

# *Religie & Samenleving*

Jaargang 13, nummer 3

September 2018

---

Themanummer

## *Onverdeeld verdeeld naar de godsdienstles Levensbeschouwelijk onderwijs in het spanningsveld tussen kerk en staat*

Themanummer naar aanleiding van het symposium op  
8 juni 2018, Radboud Universiteit Nijmegen

Paul Vermeer, Carl Sterkens, Joris Kregting,  
Lammert Gosse Jansma (redactie)

## Colofon

### *Religie & Samenleving*

Het tijdschrift wil een podium bieden aan hen die zich bezig houden met de bestudering van de veranderingen in religie en religieuze organisaties in de Europese samenleving van de laatste twee eeuwen. Daarmee wil het tijdschrift een bijdrage leveren aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij. *Religie & Samenleving* kiest voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Vanuit dit brede perspectief wil het ook beleidsmakers en het geïnteresseerde publiek informeren over de veranderingen in religie in relatie tot de sociale, culturele en historische context. Het tijdschrift wil daarom een plaats bieden aan – in toegankelijke stijl geschreven – wetenschappelijke artikelen uit verschillende disciplines en eveneens aan essayistische bijdragen. Voorts zal het ruime aandacht schenken aan publicaties die op genoemde terreinen verschijnen. Dan kan het gaan om boekbesprekingen maar ook om opstellen waarin in samenhang recentelijk verschenen en qua thema verwante publicaties worden behandeld. De uitgave wordt door de redactie verzorgd in opdracht van de Stichting FORCES. *Religie & Samenleving* verschijnt driemaal per jaar. Bijdragen voor R&S worden door de redactie beoordeeld. Artikelbijdragen worden ook voorgelegd aan één of meer externe, anonieme beoordelaars. Over het al of niet opnemen van bijdragen beslist de redactie.

### **Redactieleden**

Kees de Groot  
Durk Hak  
Lammert G. Jansma  
Erik Sengers  
Inge Sieben

### **Redactieadres**

L.G. Jansma  
Achterweg 66  
9269 TP Veenwouden  
fzhljansma@hetnet.nl

### **Vormgeving**

Textcetera, Den Haag  
Studio Hermkens, Amsterdam  
Omslagontwerp: Bloemvis Groningen

### **Recensie-exemplaren**

D.H. Hak  
Voortsweg 109a  
7523 CD Enschede  
durkhak@home.nl

### **Abonnementenadministratie**

Uitgeverij Eburon  
Oude Delft 38  
2611 CD Delft  
015-2131484  
info@eburon.nl

### **Abonnementsprijzen**

Instituten: € 45,-  
Standaard: € 30,-  
Leden Werkgroep Godsdienstsociologie: € 25,-  
Leden NSV: € 20,- / € 25,-  
Losse nummers: € 10,-

**Website:** [www.religiesamenleving.nl](http://www.religiesamenleving.nl)

**Abonnement afsluiten:** <http://www.eburon.nl/religieensamenleving/>

Het jaarabonnement wordt automatisch verlengd. Opzeggen kan schriftelijk via [info@eburon.nl](mailto:info@eburon.nl), maar uiterlijk voor 1 december voor het begin van het nieuwe jaarabonnement.

ISSN 1872-3497

© 2018 *Religie & Samenleving*. Niets uit deze uitgave mag, op welke wijze dan ook, worden vermenigvuldigd en / of openbaar gemaakt worden zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de redactie.

## Inhoud

Redactioneel	177
Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Een probleemverkenning <i>Paul Vermeer</i>	182
Het buitenperspectief maakt vrij Over nut, noodzaak en mogelijkheid van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen <i>Patrick Loobuyck</i>	205
De vrijheid van onderwijs en de scheiding van kerk en staat <i>B.P. Vermeulen, met medewerking van M. Ritsma</i>	226
Islamitisch godsdienstonderwijs en de uitdagingen van de pluriforme Nederlandse samenleving Paradox van normativiteit en geloofwaardigheid <i>Rasit Bal</i>	249
Het vak levensbeschouwing op middelbare rooms-katholieke scholen Waar moet het aan voldoen? <i>Monique van Dijk-Groeneboer</i>	271
Geloofsgoed en cultuurgoed Kenmerken van levensbeschouwelijke vorming ten behoeve van de persoonsvorming van leerlingen in het protestants-christelijk onderwijs <i>Gerdien Bertram-Troost &amp; Taco Visser</i>	281
Onderwijsvrijheid in Vlaanderen en in Nederland: een vergelijkende studie <i>Leni Franken</i>	303

Opvattingen van Nederlandse en Vlaamse jongeren over de gewenste verhouding tussen levensbeschouwing en overheid

327

Levensbeschouwelijke predictoren en consequenties voor de rol van levensbeschouwing op school

*Jeroen Jans & Carl Sterkens*

## Redactioneel

In 2017 was het honderd jaar geleden dat de zogenaamde schoolstrijd eindigde met de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs. Een feit dat vorig jaar uitgebreid is herdacht door middel van verschillende congressen en symposia over de vrijheid van onderwijs. Uiteraard werden daarbij vooral de verworvenheden van de Nederlandse onderwijsvrijheid benadrukt, maar soms werd ook gewezen op de noodzaak om bepaalde aspecten hiervan aan te passen om ze beter te laten aansluiten bij de huidige maatschappelijke omstandigheden. Opvallend genoeg bleef één aspect in dit hele jaar van herdenken en discussiëren vrijwel onderbelicht: de positie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland. Door de vrijheid van onderwijs heeft zich in Nederland een duaal onderwijsstelsel ontwikkeld, waarin de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs, of het godsdienstonderwijs, hoofdzakelijk bij de erkende levensbeschouwelijke en godsdienstige instanties en confessionele schoolbesturen ligt en waarbij de overheid veelal afzijdig blijft. Maar is deze situatie nog wel verdedigbaar in de context van de huidige ontzuilde en gesecculariseerde Nederlandse samenleving, zo kan men zich afvragen. Een interessante en ook fundamentele vraag die, zoals reeds gezegd, tijdens het herdenken van honderd jaar onderwijsvrijheid niet tot nauwelijks is gesteld. Vandaar dat de redactie van *Religie & Samenleving* het nodig en opportuun achtte om deze vraag centraal te stellen tijdens haar jaarlijkse publiekssymposium, dat op 8 juni 2018 plaatsvond in Nijmegen in samenwerking met de Faculteit der Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit.

De titel van dit symposium luidde *Onverdeeld verdeeld naar de godsdienstles* en deze titel geeft treffend het spanningsveld weer waarin het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland zich vandaag de dag bevindt. Want wat is doel en functie van het levensbeschouwelijk onderwijs? Gaat het om de religieuze socialisatie van kinderen en jongeren en hun verdere integratie in een bepaalde religieuze of levensbeschouwelijke groepering? Of gaat het om het stimuleren van de bredere religieuze en levensbeschouwelijke geletterdheid van kinderen en jongeren en hun verdere integratie in de multireligieuze en multiculturele samenleving? Gaat het, het voorafgaande kort samengevat, om het stimuleren van een specifieke identiteit of om het bevorderen van burgerschap? Of is hier sprake van een vals dilemma en hoeft een specifieke religieuze of levensbeschouwelijke opvoeding de integratie in de samenleving en de ontwikkeling tot burger niet in de weg te staan? En wat is hierbij dan de rol van de overheid? Moet de overheid niet een grotere verantwoorde-

lijkheid nemen voor het levensbeschouwelijk onderwijs nu zowel de invloed als de aanhang van verschillende levensbeschouwelijke groeperingen in de Nederlandse samenleving tanende is? Of staat een grotere overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs juist op gespannen voet met de scheiding tussen kerk en staat en dient dit onderwijs daarom de verantwoordelijkheid van levensbeschouwelijke instanties en schoolbesturen te zijn en te blijven? Vragen die tijdens dit symposium door verschillende sprekers en vanuit verschillende perspectieven zijn bediscussieerd. De bijdragen van de sprekers, aangevuld met enkele verdiepende artikelen, vindt u nu gebundeld in dit themanummer.

De bundel opent met een drietal artikelen van meer theoretische aard. Paul Vermeer geeft een kritische analyse van de positie en vormgeving van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse duale onderwijsstelsel. Hij laat zien dat deze praktijk in Nederlandse scholen zeer gevarieerd is en pleit voor meer overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs om zo te komen tot een coherent en herkenbaar schoolvak verplicht voor alle leerlingen. Op basis van enkele internationale vergelijkingen waarschuwt hij echter ook voor de gevaren van zowel te veel als te weinig overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs. Zo stelt hij tenslotte dat zijn pleidooi voor verplicht levensbeschouwelijk onderwijs voor alle leerlingen niet ten koste mag gaan, maar ook niet hoeft te gaan, van het recht van ouders om levensbeschouwelijk onderwijs te verlangen dat aansluit bij hun eigen overtuiging.

De bijdrage van Patrick Loobuyck sluit direct aan bij het pleidooi van Vermeer, maar biedt een fundamenteelere wijsgerig-pedagogische verantwoording voor neutraal levensbeschouwelijk onderwijs. Volgens Loobuyck is het primaire doel van onderwijs niet het overdragen van een bepaalde levensbeschouwelijke overtuiging, maar leerlingen te helpen om in dezen een geïnformeerde keuze te maken. Dit verlangt volgens hem dat leerlingen op school op een neutrale manier geïnformeerd worden over verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Scholen moeten het levensbeschouwelijke buitenperspectief laten zien opdat de keuzevrijheid van leerlingen wordt vergroot en de vrijheid van godsdienst en levensovertuiging concreet gestalte kan krijgen.

Zowel Vermeer als Loobuyck pleiten aldus voor de invoering van een voor alle leerlingen verplicht en neutraal vak over religie en levensbeschouwing in zowel het openbaar als bijzonder onderwijs. In zijn bijdrage gaat Ben Vermeulen niet direct in op dit voorstel, maar hij wijst wel op de juridische onontkoombaarheid van niet-neutraal levensbeschouwelijk onderwijs. Het

recht van burgers om scholen te mogen stichten vanuit een bepaalde levensbeschouwing is een internationaal erkend basisrecht, aldus Vermeulen. Neutraal levensbeschouwelijk onderwijs kan en mag daarom niet zomaar in de plaats komen van het niet-neutraal levensbeschouwelijk onderwijs dat binnen bijzondere scholen, althans formeel, wordt aangeboden. Daarnaast, zo betoogt hij, is er ook weinig empirische grond voor veelgehoorde kritieken als zou het bijzonder onderwijs segregatie bevorderen of een vorm van indoctrinatie zijn. Slechts binnen een zeer beperkt aantal orthodox-religieuze scholen kunnen dit reële gevaren zijn. Maar, zo vraagt hij zich af, is dit zeer beperkte gevaar voldoende reden om dan maar af te zien van de financiering van het bijzonder onderwijs als zodanig.

Dat bijzondere scholen sterk van elkaar kunnen verschillen en dat bijgevolg het levensbeschouwelijk onderwijs binnen deze scholen uiteenlopende doelen dient, wordt duidelijk in een volgende reeks van drie artikelen waarin vanuit islamitisch, katholiek en protestants-christelijk perspectief naar de praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs wordt gekeken. Rasit Bal opent dit tweede drieluik met een kritische analyse van het islamitisch godsdienstonderwijs. Volgens Bal leidt de confrontatie met de Nederlandse cultuur bij veel moslims tot gevoelens van vreemdheid. Moslims zochten en zoeken daarom naar manieren om hun traditionele religieuze praktijken te behouden en over te kunnen dragen op hun kinderen. Hiertoe wordt het moskeeonderwijs gebruikt maar, sinds de oprichting van islamitische scholen, ook het godsdienstonderwijs op school. Binnen het islamitisch godsdienstonderwijs staat zodoende een traditionele visie op de islam centraal en wordt nauwelijks een poging ondernomen om een brug te slaan naar de Nederlandse samenleving, aldus Bal. Een situatie die volgens hem voor een belangrijk deel wordt veroorzaakt door een gebrek aan goed opgeleide en professionele docenten godsdienst. Maar ook een situatie waar de Nederlandse overheid verantwoordelijkheid voor draagt, zo gaat hij verder, door zich zeer terughoudend op te stellen als het gaat om het faciliteren van kwalitatief goede islamitisch-theologische opleidingen.

Dat levensbeschouwelijk onderwijs niet noodzakelijk is gericht op de versterking van de eigen religieus-levensbeschouwelijke identiteit komt duidelijk naar voren in de bijdrage van Monique van Dijk-Groeneboer en de bijdrage van Gerdien Bertram-Troost en Taco Visser. Van Dijk-Groeneboer reflecteert in haar bijdrage vanuit een katholiek perspectief op het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing. Wat moet het doel en de inhoud van dit schoolvak zijn nu op katholieke scholen slechts een kleine minderheid van de leerlingen katholiek is, zo vraagt zij zich af. Duidelijk is dat het niet meer kan gaan om het

overdragen van het puur katholieke geloof, maar om wat dan wel? Van Dijk-Groeneboer wijst in dit verband op de grote mate van keuzevrijheid die jongeren tegenwoordig hebben. Jongeren hebben enorm veel ruimte om hun leven naar eigen inzicht in te richten, maar door het ontbreken van oriëntatiekaders kan deze keuzevrijheid makkelijk omslaan in keuzedwang en keuzestress. Hier ziet Van Dijk-Groeneboer dan een rol weggelegd voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing door jongeren te helpen keuzes te maken en hen te laten ontdekken wat voor hen van waarde is. Zo kan dit schoolvak bijdragen aan de ontwikkeling van wat zij verantwoordelijke vrijheid noemt.

Bertram-Troost en Visser bezien het levensbeschouwelijk onderwijs op school vanuit een protestants-christelijk perspectief. Zij nemen als vertrekpunt de tegenwoordig weer groeiende aandacht voor persoonsvorming in het onderwijs en vragen zich af hoe het protestants-christelijk onderwijs daarbij aansluit. Zo laten zij zien dat er binnen dit onderwijs eigenlijk drie typen van scholen te onderscheiden zijn, waarbij ieder type eigen accenten legt als het gaat om de persoonsvorming van de leerling. Binnen zogenaamde traditiescholen staat persoonsvorming gelijk aan het ingroeien in de eigen religieuze gemeenschap en is het levensbeschouwelijk onderwijs een vorm van religieuze vorming. Binnen diversiteitsscholen gaat het daarentegen om het voorbereiden van de leerling op deelname aan de multiculturele en multireligieuze samenleving en staat het levensbeschouwelijk onderwijs bijgevolg vooral in het teken van kennisoverdracht over religie en levensbeschouwing. Als derde type onderscheiden zij de zingevingsscholen waar persoonsvorming gericht is op de individuele levensbeschouwelijke vorming van de leerling. Het protestants-christelijk onderwijs bestaat dus niet, zo concluderen Bertram-Troost en Visser, en de christelijke traditie fungeert hier zowel als geloofsgoed dat moet worden overgedragen (traditiescholen) als cultuurgoed dat dienstig is aan de algemene vorming van de leerling (diversiteits- en zingevingsscholen).

De laatste twee artikelen in dit themanummer zijn van Leni Fanken en van Jeroen Jans en Carl Sterkens. Deze bijdragen zijn niet gepresenteerd tijdens het publiekssymposium, maar de thematieken van deze bijdragen sluiten zo goed aan bij de centrale vraag van het symposium dat de redactie besloten heeft ook deze artikelen op te nemen in dit themanummer. Daarnaast staat in beide bijdragen een vergelijking tussen het levensbeschouwelijk onderwijs in België en Nederland centraal, waardoor het eigen karakter van de Nederlandse situatie nog duidelijker naar voren komt. Zo laat Leni Fanken zien dat de Belgische (Vlaamse) en Nederlandse onderwijsstelsels erg op elkaar lijken en dat beide stelsels recht willen doen aan de vrijheid van onderwijs en de vrije schoolkeuze. Desalniettemin laat een nadere vergelijking van beide stelsels



zien, aldus Franken, dat het Nederlandse stelsel beter is aangepast aan de geseculariseerde en levensbeschouwelijk-pluralistische samenleving dan het Vlaamse stelsel. Door het open karakter van veel bijzondere scholen en de diversiteit tussen deze scholen is het Nederlandse stelsel beter in staat om recht te doen aan de fundamentele keuzevrijheid van ouders om onderwijs te kiezen dat aansluit bij hun eigen levensbeschouwelijke overtuigingen, zo concludeert zij.

Jeroen Jans en Carl Sterkens laten tenslotte de leerlingen aan het woord. Waar ligt volgens hen de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Zijn dat de levensbeschouwelijke instanties of is dat de overheid? Empirisch onderzoek onder levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen laat dan zien, dat deze jongeren hier toch vooral een rol zien weggelegd voor de levensbeschouwelijke instanties en niet zozeer de overheid. Een visie die vooral samenhangt met de levensbeschouwelijke overtuigingen van deze jongeren en nauwelijks met hun Nederlandse of Vlaamse achtergrond.

Zoals uit de verschillende bijdragen in deze bundel naar voren komt, is de positie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland complex en controversieel. Maar ook wordt duidelijk dat alle sprekers en auteurs het belang van goed levensbeschouwelijk onderwijs onderschrijven. De vraag wat dan 'goed' levensbeschouwelijk onderwijs is en hoe dat georganiseerd moet worden, blijft echter voorwerp van discussie. Aan deze discussie hopen wij met deze bundel een bijdrage te hebben geleverd.

# Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school?

## Een probleemverkenning

Paul Vermeer\*

### Summary

*While the Dutch state sets formal aims and requirements for all major school subjects, it remains neutral in view of religious and worldview education. This paper critically assesses this neutral position of the Dutch state and argues that the state should take more responsibility for the aim and content of religious and worldview education in school. To do this, this paper offers a description of the current position of religious and worldview education in the Dutch educational system and also shows that this position is no longer in accordance with the present-day Dutch religious landscape. By comparing the Dutch situation with the position of religious and worldview education in the educational systems of Denmark, England, Russia and Sweden this paper makes a nuanced plea for more state interference with religious and worldview education in school, while the paper at the same time warns for the danger of politicizing religious and worldview education or of ignoring the basic right of parents to opt for religious or worldview education for their children in conformity with their own convictions.*

### Inleiding

De titel van deze bijdrage is gesteld in de vorm van een vraag: Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school?<sup>1</sup> Een vraag die sommige lezers wellicht vreemd in de oren zal klinken. In West-Europese landen is de overheid immers primair verantwoordelijk voor het onderwijs. Dat wil zeggen, in West-Europese landen bestaat er een leerplicht, zorgt de overheid voor de bekostiging van het onderwijs en houdt de overheid toezicht op de kwaliteit van het onderwijs. En dit houdt dan toch ook in, zo zou men althans

---

\* Paul Vermeer is als universitair hoofddocent empirische religiewetenschappen met een bijzondere aandacht voor de godsdienstsociologie verbonden aan de Faculteit der Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit. Van 1999-2016 was hij tevens verbonden aan de Docentenacademie van de Radboud Universiteit als vakdidacticus voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing.

kunnen redeneren, dat de overheid tevens verantwoordelijkheid draagt voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Maar deze ogenschijnlijk logische gevolgtrekking gaat niet op voor Nederland. Weliswaar faciliteert de Nederlandse overheid het levensbeschouwelijk onderwijs op school, maar zij draagt verder geen inhoudelijke verantwoordelijkheid voor dit onderwijs. Een situatie die vervolgens weer tot de vraag kan leiden wat de gevolgen zijn van een dergelijk beleidsstandpunt voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Is deze situatie schadelijk voor de praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs op school of juist niet? En als het al schadelijk zou zijn, waarom dan? Deze vragen vormen de inzet van deze bijdrage, waarin ik enkele argumenten voor en tegen meer overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs tegen elkaar af zal zetten en zo tevens een kritische analyse geef van de huidige situatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland.

Hieronder zet ik daartoe de volgende stappen. Ik begin met een beschrijving van de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse, duale onderwijsstelsel. Dit duale onderwijsstelsel is uitloei van de verzulde samenleving die Nederland tot midden van de jaren zeventig van de vorige eeuw is geweest, maar die inmiddels door de levensbeschouwelijke ontwikkelingen van de afgelopen decennia grotendeels tot het verleden behoort. Teneinde dit proces te illustreren, zal ik als tweede stap een korte schets geven van enkele recente levensbeschouwelijke ontwikkelingen binnen de Nederlandse samenleving. Zo wordt tevens duidelijk dat de klassieke legitiemer van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland, als een vorm van secundaire of voortgezette religieuze socialisatie, onder druk staat. Als derde stap ga ik in op de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs binnen de onderwijsstelsels van enkele andere Europese landen en laat ik zien op welke wijzen de overheden van deze landen wel verantwoordelijkheid nemen voor dit onderwijs. Vervolgens beschrijf ik op basis van de inzichten van de voorafgaande stappen drie modellen van overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs op school en plaats bij ieder model enkele kritische kanttekeningen. Een korte slotbeschouwing waarin ik aangeef waar, naar mijn idee, de verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school idealiter zou moeten liggen, sluit deze bijdrage af.

## Levensbeschouwelijk onderwijs en het duale onderwijsstelsel

### *Openbaar en bijzonder onderwijs in Nederland*

Nederland kent een duaal onderwijsstelsel, waarbij openbaar en bijzonder onderwijs naast elkaar bestaan. Hierbij staat openbaar onderwijs voor door de overheid georganiseerd en vormgegeven onderwijs en bijzonder onderwijs voor onderwijs dat uitgaat van particulier initiatief. Dat onderwijs ook op particulier initiatief tot stand kan komen, is uitvloeisel van de vrijheid van onderwijs die in Nederland sinds 1848 grondwettelijk is vastgelegd (Akkermans 1997, 59). Echter, niet alleen is het geven van onderwijs vrij, zoals het in lid 2 van artikel 23 van de Grondwet zo mooi staat geformuleerd, maar ook wordt het openbaar en bijzonder onderwijs op gelijke voet bekostigd door de overheid. Dat wil zeggen, de overheid zorgt zowel voor de volledige bekostiging van het door haar georganiseerde openbare onderwijs als voor de bekostiging van het op particulier initiatief tot stand gekomen bijzonder onderwijs. Deze gelijke bekostiging is het resultaat van de schoolstrijd van de negentiende eeuw die eindigde met de beroemde onderwijspacificatie van 1917. Een financiële gelijkstelling die vervolgens een enorme boost gaf aan de ontwikkeling van het bijzonder onderwijs in Nederland, waardoor vandaag de dag het bijzonder onderwijs het openbaar onderwijs in omvang verre overtreft (Karsten 1997, 47-48; Vermeulen 2006, 354). Zo was volgens het CBS tijdens het schooljaar 2016-2017 69% van de scholen voor primair onderwijs en 71% van de scholen voor voortgezet onderwijs bijzonder en bezocht 69% van alle leerlingen in het primair onderwijs en 77% van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs een bijzondere school.<sup>2</sup>

Historisch gezien, zijn het vooral religieuze groeperingen geweest, zoals orthodox-protestanten en katholieken, die ijverden voor de vrijheid van onderwijs en aansluitend voor de gelijke financiering van het bijzonder onderwijs. Men vond dat het bestaande openbare onderwijs te veel een algemeen, neutraal-christelijk karakter had en daarmee niet dienstig was aan de opvoeding van kinderen vanuit de eigen specifieke geloofsovertuiging (Westerman 2001, 51-58). Daarbij speelde tevens de opvatting dat de opvoeding van kinderen geen overheidstaak is, maar een verantwoordelijkheid van intermediaire groepen als het gezin en de geloofsgemeenschap (Kennedy & Valenta 2006, 338). Vandaar dat het ontvangen van overheidsfinanciering niet mocht leiden tot een inperking van de autonomie van de school. De overheid dient de opvoeding van kinderen wel deels te faciliteren door het financieren van bijzondere scholen, maar inhoudelijk heeft en hoeft de overheid hier geen taak te hebben, zo was de leidende gedachte. Een opvatting die onder meer zijn uitwerking

vond in de zogenaamde vrijheid van richting die vandaag de dag nog steeds voor het bijzonder onderwijs geldt.

Onder deze vrijheid van richting wordt het recht verstaan om in het onderwijs uitdrukking te geven aan de eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging (Akkermans 1997). Bijzondere scholen zijn op dit vlak daarom niet neutraal waar openbare scholen dat wel moeten zijn. Conform lid 3 van artikel 23 dient openbaar onderwijs immers met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging te worden georganiseerd. Zodoende wordt binnen het openbaar onderwijs geen enkele godsdienst of levensovertuiging gepropageerd en worden leerlingen en personeel ook niet op basis van godsdienst of levensovertuiging geselecteerd. Dit alles geldt niet voor het bijzonder onderwijs. Hier mag men bij de aanname van nieuw personeel selecteren op basis van godsdienst of levensovertuiging en ook mag men op dezelfde gronden leerlingen weigeren (zie artikel 23, lid 6). En, wellicht nog belangrijker, binnen het bijzonder onderwijs mag men ook een bepaalde godsdienst of levensovertuiging propageren, hetgeen in de praktijk meestal wordt vormgegeven door het creëren van een *religieus klimaat* (vieringen, dagopeningen, et cetera) op school en door het verzorgen van *godsdienstonderwijs* of een andere vorm van *levensbeschouwelijk onderwijs*. Aspecten die direct raken aan de vormgeving van de richting van de school en, als uitvloeisel van het recht op vrijheid van onderwijs, geheel en al de verantwoordelijkheid zijn van het bevoegd gezag (schoolbestuur). De overheid is wat deze richtingsrelevante aspecten betreft strikt neutraal en beperkt zich hier dan tot een louter faciliterende rol. Dit houdt onder meer in dat dergelijke richtingsrelevante aspecten bijvoorbeeld niet onder het toezicht van de onderwijsinspectie vallen. Zo doet de onderwijsinspectie in principe geen uitspraken over het religieus klimaat op school en ook wordt het godsdienst- of levensbeschouwelijk onderwijs niet beoordeeld op deugdelijkheid en kwaliteit. Dit alles valt buiten de bevoegdheid van de onderwijsinspectie. Echter, gelet op de volledige bekostiging van het bijzonder onderwijs, worden de kosten van dergelijke richtingsrelevante aspecten, zoals bijvoorbeeld het godsdienstonderwijs, weer wel door de overheid gedragen.

### ***Levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland***

Zoals uit het voorafgaande reeds naar voren is gekomen, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland sterk verbonden met het bijzonder onderwijs. De wens van specifieke religieuze groepen om onderwijs te mogen en kunnen geven vanuit de eigen geloofsovertuiging, hield natuurlijk ook in dat men binnen de bijzondere school confessioneel godsdienstonderwijs wilde verzorgen.

Aldus stond het levensbeschouwelijk onderwijs van meet af aan, en staat het deels nog steeds, in het teken van de secundaire religieuze socialisatie van de leerling als een belangrijk vervolg op de primaire religieuze socialisatie in het gezin (Vermeer 2010). Formeel geldt deze situatie, waarbij levensbeschouwelijk onderwijs vooral is gericht op het verder invoeren van de leerling in de eigen religieuze traditie of levensbeschouwelijke stroming, nog steeds, en laat zich de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse onderwijsstelsel het best beschrijven aan de hand van de volgende vier posities (Vermeer & Franken in druk):

- Sinds de invoering van de wet op het basisonderwijs in 1985 dienen leerlingen binnen het *openbaar primair onderwijs* op een objectieve manier geïnformeerd te worden over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland (Westerman 2001). Dit gebeurt echter nauwelijks op een systematische manier. De wet stelt enkel dat aandacht dient te worden besteed aan het leergebied geestelijke stromingen (Wet op het Basisonderwijs art. 9.1), maar geeft verder geen aanwijzingen voor de inhoud of vormgeving van dit leergebied (Westerman 2001, 130-134). Levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van een apart schoolvak, voor zover binnen het primair onderwijs überhaupt sprake is van aparte schoolvakken, is hier afwezig. Wel bestaat binnen het openbaar primair onderwijs de mogelijkheid dat leerlingen in overeenstemming met hun levensbeschouwelijke achtergrond facultatief godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs volgen. Dit onderwijs wordt door de betreffende levensbeschouwelijke instanties verzorgd en sinds februari 2017 structureel door de overheid gefinancierd, waarbij openbare basisscholen de verplichting hebben om ouders op deze mogelijkheid van facultatief levensbeschouwelijk onderwijs te wijzen.<sup>3</sup>
- Binnen het *openbaar voortgezet onderwijs* is niet tot nauwelijks sprake van levensbeschouwelijk onderwijs. Systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing, bijvoorbeeld in de vorm van een apart schoolvak, is in het openbaar voortgezet onderwijs vrijwel geheel afwezig (Vreeburg 1993). Ook geldt hier niet de verplichting om leerlingen objectief te informeren over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen. Kerndoel 43 onderbouw VO stelt enkel in zeer algemene termen dat de leerling "(...) leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland."<sup>4</sup> Tevens ontbreekt binnen het openbaar voortgezet onderwijs de mogelijkheid van facultatief levensbeschouwelijk onderwijs.

- Binnen het *bijzonder primair onderwijs* is meestal wel sprake van levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij op meer orthodoxe scholen met een religieuze grondslag dit levensbeschouwelijk onderwijs doorgaans de vorm heeft van expliciet godsdienstonderwijs, terwijl het binnen meer vrijzinnige scholen eerder gericht is op de algemene levensbeschouwelijke vorming van de leerling en niet zozeer op de voortgezette religieuze socialisatie van de leerling (zie bijvoorbeeld Miedema et al. 2013). Echter, ook voor bijzondere basisscholen geldt de algemene verplichting dat leerlingen op een objectieve manier geïnformeerd dienen te worden over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland. Zo is het althans theoretisch mogelijk dat leerlingen op een confessionele basisschool godsdienstles krijgen gericht op hun verdere religieuze socialisatie en tegelijkertijd objectief en onbevooroordeeld worden geïnformeerd over bijvoorbeeld het humanisme of de islam.
- Tot slot is de positie van het levensbeschouwelijk onderwijs binnen het *bijzonder voortgezet onderwijs* grotendeels gelijk aan die van het bijzonder primair onderwijs en is ook hier sprake van een diverse invulling die loopt van traditioneel godsdienstonderwijs tot algemene levensbeschouwelijke vorming (Bertram-Troost & Visser 2017; Vreeburg 1993). Een verschil is wel, dat het levensbeschouwelijk onderwijs binnen het bijzonder voortgezet onderwijs veel vaker de vorm heeft van een apart en herkenbaar schoolvak.

Bovenstaande vier posities tonen aan dat de inbedding van het levensbeschouwelijk onderwijs in het Nederlandse, duale onderwijsstelsel complex is. Tevens laten deze posities zien waar in Nederland de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school doorgaans ligt. Dit onderwijs is grotendeels de verantwoordelijkheid van de bevoegde levensbeschouwelijke instanties dan wel van de bijzondere schoolbesturen. Weliswaar is het de overheid die betaalt, maar het is niet de overheid die bepaalt. De eerder genoemde autonomie van de bijzondere school is echter niet absoluut en betekent niet dat de overheid in het geheel geen toezicht uitoefent op bijvoorbeeld het reken- of taalonderwijs binnen het bijzonder onderwijs. Maar juist met betrekking tot het levensbeschouwelijk onderwijs wordt deze autonomie nadrukkelijk wel gerespecteerd en houdt de overheid zich verre van enige inhoudelijke bemoeienis (Kennedy & Valenta 2006, 338). Zelfs met betrekking tot het eerder genoemde en voor het gehele – openbaar en bijzonder – primair onderwijs verplichte leergebied geestelijke stromingen, stelde en stelt de overheid zich

nog steeds zeer terughoudend op waar het gaat om de inhoudelijke vormgeving van dit leergebied (Westerman 2001, 123-137).

## Levensbeschouwelijke ontwikkelingen in Nederland

Zoals uit het voorafgaande is gebleken, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland grotendeels confessioneel. Het vindt overwegend plaats in het bijzonder onderwijs en is, althans in formele zin, nog steeds gericht op de verdere religieuze dan wel levensbeschouwelijke socialisatie van de leerling. Zodoende wordt het levensbeschouwelijk onderwijs vanuit de overheid ook nog steeds gezien als identiteitsgebonden en beperkt zij zich tot een louter faciliterende rol in de vorm van bekostiging. Maar, zo kan men zich afvragen, past deze fundering en legitimering van het levensbeschouwelijk onderwijs nog wel bij het huidige religieus-levensbeschouwelijke landschap. Met het oog op deze vraag zijn drie ontwikkelingen van belang.

Om te beginnen is Nederland de afgelopen decennia in rap tempo *gesecculariseerd*, waardoor de Nederlandse samenleving een van de meest gesecculariseerde samenlevingen van Europa is geworden (Reitsma et al. 2013). Zo laat het meest recente *God in Nederland* onderzoek zien, dat anno 2015 nog slechts een minderheid van zo'n 32% van de Nederlandse bevolking zichzelf beschouwt als aanhanger van een bepaalde religie, terwijl dit in 1966 nog 67% was. Bijgevolg is ook de frequentie van het deelnemen aan religieuze vieringen sterk gedaald onder de Nederlandse bevolking en geeft 59% aan nooit een kerk te bezoeken, terwijl in 1966 35% aangaf nooit een kerk te bezoeken (Bernts & Berghuijs 2016, 21-27). Er is in Nederland dus sprake van een sterke ontkerkelijking, die, in tegenstelling tot de populaire gedachte dat een dalende betrokkenheid bij institutionele religie niet wil zeggen dat mensen ook minder gelovig worden, wel degelijk samenhangt met een daling van het geloof in God en het minder populair worden van centrale christelijke geloofsvoorstellingen (Bernts & Berghuijs 2016, 64-70). Daar komt bij dat deze ontwikkeling vooral het resultaat is van cohortvervangning en dat de jongste generatie het minst betrokken is bij georganiseerde religie. Een beeld dat bijvoorbeeld duidelijk wordt bevestigd door het recente onderzoek van Van Dijk-Groeneboer en Brijan (2013) onder 1434 leerlingen van katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen. Van deze leerlingen bezoekt meer dan driekwart (76%) zelden tot nooit een religieuze viering en geeft 38% aan niet te behoren tot een kerk of levensbeschouwelijke groepering. Gegevens die deze onderzoekers doen concluderen dat traditionele, denominationele labels eigenlijk



niet meer van toepassing zijn op de meeste hedendaagse jongeren (Van Dijk-Groeneboer & Brijan 2013, 16-17). Het duale onderwijsstelsel is zodoende uitdrukking van een verzuilde samenleving die feitelijk niet meer bestaat.

Een tweede ontwikkeling heeft betrekking op wat ik eerder *sektarisering* heb genoemd (Vermeer, Scheepers & Kregting 2016). Het proces van secularisering treft namelijk niet alle christelijke kerken in gelijke mate, maar treft vooral mainline kerken, zoals de Protestantse Kerk in Nederland (PKN) en de katholieke kerk, en meer vrijzinnige gemeenschappen als de remonstranten. Verschillende kleinere gereformeerde kerken en verschillende evangelische en pinkstergemeenten, blijven daarentegen stabiel of vertonen zelfs een lichte groei (Becker & De Hart 2006, 30-31; De Hart 2014, 66-76). Deze stabiele kerken of groeikerken behoren veelal tot het meer orthodoxe en behoudende, protestantse deel van de Nederlandse bevolking, waardoor het christendom in Nederland steeds meer een behoudend karakter zal krijgen; deels doordat verschillende van deze orthodoxe en behoudende groepen nog steeds groei kennen, maar vooral ook doordat de gematigde katholieke en protestantse kerken zo sterk krimpen. Daar komt nog bij, dat binnen deze meer behoudende kerken vooral onder jongeren sprake is van een orthodoxe heroriëntatie, waardoor De Hart (2014, 85) zelfs spreekt van een hang naar 'neofundamentalisme' onder de hedendaagse kerkjeugd. Een kerkjeugd die daarmee steeds meer tegenover de hedendaagse cultuur komt te staan en zo een eigen subculturele identiteit ontwikkelt (Vermeer & Scheepers 2017). Overigens blijft deze ontwikkeling niet beperkt tot de christelijke kerken. Zo laat onderzoek van Maliepaard en Gijsberts (2012; zie ook Huijnk 2018) zien, dat onder Turks en Marokkaans-Nederlandse jongeren de betrokkenheid op verschillende aspecten van de islam tijdens het afgelopen decennium is toegenomen, hetgeen vervolgens weer heeft geleid tot een sterkere oriëntatie op de eigen cultuur ten koste van de oriëntatie op de Nederlandse samenleving (Huijnk & Dagevos 2012).<sup>5</sup>

De derde ontwikkeling die ik hier wil noemen, betreft de *weerlegging van de zogenaamde compensatiethese*. In navolging van het beroemde Kendal-onderzoek van Heelas en Woodhead (2005) wordt nog wel eens beweerd, dat er in westerse landen eerder sprake is van een transformatie van religie dan van dalende religiositeit. Religie is geïndividualiseerd en het domein van persoonlijke invulling en keuze geworden, waardoor de dalende betrokkenheid bij institutionele religie niet gelijkstaat aan secularisatie. Immers, zo luidt een populaire gedachte, de opkomst van allerlei vormen van persoonlijke spiritualiteit, bijvoorbeeld in de vorm van newageachtige praktijken of een groeiende interesse in oosterse religies, zal op termijn het verlies van de

traditionele kerken compenseren. Maar voor deze compensatiethese bestaat weinig empirische ondersteuning (Hellemans 2015). Zo laat Bruce (2017) voor het Verenigd Koninkrijk zien, dat de interesse voor alternatieve religies en spiritualiteit toch vooral een niche vormt die het verlies van de traditionele kerken verre van compenseert. Een conclusie die ook volgt uit het laatste *God in Nederland* onderzoek (Bernts & Berghuijs 2016, 146-157). Tevens moet hierbij worden vermeld, dat het vooral de babyboomers zijn die enige interesse tonen in het domein van de alternatieve spiritualiteit en dat de interesse onder jongeren marginaal zo niet bijna geheel afwezig is (De Hart 2014, 101-109; zie ook Heelas & Woodhead 2005, 107-110).

Deze ontwikkelingen geven alle aanleiding om vragen te stellen bij de legitimiteit en opportuniteit van de wijze waarop het levensbeschouwelijk onderwijs, althans formeel, nog steeds is ingebed in het Nederlandse onderwijsstelsel. Immers, gezien het eerder genoemde 'marktaandeel' van het bijzonder onderwijs in Nederland, zo'n 70%, wordt een groot deel van de bijzondere scholen tegenwoordig bevolkt door leerlingen zonder een expliciete religieuze of levensbeschouwelijke identiteit (Vermeer & Franken in druk). Hierdoor is het oorspronkelijke doel van het levensbeschouwelijk onderwijs, namelijk het bevorderen van de voortgezette religieuze of levensbeschouwelijk socialisatie van de leerling, nauwelijks nog haalbaar. Maar betekent dit dan ook dat niet langer de levensbeschouwelijke instanties, maar de overheid verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs zou moeten nemen? Alvorens ik in het vervolg nader inga op deze vraag, plaats ik de Nederlandse situatie eerst in internationaal perspectief.

## Levensbeschouwelijk onderwijs in Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland

Zoals we hebben gezien, respecteert de Nederlandse overheid de autonomie van bijzondere scholen en vermijdt zij iedere inhoudelijke bemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs in het bijzonder onderwijs en waakt zij tevens streng over de levensbeschouwelijke neutraliteit van het openbaar onderwijs. Een dergelijke neutrale houding is echter geen gemeengoed in Europa. In verschillende andere Europese landen is eerder sprake van een actieve overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs; zij het vaak om zeer uiteenlopende redenen. Ter illustratie zal ik hieronder kort ingaan op de plaats van het levensbeschouwelijk onderwijs op school in de onderwijsstelsels van Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland.<sup>6</sup>

Denemarken is een van de Scandinavische landen dat nog steeds een staatskerk heeft. Desalniettemin is in Denemarken de overheid, en niet de evangelisch-lutherse kerk van Denemarken, primair verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Zo stelt de overheid uiteindelijk eindtermen en inhouden vast, waarbij zij wordt geadviseerd door een commissie van godsdienstwetenschappers, theologen en docenten en niet door formele vertegenwoordigers van de Deense kerk (Jensen 2013). Toch leidt deze situatie er niet toe dat het levensbeschouwelijk onderwijs in Denemarken geheel ontdaan is van kerkelijke invloeden. In het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 6 - 16 jaar) is het levensbeschouwelijk onderwijs een verplicht schoolvak en als het ware 'semi-confessioneel' met een primaire gerichtheid op het overdragen van kennis over de evangelisch-lutherse traditie. Zoals gezegd, is dit onderwijs in principe verplicht, maar ouders kunnen hun kinderen aan dit onderwijs onttrekken als zij daar principiële redenen voor hebben. Daarnaast heeft de Deense kerk het recht om vormingsbijeenkomsten te organiseren voor leerlingen van 13 - 14 jaar en om dit mogelijk te maken is er voor deze leeftijdsgroep geen verplicht levensbeschouwelijk onderwijs op school in de klassen 7 en 8 (Jensen & Kjeldsen 2013, 190). In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 16 - 19 jaar) is het levensbeschouwelijk onderwijs niet-confessioneel en heeft het een sterk godsdienstwetenschappelijk karakter. Ook dit onderwijs is verplicht, maar in tegenstelling tot het semi-confessionele levensbeschouwelijk onderwijs in de onderbouw kunnen ouders hun kinderen niet aan dit levensbeschouwelijk onderwijs in de bovenbouw onttrekken.

Evenals Denemarken kent ook Engeland (en Wales) een staatskerk, de *Church of England*, die hier een meer indirecte invloed heeft op het levensbeschouwelijk onderwijs. Levensbeschouwelijk onderwijs, in Engeland *religious education* genaamd, is geen onderdeel van het zogenaamde nationale curriculum en is daarom ook niet gericht op nationale door de overheid uitgevaardigde eindtermen, maar op eindtermen en inhouden die op regionaal niveau zijn opgesteld door zogenaamde *Local Education Authorities* (LEA's). Teneinde de eindtermen en inhouden voor het levensbeschouwelijk onderwijs vast te stellen, roepen deze LEA's een vergadering bijeen bestaande uit: vertegenwoordigers van LEA, docenten, vertegenwoordigers van de *Church of England* en vertegenwoordigers van de denominaties en religies die in de betreffende regio present zijn. Zo wordt een *locally agreed syllabus* gemaakt die bindend is voor het levensbeschouwelijk onderwijs in de regio. Overigens geeft de overheid op nationaal niveau wel een model syllabus uit waarop de lokale syllabus gebaseerd dient te zijn. De plaatselijke LEA's hebben dus de ruimte om met

onderwerpen te schuiven, andere accenten te leggen e.d., maar wel binnen nationale kaders. Ondanks deze indirecte invloed van de *Church of England* is het levensbeschouwelijk onderwijs in de meeste scholen niet-confessioneel.<sup>7</sup> Met de invoering van de *Education Reform Act* in 1988 heeft confessioneel gebonden godsdienstonderwijs, *religious instruction* genaamd, plaats gemaakt voor het niet-confessionele *religious education*, dat primair dient om leerlingen te informeren over de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke stromingen in de regio (Jackson & O'Grady 2007, 184). Dit niet-confessioneel godsdienstonderwijs is verplicht voor leerlingen van 11 tot 16 jaar, maar ouders hebben het recht om hun kinderen aan dit onderwijs te onttrekken als dat niet strookt met hun geweten (Kay 2000, 14).

Alhoewel de lutherse kerk van Zweden tot 2000 een staatskerk was, heeft zij al sinds het begin van de twintigste eeuw geen invloed meer op het levensbeschouwelijk onderwijs op Zweedse scholen (Almén 2000, 61-63). In Zweden is de overheid volledig verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs en het is ook de overheid die hier eindtermen en richtlijnen voor het levensbeschouwelijk onderwijs uitvaardigt (Johansson 2008). Qua doel en inhoud is het levensbeschouwelijk onderwijs in Zweden een soort samengaan van 'religiekunde' en 'levensbeschouwelijke vorming', dat erop gericht is leerlingen kennis van het christendom en andere geestelijke stromingen mee te geven en hen tevens wil helpen bij het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing. Het betreft hier een verplicht schoolvak in zowel het primair als voortgezet onderwijs (voor leerlingen van 6 - 19 jaar) en ouders hebben niet het recht om hun kinderen aan deze vorm van levensbeschouwelijk onderwijs te onttrekken (Almén 2000). De laatste tijd kent Zweden een groeiend aantal private scholen waarvan sommige ook een confessionele grondslag hebben, maar ook deze scholen moeten het algemene model volgen en hebben niet het recht om bijvoorbeeld confessioneel godsdienstonderwijs aan te bieden.

Verplicht en door de overheid gesanctioneerd levensbeschouwelijk onderwijs is een zeer recent fenomeen in Rusland. Sinds 1 september 2012 is levensbeschouwelijk onderwijs verplicht voor alle Russische leerlingen van 9 - 11 jaar (klas vier en vijf van het primair onderwijs), waarbij ouders niet de mogelijkheid hebben om hun kinderen aan dit onderwijs te onttrekken. Formeel gaat het hierbij om niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs onder verantwoordelijkheid van de Russische overheid, en het is ook de overheid die de eindtermen voor het levensbeschouwelijk onderwijs vaststelt, maar informeel is de invloed van de Russisch-orthodoxe kerk zeer groot. Dit niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs wordt aangeduid als 'fundamentele beginselen van religieuze culturen en seculiere ethiek' en bestaat uit zes

modules: (oosters-orthodox) christendom, islam, jodendom, boeddhisme, wereldgodsdiensten en ethiek. Uit deze zes modules dienen ouders dan één module voor hun kind te kiezen, waarbij ouders de vrijheid hebben om die module te kiezen die het meest aansluit bij hun eigen geloofsovertuiging of levensbeschouwing (Blinkova & Vermeer 2018, 195). Zoals gezegd, is het levensbeschouwelijk onderwijs in Rusland formeel niet-confessioneel, maar in de praktijk dient het toch vooral de voortgezette religieuze socialisatie van de leerling (Kozyrev 2007). Een kenmerk dat nog wordt versterkt door het feit, dat de syllabi die worden gebruikt voor de modules over het orthodox christendom, de islam, het jodendom en het boeddhisme de goedkeuring behoeven van de betreffende religieuze autoriteiten.

In tegenstelling tot de Nederlandse overheid nemen de overheden in Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland duidelijk meer inhoudelijke verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Deze overheden doen dit echter op verschillende wijzen en iedere vorm van overheidsbemoeyenis brengt weer specifieke voor- en nadelen met zich mee, zoals ik in de volgende paragraaf zal laten zien.

### **Drie modellen van overheidsbemoeyenis met levensbeschouwelijk onderwijs**

Op basis van de bovenstaande beschrijving van de wijzen waarop de overheden van Nederland, Denemarken, Engeland, Zweden en Rusland verantwoordelijkheid nemen voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school, laten zich naar mijn idee drie modellen onderscheiden. Bij gebrek aan een bestaande of algemeen aanvaarde typologie, verwijs ik naar deze modellen als het neutrale model, het staatsmodel en het pedagogisch model.

Het moge duidelijk zijn dat de Nederlandse overheid het *neutrale model* hanteert. De levensbeschouwelijke vorming van leerlingen wordt in Nederland niet als een taak van de overheid gezien, maar primair als de verantwoordelijkheid van intermediaire groepen als het gezin en de geloofsgemeenschap. De Nederlandse overheid respecteert de autonomie van deze groepen en beperkt zich wat de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen betreft tot een louter faciliterende rol (bekostiging). Bij deze louter faciliterende rol zijn echter verschillende kanttekeningen te plaatsen.

Een eerste bezwaar is hierboven al deels naar voren gekomen. De intermediaire groepen die in het Nederlandse onderwijsstelsel de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs dragen, zijn grotendeels

verdwenen en hebben aan maatschappelijke invloed flink ingeboet. Bijgevolg is veel levensbeschouwelijk onderwijs geen door ouders verlangd onderwijs meer (Vermeer & Franken in druk). Enkel binnen scholen die zich verbonden weten met een van de kleinere, orthodoxe protestantse kerken of met de islam kan het levensbeschouwelijk onderwijs nog de klassieke taak van voortgezette levensbeschouwelijke en religieuze socialisatie vervullen. In deze gevallen is de neutrale faciliterende rol van de Nederlandse overheid zodoende vooral dienstig aan het in stand houden en verder versterken van een specifieke, religieuze subcultuur. Gezien de toegenomen etnische en religieuze diversiteit in de Nederlandse samenleving is het echter de vraag of dit wenselijk is en of dit niet interfereert met de, onder meer door Pels (2012) bepleite, pedagogische functie van het onderwijs van leerlingen leren omgaan met culturele en levensbeschouwelijke diversiteit.

Een tweede kanttekening betreft de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland. Aangezien de Nederlandse overheid zich beperkt tot een louter faciliterende rol en geen inhoudelijke bemoeienis met dit onderwijs heeft, is de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland zeer divers. Zoals ik hierboven al heb laten zien, loopt deze praktijk uiteen van een sterke nadruk op geloofsoverdracht en religieuze socialisatie tot het in zeer algemene termen willen bijdragen aan de religieuze of levensbeschouwelijke vorming van leerlingen (Bertram-Troost & Visser 2017; Vermeer & Franken in druk). Daarnaast leidt deze neutrale houding er ook toe, dat in het openbaar onderwijs systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing vaak ontbreekt. Hierdoor schiet het Nederlandse onderwijs, althans voor een deel, tekort met betrekking tot een belangrijk hoofddoel van het onderwijs; namelijk: leerlingen begrip bijbrengen van de wereld waarin ze leven. Een hoofddoel dat zeker ook vraagt om systematische kennis van het verschijnsel religie. Immers, zowel vanuit een mondiaal als vanuit een lokaal perspectief is kennis over religie belangrijk.

Secularisatie mag dan wijdverbreid zijn in West-Europa, mondiaal gezien is dit zeker niet het geval (Zie bijvoorbeeld Davie 2002; Norris & Inglehart 2004). Nog altijd is een groot deel van de wereldbevolking religieus en vormen atheïsten en agnosten een minderheid. Daarnaast heeft religie in verschillende delen van de wereld ook nog steeds een grote invloed op het culturele, sociale en politieke leven. Zo verlangt de mondiale situatie van religie dat ook binnen het Nederlandse onderwijs op een systematische wijze aandacht wordt besteed aan religie en levensbeschouwing. In deze tijd van globalisering en wijdverbreide informatie-technologie worden mensen, en zeker ook jongeren, door de media bijna dagelijks geconfronteerd met religieuze gebeurtenissen,

onrust en conflicten waar ook ter wereld, hetgeen systematische kennis van religie en andere levensbeschouwelijke stromingen onontbeerlijk maakt. Maar ook lokale ontwikkelingen vragen om systematische kennis van religie. Door migratie is de bevolkingssamenstelling van veel West-Europese landen de afgelopen decennia sterk veranderd. Zo was in Nederland in 1971 nog geen 0.5% van de bevolking moslim, terwijl het aandeel moslims tegenwoordig wordt geschat op 6% van de bevolking (Huijnk 2018). Oftewel, sinds 1971 is de relatieve omvang van het aantal moslims in Nederland meer dan vertienvoudig! Hierdoor heeft de islam zich ontwikkeld tot de tweede religie van Nederland en is ook de zichtbare presentie van moslims in de Nederlandse samenleving sterk toegenomen. Maar hoe moeten Nederlandse jongeren deze ontwikkelingen verstaan als hun kennis van religie, en in dit geval van de islam, oppervlakkig en fragmentarisch is? Niet voor niets stelt Pels (2012) daarom dat het een belangrijke pedagogische opdracht van het onderwijs is om jongeren voor te bereiden op de multi-etnische samenleving en de omgang met culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Een pedagogische opdracht die naar mijn idee dus ook verlangt, dat jongeren systematisch kennis verwerven van religie en levensbeschouwing.

De neutrale houding van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs op school zorgt er zo voor dat leerlingen op zeer verschillende manieren en met uiteenlopende bedoelingen met religie en levensbeschouwing in aanraking komen. Binnen een deel van het bijzonder onderwijs wordt zeker op een systematische wijze aandacht besteed aan religie en levensbeschouwing en kunnen leerlingen een genuanceerde visie ontwikkelen op deze verschijnselen. Maar deze neutrale houding maakt het ook mogelijk, dat binnen een weliswaar kleiner deel van de bijzondere scholen de hierboven genoemde hang naar 'neofundamentalisme' onder bepaalde groepen jongeren wordt gevoed of dat binnen grote delen van het openbaar onderwijs systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing vrijwel afwezig is en dat jongeren op deze terreinen ongeletterd blijven.

Bij de neutrale houding van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs zijn dus verschillende kanttekeningen te plaatsen. Desondanks wijzen voorstanders van het neutrale model vaak op een verondersteld belangrijk voordeel van dit model; het biedt een waarborg tegen een staatspedagogiek. Dit veronderstelde voordeel brengt me bij de bespreking van wat ik hierboven het *staatsmodel* heb genoemd. Zoals Leune (1998) laat zien, wordt de Nederlandse onderwijsgeschiedenis gekenmerkt door een steeds terugkerende discussie over de normatieve taak of pedagogische opdracht van de school. Moet de school naast vakkennis ook waarden en normen overdragen

en, zo ja, welke waarden en normen dan? Vaak hadden deze debatten een godsdienstige achtergrond, waarbij godsdienstige en levensbeschouwelijke groeperingen sterk de normatieve taak van het onderwijs benadrukten om daarbij meteen te benadrukken dat het niet aan de overheid is om te bepalen welke waarden en normen dan moeten worden overgedragen. Dit laatste werd, en wordt door sommige verdedigers van het neutrale model nog steeds, gezien als een ongewenste inmenging van de overheid in het opvoedingsproces of als een vorm van staatspedagogiek.

Dat een grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs kan leiden tot een bepaalde vorm van staatspedagogiek is zeker een reëel gevaar. Zo toont een kritische analyse van het levensbeschouwelijk onderwijs in Rusland aan, dat het hier niet enkel gaat om leerlingen bijvoorbeeld kennis van een bepaalde religieuze traditie bij te brengen, maar ook en vooral om leerlingen patriottisme en nationalisme bij te brengen (Blinkova & Vermeer 2018). Deze tendens komt ook sterk naar voren in de module over het oosters-orthodox christendom, waarin voortdurend de hechte band tussen de Russisch-orthodoxe kerk en de Russische staat wordt benadrukt en de Russisch-orthodoxe kerk wordt gepresenteerd als een onlosmakelijk onderdeel van de Russische cultuur (Blinkova & Vermeer 2017). Door deze bemoeienis van de Russische overheid dreigt het gevaar dat het levensbeschouwelijk onderwijs uiteindelijk ontaardt in een vorm van politieke indoctrinatie. Een gevaar van politieke indoctrinatie dat bijvoorbeeld ook dreigde toen in Engeland in 1988 de *Education Reform Act* werd ingevoerd en *religious instruction* plaatsmaakte voor *religious education*. Weliswaar werd hierdoor het levensbeschouwelijk onderwijs, zoals ik hierboven al heb aangegeven, niet-confessioneel van karakter en kreeg een godsdienstwetenschappelijke oriëntatie de overhand boven een theologische oriëntatie, een onderliggend doel van de conservatieve Thatcher-regering was ook om de overdracht van met name christelijke waarden en normen in de school veilig te stellen (Jackson 2004, 22-38; Kay 2000, 42-43). Na de Tweede Wereldoorlog was de Britse samenleving immers in rap tempo veranderd in een multiculturele en multireligieuze samenleving en werd binnen het levensbeschouwelijk onderwijs meer en meer aandacht besteed aan andere niet-christelijke religies. Door middel van de *Education Reform Act* wilde de Thatcher-regering de positie van het christendom veilig stellen en zo werd bepaald dat de *agreed syllabus* duidelijk moet weergeven dat het christendom de dominante religieuze traditie in Engeland is. Ofschoon minder patriottistisch en nationalistisch georiënteerd dan de Russische bemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs, laat dit Engelse voorbeeld eveneens zien dat overheidsbemoeienis met het levensbeschouwelijk



onderwijs ook politieke doelen kan dienen in de vorm van het versterken van een nationale cultuur. Een tendens die ook nog enigszins zichtbaar is in Denemarken, waar de nadruk ligt op het overdragen van algemene, religieus georiënteerde waarden en van kennis van de evangelisch-lutherse traditie als fundament van de Deense cultuur (Jensen & Kjeldsen 2013).

Waar het neutrale model in Nederland leidt tot een gebrek aan systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing op althans een substantieel deel van de Nederlandse scholen, leidt het staatsmodel tot een soort van staatspedagogiek en een politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs. Dit laatste is duidelijk zichtbaar in een land als Rusland, terwijl ook in West-Europese landen als Engeland en Denemarken elementen van een dergelijke politisering deels nog steeds zichtbaar zijn. Het *pedagogisch model*, zoals dat bijvoorbeeld in Zweden gestalte heeft gekregen, vormt nu een midden tussen de uitersten van neutraliteit en staatspedagogiek. Maar, zoals ik zal laten zien, kleven er ook aan het pedagogische model bezwaren.

Ik noem de wijze waarop de Zweedse overheid verantwoordelijkheid neemt voor het levensbeschouwelijk onderwijs het pedagogisch model, omdat hier sterk de nadruk ligt op de levensbeschouwelijke vorming van het individuele kind of jongere. Deze pedagogische oriëntatie stamt al uit het begin van de twintigste eeuw. Ondanks het feit dat Zweden tot 2000 een staatskerk kende, is de actieve betrokkenheid van de bevolking bij de kerk aan het eind van de negentiende eeuw al bijzonder laag en zijn naast de lutherse staatskerk ook andere christelijke denominaties present in de Zweedse samenleving. De Zweedse overheid reageert dan op deze sociaal-culturele situatie door al in 1919 een vorm van niet-confessioneel, algemeen christelijk godsdienstonderwijs in te voeren dat verplicht is voor alle leerlingen. Het idee was om leerlingen zo bekend te maken met de volle breedte van het christelijk geloof, en later als de Zweedse samenleving ook meer een multiculturele en multireligieuze samenleving is geworden, met de breedte aan religieuze en levensbeschouwelijk stromingen, opdat leerlingen zelf een religieuze dan wel levensbeschouwelijke identiteit kunnen ontwikkelen. Volgens Almén (2000, 63-64) koos de Zweedse overheid zo expliciet voor het perspectief van het kind en niet voor de wens van ouders om hun kinderen ook op school volgens bepaalde levensbeschouwelijke principes op te (laten) voeden. Aldus is de Zweedse overheid verre van neutraal, omdat ze zich expliciet en ook inhoudelijk met het levensbeschouwelijk onderwijs bemoeit. Tegelijkertijd vermijdt de Zweedse overheid een sterke politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs, omdat het christendom niet als normatief ideaal wordt gepresenteerd en de nadruk ligt op de persoonsvorming van de individuele leerling.

Zo lijkt het pedagogisch model het meest ideale model om de overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs vorm te geven. Toch kleeft ook aan dit model een fundamenteel bezwaar. Ouders kunnen binnen dit model namelijk geen aanspraak maken op (levensbeschouwelijk) onderwijs gebaseerd op levensbeschouwelijke uitgangspunten die aansluiten bij hun eigen levensovertuiging, terwijl dit wel een fundamenteel en internationaal erkend recht van ouders is.<sup>8</sup> De Zweedse uitwerking van het pedagogisch model, waarbij het ouders niet is toegestaan om hun kinderen op ideologische gronden aan het levensbeschouwelijk onderwijs te onttrekken noch zelf onderwijs voor hun kinderen te organiseren, leidt zo tevens tot een aantasting van de fundamentele rechten van ouders.

## Besluit

Zoals in het voorafgaande duidelijk is geworden, kunnen overheden op zeer verschillende manieren omgaan met het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Zo hebben specifieke historische ontwikkelingen ertoe geleid dat de Nederlandse overheid een neutrale houding inneemt ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij zij vooral faciliteert maar niets inhoudelijk dicteert. Deze houding is echter om verschillende redenen niet meer adequaat. Ze gaat terug op of veronderstelt een levensbeschouwelijk landschap, de verzuilde Nederlandse samenleving, dat niet meer bestaat; ze werkt de vorming en bestendiging van specifieke religieuze subculturen in de hand; en deze houding heeft ertoe geleid dat de feitelijke praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland erg versnipperd is geraakt. Gevolg van dit alles is, dat veel leerlingen in het Nederlandse onderwijs of helemaal geen kennis over religie en levensbeschouwing verwerven of met name specifieke kennis verwerven van één religieuze of levensbeschouwelijk traditie. Zo komt een belangrijk hoofddoel van onderwijs, namelijk leerlingen begrip bijbrengen van de wereld waarin ze leven, in het gedrang, omdat kennis van de wereld ook om kennis van religie en levensbeschouwing vraagt.

Naar mijn idee zijn dit genoeg redenen voor de Nederlandse overheid om haar houding ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs te heroverwegen. Dit onderwijs geheel en al in handen leggen van religieuze en levensbeschouwelijk instanties is binnen de huidige sociaal-culturele context inadequaat en niet meer opportuun. De Nederlandse overheid zou op zijn minst het hierboven reeds genoemde kerndoel 43 moeten uitsplitsen in onder meer een apart kerndoel voor religie en levensbeschouwing dat ook veel

concreter wordt geformuleerd dan de huidige en vage formulering dat de leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland; én de Nederlandse overheid zou er ook veel beter op toe moeten zien dat scholen daadwerkelijk systematisch aandacht besteden aan dit doel en dat dit doel ook gehaald wordt. Uiteraard zullen sommige verdedigers van de neutrale positie van de Nederlandse overheid inzake het levensbeschouwelijk onderwijs op dit voorstel reageren door te wijzen op het spook van de staatspedagogiek. Maar een dergelijke reactie lijkt me zowel onterecht als ongegrond.

Dat een grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs kan leiden tot een zekere ideologisering en politisering van dit onderwijs is een reëel gevaar. De bovenstaande voorbeelden van de ontwikkelingen in Engeland en vooral Rusland tonen dit duidelijk aan. Waakzaamheid blijft hier altijd geboden. Echter, als het gaat om de normatieve taak of pedagogische opdracht van de school is de Nederlandse overheid al lang niet meer neutraal. Sinds 2006 zijn scholen immers verplicht om aan burgerschapsvorming te doen en dienen scholen 'basiswaarden' over te dragen als: vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid, begrip, verdraagzaamheid, het afwijzen van onverdraagzaamheid en non-discriminatie (Dijkstra 2006). Met andere woorden, de grotere overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs waar ik voor pleit, betekent niet dat de Nederlandse overheid daarmee voor het eerst haar terughoudendheid inzake de waardenoverdracht op school zou laten varen. Overigens komt daar nog bij, dat mijn pleidooi voor structurele en systematische aandacht voor religie en levensbeschouwing in zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs eerst en vooral gericht is op het bereiken van cognitieve doelen (zie bijvoorbeeld Vermeer 2012). Daarnaast lijkt me de angst voor een ideologisering en politisering van het levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van een staatspedagogiek ook ongegrond, omdat de pluriformiteit binnen het Nederlandse politieke bestel het feitelijk al onmogelijk maakt dat één ideologische visie in het onderwijs overheerst.

Een laatste punt betreft het recht van ouders om onderwijs te verlangen voor hun kind dat aansluit bij hun eigen levensbeschouwelijke overtuiging. Het gaat hier om een fundamenteel recht, waarop bijvoorbeeld ook het Nederlandse, duale onderwijsstelsel is gebaseerd, dat echter makkelijk geschonden kan worden als de overheid de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs naar zich toetrekt. De ontwikkelingen in Zweden laten dit duidelijk zien. Vandaar dat ik niet pleit voor meer overheidsbemoeyenis met het levensbeschouwelijk onderwijs ten koste van de invloed van de verschillende levensbeschouwelijke instanties. Mijn ideaal zou daarentegen zijn, dat de

overheid er scherp over waakt dat op alle scholen in Nederland systematisch aandacht wordt besteed aan religie en levensbeschouwing, waarbij deze verschijnselen in de volle breedte en diepte worden bestudeerd zonder dat daarbij een confessioneel of gelovig perspectief wordt ingenomen. Daarnaast zouden bijzondere scholen dan het recht behouden om leerlingen nader in te voeren in de specifieke religieuze of levensbeschouwelijke traditie die de grondslag van de school vormt. Deze bijdrage moet dan ook niet opgevat worden als een pleidooi voor een herziening of afschaffing van artikel 23. Het gaat mij slechts om een versterking van het levensbeschouwelijk onderwijs op school, want dat is hard nodig.

## Noten

1. In deze bijdrage hanteer ik de term 'levensbeschouwelijk onderwijs' als een overkoepelende term voor alle vormen van onderwijs waarin aandacht voor godsdienst en/of levensbeschouwing centraal staat. Uiteenlopende praktijken als bijvoorbeeld humanistisch vormingsonderwijs of islamitisch godsdienstonderwijs beschouw ik beide dus als vormen van levensbeschouwelijk onderwijs. Met het bijvoeglijk naamwoord 'confessioneel' wil ik aangeven dat het betreffende levensbeschouwelijke onderwijs vertrekt vanuit één bepaalde religieuze of levensbeschouwelijke traditie en, althans formeel, deze religieuze of levensbeschouwelijke traditie ook wil overdragen op de leerling.
2. Zie hiervoor: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/03753/table?ts=1523958823502>
3. Ouders kunnen op deze wijze kiezen voor katholiek, protestants-christelijk, islamitisch en hindoeïstisch godsdienstig vormingsonderwijs (GVO) of voor boeddhistisch en humanistisch vormingsonderwijs (HVO). Meer informatie is te vinden op de website van het Dienstencentrum GVO en HVO: [www.gvoenhvo.nl](http://www.gvoenhvo.nl).
4. Het volledige kerndoel 43 luidt: "De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en anderen leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit." De volledige lijst van kerndoelen is hier te vinden: <http://www.slo.nl/voortgezet/onderbouw/Kerndoelen/>.
5. Overigens is het omgekeerde ook mogelijk, dat gevoelens van uitsluiting en discriminatie onder Turks- en Marokkaans-Nederlandse jongeren leiden tot een sterkere oriëntatie op de eigen cultuur en vervolgens tot het aanhalen van de banden met de religieuze gemeenschap (Huijnk 2018, 29-30).
6. Elders heb ik een meer gedetailleerde vergelijking gemaakt van het levensbeschouwelijk onderwijs in deze landen (zie Blinkova & Vermeer 2018).
7. Binnen de zogenaamde *voluntary aided schools* mag het levensbeschouwelijk onderwijs wel confessioneel zijn. Ook hoeft men in deze scholen niet de *agreed syllabus* te volgen, maar mag men de *denominational syllabus* volgen die dan wel door de betreffende kerkelijke of religieuze autoriteiten moet zijn goedgekeurd. *Voluntary aided schools* zijn te vergelijken met de bijzonder, confessionele scholen in Nederland. In

- Engeland en Wales worden deze scholen echter maar voor een klein deel bekostigd door de overheid, waardoor het aantal *voluntary aided schools* relatief laag is.
8. Zo wordt bijvoorbeeld in het *Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens* niet alleen het recht op onderwijs erkend, maar ook het recht van ouders om onderwijs te kiezen in overeenstemming met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen (art. 2 van het eerste aanvullend protocol). Een recht dat voorts ook weer is erkend in artikel 18, lid 4, van het *United Nations International Covenant on Civil and Political Rights*.

## Literatuur

- Almén, E. (2010),  
 Religious Education in Sweden, in: Almén E. & H.C. Øster (eds.), *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, Linköping: Linköping University Electronic Press, 60-91.
- Akkermans, P.W.C. (1997),  
 De juridische vormgeving van de onderwijsverzuiling, in: Dijkstra, A.B., J. Dronkers & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 57-83.
- Becker, J. & J. de Hart (2006),  
*Godsdienstige veranderingen in Nederland. Verschuivingen in de binding met de kerken en de christelijke traditie*, Den Haag: SCP.
- Bernts, T. & J. Berghuijs (2016),  
*God in Nederland 1966-2015*, Utrecht: Ten Have.
- Bertram-Troost, G. & T. Visser (2017),  
*Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*, Woerden: Verus.
- Blinkova, A. & P. Vermeer (2017),  
 Religious Education in Russia: a Critical Analysis of a Widely Used Textbook, in: *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.80/01416200.2017.1405794.
- Blinkova, A. & P. Vermeer (2018),  
 Religious education in Russia: A comparative and critical analysis, in: *British Journal of Religious Education*, 40 (2), 194-206.
- Bruce, S. (2017),  
*Secular beats Spiritual. The Westernization of the Easternization of the West*, Oxford: Oxford University Press.
- Davie, G. (2002),  
*Europe: the exceptional case. Parameters of faith in the modern world*, London: Darton, Longman & Todd.
- Dijk-Groeneboer, M. C.H. van & B.N.M. Brijan, (2013),  
*Kerk uit zicht? Jongeren inspireren...*, Tilburg: Tilburg University.

- Hart, J. de (2014),  
*Geloven binnen en buiten verband. Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland*, Den Haag: SCP.
- Dijkstra, A.B. (2006),  
 Onderwijs en integratie, in: Miedema, S. & G. Bertram-Troost (red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting*, Zoetermeer: Meinema, 141-153.
- Heelas, P. & L. Woodhead (2005),  
*The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality*, Oxford: Oxford University Press.
- Hellemans, S. (2015),  
 Secularisatie: theorieën, kritieken, beoordeling, in: Weijns, W. (red.), *Gedoofde kaarsen en uitslaande branden. De secularisatie onder de loep*, Antwerpen: Polis, 15-38.
- Huijnk, W. (2018),  
*De religieuze beleving van moslims in Nederland. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: SCP.
- Huijnk, W. & J. Dagevos (2012),  
*Dichter bij elkaar? De sociaal-culturele positie van niet-westerse migranten in Nederland*, Den Haag: SCP.
- Jackson, R. (2004),  
*Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. & K. O'Grady (2007),  
 Religions and Education in England: Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy, in: Jackson, R. et al. (eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster: Waxmann, 181-202.
- Jensen, T. (2013),  
 A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary Schools 1989-2011, in: Jödicke, A. (ed.), *Religious Education Politics, the State, and Society*, Würzburg: Ergon-Verlag, 25-48.
- Jensen, T. & K. Kjeldsen (2013),  
 RE in Denmark – Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present, in: *Temenos*, 49 (2), 185-223.
- Johansson, Th. (2008),  
 Schooling, Religion, Youth and Everyday Life: Learning Processes in an Independent Muslim School Environment, in: *Young*, 16 (4), 373-391.
- Karsten, S. (1997).  
 Verzuiling als sociaal en politiek verschijnsel, in: Dijkstra A.B., J. Dronkers & R. Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 33-56.

- Kay, W. (2010),  
Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain, in: Almén, E. & H.C. Øster (eds.), *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, Linköping: Linköping University Electronic Press, 12-59.
- Kennedy, J. & M. Valenta (2006),  
Religious pluralism and the Dutch state: reflections on the future of Article 23, in: Donk, W. van de, A. Jonkers, G. Kronjee & R. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, WRR, Amsterdam: Amsterdam University Press, 337-351.
- Kozyrev, F. (2007),  
*Changing Perspective in RE: From Religious Tradition to Religious Culture*. Presentation given at Finnish Baltic Initiative (FBI) conference in developing Teacher Training for Religious Education, Riga, Latvia, October 25. doi: [http://www.ortoweb.fi/FBI/Changing\\_perspective\\_in\\_RE\\_Feodor.htm](http://www.ortoweb.fi/FBI/Changing_perspective_in_RE_Feodor.htm).
- Leune, J. (1998),  
De normatieve taak van de school en culturele verscheidenheid, in: Meijnen, G.W. (red.), *Opvoeding, onderwijs en sociale integratie*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 33-45.
- Maliepaard, M. & M. Gijsberts (2012),  
*Moslim in Nederland 2012*, Den Haag: SCP.
- Miedema, S., G. Bertram-Troost, I. ter Avest, C. Kom & A. de Wolff (2013),  
De impact van ontkerkelijking op open protestants-christelijk basisonderwijs, in: Grotenhuis, M. te, P. Vermeer, J. Kregting & L.G. Jansma (red.), *Ontkerkelijking, nou en...? Oorzaken en gevolgen van secularisatie in Nederland*, Delft: Eburon, 184-204.
- Norris, P. & R. Inglehart (2004),  
*Sacred and secular. Religion and politics worldwide*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pels, T. (2012),  
Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs, in: *Pedagogiek*, 32 (2), 180-195.
- Reitsma, J., B. Pelzer, P. Scheepers & H. Schilderman (2013),  
Religieus geloof en religieuze verbondenheid in Europa. Cross-nationale vergelijkingen van longitudinale trends tussen 1981 en 2007 en hun determinanten, in: Grotenhuis, M. te, P. Vermeer, J. Kregting & L.G. Jansma (red.), *Ontkerkelijking, nou en...? Oorzaken en gevolgen van secularisatie in Nederland*, Delft: Eburon, 87-113.
- Vermeer, P. (2010),  
Religious Education and Socialization, in: *Religious Education*, 105, 1-14.

Vermeer, P. (2012),

Meta-concepts, thinking skills and religious education, in: *British Journal of Religious Education*, 34 (3), 333-347.

Vermeer, P. & L. Franken (in druk),

Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuild onderwijsstelsel: Een pleidooi vanuit de lage landen, in: *Pedagogiek*.

Vermeer, P., P. Scheepers & J. Kregting (2016),

Conservatisme onder Nederlandse evangelische christenen: Een hedendaagse 'religion gap'?, in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 7 (2), 64-87.

Vermeer, P. & P. Scheepers (2017),

Umbrellas of Conservative Belief. Explaining the Success of Evangelical Congregations in the Netherlands, in: *Journal of Empirical Theology*, 30 (1), 1-24.

Vermeulen, B. (2006),

Een schets en evaluatie van de kritiek op de overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs, in: Donk, W. van de, A. Jonkers, G. Kronjee & R. Plum (2006), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, WRR, Amsterdam: Amsterdam University Press, 353-366.

Vreeburg, B. (1993),

*Identiteit en het verschil: levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*, Zoetermeer: De Hortsink.

Westerman, W. (2001),

*Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*, Kampen: Kok.



# Het buitenperspectief maakt vrij

## Over nut, noodzaak en mogelijkheid van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen

Patrick Loobuyck\*

### Summary

*Many countries have a tradition of confessional religious education. As a consequence neutral, non-confessional education based on the academic discipline of the study of religion is almost absent in many primary and secondary schools. This is also the case in the Netherlands and Belgium. This is a failure. One of the most important reasons why the state is involved with education is to guarantee each children's right to an open future. The first task of education is not to confirm the religious background of the pupils and their parents (teaching into religion), but to inform students and to put their religious background in a broader, historical and critical outsider's perspective (teaching about religion). This is the main reason why neutral education about religions, worldviews and ethics should be part of everyone's school curriculum: that kind of education is not against the freedom of religion and conscience but is an important precondition for that freedom. This article formulates a concrete proposal to introduce an independent course about religion, ethics and citizenship in all schools for all students. And after reviewing some critiques to this proposal, we conclude that neutral, non-confessional education about religion is not only necessary but also possible and feasible.*

### Verplicht onderwijs voor iedereen

Op de noordkant van de prachtige openbare bibliotheek van Boston staat in steen gebeiteld: 'The Commonwealth requires the education of the people as the safeguard of order and liberty'. Dit vat de kern van het belang van verplicht onderwijs mooi samen: vrijheid en samenleven. Wat het eerste betreft: mensen worden niet als vrije wezens geboren en het onderwijs heeft als belangrijke taak mensen vrij te maken. Onderwijs kan mensen op basis van gelijke

---

\* Patrick Loobuyck is hoogleraar levensbeschouwing aan de Universiteit Antwerpen en gastprofessor politieke filosofie aan de Universiteit Gent

kansen in staat stellen zich te ontwikkelen en te ontplooiën op een manier die hen het meest redelijk, zinvol en waardevol lijkt. Het onderwijs heeft vervolgens ook als taak om uit te leggen dat we niet alleen zijn op deze wereld en er daarom minimale maar essentiële afspraken gemaakt moeten worden die het samenleven met anderen mogelijk maken. Deze afspraken zijn gebaseerd op de wederkerigheidsgedachte dat iedereen zoveel mogelijk als vrij en gelijk individu behandeld wil worden (Loobuyck 2017; Rawls 1993).

Concreet betekent dit dat het onderwijs de voorlopig beste kennis over de mens, de (leef)wereld en het samenleven aanreikt én de menselijke capaciteit ontwikkelt om zelf na te denken. Onze democratische rechtsstaat is immers gebaseerd op respect voor een welbepaald mensbeeld: de mens voor zover hij in staat is om zelf over het goede leven na te denken en een eigen opvatting van het goede leven vorm te geven. Of zoals John Rawls (1993) het geijkt heeft: in een vrije samenleving gaat het over respect voor ieders *capacity to frame, revise and pursue a conception of the good*.

Zolang ze de mensenrechten respecteren hebben ouders het recht om hun kinderen op te voeden zoals zij dat wensen. Dat kan progressief of conservatief zijn, religieus, twijfelend of overtuigd seculier, open of eerder gesloten, etc. De overheid toelaten hierin te moeien neigt al snel naar totalitarisme. Dat is geen goed idee. Onderwijs echter heeft de taak die opvoeding van de ouders even in perspectief te zetten. Anders dan de jeugdbeweging, de media of de *civil society* is onderwijs de enige plek waar de samenleving haar burgers allemaal even bij zich heeft. Het is daarom de plek bij uitstek om elk kind algemeen te vormen en het recht op een open toekomst te garanderen (Feinberg 1980). Dat impliceert informatie en de mogelijkheid om alternatieve levenskeuzes dan die van de ouders te leren kennen en te exploreren.

Het is in dat opzicht niet toevallig dat John-Stuart Mill in zijn boek *On liberty* (1859) nogal wat bladzijden schrijft over onderwijs. Zonder adequaat onderwijs kunnen mensen geen geïnformeerde keuzes maken en is er geen sprake van reële vrijheid. Jonge mensen dergelijk onderwijs onthouden noemt hij in zijn boek "*a moral crime*". De vrijheid van niet goed geïnformeerde mensen is immers een valse vrijheid en een vrijheid zonder mogelijkheid tot zelfreflectie en het kunnen overwegen van alternatieven is leeg.

Zoals Mill in datzelfde boek ook al aangeeft impliceert dit alles niet noodzakelijk dat het onderwijs alleen door de overheid wordt georganiseerd. Er is op zich niets tegen particuliere en levensbeschouwelijk gekleurde initiatieven voor diegenen die dat wensen (zie ook de bijdrage van Ben Vermeulen in deze bundel). Een seculiere overheid is in principe niet verplicht om dergelijk onderwijs te subsidiëren, maar indien het verstrekte onderwijs kwalitatief

voldoet, is het zeker niet ongepast dat de overheid dit onderwijs mee subsidieert of helemaal financiert – zoals in Vlaanderen en Nederland min of meer het geval is. Een samenleving waarin de overheid kwalitatief vrij of bijzonder<sup>1</sup> onderwijs mee mogelijk maakt, is vrijer dan een samenleving waarin mensen enkel voor openbaar onderwijs kunnen kiezen of bijzonder onderwijs enkel voor de rijken is voorbehouden. De overheid moet wel steeds garanderen dat er voldoende levensbeschouwelijk neutraal onderwijs voorhanden is zodat niemand zich gedwongen voelt om onderwijs te volgen dat vanuit een bepaalde levensbeschouwing wordt georganiseerd. De overheid moet er bovendien op toekijken dat alle scholen hun leerlingen voldoende vormen en adequaat informeren. Ze kan hiertoe minimumcriteria, eindtermen, leerdoelen vastleggen waaraan elk openbaar en bijzonder onderwijsinitiatief moet voldoen en alle scholen moeten daarop gecontroleerd kunnen worden (Loobuyck 2016a). Dit kan eventueel ook aangevuld worden met centraal door de overheid georganiseerde examens.

Wat betreft de controle is de Vlaamse overheid bijvoorbeeld lange tijd te laks geweest ten aanzien van bepaalde chassidische joden die hun kinderen naar joodse scholen sturen die niet erkend zijn door de Vlaamse overheid. Mogelijk wordt deze jongeren door een vorm van het zogenaamde thuisonderwijs een open toekomst ontzegd. Er is geen garantie dat ze de vrijheid en de mogelijkheid krijgen om zich te ontwikkelen tot autonome individuen met een ontwikkelde capaciteit om zich op een reflectieve manier een opvatting van het goede leven eigen te maken – al dan niet in het verlengde van de opvoeding die men thuis heeft gekregen (Verplaatse 2008). De laatste jaren zijn er in dat opzicht terecht initiatieven genomen om de controle op thuisonderwijs aan te scherpen.

### **... ook over levensbeschouwing en ethiek**

Dat het onderwijs de voorlopig beste kennis aanreikt, geldt ook voor onderwerpen als godsdienst, levensbeschouwing, ethiek en moraal. De inzichten uit de vrije, academische en kritische studie van religie, ethiek en levensbeschouwing, cultuurhistorisch inzicht in de levensbeschouwelijke wortels van de cultuur en inzicht in de morele uitgangspunten van het democratisch samenleven, zouden onderdeel moeten uitmaken van de minimale, gedeelde algemene kennis die alle scholen aanbieden. Alle jongeren hebben immers evenveel recht op informatie over levensbeschouwing en ethiek en alle jongeren hebben het recht om op basis van adequate informatie zelf over deze

onderwerpen te leren nadenken. Jongeren adequaat, kritisch en genuanceerd informeren over levensbeschouwing, religie en ethiek druist niet in tegen de godsdienstvrijheid maar is een voorwaarde voor reële godsdienstvrijheid. Scholen worden in dat opzicht niet door de overheid betaald om goede katholieken, atheïsten of moslims te vormen, maar om jongeren te informeren en in staat te stellen om op een reflexieve en redelijke manier hun leven op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven. Kinderen op school *in* een bepaalde religie of levensbeschouwing en bijhorende moraal socialiseren is geen kern-taak of primaire opdracht van de school. De verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de ouders, bij de geloofsgemeenschappen en levensbeschouwelijke organisaties. Of jongeren thuis nu diepgaand of oppervlakkig in een bepaalde levensbeschouwing worden opgevoed, het is de taak van de school om de mentale ramen en deuren open te gooien, een frisse wind te laten waaien en nieuwe zuurstof toe te laten in het hoofd van jonge mensen – niet met de bedoeling dat jongeren hun levensbeschouwelijke opvoeding zouden con-testeren, noch met de bedoeling dat ze hun levensbeschouwelijke opvoeding zouden beamen, neen, enkel met de bedoeling jongeren in staat te stellen geïnformeerd en vrij hun leven op levensbeschouwelijk, moreel en filosofisch vlak te kunnen invullen.

Dergelijke persoonsontwikkeling en vorming is niet alleen op feitenkennis gebaseerd, maar ze kan ook niet zonder adequate kennis over levensbeschouwing en moraal. Het onderwijs zou daarom in de eerste plaats *teaching about religion* en *learning from the study of religion* moeten aanbieden (Jensen 2008; 2011). Niet een of andere theologie, maar religiewetenschap, sociologie, filosofie, moraalwetenschap, cultuurgeschiedenis, antropologie en andere (mens) wetenschappen moeten de achterliggende academische disciplines zijn van waaruit levensbeschouwing, religie en moraal ter sprake gebracht worden in het onderwijs. Deze benadering is, net zoals bij alle andere vakgebieden op school, gebaseerd op academisch, kritisch en vrij onderzoek.

Zowel het zingevend karakter als het gewelddadig potentieel, zowel de contesterende als de verstarrende kracht, zowel de letterlijke, de traditionele als de meer vooruitstrevende interpretaties van religieuze inhouden zullen hierbij aan bod moeten komen. Religiestudie vertrekt niet vanuit een ware of geprivilegieerde geloofsopvatting. Het heeft ook geen zin om de potentiële spanningen tussen bepaalde religieuze opvattingen en teksten enerzijds en de democratische en wetenschappelijke uitgangspunten en principes die gangbaar zijn in de seculiere samenleving anderzijds met de mantel der liefde toe te dekken of te verdonkeremen. Onderwijs over levensbeschouwing moet op een open, genuanceerde en constructieve manier gebeuren, maar op

bepaalde essentiële punten moet het ook duidelijk, assertief en zonder taboes zijn. Zo moeten jongeren leren dat creationisme ingaat tegen zowat alles wat we over het ontstaan van de wereld en de mens weten. En er moet uitgelegd worden dat wie een particulier religieus voorschrift tot publieke wetgeving wil maken en dat voorschrift zodoende ook aan anders- en niet gelovigen wil opleggen, ingaat tegen de uitgangspunten van de liberale rechtsstaat. Geen enkele school kan zich op het punt van wetenschappelijk methodisch denken en de grondslagen van de democratische rechtsstaat afzijdig of neutraal opstellen. Daar hebben de jongeren niets aan, maar daar heeft ook de samenleving niets mee gewonnen.

Tot hier is duidelijk gemaakt waarom een bepaalde vorm van onderwijs over levensbeschouwing en ethiek op ieders schoolcurriculum zou moeten staan. In wat volgt toetsen we dit aan de realiteit in de Lage Landen, formuleren we een concreet alternatief voorstel (LEF en eindtermen levensbeschouwelijke en morele geletterdheid) en bespreken we de kritieken en weerstanden die dergelijk voorstel oproept. We besteden ook kort aandacht aan enkele interessante evoluties die recent binnen het bestaande kader in België en Nederland hebben plaatsgevonden om aan actuele uitdagingen als secularisering en toegenomen diversiteit tegemoet te komen.

## Vlaanderen en Nederland schieten tekort

Wie de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken en het kader waarbinnen religie, levensbeschouwing en ethiek in het onderwijs ter sprake worden gebracht in de Lage Landen van naderbij bekijkt, zal vaststellen dat de onafhankelijke, kritische studie van religie, levensbeschouwing en ethiek er onvoldoende voor iedereen is gegarandeerd (Franken & Vermeer 2018). Zowel in Vlaanderen als in Nederland bestaat er immers een traditie om alles wat met religie, levensbeschouwing en ethiek te maken heeft, uit te besteden aan de levensbeschouwingen zelf. De overheid houdt zich afzijdig als het over die thema's gaat en formuleert zelf geen eindtermen of minimale leerdoelen. Zodoende garandeert ze onvoldoende dat elk kind kritisch en geïnformeerd over de eigen levensbeschouwing en die van anderen leert nadenken. Het accent lag tot hiertoe voornamelijk op confessioneel en geëngageerd levensbeschouwelijk onderwijs dat in het verlengde van de levensbeschouwing van de ouders en hun levensbeschouwelijke opvoeding zou liggen.

In het primair onderwijs in Nederland wordt wel Geestelijke Stromingen gegeven, maar vaak geïntegreerd in andere vakken en soms dreigt het tussen de plooiën te verdwijnen. In het voortgezet onderwijs is zelfs dat er niet meer en is er alleen de mogelijkheid tot confessioneel en geëngageerd levensbeschouwelijk onderwijs. Bijzondere scholen hebben het recht om een eigen levensbeschouwelijk vak aan te bieden en in openbare scholen hangt het af van de keuze van ouders en leerlingen of godsdienstige en humanistische vorming nog op het curriculum komt. Nogal wat leerlingen hebben in het voortgezet onderwijs helemaal geen religieonderwijs meer. (Voor meer info over de situatie in Nederland: zie de bijdrage van Paul Vermeer in deze bundel).

Ook in Vlaanderen heeft de overheid tot hiertoe geen eindtermen levensbeschouwelijke en morele geletterdheid geformuleerd. Religie, levensbeschouwing en ethiek komen bijna uitsluitend aan bod in de apart georganiseerde geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die door de levensbeschouwingen zelf worden ingericht, aangestuurd en gecontroleerd. In Vlaanderen volgen zo goed als alle leerlingen zo'n levensbeschouwelijk vak (voor een overzicht zie Dejaeghere 2018; Loobuyck 2014, 30-55). Net als in Nederland zijn de openbare scholen in Vlaanderen in de minderheid. Tot 70 procent van de leerlingen is ingeschreven in katholieke scholen, waar het vak rooms-katholieke godsdienst verplicht is voor elke leerling wat ook diens levensbeschouwelijke achtergrond is. De openbare scholen in Vlaanderen zijn dan weer grondwettelijk (art. 24GW) verplicht om alle erkende levensbeschouwingen aan te bieden. Dit maakt dat in de openbare scholen in de Vlaamse Gemeenschap onderwijs wordt verstrekt in de rooms-katholieke, protestants-evangelische, israëlitische, islamitische, orthodoxe en anglicaanse godsdienst en in de niet-confessionele zedenleer.<sup>2</sup> Met dit ruime aanbod van zeven verschillende levensbeschouwelijke vakken is België nagenoeg uniek in de wereld.

Omdat er geen neutraal restvak bestaat, hebben ouders het recht om voor hun kinderen vrijstelling te vragen. Leerlingen moeten zich dan afzonderlijk twee uur per week met de levensbeschouwing van de ouders bezighouden. De ouders leveren zelf het studiemateriaal aan en de klassenraad kijkt hierop toe. Deze optie is tot hiertoe weinig populair.

## LEF

Het idee dat religie, levensbeschouwing en ethiek zo goed als alleen aan bod komen vanuit een binnenperspectief, zonder nationale eindtermen, in

vakken die uitbested zijn aan de levensbeschouwingen zelf komt onder druk te staan. In Nederland hebben religiewetenschappers deze discussie aangewengeld met een open brief waarin ze pleiten voor een vak religiekunde (Davidsen e.a. 2015). Ze hebben hiervoor ook een eerste proef van kerncurriculum uitgeschreven en hierover een discussie op gang gebracht (Davidsen e.a. 2017 en andere artikels in die editie van *Narthex*). Hun uitgangspunt is niet catechetisch of theologisch, wel het neutrale, academische en religiewenschappelijke perspectief. Het is hen ook niet zozeer te doen om zingeving maar om het verbeteren en verankeren van kritisch, onafhankelijk onderwijs over religie voor iedereen. Het vak religiekunde besteedt volgens hen “aandacht aan de geleefde religie van gelovigen, maar stelt ook leerlingen in staat om kritisch te kijken naar religie” (Davidsen e.a. 2015). Nationale eindtermen over levensbeschouwing en religiestudie zijn er vooralsnog niet, maar hier en daar wordt wel al een aanzet gegeven om hierover na te denken (Bertram-Troost & Visser 2017).

In Vlaanderen is er het pleidooi voor meer ‘LEF’ in het onderwijs (o.a. Loobuyck 2014; Franken & Loobuyck 2013; Loobuyck & Franken 2011a; Loobuyck & Franken 2009 en heel wat andere stukken – ook in kranten en tijdschriften). LEF staat voor de invoering van een onafhankelijk, algemeen vormend en verplicht vak over Levensbeschouwing, Ethiek & burgerschap en Filosofie. Het voorstel is geformuleerd tegen de maatschappelijke achtergrond van secularisering, (mentale) ontzuiling en toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit en in het belang van leerling en samenleving. LEF heeft in het bijzonder als doel om het tekort aan levensbeschouwelijke, en dus cultureel-maatschappelijke, geletterdheid bij jongeren weg te werken en om het hiaat inzake burgerschapseducatie, morele vorming, oefening in inleving en wederkerigheid, filosofie en filosoferen in het onderwijs in Vlaanderen op te vullen. LEF is geen levensbeschouwelijk, maar een regulier vak met evaluaties en examens op basis van eindtermen die door de overheid geformuleerd en gecontroleerd worden. Net zoals bij andere vakken zijn vakkennis en pedagogisch-didactische bekwaamheid de voorwaarde om LEF te mogen geven. De levensbeschouwing van de leerkracht speelt geen rol. In eerste instantie en mits bijscholing wordt gevolgd kan het vak LEF gegeven worden door de ervaringsdeskundigen van vandaag: de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken en filosofie – althans voor zover ze een erkende onderwijsbevoegdheid hebben. In de toekomst worden best specifieke en afzonderlijke lerarenopleidingen in hogescholen en universiteiten georganiseerd.

Of en op welke manier het openbaar onderwijs naast LEF ook de bestaande, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken nog moet aanbieden, verdient een

afzonderlijk debat. Gelet op de godsdienstvrijheid kunnen ze alvast – zoals nu al veel meer in Nederland dan in Vlaanderen het geval is – hoogstens facultatief aangeboden worden, enkel voor die ouders en leerlingen die dat expliciet wensen. De vrije scholen blijven in principe vrij om, indien ze dat wensen, naast LEF een eigen confessioneel en zingevend vak op het curriculum te zetten (Alberts 2007, Loobuyck & Franken 2009; Loobuyck 2014; Feinberg 2006).

LEF is vernieuwend en in de ogen van sommigen controversieel omdat het de invulling van en de bevoegdheid over de levensbeschouwelijke, morele en filosofische vorming op school niet langer zonder meer aan de levensbeschouwingen zelf overlaat. In België was dit lange tijd zo vanzelfsprekend dat er niet eens over werd nagedacht. De huidige regelgeving inzake de lessen levensbeschouwing en moraal, die teruggaat op het Schoolpact van 1958, voorziet dan ook enkel aparte geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die de erkende levensbeschouwelijke instanties autonoom invullen, aansturen en controleren. LEF daarentegen breekt bewust met deze traditie en vertrekt principieel vanuit de idee dat het een kerntaak van de overheid is om eindtermen te formuleren inzake levensbeschouwelijke, morele, filosofische en democratische geletterdheid en erop toe te zien dat elke school deze eindtermen voor haar leerlingen probeert te realiseren.

## Paradigmawissel

De discussie over de levensbeschouwelijke vakken in Nederland en Vlaanderen, staat niet op zichzelf, maar maakt onderdeel uit van een debat dat in verschillende Europese landen wordt gevoerd. Een analyse van deze debatten leert dat de maatschappelijke evoluties en de wijzigingen in het levensbeschouwelijke landschap door secularisering en toegenomen diversiteit tot een ‘paradigmawissel’ hebben geleid (Loobuyck 2016b; Loobuyck & Franken 2011b). Met uitzondering van landen als Frankrijk en de VS, was er in de meeste westerse landen lange tijd een consensus dat levensbeschouwelijke vakken op het reguliere schoolcurriculum thuishoorden en dat ze als doel hadden om jongeren te socialiseren in hun eigen, meestal christelijke, levensbeschouwing die ze van thuis uit meekregen. Het levensbeschouwelijk onderwijs was dus op theologie gebaseerd en ook de leerkracht moest een belijdende getuige van het eigen geloof zijn.

De doelstellingen van levensbeschouwelijke vakken worden nu echter anders en breder geformuleerd: ze moeten bijdragen aan de levensbeschouwelijke



en morele zoektocht, aan het ontwikkelen van een gezond reflectieve houding en aan de algemene persoonsvorming van jongeren. In de internationale literatuur benadrukken zowel academici, onderwijsverantwoordelijken als de documenten van bijvoorbeeld de Raad van Europa dat het onderwijs wat levensbeschouwing betreft vooral aandacht moet besteden aan kennis over verschillende levensbeschouwingen en religies, het bijbrengen van interculturele vaardigheden en het begrip van democratie en mensenrechten (o.a. Council of Europe 2007; 2008; Keast 2007; Jackson 2008; OSCE 2007; Pépin 2009). Kortom, het moet jongeren voorbereiden op hun participatie als burger in de seculiere, multiculturele samenleving. Op die manier wordt ook een interessante, maar volgens sommigen problematische link gelegd tussen burgerschapseducatie en levensbeschouwelijk onderricht (zie Miedema & Bertram-Troost 2008; Miedema 2012; Loobuyck 2014).

Met name door secularisering zijn ook ouders en leerlingen niet langer unaniem vragende partij om het levensbeschouwelijk vak op een confessionele of levensbeschouwelijk geëngageerde manier in te vullen. De affiniteit met kerk en religie is bij velen sterk vervaagd en als men zich nog met de christelijke traditie identificeert is het meestal omwille van culturele of morele en niet langer omwille van religieuze redenen. Het Europese REDCo onderzoek bevestigt dat leerlingen voornamelijk vragende partij zijn om over verschillende levensbeschouwingen en tolerantie te leren (Valk et al. 2009; Knauth et al. 2008).

In de veel gebruikte terminologie van de Britse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987) kunnen we de uitdaging van de paradigmawissel als volgt samenvatten: in hoeverre en op welke manier moet het klassieke *teaching into religion* getransformeerd worden tot, aangevuld of vervangen worden door *learning about* en *learning from (the study of) religions*? Of nog: als we jongeren willen voorbereiden op de seculiere, levensbeschouwelijk diverse samenleving en hen in staat willen stellen hun latere leven ook op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven, moeten we dan vasthouden aan (semi) confessionele, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die steeds vanuit een bepaalde levensbeschouwing worden aangeboden en jongeren de waarde van een bepaalde levensbeschouwing willen laten proeven; of kunnen we dat model beter verlaten en opteren voor open, pluralistisch en op religiewetenschap gebaseerd onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek?

Zowat overal in Europa worden zowel door het onderwijs, de levensbeschouwelijke instanties als de politiek initiatieven genomen, om aan de uitdaging van deze paradigmawissel tegemoet te komen (Jödicke 2013). Het Verenigd Koninkrijk, Scandinavische landen, Luxemburg en Zwitserland

hebben de stap gezet naar respectievelijk multi-levensbeschouwelijk en neutraal, niet-confessioneel onderricht. In andere landen zijn de confessionele vakken optioneel gemaakt of hebben de levensbeschouwelijke vakken hun eigen leerplannen aangepast. De paradigmawissel heeft het ook mogelijk gemaakt dat in Frankrijk ‘*le fait religieux*’ in het openbaar onderwijs ter sprake moet worden gebracht in reguliere vakken als (kunst)geschiedenis en taal (Gaudin 2013). Sinds het rapport Debray is *une laïcité d’incompétence* waarin religie onbesproken blijft, vervangen door *une laïcité d’intelligence* waarin het begrijpen van religie een plicht is (Debray 2002, 22). Ook in de VS en Canada is men er zich steeds meer van bewust dat een vorm van levensbeschouwelijke geletterdheid tot de basisvorming van elke burger moet horen (Prothero 2007; Moore 2007; voor Québec zie Estivalèzes 2013; Loobuyck 2013).

In Nederland is die paradigmawissel voornamelijk voelbaar in het vak godsdienst/levensbeschouwing dat in het katholiek en het protestants-christelijk voortgezet onderwijs op het curriculum staat. Daarin komen het christendom, de wereldreligies, levensvragen, levensthema’s en de levensbeschouwing van de leerling aan bod (Bertram-Troost & Visser 2017). Anders dan wat vaak wel nog op gereformeerde en evangelische scholen aan bod komt is godsdienst/levensbeschouwing veel minder confessioneel geworden en is er de laatste decennia ook steeds meer aandacht voor de religiewetenschappelijke benadering (Visser 2016; 2017). Sinds kort zijn er zelfs plannen om van onderuit aan een gemeenschappelijk kerncurriculum ‘levensbeschouwing en religie’ te werken dat ook in het openbaar voortgezet onderwijs gedoceerd zou kunnen worden.

In Vlaanderen heeft deze paradigmawissel vooral geleid tot het intern aanpassen van de leerplannen van de verschillende levensbeschouwelijke vakken. Het bewustzijn dat de afzonderlijk ingerichte vakken in het openbaar onderwijs best ook worden aangevuld met samenwerking en dialoog tussen de verschillende levensbeschouwingen, maakt dat op veel scholen leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken hieromtrent ook inspanningen doen. De samenwerking en dialoog die lange tijd afhankelijk waren van de goede wil en het initiatief van individuele leerkrachten, worden nu ook vanuit de inspecties structureel ondersteund en aangemoedigd. De erkende instanties (verantwoordelijk voor de levensbeschouwelijke vakken) hebben in 2012 immers een lijst met 24 “competenties voor interlevensbeschouwelijke dialoog en interlevensbeschouwelijk samenleven” geformuleerd. Sindsdien worden een zestal lestijden per schooljaar per klas hiervoor ingezet.

In Franstalig België heeft men in 2016-17 de uren levensbeschouwelijke vakken in het openbaar onderwijs gereduceerd van twee naar één. Het

vrijgekomen uur wordt ingevuld met een nieuw vak Filosofie en Burgerschap. Leerlingen die vrijstelling vragen voor de levensbeschouwelijke vakken worden ook niet langer afzonderlijk gezet en min of meer aan hun lot over gelaten zoals dat in Vlaanderen het geval is. Deze leerlingen krijgen twee uur Filosofie en Burgerschap. De katholieke scholen hebben zich aan deze regeling onttrokken. Ze bieden het vak Filosofie en Burgerschap niet aan en houden vast aan het vak rooms-katholieke godsdienst voor al hun leerlingen.

## **De noodzaak van het neutrale buitenperspectief**

Stel u even het volgende voor. Een samenleving wil politieke vorming organiseren in het onderwijs en vraagt aan de politieke partijen om die taak op zich te nemen. De socialistische partij organiseert een vak socialisme, de nationalistische een vak nationalisme, de christendemocratische een vak christendemocratie, etc. Deze en andere partijen mogen de leerinhoud van hun vak zelf bepalen, zelf de leerkrachten voordragen en de lessen controleren en inspecteren. De leerkrachten moeten aanhanger zijn van de politieke ideologie die ze geven en mogen niet neutraal zijn. Met andere woorden, een socialist of nationalist geeft niet alleen het vak socialisme of nationalisme, hij/zij verdedigt in het vak ook het socialisme of nationalisme als de juiste of meest aantrekkelijke politieke ideologie. Ouders mogen, naar gelang de eigen politieke voorkeur en interesse, kiezen welk partijpolitiek vak hun kind volgt. En leerlingen kunnen 12 jaar aan een stuk bijvoorbeeld enkel het vak socialisme of liberalisme volgen. Daarnaast is er geen enkele politieke vorming voorzien. Op school leren leerlingen dus alleen maar over politiek in een politiek gekleurd vak dat ingevuld en gegeven wordt door verdedigers van een welbepaalde partijpolitieke ideologie.

Zouden we dit een zinvolle manier van doen vinden? Nee. Zonder neutraal buitenperspectief en zonder vooropgezette eindtermen die door de overheid worden aangestuurd en gegarandeerd voor iedereen, is er geen garantie dat alle leerlingen adequaat en objectief geïnformeerd worden en de capaciteit verwerven om zelf, kritisch onafhankelijk over politieke ideologieën na te denken. Nochtans is dit de manier waarop levensbeschouwelijke vorming wordt aangeboden op school in landen die exclusief inzetten op confessionele, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken. Vlaanderen is een duidelijk voorbeeld. De levensbeschouwingen organiseren er autonoom een eigen vak, geven het inhoud, dragen de leerkrachten met de juiste geloofsbrieven voor en inspecteren het vak volgens eigen inzicht en overtuiging. De moslimexecutieve is

op die manier bevoegd voor het vak islam, de bisschoppenconferentie richt het vak rooms-katholieke godsdienst in, de Unie Vrijzinnige Verenigingen/deMens.<sup>3</sup> heeft het vak zedenleer onder haar hoede, enzovoort. De samenleving, de overheid noch de school hebben er zeggingskracht over. Daarnaast is er geen levensbeschouwelijke vorming voorzien op school. Leerlingen leren dus alleen maar over hun en andere levensbeschouwingen in een levensbeschouwelijk gekleurd vak dat gegeven wordt door iemand uit die welbepaalde levensbeschouwing.

Dit systeem zet in op een theologische en zingevende kijk op religie, maar de kritisch en objectieve benadering is hierdoor niet voor iedereen gegarandeerd. Als de leerlingen niet uitgedaagd worden om het buitenperspectief in te nemen met name ook ten aanzien van de eigen levensbeschouwing, wordt hen een kans ontzegd om op een wetenschappelijke, vrije en adequaat geïnformeerde manier over religie, levensbeschouwing en ethiek na te denken.

## Confronterend

Het buitenperspectief is belangrijk en biedt een belangrijke meerwaarde. Het reveleert ondermeer dat religie en levensbeschouwingen veranderlijk zijn, dat ze ook intern erg divers zijn en een hoge mate van ambivalentie in zich dragen. Religies kunnen mensen motiveren om zichzelf te overtreffen zowel in goede als in slechte zin. Het kan mensen aanzetten tot altruïsme, verbinding en humaniteit, het kan mensen aanzetten tot terrorisme, geweld en uitsluiting. Vanuit het binnenperspectief dreigt vaak dat laatste te weinig gethematiseerd te worden. Religie zou dan per definitie te maken hebben met vrede, gerechtigheid, harmonie en compassie (Armstrong 2017). De islam of het christendom kunnen dan per definitie niets met geweld of met de ongelijkheid tussen man en vrouw te maken hebben. Dit is feitelijk onjuist.

Het buitenperspectief kan confronterend zijn omdat het de waarheid van de eigen opvattingen en traditie in een historisch-kritisch perspectief zet. Die confrontatie kan onaangenaam zijn, maar is wel waar onderwijs met de juiste methode moet op aansturen. Onderwijs dient niet om mensen dom te houden of om religies in stand te houden, maar om jonge mensen te confronteren met de voorlopig beste kennis die we hebben over de ontstaansgeschiedenis van de heilige boeken, de plaats van de mens in de natuur, de positieve en negatieve potenties van religie en andere ideologieën, etc. Dit kan tot conflict leiden met de ouders en/of met de eigen inzichten van de jongeren. Het zal zaak zijn om in die lastige situaties op zoek te gaan naar didactische metho-

des om die jongeren in hun waardigheid te laten en de polarisering en het wij-zij denken te vermijden.

## Nalatige overheid

Het potentieel conflict kan echter geen reden zijn om het kritische buitenperspectief achterwege te laten. Het buitenperspectief is immers ook bevrijdend. Het draagt bij aan de ontwikkeling van het reflectief vermogen en de kritische zelfontplooiing van jongeren (Smart 1968; Jawoniyi 2015). Eén van de belangrijkste taken van onderwijs blijft toch het informeren, vormen en jongeren in staat stellen een eigen traject te gaan en een eigen identiteit te ontwikkelen – in relatie met de maatschappelijke cultuur en in relatie met anderen. Door jongeren (in het openbaar onderwijs) in gesegregeerde vakken elk met hun levensbeschouwing te laten bezig zijn, is er weinig kans om met de (kritische) ander in gesprek en dialoog te gaan. Bovendien is het vaak nu net zo dat kinderen en jongeren die in hun levensbeschouwelijke thuisomgeving weinig kans krijgen om even met het buitenperspectief kennis te maken, nu door de mazen van het net vallen. In een systeem zonder eindtermgaranties bestaat het risico dat net die kinderen en jongeren die het meest nood hebben aan adequate informatie, kritische en onafhankelijke duiding van hun levensbeschouwing op dat punt in de kou blijven staan omdat ze thuis besloten worden opgevoed en op school vrijstelling vragen of in een levensbeschouwelijk vak zitten waar vooral aan *teaching into religion* wordt gedaan. Deze jongeren komen zodoende mogelijk onvoldoende in aanraking met antropologische en godsdienstwetenschappelijke inzichten, filosofische vragen en kritische reflectie. Ze worden mogelijk ook niet of onvoldoende uitgedaagd om na te denken over hoe de eigen waarheid zich verhoudt tot andere levensbeschouwingen en tot de mensenrechten en de uitgangspunten van ons samenleven.

In dat opzicht is het nalatig van de overheid dat ze wel eindtermen aardrijkskunde, biologie, wiskunde en Frans formuleert, maar geen eindtermen voor levensbeschouwelijke en democratische geletterdheid, ethiek en filosofie. Hierdoor is het geïnformeerd, vrij en kritisch nadenken over de eigen en andere levensbeschouwingen en de plaats van levensbeschouwelijke diversiteit in een democratische rechtsstaat niet voor alle leerlingen in onze samenleving gegarandeerd. In Vlaanderen gaan chassidische joden naar eigen scholen die vooral inzetten op *teaching into religion*. Ook de moslims in het openbaar onderwijs krijgen in hun aparte islamles vooral een binnenperspectief aangereikt. De kans bestaat dat ze in hun hele schoolcarrière nooit eens wor-

den gestimuleerd om het kritische buitenperspectief in te nemen en hun levensbeschouwing ook eens in verband te brengen met wetenschap, democratie en historische kritiek. Kinderen van Jehova's Getuigen vragen vaak vrijstelling en lezen twaalf jaar twee uur per week de *Wachttorens* die ze van thuis meekrijgen. Dat dit de enige levensbeschouwelijke vorming is die deze kinderen meekrijgen, schendt hun rechten en vrijheden. De huidige terughoudendheid van de overheid en het onderwijs op dit punt is misplaatst.

Dat levensbeschouwing enkel in de afzonderlijke geëngageerde levensbeschouwelijke vakken ter sprake komt, heeft ook als nadeel dat bepaalde karikaturale beelden en lacunes in stand gehouden kunnen worden. We weten bijvoorbeeld niet precies hoe radicalisering, atheïsme, evolutietheorie en homoseksualiteit in de islamles ter sprake komen, maar ik kan mij op basis van gesprekken met onder meer mijn moslimstudenten er wel iets bij voorstellen. En in het katholiek onderwijs zegt men ongetwijfeld wel iets over atheïsme, maar er wordt vaak voorbijgegaan aan het bestaan van vrijzinnig-humanistische plechtigheden voor geboorte, huwelijk en begrafenis – plechtigheden die een aantal mensen daar ongetwijfeld wel zouden kunnen aanspreken. Omgekeerd wordt in het vak niet-confessionele zedenleer en in de speeches op de vrijzinnig-humanistische plechtigheden wel eens de indruk gewekt dat alleen de vrijzinnig-humanisten nadenken en vrij zijn. Dat Thomas van Aquino al in de 13de eeuw de capaciteit van de rede benadrukte en dat Immanuel Kant als verlichte kampioen van de autonome moraal ook een piëtistische gelovige was, zal je er misschien niet leren. Deze euvels hoeven niet noodzakelijk voor te komen, maar er is geen garantie dat ze niet voorkomen.

## Kritieken

Het pleidooi voor meer religiekunde of LEF in het onderwijs krijgt heel wat kritiek. De studie van de discussies in andere landen leert dat dezelfde kritieken ook daar steeds terugkomen ten aanzien van het pleidooi voor meer neutraal, niet-confessioneel onderwijs. Enkele kritische vragen zijn eerder van praktische aard en zijn als dusdanig oplosbaar: Wie zal zo'n vak mogen geven? Wie zal de leerkrachten (kunnen) opleiden? Wat met de bestaande confessionele vakken en hun leerkrachten? Zal zo'n vak niet saai zijn en neigen naar een museumcatalogus?

Andere kritieken zijn fundamentele. Neutraal onderwijs over levensbeschouwingen zou een seculiere dekmantel zijn voor het promoten van

atheïsme of zou leiden naar relativisme en onverschilligheid. Sommigen beweren ook dat het zou leiden tot een vorm van staatspedagogiek die voorschrijft wat mensen nog zullen mogen geloven. Hierdoor zou zelfs de scheiding van kerk en staat in het gedrang komen (zie o.a. Van Stiphout 2003; Magits & Borms 2003). Deze kritieken draaien vaak om de idee dat neutraal lesgeven over levensbeschouwing en ethiek niet alleen onwenselijk maar ook onmogelijk is. De kritiek bevat een interessante waarschuwing maar snijdt in essentie echter helemaal geen hout (Franken 2017; Loobuyck & Franken 2009). Een vak gebaseerd op het buitenperspectief van de religiestudie is geen atheïstisch vak, het zet ook niet aan tot relativisme en het is geen vorm van staatspedagogiek. Net zoals ook eindtermen over de evolutietheorie, over WOII of over literatuur geen staatspedagogiek zijn. Religies zijn menselijke fenomenen die te bestuderen zijn en net zoals de leerkracht WOII niet meegemaakt moet hebben om over de oorlog les te geven, hoeft de leerkracht geen boeddhist, christen of moslim te zijn om een expert te zijn in deze levensbeschouwingen. En natuurlijk is de leerkracht een mens van vlees en bloed met een eigen levensbeschouwelijke achtergrond en een eigen levenswandel. Dit belet niet dat de leerkracht een professionele attitude kan aannemen om hiermee in een neutraal vak aan de slag te gaan (voor een themanummer over die 'neutraliteit' zie Franken & Loobuyck 2017). Ook de leerkracht muziekgeschiedenis bijvoorbeeld heeft zijn eigen voorkeuren, maar dit belet niet dat de leerkracht in een neutraal opgevat vak les kan geven (Loobuyck 2014, 89-95).

Ook juridisch blijkt er niet meteen een probleem te zijn. Een vak dat open en kritisch informeert over levensbeschouwing is immers geen belemmering van maar een voorwaarde voor de godsdienstvrijheid van kinderen en jonge mensen. Zowel het Hooggerechtshof in Canada als het Europees Hof voor de Rechten van de Mens in Straatsburg hebben zich in die zin al uitgesproken. In de woorden van het EHRM is een verplicht vak mogelijk zolang de leerinhoud gegeven wordt *in an objective, critical and pluralistic manner* (Leigh 2012 en voor Canada Pettigrew 2014).

## Tot slot

Deze tekst is vertrokken vanuit een algemeen idee waarom het garanderen van adequaat onderwijs voor iedereen noodzakelijk is: informatie en vorming maken mensen vrij. Religie, levensbeschouwing en ethiek maken hierop geen uitzondering. Mensen zijn pas vrij als ze ook op die domeinen kritisch, geïnformeerd en redelijk hebben leren nadenken en alternatieven kunnen

overwegen die ze mogelijk van thuis niet meekrijgen. Vandaar het pleidooi om neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen beter in de curricula te verankeren dan vandaag het geval is in de Lage Landen. We hebben een concreet voorstel naar voren gebracht en enkele veelgehoorde kritieken proberen te nuanceren of te weerleggen. We hebben dus niet alleen het nut en de noodzaak, maar ook de concrete *mogelijkheid* en *haalbaarheid* van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek plausibel proberen te maken.

Sommigen zullen bij het lezen van dit pleidooi voor neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek echter nog opmerken dat zowel in Vlaanderen als Nederland een aantal zaken al gebeuren in de bestaande geëngageerde, confessionele vakken. Dit is best mogelijk. Er zijn echter drie belangrijke verschillen tussen het neutraal, niet-confessioneel onderwijs waar hier een lans voor gebroken wordt enerzijds en de bestaande, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken anderzijds.

Voorreest wordt de leerinhoud niet meer vanuit een bepaalde levensbeschouwing georganiseerd en gegeven. Leerlingen worden ook niet langer in een bepaald zingeingsverhaal meegenomen. De idee dat er één levensbeschouwing als ultieme toetssteen wordt ingezet verval. De didactische en inhoudelijke expertise van de leerkracht staat voorop, niet de levensbeschouwelijke affiliatie.

Ten tweede worden in het openbaar onderwijs de leerlingen voor deze leerinhouden niet meer afzonderlijk gezet per levensbeschouwing. Het voorstel gaat in tegen levensbeschouwelijke segregatie. Of en op welke manier de aparte, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken er nog worden aangeboden, is zoals aangegeven een afzonderlijk debat.

Ten derde, en dit is het belangrijkste, wordt de leerinhoud in het voorstel hier *voor iedereen* verzekerd, wat ook de levensbeschouwelijke achtergrond is van de leerling: moslim, evangelische of geseculariseerde christen, Jehova's getuige, vrijzinnige, etc. Er is voor de studie van religie geen mogelijkheid tot vrijstelling en alle scholen, ook de religieus geïnspireerde scholen, zijn verplicht dit op het curriculum een plaats te geven. De religiestudie komt immers tegemoet aan de algemene plicht van het onderwijs om jongeren degelijk te informeren, kritisch-reflectief te vormen en genuanceerd met onderwerpen te leren omgaan. Als we het erover eens zijn dat kritisch informeren, autonomie en persoonsvorming belangrijke kerntaken van onderwijs zijn, dan heeft neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwingen en ethiek daarin een vaste plaats.



## Noten

1. In Vlaanderen wordt een onderscheid gemaakt tussen officieel en vrij onderwijs. Officieel onderwijs is ingericht door steden en gemeenten, door de provincies of door de Vlaamse Gemeenschap. Vrij onderwijs is voor 99% katholiek onderwijs, maar er zijn ook enkele vrije protestantse en joodse scholen, Lucernacolleges (van de Gülenbeweging), Jenaplan-, Steiner-, Montessori- en andere methodescholen. In Nederland wordt het onderscheid gemaakt tussen openbare en bijzondere scholen. In deze tekst zal vooral deze terminologie gebruikt worden.
2. Gezien het vrijzinnig humanisme in België een door de overheid officieel erkende levensbeschouwing is, heeft het een grondwettelijk recht om een eigen vak aan te bieden in het openbaar onderwijs: niet-confessionele zedenleer. Dit is vergelijkbaar met humanistiek of humanistisch vormingsonderwijs in Nederland. Niet-confessionele zedenleer is dus geen neutraal restvak, maar is duidelijk levensbeschouwelijk geëngageerd. Het wordt ook niet door de overheid aangestuurd, maar wordt georganiseerd, ingevuld en gecontroleerd door de georganiseerde vrijzinnig-humanistische levensbeschouwing die ook haar eigen leerkrachten voordraagt.
3. In Nederland vergelijkbaar met de Humanistische Alliantie, de koepelorganisatie van ruim dertig humanistische organisaties waaronder het Humanistisch Verbond en de Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs.

## Literatuur

Alberts, W. (2007),

*Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach*, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Armstrong, K. (2017),

*Compassie*, Amsterdam: Bezige Bij.

Bertam-Troost, G. & T. Visser (2017),

Meer zicht op de praktijk van het vak. Over inhouden en doelen in de lessen van hedendaagse docenten godsdienst/levensbeschouwing, in: *Narhex*, maart 2017, 7-16.

Bertram-Troost, G. & T. Visser (2017),

*Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*, Woerden: Verus.

Council of Europe (2007),

*Draft Recommendation on the religious Dimension of intercultural Education: Principles, Objectives and teaching Approaches*, Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2008),

*White paper on intercultural dialogue: 'Living together as equals with dignity'*, Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Davidson, M., E. van den Hemel, W. Arfman, D. Beekers & B. Mathijssen (2015),

Religieonderwijs is juist nu heel hard nodig, in: *NRC*, 2 november 2015.

- Davidson, M., J. den Ouden, T. Visser & M. Lammers (2017),  
Religie en levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum vo, in: *Narhex*,  
maart 2017, 17-26.
- Debray, R. (2002),  
*L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Parijs.
- Dejaeghere, A. (2018),  
Levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen: geschiedenis, organisatie en recente  
ontwikkelingen, in: Denys K. & F. Van Camp (red.), *Levensbeschouwelijke vakken.*  
*Nieuwe doelen, nieuwe middelen* (in de reeks *Beleid voeren in het onderwijs*), Brussel:  
Politeia, 13-34.
- Estivalèzes, Mireille (2013),  
The Teaching of an Ethics and Religious Culture Programme in Quebec: A Political  
Project?, in: Jödicke, A. (ed.) (2013), *Religious Education, Politics, the State, and Society*,  
Würzburg: Ergon, 129-148.
- Feinberg, J. (1980),  
The child's right to an open future, in: Aiken, W. & H. LaFollette (eds.), *Whose Child?*,  
Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 124-53.
- Feinberg, W. (2006),  
*For Goodness Sake: Religious Schools and Education for Democratic Citizenry*, New York:  
Routledge.
- Franken, L. (2017),  
Niet-confessioneel religieonderwijs en neutraliteit: naar een interpretatieve  
benadering?, in: *Ethische Perspectieven*, 27 (3), 211-232.
- Franken, L. & P. Loobuyck (2013),  
The Future of Religious Education on the Flemish School Curriculum. A Plea for  
Integrative Religious Education for All, in: *Religious Education*, 108 (5), 482-498.
- Franken, L. & P. Loobuyck (2017),  
Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?, in: *British Journal of Religious  
Education*, 39 (1), 1-6.
- Franken, L. & P. Vermeer (2018),  
Deconfessionalising RE in pillarised education systems: a case study of Belgium and  
the Netherlands, in: *British Journal of Religious Education* (te verschijnen).
- Gaudin, Philippe (2013),  
Teaching about Religions in France: Conditions of Emergence in Public Policy - Secular  
and Religious Reactions, in: Jödicke, A. (ed.) (2013), *Religious Education, Politics, the  
State, and Society*, Würzburg: Ergon, 165-176.
- Grimmitt, M. (1987),  
*Religious Education and Human Development: The relation between studying religion and  
personal, social and moral education*, Great Wakering: McCrimmons.

- Jackson, R. (2008),  
Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach, in: *Numen*, 55 (2-3), 151-182.
- Jawoniyi, O. (2015),  
Religious Education, Critical Thinking, Rational Autonomy, and the Child's Right to an Open Future, in: *Religion & Education*, 42 (1), 43-53.
- Jensen, T. (2008),  
RS based RE in public schools: a must for a secular State, in: *Numen*, 55 (2-3), 123-150.
- Jensen, T. (2011),  
Why Religion Education, as a Matter of Course, ought to be Part of the Public School Curriculum, in: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster: Waxmann, 131-150.
- Jödicke, A. (ed.) (2013),  
*Religious Education, Politics, the State, and Society*, Würzburg: Ergon.
- Keast, J. (ed.) (2007),  
*Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools*, Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- Knauth, T., D.-P. Jozsa, G. Bertram-Troost & J. Ipgrave (eds.) (2008),  
*Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, Münster: Waxmann.
- Leigh, I. (2012),  
Objective, critical and pluralistic? Religious education and human rights in the European public sphere, in: Zucca, L. & C. Ungureanu (eds.), *Law, State and Religion in the New Europe. Debates and Dilemmas*, Cambridge: Cambridge University Press, 192-214.
- Loobuyck, P. & L. Franken (2009),  
Het schoolpactcompromis in vraag gesteld. Pleidooi voor een nieuw vak over levensbeschouwingen en filosofie in het Vlaams onderwijs, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 44 (1-2), 44-65.
- Loobuyck & L. Franken (2011a),  
Toward Integrative Religious Education in Belgium and Flanders. Challenges and opportunities, in: *British Journal of Religious Education*, 33 (1), 17-30.
- Loobuyck, P. & L. Franken (2011b),  
The Challenges of the Paradigm Shift in Religious Education, in: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster: Waxmann, 169-176.

- Loobuyck, P. (2013-2014),  
Deconfessionalisering van levensbeschouwelijke vakken. De ervaring van Québec met ECR (Éthique et Culture Religieuse), in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (T.O.R.B.), 4-5, 323-332.
- Loobuyck, P. (2014),  
*Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen*, Brussel: VUBPress.
- Loobuyck, P. (2016a),  
Eindtermen: de prijs van de vrijheid. Politiek-filosofische reflecties, in: De Man, L. & K. Denys (red), *De toekomst van de eindtermen. Van onderwijsbeleid tot klaspraktijk* (in de reeks *Beleid voeren in het onderwijs*), Brussel: Politeia, 65-79.
- Loobuyck, P. (2016b),  
Deconfessionalizing Religious Education in Post-Secular Societies: Where is it done and why is it important?, in: Sharpes, D. (ed.), *Handbook on Comparative and International Studies in Education*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 237-56.
- Loobuyck, P. (2017),  
*Samenleven met gezond verstand*, Kalmthout: Polis.
- Magits, M. & E. Borms (2003-4),  
Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (T.O.R.B.), 3, 220-225.
- Miedema, S. & G. Bertram-Troost (2008),  
Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands, in: *British Journal of Religious Education*, 30, (2), 123-132.
- Miedema, S. (2012),  
Maximal Citizenship Education and Interreligious Education in Common Schools, in: Alexander, H.A. & A.K. Agbaria (eds.), *Religious Schooling in Liberal Democracies: Commitment, Character, and Citizenship*, London/New York: Routledge, 96-102.
- Mill, J.S. (1859 [2002]),  
*Over vrijheid*, Amsterdam: Boom Klassiek.
- Moore, D. (2007),  
*Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York: Palgrave Macmillan.
- OSCE (2007),  
*The Toledo guiding principles on teaching about religion or belief*, Warsaw: Office for Democratic Institutions and Human Rights [ODIHR].
- Pépin, L. (2009),  
*Teaching about Religions in European School Systems: Policy Issues and Trends - NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*, Londen: Alliance Publishing Trust.

Pettigrew, J. (2014),

Le programme Ethique et culture religieuse et le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire S.L.c.la Commission scolaire des Chênes, in: Willaime, J.P. (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*, Parijs: Riveneuve éditions, 223-237.

Prothero, S. (2007),

*Religious Literacy. What every American Needs to Know – and Doesn't*, New York: Harper Collins.

Rawls, J. (1993),

*Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.

Smart, N. (1968),

*Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber and Faber.

Valk, P., G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (eds.) (2009),

*Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*, Münster: Waxmann.

Van Stiphout, M. (2003-4),

Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek?, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 3, 212-219.

Verplaetse, J. (2008),

Als men zich op school niet thuisvoelt. Thuisonderwijs in Vlaanderen en Nederland ethisch getoetst, in: *Ethiek & Maatschappij*, 11 (3), 80-94.

Visser, T. (2016),

Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw, in: Erwich, R. & J.M. Praamsma (red.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur*. Utrecht: Kok, 161-178.

Visser, T. (2017),

Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing..., in: *Narhex*, maart 2017, 48-58.

# De vrijheid van onderwijs en de scheiding van kerk en staat

*B.P. Vermeulen\**, met medewerking van *M. Ritsma\*\**

## **Summary**

*This paper analyses the tensions perceived in the political debate between the freedom of education and the status of publicly funded denominational schools in the Netherlands on the one hand and the limitations flowing from the principles of separation of church and state and state neutrality on the other. It is argued that public funding of these schools is not incompatible with these principles – attention is drawn to a recent law which ensures some structural funding of religious instruction even on public schools – and that there are no good reasons – perceived risks with regard to issues of quality, segregation, indoctrination – to put an end to such funding.*

## **1. Inleiding**

In deze bijdrage wordt aandacht besteed aan de spanningsverhouding tussen enerzijds de vrijheid van het bijzonder onderwijs zoals verankerd in de Nederlandse Grondwet en mensenrechtenverdragen, en anderzijds de voorwaarden en begrenzingsen die vanuit de maatschappij – met name tot uiting komend in wetgeving en beleid – in het licht van de scheiding van kerk en staat aan dat onderwijs en die vrijheid van onderwijs opgelegd worden (Mentink 2010). In dit verband zal ik niet alleen ingaan op het onderwijsbestel als zodanig, maar ook de huidige plaats van het godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs (het thema van het symposium waar deze bijdrage uit voortvloeit) in deze spanningsverhouding aanstippen.

De spanning tussen de vrijheid van onderwijs en de grenzen van en aan die vrijheid, tussen individuele en groepsvrijheid aan de ene kant en overheidseisen

---

\* Ben Vermeulen is lid van de Raad van State en in die hoedanigheid onder meer adviseur inzake onderwijswetgeving en rechter in onderwijszaken. Hij is daarnaast hoogleraar onderwijsrecht aan de Radboud Universiteit en lid van de Venice Commission (Raad van Europa)

\*\* Merel Ritsma is student-assistent; zij verrichtte voor deze bijdrage literatuur- en legisprudentieonderzoek.

en maatschappelijke verantwoordelijkheden aan de andere kant, domineerde de 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>e</sup> eeuw. Dit spanningsveld leidde tot de Schoolstrijd; was de motor voor de emancipatie van orthodoxe protestanten en achtergestelde katholieken; leidde tot de vorming van politieke partijen; en werd ten slotte tot rust gebracht door de belangrijkste grondwetsherziening in de Nederlandse constitutionele geschiedenis, die van 1917.

Met deze grondwettelijke Pacificatie (letterlijk: vrede-making) kregen de linkse partijen – de liberalen en socialisten – hun streven naar algemeen kiesrecht gehonoreerd. De rechtse partijen – de confessionelen – zagen hun langdurige verlangens naar gelijkberechtiging van bijzonder en openbaar onderwijs bevredigd, tot uitdrukking komend in gelijke en volledige overheidsbekostiging van beide takken van onderwijs. Deze regeling vormde de kroon op het verzuilingsstreven, codificeerde en versterkte de grondslag waarop de verzuiling ook buiten kerk en onderwijs tot in de jaren zestig uitgebouwd kon worden.

Onder meer de 100% overheidsfinanciering heeft er toe geleid dat al sinds de jaren dertig en nog steeds twee derde van de scholen in het basis- en voortgezet onderwijs bijzonder is, waarvan het merendeel althans op grond van de statuten confessioneel is – protestants-christelijk of katholiek – en slechts een derde van die scholen openbaar. Voor het aantal leerlingen geldt ongeveer eenzelfde verhouding. Daarmee is Nederland, vermoedelijk met Vlaanderen dat een zeer grote katholieke sector heeft, uniek. Dat is opmerkelijk, nu de Nederlandse bevolking een van de meest geseclariseerde ter wereld is.

Dat lijkt te knellen. Ons onderwijsbestel, in ieder geval voor zover het gaat om de regulering van het primair en voortgezet onderwijs, kan immers nog steeds gezien worden als uitdrukking van een verzuilde maatschappij, waarin op basis van godsdienst en levensovertuiging georganiseerde bevolkingsgroepen relatief geïsoleerd en gesegmenteerd, vanuit hun eigen verbanden, aan het maatschappelijk leven deelnamen. Dit stelsel van een vreedzaam ‘living apart together’ heeft gedurende lange tijd goed gefunctioneerd. Dat kon onder meer, omdat er ondanks de opdeling in bevolkingssegmenten sprake was van een gemeenschappelijk, burgerlijk normen- en waardenpatroon inzake houden en trouwen, huis en haard, leven en sterven. Daar kwam bij de behendigheid en de bereidheid van de politieke elite om compromissen te sluiten en te polderen, gericht op ‘leven en laten leven’.

Maar deze verzuiling is, onder invloed van maatschappelijke processen van secularisatie, individualisering en multi-culturalisering, maar ook van wetgeving en beleid, nagenoeg voorbij. De verzuiling is niettemin in de regelgeving

inzake het basis- en voortgezet onderwijs nog ten dele juridisch bewaard. Dat juridische stelsel staat echter onder druk. Er is de afgelopen decennia een trend te bespeuren in de richting van een individualistisch secularisme, dat korte metten wil maken met de restanten van de verzuiling in het onderwijs en het daarin inherente ‘multiculturalisme’. Deze trend wordt verdedigd met een beroep op de neutraliteit van de overheid, die een strikte scheiding van kerk en staat, van overheid en godsdienst, zou voorschrijven.

Dit beroep op principes van neutraliteit en scheiding van kerk en staat suggereert dat dit eenduidige, objectieve beginselen zijn. Maar daarbij wordt miskend dat deze beginselen niet neutraal en tijdloos zijn. Het gaat immers – in de termen van Walter Bryce Gallie – om ‘fundamentally contested concepts’: idealen en principes waarvan de concrete reikwijdte en invulling wezenlijk omstreden is en voortdurende inzet van politieke en maatschappelijke strijd. Wat betreft de uitkomst van die strijd zijn verschillende aanvaardbare uitkomsten – modellen – voorhanden, aanvaardbaar in de zin dat elk van hen blijft binnen de marges van de voor de Europese landen geldende mensenrechtenverdragen. De thans steeds vaker voorgestane variant van een sterke neutraliteit, van een strikte scheiding van kerk en staat, vormt daarbinnen slechts één van deze modellen. Er zijn dus meerdere toelaatbare varianten, en welke keuze men daarbinnen maakt, is het resultaat van constitutionele, politieke, ideologische en pragmatische afwegingen (Glenn 2011). In het navolgende zal betoogd worden dat het model waarvoor sinds het begin van de 20e eeuw in Nederland geopteerd is, een nog steeds plausibele keuze is, in weerwil van de toenemende kritiek.

## 2. Drie modellen

De afgelopen twee eeuwen zijn in het Nederlandse staatsbestel successievelijk drie kerk-staat varianten beproefd, in een geleidelijk ontwikkelingsproces van het gevestigde kerk-model, via het coöperatiemodel, naar het strikte scheidings-model (Monsma & Soper 1997; Onderwijsraad 2006; Vermeulen 2007).

(i) Aan het begin van de negentiende eeuw was het protestantse christendom, geïnstitutionaliseerd in de Gereformeerde ofwel Hervormde Kerk, de toen dominante en door de staat gesteunde godsdienst en kerk, en vormde het onderwijs daarvan het verlengstuk.

(ii) In de loop der tijd werd het model van pluralistische coöperatie – bekrachtigd met de Pacificatie van 1917 – leidend, waarin de overheid geen



partij kiest tussen de variëteit van religies en seculiere overtuigingen, maar met confessionele en levensbeschouwelijke organisaties op voet van gelijkwaardigheid samenwerkt en deze waar nodig ondersteunt.

(iii) En nu, in de eenentwintigste eeuw, is er een tendens te bespeuren naar een veel striktere scheiding tussen de publieke en private sfeer, tussen de staat aan de ene kant en religie en levensbeschouwing aan de andere kant, waarbij ondersteuning door de staat van confessionele organisaties geproblematiseerd wordt.

De derde variant, de dominantier wordende scheidingsfilosofie, dicteert uniforme neutraliteit in de publieke sfeer, en het doorsnijden van de traditionele banden tussen de staat en confessionele organisaties. Zij is geïnspireerd door het Franse ideaal van burgerschap, dat gebaseerd is op de republikeinse waarden van *laïcité*, individualisme en gelijkheid (McColdrick 2006, 38-51). Dit ideaal ontwaart in zijn zuivere vorm in publiekrechtelijke verhoudingen geen andere rechtssubjecten dan de natiestaat enerzijds en de individuele burgers anderzijds, subjecten tussen welke een exclusieve band bestaat, zonder bemiddeling en interferentie door private collectiviteiten. Deze directe relatie mag niet doorkruist worden door een juridische erkenning van de eigenstandige publieke rol van intermediaire structuren en organisaties – confessioneel of anderszins – in het openbare leven. Collectieve en groepsrechten, bijvoorbeeld van bijzondere scholen of kerken, zouden de unieke rechtstreekse band van loyaliteit tussen staat en burger verstoren.

Dit is een visie die uitgaat van seculier-individualistische waarden als gemeenschappelijke basis voor de verhouding tussen staat en samenleving, tussen overheid en onderwijs.<sup>1</sup> Zij ligt ten grondslag aan de klassieke pleidooien vóór de neutraal-openbare school als de eenheidsschool van en voor allen (de Amerikaanse ‘common school’, de Franse ‘école laïque’), en aan de oppositie tégen de bijzondere school, die juist (religieuze) groepsloyaliteit en afscheiding zou veroorzaken en bestendigen. Aan de basis daarvan ligt ook het ideaal van de zelfbepalende-autonome persoon, die los van de collectieve verbanden van waaruit hij voortkomt zijn eigen levensplan opstelt en volgt – daarbij overigens tegelijkertijd de vrije sfeer van de anderen eerbiedigend. Deze visie is plausibel. Zij correspondeert met dominante maatschappelijke ontwikkelingen, met voortschrijdende secularisering en individualisering; zij wordt gevoed door een begrijpelijke afkeer van en vrees voor religieus fundamentalisme en intolerantie; zij wordt geïnspireerd door het lofwaardige ideaal van

<sup>1</sup> *Kamerstukken II 2004/05, 29700, nr. 6, p. 3, 47 en 48.*

een gemeenschappelijke school voor allen; zij weerspiegelt vermoedelijk de opvatting van de meerderheid van de Nederlandse bevolking. Zij appelleert aan het dominante gevoel van individualiteit: de mens is een waarde in zich, die zich in vrijheid moet ontwikkelen en manifesteren.

Niettemin is deze visie naar mijn mening te eenzijdig. Zij laat ten onrechte geen ruimte voor alternatieve opvattingen. In de navolgende paragraaf zal ik een aantal op deze visie gefundeerde kritiekpunten op het duale onderwijsbestel, en daarbinnen vooral de positie van het bijzonder onderwijs, de revue laten passeren.

### 3. Kritiek op het duale bestel

Voorafgaand aan de bespreking van de belangrijkste punten van kritiek maak ik twee opmerkingen, over resp. (i) de positie van het openbaar onderwijs in die kritiek, en (ii) de vrijheid van het bijzonder onderwijs en de onvermijdelijkheid van een duaal onderwijsbestel.

#### 3.1 *Recht op openbaar (overheids)onderwijs; vrijheid van het (particulier) bijzonder onderwijs*

(i) In de discussie over het duale bestel komt het openbaar onderwijs niet fundamenteel onder kritiek. Blijkbaar staat de positie van het openbaar onderwijs buiten discussie. Dat ligt op zichzelf voor de hand. Uit de mensenrechtenverdragen en de Nederlandse Grondwet (artikel 23, vierde lid) vloeit voort dat er ten minste een door de overheid verzorgde algemene basisvoorziening in het leerplichtig onderwijs in de vorm van wat wij noemen openbaar onderwijs aanwezig moet zijn, met een zodanige omvang dat de leerlingen/ouders die dat wensen daar toegang toe hebben. Ik denk dat dat ook om een andere reden plausibel is, gezien de inzet van het openbaar onderwijs om zich – uit idealisme, maar ook uit marktoverwegingen – te positioneren als een voorziening die niet alleen voor een ieder beschikbaar is, maar ook beoogt om op niet-ideologische wijze de variatie aan godsdienstige en levensbeschouwelijke visies aan bod te laten komen. Ik wijs erop dat het openbaar onderwijs, weliswaar slechts in beperkte mate tijdens het reguliere onderwijs, daarnaast veelal een aanbod aan godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs wil faciliteren (zie paragraaf 4). Kortom, in constitutionele termen bezien: er *moet* openbaar onderwijs zijn. En dat onderwijs beoogt in eer en geweten een pluriform en open onderwijsaanbod te verzorgen.

(ii) De kritiek richt zich dus primair op de positie van het bijzonder onderwijs. Het enkele bestaan van het bijzonder, privaat onderwijs is in het geheel niet bijzonder. Bijzonder onderwijs in de vorm van (al dan niet bekostigd) particulier onderwijs is zelfs inherent aan de westerse samenleving. Elk onderwijssysteem in West- en Midden-Europa, in Noord-Amerika, in Australië en Nieuw-Zeeland wordt gekenmerkt door een duaal bestel, en bestaat uit ten minste twee ‘takken’ (met daarbinnen eventuele varianten): enerzijds het openbaar, direct of indirect vanuit de overheid bestuurd en gefinancierd onderwijs, en anderzijds het door particuliere instellingen – verenigingen, stichtingen, kerken, commerciële rechtspersonen – bestuurde bijzonder onderwijs.

Het hieruit voortvloeiende duale stelsel, met aan de ene kant het overheids-onderwijs, het openbaar onderwijs dat neutraal of ten minste pluriform is en per definitie algemeen beschikbaar moet zijn, en aan de andere het bijzonder onderwijs, dat op basis van de vrijheid van onderwijs door particulieren gesticht wordt en uit kan gaan van een specifiek godsdienstig of levensbeschouwelijk profiel, is onvermijdelijk. Het is juridisch onontkoombaar, mede omdat uit internationale verdragen zoals het Europees Verdrag tot bescherming van de Rechten van de Mens (EVRM) en VN-verdragen voortvloeit dat er een door de overheid in stand gehouden basisvoorziening, het neutrale/pluriforme openbare onderwijs, moet zijn, maar er daarnaast vrijheid van onderwijs is: de vrijheid van burgers/particulieren om op basis van eigen initiatief bijzondere scholen op te richten en te besturen. Het bijzonder onderwijs heeft dus in zoverre in ieder geval bestaansrecht, dat het de principiële basisvrijheid van een ieder is om een eigen (bijzondere, particuliere) school te beginnen. Het zou immers in strijd zijn met de in verdragen en de grondwet neergelegde vrijheid van onderwijs om dat te verbieden: dat zou totalitair zijn.

### ***3.2 Overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs***

Waar het in de maatschappelijke en politieke discussie om gaat is dus niet zozeer de aanwezigheid van bijzonder (privaat) onderwijs *sec.* Het bestaan van bijzondere scholen op religieuze of levensbeschouwelijke grondslag die niet door de overheid worden bekostigd, wordt principieel aanvaard. Niemand bepleit serieus om particuliere (niet bekostigde) scholen te verbieden, of ze nu een geharnast confessioneel profiel – een orthodoxe richting – hebben of niet. Blijkbaar zijn dergelijke scholen, indien zij zichzelf maar financieren, dus niet zo ‘erg’ dat ze (uit)gesloten moeten worden. Daarnaast wordt ook het bestaansrecht van overheids-bekostigde algemeen-bijzondere scholen, die

zich kenmerken door neutraliteit en een specifieke pedagogische inrichting, niet ter discussie gesteld.

Het gaat in de kritiek blijkbaar dus alleen om de bekostiging van bijzondere scholen op religieuze of levensbeschouwelijke richting. Als men het bijzonder onderwijs serieus godsdienstig wil inkleuren, dan kan en mag dat, maar alleen op *eigen kosten*. Religie is in deze opvatting een irrationele, indoctrinerende invloed die het gehele onderwijs binnen de betreffende school doortrekt en daarmee aantast, en om die redenen moet de overheid zich daar verre van houden. De liberale onderwijsminister Kappeyne van de Coppello stelde het in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw al: godsdienst in het onderwijs is “de vlieg die de zalf bederft”. Daarom zou dat onderwijs, hoewel juridisch toegestaan, niet door de overheid gefinancierd moeten worden. In zoverre is de huidige kritiek niet verrassend: er is niets nieuws onder zon, er is sprake van een herhaling van zetten.

### 3.3 *Punten van kritiek*

De kritische kanttekeningen hebben met name betrekking op de dominantie van het richting-begrip (de godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag) bij het inroepen van de grondwettelijke vrijheden van het bekostigd bijzonder onderwijs. Het bijzonder onderwijs heeft – aldus de critici – aanspraak op een zekere *exclusiviteit*, op privileges gebaseerd op de vrijheid van richting:

(i) bijzondere scholen mogen voor een specifieke, godsdienstige of levensbeschouwelijke richting kiezen – en *moeten* dat zelfs doen in het kader van de schoolstichting;

(ii) zij mogen op basis van hun eigen richting hun onderwijs inrichten; en

(iii) zij mogen met het oog daarop docenten en leerlingen selecteren.

Ten aanzien van deze exclusiviteitsaanspraken worden vanuit verschillende gezichtspunten kanttekeningen geplaatst, met name inzake:

(i) de dominantie van het verzuilde richtingbegrip, en het louter papieren karakter ervan (3.3.1);

(ii) de strijdigheid met de scheiding van kerk en staat, en het risico van segregatie/discriminatie (3.3.2);

(iii) de voeding voor indoctrinatie/culturele apartheid (3.3.3).

### 3.3.1 Dominantie van de richting – die veelal een lege huls is

Een eerste kritiekpunt is de juridische dominantie van de richting – de godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag van de school – in het bijzonder onderwijs. De bepalende rol van de richting roept een spanningsveld op tussen enerzijds het duale, verzuilde karakter van het onderwijs en anderzijds de pluriformiteit/secularisatie in de samenleving anderzijds. Dat doet zich onder meer voor bij de scholenplanning (stichtingsprocedure), die nog steeds is gebaseerd op het verzuilde model. Dat model vooronderstelt dat de grondslag (dus katholiek, protestants-christelijk, openbaar, algemeen-bijzonder, islamitisch etc.) van de te stichten school en de historische gegroeide verdeling van scholen naar richting in de betreffende of vergelijkbare gemeente de beste voorspellende prognose biedt of de stichtingsnorm (minimum aantal te verwachten leerlingen na 5 jaar) gehaald zal worden. Het richtingsbelangstellingspercentage voor de bestaande scholen van de richting in de gemeente (of als daar nog geen onderwijs is van de richting van de school, van een vergelijkbare gemeente) wordt doorgetrokken naar scholenstichting in nieuwbouwwijken. We noemen dit de *indirecte* meting: het transponeren van de historisch gegroeide verhoudingen naar de toekomst, zonder de onderwijsconsumenten te raadplegen.

Er is veel kritiek op het verzuilde karakter van dit richtinggebonden stelsel van scholenplanning, omdat daarin voorondersteld wordt dat de denominatieve basis van het te geven onderwijs nog steeds het dominante keuzemotief is, en dat die voorkeur een grote mate van stabiliteit heeft. Daar komt bij dat dit stelsel van de overheid (inclusief de rechter) vraagt om zich diep te begeven in de interpretatie van de beweerdelijke richting, hetgeen lastig is in termen van overheidsneutraliteit en scheiding van kerk en staat.<sup>2</sup>

De regering heeft zich dan ook voorgenomen om een alternatief stelsel van scholenplanning, gebaseerd op de feitelijke voorkeuren van ouders, te ontwikkelen. Dat is op zich in het licht van het voorgaande zeer wel te begrijpen, al zijn er serieuze problemen met betrekking tot de uitvoerbaarheid en voorspelbaarheid.

Er zijn twee alternatieve varianten mogelijk. Er is een nog steeds richtinggebonden variant, waarbij ouders in een enquête hun voorkeur voor een bepaalde richting verklaren: de zogenaamde *directe* meting, tot stand komend

---

2 Zo leidt dit systeem ertoe dat bestuur en rechter zich moeten uitlaten over moeilijke vragen van theologische aard: wat is een richting? Zijn er meer richtingen binnen de islam, hindoeïsme etc.? Wanneer is sprake van eenzelfde richting?

via een verlangde onderwijsenquête onder de potentiële doelgroep. De directe meting wordt thans al gebruikt, maar uitsluitend als aanvullend prognose-instrument als de indirecte meting onvoldoende helderheid biedt. Op basis van de directe meting zijn bijvoorbeeld nogal wat islamitische scholen opgericht. De resultaten hiervan zijn overigens niet zo positief, in de zin dat veel aldus bekostigde scholen de stichtingsnorm niet blijken te halen. Bovendien kleeft aan de directe meting nog steeds het bezwaar dat daarbij uitgegaan wordt van het richtingmotief.

Daarnaast is een *richtingvrije planning* denkbaar, waarbij niet meer gevraagd wordt naar de voorkeur voor de richting, maar van ouders gevraagd wordt hun handtekening te zetten voor een nieuwe school waarvan zij het beoogde project en de identiteit onderschrijven, op welke grondslag ook: richting, pedagogische visie, kindgerichtheid, prestatie-georiënteerd, Wassenaarse hockeyouders. De voorspellende waarde van ouderverklaringen is echter omstreden: om die reden is in de jaren negentig in het basisonderwijs juist afgestapt van het ouderverklaringenstelsel. Op dit moment ligt een conceptwetsvoorstel ter invoering van richtingvrije planning (na een advies van de Raad van State van februari 2017) al anderhalf jaar bij het departement. Uit het regeerakkoord Rutte III valt op te maken dat ook het nieuwe kabinet aan de invoering ervan hecht; haast is er echter niet bij.

Ik wil benadrukken dat richtingvrije planning een legitiem instrument van scholenplanning is. Dit was de methode onder de Lager onderwijswet 1920 en de Wet op het basisonderwijs 1985. Weliswaar is deze methode in de jaren negentig afgeschaft ten gunste van de indirecte meting, vanwege de onbetrouwbaarheid van ouderverklaringen en de administratieve rompslomp. Maar wat daar verder van zij: de huidige richtinggebondenheid van de scholenplanning wordt niet door de Grondwet voorgeschreven. Herinvoering van richtingvrije planning is dus geen grondwetskwestie. Waar het met name om moet gaan zijn kwesties als betrouwbaarheid en voorspelbaarheid wat betreft de te stichten scholen, en dat staat los van artikel 23 Grondwet en het daarin vervatte duale bestel.

De kritiek op het duale bestel ziet daarnaast op het waarachtigheidsgehalte van de richting, die veelal alleen op papier bestaat (er wordt immers enkel naar de statutaire grondslag gekeken). De Afdeling bestuursrechtspraak heeft bovendien in 2013 geaccepteerd dat men verschillende richtingen te samen als grondslag neemt en de daaruit voortvloeiende richtingpotentiëlen kan optel-

len.<sup>3</sup> Dat lokte strategisch gedrag van schoolbesturen uit, waarbij een samenstel van formeel in de statuten opgenomen richtingen alleen nog ingezet werd om de vereiste minimale leerlingenprognose te halen. De Afdeling heeft in een uitspraak van 2017 dan ook paal en perk aan deze optelsombenadering gesteld, en als voorwaarde voor het mogen samennemen van verschillende richtingen geëist dat deze in elkaars verlengde liggen.<sup>4</sup>

Daargelaten de planningsproblematiek vraag ik mij af wat het bezwaar is als de oorspronkelijke grondslag, de religieuze of levensbeschouwelijke richting van bijzondere scholen, in de loop der tijd wat wijzigt of verwatert. Daardoor vindt immers aanpassing plaats aan de onder meer door individualisering en secularisatie gewijzigde vraag. Dat lijkt mij juist in lijn te zijn met de strekking van artikel 23 Grondwet: ruimte creëren voor een niet door financiële belemmeringen begrensd, veelvormig en vrij aanbod, dat zich – mede gedreven door concurrentie – voegt naar de behoeften van de onderwijsconsument. Zolang de betreffende scholen met de afzwakking van hun denominatieve richting voldoende leerlingen trekken, zie ik het probleem niet echt. Die afzwakking heeft uiteraard als gevolg dat daarmee het beroep op de richting ook als selectiemotief problematisch wordt. Als men de richting in zijn onderwijs afzwakt dan is het beroep daarop bij eventuele selectie niet langer goed mogelijk: maar dat is ‘all-in the game’.

**3.3.2 Strijd met de scheiding van kerk en staat; discriminatie en segregatie**  
Mogelijk meer hout snijdt het argument, dat het financieren van confessioneel onderwijs in strijd zou zijn met de scheiding van kerk en staat en de vereisten van neutraliteit van de overheid. Ik wil evenwel nogmaals benadrukken dat deze begrippen, scheiding van kerk en staat, overheidsneutraliteit etc. geen neutrale termen zijn. Nogmaals: dit zijn ideologische begrippen, wezenlijk omstreden principes, waarvan de normatieve inhoud voortdurend in wetgevende, politieke en maatschappelijke debatten ter discussie staat. Bedacht dient te worden dat er van deze principes zeer verscheiden, legitieme invullingen mogelijk zijn. Voor de Nederlandse situatie zijn in grote lijnen twee varianten voorhanden:<sup>5</sup> een variant die uitgaat van samenwerking tussen overheid en confessionele en niet-confessionele organisaties, op basis van gelijkwaardigheid tussen die organisaties (in essentie is dat de huidige vari-

3 Afdeling Bestuursrechtspraak van de Raad van State 21 augustus 2013, AB 2013, 344.

4 Afdeling Bestuursrechtspraak van de Raad van State 20 september 2017, zaak nr. 20160909765/1/A2.

5 De bevoorrechte kerk-/godsdienst-variant is dat niet; deze is in Nederland al in de negentiende eeuw volledig buiten beeld geraakt.

ant, die met artikel 23 Grondwet is gekozen); en een secularistische variant die uitgaat van een grote afstand – ook financieel – tussen overheid en confessioneel particulier initiatief. Uiteraard is het zo dat een andere invulling mogelijk is dan de huidige, die nog in belangrijke mate is gebaseerd op de eerste variant, van coöperatie van de overheid met onder andere confessionele instellingen. Niettemin beweegt het Nederlandse stelsel zich meer in de secularistische richting (de tweede optie), het laïcisme naar Frans model. Een dergelijke ontwikkeling is niet met fundamentele, in verdragen neergelegde rechtsbeginselen in strijd. Maar zij wordt daardoor ook niet voorgeschreven.

Hierbij dient aangetekend te worden dat dit laïcistische model vanuit Nederlands perspectief niet erg aantrekkelijk is. In dit model is sprake van een absoluut primaat, een evidente voorrang van het publieke, door de overheid bestuurde onderwijs (de neutrale school voor allen), waarbinnen geen enkele religieuze of levensbeschouwelijke uiting, zelfs niet het dragen door een leerling van een hoofddoek of een kruisje, toelaatbaar is. Maar rechtstreeks door de overheid bestuurde scholen zijn er nauwelijks meer: de meeste openbare scholen zijn op afstand geplaatst van het lokale bestuur. Bovendien wijs ik erop, dat het Franse overheidsgedomineerde stelsel, net als dat van de Verenigde staten met zijn *common school*, een evenzo grote en soms een grotere mate van segregatie oplevert als het Nederlandse stelsel. Van groot belang is ook dat er binnen dergelijke systemen, met een grote voorkeur voor de gemeenschappelijke overheidsschool, voor particuliere initiatieven veel minder ruimte is dan in het Nederlandse systeem, en ook minder keuzemogelijkheden voorhanden zijn.

Het is een positief aspect van het Nederlandse duale bestel dat daarin ook ruimte is voor kleine, veelal op godsdienstige basis georganiseerde minderheden. Dat doet recht aan de pluriformiteit van de Nederlandse samenleving. Het is daarnaast een groot goed, dat sprake is van een zekere concurrentie, mede gebaseerd op verschillen in visie, waarbij voor ouders en leerlingen een zekere keuzeruimte is, die instellingen noodzaakt om met elkaar te wedijveren en zich aan de vraag aan te passen. Juist om meer particulier initiatief en keuzemogelijkheden te realiseren is dan ook de afgelopen vijftien jaar in het Verenigd Koninkrijk aan de *fully independent schools* en in de Verenigde Staten aan de *charter schools* meer ruimte gegeven om op afstand van de overheid te komen.

Vaak wordt aangevoerd dat de opsplitsing in verschillende richtingen leidt tot een uiteenvallen in maatschappelijke groepen, tot segregatie, tot scheiding van



groepen langs religieuze, sociaal-economische en vaak ook etnische lijnen. Daarmee samenhangend wordt vaak aangevoerd dat de vrijheid van het bijzonder onderwijs om docenten en leerlingen op basis van de eigen grondslag te selecteren discriminerend is. Standaard zijn bijvoorbeeld de verwijten dat het streng-christelijk onderwijs homoseksuele docenten uitsluit. Standaard zijn ook de verwijten, dat het bijzonder onderwijs via zijn leerlingenaannamebeleid ervoor zorgt dat het zelf 'wit' blijft, en de 'zwarte' allochtone leerlingen naar het openbaar onderwijs afschuift. Kortom, het bijzonder onderwijs zou discrimineren in zijn toelatings- en benoemingsbeleid, en daarmee niet voldoen aan gelijkheidsnormen en de integratieverplichtingen.

Deze verwijten behoeven vergaande relativering. Zeer veel confessionele scholen zijn dat zoals reeds eerder gezegd nog slechts in naam, hooguit nog in hun statutaire grondslag, rituelen, tradities en sfeer. In de praktijk speelt de godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag als criterium voor benoeming en toelating meestal geen rol meer: selecteren op de grondslag komt slechts zelden voor. Zeker ten aanzien van leerlingen, maar ook ten aanzien van docenten vindt dat slechts beperkt plaats, voornamelijk in de orthodoxe scholen van protestantse en islamitische snit.

De meeste bijzondere scholen afficheren zichzelf dan ook als 'open' en pluriform, en selecteren niet of nauwelijks op de grondslag. Als zij dat toch zouden doen, is dat juridisch aanvechtbaar. Onderscheid op etnische afkomst is onder de Algemene wet gelijke behandeling zonder meer verboden. En onderscheid in de vorm van op de godsdienstige of levensbeschouwelijke richting gebaseerd selectiebeleid is slechts gerechtvaardigd wanneer dat beleid consistent en consequent toegepast wordt. In dit licht bezien is het verwijt, dat het bijzonder onderwijs bijdraagt aan de segregatie in witte en zwarte scholen schromelijk overdreven. Toegegeven, er is een zekere oververtegenwoordiging van het aandeel allochtone leerlingen in het openbaar onderwijs, maar die is beperkt. De hoofdoorzaken van etnisch eenzijdig samengestelde leerlingenbestanden zijn de samenstelling van de wijk en de keuzepatronen van de ouders. Ik wil er daarenboven op wijzen dat een dwingend spreidingsbeleid, gericht op het realiseren van etnisch gemengde scholen, riskant is. Misschien is zulk beleid wel mogelijk op grond van het huidige recht: maar het gebeurt in Nederland niet. Dat is begrijpelijk, want de gevolgen kunnen contraproductief zijn. Ik wijs erop dat het dwingende spreidingsbeleid in de grote steden in de Verenigde Staten, gevolg van het vermaarde arrest van het Supreme Court in de zaak *Brown* (1954), geleid heeft tot een witte vlucht uit de centra van die steden naar de voorsteden, waardoor de zwarte bevolking achterbleef en de etnische segregatie juist is toegenomen! (Vermeulen 2001).

Daarnaast is de problematiek van discriminatie van de homoseksuele docent in het streng-christelijke onderwijs zeer beperkt. De persoonlijke trauma's die hiermee gepaard gaan mogen niet geminimaliseerd worden. Maar het gaat om zeer weinig gevallen. De afgelopen 25 jaar – sinds de inwerking-treding van de Algemene wet gelijke behandeling – is ter zake eenmaal bij de rechter geprocedeerd, en bij de (klachten)commissie gelijke behandeling slechts enkele malen. Overigens is in 2015 de zogenaamde 'enkele feit'-constructie geschrapt, zodat de juridische mogelijkheden voor het orthodoxe onderwijs om een homoseksuele docent op grond van de richting te weigeren onverkort uitgesloten zijn.<sup>6</sup>

### 3.3.3 Afsluiting van de maatschappij; indoctrinatie

Tegen overheidsbekostiging van het op een godsdienstige richting gebaseerd bijzonder onderwijs wordt veelal aangevoerd, dat dit onderwijs uitgaat van een specifieke religieuze ideologie, welke leerlingen door zijn eenzijdige, soms indoctrinerende opstelling adequate kennisverwerving, alsmede aanraking met alternatieve overtuigingen en met leerlingen van andere gezindten onthoudt. Daardoor veroorzaakt dit onderwijs onwetendheid en religieus-culturele apartheid, aldus de critici, bestendigt het etnische scheidslijnen, en is het een oorzaak van verdere maatschappelijke desintegratie. En dat is juist nu problematisch, nu het onderwijs zo belangrijk is als noodzakelijk instrument voor kennisverwerving, integratie en burgerschapsvorming. Vaak gaat deze kritiek gepaard met de opvatting dat religie een particulier-subjectief (zelfs irrationeel) fenomeen is. Als men religieuze overtuigingen wil overdragen, dan moet men dat maar in de privésfeer doen, of desnoods in de eigen particuliere, niet-bekostigde school. In ieder geval moet de overheid afzien van financiering en ondersteuning van onderwijsinstellingen die tot doel hebben dergelijke overtuigingen over te dragen.

Er is tot op heden echter weinig empirisch bewijs voor aangedragen dat religieus gefundeerd onderwijs daadwerkelijk in grote omvang negatieve gevolgen heeft. Onderzoek naar de invloed van het schoolklimaat op *intellectuele onderwijsprestaties* komt vooral uit de Verenigde Staten, waar in het geheel niet uit blijkt dat deze prestaties lijden onder het religieuze karakter van de school (Coleman, Hoffer & Kilgore 1982). Onderzoek van Dronkers en Robert uit 2004 suggereerde dat ook voor Nederland en 18 andere OESO-landen geldt dat leerlingen van overheidsonafhankelijke scholen (bijzondere scholen)

<sup>6</sup> Wet van 21 juni 2015, *Staatsblad* 2015, 200 (*Kamerstukken* 32476).

beter presteren dan vergelijkbare publieke scholen. In de conclusie van hun onderzoek stelden Dronkers en Robert dat de verschillen in schoolprestaties in hoofdzaak verklaard worden door het gunstiger schoolklimaat op private, overheidsonafhankelijke scholen (Dronkers & Robert 2004; Dronkers & Robert 2005). Opvallend in dit verband is de kwaliteitssprong die het islamitisch basisonderwijs recentelijk lijkt te maken. Zo kwamen de islamitische scholen – na de correctie-Dronkers voor opleidingsniveau, inkomen en aantal moeilijk lerende kinderen – op de eerste plaats bij de scores voor de eindtoets basisonderwijs; de reformatorische scholen kwamen op de tweede plaats.

In ieder geval is tot op heden niet aangetoond dat leerlingen op religieus gefundeerde scholen *in intellectuele zin* fundamenteel minder presteren. En evenmin is aannemelijk gemaakt dat zij zich meer dan andere leerlingen tegen andersdenkenden afzetten, minder bereid zijn zich voor de gemeenschap in te zetten, et cetera (Braster & Zwanenburg 1998). Zo is tot nu toe niet gebleken dat de burgerschapscompetenties van leerlingen in het openbaar onderwijs superieur zijn aan die van leerlingen in het confessioneel onderwijs.

Zoals ik hiervoor al aangaf wordt daarnaast vooral aangevoerd dat het (streng-) confessioneel bijzonder onderwijs uitgaat van een specifieke religieuze ideologie, en dat tenminste de *morele openheid* van leerlingen daardoor aangetast wordt. Dat onderwijs onthoudt leerlingen door zijn eenzijdige, indoctrinerende opstelling relevante kennis en aanraking met alternatieve overtuigingen en andere gezindten. Aldus handelt dit onderwijs in strijd met de autonomie van de leerling. Dit principe van de individuele autonomie brengt met zich, dat het onderwijs moet volstaan met het aanreiken van alternatieve normatieve stelsels, zonder daar een eigen voorkeur voor uit te spreken. Waar het om gaat is dat het jonge individu op objectieve wijze een palet aan overtuigingen aangereikt krijgt, en aldus in staat gesteld wordt daaruit in vrijheid te kiezen. Als men al religieuze overtuigingen wil overdragen, dan moet men dat maar in de privésfeer doen. In ieder geval moet de overheid afzien van financiering en ondersteuning van indoctrinerende confessionele onderwijsinstellingen die dat tot doel hebben.

Het is lastig om de juistheid van deze argumentatie op waarde te schatten. Zij ziet ten eerste slechts op een beperkt aantal (hooguit enkele honderden) bijzondere scholen met een strikte signatuur. Zij gaat daarnaast niet zo ver dat ouders het recht ontzegd wordt om hun kinderen binnen de sfeer van het gezin conform hun godsdienst of levensbeschouwing te mogen opvoeden. Zou dat wel zo zijn, dan zou deze opvatting strijdig zijn met de in mensenrechtenverdragen neergelegde opvoedingsvrijheid, en de deur wagenwijd

open zetten voor een diep in de privésfeer ingrijpende overheidsbemoeyenis en staatspedagogiek. Zij gaat ook niet zo ver, dat het ouders verboden wordt om binnen de eigen privaat gefinancierde instellingen, waaronder scholen, hun godsdienstige overtuigingen aan hun kinderen te doen overdragen: ook die vrijheid is in de mensenrechtenverdragen gewaarborgd. Nogmaals, blijkbaar gaat het er slechts om, dat de overheid daar geen positieve, financiële bijdrage aan zou mogen leveren.

De vooronderstelling die aan deze opvatting ten grondslag ligt is, dat het mogelijk en wenselijk is dat jonge leerlingen vanuit een blanco-situatie in vrijheid kunnen kiezen uit verschillende leefstijlen en waardenstelsels. Ik betwijfel ten eerste of dat werkelijk kan. Aan de hand waarvan zou dan immers gekozen moeten worden? Waar haalt de opgroeiende leerling zijn criteria vandaan op grond waarvan voor de ene dan wel de andere visie, de ene dan wel de andere levensstijl gekozen wordt? Ook als die criteria niet mede door de school aange-reikt worden, dan nog zullen zij van buitenaf – gezin, vrienden, sociale media – in meerdere of mindere mate van dwingendheid overgedragen worden. De idee dat de opgroeiende leerling vanuit het niets zijn levensplan trekt en onge-hinderd door externe factoren in een cafeteria van levensvisies een vrije keuze maakt, lijkt mij een fictie. Tegengeworpen zou kunnen worden, dat dat wel waar moge zijn, maar dat althans de (overheidsgefinancierde) school niet tot taak mag hebben het keuzeproces te beïnvloeden. Maar waarom zou dat niet mogen? Ik vermag niet in te zien wat er op tegen is dat ouders opteren voor een school waarvan het ethos in het verlengde ligt van de thuis overgedragen normen en waarden (Merry 2018).<sup>7</sup> Wat is er op tegen, dat zij ervan uitgaan dat het ingroeien in een coherente levensvisie een goede basis vormt om tot volwaardig mens uit te groeien, zonder dat dat overigens uitsluit dat de betrokkene na verloop van tijd toch andere keuzes maakt? (Thiessen 1993).

Ik zou in dit verband willen putten uit Putnam's onderscheid tussen twee soorten sociaal kapitaal (Putnam 2000). Het ene soort sociaal kapitaal bindt samen – *bonding* – en het andere slaat bruggen – *bridging*. Samenbinden (*bonding*) vindt plaats tussen mensen die zichzelf in elkaar herkennen: mensen met eenzelfde religie, traditie, normen en waarden etc. Bruggen

7 Zo benadrukt Michael Merry het belang van islamitische scholen als een veilig 'thuis' voor leerlingen die anders in een veelal vijandige schoolomgeving moeten opgroeien. Zie bij voorbeeld zijn 'Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm', in: *Theory and Research in Education* 2018, 1-17.

slaan (bridging) vindt plaats tussen mensen die juist van elkaar verschillen. Samenbinden vindt primair plaats in kleinere plaatsgebonden gemeenschapsverbanden, waarin *face to face* relaties domineren: het microniveau van het gezin, de school, de vereniging, de kerk. Bruggen slaan vindt primair plaats op het meso- en macroniveau van de maatschappij, de markt, de politiek: een meer omvattende gemeenschapszin tussen verschillende groepen, gebaseerd op een abstracter besef van een gemeenschappelijke geschiedenis en toekomst, solidariteit, burgerschap.

De vrijheid van onderwijs maakt samenbinden mogelijk: het in eigen – bijzondere – scholen op basis van godsdienst, levensovertuiging, pedagogische idealen verbinden van leerlingen, ouders, leerkrachten, op de grond van gemeenschappelijke overtuigingen, tradities etc. Het is deze vorm van samenbinding, deze integratie op het niveau van specifieke groepen, die in de politiek en maatschappelijke discussies veelal als problematisch ervaren wordt, en reden is om de vrijheid van onderwijs kritisch te bezien. Die kritiek komt erop neer dat het bijzonder onderwijs weliswaar voor samenbinding en integratie (bonding) zorgt, maar op een microniveau, gericht op de interne sfeer van de groep, waardoor onvoldoende bruggen geslagen worden naar de anderen, met als gevolg dat leerlingen afgescheiden worden en blijven van de maatschappij: een soort religieuze of culturele apartheid. Het is deze interne, anderen uitsluitende gerichtheid, deze in zichzelf besloten integratie, die de externe overbrugging (bridging), de maatschappelijke integratie in de weg staat, zo luidt de kritiek. Het moge duidelijk zijn dat deze kritiek in het bijzonder is gericht tegen het islamitisch onderwijs, maar ook tegen het reformatorisch onderwijs.

Deze kanttekeningen bij het bijzonder onderwijs, bij de vrijheid van onderwijs, en in het bijzonder bij het bestaan van orthodox-religieuze – vooral streng-christelijke en islamitische – scholen, zijn zeer wel te begrijpen. Er zijn middelpuntvliedende tendensen, er is sprake van voortschrijdende pluriformiteit, individualisering, versplintering, multi-culturalisering, waardoor het zicht op een gemeenschappelijke noemer op grond waarvan een minimum aan gemeenschappelijkheid en burgerschap mogelijk is, steeds verder lijkt te verdwijnen. Het is begrijpelijk dat politici, pedagogen, beleidsmakers naar het onderwijs kijken als het voornaamste instrument waar de overheid via de bekostiging greep op heeft om dat minimum aan integratie te realiseren. Door de secularisatie en individualisering in de afgelopen decennia is het verzuilde maatschappelijk middenveld, dat heel lang een verbindende functie vervulde, vergaand weggevaagd. Het onderwijs is eigenlijk nog de enige sector

– zo is de redenering – waarin kinderen van allerlei rangen, standen, tradities, etniciteit en afkomst bijeen komen, het is nog de enige institutie die zo iets als burgerschapsvorming en integratie kan stimuleren. Het is deze redenering die ten grondslag ligt aan een voorkeur voor wat de Amerikanen de ‘common school’ noemen, de Fransen de ‘*école laïque*’, en wat wij meestal als openbaar onderwijs aanduiden: de veronderstelling dat levensbeschouwelijk neutraal onderwijs waarin een minimale moraal van burgerschap en tolerantie bijgebracht wordt de beste waarborg is om een zekere gemeenschappelijkheid te realiseren.

Maar ook de op de bijzondere school uitgedragen visie dient uiteraard aan bepaalde randvoorwaarden te voldoen. Deze dient zich te houden binnen de grenzen getrokken door de democratische rechtsstaat, en moet voldoen aan de door de onderwijswetgeving gestelde eisen, inclusief die welke gericht zijn op het bijbrengen van bepaalde algemene basiswaarden, burgerschapsvorming etc. Het is moeilijk na te volgen, waarom ouders en leerlingen niet binnen die randvoorwaarden zouden mogen opteren voor een school die van een eenduidige religieuze of levensbeschouwelijke visie uitgaat die bij de overtuigingen van thuis aansluit. Waarom zou een overheid die mogelijkheid niet mogen en willen faciliteren door dergelijke scholen op voet van gelijkheid met neutrale scholen te financieren?

Daar komt bij, dat er geen empirisch bewijs voorhanden is dat een dergelijke optie binnen de onderwijsstelsels van de westerse staten in het algemeen negatief voor de leerling of de maatschappij uitpakt. Wat er aan onderzoek is, wijst erop dat leerlingen van bijzondere scholen met een uitdrukkelijk religieus ethos in het algemeen zelfs wat beter dan leerlingen van neutrale scholen scoren op onderwijsprestaties en burgerschapscompetenties. In dit verband kan zeker niet uitgesloten worden, dat bepaalde confessionele scholen vanuit hun religieuze ethos goed in staat zijn klassieke waarden en deugden bij te brengen zoals discipline, gehoorzaamheid, zelfbeheersing, bescheidenheid, schroom, mededogen – waarden die weliswaar minder scoren op de moderne meetlat van individualisme en zelfbeschikking, maar die niettemin zeer waardevol zijn. Het zou mijns inziens zeer wel zo kunnen zijn, dat dergelijke scholen, juist omdat zij uit kunnen gaan van een normatieve traditie en deze kunnen ‘voorleven’, tot dergelijke overdracht van waarden in staat zijn.

Het komt mij voor, dat er door de critici in feite voor gepleit wordt dat de overheid aan (al) het bekostigd onderwijs het ideaal van individuele autonomie en persoonlijke vrijheid, en daarmee ook de eis van een specifieke modus van

neutraliteit oplegt. Mijns inziens is dat niet nodig en zelfs disproportioneel. De democratische rechtsstaat dient veel ruimte te laten voor pluriformiteit, ook voor alternatieve idealen van meer collectivistische en traditionele aard.

#### 4. Godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs op openbare scholen

Het is overigens niet zo dat de hiervoor geschetste visie, die op grond van een scherpe invulling van de scheiding van kerk en staat stelt dat godsdienst en levensbeschouwing vergaand uit de publieke sfeer – en ook uit het overheidsgefinancierde onderwijs – gebannen zouden moeten worden, in wetgeving en beleid altijd de overhand heeft. Zo is opvallend, dat vorig jaar een wijziging op de Wet op het primair onderwijs (Wpo) is aanvaard, op grond waarvan een structurele grondslag (artikel 184b Wpo) – in plaats van tot dan via een niet structurele subsidie – zal worden opgenomen voor overheidsbekostiging van godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs.<sup>8</sup> Daarmee zal de continuïteit verzekerd worden van de mogelijkheid om ook op een openbare school (een uur in de week) religieus of levensbeschouwelijk gekleurd onderwijs te ontvangen. Dat onderwijs wordt verzorgd door een leerkracht in dienst van een der vijf ‘zendende’ stichtingen die uitgaan van resp. de protestantse kerken, de Rooms-Katholieke Kerk, het Humanistisch Verbond, de Hindoeraad Nederland en de (islamitische stichting) SPIOR. De door deze vijf instanties opgerichte Stichting Dienstencentrum HVO en GVO behartigt de gezamenlijke belangen (waaronder de salarisadministratie), ontvangt de bekostiging en verantwoordt deze naar het Ministerie van OCenW.<sup>9</sup>

De openbare basisscholen treden derhalve op als gastheer, maar zijn niet verantwoordelijk voor de inhoud van de lessen: dat zijn de zendende levensbeschouwelijke stichtingen (artikel 51 Wpo). Daarmee wordt recht gedaan aan de pluriforme grondslag van het openbaar onderwijs (artikel 46, eerste lid, Wpo),

8 Wet van 6 juni 2017, *Staatsblad* 2017, 289 (*Kamerstukken* 34246). De wet zal vermoedelijk op afzienbare termijn in werking treden, te samen met de uitvoeringsregeling, een Algemene maatregel van bestuur (Besluit tot wijziging van het Besluit bekostiging WPO en het Besluit bekostiging WEC in verband met de bekostiging van godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare scholen). Zie over deze wet Jurn de Vries, ‘Sluitstuk van de financiële gelijkstelling. Honderd jaar na de onderwijspecificatie van 1917 ook bekostiging voor GVO en HVO op openbare scholen’, in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 2017 (2), 66-82.

9 *Kamerstukken II* 2014/15, 34246, nr. 3, p. 3-4.

en gepaste ruimte geboden voor denominatief onderwijs.<sup>10</sup> En een dergelijke constructie is niet in strijd met de scheiding van kerk en staat, aldus de toelichting bij het wetsvoorstel.<sup>11</sup>

Opmerkelijk is dat in de parlementaire discussies over deze rechtstreekse overheidsfinanciering van organisaties op religieuze en levensbeschouwelijke grondslag, met het uitdrukkelijk oog op het geven van dito onderwijs – aan openbare scholen! – de scheiding van kerk en staat en de neutraliteit van de overheid slechts *en marge* aan de orde is gesteld. Blijkbaar zijn deze principes van scheiding en neutraliteit toch niet zo scherp als ze in meer algemene ideologische debatten ingevuld worden. Wat hierbij ongetwijfeld meegespeeld heeft, is dat in samenhang met de overheidsfinanciering ook randvoorwaarden gesteld zijn. Zo moeten de leerkrachten die vanuit de zendende stichtingen godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs geven – behoudens voor zover zij onder het overgangsrecht van artikel XII Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) vallen – voldoen aan eisen met betrekking tot vakdidactische en pedagogische bekwaamheid.<sup>12</sup> Vakinhoudelijke bekwaamheidseisen worden aan hen evenwel niet gesteld; de scheiding van kerk en staat brengt immers met zich dat de overheid niet over de inhoud van godsdienst of levensbeschouwing gaat.<sup>13</sup> Wat mogelijk ook meespeelt, is dat dit onderwijs (hoewel de overheid niet gaat over de inhoud) zich binnen de marges van de democratische rechtsstaat moet ophouden: is dat onderwijs in strijd met de opdracht tot burgerschapsvorming in artikel 8, derde lid, van de Wpo, dan is dat grond om de bekostiging in te trekken.<sup>14</sup> Hier tekent zich de matigende invloed af van de ‘zilveren koorden’: door het bijzonder onderwijs of (zoals in casu) het godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs te bekostigen, verschaft de overheid zich de mogelijkheid om als tegenprestatie te eisen dat dit onderwijs aan bepaalde kwaliteitsmaatstaven voldoet en zich aan zekere grenzen houdt.

<sup>10</sup> *Kamerstukken II 2014/15, 34246*, nr. 9, p. 2.

<sup>11</sup> *Kamerstukken II 2014/15, 34246*, nr. 3, p. 5, met een beroep op een advies van de Onderwijsraad, *Dienstverband, godsdienst en de openbare school* (2006).

<sup>12</sup> Artikel 2.2 lid 1, onder b en c van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.

<sup>13</sup> *Staatsblad 2017, 148* p. 32.

<sup>14</sup> Aldus de toelichting bij het ontwerp Besluit bekostiging WPO in verband met de bekostiging van godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs op openbare scholen. NB: er zijn bovendien plannen om de burgerschapsopdracht aan te scherpen, aldus het regeerakkoord Rutte III; het consultatiewetsvoorstel is in juni 2018 gepubliceerd.



Het is vermoedelijk mede door deze matigende invloed die van de overheidsfinanciering – en daaraan verbonden voorwaarden en toezicht – uitgaat dat er in Nederland nauwelijks sprake is van misstanden op bijzondere scholen, in de zin dat daar onderwijs gegeven wordt dat tegen de basiswaarden van de democratische rechtsstaat in gaat. Zo leidde een uitgebreid, intensief onderzoek naar het godsdienstonderwijs op 20 islamitische basisscholen naar aanleiding van indicaties dat sprake was van financiering en beïnvloeding vanuit Saoedi-Arabië, tot de vaststelling dat van onderwijs in strijd met die waarden geen sprake was (Inspectie van het Onderwijs 2003).

## 5. Afrondende beschouwingen

Samenvattend. De meeste critici van overheidsfinanciering van het bijzonder onderwijs worden ongetwijfeld gedreven door oprechte zorgen en wezenlijke idealen. Toch meen ik dat hun kritiek onvoldoende hout snijdt. De verwijten die met name jegens het orthodoxe (reformatorische, gereformeerde, islamitische) deel van het bijzonder onderwijs geuit worden zijn onvoldoende steekhoudend. Het beroep op de scheiding van kerk en staat ziet voorbij aan de variatie van acceptabele invullingen die aan dit principe gegeven kunnen worden. Het lijkt er overigens op, gezien de recente wettelijke verankering van de bekostiging van het godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare scholen, dat dit scheidingsprincipe in de praktijk soms minder scherp ingevuld wordt.

Het bijzonder onderwijs is slechts in beperkte mate debet aan de etnische segregatie. Er zijn geen aanwijzingen dat het religieuze karakter van bepaalde bijzondere scholen afbreuk doet aan de onderwijsprestaties en burgerschapscompetenties van de leerlingen. En tegenover het beroep op persoonlijke autonomie kan evengoed aangevoerd worden dat religieuze socialisatie een stevige bodem kan verschaffen op basis waarvan de leerling geleidelijk een eigen gekozen levenspad in kan slaan.

Nederland is een land van minderheden, en zal dat blijven. Dat betekent mijns inziens, dat de staat – ook in het onderwijsbeleid – zo min mogelijk uit moet gaan van een inhoudelijk mensbeeld. Zelfs het ideaal van de persoonlijke autonomie acht ik in dat verband te omvattend, te inhoudelijk om als het door alle scholen te realiseren doel te fungeren. Veeleer dient er voldoende ruimte te blijven voor alternatieve principes, uiteraard binnen door de wet getrokken minimumgrenzen.

Het bijzonder onderwijs kan een belangrijke rol spelen, met name dan, wanneer het in staat is om zoiets als een waardengemeenschap te vormen, waarbinnen leerlingen en personeel zich geborgen voelen, en waarbinnen op basis van een zeker minimum aan gemeenschappelijke waarden het individu tot zijn recht kan komen. Ik denk dat deze functie van de school als een waardengemeenschap nu belangrijker is dan ooit. De school is nog de enige institutie waarin jongeren van verschillende afkomst verplicht zijn samen te leven en te werken. En in toenemende mate zal – naast uiteraard individuele ontplooiing – de noodzaak van een houding gericht op samenwerken en coöperatie zich doen gevoelen. Ik vermoed dat de problemen die ons te wachten staan veel meer dan voorheen op eenieder van ons een zwaar beroep zal doen op persoonlijke solidariteit (die dus veel meer omvat dan het betalen van belasting en premies). Het confessioneel onderwijs heeft bij het stimuleren van een dergelijke solidariteit en broederschap op zichzelf goede papieren.

Aan het pleidooi vóór de openbare school als de school van en voor allen (de ‘common school’) en tégen de bekostigde bijzondere school die (religieuze) groepsloyaliteit en afscheiding zou bestendigen ligt een visie op Nederlandse (seculier-individualistische) waarden als gemeenschappelijke grondslag van de Nederlandse staat en samenleving ten grondslag.<sup>15</sup> Het is deze opvatting die de grond vormt voor voorstellen voor afschaffing van de overheidsbekostiging van het bijzonder onderwijs. En het is dit denkbeeld dat leidt tot de opvatting dat de rol van religie moet worden beperkt tot de zuiver private sfeer. Aan de basis daarvan ligt het ideaal van het zelfbepalende autonome individu, dat zijn eigen levensplan opstelt en volgt, daarbij tegelijkertijd de vrije sfeer van de andere individuen eerbiedigend.

Persoonlijke autonomie is een prachtig ideaal, waarvoor ik zelf wel zou willen tekenen. Tegelijkertijd meen ik dat dit ideaal te inhoudelijk, te gevuld en alomvattend is om het primaire basisbeginsel in het beleid inzake integratie en educatie te zijn (Gorashi 2006; Spijkerboer 2007; Vermeulen 2007). De liberaal-pluralistische staat is liberaal in zoverre hij afziet van het door overheidsinstanties opleggen van inhoudelijke opvattingen over het goede leven en het waardige burgerschap, waaruit voor allen geldende normen zouden voortvloeien. In een liberale staat kan de bron van eenheid en integratie niet een materiële opvatting van het goede – een brede versie van publieke moraal – zijn, maar alleen een procedurele overeenstemming inzake het juiste – de idee van een smalle publieke moraal. Hoewel het ideaal van persoonlijke

---

15 *Kamerstukken II 2004-2005*, 29 700, nr. 6, p. 3, 47 en 48.

autonomie minder inhoudelijk is dan concurrerende idealen – omdat dit beginsel het individu een redelijke mate van zelfdefinitie laat, en daarmee een zeker relativisme in zich bergt – is het niettemin toch te dicterend, te omvattend, te ongevoelig voor alternatieve, meer collectieve varianten van het goede leven die gebaseerd zijn op religie, traditie, cultuur – groepsloyaliteiten die niet kunnen worden gereduceerd tot individuele keuzes. De democratische rechtsstaat dient een open huis te zijn en te blijven, met een variëteit aan kamers en leefruimten waarin ook minderheden van religieuze en andere snit zich thuis kunnen voelen.

## Literatuur

- Braster, J.F.A. & M.A. Zwanenburg (1998),  
*Geloof in levensstijl. Een empirisch onderzoek onder de Nederlandse jeugd*, Rotterdam: Faculteit der Sociale Wetenschappen.
- Coleman, J.S., T.B. Hoffer & S. Kilgore (1982),  
*High School Achievement: Public, Catholic, and Other Private Schools Compared*, New York: Basic Books.
- Dronkers J. & P. Robert, (2004),  
 De effectiviteit van openbaar en bijzonder onderwijs: een crossnationale analyse, in: *Mens & Maatschappij*, 79 ( 2), 170-192.
- Dronkers J. & P. Robert, (2005).  
 Schoolprestaties van leerlingen uit de lagere strata op openbare, bijzondere en privé-scholen: een crossnationale test van de Coleman & Hoffer-these, in: *Pedagogische Studiën*, 82 (3), 219-220.
- Glenn, Ch. L. (2011),  
*Contrasting Models of State and School. A Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*, New York: Continuum International Publishing Group 2011.
- Gorashi, H. (2006),  
*Paradoxen van culturele erkenning. Management van Diversiteit in Nieuw Nederland*, Amsterdam: VU.
- Inspectie van het Onderwijs, (2003),  
*Islamitische scholen nader onderzocht*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- McColdrick, D. (2006),  
*Human rights and religion*, Oxford: Hart Publishing.

- Mentink, D. (2010),  
Scheiding van kerk en staat in het onderwijsrecht. Het aanhoudende debat over het beleid van de staat ten opzichte van het openbaar en bijzonder onderwijs, in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 3, 42-60.
- Merry, M. (2018),  
Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm, in: *Theory and Research in Education*, 16 (1), 1-17.
- Monsma S.V. & J.C. Soper (1997),  
*The Challenge of Pluralism. Church and State in Five Democracies*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Onderwijsraad, (2006),  
*Dienstverband, godsdienst en de openbare school*.
- Putnam, R. (2000),  
*Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.
- Spijkerboer, T. (2007),  
*Zeker weten. Inburgering en de fundamente van het Nederlandse politieke bestel*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Thiessen, E.J. (1993),  
*Teaching for commitment: liberal education, indoctrination, and Christian nurture*, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Vermeulen, B.P. (2001),  
Waarom wij het Supreme Court niet (altijd) hoeven te volgen, in: Bovend'Eert, P.P.T. e.a. (red.), *Grensverleggend staatsrecht. Opstellen aangeboden aan prof. mr. C.A.J.M. Kortmann*, Kluwer, Deventer, 323-336.
- Vermeulen, B.P. (2007),  
*Vrijheid, gelijkheid en burgerschap. Over verschuivende fundamente van het Nederlandse minderhedenrecht en -beleid: immigratie, integratie, onderwijs en religie*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Vries, J. de (2017),  
Sluitstuk van de financiële gelijkstelling. Honderd jaar na de onderwijspacificatie van 1917 ook bekostiging voor GVO en HVO op openbare scholen', in: *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 7 (2), 66-82.

# Islamitisch godsdienstonderwijs en de uitdagingen van de pluriforme Nederlandse samenleving

## Paradox van normativiteit en geloofwaardigheid

Rasit Bal\*

### Summary

*In Dutch society, we have more than one million citizens with a Muslim faith. They came to the Netherlands as guest workers and for a temporary stay. At the beginning of their arrival, there was a need to practise the faith in little circles in a limited way. Later on, they decided to bring their family. With the arrival of the children the need for religious education expanded and its central orientation changed. Many mosques are established in the second part of the eighties of the previous century. Islamic schools are founded to support the faith based education at home and in mosques. The religious education at the Islamic schools are meant to support and confirm the religious life of Muslim migrants and to transfer it to the new generations. The protecting of the faith became the central effort of religious educators and parents, as a reaction of social pressure experienced by Muslims. In this article I am discussing some consequences of this protecting approach to the content of religious education, the didactical approach used as well as some of the challenges related to the public debate about religious education and presence of Muslims in the Netherlands. At the end of this essay I will answer the question of how to relate this issue with the Dutch culture and central orientations of our political order.*

### Inleiding

Moslims in Nederland vormen geen homogene groep. Zij verschillen qua cultuur en taal alsook qua historische en politieke achtergrond zoveel van elkaar (Jennissen et al. 2018), dat het bijna onmogelijk is om moslims te zien als één uniform geheel. Een goed voorbeeld is de inrichting van moskeeën in Nederland. Zo wordt in moskeeën voor Turkse Nederlanders Turks gesproken

---

\* Rasit Bal is voormalig voorzitter van het Contactorgaan Moslims Overheid en docent islam aan de Hogeschool InHolland. Hij is verder co-projectleider van het project 'professionalisering van imams in Nederland' aan de VU.

en wordt de islam gepraktiseerd zoals die eeuwenlang gepraktiseerd is in centraal Turkije. Voor moslims van Marokkaanse afkomst is deze praktijk weliswaar herkenbaar, maar tegelijkertijd ook weer erg anders dan de praktijk in hun eigen moskeeën. En andersom geldt het ook.

Wat verreweg de meeste moslims echter wel gemeenschappelijk hebben, is dat zij allen migranten zijn. Zij zijn afkomstig uit verschillende landen en hebben verschillende culturele achtergronden, maar hebben allemaal ook te maken met de Nederlandse samenleving en cultuur. Gaandeweg is deze context, alsook de doorwerking daarvan op het dagelijks leven, de gemeenschappelijke noemer voor veel moslims in Nederland geworden. Sinds de komst van de eerste moslims zijn er zo twee ‘werkelijkheden’ ontstaan die niet altijd samenvallen: de ‘echte’ werkelijkheid van de hedendaagse Nederlandse samenleving en de ‘oorspronkelijke’ werkelijkheid die de afkomst van moslims verbeeldt en die versterkt terugkomt in hun beleving. De ‘echte’ werkelijkheid – en alles wat daarmee samenhangt – dringt zich steeds meer op, terwijl de afstand tot de ‘oorspronkelijke’ werkelijkheid steeds groter wordt. Het gevolg hiervan is, dat moslims een ‘derde’ werkelijkheid creëren die in de media en het publieke debat steeds vaker beschreven wordt als ‘parallele en gesloten gemeenschappen’ of als ‘enclaves van moslims’. Plekken die kunnen worden gezien als pogingen van moslims om de steeds groter wordende afstand met de oorspronkelijke werkelijkheid te overbruggen. Plekken die vooral na de eeuwwisseling negatief worden geduid als ‘gesloten’ of als ‘getto’s’, terwijl de Nederlandse overheid die plekken tot de eeuwwisseling beleidsmatig juist heeft gefaciliteerd (WRR 2001).

Voor de eerste generatie moslims stond het praktiseren van de islam centraal en lag de nadruk aldus op centrale religieuze praktijken als het vrijdaggebed en offer- en ramadanfeesten. Hiervoor was het niet altijd noodzakelijk om een permanente moskee te hebben. Na de komst van de kinderen – als gevolg van gezinshereniging – ontstond echter een nieuwe behoefte. Hoe om te gaan met de culturele en religieuze vorming van deze kinderen? Wie moet hen cultureel en religieus opvoeden en welke samenlevingsvorm moet leidend zijn voor hun socialisatie? Moet deze socialisatie gericht zijn op de Nederlandse samenleving waarin zij opgroeien of op de ‘oorspronkelijke’ samenleving die heel erg ver weg ligt? Vragen die uiteindelijk zijn beantwoord door het creëren van drie vormingscontexten – gezin, moskee en school – waarin de religieuze vorming van moslimkinderen op zo’n manier gestalte heeft gekregen, dat moslims de indruk wekken dat zij hun kinderen willen opvoeden met het oog op een samenleving die niet alleen heel ver weg is maar ook ‘onrealistisch’.

De eerste opvoedingscontext is het gezin waar de islam gepraktiseerd wordt en kinderen al doende religieus gesocialiseerd worden. In deze praktijken maken de kinderen zich de islam eigen. Zo is het altijd geweest, maar eenmaal in een andere omgeving waarin moslims niet meer de meerderheid vormen, ontstonden er haperingen in dit proces van religieuze overdracht (Roy 2003). De religieuze opvoeding door de ouders bleek niet toereikend te zijn, omdat ouders onvoldoende toegerust bleken te zijn om hun eigen geloof over te dragen op hun kinderen. Ouders beschikken niet over voldoende kennis van de islam, omdat zij meestal ongeletterd zijn. De meeste ouders zijn doeners en uitvoerders van de islam. Zij laten zien hoe het moet door het voor te doen. Maar als er behoefte ontstaat aan onderwijs over de islam, of aan het praten en filosoferen over de islam, dan blijken ouders erg ‘onmondig’ en ‘ongeleterd’ te zijn wat hun eigen geloof betreft (Bucx 2015, 133). De behoefte aan deze meer inhoudelijke aspecten van de religieuze opvoeding neemt toe naarmate kinderen ouder worden. Op een bepaalde leeftijd willen kinderen immers niet alleen maar doen, maar ze willen ook begrijpen waarom ze bepaalde rituelen en praktijken doen.

Ter ondersteuning van de religieuze en culturele opvoeding in het gezin werden er moskeeën gesticht om de religieuze opvoeding beter te laten slagen. In moskeeën werken immers mensen (imams) die wel kennis hebben van de islam en dus beter gekwalificeerd zijn om dergelijke kennis over te dragen op de jongere generatie (Shadid 2008). Deze kennisinhouden van de islam zijn in de meeste moskeeën echter behoorlijk geobjectiveerd,<sup>1</sup> zodat een mogelijke onenigheid over wat de islam zou zijn uitgesloten wordt (Ramadan 2008, 28). Deze ‘geobjectiveerde’ islam is de gemeenschappelijke oriëntatie van moslims als zij het hebben over de ‘islam’. Er bestaat zodoende een grote consensus onder moslims over deze ‘objectieve’ en dus ‘onveranderlijke’ inhouden van de islam, die door imams en hulp-imams op de gebruikelijke cognitieve manier aan de gelovigen worden geleerd. Zo is een vorm van moskeewonderwijs ontstaan dat massaal wordt bezocht. Echter, naarmate kinderen ouder worden, ontstaan ook hier weer overdrachts- en ordeproblemen. De didactiek van ‘herhalen’, ‘memoriseren’, ‘instrueren’ blijkt niet aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen en wordt ook niet ondersteund en bevestigd door de sociale omgangsvormen en oriëntaties buiten de moskee (Roy 2003).

Medio de jaren tachtig van de vorige eeuw ontdekten moslims de mogelijkheid van het stichten van islamitische scholen als een derde opvoedingscontext ter ondersteuning van de religieuze opvoeding van kinderen. Het godsdienstonderwijs op school is zo een aanvulling geworden op de godsdienstige opvoeding in het gezin en het moskeewonderwijs (ISBO-SLO

2004). Maar omdat het nog steeds gaat om dezelfde ‘geobjectiveerde’ islam die de kinderen zich dienen eigen te maken, is het godsdienstonderwijs op school meer van hetzelfde geworden. Het gaat steeds om dezelfde inhoud die elk jaar opnieuw worden aangeboden. De godsdienstleerkrachten, zonder dat zij daartoe geschoold zijn en zonder dat zij goed onderwijsmateriaal hebben, herhalen wat thuis en in de moskee aan de orde is gekomen. Pas na de eeuwwisseling heeft men oog gekregen voor deze problemen en worden er mondjesmaat, onder invloed van politieke druk, pogingen ondernomen om het godsdienstonderwijs op islamitische scholen te professionaliseren (Onderwijsinspectie 2002).

Pogingen van overheidswege om te achterhalen hoe de praktijk van het godsdienstonderwijs van moskeeën er uitziet,<sup>2</sup> zijn telkens mislukt omdat de moskeeorganisaties geen toegang verschaffen. Dit is ook de reden waarom er geen representatieve onderzoeken over moskeeeonderwijs bestaan. In dit artikel wil ik een poging wagen om een beeld te schetsen van het islamitisch godsdienstonderwijs. Ik ga daartoe een uiteenzetting geven van en kritisch reflecteren op de recente ontwikkelingen met betrekking tot het islamitisch godsdienstonderwijs in zowel school als moskee. Tevens zal ik daarbij wijzen op de noodzaak om in Nederland te komen tot een academische opleiding voor imams en docenten islam godsdienst. Mijn persoonlijk observaties en ervaringen zullen hierbij leidend zijn. Ik ben immers professioneel betrokken geweest bij alle zojuist genoemde vormingscontexten en ook in verschillende rollen als imam, oprichter van scholen, godsdienstleraar, ontwikkelaar van godsdienstmateriaal, onderzoeker, bestuurder van scholen en opleider van leraren. Tevens put ik uit de vele praktijkonderzoeken die gedaan zijn door studenten van de toenmalige imamopleiding aan de hogeschool InHolland.

## **Nederlandse context als confrontatie voor religieuze vorming**

De praktijk van de islamitische religieuze vorming, en dan vooral de opvoedingspraktijk in moskeeën en islamitische scholen, wordt in Nederland geconfronteerd met drie uitdagingen die sterk samenhangen met deze omgeving waarin moslims niet meer de meerderheid vormen: de Nederlandse cultuur, de sociale verhoudingen en het wettelijk kader. Deze dienen zich aan als een vreemde, en soms choquerende, omgeving die onmogelijk genegeerd kan worden.

De socialisatie en religieuze vorming van islamitische kinderen geschiedt in twee verschillende en deels tegenstrijdige culturele contexten: de eigen



betrekkelijke gesloten gemeenschap en de Nederlandse pluriforme samenleving. Deze twee contexten wisselen elkaar af, vallen in veel opzichten niet samen en bevatten tegengestelde oriëntaties. Naar mijn observatie zijn er twee zaken die expliciet naar voren komen als een ‘afstand’ of ‘tegenstelling’ tussen deze twee socialisatiecontexten. De centrale oriëntatie van de Nederlandse opvoedingspraktijk is dat kinderen toegerust worden om zelfstandig eigen keuzes te kunnen maken. Daarbij is de ‘rationalisering’ en het ‘communiceren’ van eigen keuzes een centrale kwaliteit die kinderen gedurende hun opvoeding geacht worden te ontwikkelen. Dit staat in schril contrast tot de centrale oriëntatie van de religieuze vorming van moslims, waarbij juist ‘gehoorzaam zijn aan de heilige instructie’ het belangrijkste doel is (Bucx 2015, 39). Islamitische kinderen worden al oefenend en herhalend in staat gesteld om zich de voorgeschreven waarheden en handelingen eigen te maken. De ‘rationalisering’<sup>3</sup> van deze religieuze waarheden en handelingen vindt brongerelateerd plaats. De plaats in de bron en de manier waarop zij gesteld worden, zijn bepalend voor het bindende karakter van de instructie. In deze contexten wordt het succes van de vorming afgemeten aan het kunnen reproduceren van de religieuze kennisinhouden en het kunnen praktiseren van de religieuze handelingen in het dagelijkse leven.

Als het gaat om de sociale verhoudingen in de Nederlandse samenleving dan staan ‘gelijkwaardigheid’ en ‘vrijheid’ centraal (Stoker 1995). Deze normerende oriëntaties voor de gehele samenleving wijken af van de sociale praktijk binnen de islamitische kring (Bucx 2015). Daar is ‘het zich onderscheiden’ van de omgeving een centrale oriëntatie, omdat de gehele groep een ‘acculturisatieproces’ doormaakt en een eigen historische ontwikkeling heeft (Eldering 2006, 180). Dit proces wordt ervaren als verlies van eigenheid en het vreemden van de oorspronkelijke werkelijkheid en oriëntaties. Bovendien is het zo dat in de oorspronkelijke sociale verhoudingen ‘gelijkwaardigheid’ noch ‘vrijheid’ centrale en normerende oriëntaties waren (Gijsberts 2012; Eldering 2006, 182). Hierdoor is het voor de Nederlandse moslims met een migratieachtergrond bijna ‘onecht’ om zich te oriënteren op deze centrale waarden van de Nederlandse samenleving. Terwijl in de dominante sociale verhoudingen in Nederland individuele handelingen, afwegingen en noties voortdurend getoetst worden op deze centrale waarden, zien wij dat moslims ‘vreemd’ staan ten opzichte van deze waarden. Zo lijkt het alsof zij deze ‘verworvenheden’ van de moderne, westerse samenleving ‘afwijzen’ en er daarmee zelf voor ‘kiezen’ om zich te onderscheiden – *self-othering* – naar een positie van tweederangs burger (Ramadan 2004).

De Nederlandse samenleving is sinds de Tweede Wereldoorlog veel pluriformer geworden. Zij is allereerst samengesteld uit de 'restanten' van de verzuilde samenleving, waarbij protestanten, katholieken, humanisten en niet-religieuzen vrij makkelijk te onderscheiden zijn. Maar daarnaast is de diversiteit de afgelopen decennia ook toegenomen door verschillende migratiestromen naar Nederland, waardoor de bevolking van met name de grote steden van samenstelling is veranderd. De beleving van toegenomen diversiteit geldt zeker voor islamitische arbeidsmigranten en hun nakomelingen (Werf 2002). De omgeving is voor hen zeer onbepaald en verwarrend geworden. Daarnaast is het voor hen ook zichtbaar geworden dat de religieuze praktijk van moslims evenzeer divers is. Daarmee komt de verbeelde eenduidigheid van de islam zeer zwaar onder druk te staan. Hoe kan de islam immers claimen de enige ware en goddelijke godsdienst te zijn als er niet eens sprake is van eenheid binnen de islam zelf? De pluriforme omgeving brengt met zich mee dat er een grote belangstelling ontstaat voor de islam, omdat het gaat om een grote bevolkingsgroep waarvan de uitingen van haar godsdienst maatschappelijk duidelijk zichtbaar zijn. Verschil trekt aandacht. Voorzien in adequate informatie over de islam aan niet-moslims lukt niet altijd, omdat relatief weinig moslims de Nederlandse taal machtig zijn en ook niet over relevante kennis beschikken om informatie over de islam te verschaffen. Hierdoor ontstaat er een groot gebrek aan kennis over de religieuze praktijk van een relatief grote bevolkingsgroep alsmede over de uitingen van de islam in de publieke ruimte.

Verder legt het wettelijk kader in Nederland een grote nadruk op de scheiding tussen kerk en staat en het onderscheid tussen privaat en publiek (Vroom 2002). Zo wordt algemeen aanvaard dat godsdienst een private aangelegenheid is en dat mensen hun religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen voor zich houden en deze enkel in daartoe gereserveerde private contexten beleven, zoals thuis, in de kerk, synagoge, moskee of bijzondere scholen maar zeker niet in de publieke ruimte die neutraal en 'kleurloos' dient te zijn. In een dergelijke context claimen de geïnstitutionaliseerde godsdiensten en levensbeschouwingen niet meer richtinggevend te zijn voor het publieke leven. Het doen van uitingen en het tonen van symbolen van deze geïnstitutionaliseerde godsdiensten en levensbeschouwingen in het publieke domein wordt zoveel mogelijk vermeden (Donk et al. 2006). Er is in ieder geval een grote consensus dat dit de meest belangrijke invulling is van de 'scheiding van kerk en staat'. De sociale werkelijkheid die ingericht is naar dit beginsel zet de praktiseerbaarheid van de islam onder grote druk. Deze sociale werkelijkheid en de centrale oriëntaties daarvan functioneren normstellend voor

het leven van moslims in de Nederlandse samenleving, zowel individueel als in gemeenschapsverband. Dat betekent dat moslims ‘gedwongen’ worden om zich te schikken in de scheiding van de publieke en private sfeer. Het weren van islamitische symbolen uit de publieke sfeer wordt steeds vaker als legitiem beoordeeld: religie dient achter de voordeur te blijven. Een goed voorbeeld hiervan is het verbod op het dragen van een boerka in openbare ruimten dat op 27 juni van dit jaar door de Eerste Kamer is aangenomen. Voor de beleving van de islam brengt dit met zich mee, dat moslims als gevolg van de scheiding tussen privaat en publiek zich ‘gedwongen’ voelen te seculariseren. Echter, het resultaat van dit alles is dat de religieuze praktijk van moslims in de publieke sfeer weliswaar minder zichtbaar wordt, maar dat in de private context tegelijkertijd een intensivering van de religiositeit kan ontstaan. Vormen van salafistische en orthodoxe religiositeit kan men zo, paradoxaal genoeg, zien als uitingen van deze opgelegde secularisering (Roy 2003).

De sociale en institutionele inrichting van de samenleving ‘dwingt’ moslims om zich te schikken langs deze lijnen. De politieke en maatschappelijk claims van de islam worden sterk verdrongen, omdat zij òf geen relevantie hebben voor de publieke ruimte òf omdat zij niet verstaanbaar zijn voor niet-moslims. De Nederlandse moslims kunnen zich zodoende maar zeer beperkt uiten over publieke aangelegenheden of over hoe de samenleving als geheel ingericht dient te worden.

## Religieuze praktijk en de nieuwe omgeving

De religieuze praktijk van de islam ontwikkelt zich als reactie op deze nieuwe maatschappelijke context. De confrontatie met deze nieuwe omgeving en actuele tegenstellingen spelen daarbij een centrale functie. Zo ontstaat een nieuwe religieuze praktijk van de islam (Maliapaard & Gijsberts 2012). De gevestigde instituties en betrokken partijen reageren hier weer op, waardoor er een nieuw maatschappelijk evenwicht ontstaat. In deze dynamische en interactieve tegenstellingen worden de grenzen van de maatschappelijke verhoudingen opnieuw getrokken. Welke uitingen van de islam in het publieke domein genoeg ‘aangepast’ zijn om zichtbaar te mogen zijn, zal zo in de toekomst blijken. Dat houdt tevens in dat moslims in hun religieuze praktijk aansluiting dienen te vinden tussen wat ‘privaat’ is en wat ‘publiek’ is. Als reactie op deze maatschappelijke tegenstellingen wordt er dan een nieuwe en unieke religieuze identiteit geconstrueerd. Sociologisch gezien betekent dit dat de religieuze praktijk van moslims zich aanpast aan de nieuwe omgeving,

dat wil zeggen aan de dominante, Nederlandse cultuur (Eldering 2006). Deze aanpassing verloopt via een traceerbare route die ik als volgt wil omschrijven.

De eerste groep arbeidsmigranten kwam naar Nederland voor een tijdelijk verblijf. Zij wilden zoveel mogelijk geld verdienen en snel terugkeren. In deze fase was het niet aan de orde dat men zich zou moeten aanpassen. Het beleid van de overheid was gericht op 'integratie met behoud van eigen cultuur' en bood arbeidsmigranten hiertoe ook alle ruimte. Op de blootstelling aan een vreemde omgeving met een vreemde cultuur en omgangsvormen werd gereageerd door te zoeken naar een 'afzondering' in eigen kring en door zich te 'isoleren' van de samenleving (Lahri 2007). Zo ontstonden er twee werelden, een waar de islam en de eigen culturele identiteit werd gepraktiseerd en de buitenwereld. In eigen kring werd getracht om de eigen culturele en religieuze identiteit zo goed mogelijk te praktiseren en over te dragen aan de nieuwe generatie. Gaandeweg wordt deze 'afzondering' echter steeds vaker, vooral door de Nederlandse politiek en in de publieke opinie, geproblematiseerd en opgevat als 'afzetten'. In samenhang met deze 'externe' tegenstellingen en maatschappelijke druk is de handhaving van deze praktijk van afzondering en zelfbehoud echter een centrale oriëntatie van moslims geworden (Scheffer 2008).

De confrontatie met het pluriforme karakter van de samenleving heeft in de beleving van veel moslims de 'vreemdheid' van de omgeving sterk bevestigd. In deze samenleving staat immers geen enkele religieuze traditie centraal of maakt publiekelijk aanspraak op waarheid. Voor de religieuze praktijk van moslims kan deze relativisering als zeer verwarrend worden ervaren. Daarop wordt gereageerd door de waarheidsclaims van de islamitische identiteit juist te accentueren en de inhoud daarvan te rationaliseren (Gijsberts 2012).<sup>4</sup> Maar dat doet men dan vooral in eigen kring, waardoor het lijkt alsof men al een 'voorschot' neemt op de verwachte externe kritiek. De religieuze praktijk, symbolen en voorschriften worden binnen de eigen kring nader geëssentialiseerd en verhelderd. Terwijl de buitenwereld de religieuze overtuigingen en tradities relativeert, zien wij dat moslims een omgekeerde beweging maken door de waarheidsaanspraken van de islam sterk te accentueren. De 'verwarde buitenwereld' wordt door moslims tegemoet getreden met eigen 'zekere' waarheden en handelingsinstructies. Ook deze reactie en beleving van de maatschappelijke spanningen werken zeer vermoedelijk afstand vergrotend en werken legitimerend voor de maatschappelijke afzondering van moslims. Het is aannemelijk dat de terugkerende theologische discussie over 'daru'l harb' en 'daru'l islam' in de academische kringen hierop slaat.<sup>5</sup>

Parallel aan deze beweging om de religieuze praktijk en symbolen verder te essentialiseren en de grenzen daarvan scherper te trekken, kunnen wij zien dat de religieuze praktijk van moslims steeds meer weerstand ontmoet in de publieke ruimte. In de openbare ruimte is de publieke geloofwaardigheid en praktiseerbaarheid van de islam steeds meer onder druk komen te staan. Doordat de uitingen van de islam in het publieke domein worden geproblematiseerd, ontstaat er een maatschappelijk onbehagen over de publieke islam die door moslims wordt gecompenseerd door de eigen religieuze identiteit centraal te stellen. Op deze wijze trekken moslims hun religieuze leven terug uit het openbare leven (zelfverdringing).

Omdat deze 'afzondering' van de samenleving steeds weer wordt bevraagd (uit betrokkenheid, nieuwsgierigheid of uit ideologische overwegingen) door de omgeving (buren, collegae, politiek en media) en de betrokkenen steeds vaker goede argumenten moeten vinden om deze 'afzondering' te kunnen rechtvaardigen, dienen uitingen van de islam in de publieke ruimte verstaanbaar te worden gemaakt voor een breed publiek en dient de relevantie van de religieuze praktijk voor de gehele samenleving te worden aangetoond. In de eigen religieuze traditie is er een overvloed aan religieuze argumenten voor deze afzondering. Zo zijn er veel uitspraken van de profeet waaruit blijkt dat moslims zich niet zouden moeten mengen, bevriend raken of gaan lijken op niet-moslims en tevens ontbreekt het aan argumenten die toenadering tot andere religieuze groeperingen legitimeren. In de pluriforme samenleving blijkt het zeer lastig te zijn om 'afzondering' religieus te legitimeren, terwijl de betreffende aanhanger midden in de samenleving leeft. Als gevolg hiervan wordt de religieuze praktijk van moslims verder geritualiseerd, omdat juist rituelen geen behoefte hebben aan een rationele onderbouwing. De religieuze uitingen worden 'uitingen van afzondering' en op die manier steeds meer losgetrokken van de alledaagse werkelijkheid. Het gevolg hiervan is, dat de religieuze uitingen van moslims niet alleen steeds meer worden geritualiseerd, maar ook worden ontdaan van verstaanbare gronden voor een breed publiek. Waarom moslima's een hoofddoek dragen, waarom moslims een maand lang vasten en zelfs geen water mogen drinken (terwijl geen water drinken ongezonder is), waarom zij zo vaak moeten bidden of waarom moslima's een boerka dragen, blijven handelingen die 'onbegrijpelijk' en 'ondoorgegrondelijk' zijn. Het zou best kunnen dat maatschappelijk 'onbehagen' over de aanwezigheid van moslims in Nederland hiernaar verwijst.

## Islamitische godsdienstonderwijs als instrument van zelfbehoud

Het godsdienstonderwijs zoals het georganiseerd wordt in moskeeën en op islamitische scholen is gericht op handhaving van de religieuze praktijk en overtuigingen zoals die ‘meegenomen’ zijn uit de oorspronkelijke samenlevingen. De centrale opdracht ervan kan op twee manieren beschreven worden: onderwijzen van de islam aan de nieuwe generatie moslimkinderen zodat zij de religieuze traditie voortzetten (1) en zorgen dat moslimkinderen zich kunnen onderscheiden in een pluriforme samenleving (2). De inhoud van het godsdienstonderwijs wordt daarom bepaald in overeenstemming met de gangbare religieuze praktijk die historisch is ontstaan (geobjectiveerde inhouden van de islam). Centraal staan de religieuze voorschriften (omgangsregels, spijswetten en kledingvoorschriften) voor het dagelijks leven, gebedsdiensten, het memoriseren van korandelen, kennis van de levensloop van de profeet en de centrale waarheidsvoorstellingen. Deze inhouden van het godsdienstonderwijs gelden voor alle doelgroepen, ongeacht leeftijd, geslacht, plaats en tijd. Daarmee wordt gesteld dat deze inhouden ‘universeel’ zijn en dus niet onderhevig zijn aan aanpassing, verandering of herziening.

Als de inhoud van het godsdienstonderwijs vastligt en niet veranderlijk is, komt de vraag naar voren hoe het islamitische godsdienstonderwijs reageert op de context van de Nederlandse samenleving. Kan dit godsdienstonderwijs ruimte maken voor het pluriforme karakter van de samenleving? Kan het een onderscheid maken tussen een publieke en private beleving van de islam? En kan het aansluiten bij belangrijke beginselen van de Nederlandse samenleving zoals gelijkwaardigheid en vrijheid? De huidige praktijk van het godsdienstonderwijs, zowel in moskeeën als op islamitische scholen, laat zien dat de handhaving van de historisch bepaalde religieuze praktijk van de islam de centrale opdracht is.<sup>6</sup> Kritische reflectie op de inhoud wordt niet gestimuleerd en er wordt ook niet gezocht naar manieren om de inhoud te laten aansluiten bij de cultuur, verhoudingen en centrale oriëntaties van de nieuwe omgeving. Daartegenover bevatten de godsdienstmethodieken zichtbare vormen van een apologetische benadering alsof kinderen in de Nederlandse samenleving te maken hebben met concurrerende levensbeschouwingen, waarheden en handelingskeuzes.

Inhouden die aanleiding kunnen geven voor spanning met de omgeving – zoals man-vrouw verhouding, seksualiteit, strafwetten, godsbeelden waarbij God ‘meedogenloos’ straft – worden uitgeselecteerd en voorlopig verzwegen. De ruimte die zo ontstaat wordt opgevuld met nieuwe thema’s die wel aansluiten bij de nieuwe omgeving. Zo worden thema’s als maatschappelijke

diversiteit, zowel onder moslims als in de samenleving, burgerschap, vrijheden en democratie aan de orde gesteld. Soms worden deze thema's slechts in de marges behandeld, zoals in het moskeeonderwijs en op sommige islamitische scholen, en soms staan zij wat meer centraal, zoals in het islamitisch godsdienstonderwijs (IGO) op openbare scholen. Hierdoor is de inhoud van het godsdienstonderwijs zeer eclectisch en onsamenhangend. Zolang een 'extern' thema niet expliciet conflicteert met de geloofsvoorstellingen en voorschriften, kan het opgenomen worden in het curriculum – wat ook gebeurt als de maatschappelijke druk om dit te doen groot is. Het godsdienstmateriaal dat ontwikkeld is door de Islamitische Scholen Besturenorganisatie (ISBO), Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) en Stichting Platform Islamitische Organisaties in Rijnmond (SPIOR) behandelt dan ook zulke maatschappelijke thema's als aanvulling op de gangbare en breed geaccepteerde religieuze inhouden (ISBO-SLO 2004). Bij de totstandkoming van deze methode werd expliciet gezocht naar raakvlakken met de pluriforme samenleving, de rechtstaat en met centrale oriëntaties zoals gelijkwaardigheid, vrijheid en het non-discriminatie gebod. Deze methode is geïntroduceerd in 2007 en is intussen weer in de vergetelheid geraakt. Islamitische scholen maken zelden gebruik van deze methode, omdat de inhoud onvoldoende aansluit op de gangbare religieuze praktijk in moskeeën en scholen en hun centrale oriëntatie op het handhaven van het eigen religieuze leven in een vreemd land. Daartoe draagt men aan de kinderen liever eenduidige en universele inhouden en praktijken over die zij dienen te geloven en te praktiseren.

In het godsdienstonderwijs op islamitische scholen komen thema's als seksuele voorlichting, evolutietheorie en religieuze diversiteit zeker aan bod, maar deze thema's dienen wel als bevestiging van de eigen religieuze voorstellingen. Een vergelijking tussen evolutietheorie en scheppingsverhaal wordt in het voordeel van het islamitische scheppingsverhaal gemaakt. Deze thema's worden zo aangeboden, dat zij geheel binnen de grenzen van de eigen religieuze praktijk vallen. Daarbij worden de kinderen expliciet niet uitgedaagd om dergelijke inhouden zelf kritisch te evalueren en eigen keuzes te maken. Het exclusivistische perspectief is zeer herkenbaar in de didactische aanpak en leidend voor de manier waarop andere godsdiensten aan de orde komen. Relativering van de eigen waarheidsclaims en/of een beweging naar een meer levensbeschouwelijke benadering van de islam zijn niet herkenbaar.<sup>7</sup>

De methoden die gebruikt worden voor het godsdienstonderwijs in moskeeën bevatten zelden thema's als hierboven genoemd. De meeste uitgewerkte methode die mij bekend is, wordt gebruikt in de kringen van Milli Görüş en bevat een mix van religieuze en culturele (Turkse) elementen.<sup>8</sup> Dit

komt omdat deze methodes ontwikkeld worden in eigen kring en gericht zijn op de handhaving van de eigen religieuze cultuur. Verantwoording naar externe partijen is niet aan de orde. Men maakt ook geen grondige analyse van de maatschappelijke context waarin islamitische kinderen leven, naar school gaan en spelen met niet-islamitische kinderen om de inhouden van het moskeeonderwijs hierop te laten aansluiten. Deze praktijk bevestigt dat men werkt met twee werelden die elkaar niet raken. Het ultieme streven van het onderwijsaanbod in de moskee is om kinderen duidelijk te maken dat de eigen religieuze overtuiging de enige 'ware' is. Ter onderbouwing van deze essentialistische benadering worden zulke dagelijkse zaken rechtstreeks in verbinding gebracht met de primaire bronnen (Koran en overleveringen). De Koran en overleveringen van de profeet worden steeds vaker opgevoerd om de eigen overtuiging te onderbouwen en krachtiger te onderscheiden.

Nadat de inhoud van het godsdienstonderwijs op deze manier is veiliggesteld, blijft er relatief weinig ruimte over voor aanpassing en verandering om de maatschappelijke context waarin islamitische kinderen opgroeien in het onderwijs te verdisconteren. Ontwikkelingen betreffen vooral de vorm waarin de inhoud aan de orde komt, de didactische aanpak van de docenten en de fysieke onderwijsomgeving. Afhankelijk van de leeftijdsgroep worden er verschillende vertelvormen (vraag-antwoord en presenteren), kleurrijke lettertypen en verhalen (van voorbeeldfiguren, profeten, geleerden) gehanteerd. Daarnaast wordt er gezocht, en dit betreft dan vooral het moskeeonderwijs, naar mogelijkheden om het Nederlands als onderwijstaal in te voeren. Ook zijn er pogingen ondernomen om de didactische activiteiten, naast het memoriseren van inhouden, beter te laten aansluiten bij de ervaringswereld van de kinderen, zodat kinderen zich de inhouden niet alleen cognitief eigen maken maar ook gaan ervaren. Naar Mekka gaan, islamrelevante plekken bezoeken, religieuze feestdagen uitbundig vieren zijn betrekkelijk nieuwe activiteiten.<sup>9</sup> In dit opzicht hebben moskeeën van Turkse Nederlanders behoorlijk vooruitgang geboekt ten opzichte van de moskeeën van Marokkaanse Nederlanders. Dit geldt niet alleen voor de vorm en didactiek van het moskeeonderwijs, maar ook voor de inhoud van dit onderwijs. Het curriculum in Turks-Nederlandse moskeeën omvat ook cultuureducatie, islamitische geschiedenis met een focus op de Ottomaanse periode, Turkse taal,<sup>10</sup> excursies, wedstrijden en spelactiviteiten. De ontwikkelruimte van het moskeeonderwijs van de Marokkaanse Nederlanders wordt daarentegen vooral gezocht in het nader systematiseren van de religieuze kennisinhouden,<sup>11</sup> het verbeteren van fysieke onderwijsruimten en het inzetten van het Nederlands als instructietaal. Toch zien we, dat er eveneens pogingen worden ondernomen om het godsdienston-



derwijs in de moskee om te zetten in Arabisch taalonderwijs (Lahri 2007). Daarmee wil men niet alleen het belang van het Arabisch voor islameducatie accentueren, maar ook aan cultuureducatie doen en tracht men de islam via het Arabisch te handhaven.

Ondanks deze pogingen om het islamitisch godsdienstonderwijs te vernieuwen naar vorm, didactiek en inhoud, kampt dit onderwijs met een crisis. Dit heeft vooral te maken met veranderingen in de doelgroep. Islamitische kinderen groeien op in de Nederlandse samenleving, gaan hier naar school en worden beïnvloed door de Nederlandse cultuur. Zij worden veel intenser blootgesteld aan de gangbare omgangsvormen in Nederland en oriënteren zich meer op de centrale waarden en normen in de samenleving als geheel. Hun Nederlandse taalvaardigheid wordt vergelijkbaar met die van hun Nederlandse leeftijdsgenoten en steeds meer ouders spreken Nederlands met hun kinderen (Bucx 2015). Die taalkeuze wordt gedaan omdat de eerste generatie migranten zich langzamerhand uit het actieve leven heeft teruggetrokken en vanwege de zwakke ontwikkeling van het Turks en Arabisch onder de nieuwe generatie. Kinderen met een Marokkaanse achtergrond stappen zeer vroeg over naar het Nederlands en kunnen zich niet meer uitdrukken in het Marokkaans-Berbers. De taalvaardigheid van deze kinderen is daarmee onvoldoende om de ‘zwarte’ taal van het godsdienstonderwijs in het Turks of Arabisch te kunnen volgen en zich de inhouden daarvan eigen te maken.

De meeste kinderen bezoeken het moskeeonderwijs omdat hun ouders die keuze voor hen maken. Wanneer kinderen ongeveer een jaar of zes zijn, beginnen ze naar de moskee te komen en beginnen ze spelenderwijs met het memoriseren van standaardteksten, met het leren reciteren van koranletters en met het nadoen van rituelen. Gaandeweg wordt dit onderwijs uitgebreid met het internaliseren van islamitische ge- en verboden, met het leren van de centrale geloofswaarheden van de islam, de verhalen van de profeten en de levensloop van de profeet Mohammed. Zoals al werd opgemerkt worden deze inhouden en thema's ieder jaar weer herhaald, waardoor in de beleving van de kinderen godsdienstonderwijs altijd hetzelfde is. De praktijk van het godsdienstonderwijs in moskeeën laat zien dat naarmate de kinderen ouder worden, hun betrokkenheid en leerbaarheid minder wordt. Zodra kinderen veertien of vijftien jaar oud zijn, stoppen zij doorgaans dan ook met het volgen van het godsdienstonderwijs in de moskee. Dit is ook de leeftijd waarop kinderen doorgaans gaan puberen en in verweer komen tegen het ouderlijk gezag. Oudere kinderen raken zo uit het zicht van het moskeeonderwijs, maar binnen de kringen van de moskee leeft de diepe hoop dat deze kinderen later

weer terugkomen als gevolg van de basis die met het moskeeonderwijs is gelegd.

## **Aansluiting op de Nederlandse verhoudingen en het trainen van opleiders**

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat de centrale oriëntatie van het islamitische godsdienstonderwijs binnen alle drie de hierboven genoemde contexten – gezin, moskee en islamitische school – gericht is op het handhaven van de eigen religieuze overtuigingen en praktijken in een vreemde omgeving. Daarbij wordt de vreemde omgeving ervaren als verwarrend, onbepaald en bedreigend voor de eigen religiositeit. Als gevolg daarvan heeft ‘seculier worden’ een negatieve betekenis en associatie gekregen. Het wordt niet geassocieerd met vooruitgang en emancipatie, maar juist met verlies van eigenheid en overtuiging. De inspanning van het godsdienstonderwijs is dan gericht op behoud van de religieuze overtuigingen. Echter, naar mijn idee maakt deze praktijk van godsdienstonderwijs het onmogelijk om op een constructieve manier aansluiting te vinden bij de Nederlandse samenleving. Vitaliseren, vernieuwen en het opnieuw interpreteren van de religieuze praktijk vanuit de ervaringen die men in de Nederlandse samenleving opdoet, wordt simpelweg gezien als een bedreiging. De progressie (systematiseren, verrijken, werkvormen, enz.) die in de praktijk van het godsdienstonderwijs wordt gerealiseerd, blijft een poging in de marge, terwijl de publieke discussie hierover suggereert dat de ‘vernieuwing’ vooral betrekking zou moeten hebben op de inhoud en hoe die aansluit op de doelgroep in relatie tot de Nederlandse cultuur en de centrale oriëntaties daarvan. Publieke en politieke interesse is vooral gericht om te achterhalen hoe moslims via het godsdienstonderwijs de kinderen voorbereiden op de pluriforme samenleving. In die verhouding werkt het opvoeren van externe druk altijd averechts. Het wordt door moslims ervaren als een bevestiging van beleefde bedreiging en houdt de ontwikkelruimte zeer klein. Dit is vermoedelijk de reden waarom moskeeën zich zeer terughoudend opstellen om mee te werken voor onderzoek dat geïnitieerd wordt door de overheid.

Wat naar mijn overtuiging nodig is, is een academische context waar gereflecteerd wordt op deze nieuwe praktijk van godsdienstonderwijs en islambeleving in Nederland. Niet door ‘outsiders’ en sociale wetenschappers die geen islamitische overtuiging hebben, maar door wetenschappers die zich sterk verbonden voelen met de religieuze praktijk van moslims. Die van deze

religieuze praktijk hun beroepspraktijk maken, zodat zij van binnenuit spanningen zichtbaar kunnen maken en beschrijven en zo een stevige basis kunnen leggen voor reflectie en vernieuwing. Voor authentieke vernieuwing en vitalisering is reflectie alleen nog onvoldoende. Er moet ook gezocht worden naar een nieuwe balans tussen de verschillende perspectieven, waarden en normen en waarheden. En dit alles dan sterk gerelateerd aan de nieuwe omgeving, niet alleen als een feitelijke gegevenheid, maar juist ook als basis van een nieuwe vorm van religiositeit. Alleen door de islam te laten wortelen in deze nieuwe omgeving, kan het een duurzaam onderdeel gaan vormen van de Nederlandse cultuur.

In de hedendaagse samenleving zijn universiteiten en hogescholen de plekken waar reflectie op een systematische en professionele manier vorm krijgt; objectief, in vrijheid en met distantie tot het betreffende verschijnsel. De op deze wijze georganiseerde reflectie houdt de praktijk niet alleen een spiegel voor, maar het levert ook de toekomstige professionals op die deze praktijk van binnenuit kunnen vitaliseren, nieuwe verbanden kunnen leggen en nieuwe mogelijkheden kunnen introduceren. Daarom is in Nederland ook behoefte aan islamonderwijs op HBO- en academisch niveau (Ter Avest 2014). De huidige academische reflectie op de praktijk van de islam geschiedt nog te veel door onderzoekers en wetenschappers die onvoldoende geëngageerd zijn met het islamitisch binnenperspectief. De resultaten van het huidige onderzoek naar de praktijk van de islam faciliteert nadrukkelijk het publieke debat dat gevoerd wordt door politiek en media, maar wordt door moslims zelf ervaren als dat zij geëngageerd worden als een studieobject,<sup>12</sup> als oorzaak van sociale problemen en als zeer stigmatiserend (WRR 2001).<sup>13</sup> De bevindingen en observaties van deze wetenschappers vinden daardoor onvoldoende weerklank binnen islamitische kring. Daarom is het nodig dat er wetenschappelijke contexten ontstaan waar geëngageerde wetenschappers van binnenuit reflecteren op de religieuze praktijk van moslims in Nederland net zoals dergelijke wetenschappelijke contexten ook bestaan voor andere religieuze groepen zoals katholieken en protestanten. Pogingen om dergelijke contexten te creëren zijn verschillende keren ondernomen, maar bleken kwetsbaar en kortstondig waardoor de resultaten onvoldoende weerklank vonden onder moslims (Boender 2013). Zo zijn er tegenwoordig geen academische contexten meer waar men er expliciet voor kiest om van binnenuit te reflecteren op de praktijk van het islamitische godsdienstonderwijs, zowel binnen islamitische scholen als binnen moskeeën.

In de huidige sociale en politieke verhoudingen is het niet helder wie nu aan zet is. Er bestaat wel een grote maatschappelijke consensus dat gereflecteerd

moeten worden op de praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs en dat deze reflectie van binnenuit georganiseerd dient te worden. Ook binnen islamitische kring wordt deze wens steeds luider verwoord. Momenteel zijn er twee islamitische universiteiten in Nederland die claimen dat zij deze rol op zich kunnen nemen. Echter, kijkend naar hun docentencorps, onderwijsprogramma en didactische aanpak, kan gesteld worden dat ook zij de traditioneel islamitische theologie als uitgangspunt nemen en zich sterk oriënteren op het bestendigen van de bestaande religieuze praktijk van moslims en zeer apologetisch ingericht zijn. Bovendien hebben deze instellingen een zeer beperkt bereik en zijn zij zowel bestuurlijk als financieel zeer kwetsbaar.<sup>14</sup> Beide universiteiten kregen het niet voor elkaar om de BA en MA opleidingen te laten accrediteren op wetenschappelijk niveau. Het ziet er bovendien naar uit dat de islamitische universiteit Europa de accreditatie van haar HBO-masterprogramma gaat kwijtraken.

Omdat de maatschappelijke relevantie en uitdagingen groot zijn, worden er toch steeds weer nieuwe pogingen ondernomen om de gewenste reflectie op de islam te organiseren. Milli Görüş Nederland heeft zeer recentelijk aangekondigd dat zij in september 2018 wil starten met een nieuwe HBO-opleiding voor imams en docenten voor islamgodsdienst.<sup>15</sup> Het is echter de vraag of het de initiatiefnemers en Milli Görüş lukt om het draagvlak voor dit initiatief te verbreden om zo tot een daadwerkelijke vitalisering van de religieuze praktijk te komen. Juist Milli Görüş kenmerkt zich door een uitgesproken religieuze visie, waardoor samenwerking met andere groepen onhaalbaar wordt gemaakt. Bovendien heeft Milli Görüş zich altijd terughoudend opgesteld als het gaat om samenwerking met andere islamitische kringen en organisaties.

Het is de Nederlandse politiek eigen om zich zeer terughoudend op te stellen als het gaat om religieuze aangelegenheden. Wel zien wij dat de politiek zich voortdurend uitspreekt over de islam, over moslims en over de aanpassing van de religieuze praktijk van moslims aan de Nederlandse cultuur en verhoudingen. Zowel de vorige regering als de huidige coalitie is van mening, dat de islam zich opnieuw zou moeten gaan verhouden tot de fundamentele beginselen en centrale oriëntaties van de Nederlandse samenleving. De politieke agenda van de vorige regering stelde deze wens voortdurend centraal. Daarmee spreken politiek en regering zich uit over een bepaalde richting die men wenselijk acht voor de toekomstige positie van de islam in Nederland. Hiermee wekken politiek en regering de indruk af te stappen van de politiek van terughoudendheid, maar het tegendeel is waar. Zo wordt het argument van de scheiding tussen kerk en staat steeds weer naar voren gebracht door de politiek en de regering om een afwachtende houding aan te nemen, terwijl

de Nederlandse geschiedenis tal van voorbeelden kent, waaruit blijkt dat er verschillende vormen van samenwerking tussen staat en religieuze en levensbeschouwelijke groepen en instituties denkbaar en mogelijk zijn (Boender 2007; 2013). Zo kent Nederland bijzondere en door de overheid gefinancierde universiteiten en hogescholen waar al sinds lange tijd geestelijke bedienaren worden opgeleid. Ook zijn er universiteiten en hogescholen waar godsdienstleerkrachten, pastorale werkers en geestelijken worden opgeleid die in hoge mate worden geïnspireerd door een religieuze traditie. In het geval van moslims, echter, kiest de politiek voor een principiële lijn door zich te laten leiden door het scheidingsbeginsel. Daarnaast worden er oneigenlijke eisen – zoals het hebben van een representatieve koepel die voldoende stabiel zou moeten zijn en een uitgesproken voorstander zou moeten zijn van de ‘liberale’ islam – gesteld voor de mogelijke facilitering van dergelijke opleidingen.

Indien het lukt om een dergelijke reflectie van binnenuit op de islam te organiseren, dan zal dit nog niet meteen leiden tot een verandering van het islamitisch godsdienstonderwijs. Het gaat immers om plaatsen voor opleiding en onderzoek die een langdurig veranderingsproces moeten faciliteren door het genereren van nieuwe kennis en inzichten met betrekking tot de islam en het godsdienstonderwijs. Geleidelijk aan zullen deze resultaten van opleiding en onderzoek weerklank vinden binnen de verschillende schakeringen van de islamitische gemeenschap in Nederland en zo een nieuwe religieuze praktijk doen ontstaan.

In deze nieuwe academische context, die zich dus sterk verbindt met de praktijk, moet gewerkt worden aan een nieuwe theologie en verankering daarvan in de Nederlandse samenleving. In de islamitische geschiedenis werd het professionele kader opgeleid aan madrassas. In het moderne Turkije en Marokko worden geestelijke leiders opgeleid aan theologische faculteiten en imamopleidingslycea waar de inhoud nog steeds behoorlijk gestandaardiseerd en gesacraliseerd is. Zo worden nog steeds een bevroren normatief interpretatiekader, handelingsinstructies en exclusieve waarheidsclaims in stand gehouden. Van een professioneel en reflectief perspectief dat voldoet aan de eisen van een academische omgeving, is zodoende geen sprake.

De hedendaagse islam is een product van een eeuwenlange islamitische discours. Gaandeweg is zo een religieuze praktijk ontstaan die niet alleen is ingebed in een bepaalde culturele setting, maar die ook praktisch uitvoerbaar is. Deze praktijk claimt universalistisch te zijn maar gezien de grote diversiteit van deze praktijk kan gesteld worden dat deze ‘claim’ toch relatief is. Daarmee ontstaat dus ook de mogelijkheid om het discours opnieuw te voeren in een andere tijd en plaats en te komen tot een nieuwe islam. Het is een

zeer grote uitdaging om de traditionele theologie en religieuze inhouden te transformeren naar een theologie die zich geloofwaardig en authentiek kan handhaven in een universitaire omgeving. Een omgeving waar reflectie en kritisch denken en handelen gericht zijn op een herinterpretatie van de eigen religieuze traditie en bronnen en waar studenten zich tot professionals ontwikkelen met distantie, relativering en het vermogen tot perspectiefwisseling als kernkwaliteiten. Enkel kaderleden met dergelijke kernkwaliteiten kunnen een betekenisvolle en constructieve bijdrage leveren aan de vitalisering van de islamitische religieuze praktijk en het godsdienstonderwijs in Nederland.

Wat het inhoudelijk perspectief van deze kritische herinterpretatie is, is vrij makkelijk te bepalen omdat het een afgeleide moet zijn van de situatie die ik geschetst heb aan het begin van dit artikel. Het moet zich verhouden tot een omgeving die niet alleen nieuw is, maar ook een eigen karakter heeft. Het gaat dan om een religieuze praktijk die alle kenmerken heeft van een laat-moderne samenleving waarin religie persoonlijk en subjectief in een netwerkverband wordt beleden. De kaderleden en islamitische geestelijken die zo moeten worden opgeleid, gaan deze weg mogelijk bewandelen. Dan gaat het niet om imams die het Nederlands zeer goed beheersen of die zeer behendig zijn geworden om islam zo te verkondigen waardoor het maatschappelijke onbehagen minder wordt. Belangrijker is dat het gaat om een islam (=theologisch discours) die moslims voor het leven in een moderne samenleving toerust en faciliteert. Niet om zich te onderscheiden, maar om juist midden in de samenleving te staan. Gebalanceerd en met een toegevoegde waarde, verrijkend voor het publieke discours en divers qua leefstijl. Een groep nieuwe burgers die in Nederland wortelen en tegelijk authentiek zijn.

## Conclusie

In het voorgaande heb ik laten zien dat de overgrote meerderheid van de moslims in Nederland, als gevolg van arbeidsmigratie, in een nieuwe culturele en pluriforme samenleving terecht is gekomen. In deze nieuwe omgeving zijn de moslims niet alleen in een minderheidspositie gekomen, maar ze zijn blootgesteld aan nieuwe levensstijlen, geloofsovertuigingen en vooral aan de eigen diversiteit. De meest voorkomende reactie van moslimgroepen hierop was het stichten van een afgezonderd sociaal verband waarbij de centrale oriëntatie 'zelfbehoud' was. In deze betrekkelijk afgezonderde verhouding zien wij een nieuwe religieuze praktijk ontstaan, die ten opzichte van de religieuze praktijk in de landen van oorsprong niet alleen een andere ontwikke-

ling doormaakt, maar zich eveneens ontwikkelt als een ‘afzet religiositeit’ om het anders-zijn van moslims in de nieuwe omgeving te faciliteren en te markeren. Het islamitische godsdienstonderwijs dat in de moskeeën wordt georganiseerd, draagt niet alleen de traditionele islamitische kennisinhouden over, maar het bevat eveneens invloeden van ‘afzondering’ en de drang van ‘zelfbehoud’.

Voor de nieuwe generatie moslims die in Nederland geboren en getogen zijn, geldt dat ‘afzondering’ en ‘zelfbehoud’ als centrale oriëntaties niet meer werken. Dat wil zeggen dat zij zich niet kunnen herkennen in de ‘afzet religiositeit’, omdat die niet aansluit op hun belevingswereld. Als gevolg hiervan stagneert de overdracht van religieuze overtuigingen en waarheden en ontstaan er nieuwe tegenstellingen. In de huidige praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs, zowel in de moskeeën als op de islamitische scholen, wordt op allerlei manieren getracht om op deze stagnatie te reageren. Het is niet helemaal duidelijk welke accenten en tegenstellingen centraal komen te staan. Turks en Arabisch taalonderwijs wordt ingeschakeld als ‘hulpbron’, maar er worden ook pogingen ondernomen om aansluiting te vinden op de belevingswereld van de nieuwe generaties. Ook worden er pogingen ondernomen om docenten en imams op te leiden die beter toegerust zijn om islamitisch godsdienstonderwijs verantwoord te laten verlopen. De opvattingen lopen heel erg uiteen als het gaat om wat verstaan wordt onder ‘verantwoord’ godsdienstonderwijs of hoe het een brug kan zijn tussen de nieuwe omgeving en eigen religieuze achtergrond. Het is zeker nog geen uitgemaakte zaak. Er is een grote behoefte om op deze praktijk te reflecteren, zodat de praktijk en inrichting van het godsdienstonderwijs niet meer vanuit een positie van ‘afzondering’ wordt georganiseerd waarbij ‘zelfbehoud’ de centrale oriëntatie is. Daarbij zijn de belangstelling vanuit de bredere Nederlandse samenleving en samenwerking met anderen groepen belangrijke voorwaarden om te komen tot een open karakter van de praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs.

## Noten

- 1 In de primaire bronnen van de islam wordt er geen eenduidige definitie gegeven van wat islam inhoudt. Hierdoor ontstaat veel ‘ruimte’ om dat zelf in te vullen. De moslimgeleerden hebben getracht om uit deze bronnen een eenduidige definitie van de islam af te leiden die praktisch is. Deze definitie heeft de aanspraak dat het goddelijk is en niets te maken heeft met de eigen opvattingen en interpretatie van deze geleerden.
- 2 Een eerste poging werd gedaan door de toenmalige minister voor Wonen, Wijken en Integratie, C.P. Vogelaar, brief van minister juli 2008, 31 200 VII.

- 3 Rationalisering wordt in dit verband opgevat als het aan de orde stellen van bepaalde religieuze zaken (waarheidsstelling of handelingsinstructie) in samenspraak met 'oorzaken', 'bedoelingen' en 'bronnen'. In de islamitische epistemologie zijn er twee vormen: oorzakelijk en/of doelstelling rationalisering (hikma) en bron en/of gezag gerelateerde rationalisering (daliil). In de islamitische traditie is de tweede vorm nader uitgewerkt en toegepast. Door de bron te benoemen (op een methodisch correcte manier) wordt de instructie gelegitimeerd.
- 4 In dit kader wordt onder 'rationalisering' verstaan dat moslims een grote drang ontwikkelen om te zoeken naar gezaghebbende bewijzen in de primaire bronnen van de islam voor de geclaimde religieuze waarheden en handelingsinstructies. De autoriteit van de primaire bronnen is onomstreden, omdat zij een goddelijke oorsprong hebben. Het zoveel mogelijk herleiden van religieuze claims tot de tekstuele uitspraken van de primaire bronnen is de islamitische vorm van 'rationalisering'.
- 5 In de klassieke tijd van de islam werden de staten ingedeeld in 'daru'l islam' (land van de islam) en 'daru'l harb' (land van oorlog). Het gaat bij daru'l harb niet alleen om een staat waarmee de islamitische staat in staat van oorlog is maar het begrip is ook uitgewerkt naar wat het betekent voor individuele moslimgelovigen. Het is zeer krachtig verboden om zich daar langdurig te vestigen omdat de dominante samenleving daar gevaarlijk zou zijn voor eigen gelovigheid. Het is niet hun 'thuis' (daar is islam niet praktiseerbaar) en zij lopen het gevaar dat zij hun gelovigheid verliezen. In de islamitische theologische discussie is deze indeling nader uitgewerkt en voorzien van vele voorbeelden. Het is zo dat de huidige spanningen tussen moslims en andere bevolkingsgroepen (vooral christenen en joden) snel in dit kader worden gezet om deze indeling te legitimeren maar zij wordt ook getheologiseerd: integratie zou gepaard gaan met verlies van gelovigheid. Vooral in de kringen van de politieke islam worden zulke spanningen binnen dit kader geïnterpreteerd.
- 6 Dit geldt zeker voor alle lesboeken die in gebruik zijn op islamitische scholen en moskeeën. Afhankelijk van de doelgroep (kleine kinderen of jongeren) worden de geobjectiverde inhouden aan de orde gesteld. Soms worden die aangevuld met herkenbare thema's uit de belevingswereld van de kinderen, maar die zijn altijd ter ondersteuning en illustratief.
- 7 Met een 'levensbeschouwelijke benadering van de islam' bedoel ik dat islam niet zozeer wordt opgevat als een 'leidraad' voor het dagelijkse leven (*way of life*) maar als een *worldview* die dient als bron van betekenisgeving en abstracte beschouwingen.
- 8 Deze methode is bekend onder de titel 'Temel Bilgiler 1, 2, 3' (Basiskennis 1, 2, 3). Deze methode bevat verschillende thematische delen, over 'geloofsleer', 'levensloop van de profeet' en 'Turks'. Deze methode heeft sinds 1990 een ontwikkeling doorgemaakt en is steeds verder verrijkt en uitgebreid.
- 9 Steeds meer religieuze groepen organiseren laatste jaren een bedevaart en bezoeken aan heilige plaatsen voor kinderen en jongeren.
- 10 Relatief veel moskeeën trachten het Turks als instructietaal te handhaven. Ook de Turkse overheid (Directoraat voor Turken in het buitenland (YTP) en Yunus Emre vakfi) heeft beleid ontwikkeld om de handhaving van het Turks en de Turkse cultuur te ondersteunen.
- 11 De religieuze praktijk van de Marokkaanse moslims is niet gesystematiseerd en uitgewerkt voor de gemiddelde gelovige. De gelovigen maken zich deze praktijk hoofdzakelijk eigen in hun sociale verband. Voor geïnstitutionaliseerde religieuze overdracht (school en moskee) moet deze praktijk echter gesystematiseerd, uitgewerkt en onderbouwd worden.
- 12 De afgelopen vier jaar zijn er op verschillende universiteiten in totaal 9 onderzoeksprojecten uitgevoerd die sterk gerelateerd zijn aan het religieuze leven van moslims



in Nederland. Steeds wordt getracht om te achterhalen hoe moslims in Nederland de islam belijden en daar vorm en inhoud aan geven.

- 13 In het publieke debat worden de islam, moslims, migranten uit het Midden-Oosten en uitingen van de islam in publieke ruimte steeds vaker en scherper geïssueerd als 'onwenselijk', 'storend' en 'bedreigend'.
- 14 Zie het incidentele onderzoek van de onderwijsinspectie naar het onderwijs van de Islamitische Universiteit Europa van 6 juli 2017.
- 15 Zie: <https://www.trouw.nl/religie-en-filosofie/nederland-krijgt-een-nieuwe-imamopleiding-nu-van-moskeekoepel-milli-gorus-a2849c0c/>.

## Literatuur

- Becker, J.W. & J.S.J. de Wit (2000),  
*Secularisatie in de jaren negentig*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Boender, W. (2007),  
*Imam in Nederland: opvattingen over zijn religieuze rol in de samenleving*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Boender, W. (2013),  
 Embedding Islam in the 'Moral covenants' of European states, in: *Journal of Muslims in Europa*, 2, 227-247.
- Bucx, F. (2015),  
*Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dekker, P. (2005),  
*Maatschappelijke tegenstellingen en de civil society*, Driebergen: Stichting Synthesis.
- Donk, W. van de, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee & R. Plum (2006),  
*Geloven in het publieke domein*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Drees, W.B. & P.S. Koningsveld (eds.) (2008),  
*The Study of Religion and the Training of Muslims Clergy in Europe*, Leiden: Leiden University Press.
- Eldering, L. (2006),  
*Cultuur en Opvoeding*, Rotterdam: Ortho.
- Gijberts, M. M. (2012),  
*Moslim in Nederland 2012*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Heuts, L. (2012),  
*Evaluatie islam en imamopleidingen in Nederland*, Amsterdam: Regioplan.
- ISBO-SLO (2004),  
*Basisdocument islamitisch godsdienstonderwijs*, Utrecht: ISBO.
- Jennissen, R., G. Engbersen, M. Bokhorst & M. Bovens (2018),  
*De nieuwe verscheidenheid*, Den Haag: WRR.

- Lahri, F. (2007),  
*Moskee Onderwijs*, Amsterdam: nvt.
- Onderwijsinspectie (2002),  
*Islamitische scholen en sociale cohesie*, Utrecht: nvt.
- Ramadan, T. (2004),  
*Western Muslims and The Future of Islam*, New York: Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2008),  
*Radicale hervorming islamitische ethiek en bevrijding*, Amsterdam: Van Genneep.
- Roy, O. (2003),  
*De globalisering van de Islam*, Amsterdam: Van Genneep.
- Ruijter, J. L. (2002),  
*Nederland multicultureel en pluriform?*, Amsterdam: Aksant.
- Scheffer, P. (2008),  
*Het land van aankomst*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Shadid, V. K. (2008),  
*Islam in Nederland en België*, Leuven: Peeters.
- Stoker, R. K. (1995),  
*Religies en (on)gelijkheid in een plurale samenleving*, Apeldoorn: Garant.
- Ter Avest, I. (2014),  
*Af en toe stemmen, artikel Rasit Bal 'Nederlandse imamopleiding: voortdurend werk in uitvoering'*, Amsterdam: Gopher.
- Vroom, H. (2002),  
*Religies in het publieke domein*, Zoetermeer: Meinema.
- Werf, S. van der (2002),  
*Allochtonen in de multiculturele samenleving*, Amsterdam: Goutinho.
- WRR (2001),  
*Nederland als migratiesamenleving*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- WRR (2007),  
*Identificatie met Nederland*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

# Het vak levensbeschouwing op middelbare rooms-katholieke scholen

## Waar moet het aan voldoen?

*Monique van Dijk-Groeneboer\**

### **Summary**

*In the secularised Netherlands Roman Catholic schools are populated by a diverse population of which Catholics are only a minority. Therefore, Catholic religious education has to deal with the challenges educating religion to young people who are short of knowledge about religion and who only have superficial ideas about religion. Cognitive training is necessary to overcome this gap, but even more important religious education has to focus on the unique qualities of each pupil in the classroom, trying to enhance his and her roots, make them strong human beings to face the challenges in their full everyday life. A genuine dialogue and well designed activating exercises is what we hope to develop to fulfil this obligation as teachers at Catholic, and all other, secondary schools.*

### **Inleiding**

Laat ik beginnen met het weergeven van een gebeurtenis die mij erg heeft verwonderd. Het was 31 mei 2018 en traditioneel sluiten ‘wij katholieken’ dan de meimaand af, die ‘wij’ Mariamaand noemen. Op advies van een collega bracht ik die middag een bezoekje aan de Hasseltse kapel in Tilburg. Ik stak een kaarsje aan, en bad een weesgegroetje. Ik keek rond en zag dat er op deze doordeweekse dag om 15 uur ’s middags heel veel kaarsjes brandden. Aangestoken bij het beeld van Maria, om via haar gebeden voor te leggen aan God, of uit dankbaarheid, of puur uit gewoonte. Ik stond perplex, dat dit zo leeft, dit katholieke ritueel! De mensen die er werkten als vrijwilliger zeiden me dat het nu eigenlijk nog erg rustig was.

Is bovenstaande wat we op katholieke scholen weer meer moeten gaan zien, wat we leerlingen willen bijbrengen? Zal ik in dit essay ervoor pleiten dat deze manier de enige juiste manier is om het vak levensbeschouwing te geven?

---

\* Monique van Dijk-Groeneboer is als hoogleraar religieuze educatie verbonden aan de Tilburg School of Catholic Theology, Universiteit van Tilburg.

Nee, dat zal ik zeker niet doen. Ik ben wel onder de indruk van het volksgeloof dat hier nog zo tastbaar is maar weet ook dat dit voor veel jongeren – zelfs ook op katholieke scholen – ver weg is van hun realiteit. Godsdienstles op school om het ‘Wees gegroet’ te leren bidden is niet meer haalbaar in 2018. Zelfs op katholieke middelbare scholen noemt een klein percentage van de leerlingen zichzelf nog katholiek. In het grote middelbare scholierenonderzoek dat ik dit jaar weer heb gehouden onder katholieke en protestantse scholen is dat zelfs slechts 12%.<sup>1</sup> Dus: katholieke scholen zijn in elk geval niet katholiek omdat er zoveel katholieke leerlingen op zitten.

Hoe kun je dan nog het vak Godsdienst en Levensbeschouwing geven op zo’n school? Houden we het als apart vak op school of brengen we het onder in de les filosofie, burgerschap of maatschappijleer? Noemen we het godsdienst en levensbeschouwing, of religie en levensbeschouwing, of juist levensbeschouwing en religie? Uit ervaring weet ik dat alleen daarover urenlang gediscussieerd kan worden.<sup>2</sup> En hoe moet je het invullen? Het multireligieuze model: alle religies presenteren en dan open laten wat men ermee zou kunnen? Het monoreligieuze model:<sup>3</sup> alleen het katholicisme aanbieden en leerlingen daarin opvoeden? Of komen alle religies en levensbeschouwingen aan bod, het interreligieuze model, maar vanuit een geleefd perspectief, met diepgang over de functie en waarde van religie voor mensen? Maar is dat nu echt de belangrijkste kwestie? In het kader van levensbeschouwing in katholiek voortgezet onderwijs moet het vooral gaan om wat de waarde ervan is en waarom het gegeven moet worden. Overigens geldt dit ook voor andere confessionele scholen en voor openbare scholen; het is belangrijker dan ooit jonge mensen stevig gewortelde volwassenen te laten worden. Dat is dan ook het centrale thema van dit essay. Mede op grond van het onderzoek onder middelbare scholieren dat ik al sinds jaren doe, wil ik duidelijk maken waaraan het vak levensbeschouwing op middelbare scholen zou moeten voldoen.

## Jonge mensen

De belangrijkste focus voor mij zijn die jonge mensen op die middelbare scholen. Jong zijn in deze tijd is fantastisch! De wereld ligt letterlijk binnen handbereik via je mobiele telefoon; je kunt op elk tijdstip van de dag winkelen, nieuws ontvangen, berichten versturen en kennis opzoeken. Afstanden zijn veel kleiner geworden en mogelijkheden groter. Dit is voor hen de wereld zoals ze die kennen en zij verlangen niet naar meer rust, ze hebben geen heimwee naar vroeger ‘toen alles beter was’. Tegelijk zien we dat dit alles

enorm veel stress met zich mee brengt.<sup>4</sup> De mogelijkheden zijn zo groot dat de verwachtingen eveneens hoog gespannen zijn voor de jongeren van nu, niet in de laatste plaats bij henzelf. Maak ik wel de goede keuze voor mijn vervolgopleiding, baan, partner?

En omdat we zo hameren op autonomie en authenticiteit krijgen ze ook nog eens het idee dat ze het allemaal zelf moeten beslissen en uitzoeken. Dat is nog niet zo eenvoudig. Meer dan ooit kampen jongeren met depressieklachten. Daarnaast nemen ze zoveel dingen tegelijk op zich en zijn ze ook voortdurend ‘online’ bereikbaar via hun mobiel, dat burn-outklachten frequent voorkomen bij jongeren onder de 25 jaar. Rust is een zeldzaam iets geworden voor deze generatie.

Juist in deze tijd is het daarom belangrijk dat jongeren in hun persoonlijke ontwikkeling handvatten krijgen om met deze zaken om te gaan. Ze hebben een innerlijk moreel kompas nodig dat hen helpt te bepalen wat voor hen de goede keuze is, hoe de wijzer in de richting van het goede leven wordt geplaatst. Ze hoeven geen pasklare antwoorden op hun vragen te krijgen, maar wel oefening in het leren maken van keuzes, in het leren van gemaakte fouten en in het hulp vragen wanneer dat wenselijk is. Het doel dat ik dus het meest belangrijk vind, is dat deze jonge mensen opgroeien tot stevig gewortelde volwassenen. Dat ze staande kunnen blijven in de turbulente wereld van vandaag en dat ze de keuzes maken voor het goede leven.

## Waarden voor het goede leven

Je kunt, althans dat is mijn mening, jonge mensen niet leren wat de goede keuzes zijn, maar je kunt hen wel helpen om te leren wat keuzes voor het goede zijn. Dan worden zijzelf gelukkiger mensen en dragen ze bovendien bij aan een betere wereld waarin meer vrede zal zijn. Iets wat alle religies ten diepste in de kern met elkaar gemeen hebben: streven naar liefdevol en vreedzaam samenleven.

Iedere vijf jaar houd ik een groot kwantitatief onderzoek onder middelbare scholieren en ook in het schooljaar 2017/2018 is dat weer gebeurd. De analyse is nog in volle gang en er zijn zelfs nog scholen die nog willen deelnemen. Toch kunnen er al enkele resultaten worden bericht over 900 leerlingen uit het katholiek en protestants-christelijk voortgezet onderwijs die deelgenomen hebben aan het digitale onderzoek. Waarden die zij het meest belangrijk vinden zijn: ‘blij zijn met jezelf’ (94% vindt dit belangrijk of heel belangrijk), ‘van

het leven genieten' (idem) en 'vrij en onafhankelijk zijn' (idem). Deze waarden zijn nagenoeg gelijk in de twintig jaar dat ik dit onderzoek doe.<sup>5</sup>

Hoe doe je dat, blij zijn met jezelf? En van het leven genieten? Daar mag wat mij betreft bij stil gestaan worden in het vak levensbeschouwing. Want wanneer je leert waar je blij van wordt, en daar meer bij stil staat dan de oppervlakkige manieren van blij worden, zoals het gebruiken van drank en drugs, zul je merken wat voor jou het leven zin geeft. Het is belangrijk dat jonge mensen bij zichzelf onderzoeken wat zingevend kan zijn om gelukkig te worden in het leven, om het goede leven te mogen ervaren.

Bronnen van het goede leven komen bijvoorbeeld uit het geloof, sport, film, muziek en inspirerende figuren. Daartoe zijn vragen aan de scholieren over deze thema's gesteld. Van de leerlingen antwoordt 61% 'ja' op de vraag of je jezelf religieus noemt en 46% zegt precies te weten wat hij/zij gelooft. Dat is uiteraard een interessant gegeven, als velen zich toch niet tot een religie rekenen. Dit verdient verdere analyse. De meerderheid (55%) zegt niet actief religieus te zijn noch zich verbonden te voelen bij een bepaalde religieuze organisatie (bijvoorbeeld kerk of moskee). Slechts 6% zegt zich zowel religieus actief als sterk betrokken bij een bepaalde religieuze organisatie te voelen, 4% noemt zichzelf religieus actief maar geeft aan zich met verschillende religieuze instellingen verbonden te voelen en 11% noemt zichzelf religieus actief maar voelt zich aan geen enkel instituut verbonden. 24% voelt zich wel verbonden met een religieuze organisatie maar niet actief religieus.

Muziek is voor 57% van de leerlingen belangrijk omdat het hen helpt als ze verdrietig zijn en vrolijker maakt als ze blij zijn. 68% geeft aan graag te sporten en zich dan (soms) gelukkig te voelen en 78% is graag in de natuur en ervaart daar soms een gevoel van rust.

Ook werd de leerlingen gevraagd of zij zich laten inspireren door anderen. Een mooie vraag in deze tijd van autonomie en individualisme; spelen anderen een rol in je zoeken naar levensgeluk? Er mochten meerdere antwoorden worden gekozen. 71% noemt filmsterren en muzikanten, zoals Emma Watson, Beyoncé en Justin Bieber, 70% noemt sportmannen en -vrouwen zoals Max Verstappen, Epke Zonderland en Arjen Robben, en 68% noemt iemand in de eigen omgeving. Wanneer we dan doorvragen wie die laatste zijn, zien we dat dit vooral familie ('moeder', 'ouders', 'vader', 'oma', 'familie') en vrienden zijn. Familie en *peers* dragen dus veel bij aan de inspiratie van jongeren. Toch zegt nog 40% van de leerlingen dat niemand hen inspireert. En op de vraag waarom ze dat vinden, antwoorden ze dat ze geen inspiratie nodig hebben, of dat ze er geen idee van hebben wie hen inspireert.

Dáár zou ik in het onderwijs ook graag aandacht voor willen hebben. Wanneer je niemand hebt die je inspireert, wanneer je geen voorbeeldfiguur hebt, wanneer je niet weet waar of naar wie je toe moet gaan als je je zorgen maakt. Dit kan zeker voorkomen in deze tijd waarin een op de drie kinderen meemaakt dat zijn of haar ouders scheiden, dat ze dan soms in verdeelde en samengestelde gezinnen opgroeien waarin wellicht soms weinig aandacht is voor hen. Ouders die zelf beiden werken en de ruimte aan het kind geven om zelf zijn of haar vrije tijd in te vullen, zijn zich er soms niet van bewust dat ook jongeren nog steeds iemand nodig hebben om mee te praten, zich thuis bij te voelen en bevestiging te krijgen. Als je niemand hebt die er voor je is, word je kwetsbaar in het leven.

Zoals ik al aangaf: er zijn zoveel keuzes te maken de hele dag en er zijn zoveel alternatieven dat je echt stevig moet zijn om antwoorden te vinden op je vragen. Je hebt wortels nodig om staande te blijven en niet met alle winden mee te waaien. Die wortels kunnen voeding vinden in een traditie, in een religie of bepaalde levensfilosofie. Daarmee heb je een soort ankerpunt in je leven dat je kunt gebruiken wanneer zich keuzes aandienen. De meeste jonge mensen willen niet opgelegd krijgen in welke traditie ze dat moeten vinden; zoals al gezegd, ze willen ‘vrij en onafhankelijk zijn’. Maar als hun helemaal geen opties worden aangeboden – omdat ze dat zelf maar uit moeten zoeken, het is hun leven – en als er voor hen geen ruimte is om te exploreren welke consequenties bepaalde keuzes hebben en als ze hun opvattingen niet kunnen schuren aan de meningen van anderen in het steviger wortelen in hun eigen levensoriëntatie, dan worden jongeren kwetsbaar. Dan kiezen ze niet, doen te veel en raken burnout. Of ze kiezen té eenzijdig zonder dat goed uit te zoeken en worden krampachtig en zelfs extreem krampachtig als ze met andere meningen worden geconfronteerd. Of ze verbinden zich niet met anderen en raken daardoor te veel op zichzelf gericht en raken in een depressie vanwege de eenzaamheid en door de druk die ze zichzelf met hun verwachtingen opleggen. Juist in het vak levensbeschouwing kan er gesproken worden over de te maken keuzes en kunnen scholieren hun idee erover in gesprek brengen met anderen. Dan groeit het bewustzijn van de waarden die je kunnen helpen keuzes te maken voor het goede leven en groeit de verbondenheid met anderen om je heen door ook hun waarden te leren kennen.

## Unieke personen

Jonge mensen mag worden aangereikt hoe je leert mens te zijn, jonge mensen mogen, ja zelfs moeten, zich ieder vormen tot een uniek persoon. Een persoon die zelf keuzes maakt door erover te spreken met anderen, door te verwoorden welke keuzes er zijn en wat bij hem of haar past.

Dat voor iedereen bij het maken van keuzes ook op het levensbeschouwelijke vlak de eigen ervaringen essentieel zijn, werd mij weer eens duidelijk toen ik begin dit jaar met een aantal van onze theologiestudenten mee ging met de bisdomreis naar Lourdes. En zeker, daar ervaar je hoe het is om onderdeel te zijn van een wereldkerk als je met duizenden mensen samen de lichtprocessie loopt en liederen zingt, en de internationale hoogmis viert en de rituelen herkent en deelt met mensen van zoveel verschillende nationaliteiten. Ik persoonlijk vind het heel fijn om rustig bij de Grot te zitten bidden voor alles wat in mijn hart leeft, om in een bad met helend bronwater te stappen, en kaarsen op te steken voor wie om mijn gebed hebben gevraagd en voor de mensen die mij dierbaar zijn en die ik kracht, sterkte en licht in hun leven wens. Maar betekent dat, dat alle katholieke theologiestudenten dat op dezelfde manier ervaren? Dat ze allemaal blij zijn met hoe het gaat? En dat ze onder de indruk zijn van dat hoog liturgische karakter van de reis en de traditionele manier van samen vieren?

Zeker niet. Een student is er bijvoorbeeld enorm van geschrokken. Dat dit zo gaat, met zoveel priesters, met iedere dag een eucharistieviering, met diepe devotie naar een uitgestalde hostie, met rozenkrans bidden onderweg in de trein en de bus. Deze student was hier totaal niet mee vertrouwd en werd zelfs boos van de manier waarop dingen gingen.

En ook dat was heel leerzaam voor deze student en voor de anderen om te ervaren.

En voor ons is het belangrijk te beseffen dat dus ook 'katholieken' allemaal verschillend zijn. Dat niet elke katholiek hetzelfde gelooft en aan religieuze rituelen beleeft. Want dan zouden we alle katholieken over één kam scheeren, zoals vaak gebeurt als we oppervlakkig naar religie kijken. Er zijn ook katholieken die zoekend geloven, die twijfelen, die zich niet thuis voelen in traditionele gebruiken.

Die nuance leren zien is, mijns inziens, een kerntaak voor het vak levensbeschouwing. Respect te hebben voor de verschillende religies en levensbeschouwingen en voor de mensen die zich eraan verbinden. En daarbij beseffen dat ieder mens daarin uniek is. Dat er ruimte moet zijn voor iedereen met zijn of haar eigen religieuze wortels. En dat erover gesproken moet kunnen



worden, omdat het om verantwoordelijke vrijheid gaat. Met respect voor de ander je eigen mening naar voren brengen en leren van de ander met zijn/haar eigen religieuze achtergrond en opvattingen,

## Waardegericht onderwijs

Ik zou leerlingen willen leren met een open blik te kijken naar al die verschillende mensen en gewoonten. En dan ontdekken waar zij zich in herkennen, wat voor hen van waarde kan zijn in het leven. En daar kan mee worden begonnen in die *diverse* klasgroep op school. Ook op een katholieke school is de groep divers en we zagen het al: zelfs een groep katholieke theologiëstudenten is niet homogeen. Ga met open vizier elkaar tegemoet, ga in echte open dialoog. En laat dan alle religies en levensbeschouwingen binnenkomen. We hebben behoefte aan breed onderwijs op dit gebied.<sup>6</sup>

Breng vooral ook kennis aan, want leerlingen weten bijzonder weinig van religies en levensbeschouwingen. Vaak is het alleen de zeer beperkte en gekleurde informatie die zij via de media binnen krijgen waardoor hun meningen oppervlakkig zijn en de nuance verloren gaat; religies en religieuze groepen worden over een kam geschoren.<sup>7</sup> Er is veel onwetendheid bij jongeren over religie, dus er is cognitieve kennis nodig. Vermeer wijst er in dit kader op dat concepten en denkvaardigheden moeten worden aangeleerd. Hierdoor kunnen leerlingen religieuze verschijnselen interpreteren, begrijpen en erop reflecteren (Vermeer 2012). En leer hen de functie en waarde van religies en levensbeschouwingen via het geleefde geloof. Het gaat om het zelf opdoen van religieuze ervaringen door waar te nemen wat er in jou gebeurt wanneer je zo compleet mogelijk deelneemt aan religieuze rituelen en vooral: dat je vanuit je diepste waarden verbinding maakt met de ander en diens overtuigingen. Liefst gebeurt dit met activerende werkvormen, persoonlijke verhalen en excursies, zodat religie echt ervaren kan worden. Want alleen kijken naar een foto van kaarsen bij een Mariabeeld is statisch en van buitenaf beschouwend. Dan kijk je als een soort toerist naar de praktijk. Je moet verder kijken, je moet zoiets ervaren, of anders gezegd: met al je zintuigen leren wat religie is. En dat ook delen op jouw beurt met mensen die er echt iets aan beleven: leren aan elkaars religieuze wortels.

De leraar dient dan ook een authentieke leraar te zijn die open staat voor de beleving van al die unieke leerlingen in zijn of haar klas. Ik sluit daarbij aan op wat Roebben noemt “het leren in verschilligheid en interspirituele dialoog” (Roebben 2015, 70). Het is namelijk belangrijk te weten dat bij de

communicatie in religieuze educatie zowel zender als ontvanger zich moeten openstellen voor de ander; de expert, de leraar met haar of zijn kennis, attitude en vaardigheden, én de leerling aan wie geleerd wordt met haar of zijn kennis, attitude en vaardigheden. Pas als er een werkelijke verbinding is tussen leraar en leerling, kan er écht geleerd worden.

## Levensbeschouwelijke vorming voor iedereen

Het openstellen voor de ander zal op alle scholen moeten gebeuren, op katholieke, protestantse, islamitische en vrije scholen en zowel op het openbaar onderwijs als op het bijzonder onderwijs. De schoolklassen op scholen zijn steeds meer divers en pluriform en overal worden jonge mensen gevormd. Zo verdeeld zijn de klassen en van die diversiteit moeten we juist gebruik maken! Het gaat om samen delen, uitwisselen en ontwikkelen. Overal zitten unieke jonge mensen die keuzes voor het goede in het leven moeten leren maken, op een manier die bij hen past. Dit kan in de ruimte die er op confessionele scholen is voor Levensbeschouwing. Even goed zijn deze methoden voor ontmoetingsleren bruikbaar in het openbaar onderwijs om het vak Burgerschap goed in te vullen (Blaauwendraad 2018, VOS/ABB 2012). Het gaat ook daar namelijk om het ontwikkelen van respect voor elkaar en van ieders mening, en dat te oefenen in dialoog. Op onze Tilburg School of Catholic Theology leiden we onze studenten, toekomstige docenten, ook zo op. We ontwikkelen *evidence based* methoden van interreligieus leren om die perspectiefwisseling bij henzelf en in hun klas te realiseren (Kienstra e.a. *in press*). We bieden nascholing aan voor docenten om zich hier verder in te ontwikkelen. We vormen onderling, als docenten en studenten in onze opleiding, en met praktijkervaren docenten gezamenlijk professionele leergemeenschappen om ervaringen uit te wisselen, elkaar te inspireren en samen methoden te blijven ontwikkelen.

Niemand kan keuzes voor het goede alleen maken en niemand kan zonder wortels om stevig te staan. Die wortels mogen jonge mensen zelf vinden en ontwikkelen. En dat lukt als wij gezamenlijk die ook aanreiken! Laat leerlingen ervaren wat hen kracht geeft, leer hen de rijke tradities van religies en levensbeschouwingen en laat hen ervaren wat hen kan helpen keuzes te maken voor het goede leven, zodat ze die keuzes later als volwassenen zelfstandig kunnen maken, en daardoor blij kunnen zijn met zichzelf. Dan worden het verantwoordelijke burgers die keuzes maken voor het goede. Dan zijn zij niet alleen blij met zichzelf, dan is ook de wereld blij met hen!

## Noten

- 1 Onderzoek onder 900 middelbare scholieren; 12% noemt zich katholiek, 43% geeft aan dat ze geen lid zijn van een kerk of religieuze groepering.
- 2 Bij de kernteamvergaderingen die werden gehouden ter voorbereiding op de oprichting van het expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie hebben de deelnemers, onder wie ondergetekende, hierover menige discussie gevoerd.
- 3 Deze indeling is terug te vinden in Roebben 2015.
- 4 [www.jongburnout.nl](http://www.jongburnout.nl)
- 5 Zie: Dijk-Groeneboer M. van & J. Maas (2001), *Op Zoektocht: Levenslang!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit; Dijk-Groeneboer, M. van & J. Maas (2005), *Geloof? Ffchecke!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht; Dijk-Groeneboer M. van, J. Maas & H. Van den Bosch (2008), *Godsdienst? Lekker belangrijk!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie Tilburg; Dijk-Groeneboer, M. van & B. Brijan (2013), *Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie.
- 6 Nota *Ons Onderwijs 2032*, Den Haag 2016, p. 59.
- 7 *Driedeling learning about, from and into religion*, is ontleend aan Grimmitt 2000.

## Literatuur

- Blaauwendraad, G. (2018),  
*Toch liever geen idioot?*, Delft: Eburon.
- Dijk-Groeneboer, M. van & J. Maas (2001),  
*Op Zoektocht: Levenslang!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht.
- Dijk-Groeneboer, M. van & J. Maas (2005),  
*Geloof? Ffchecke!*, Utrecht: Katholieke Theologische Universiteit Utrecht.
- Dijk-Groeneboer, M. van, J. Maas & H. van den Bosch (2008),  
*Godsdienst? Lekker belangrijk!*, Tilburg: Faculteit Katholieke Theologie Tilburg.
- Dijk-Groeneboer, M. van & B. Brijan (2013),  
*Kerk uit zicht? Jongeren inspireren!*, Faculteit Katholieke Theologie Tilburg.
- Grimmitt, M. (2000),  
 Constructivistic Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education, in: Grimmitt, M. (ed.), *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering (Essex): McCrimmon Publishing Company Ltd, 207-227.
- Kienstra, N., M. van Dijk-Groeneboer & O. Boelens,  
 An Empirical Study of the training of Interreligious Classroom Teaching, in: *Religious Education*, (in press).
- Platform Onderwijs 2032 (2016),  
*Ons Onderwijs 2032, eindadvies*, Den Haag.

Roebben, B. (2015),

*Inclusieve godsdienstpedagogiek: Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*, Leuven: Acco Uitgeverij.

Vermeer, P. (2012),

Meta-concepts, thinking skills and religious education, in: *British Journal of Religious Education*, 34 (3), 333-347.

VOS/ABB (2016),

*Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*, (Brochure 22-02-2016), Woerden: VOS/ABB. [www.jongburnout.nl](http://www.jongburnout.nl)

# Geloofsgoed en cultuurgoed

## Kenmerken van levensbeschouwelijke vorming ten behoeve van de persoonsvorming van leerlingen in het protestants-christelijk onderwijs

*Gerdien Bertram-Troost & Taco Visser\**

### **Summary**

*There is growing attention to ‘personhood formation’ as an educational domain. In our contribution we describe, on the basis of several empirical studies, how religious education at Protestant-Christian schools is given shape nowadays and how it is related to personhood formation.*

*In general three types of Protestant-Christian education can be distinguished: Tradition schools, Diversity schools and Meaning oriented schools. The types differ in, amongst other things, the way religious education is given shape. Also the relation with personhood formation and interpretations given to this concept differ. Our findings make clear that in Protestant-Christian education there is ample attention to personhood formation, in different capacities. Religious education is mainly connected to personhood formation in terms of ‘personalisation’ and ‘subjectification’. Only diversity schools mainly emphasize personhood formation as qualification. At tradition schools personhood formation is also (so not only) linked to religious upbringing or socialization in the Christian tradition.*

### **Inleiding**

Gert Biesta (2018a) stelt in zijn recente oratie: ‘de thematiek van persoonsvorming staat tegenwoordig weer tamelijk hoog op de agenda van de Nederlandse onderwijsdiscussie, ook met betrekking tot de toekomst van het curriculum’

---

\* Gerdien Bertram-Troost is godsdienstpedagoog. Zij is als universitair docent en bekleeder van de Verus-VU-Onderzoekplaats voor levensbeschouwelijke vorming verbonden aan de Faculteit der Godgeleerdheid en de Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit.

Taco Visser is adviseur onderwijs en identiteit bij Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs, hoofd- en eindredacteur van *Narthex*, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie, en voorzitter van de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst.

(2018a, 16). Hij laat daarbij in het midden of hij daar zelf ook een factor in is geweest, maar gezien het feit dat er vrijwel altijd naar zijn werk verwezen wordt in publicaties waarin persoonsvorming een rol speelt (zoals Bureau 2032, 2016; Onderwijsraad 2016) is er wat ons betreft geen twijfel mogelijk dat het werk van Biesta een belangrijke rol heeft gespeeld in het (weer) op de kaart zetten van persoonsvorming in het onderwijs. Een duidelijk voorbeeld van de impact van het werk van Biesta is het feit dat zijn drieslag kwalificatie, socialisatie en subjectificatie een plaats heeft gekregen in de visiestukken rondom 'Ons onderwijs 2032' (inmiddels geheten: Curriculum.nu). Subjectificatie wordt door velen 'vertaald' als persoonsvorming. Terecht wijst Biesta (2018a) erop dat het woord persoonsvorming ambigue is. Het kan gelezen worden als 'vorming-van-personen' (de socialiserende kant van persoonsvorming), maar ook als 'vorming-tot-persoon-willen-zijn' (de subjectiverende kant van persoonsvorming) (Biesta 2018b). In de politieke discussies over de toekomst van het Nederlandse onderwijscurriculum heeft deze ambiguïteit, zo stelt Biesta in een voetnoot van zijn oratie (2018a, 17), helaas ook parten gespeeld. Dit laat echter onverlet dat er in vergelijking met eerdere jaren nu weer meer aandacht is voor persoonsvorming in het onderwijs.

Ook binnen het bijzonder onderwijs speelt de discussie over persoonsvorming. Vorig jaar is de vrijheid van onderwijs, inclusief de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, uitgebreid gevierd. Binnen de kaders van wetgeving, mede vanwege het Nederlandse pluralistische paradigma ten aanzien van de scheiding van kerk en staat (Vermeulen 2007), heeft bijzonder onderwijs de vrijheid om op eigen wijze invulling te geven aan onderwijs en aan godsdienst/levensbeschouwelijke vorming. Er zijn geen landelijke eindtermen voor dit vakgebied. De docenten godsdienst/levensbeschouwelijke vorming moeten volgens de in 2017 aangescherpte wet BIO (wet op de Beroepen In het Onderwijs) wel voldoen aan de bekwaamheden van het leraarschap (pedagogisch en didactisch bekwaam), maar niet aan vakinhoudelijke bekwaamheden (Staatsblad 2017). Als gevolg van de vrijheid van onderwijs geven scholen zelf vorm aan de levensbeschouwelijke vorming, zodat er een pluriforme praktijk is ontstaan. Er is echter weinig empirische informatie beschikbaar over hoe levensbeschouwelijke vorming eruit ziet in het hedendaags bijzonder onderwijs en welke rol persoonsvorming hierbij speelt. Onduidelijk is ook hoe (veranderende) visies op persoonsvorming in het onderwijs onderdeel uitmaken van de wijze waarop hedendaagse bijzondere scholen gestalte geven aan levensbeschouwelijke vorming. Dit is echter wel belangrijk om te weten, want zicht op de invulling van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het bijzonder onderwijs speelt een rol bij

de positionering en beeldvorming (ten aanzien) van bijzonder onderwijs in een veranderend onderwijskundig en maatschappelijk landschap. De vraag naar de plaats van levensbeschouwelijke vorming, in relatie tot persoonsvorming, is daarmee relevant in relatie tot (politieke) discussies over de vrijheid van onderwijs en de plek voor levensbeschouwelijk onderwijs in onze diverse, seculiere samenleving (zie elders in deze bundel). Discussies over de wenselijkheid van bijzonder onderwijs in onze tijd zijn immers gebaat bij goede informatie over wat er zich werkelijk afspeelt binnen de muren van het bijzonder onderwijs en hoe er binnen het bijzonder onderwijs gedacht wordt over onder meer de vorming van kinderen en jongeren.

In de lijn van onze eigen onderzoekservaringen en expertise richten wij ons in deze bijdrage specifiek op het protestants-christelijk onderwijs. In andere bijdragen in deze bundel staan andere vormen van bijzonder onderwijs centraal. De vraag die wij in deze bijdrage zullen beantwoorden luidt als volgt: Hoe ziet levensbeschouwelijke vorming eruit in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs en hoe is de relatie met persoonsvorming?

Om deze vraag te beantwoorden zullen we allereerst verder ingaan op persoonsvorming. Deze term duikt steeds vaker op in visiestukken over onderwijs. De betekenis die aan persoonsvorming gegeven wordt, is echter niet eenduidig. Niet zelden wordt het begrip ook in een en hetzelfde document op verschillende manieren gebruikt (zie o.a. Visser 2016a).

Vervolgens geven we de resultaten weer van een onderzoek naar protestants-christelijk basisonderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw. We laten zien hoe er op basis van empirisch onderzoek drie typen protestants-christelijke basisscholen te onderscheiden zijn. Hoewel de drie typen veel gemeenschappelijke kenmerken hebben, zijn er met name ten aanzien van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming(sdoelen) ook duidelijke verschillen waarneembaar. Deze verschillen zien we terug in hoe deze scholen vakinhoudelijk omgaan met de kennisbasis en de kerndoelen van het Diploma Christelijk Basisonderwijs, waarin de kernconcepten en de eindtermen beschreven staan van het aandachtsgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming voor het protestants-christelijk primair onderwijs. Deel één sluiten we daarmee af met aandacht voor (levensbeschouwelijke) vakinhouden.

In het tweede gedeelte verschuiven we de aandacht naar het protestants-christelijk voortgezet onderwijs. We staan onder meer stil bij wat docenten in de breedte van het protestants-christelijk voortgezet onderwijs heden ten dage zien als belangrijke vormingsdoelen. Er worden diverse vormingsdoelen onderscheiden, waarbij er zich duidelijke relaties aftekenen met de typen scholen zoals afgeleid van het onderzoek dat we in het eerste

deel van deze bijdrage beschrijven. Ook in dit deel zoomen we ten slotte kort in op hoe godsdienst/levensbeschouwing vakinhoudelijk vorm krijgt in het middelbare-schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, onder meer op basis van onze recente publicaties en ons recent onderzoek naar docenten godsdienst/levensbeschouwing en hun visies, en welke rol de vakdocenten weggelegd zien voor vorming.

We ronden onze bijdrage af met een conclusie, inclusief expliciete beantwoording van de vraagstelling.

## Persoonsvorming

Voordat we op basis van recente onderzoeken en documenten de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het primair en voortgezet onderwijs zullen beschrijven en duiden, willen we eerst het begrip ‘persoonsvorming’ en de verschillende interpretaties in verleden en heden verkennen en in verband brengen met de bovengeschetste onderwijspedagogische drieslag van Biesta. Hiermee willen we een begrippenkader schetsen dat volgens ons behulpzaam is bij het duiden van de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs.

Visser (2016a) toont in zijn conceptueel vooronderzoek naar hoe persoonsvorming uiteindelijk een eigenstandig domein zou kunnen worden in het onderwijscurriculum, dat de auteurs van het rapport *Platform Onderwijs2032* (Bureau 2032, 2016) het begrip ‘persoonsvorming’ in hun rapport op verschillende manieren gebruiken. Daarbij komt dat persoonsvorming in het rapport opgevat lijkt te worden als dienstbaar aan de andere domeinen van onderwijs (kwalificatie en maatschappelijke toerusting). De vraag of persoonsvorming ook als zelfstandig onderdeel van onderwijs omgezet kan en zou moeten worden in leerplannen wordt in het rapport *Platform Onderwijs2032* niet besproken. Visser stelt dat het, voordat deze vraag beantwoord kan worden, belangrijk is om ‘meer conceptuele helderheid te krijgen over het begrip en haar verschijningsvormen’ (Visser 2016a, 5). In het kader van deze conceptuele verheldering bespreekt Visser vier opvattingen en tradities zoals die op basis van een (globale) historische analyse kunnen worden onderscheiden. Het gaat te ver om uitgebreid op de vier opvattingen en tradities in te gaan, daarom benoemen we ze hier kort:

- Religieuze en/of morele vorming: opvoeding tot individu met gewenste (levensbeschouwelijke) overtuigingen en disposities.



- *Bildung* en/of algemene vorming: breed, algemeen vormend onderwijs, ‘brede vorming’.
- Persoonsvorming als/door kwalificatie: beroepsvorming (in relatie tot verheffing, emancipatie en sociale stijging).
- (Zelf)ontplooiing: ontplooiing van het individuele kind.

Na zijn uiteenzetting geeft Visser een opsomming van een ‘aantal vormen waarin persoonsvorming anno nu zowel in het publieke domein als in meer professionele debatten over onderwijs verschijnt’ (Visser 2016a, 8). De vormen zijn:

- Personalisering. Dit vertoog rondom persoonsvorming clustert rond begrippen als ‘excellentie’, ‘talentontwikkeling’ en ‘maatwerk’. Het schoolse leren van individuele kinderen wordt centraal gesteld en er wordt gezocht naar manieren om de nadelen van het leerstofklassensysteem zo veel mogelijk tegen te gaan of zelfs op te heffen. In de smalle variant gaat persoonsvorming dan om ‘individuele begeleiding’. In de brede variant worden elementen als talentontwikkeling en maatwerk in verband gebracht met brede algemene vorming, ofwel ‘*Bildung*’: ‘Door kinderen op basis van individuele talenten en preferenties te laten of te helpen kiezen uit een variëteit aan inhouden – cognitief, sportief, artistiek, reflectief, eventueel ook spiritueel – kunnen zij zichzelf mogelijk niet alleen in de diepte, maar ook meer in de breedte ontwikkelen of ontplooiën’ (Visser 2016a, 8).
- Pedagogisering. Hoewel er zeer veel verschillende pedagogische interpretaties van persoonsvorming zijn, is er volgens Visser wel een belangrijk gezamenlijk element te noemen: ‘Wezenlijk is of lijkt de gedachte dat de school niet alleen een plek kan zijn waar de nieuwe generatie op last van de oudere zekere kennis tot zich neemt en zich de gewenste normen eigen maakt. Ze moet ook een ‘vrije ruimte’ zijn (...) waarin voor leerlingen plek is om zich op eigen kracht te leren verhouden tot zichzelf, de anderen en de dingen (...)’ (Visser 2016a, 8). Het werk van Biesta (o.a. 2010; 2018ab), met zijn aandacht voor ‘subjectiverend onderwijs’ (2018a), valt in deze categorie.
- Psychologisering. Deze variant van persoonsvorming die zich vooralsnog niet zo sterk manifesteert in Nederland maar wel in onder meer de Verenigde Staten, richt zich op persoonlijkheidsvorming: het gaat om het stimuleren van karaktertrekken als doorzettingsvermogen, optimisme, nauwgezetheid etc. Deze benadering heeft haar wortels in de positieve psychologie.

Wanneer we de vormen die Visser onderscheidt in de historie en in het huidige onderwijsdebat naast de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie die Biesta onderscheidt leggen en daarbij ook de ambiguïteit die Biesta waarneemt in het gebruik van het begrip persoonsvorming in ogen-schouw nemen, dan zien we dat in de door Visser (2016a) benoemde verschijningsvormen van persoonsvorming verschillende accenten gelegd worden:

- Religieuze en/of morele vorming legt de nadruk op *socialisatie* in bestaande tradities.
- *Bildung* of algemene vorming (brede vorming) legt de nadruk op *kwalificatie* en *socialisatie* (al dan niet met het oog op persoonsvorming als *subjectificatie*).
- Persoonsvorming als/door kwalificatie (beroepsvorming) legt de nadruk, zoals Visser (2016a) zelf al expliciet benoemt, op *kwalificatie*.
- Zelfontplooiing legt de nadruk op *subjectificatie*.

Ook de door Visser genoemde huidige verschijningsvormen van persoonsvorming (personalisering, pedagogisering en psychologisering) zijn met de drieslag van Biesta in verband te brengen:

- Bij personalisering in de zin van het zogenoemde ‘gepersonaliseerd onderwijs’ ligt het accent op *kwalificatie en socialisatie*. Personalisering in de zin van subjectiverend onderwijs is tevens gericht op *subjectificatie*.
- Bij pedagogisering ligt het accent op *subjectificatie*.
- Bij psychologisering gaat het volgens Biesta om de socialiserende kant van persoonsvorming en niet zozeer om *subjectificatie*.

Kortom: om de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs te beschrijven en te duiden, is volgens ons een begrippenkader nodig van ‘persoonsvorming’. Dat kader hebben wij in deze paragraaf geschetst. Met behulp van dit kader zullen we in het vervolg de diverse schoolpraktijken beschrijven en duiden.

## Drie typen protestants-christelijk basisonderwijs

Moderne processen als secularisering, globalisering, individualisering en toenemende etnische en levensbeschouwelijke diversiteit hebben ertoe bijgedragen dat zowel leerlingen als leerkrachten van ‘nu’, niet meer dezelfde zijn als die van ‘toen’. Bovendien staan in onze huidige, seculiere samenleving andere zaken op de voorgrond dan in het verleden. We hebben in onze tijd

onder meer te maken met verrechtsing en toenemend populisme, terrorismedreiging, financieel-economische crises en opkomende ‘ongebonden spiritualiteit’ (Ter Avest, Bertram-Troost & Miedema 2011). Scholen moeten zich (in meer of mindere mate) tot deze ontwikkelingen verhouden.

Om een antwoord te vinden op de vraag hoe schoolleiders van protestants-christelijke basisscholen zich in deze tijd verhouden tot maatschappelijke ontwikkelingen als zojuist genoemd en hoe zij, in het licht van die ontwikkelingen, de eigenheid van hun school beschrijven, is in 2012 een empirisch onderzoek uitgevoerd onder scholen die destijds bij Verus aangesloten waren (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema 2012).<sup>1</sup> Een belangrijk onderzoeksdoel was om op basis van empirisch onderzoek te komen tot een typologie van (protestants-)christelijk onderwijs in de 21<sup>e</sup> eeuw, die scholen helpt bij de reflectie op hun levensbeschouwelijke identiteit en vormingsdoelen.

Mede op basis van enkele oriënterende interviews met schoolleiders is er een vragenlijst samengesteld waarin thema’s rondom identiteit aan bod komen. Met behulp van statistische analyses zijn we nagegaan of er patronen te onderscheiden zijn in de wijze waarop schoolleiders van bij Verus aangesloten scholen de vragenlijst ingevuld hebben.<sup>2</sup> Op deze wijze hebben we ‘schooltypen’ onderscheiden. Een indeling in drie typen bleek het meest bruikbaar. Elk type wordt gekenmerkt door relatief hoge of juist relatief lage scores op een aantal variabelen. Door al deze kenmerken samen te voegen zijn er typebeschrijvingen ontstaan. De beschrijvingen zijn bedoeld als prototypische beschrijvingen en kunnen niet volledig recht doen aan de verschillen die ook tussen scholen van eenzelfde type aangetroffen zijn.

De beschrijvingen<sup>3</sup> maken duidelijk dat er in het protestants-christelijk basisonderwijs op verschillende manieren gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming. Ook wordt duidelijk dat er verschillende interpretaties aan persoonsvorming worden gegeven.

### **Type 1: Traditieschool**

*Persoonlijke ontplooiing is erg belangrijk op onze school. Een heel belangrijk aspect daarvan is godsdienstige vorming. Wij vinden het belangrijk om leerlingen in aanraking te brengen met het evangelie van Jezus Christus. Ook vindt onze school het belangrijk dat kinderen kennis krijgen van de Bijbel en het christendom. Er is vrijwel iedere dag aandacht voor godsdienstige vorming op onze school en bij de behandeling van thema’s rondom levensbeschouwelijke diversiteit zullen we de bijzondere positieve positie van het christendom steeds onder de aandacht brengen.*

*Wij vinden het niet de taak van onze school om leerlingen kritisch te laten zijn op hun eigen levensbeschouwing en achtergrond. Bij de godsdienstlessen gebruiken we de methode Kind op Maandag/Startpunt/eigen materiaal. Aan de methodekeuze hiervoor besteden we veel aandacht, waarbij soms niet alleen het team wordt betrokken, maar ook het bestuur en de ouders.*

*Levensbeschouwelijke activiteiten hebben een bijbels karakter en christelijke waarden staan er centraal. Onze school heeft voornamelijk protestantse leerlingen, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Ons personeel is overwegend protestants-christelijk en onze schoolleider is actief betrokken bij een geloofsgemeenschap. De school vindt het belangrijk goede banden te onderhouden met de geloofsgemeenschappen in de wijk of het dorp.*

### **Type 2: Diversiteitsschool**

*Op onze school is de overdracht van instrumentele vaardigheden erg belangrijk, net als het bijdragen aan gelijke kansen van de leerlingen in de samenleving. Wij willen leerlingen voorbereiden op een leven in een multiculturele samenleving.*

*Godsdienstige of levensbeschouwelijke opvoeding behoort niet direct tot de belangrijkste onderwijsdoelen van onze school. Wel vinden we het belangrijk dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof, vooral omdat de waarden die in onze samenleving belangrijk zijn, geënt zijn op het christendom.*

*De samenstelling van de wijk waarin de school staat heeft een behoorlijke invloed op de manier waarop we vorm geven aan onze identiteit. Dat onze school officieel een christelijke achtergrond heeft, speelt maar een kleine rol in hoe we omgaan met deze en andere thema's die op ons afkomen.*

*Onze school besteedt vooral in afzonderlijke lessen, die we minimaal een aantal keer per week geven, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. In de lessen geven we veel aandacht aan de wereldgodsdiensten en aan maatschappelijke vraagstukken. Als methode gebruiken we veelal Trefwoord/Kind op Maandag. Levensbeschouwelijke diversiteit waarderen wij positief. Er is bij ons ruimte om levensbeschouwingen op basis van gelijkwaardigheid te ontmoeten en van elkaar te leren. De verscheidenheid aan levensbeschouwingen zien we als een leermogelijkheid.*

*Op onze school zijn er leerlingen met diverse religieuze en levensbeschouwelijk-seculiere achtergronden. Ook etnisch is onze leerlingenpopulatie (vaak) divers. Het personeel bij ons kan eveneens divers zijn wat betreft levensbeschouwing. Ook leerkrachten met een seculiere, islamitische of hindoeïstische levensbeschouwing kunnen op onze school werken.*

### **Type 3: Zingevingsschool**

Onze school hecht grote waarde aan het evenwichtig aandacht geven aan de vorming van leerlingen op alle gebieden. Het stimuleren van ontwikkeling en samenwerking, het kinderen leren om voor zichzelf te denken en open te staan voor anderen, vinden we belangrijk. De persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van individuele leerlingen staat centraal.

'Zingeving' is een belangrijk onderwerp dat veel aandacht krijgt bij levensbeschouwelijke vorming. Wij leren onze leerlingen vanuit de eigen (christelijke) achtergrond om te gaan met verschillende levensopvattingen. Op onze school besteden leerkrachten vrijwel iedere dag, in een apart vak, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. Soms is er ook aandacht voor levensbeschouwelijke vorming in andere vakken.

Bij de levensbeschouwelijke activiteiten gaat het vooral om de christelijke waarden, maar het karakter van deze activiteiten kan ook meer godsdienstig en bijbels van aard zijn. Als methode voor levensbeschouwelijke vorming gebruiken we vooral Kind op Maandag/Trefwoord.

Onze school heeft leerlingen met een protestantse achtergrond, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Het leerlingenbestand is etnisch vrijwel homogeen. De leerkrachten op onze school hebben voornamelijk een christelijke achtergrond, maar er kunnen ook leerkrachten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond werken.

De beschrijvingen laten zien dat er, in hoofdlijn, binnen de typen sprake is van verschillende interpretaties van 'persoonsvorming'. Als we de hierboven besproken categorieën van Visser (2016a) gebruiken, dan wordt op traditionescholen persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Op diversiteitsscholen wordt meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie, zoals instrumentele vaardigheden met het oog op gelijkwaardige deelname van de leerlingen aan de samenleving en het verwerven van (christelijke) cultuurhistorische kennis. Op zingevingsscholen lijkt persoonsvorming sterker opgevat te worden als *Bildung* en wellicht ook als vorm van pedagogisering. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling door middel van brede vorming en leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te denken.

Als we nog specifieker inzoomen op de wijze waarop binnen de drie typen gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming valt op dat binnen traditiescholen het accent ligt op socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als 'geloofsgoed'). Ook is er veel aandacht voor kennisverwerving (levensbeschouwelijke vorming als 'cultuurgoed').

Bij diversiteitsscholen ligt de nadruk op kennis over het christelijk geloof, levensbeschouwelijke vorming als cultuurgoed. Bij zingevingsscholen richt de levensbeschouwelijke vorming zich op de individuele persoonsvorming. De inhoud van levensbeschouwelijke vorming (*Bildung*, algemene vorming) is hierbij zowel geloofsgoed als cultuurgoed, maar dient expliciet de persoonsvorming (subjectificatie) van de leerling.

## **Kennisbasis en kerndoelen Godsdienst/Levensbeschouwing**

Na onze beschrijving en duiding van de levensbeschouwelijke identiteit en de algemene levensbeschouwelijke vormingsdoelen in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs, willen we kort beschrijven hoe de drie typen basisscholen vakinhoudelijk omgaan met levensbeschouwelijke vorming. Dit helpt om de verschillen tussen de drie typen nog beter te duiden.

Verus heeft voor het aandachtgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming in het protestants-christelijk basisonderwijs een kennisbasis en kerndoelen Godsdienst/Levensbeschouwing ontwikkeld (Boersma & Kuyk, 2012), inclusief een diploma (het zogeheten Diploma Christelijk Basisonderwijs) en visitatiestructuur van pabo's die dit diploma aanbieden. In de kernconcepten van deze kennisbasis en de domeinen van deze kerndoelen, gekoppeld aan de omgang van protestants-christelijke basisscholen daarmee, zijn de drie schooltypen én de categorieën die Visser (2016a) bij persoonsvorming onderscheidt, herkenbaar.

De kennisbasis Godsdienst/Levensbeschouwing werkt drie kernconcepten uit: existentie, transcendentie en wereld. 'Existentie' houdt volgens Boersma en Kuyk in dat het in dit vakgebied gaat om existentiële levenservaringen en het stellen van levensvragen. 'Transcendentie' betekent volgens de auteurs dat er in dit vakgebied zich een andere werkelijkheid aandient, waarover bijbelverhalen en religieuze tradities vertellen. 'Wereld' houdt in dat levensbeschouwelijke vorming bemiddeld wordt in de context van een samenleving met religieuze diversiteit en van de levensbeschouwelijke traditie van de school. Volgens Boersma en Kuyk kunnen scholen verschillen in de wijze waarop zij de nadruk leggen op deze kernconcepten.

Scholen kunnen volgens Boersma en Kuyk ook verschillend omgaan met de vier domeinen, waarin zij de kerndoelen hebben geordend. Het eerste domein 'Luisteren naar en vertellen van verhalen' wil leerlingen zowel leren luisteren naar verhalen uit de Bijbel als leren vertellen van hun eigen verhalen over existentiële ervaringen. Het tweede domein 'Met elkaar betekenissen

geven' kent dezelfde tweedeling. Enerzijds wil men leerlingen leren betekenissen te ontdekken in bijbelverhalen en (eventueel ook andere) religieuze tradities, rituelen en expressievormen, anderzijds wil men leerlingen leren reflecteren op zichzelf en anderen. Het derde domein, 'Vieren en ontmoeten', leert leerlingen omgaan met gemeenschappelijke vormen van vieren en ontmoeten, zowel van het schoolleven als van de religieuze traditie van de school. Het laatste domein, 'Antwoorden', gaat sterk in op de eigen waardenontwikkeling en keuzen van leerlingen op het gebied van levensbeschouwing, in relatie tot andere mensen om hen heen.

De drie schooltypen gaan in de lespraktijk verschillend om met de kernconcepten van de kennisbasis en met de domeinen van de kerndoelen. Traditiescholen leggen in de godsdienstige vorming veel nadruk op het concept 'transcendentie' en de domeinen 'Luisteren naar en vertellen van verhalen' en 'Vieren en ontmoeten'. In de terminologie van Visser (2016a) wordt persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Diversiteitsscholen leggen veel nadruk op het concept 'wereld', waardoor leerlingen kennismaken en leren omgaan met de religieuze diversiteit om hen heen en met cultuurhistorische elementen van de christelijke traditie. Ofwel in termen van Visser: persoonsvorming als kwalificatie, het leren van instrumentele vaardigheden met het oog op gelijkwaardige deelname aan de samenleving. Zingevingsscholen leggen veel nadruk op het concept 'existentie' en de (deel-)domeinen 'Antwoorden', 'Vertellen van verhalen' en 'Met elkaar betekenissen geven'. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling (*Bildung* bij Visser 2016a) het voor zichzelf leren denken (*pedagogisering* bij Visser 2016a).

Samengevat in onze terminologie leggen traditiescholen voor de persoonsvorming van de leerlingen de meeste nadruk op geloofsgoed, diversiteitsscholen op cultuurgoed en zingevingsscholen op persoonsvorming '*an sich*', waarvoor een mix van geloofsgoed en cultuurgoed wordt ingezet, al naar gelang de gehanteerde lesmethode.

## Vormingsdoelen in protestants-christelijk voortgezet onderwijs

In het tweede deel van onze bijdrage verplaatsen we de aandacht naar protestants-christelijk voortgezet onderwijs. Ook hier gaan we eerst in op de algemene vormingsdoelen, waaronder de algemene levensbeschouwelijke vormingsdoelen, en vervolgens op de vakinhoudelijke kant. Ontwikkelingen als secularisering, ontkerkelijking, toenemende diversiteit et cetera hebben

ook in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs hun weerslag. Deze processen beïnvloeden zowel de vragers (ouders en leerlingen) als de dragers van onderwijs (schoolleiding, docenten en overig personeel). Om meer zicht te krijgen op wat het in het tweede decennium van de eenentwintigste eeuw voor docenten, als belangrijke professionele dragers van onderwijs, betekent om op een protestants-christelijke school voor voortgezet onderwijs te werken, heeft in 2015 empirisch onderzoek plaatsgevonden (zie Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van Nes & Miedema 2015ab). In het onderzoek stonden diverse vragen centraal. In het kader van deze bijdrage richten we ons op wat docenten willen bereiken met de (persoons)vorming van leerlingen.

Er is empirisch, kwalitatief, onderzoek uitgevoerd onder docenten van acht bij Verus aangesloten scholen voor protestants-christelijk voortgezet onderwijs. Bij het selecteren van de scholen is geprobeerd om recht te doen aan de diversiteit aan protestants-christelijke scholen van de bij Verus aangesloten scholen. De driedeling die onderscheiden werd in het onderzoek naar typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd werd in dit onderzoek als heuristisch instrument gebruikt bij het selecteren van de scholen (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema, 2012). De acht geselecteerde scholen dienen dan ook niet als een representatieve afspiegeling gezien te worden van het protestants-christelijk voortgezet onderwijs in Nederland.

Op elke school is een school/locatieleider geïnterviewd om een zo duidelijk mogelijk beeld van de school als geheel te krijgen. De docenten staan echter centraal in het onderzoek. Per school zijn vier docenten, vanuit uiteenlopende secties, betrokken. De docenten die bij ons onderzoek betrokken waren, hebben allemaal van huis uit een christelijke achtergrond. De rol die het christelijk geloof in hun leven nu speelt, verschilt per leerkracht. Lang niet alle docenten plaatsen zichzelf binnen het christelijke spectrum (variërend van orthodox tot en met vrijzinnig) en/of zijn kerkelijk betrokken.

### *Algemene vormingsdoelen*

Als algemene, niet aan een specifiek vormingsgebied gekoppelde, vormingsdoelen blijken het werken aan verbinding met de naaste (zowel binnen als buiten de klas), het zich optimaal kunnen ontwikkelen (zelfontplooiing) en het stimuleren van kritisch denken belangrijke doelen te zijn voor de geïnterviewde docenten.

Een eerste vormingsdoel dat veel docenten noemen, is 'zelfontplooiing'. De docenten willen leerlingen de ruimte geven zichzelf te ontwikkelen, willen hen stimuleren om na te denken over wat ze belangrijk vinden en hoe ze in het leven staan. Docenten verbinden dit vormingsdoel vaak aan de leeftijd van



hun leerlingen: de puberteit. Veel docenten geven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen de ruimte krijgen om zich te ontwikkelen op een manier die bij hen past. Hiervoor is aandacht nodig voor het stimuleren van meningsvorming en het maken van keuzes door leerlingen zelf. Maar dit hoeft dus niet te betekenen dat docenten hun eigen ideeën niet met leerlingen delen. In de praktijk blijkt het volgens een respondente van een traditieschool soms echter moeilijk om leerlingen echt de vrijheid te geven zich op hun eigen manier te ontwikkelen. De school is praktisch gezien niet altijd in staat de leerlingen de mogelijkheden te bieden voor optimale zelfontplooiing. Voor sommige andere respondenten staat 'zelfontplooiing' ook niet op zichzelf maar in relatie tot bijdragen aan de gemeenschap en iets betekenen voor anderen. Zo geeft een schoolleider aan dat de leerlingen zich ontwikkelen door juist niet alleen aan zichzelf te denken. Een reis naar een ontwikkelingsland kan leerlingen bijvoorbeeld meer leren dan ze op school leren.

'Verbinding' is het tweede algemene vormingsdoel dat vaak genoemd is. Veel docenten geven aan het erg belangrijk te vinden dat leerlingen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen en in een goede relatie (leren te) staan met de mensen om hen heen. Docenten vinden het zelf ook erg belangrijk om een goede band met hun leerlingen te hebben. Vanuit die relatie kan 'leren' plaatsvinden. Verbinding met anderen wordt op twee manieren nagestreefd: dichtbij, in de sociale dynamiek van de klas en de school, en daarbuiten, dus met het oog op de bredere samenleving en zelfs op de gehele wereld. De waarden eerlijkheid, rechtvaardigheid, inlevingsvermogen en wederzijds begrip blijken voor docenten erg belangrijk. Om deze waarden vorm te geven, benoemen docenten binnen de school het stimuleren van samenwerking en het voorkomen van pesten, en buiten de school het stimuleren van solidariteit met minderbedeelden via de maatschappelijke stage, vrijwilligerswerk of door middel van steun aan goede doelen. Door het stimuleren van verbinding met de medemens buiten de school (via maatschappelijke stage of vrijwilligerswerk) hopen docenten dat leerlingen meer zicht krijgen op welke behoeften er bij anderen kunnen leven.

Een derde pedagogisch doel dat veel docenten noemen, is 'kritisch leren denken'. Leerlingen moeten zicht krijgen op wat er in de samenleving speelt, en ze moeten zich het curriculum eigen maken zodat ze goed geïnformeerde keuzes kunnen maken, zowel als burger, als in hun latere professionele leven. Hoewel kritisch denken door veel docenten genoemd wordt als een belangrijk vormingsdoel, zijn er verschillende interpretaties van 'kritisch denken'. De ene docent benadrukt het belang van 'zelf nadenken' en 'een eigen mening vormen' op basis van allerhande informatie die er beschikbaar is. Kritisch

denken wordt soms ook verbonden met kritisch te leren zijn over allerlei zaken die zich in de maatschappij voordoen. Leerlingen worden ook gestimuleerd om vanuit een christelijk perspectief kritisch te kijken naar de wereld om hen heen. Kritisch leren denken lijkt hierbij vooral met het overnemen van kritische perspectieven die anderen (onder wie de docenten) als christen innemen ten opzichte van bepaalde zaken in de samenleving.

Als we tot slot de bovengenoemde drie vormingsdoelen naast de verschillende interpretaties van persoonsvorming leggen (Visser, 2016a), constateren we dat er diverse verbanden zijn. In de meeste interpretaties die docenten en schoolleiders geven aan ‘zelfontplooiing’, ‘verbinding’ en ‘kritisch leren denken’ zien we met name elementen van personalisering, pedagogisering en *Bildung*. Bij de als traditieschool aangeduide scholen komen we daarnaast ook religieuze vorming tegen. Heel algemeen zou je kunnen zeggen dat de drie vormingsdoelen de drie doeldomeinen van Biesta verschillend benadrukken: ‘zelfontplooiing’ benadrukt de subjectificatie, ‘verbinding’ de socialisatie en ‘kritisch denken’ de kwalificatie (en hier en daar ook de subjectificatie).

### ***Vormingsdoelen op het domein van godsdienst/levensbeschouwing***

Ten aanzien van vormingsdoelen voor het domein ‘godsdienst/levensbeschouwing’ blijken behoorlijk uiteenlopende opvattingen binnen de scholen van dit onderzoek aanwezig te zijn. Zo vonden we verschillende opvattingen met betrekking tot de rol van de Bijbel binnen het onderwijs, opvattingen rondom het overdragen van de christelijke levensvisie en opvattingen over omgaan met andere religies/levensbeschouwingen en de bijgaande verschillen. Die verschillen weerspiegelen de diversiteit binnen scholen voor protestants-christelijk (voortgezet) onderwijs. Uit de interviews met zowel schoolleiders als docenten konden we zeven verschillende aspecten onderscheiden met betrekking tot godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. Het domein levensbeschouwelijke vorming is in dit onderzoek niet specifiek gericht op het vak godsdienst/levensbeschouwing, maar omvat ook (dag)openingen, schoolcultuur, vieringen en acties voor goede doelen.

Voor een deel hangen de zeven aspecten samen met de genoemde algemene vormingsdoelen (zelfontplooiing, verbinding en kritisch denken). We lichten deze aspecten hier een voor een kort toe.<sup>4</sup>

### **1. Stimuleren van reflectie op de maatschappij vanuit een christelijk commitment**

Deze wens komt voor op de twee scholen die als traditieschool getypeerd kunnen worden. Levensbeschouwelijke vorming wordt verbonden met de lesinhoud van verschillende vakken, zodat leerlingen de inhoud van de Bijbel leren verbinden met diverse thema's.

### **2. Kennismaken met de Bijbel**

Dit doel wordt in alle bij het onderzoek betrokken scholen genoemd. De redenen waarom verschillen echter, per school en per docent. Vrijwel alleen op de twee 'traditiescholen' wil men dat leerlingen door middel van het bestuderen van de Bijbel leren wat God van hen verlangt. Een andere reden voor aandacht besteden aan bijbelverhalen is het ervaren belang van 'doorgeven van cultureel erfgoed'. Kennis van de Bijbel helpt om culturele uitingen zoals kunst en muziek te begrijpen. Een derde reden om bijbelverhalen aan te willen bieden aan leerlingen is de Bijbel als mogelijke inspiratiebron van de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen.

### **3. Kennismaken met (andere) religies of geestelijke stromingen**

Ook voor dit veel genoemde doel worden verschillende redenen aangedragen. Op de twee traditiescholen is het doel om de verschillen en overeenkomsten te kunnen herkennen met christelijke traditie. Een andere reden, die op verschillende scholen gehoord wordt, is dat het goed is voor de algemene ontwikkeling. Kennis over verschillende religies is nodig in een multiculturele samenleving. Voor sommige docenten godsdienst/levensbeschouwing in dit onderzoek hoort ten slotte ook het meegeven van kennis over christelijke uitingsvormen bij dit doel, zoals bidden voor het eten, omdat de leerlingen hier thuis niet mee in aanraking komen. Nog een andere reden is dat dit doel kan helpen om vooroordelen in de samenleving te bestrijden.

### **4. Naasteliefde en betrokkenheid bij goede doelen stimuleren**

Sommige docenten koppelen dit doel expliciet aan de kern van het christendom. Anderen doen dat niet. Naasteliefde is voor hen een algemeen menselijke waarde die ook verbonden kan zijn met andere levensbeschouwingen. Voor sommigen heeft dit doel ook alles te maken met het algemene vormingsdoel 'verbinding'. Zo wordt onder meer gewezen op de sociale netwerkfunctie van school.

### 5. **Duurzame ontwikkeling en betrokkenheid bij het milieu stimuleren**

Op de beide 'traditiescholen' wordt ook het (leren) zorgvuldig omgaan met het milieu genoemd, inclusief een expliciete link tussen de christelijke identiteit van de school en duurzaamheid. Op de andere scholen wordt niet over dit doel gesproken.

### 6. **Ontwikkeling van een eigen levensbeschouwelijke visie en/of identiteit bevorderen**

Docenten vinden het belangrijk om de levensbeschouwing van leerlingen en de verschillen daartussen bespreekbaar te maken, zodat de leerlingen meer grip krijgen op waar ze zelf staan en wat ze zelf vinden. Dat geldt vooral voor de docenten godsdienst/levensbeschouwing in het onderzoek, ongeacht het type school waar ze werkzaam zijn. De betekenis van onder meer 'verschil bespreekbaar maken' verschilt wel per type school. Op de traditiescholen gaat het veelal over diversiteit binnen het orthodox-protestantse christendom terwijl het op andere scholen meer gaat over bijvoorbeeld verschillen in wat voor leerlingen 'heilig' ofwel onopgeefbaar is.

### 7. **Leerlingen bekend maken met (het geloof in) Jezus Christus en Gods liefde voor mensen**

De meest expliciete voorbeelden van dit vormingsdoel vinden we, wederom, bij de twee traditiescholen. Een docente geeft bijvoorbeeld aan dat ze in de manier waarop ze in het leven staat en het voorbeeld dat ze leerlingen geeft, bijvoorbeeld door de gebeden die ze hardop uitspreekt in de klas, hun iets wil laten ervaren van de liefde van God. Een andere docent benoemt dat hij zijn leerlingen wil wijzen op wat voor hem de kern van de bijbelse boodschap is.

In het bovenstaande valt op dat een aantal van de besproken zaken die docenten verbinden aan het domein godsdienst/levensbeschouwelijke vorming, (vrijwel) alleen door docenten van traditiescholen genoemd wordt. Deze docenten brengen levensbeschouwelijke vormingsdoelen explicieter met het christendom in verband dan docenten van de andere scholen in het onderzoek. De andere scholen laten zich eerder typeren als (een variant van) diversiteitsschool of zingevingsschool. Kortom: veel meer dan bij de andere scholen is er bij de als traditieschool aangeduide scholen sprake van socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als 'geloofsgoed'). In termen van Visser (2016a) wordt persoonsvorming hier gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Bij de andere scholen komen we levensbeschouwelijke vorming veel

meer als cultuurgoed en/of als onderdeel van persoonsvorming als subjectificatie tegen. Op diversiteitsscholen wordt meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie: kennis over religies is nodig voor het leven in een multiculturele samenleving. Op zingevingsscholen wordt persoonsvorming vooral opgevat als pedagogisering: leerlingen worden gestimuleerd om (kritisch) voor zichzelf te leren denken.

## Het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing

Tot slot zoomen we weer kort in op de vakinhoudelijke kant van levensbeschouwelijke vorming. In tegenstelling tot het primair onderwijs kent het protestants-christelijk voortgezet onderwijs een zelfstandig schoolvak godsdienst/levensbeschouwing,<sup>5</sup> dat sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is ontwikkeld tot een vergelijkbaar schoolvak als andere schoolvakken. Om meer zicht te krijgen op de relatie tussen levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs zoomen we kort in op de relatie tussen vakinhoud en pedagogiek, kennis en vorming, binnen het middelbare-schoolvak godsdienst/levensbeschouwing. Recent empirisch onderzoek onder 280 van de 1096 aangeschreven vakdocenten godsdienst/levensbeschouwing (25,5% respons), dat wij vorig jaar hebben afgerond (Bertram-Troost & Visser 2017abc), laat zien dat docenten die werkzaam zijn binnen het protestants-christelijke voortgezet onderwijs drie benamingen voor dit schoolvak hanteren. Zo spreekt 49% van deze docenten over het vak 'godsdienst', 25% over 'godsdienst/levensbeschouwing' en 14% over 'levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming'. Dit verschilt significant van de docenten die werkzaam zijn in het katholiek voortgezet onderwijs. Van deze docenten duidt maar liefst 83% het vak aan als 'levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming', 5% spreekt van 'godsdienst/levensbeschouwing' en slechts 1% spreekt van het vak 'godsdienst'. De reden voor dit verschil is cultuurhistorisch en vakinhoudelijk. In het rooms-katholiek onderwijs is dit schoolvak sterk geëmancipeerd vanuit een kerkelijk-catechetische overdrachts- en ervaringscontext naar een maatschappelijke context, het kennismaken met verschillende wereldreligies, en een pedagogische context inclusief het ontwikkelen van een eigen persoonlijke levensbeschouwing (Visser 2017/2016b). In het protestants-christelijk onderwijs is een vergelijkbare vakontwikkeling geweest, maar daar is de aandacht voor de kennismaking met het christelijk geloof en de kennisverwerving van de wereldreligies sterker aanwezig gebleven in het vakcurriculum. Deze aandacht voor religie

drukt zich mede uit in het veelal blijven hanteren van het begrip 'godsdienst' in de vaknaam, al dan niet in combinatie met het begrip levensbeschouwing. Het begrip levensbeschouwing betekent voor veel vakdocenten dat het vak (mede) gericht is op de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. In het protestants-christelijk voortgezet onderwijs blijft die aandacht voor de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling, lees persoonsvorming als subjectificatie (Biesta 2018b), in relatie staan met de vakinhouden: (christelijke) godsdienst en wereldreligies (Visser 2017/2016).

Ons onderzoek toont voor het doel van deze bijdrage over de verhouding tussen levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming in het protestants-christelijk onderwijs, nog twee belangrijke uitkomsten. Ons onderzoek bevestigt dat het voor veel vakdocenten in dit schoolvak zowel om kennis (inhoud) als om vorming gaat. In ons onderzoek zijn 49 stellingen over doelen en inhouden van het vak voorgelegd, waarvan we de antwoorden hebben gecategoriseerd in tien schalen. De groep respondenten scoorde als geheel hoog op de stellingen behorend bij de schalen '(levens)thema's', 'levensvragen', 'kennis van religies en levensbeschouwingen', 'jezelf en de ander', 'denken en redeneren' en 'vorming' (Bertram-Troost & Visser 2017ac). Inzoomend op welke stellingen het hoogst scoorden in de eigen top-3 van de respondenten, wordt 'kennis van de in Nederland bekende religies en levensbeschouwingen' vijftig keer genoemd, naast twee sociale en individuele levensbeschouwelijke vaardigheden: 'leren luisteren naar elkaar en openstaan voor anderen' (45 keer), en 'leren reflecteren op zichzelf en op de eigen keuzen' (44 keer). Kortom: dit vakgebied betreft voor alle vakdocenten, onder wie de docenten op protestants-christelijke scholen, zowel kennis als vorming.

De tweede belangrijke uitkomst is dat in heel het voortgezet onderwijs de schaal 'geloofsonderwijs' het laagst scoort<sup>6</sup> op de vraag waar het volgens de docenten bij het vak godsdienst/levensbeschouwing om gaat. Wel is hier de grootste standaarddeviatie zichtbaar, wat aangeeft dat sommige vakdocenten juist sterk pleiten voor geloofsonderwijs en anderen juist niet.

Concluderend kan gezegd worden dat het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing in de terminologie die we in deze bijdrage hanteren zowel in het teken van cultuurgoed staat als van persoonsvorming. Het gegeven dat stellingen behorend bij de schaal 'geloofsonderwijs' op de minste bijval kunnen rekenen, wijst erop dat voor veel docenten geloofsoverdracht geen doel is. De hoge standaarddeviatie op dit thema doet echter vermoeden, gecombineerd met de uitkomsten van het eerdergenoemde onderzoek in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs (Bertram-Troost e.a., 2015a), dat er op traditiescholen wel aandacht is voor godsdienstige vorming in een traditie.

In de categorieën van Visser (2016a) verbinden deze vakdocenten persoonsvorming aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Op diversiteitsscholen ligt meer nadruk op persoonsvorming als kwalificatie, kennis over religies, en op zingevingsscholen wordt persoonsvorming vooral opgevat als een vorm van pedagogisering of *Bildung*.

## Conclusie

De centrale onderzoeksvraag in deze bijdrage was: ‘Hoe ziet levensbeschouwelijke vorming eruit in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs en hoe is de relatie met persoonsvorming?’ Op basis van de hierboven beschreven onderzoeken kunnen we nu tot een beantwoording komen. Uit bovenstaande is duidelijk geworden dat er geen eensluidend antwoord te geven is. Hét protestants-christelijk onderwijs bestaat niet. Noch in het basisonderwijs, noch in het voortgezet onderwijs. In hoofdlijnen zijn er wat betreft het basisonderwijs drie typen te onderscheiden: traditiescholen, diversiteitsscholen en zingevingsscholen. Deze typen zijn, in hoofdlijn, ook terug te vinden in het voortgezet onderwijs. De typen scholen verschillen onder meer in de wijze waarop gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming. Ook verschilt de relatie met persoonsvorming en de interpretatie die aan persoonsvorming gegeven wordt.

Binnen het basisonderwijs wordt op traditiescholen persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming, oftewel socialisatie. Het accent van levensbeschouwelijke vorming ligt op socialisatie binnen de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als ‘geloofsgoed’). Tegelijkertijd is er ook veel aandacht voor kennisverwerving (levensbeschouwelijke vorming als ‘cultuurgoed’). Op diversiteitsscholen wordt juist meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie. Er wordt op deze scholen veel aandacht geschonken aan instrumentele vaardigheden met het oog op deelname van de leerlingen aan de samenleving. Ook ligt er specifieke nadruk op kennis over het christelijk geloof, levensbeschouwelijke vorming als cultuurgoed. Op zingevingsscholen lijkt persoonsvorming sterker opgevat te worden als een vorm van pedagogisering en wellicht ook als een vorm van *Bildung*. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling door middel van brede vorming waarbij leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te denken. De levensbeschouwelijke vorming richt zich expliciet op de individuele persoonsvorming (in de zin van pedagogisering) en de inhoud van de levensbeschouwelijke vorming

(in de zin van *Bildung*, algemene vorming) is hierbij zowel geloofsgoed als cultuurgoed.

Binnen het protestants-christelijk voortgezet onderwijs zien we in hoofdlijnen hetzelfde patroon. Docenten (en schoolleiders) noemen ‘zelfontplooiing’, ‘verbinding’ en ‘kritisch leren denken’ als belangrijke (algemene) vormingsdoelen. We zien in de interpretaties die aan deze doelen gegeven worden elementen terug van personalisering, pedagogisering en *Bildung*. De als traditieschool aangeduide scholen onderscheiden zich vanwege de expliciete aandacht voor religieuze vorming als component van persoonsvorming. Bij deze scholen is er ook veel meer sprake van socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als ‘geloofsgoed’). Bij de andere scholen wordt levensbeschouwelijke vorming veel meer als cultuurgoed en/of als onderdeel van persoonsvorming gezien (subjectificatie of pedagogisering). Ook wanneer we inzoomen op het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing constateren we dat de focus op verreweg de meeste protestants-christelijke scholen ligt op een combinatie van cultuurgoed en persoonsvorming. Op de meeste scholen, zeker in het voortgezet onderwijs, is geloofsoverdracht, binnen de kaders van het vak godsdienst/levensbeschouwing, geen onderwijsdoel.

Onze bevindingen maken zichtbaar dat er in protestants-christelijk onderwijs volop aandacht is voor persoonsvorming, in verschillende hoedanigheden. Levensbeschouwelijke vorming wordt in sterke mate gekoppeld aan persoonsvorming, in de zin van personalisering en pedagogisering. Alleen diversiteitsscholen leggen vooral nadruk op persoonsvorming als kwalificatie, en bij traditiescholen is er ook (dus niet alleen!) sprake van persoonsvorming als religieuze vorming dan wel socialisatie in de christelijke traditie.

## Noten

- 1 De vragenlijst is verstuurd naar 1807 schoolleiders. 166 vulden de vragenlijst volledig in. Dit is een respons van 9,2%. Non-response analyse geeft geen redenen om aan te nemen dat er sprake is van systematische uitval. Geografische spreiding van de respondenten komt overeen met de geografische spreiding van de totale onderzoekspopulatie.
- 2 Verus is de vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. In 2012 was de fusie met het katholiek onderwijs nog niet voltooid. Vrijwel alle bij Verus (voorheen Besturenraad) aangesloten scholen waren in die tijd protestants-christelijk.
- 3 Omdat de typebeschrijvingen al samenvattingen zijn van beelden die op inductieve wijze uit de analyse van de data zijn ontstaan, hebben we er aanvankelijk voor gekozen om de typen geen verdere labels te geven. In de praktijk bleek er echter wel behoefte te zijn aan namen. De labels zijn uitdrukkelijk niet bedoeld om los van de typebeschrijvingen gebruikt te worden.



- 4 Op basis van dit onderzoek zijn geen uitspraken te doen over de mate waarin de verschillende door docenten genoemde doelen ook daadwerkelijk gestalte krijgen binnen de scholen.
- 5 Voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing is er ook een eigen vakvereniging genaamd Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG). Zie: [www.vdlginfo.nl](http://www.vdlginfo.nl).
- 6 Gemiddelde van 2,8 op een schaal van 1 t/m 5. Ter vergelijking: de gemiddelde scores voor de andere schalen liggen tussen 3,25 en 4,2 (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 24).

## Literatuur

- Avest, I. ter, G.D. Bertram-Troost & S. Miedema (2011),  
 Religious Education in a pillarized and postsecular Age in the Netherlands, in: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularized Society. A Paradigm Shift*, Waxmann: Münster, 85-98.
- Bertram-Troost, G.D., C. Kom, I. ter Avest & S. Miedema (2012),  
*Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*, Woerden: Besturenraad.
- Bertram-Troost, G.D., I. Versteegt, J. van der Kooij, I. van Nes & S. Miedema (2015a),  
*Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*, Den Haag: Oranje van Loon.
- Bertram-Troost, G.D., I. Versteegt, J. van der Kooij, I. van Nes & S. Miedema (2015b),  
 Docent zijn in het christelijk voortgezet onderwijs anno 2015. Over hun inspiratie, motivatie en levensbeschouwing, in: *Narhex*, 15 (4), 73-79.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017a),  
*Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*, Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017b),  
*Godsdienst/levensbeschouwing, hoe zie jij dit vak? Werkschrift bij het onderzoek Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?*, Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017c),  
 Meer zicht op de praktijk van het vak. Over inhouden en doelen in de lessen van hedendaagse docenten godsdienst/levensbeschouwing, in: *Narhex*, 17 (1), 7-16.
- Biesta, G.J.J. (2010),  
*Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2018a),  
*Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*, Oratie, Universiteit voor Humanistiek.

- Biesta, G.J.J. (2018b),  
 Levensbeschouwelijke vorming en de pedagogische opdracht van de school. Over levensbeschouwelijke identiteit en religieuze volwassenheid, in: *Narthex*, 18 (2), 5-11.
- Boersma, P & Kuyk, E. (2012),  
*Kennisbasis Godsdienst/Levensbeschouwing. Uitgewerkt voor opleidingen voor protestants-christelijk basisonderwijs*, Woerden: Besturenraad/Verus.
- Bureau 2032 (2016),  
*Eindadvies Platform onderwijs2032*, Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.
- Onderwijsraad (2016),  
*De volle breedte van onderwijskwaliteit*, Den Haag: Onderwijsraad.  
 Staatsblad 148 16 maart 2017: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html> (geraadpleegd op 5 juni 2018)
- Vermeulen, B.P. (2007),  
*Vrijheid, gelijkheid, burgerschap. Over verschuivende fundamente van het Nederlandse minderhedenrecht en -beleid: immigratie, integratie, onderwijs en religie*, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Visser, A. (2016a),  
*Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*, Enschede: SLO.
- Visser, T.D. (2016b),  
 Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw, in: Erwich, R. & J.M. Praamsma (red.), *Grensgangers. Pendelen tussen geloof en cultuur*, Uitgeverij Kok: Utrecht, pp. 161-178.
- Visser, T.D. (2017),  
 Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing..., in: *Narthex*, 17 (1), 47-58.

# Onderwijsvrijheid in Vlaanderen en in Nederland: een vergelijkende studie

Leni Franken\*

## Summary

*In Belgium and the Netherlands, most schools are state-funded, faith-based (mainly Roman Catholic and Protestant) schools, but today this majority of Christian schools is no longer in accordance with the religious view of many parents and students. This, in turn, can lead to a restriction of parental school choice. In this contribution, we will focus on the differences between the Flemish and the Dutch education systems and argue why, in spite of a comparative legal and financial framework, the Dutch educational system is, compared to the Flemish system, better able to guarantee this school choice. The main reasons for this claim are (1) the diversity between different faith-based schools in the Netherlands compared to a more or less mono-religious model in Flanders; (2) the diversity within faith-based schools in the Netherlands, compared to the centralized governance of most Flemish faith-based (Catholic) schools; and (3) the policy of including religious symbols in most Dutch schools, versus a policy of exclusion in most Flemish schools.*

## Inleiding

Sinds 1830 zijn België en Nederland onafhankelijk, maar door hun gezamenlijke geschiedenis bestaan er veel overeenkomsten tussen beide landen. Eén daarvan is het verschijnsel van de verzuiling: de verticale opdeling van de samenleving langs ideologische of religieuze scheidslijnen in verschillende zuilen, waarbij iedere zuil eigen sociale instituties heeft zoals kranten, omroepen, politieke partijen, vakbonden, scholen, universiteiten, ziekenhuizen, sportclubs en jeugdbewegingen. Tegenwoordig is deze verzuilde samenleving grotendeels verdwenen, maar dat geldt niet voor het onderwijs: zo heeft 60 tot 70 % van alle Belgische en Nederlandse scholen nog steeds een confessionele grondslag (katholiek of protestants).

Ten gevolge van toenemende secularisering en levensbeschouwelijke diversiteit is dit ruime aanbod van christelijke scholen niet langer in over-

---

\* Leni Franken is senior onderzoeker aan het Centrum Pieter Gillis, Universiteit Antwerpen en deeltijds lector levensbeschouwing aan Fontys Hogeschool voor "Kind en Educatie".

eenstemming met de levensbeschouwelijke overtuigingen van vele ouders en leerlingen. Dit kan leiden tot een beperking van de ‘passieve’ onderwijsvrijheid of het recht van ouders om hun kinderen op te voeden “in overeenstemming met hun eigen religieuze en filosofische overtuigingen” (ECHR, art.2, 1<sup>e</sup> protocol). Immers, van echte keuzevrijheid kan er maar sprake zijn wanneer er ‘voldoende waardevolle opties’ zijn waaruit men kan kiezen. Of in de woorden van de politieke filosoof Joseph Raz (1986, 398): wie enkel kan kiezen tussen “twee identieke kersen in een fruitschaal” heeft geen echte keuze. Wil de vrije schoolkeuze niet enkel op papier, maar ook in de praktijk gegarandeerd zijn, dan is er in een geseclariseerde en pluralistische samenleving zoals we momenteel in België en Nederland hebben, nood aan een gediversifieerd onderwijspalet. Enkel dan kan de vrijheid van onderwijs, waarvoor in beide landen hevig gestreden is, daadwerkelijk gegarandeerd worden.

In deze bijdrage gaan we in op de verschillen tussen het Vlaamse<sup>1</sup> en het Nederlandse onderwijssysteem, met bijzondere aandacht voor de vrije schoolkeuze. Onder meer omwille van hun gedeelde geschiedenis, een vergelijkbaar verzuild onderwijslandschap en de toenemende secularisering en levensbeschouwelijke diversiteit, lenen deze regio’s zich perfect voor een vergelijkende studie, waaruit mogelijk ook beleidsmatig conclusies kunnen worden getrokken. We tonen aan waarom het Nederlandse systeem, ondanks een vergelijkbaar juridisch en financieel kader, beter in staat lijkt om de passieve onderwijsvrijheid of de vrije schoolkeuze te garanderen dan het Vlaamse systeem. Hiervoor worden drie redenen aangehaald: (1) de diversiteit *tussen* verschillende ‘bijzondere’ scholen in Nederland, tegenover een min of meer mono-religieus model van ‘vrije’ scholen in Vlaanderen<sup>2</sup>; (2) diversiteit *binnen* levensbeschouwelijk georiënteerde scholen in Nederland, versus een gecentraliseerd bestuur van de meeste vrije (katholieke) Vlaamse scholen; en (3) het Nederlandse beleid gekenmerkt door *inclusie* van (niet-christelijke) levensbeschouwelijke kentekens op school, tegenover een beleid van *exclusie* in de meeste Vlaamse scholen.

## Levensbeschouwelijke identificatie in België en in Nederland

### *Secularisering*

Lange tijd waren België en Nederland, zoals de meeste andere Europese landen, ‘christelijke’ naties. Terwijl België een traditioneel rooms-katholiek land is, is er altijd meer diversiteit in Nederland geweest: daar is het zuidelijke deel voornamelijk (maar niet uitsluitend) katholiek, terwijl het noordelijke

landsdeel overwegend protestants (calvinistisch) is. Binnen de protestantse traditie vinden we een waaier aan strekkingen terug, gaande van de erg traditionele calvinistische of ‘orthodox-christelijke’ gemeenschappen in de *biblebelt*, tot zeer liberale en vrijzinnige strekkingen zoals de remonstranten en de Nederlands-Hervormde Kerk.

Zowel in België als in Nederland hadden deze christelijke strekkingen een enorme impact op het private, maar ook op het openbare leven: tot in de jaren zestig van de vorige eeuw ging het merendeel van de Belgen en Nederlanders op zondag naar de kerk en ook overgangsrituelen zoals doop, huwelijk en begrafenissen vonden vooral in de kerken plaats. Het merendeel van de bevolking was lid van een christelijke – katholieke of protestantse – zuil en het aantal niet-gelovigen was erg klein. Ook de houding ten aanzien van seksuele ethiek, het levenseinde en andere gevoelige ethische onderwerpen werden tot midden twintigste eeuw beïnvloed door de christelijke moraal.

Met de culturele en seksuele revolutie van de jaren zestig en zeventig kwam daar verandering in: zowel in België als in Nederland zakte het aantal gelovigen en daaraan gerelateerde overgangsrituelen zienderogen. In 2016 was het aantal *niet* gedoopte kinderen in Vlaanderen zelfs, voor de eerste maal in de Belgische geschiedenis, hoger dan het aantal gedoopte kinderen (vrtnws 2018). Ook het aantal communicanten, kerkelijke huwelijksinzegeningen en kerkelijke begrafenissen is de laatste decennia sterk gedaald.

	Doopsel	Kerkelijk huwelijk	Kerkelijke begrafenissen	Zondagsdienst
1967	96	92	91	52
2009	67	27	71	5
	(2016: 45%)			

Religieuze praktijk (Katholiek) in Vlaanderen 1967-2009 (% van de Vlaamse bevolking). Bron: Havermas & Hooghe 2011.

Op een vergelijkbare manier is ook het aantal gelovigen en actieve kerkgangers drastisch gedaald in Nederland: terwijl 37% van de Nederlandse bevolking minstens één keer per maand een kerkdienst bijwoonde in 1971, was dit nog 18% in 2010 (Schmeets 2016). Ook de ethische leer van de kerk(en) wordt in deze context niet langer als absoluut beschouwd: ondanks de strenge calvinistische traditie en de traditionele leer van de Rooms-Katholieke Kerk, hebben zowel de Belgische als de Nederlandse overheid, vaak als pioniers, voor wetten op abortus, homohuwelijk en euthanasie gestemd.

### *Levensbeschouwelijke diversiteit*

Sinds de jaren zestig worden België en Nederland ook gekenmerkt door toenemende levensbeschouwelijke diversiteit. In beide landen is dit voornamelijk het gevolg van arbeidsmigratie in de jaren zestig en zeventig (waarbij vooral mensen van Turkse en Marokkaanse origine werden aangetrokken)<sup>3</sup>, gevolgd door gezinshereniging, globalisering en de meer recente vluchtelingenproblematiek. Met een geschat aantal van 782.000 burgers (7,6% van de Belgische bevolking) en 1.210.000 burgers (7,1% van de Nederlandse bevolking)<sup>4</sup> vormen moslims vandaag in beide landen de grootste niet-christelijke religieuze gemeenschap (Hackett 2017).

Omwille van historische redenen hebben België en Nederland ook een significante joodse gemeenschap (0,4% van de Belgische en 0,1% van de Nederlandse bevolking). Daarnaast is ook het aantal 'oosterse tradities' (hindoeïsme, boeddhisme, jainisme, sikkhisme, hare krishna) de laatste decennia toegenomen. Maar ook het aantal christenen dat niet hoort tot de katholieke of protestantse strekking (bv. oosters-orthodoxe christenen en leden van de pinksterbeweging) is noemenswaardig.

Tot slot bestaat er een grote mate van diversiteit onder de 'niet-geaffiliëerden'. Binnen deze groep vinden we niet alleen agnosten en atheïsten terug, maar ook mensen die een aantal aspecten uit verschillende levensbeschouwingen combineren. Ook het 'ietsisme' kennen we zowel in België als in Nederland: men zegt wel in 'iets' te geloven, zonder exact te weten wat precies en zonder verwijzing naar een gevestigde of geïnstitutionaliseerde religie of levensbeschouwing. Tot slot zijn ook de concepten *believing without belonging* (Davie 1990) en *belonging without believing* (Mountford 2011) van toepassing op heel wat Belgische en Nederlandse burgers.

	België (2010)	Nederland (2016)
Rooms-katholiek	49,8	23,7
Christelijk, niet katholiek	2,5 (vooral protestants en oosters- orthodox)	Nederlands Hervormd 6,5 Gereformeerd 3,3 Protestantse Kerk in Nederland 5,7
Islam	5,0 (2016: 7,6)	4,9 (2016: 7,1)
Jodendom	0,4	0,1
Hindoeïsme	Enkele gemeenschappen	0,6
Boeddhisme	0,3	0,4
Andere religie	Enkele Sikh, Jaïn en Hare Krishna gemeenschappen	4,6
Niet geaffilieerd	42,0 (waarvan 9% expliciet atheïst)	50,1

Geschatte religieuze gezindheid in België en in Nederland (Dobbelaere, Billiet & Voyé 2011; Schmeets 2016)

### *Mentale ontzuiling*

De fenomenen van diversiteit, secularisering en (morele) emancipatie hebben in België en Nederland onder meer geleid tot een ‘deconfessionalisering’ van de zuilen. Hoewel de verschillende zuilen er nog steeds bestaan, is hun ideologische achtergrond voor heel wat mensen onbelangrijk geworden. Dit is wat de Belgische sociale wetenschapper Luc Huyse (1987) ‘mentale ontzuiling’ noemt: hoewel het Belgische (en in mindere mate ook het Nederlandse) sociale systeem structureel nog steeds op een verzuilde manier is georganiseerd, wordt de *ideologie* van de zuilen, die lange tijd een allesbepalende factor was in de keuze voor of tegen een bepaalde zuil, niet langer als belangrijk beschouwd. Terwijl heel wat organisaties nog wel christelijk of katholiek in naam zijn, identificeren veel leden of gebruikers zich niet (langer) met deze religieuze tradities. Heel wat op religie gebaseerde verenigingen en instellingen zijn, aldus Huyse (1987), geëvolueerd van ideologische organisaties naar ‘politieke concerns’, waarin efficiëntie en doelgerichtheid primeren op de ideologie. Dit is voor een groot deel ook het geval voor het onderwijs.

## **Verzuiling in het onderwijs: geschiedenis en juridisch kader**

### *België – Vlaamse Gemeenschap*

Kort na de Belgische onafhankelijkheid in 1830 was de invloed van de katholieke kerk op het onderwijs erg groot. Dit heeft tot twee maal toe (1878-1884

en 1950-1958) tot een schoolstrijd geleid, waarin behoudsgezinde katholieken lijnrecht tegenover liberalen en socialisten stonden. Na een lange periode van politieke onrust en onenigheid, werd in 1958 een historisch compromis bereikt met het *schoolpact* dat een jaar later werd verankerd in de *schoolpactwet*. Dertig jaar later (in 1988) vond er een staats hervorming plaats in België, waarbij de bevoegdheid voor onderwijs van de nationale staat werd overgedragen naar de lokale (Vlaamse, Franse en Duitstalige) Gemeenschappen. Daarnaast werden ook een aantal basisprincipes van de schoolpactwet aangepast en opgenomen in de Belgische Grondwet (art.24):

§1 Het onderwijs is vrij; [...] De gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders.

De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen. De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer. [...]

§3 Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht. Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding. [...]

Om de vrijheid van onderwijs niet enkel formeel, maar ook substantieel te garanderen, worden vrije scholen in België ruimschoots gesubsidieerd door de overheid: het loon voor personeel in officiële en vrije scholen is hetzelfde; subsidies per leerling zijn gelijk; en subsidies voor infrastructuur en werkmiddelen bedragen in het vrij en het officieel gesubsidieerd onderwijs 60 tot 70%, terwijl dat in het Gemeenschapsonderwijs 100% is. Om subsidies te kunnen krijgen moeten deze scholen aan een aantal voorwaarden, opgelegd door het Ministerie van Onderwijs, voldoen. Bovendien moeten deze scholen zich in Vlaanderen open stellen voor alle leerlingen, zolang zij instemmen met het pedagogische project van de school.<sup>5</sup> Momenteel behoort ruim 65% van alle scholen in de Vlaamse Gemeenschap tot het gesubsidieerde vrije katholieke net. Dit percentage komt overeen met het percentage leerlingen dat in deze scholen is ingeschreven.

Daarnaast voorziet de overheid ook in ‘neutraal’ onderwijs, waarin “de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen” wordt gerespecteerd. Om de vrijheid van religie en van onderwijs op een actieve manier te garanderen in deze scholen, bieden



al deze scholen levensbeschouwelijk onderwijs aan in de door de overheid erkende religies en in niet-confessionele zedenleer. Dit betekent dat leerlingen in het officieel onderwijs vandaag kunnen kiezen uit rooms-katholieke, protestants-evangelische, orthodoxe<sup>6</sup>, anglicaanse, islamitische en israëlitische godsdienst, en niet-confessionele zedenleer. Deze vakken worden in de Vlaamse Gemeenschap zowel in het lager (primaire) als in het middelbaar (voortgezet) onderwijs twee uur per week georganiseerd.<sup>7</sup> Ook een vrijstelling van deze vakken, die autonoom door de betreffende religieuze en humanistische gemeenschappen worden georganiseerd en door de overheid worden gesubsidieerd, is mogelijk. Voor vrijgestelde leerlingen wordt er echter niet in een alternatief vak voorzien: ouders moeten ervoor zorgen dat hun vrijgestelde kinderen zich tijdens de lessen levensbeschouwing bezig houden met hun eigen levensbeschouwing, waarvoor de ouders het nodige materiaal dienen aan te leveren. We merken nog op dat deze regelgeving enkel geldt voor het *officiële* net, dat slechts 30% van de scholen vertegenwoordigt. In de meeste andere scholen staat het vak rooms-katholieke godsdienst twee (middelbaar) of drie (lager) uur per week op het curriculum. Vrijstelling is er niet mogelijk (cf. infra).

### *Nederland*

Net zoals in België heeft de plaats van religie in het onderwijs, en meer bepaald het idee dat vrijheid van onderwijs niet mogelijk is zonder overheidssubsidies, geleid tot een schoolstrijd in de negentiende eeuw. Deze schoolstrijd eindigde in 1917 met de *onderwijspacificatie*: de historische overeenkomst tussen de christelijke politieke partijen en de liberalen en socialisten, waarmee de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs een feit werd (Vreeburg 1993, 79-83; Westerman 2001). In artikel 23 lid 7 van de Nederlandse Grondwet, dat gaat over de vrijheid van onderwijs, staat dit als volgt omschreven:

§7 Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.

Sinds deze financiële gelijkstelling is het aantal bijzondere scholen in Nederland gestaag gestegen. En niettegenstaande het voortgaande proces van

ontkerkelijk, kent Nederland tot op heden ongeveer tweemaal zoveel bijzondere confessionele als openbare scholen.

Openbare en bijzondere scholen worden in Nederland, net zoals in België, op gelijke basis door de overheid gefinancierd. Dit neemt niet weg dat er ook belangrijke verschillen bestaan tussen beide vormen van onderwijs. Deze verschillen betreffen drie zogenaamde vrijheden (Akkermans 1997, 44; Vermeulen 2004, 34-35): de vrijheid van *stichting* (de vrijheid om als privaatrechtelijk persoon een school op te richten); de vrijheid van *richting* (de vrijheid om in het onderwijs uitdrukking te geven aan een specifieke levensbeschouwelijke overtuiging); en de vrijheid van *inrichting* (de vrijheid om bijvoorbeeld te kiezen voor een eigen onderwijskundig of pedagogisch concept of voor een eigen rechtsvorm zoals een stichting of vereniging). Daar waar bijzondere scholen heel wat vrijheid hebben om hun religieuze identiteit in de verf te zetten, dienen openbare scholen 'neutraal' of 'seculier' te zijn, wat betekent dat ze geen enkele levensbeschouwing mogen bevoorrechten. Anders dan in België is er in Nederland geen grondwettelijke verplichting tot het organiseren van levensbeschouwelijke vakken op school. Hoewel openbare scholen, op verzoek van de ouders, religieonderwijs of humanistisch vormend onderwijs kunnen inrichten, gebeurt dit nauwelijks in de praktijk.

## Onderwijs 2.0: structurele verzuiling en mentale ontzuiling

### *Vlaanderen*

Op dit moment is het katholiek onderwijs de grootste onderwijsverstrekker in België en vooral in de Vlaamse Gemeenschap, waar 60% van alle lagere en 72,1% van alle middelbare scholen door de overheid gesubsidieerde katholieke scholen zijn, met een vergelijkbaar aantal leerlingen. In theorie kunnen ook andere geloofsgemeenschappen gesubsidieerde scholen oprichten, maar in de praktijk gebeurt dat niet zo vaak (cf. infra).

Lange tijd waren katholieke scholen scholen *van* en *voor* katholieken: de meerderheid van de Vlaamse bevolking was lid van de katholieke kerk en het was vrijwel evident om katholiek onderwijs te volgen. Door de secularisering en toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit is hier de laatste decennia echter verandering in gekomen. Hoewel de meeste leerlingen in het katholiek onderwijs nog wel gedoopt zijn<sup>8</sup>, is het aantal praktiserende leerlingen bijzonder laag en identificeren de meeste leerlingen in Vlaamse katholieke scholen zich niet (langer) met het katholieke geloof: 48,9 % identificeert zich als rooms-katholiek, 10,1 % rekent zich tot een andere christelijke denominatie,

9,4 % behoort tot de islam, 0,7 % behoort tot een andere niet-christelijke religie, 22,4 % ziet zichzelf als 'seculier', en 8,5 % blijkt onverschillig te zijn.<sup>9</sup> Zoals Derroitte et al. (2014, 47-48) opmerken, beschouwen de meeste leerlingen binnen de katholieke scholen "zich niet langer als katholiek, zelfs niet wanneer ze gedoopt zijn. Praktiserende leerlingen behoren tot de absolute minderheid, zelfs in hun eigen scholen".

Door het grote aantal katholieke scholen zijn de meeste leerlingen ingeschreven in deze scholen, die vaak gekozen worden omwille van praktische redenen zoals (vermeende) kwaliteit, schoolklimaat, nabijheid, studieaanbod en imago. De katholieke identiteit, die enkele decennia geleden nog een allesbepalende factor was in de schoolkeuze, bleek in 2012 slechts voor 26,2% van de ouders van belang te zijn (Pisa 2012). We kunnen daarom ook in de onderwijscontext spreken over 'mentale ontzuiling': hoewel het Vlaamse/Belgische onderwijssysteem structureel nog verzuild is, zien we dat een toenemend aantal ouders en leerlingen, maar ook leerkrachten en directies, zichzelf niet langer identificeert met het katholieke geloof.

### *Nederland*

Net zoals in Vlaanderen/België gaan ook in Nederland de meeste leerlingen naar confessionele scholen. Zo ging in het schooljaar 2016-17 29,5% van de leerlingen in het primair onderwijs naar een openbare school, 32,7% naar een katholieke school, 26,9% naar een protestants-christelijke school en 10,9 % naar een andere bijzondere school. Voor het secundair onderwijs waren de respectievelijke cijfers 26,8%, 24,4%, 21,4 % en 27,4 %.

Ook in Nederland beheerst het confessionele onderwijs dus nog steeds het onderwijsveld, en dit terwijl de ontkerkelijking, in het bijzonder onder jongeren, er zeer hoog is (Bernts & Berghuijs 2016, 23-24; De Hart 2014, 45-68). Zo schatten Van Dijk-Groeneboer et al. (2010, 38-40) in 2010 dat van de Nederlandse jongeren tussen de 15 en 25 jaar slechts 7% moslim is, 10% katholiek, 10% protestant, en dat 10% behoort tot de kleinere orthodox-protestantse kerken of een andere religieuze achtergrond heeft. Dit vormt een schril contrast met de hierboven genoemde percentages van de Nederlandse leerlingen die respectievelijk een katholieke of protestants-christelijke school bezochten in het schooljaar 2016-17.

Om tegemoet te komen aan deze gewijzigde leerlingenpopulatie is de religieuze identiteit van heel wat bijzondere scholen sterk vervaagd. Zo merken Dijkstra et al. (2004, 76) op dat "enkel een minderheid van de ouders (ongeveer 30%, afhankelijk van de lokale situatie) religieuze redenen geeft voor de schoolkeuze van hun kinderen". In plaats daarvan worden pedagogische

bekommernissen, didactische aanpak en andere pragmatische argumenten zoals ligging, kwaliteit, schoolklimaat en reputatie, naar voren geschoven (Vreebrug 1993, 100-104; Dijkstra & Miedema 2003, 71-74; Vermeulen 2004, 40). De labels ‘mentale ontzuiling’ en ‘structurele verzuiling’ blijken bijgevolg ook van toepassing te zijn op de Nederlandse situatie.

	Vlaamse Gemeenschap		Nederland	
	Primair onderwijs	Secundair onderwijs	Primair onderwijs	Secundair onderwijs
Openbare/officialle scholen	38,3	26,7	29,5	26,8
Katholieke scholen	60	72,1	32,7	24,4
Protestants-christelijke scholen	0,2	0	26,9	21,4
Andere bijzondere/vrije scholen	1,5	1,2	10,9	27,4

*Leerlingen (%) in officiële/openbare en vrije/bijzondere scholen in de Vlaamse Gemeenschap en in Nederland (2016-17) (Bron: statistisch jaarboek onderwijs 2016-17 [Vlaamse Gemeenschap] en Centraal Bureau voor de Statistiek [Nederland]).*

In deze context rijst de vraag in hoeverre de passieve onderwijsvrijheid vanuit levensbeschouwelijk oogpunt vandaag nog gegarandeerd kan worden. Conform het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (art.2, 1<sup>st</sup> protocol) moet de staat immers garanderen dat ouders hun kinderen onderwijs kunnen aanbieden dat overeenstemt met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen. Zowel in België als in Nederland wordt financiële overheidssteun voor bijzondere/vrije scholen beschouwd als essentieel om dit recht te vrijwaren (Vermeulen 2004, 38; De Groof 2004, 159, 162; Glenn & De Groof 2005b, 32). Maar is dit recht nog wel gegarandeerd wanneer de meeste scholen katholiek of christelijk zijn, terwijl de meeste ouders en leerlingen dit niet (langer) zijn? Zo stellen Glenn en De Groof (2005a, 6-7) dat “de uitoefening van dit recht [op onderwijsvrijheid] afhangt van het bestaan van alternatieve schoolvormen waaruit men kan kiezen”. De auteurs merken hierbij op dat bijvoorbeeld in Ierland, ondanks het grondwettelijke recht op vrije schoolkeuze, deze vrije keuze in de praktijk “extreem laag is omdat er slechts enkele alternatieven bestaan naast de traditionele religieuze [i.e. katholieke] school” (Glenn & De Groof 2005a, 59). Of de vrije schoolkeuze in een pluralistische samenleving met een verzuild onderwijsmodel niet enkel *de jure*, maar ook *de facto* gegarandeerd is, hangt onder meer af van (1) de diversiteit tussen verschillende scholen of het bestaande (levensbeschouwelijke) keuzepalet aan scholen; (2) de diversiteit binnen religieus geaffilieerde scholen die tot dezelfde denominatie behoren; en (3) de mate van religieuze accommodatie op openbare en bijzondere scholen.

## Vrije schoolkeuze gegarandeerd?

### *Diversiteit tussen scholen*

In Vlaanderen en Nederland zijn ouders en (geloofs)gemeenschappen vrij om hun eigen scholen op te richten. Bovendien hebben ze recht op overheids-subsidies wanneer de scholen aan de nodige standaarden, opgelegd door het Ministerie van Onderwijs, voldoen. Sinds 2002 moeten alle Vlaamse gesubsidieerde scholen – vrij en officieel – leerlingen toelaten, zolang zij (en hun ouders) instemmen met het pedagogische project. Concreet betekent dit dat scholen geen leerlingen mogen weigeren op basis van hun levensbeschouwelijke achtergrond, op voorwaarde dat deze leerlingen en hun ouders instemmen met het pedagogische project van de school.<sup>10</sup> In Nederland geldt deze regel ook voor openbare, maar niet voor bijzondere scholen. Deze hebben immers het recht om leerlingen te weigeren wanneer hun levensbeschouwelijke achtergrond volgens de school niet ‘past’ in het pedagogisch project en/of de levensbeschouwelijke grondslag van de school. De motivatie voor een dergelijke weigering moet wel gegrond zijn: een school die enkel in naam nog katholiek is, kan dus niet zomaar een moslim weigeren vanwege diens levensbeschouwelijke opvatting. Of om het met Nolen et al. (2017, 119) te zeggen: “Alleen scholen die kiezen voor een orthodoxe invulling van hun bijzondere identiteit of grondslag, hebben nog de mogelijkheid een beperkend aanmeldingsbeleid te hanteren.”

Omwille van historische gebeurtenissen zijn de meeste vrije scholen in Vlaanderen evenals de meeste bijzondere scholen in Nederland katholiek en (voor Nederland) protestants. Wanneer we het systeem van dichterbij bekijken stellen we echter vast dat het Nederlandse systeem veel diverser is dan het Vlaamse. Zo is er in vergelijking met Vlaanderen veel meer diversiteit *tussen* de verschillende christelijke scholen in Nederland: terwijl het merendeel van deze scholen (99%) in Vlaanderen katholiek is, wordt het Nederlandse onderwijslandschap, waar katholieke *en* protestantse scholen substantiële minderheden zijn (cf. Dijkstra et al. 2004, 68), niet gedomineerd door één welbepaalde religieuze groepering. Bovendien bestaat er ook heel wat diversiteit binnen de katholieke en protestantse scholen. Zo behoren onder meer ‘mainstream’ protestantse scholen, maar ook traditioneel orthodox-christelijke en evangelische scholen tot deze laatste groep.

Daarnaast zijn er in Nederland meer niet-christelijke bijzondere scholen dan in Vlaanderen: terwijl in Vlaanderen minder dan 2% van alle vrije scholen niet-katholiek is (hiertoe behoren joodse, protestantse en humanistische scholen, maar ook methodescholen zoals Steiner, Freinet en Montessori), is

dit aantal, met 10,9% (primair onderwijs) en 27,4% (voortgezet onderwijs) beduidend hoger in Nederland. Zo vermelden Dronkers en Avram (2015, 126), naast een waaier aan openbare methodescholen (Montessori, Dalton, Freinet, Jena, Waldorf, en andere alternatieve methoden), voor het primair onderwijs zes niet-religieuze segmenten (bv. antroposofie), acht christelijke strekkingen (bv. katholiek en diverse protestantse strekkingen), en drie niet-christelijke religieuze segmenten (bv. hindoe en islamitisch). Omdat België en Nederland een vergelijkbaar percentage moslims hebben, is onder meer het uiteenlopende beleid inzake islamitische scholen opvallend: terwijl er (voorlopig) helemaal *geen* islamitische scholen in Vlaanderen zijn<sup>11</sup>, zijn er op dit moment in Nederland meer dan veertig door de overheid erkende en gesubsidieerde islamitische scholen (voornamelijk, maar niet uitsluitend primair onderwijs). Hoewel deze scholen sommige politici, beleidsmakers en burgers zorgen baren, is er tot nog toe geen bewijs dat hun aanwezigheid zou leiden tot (meer) segregatie en radicalisering. Volgens recent onderzoek (Beemsterboer 2018) zouden islamitische scholen zelfs tot meer in plaats van minder integratie leiden.

Ook in Vlaanderen staan heel wat burgers en politici argwanend tegenover islamitische scholen die volgens de publieke opinie zouden leiden tot meer in plaats van minder segregatie en fundamentalisme. Deze bekommernis kan echter niet de enige reden zijn waarom er geen Vlaamse islamitische scholen zijn, zoals de Nederlandse situatie aantoont. Een genuanceerdere verklaring zou kunnen liggen in het gegeven dat het inrichten van islamitisch onderwijs een (grondwettelijke) plicht is in Vlaamse officiële scholen als minstens één ouder hierom vraagt. Concreet betekent dit dat op dit moment zo'n 20% van de leerlingen in het Vlaams officieel onderwijs het vak 'islam' volgt. Dit ligt anders in Nederland: daar kunnen ouders *op verzoek* lessen islam op de openbare school volgen, maar in de praktijk gebeurt dat nauwelijks. Omdat moslims in België al sinds 1978 een eigen levensbeschouwelijk vak in het officieel onderwijs kunnen volgen, lijkt er binnen de Belgische moslimgemeenschap minder behoefte te zijn om eigen scholen op te richten. Daarnaast speelt mogelijk ook de interne diversiteit en daarmee samenhangende moeilijke organisatie van de moslimgemeenschap in België een rol, waardoor een structurele vraag naar islamitische scholen jaren lang uitbleef. Tot slot is er ook het financiële aspect: hoewel de financiering van leerlingen in het officieel en in het vrij onderwijs gelijk ligt in Vlaanderen, geldt dat niet voor de infrastructuur, die enkel in het Gemeenschapsonderwijs volledig door de overheid wordt gesubsidieerd. Ook dat is anders in Nederland, waar niet enkel de middelen per leerling, maar ook de middelen voor infrastructuur voor openbare

en bijzondere scholen volledig door de overheid worden gesubsidieerd. Wil men in Vlaanderen een vrije school oprichten, dan is er dus nood aan de nodige financiële middelen voor infrastructuur, wat voor de moslimgemeenschap niet altijd haalbaar blijkt te zijn.<sup>12</sup>

Niettegenstaande het erg pluralistische onderwijsbeleid in Nederland, mogen we niet uit het oog verliezen dat er ook in de Nederlandse context vragen rijzen bij het huidige systeem. De voorwaarden voor overheidssubsidiëring zijn de laatste jaren immers gewijzigd, wat volgens Vermeulen (2004, 40) het systeem “nadelig maakt voor religies zoals de islam en het hindoeïsme”. Zo moeten schoolbesturen aantonen dat een voldoende aantal leerlingen zich zal inschrijven (voor primair onderwijs varieert dat aantal van 200 tot 300 of meer, terwijl de lat voor het voortgezet onderwijs nog hoger ligt), wat niet altijd eenvoudig is. Ook het feit dat er door de overheid bij dit alles geen rekening wordt gehouden met de feitelijke voorkeur van ouders (directe meting), maar enkel met de huidige situatie op school (indirecte meting), maakt dat het niet altijd gemakkelijk is om nieuwe scholen op te richten: als nu bijvoorbeeld 5% van de leerlingen in een bepaalde gemeente naar een islamitische school gaat, rekent de overheid erop dat dit het jaar nadien ook zo zal zijn, maar dat is natuurlijk niet altijd zo.

Bovendien is er kritiek op het Nederlandse systeem omdat bijzondere scholen zonder religieuze affiliatie benadeeld worden: op dit moment heeft een bijzondere school enkel recht op subsidiëring wanneer ze op een religie gebaseerd is die een bredere doorwerking heeft, of historisch heeft gehad, op het maatschappelijk leven. Zo is het mogelijk om katholieke, joodse, protestants-christelijke, reformatorische of islamitische scholen op te richten en gefinancierd te krijgen, evenals antroposofische of humanistische scholen. In 2010 werd het verzoek om financiering van een boeddhistische school echter afgewezen, omdat de maatschappelijke doorwerking van het boeddhisme te beperkt zou zijn (Onderwijsraad 2012, 19). Om hier wat aan te doen wordt onder meer gepleit voor voor “een beleid van vraaggestuurde niet-levensbeschouwelijke schoolkeuze in de publieke en private sectoren” (Dijkstra et al. 2004, 83ff; zie ook Onderwijsraad 2016), wat concreet betekent dat men de stichting van scholen zou willen loskoppelen van de eis om als school een door de overheid erkende levensbeschouwelijke richting te representeren.

Ondanks deze kritieken is er nog steeds een groot verschil met Vlaanderen, waar het oprichten van nieuwe scholen gecompliceerder lijkt te zijn en waar het aantal gesubsidieerde niet-katholieke vrije scholen bijzonder laag is. Omdat er in Nederland meer diversiteit is *tussen* verschillende bijzondere scholen, hebben ouders *de facto* meer mogelijkheden om hun kind naar een

school te sturen die beantwoordt aan hun religieuze, filosofische en/of pedagogische overtuigingen.

### *Diversiteit binnen de scholen*

Naast de diversiteit *tussen* de scholen is er in Nederland ook meer diversiteit *binnen* scholen met eenzelfde religieuze identiteit. Om dit te verduidelijken, zoemen we in op de organisatie en opdrachtsverklaring van katholieke scholen en op de organisatie van het godsdienstonderwijs op deze scholen.

Allereerst is er de structurele organisatie van katholieke scholen en hun opdrachtsverklaring. Als antwoord op de gewijzigde levensbeschouwelijke achtergrond van de leerlingen, omschrijven Vlaamse katholieke scholen zichzelf op dit moment als ‘katholieke dialoogscholen’: scholen waarin leerlingen uitgedaagd worden om over de eigen identiteit na te denken en erover in dialoog te gaan met de ander, wat zijn of haar levensbeschouwelijke overtuiging ook mag zijn. De katholieke dialoogschool wordt gepresenteerd als een ‘inclusieve school’ die iedereen uitnodigt om, vanuit de eigen katholieke identiteit, in dialoog met elkaar op zoek te gaan naar het volle mens- en medemens zijn.<sup>13</sup> Hoewel lokale schoolbesturen een zekere autonomie hebben en we lokale verschillen en accenten zeker niet mogen onderschatten, is het vooral de koepelorganisatie *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* die bepaalt hoe het algemene schoolbeleid er in katholieke scholen uitziet.<sup>14</sup> Zo hebben de betreffende katholieke scholen bijvoorbeeld een gedeelde opdrachtsverklaring, gemeenschappelijke intentieverklaringen<sup>15</sup>, een gecentraliseerde pedagogische begeleiding, gedeelde handboeken, gemeenschappelijke onderwijstijdschriften, gedeelde opleidingen en bijscholingen en algemene richtlijnen voor het personeel.

Ook het vak rooms-katholieke godsdienst, dat twee (middelbaar onderwijs) of drie (lager onderwijs) lestijden per week op het curriculum staat, wordt op een gecentraliseerde manier georganiseerd. In de Vlaamse gemeenschap is de ‘Erkende Instantie Rooms-Katholieke Godsdienst’, die momenteel wordt voorgezeten door bisschop Johan Bonny, verantwoordelijk voor de organisatie en inspectie van het vak, voor het lesmateriaal en voor de aanstelling van docenten. Om het vak te mogen geven, moet men als onderwijsgevende niet alleen het juiste diploma hebben, maar moet men ook gedoopt zijn en een mandaat van de kerk hebben.<sup>16</sup> Hoewel leerkrachten in de praktijk wel wat speelruimte hebben en zeker niet allemaal op dezelfde manier lesgeven, zijn al deze bepalingen identiek voor alle leerkrachten rooms-katholieke godsdienst.

Ook dat is anders in Nederland, waar rooms-katholieke (en protestants-christelijke) scholen niet op een vergelijkbare gecentraliseerde manier



georganiseerd zijn. De laatste jaren is er wel meer samenwerking tussen katholieke en protestants-christelijke scholen (wat onder meer tot de fusie tussen Verus [vereniging voor christelijk onderwijs] en de VKO [Vereniging Katholiek Onderwijs] heeft geleid), maar scholen worden toch vooral op lokaal niveau bestuurd. Net zoals in Vlaanderen bestaat er wel een koepelorganisatie voor het katholiek onderwijs (de Nederlandse Katholieke Schoolraad – NKSR) die ook namens de Nederlandse kerkprovincie richtlijnen uitvaardigt betreffende de katholiciteit van de school, maar als gevolg van het proces van secularisering is de feitelijke macht van deze koepel zeer beperkt. In de praktijk trekken katholieke scholen zich nauwelijks nog iets aan van deze koepelorganisatie. Een gevolg hiervan is dat Nederlandse katholieke scholen in vergelijking met hun Vlaamse tegenhangers meer vrijheid hebben wat betreft hun pedagogisch project en hun missie. Dit heeft ertoe geleid dat “een meerderheid van katholieke en protestantse scholen feitelijk geen sterk onderscheiden religieus karakter meer hebben en ze geneigd zijn zichzelf voor te stellen als ‘open’ en pluralistisch” (Vermeulen 2004, 35-36; zie ook Dijkstra et al. 2004, 76).

Dit verschil is vooral zichtbaar in de organisatie van het godsdienstonderwijs: anders dan in Vlaanderen is het aantal lessen dat hieraan besteed moet worden niet wettelijk vastgelegd, wat betekent dat bijzondere scholen vrij zijn om één of meer lestijden *confessioneel* religieonderwijs in te richten, om een *niet-confessioneel* vak over religies en levensbeschouwingen in te richten, of om helemaal *geen* religieonderwijs in te richten. Er bestaat bijgevolg in Nederland geen algemeen leerplan voor rooms-katholiek of protestants godsdienstonderwijs en het vak – indien ingericht – kan verschillende namen hebben, zoals godsdienst; levensbeschouwing; of godsdienst/levensbeschouwing. Wie één van deze vakken wil geven op een katholieke school moet officieel nog steeds aan een aantal door de bisschoppen opgelegde criteria (waaronder gedoopt zijn) voldoen, maar in de praktijk gebeurt dat al lang niet meer en zijn katholieke scholen vrij om op een autonome manier (zonder inmenging van de kerk) de betreffende leerkrachten aan te werven.

De laatste decennia heeft dit *grosso modo* tot twee tendensen geleid: enerzijds heeft het confessionele godsdienstonderwijs plaatsgemaakt voor een ander soort onderwijs, waarin het niet meer gaat om het socialiseren van de leerling in één specifieke religieuze traditie, maar om de identiteitsontwikkeling van de leerling (Alii 2009, 117) en/of het geven van feitelijke informatie over verschillende levensbeschouwingen (Dijkstra et al. 2004, 76). Anderzijds zijn er ook confessionele scholen die min of meer gekant zijn tegen de seculiere samenleving en hun religieuze identiteit sterk in de verf willen zetten,

wat onder meer in de godsdienstlessen gebeurt. Dit is bijvoorbeeld het geval in orthodox-christelijke scholen. Onder meer door deze diversiteit *binnen* de scholen en de uiteenlopende beleidskeuzes met betrekking tot het godsdienstonderwijs, lijken christelijke scholen in Nederland beter in staat dan hun Vlaamse tegenhangers om een antwoord te bieden aan de diverse onderwijscontexten en de levensbeschouwelijke noden en wensen van ouders.

### *Levensbeschouwelijke kentekens op school*

Een laatste verschilpunt tussen Vlaanderen en Nederland betreft het beleid op het gebied van levensbeschouwelijke kentekens op school. Ook hier is de situatie verschillend, zeker sinds het *Gemeenschapsonderwijs*<sup>17</sup> in 2013 een algemeen verbod op het dragen van opvallende levensbeschouwelijke kentekens heeft ingevoerd. Na dit verbod stapten verschillende ouders<sup>18</sup> naar de Raad van State, die oordeelde dat een *algemeen verbod* op het dragen van levensbeschouwelijke kentekens in het Gemeenschapsonderwijs ongrondwettelijk is omdat het de vrijheid van religie inperkt.<sup>19</sup>

Omwille van een complexe juridische kwestie kon de Raad van State het algemene verbod echter niet ongedaan maken, maar kon ze enkel de betreffende schoolreglementen nietig verklaren. Deze werden vervolgens aangepast, maar de Raad van het Gemeenschapsonderwijs bleef het verbod op levensbeschouwelijke kentekens handhaven omdat dit volgens de Raad noodzakelijk is om de neutraliteit van de school en de daarmee verbonden opvattingen rond gelijkheid, respect, samenleven en burgerschap, te garanderen.

Het dragen van opvallende levensbeschouwelijke kentekens is overigens niet alleen verboden in het Gemeenschapsonderwijs. Ook heel wat andere officiële scholen (stedelijk, gemeentelijk en provinciaal onderwijs) hebben, met het oog op 'neutraal' onderwijs, een verbod op het dragen van zichtbare levensbeschouwelijke kentekens opgenomen in hun schoolreglement. Daarnaast is ook op de meeste katholieke scholen het dragen van een hoofdoek, keppeltje of tulband niet toegelaten. Deze scholen hebben, anders dan de officiële scholen, geen verbod op het dragen van levensbeschouwelijke kentekens, maar in hun schoolreglementen wordt vaak een verbod op het dragen van *hoofddeksels* opgenomen, met uitzondering van hoofddeksels in functie van de koude tijdens de wintermaanden. Ondanks het model van de *dialog-school* en het recente pleidooi voor inclusie en accommodatie van leerlingen met een moslimachtergrond (Knack 2017) wordt er bijgevolg *de facto* weinig rekening gehouden met de vrije beleving van godsdienst van een substantieel deel van deze leerlingen.

In Nederland is de situatie opnieuw verschillend. Daar is het dragen van levensbeschouwelijke kentekens toegelaten in het openbaar onderwijs, waar dit recht wel ingeperkt kan worden om andere rechten en vrijheden te beschermen (Rijksoverheid NL 2003). Dit is bijvoorbeeld het geval bij het dragen van gelaatsbedekkende kledij zoals de boerka of nikab. Deze zijn niet toegelaten op de openbare school omdat het dragen ervan de communicatie en identificatie op school zou bemoeilijken en een negatieve impact zou hebben op sociale activiteiten (bijv. stages) die noodzakelijk zijn om een diploma te behalen.

Omwille van de vrijheid van inrichting is dit inclusieve of accommoderende beleid niet verplicht op bijzondere scholen, die ervoor kunnen kiezen om levensbeschouwelijke kentekens van de *eigen* religie toe te laten en/of te accentueren, terwijl het dragen of tonen van ‘andere’ religieuze kentekens verboden mag worden. Zo argumenteerde de Commissie Gelijke Behandeling in 2003 dat het verbod op het dragen van de hoofddoek in een katholieke school, gezien haar pedagogische project en religieuze missie, niet indruiste tegen de Algemene Wet Gelijke Behandeling (AWGB).<sup>20</sup> Niettegenstaande deze mogelijkheid, moeten dit soort bepalingen steeds “gebaseerd zijn op duidelijk omschreven criteria aangenomen door het schoolbestuur en kunnen ze niet op een arbitraire manier worden uitgeoefend. Rassendiscriminatie is verboden. De religieuze eisen moeten specifiek gerelateerd zijn aan het realiseren van de missie van de onderwijsinstelling” (Glenn & De Groof 2005b, 309). Omdat heel wat christelijke (protestantse en katholieke) scholen in Nederland enkel nog religieus in naam zijn, laten ze vaak toe dat leerlingen er niet-christelijke religieuze kentekens, waaronder de hoofddoek, dragen. Hieruit blijkt opnieuw dat de vrijheid van godsdienst en onderwijs en de daarmee samenhangende vrije schoolkeuze *de facto* beter gegarandeerd is in Nederland dan in Vlaanderen, waar het dragen van levensbeschouwelijke kentekens, ondanks het groeiende aantal leerlingen met een islamitische achtergrond, meestal niet toegelaten is op school.

## Een nieuwe interpretatie van de onderwijsvrijheid?

In deze bijdrage werd aangetoond waarom het Nederlandse onderwijsmodel, ondanks een aantal tekortkomingen, beter lijkt aangepast aan de levensbeschouwelijk gediversifieerde en geseclariseerde samenleving dan het Vlaamse model. Door het gevarieerde aanbod aan bijzondere scholen, de feitelijke secularisering van heel wat christelijke scholen en hun godsdienstlessen, en het open beleid op het gebied van levensbeschouwelijke symbolen,

is het recht van ouders “om zich van die opvoeding en van dat onderwijs te verzekeren, die overeenstemmen met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen” niet enkel op papier (*de jure*), maar ook in de praktijk (*de facto*) beter gegarandeerd in Nederland dan in Vlaanderen.

We mogen bij dit alles echter niet vergeten dat zowel in Vlaanderen als in Nederland de voornaamste redenen om voor een bepaalde school te kiezen niet langer religieuze redenen zijn, maar pragmatische redenen zoals nabijheid, schoolklimaat en kwaliteit. Omdat heel wat confessionele scholen, vooral in Nederland, enkel nog religieus in naam zijn, “worden niet-gelovige ouders niet langer afgeschrikt door de religieuze socialisatie van religieuze scholen – voor zover religieuze scholen dit soort socialisatie nog aanbieden – waardoor ze de behoefte om naar niet-religieuze scholen over te schakelen niet zien” (Dijkstra et al. 2004, 75). Daarnaast zorgen de efficiëntie en het democratische karakter van het Nederlandse en Belgische onderwijsmodel ervoor dat het model intact blijft. Bovendien is de grote zorg in het onderwijs vandaag niet zozeer het religieuze karakter ervan, maar bekommert men zich vooral om andere zaken, zoals de wenselijkheid en kwaliteit van ‘zwarte scholen’ (scholen waarin meer dan 50% van de leerlingen tot etnische minderheden behoort) en een ‘gezonde’ spreiding van leerlingen; de inclusie van studenten met (leer)beperkingen (in Vlaanderen); en het laag slaagpercentage van leerlingen met een niet-Europese achtergrond.<sup>21</sup>

Ondanks deze pragmatische houding van vele ouders vereist *echte* schoolkeuze nochtans dat ouders niet enkel in theorie, maar ook in de praktijk, een school kunnen kiezen die overeenstemt met hun religieuze en/of filosofische overtuigingen. Meer dan een eeuw geleden was dit recht één van de redenen waarom er in België en Nederland gestreden werd om ‘de ziel van het kind’ en waarom men in beide landen heeft gekozen voor een model van overheidsfinanciering van bijzondere en vrije scholen. Vandaag is deze passieve onderwijsvrijheid, vooral in Vlaanderen, niet altijd op de meest accurate manier gegarandeerd. Om de situatie te optimaliseren zou het Vlaamse onderwijslandschap meer afgestemd kunnen worden op de religieuze en niet-religieuze overtuigingen van ouders en leerlingen. Hiertoe zou een gedeeltelijke deconfessionalisering van het systeem en/of van de levensbeschouwelijke vakken een mogelijke oplossing kunnen zijn (cf. Franken 2016; 2017). Op dit moment wordt de vrijheid van onderwijs in Vlaanderen hoofdzakelijk gezien als de actieve vrijheid of de vrijheid om als privaatrechtelijke organisatie een school op te richten en vooral de Rooms-Katholieke Kerk heeft deze vrijheid ten volle benut. Hierdoor domineert deze onderwijsverstrekker tot op de dag van vandaag het Vlaamse onderwijslandschap, wat ten koste kan gaan van de

passieve vrijheid. Opdat deze passieve vrijheid niet enkel in theorie, maar ook in de praktijk gegarandeerd is, zou een gediversifieerder onderwijsmodel, op maat van de ouders en hun kinderen, aan het begin van de eenentwintigste eeuw heel wat mogelijkheden kunnen bieden.

## Noten

1. Anders dan in Nederland is het onderwijs in België geen nationale, maar een lokale bevoegdheid. Dit betekent dat de Vlaamse, Franse en Duitstalige Gemeenschappen onderwijs in hun eigen taal organiseren, een eigen Ministerie van Onderwijs hebben en autonome decreten met betrekking tot onderwijs mogen opstellen. Gezien deze complexiteit en de verschillen die er bestaan tussen de Gemeenschappen, zullen we ons in deze bijdrage enkel focussen op het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, die niet enkel geografisch en taalkundig, maar ook historisch en cultureel meer gemeen heeft met Nederland dan de Franse en Duitstalige Gemeenschappen.
2. Bijzondere scholen in Nederland komen overeen met wat men in Vlaanderen 'vrije' scholen noemt: scholen die niet ingericht worden door openbare, maar door private besturen. De openbare scholen komen overeen met het 'officieel' onderwijs in Vlaanderen. Dit onderwijs bestaat, anders dan in Nederland, uit twee netten: (1) het Gemeenschapsonderwijs (GO!), georganiseerd in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap en voorgezeten door de Raad voor het GO!; en (2) het gesubsidieerd officieel onderwijs, dat alle scholen omvat die door een lokale overheid (gemeente, stad of provincie) worden ingericht. Deze schoolbesturen zijn verenigd in twee koepels: de Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG) en het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV). Zowel het GO! als het gesubsidieerd officieel onderwijs biedt neutraal onderwijs aan.
3. Ten gevolge van het koloniale verleden zijn er in Nederland ook significante Indonesische, Surinaamse en Antilliaanse gemeenschappen te vinden.
4. Zowel in Nederland als in België is er al jaren discussie over het precieze aantal moslims en wordt dat aantal door de bevolking zwaar overschat. Volgens het CBS identificeerde 4,9% van de Nederlandse bevolking zichzelf in 2015 met de islam (Schmeets 2016, 5), terwijl het recente SCP rapport 'Moslims in Nederland' (Huijnk 2018, 5) aangeeft dat van de Nederlandse bevolking van 15 jaar en ouder ongeveer 6% moslim is. In België verhindert de wet op privacy dat burgers hun geloof kenbaar maken aan de overheid, waardoor ook hier het geschatte aantal moslims (net zoals het geschatte aantal andere gelovigen) slechts een benadering is.
5. Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I (28-06-2002), HOOFDSTUK III. - Recht op inschrijving en keuze van de vestigingsplaats. Afdeling 1. - Recht op inschrijving.
6. Onder 'orthodoxe' religie wordt in deze context de oosters-orthodoxe ritus bedoeld. De oosters-orthodoxe kerk, die in België onder meer Griekse, Russische, Servische, Roemeense, Bulgaarse en Oekraïense geloofsgemeenschappen omvat, werd in 1985 officieel door de Belgische Staat erkend. Eén van de gevolgen hiervan is dat het in het officieel onderwijs mogelijk is om het vak 'orthodoxe godsdienst' te volgen.
7. Decreet basisonderwijs (25-02-1997), art. 41 § 1; Decreet betreffende het onderwijs - II (31-07-1990), art. 52bis. In de Franse Gemeenschap bieden officiële scholen sinds 2016-17 nog maar 1 uur onderwijs aan in de erkende levensbeschouwingen en in de niet-confessionele zedenleer. Daarnaast wordt er voor alle leerlingen 1 uur 'Filosofie en Burgerschap' (*Philosophie et Citoyenneté*) georganiseerd.

8. In de laatste twee jaar van het middelbaar onderwijs (16-18 jarigen) was 86% van de leerlingen nog gedoopt tussen 2008 en 2015, maar in lagere katholieke scholen was dit nog maar 68,5 %. (<https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-katholieke-identiteit-scholen>, toegang 22-06-2018)
9. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-katholieke-identiteit-scholen/> (toegang 22-06-2018)
10. Voor de implicaties hiervan voor de *actieve vrijheid van onderwijs*, in het bijzonder voor de joodse scholen, zie Lievens & Willems 2018.
11. Op dit moment zijn er 4 islamitische scholen erkend en gesubsidieerd in de Franse Gemeenschap. Deze scholen bevinden zich alle vier in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.
12. In 2016 werd er in Mechelen een poging ondernomen om de eerste Vlaamse islamitische school op te richten, maar deze poging werd stopgezet omdat een deel van het ingezamelde geld gerelateerd zou zijn aan drugsmafia (Deredactie 2016).
13. Voor het concept 'katholieke dialoogschool', zie <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/katholieke-dialoogschool> (toegang 22-06-2018). Voor de theologische achtergrond, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/dialoogschool-achtergrond/> (toegang 22-06-2018)
14. De meeste leden van deze overkoepelende katholieke onderwijsorganisatie zijn leken, maar daarnaast zitten ook bisschoppen en vicarissen in het bestuur en zelfs aan de top.
15. Dit zijn bijvoorbeeld overeenkomsten met betrekking tot voedingsbeleid (geen frisdrank op school), ecologie (promoten duurzame gebouwen) et cetera.
16. Dit is onder meer een heikel punt voor moslims die een baan ambiëren in het lager onderwijs. Omdat ze niet gedoopt zijn, hebben ze *de facto* minder kans op een baan in het katholiek basisonderwijs. Het vak rooms-katholieke godsdienst behoort er immers tot de lesopdracht van de klasleerkracht en om dat vak te mogen geven moet men gedoopt zijn. In de praktijk kunnen scholen wel een aparte leerkracht aannemen om het godsdienstvak te geven, maar dit gebeurt nauwelijks (*De Morgen* 2017).
17. Met een leerlingenpopulatie van 15,6 % in de lagere en 18,7 % in de middelbare scholen, is het Gemeenschapsonderwijs de grootste onderwijsverstrekker binnen het officiële net.
18. Het ging hier onder meer om ouders van een aantal moslimmeisjes, maar ook van een jongen uit de sikh-gemeenschap.
19. RvS 14-10-2014, nrs. 228.748 en 228.751-228.756.
20. CGB, 05-08-2003, AB (2003), no.375.
21. Volgens recent onderzoek (*De Standaard* 2018), behaalt 40,9% van de migranten die buiten Europa geboren zijn een laag gekwalificeerd diploma in Vlaanderen. Bovendien zou de kloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond wat betreft onderwijsniveau en -prestaties nergens in Europa zo groot zijn als in Vlaanderen.

## Literatuur

Akkermans, Piet (1997),

De juridische vormgeving van de onderwijsverzuiling, in: Dijkstra, Anne Bert, Jaap Dronkers, & Roeline Hofman (red.), *Verzuiling in het onderwijs: Actuele verklaringen en analyse*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 57-83.

Alii, E. T. (2009),

*Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*, Zoetermeer: Meinema.

Beemsterboer, Marietje (2018),

*Islam in verandering 3 - Islamitisch basisonderwijs in Nederland*, Almere: Parthenon.

Bernts, Ton & Joantine Berghuijs (2016),

*God in Nederland 1966 - 2015*, Utrecht: Ten Have.

Davie, Grace (1990),

Believing without belonging? Is this the future of religion in Great-Britain?, in: *Social Compass*, 37 (4), 455-469.

*De Morgen* (2017),

*Geef ongedoopte leerkrachten meer kansen* (08-03-2017), <https://www.demorgen.be/binnenland/-geef-ongedoopte-leerkrachten-meer-kansen-b3cf8eff/> (toegang 22-06-2018).

*De Standaard* (2018),

De diepe barst (2018-02-03), [https://www.standaard.be/cnt/dmf20180202\\_03336726](https://www.standaard.be/cnt/dmf20180202_03336726) (toegang 08-05-2018).

Deredactie (2016),

Gerecht legt beslag op geld voor Mechelse moslimschool (10-03-2016), <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/regio/antwerpen/1.2596281> (toegang 22-06-2018)

Derroitte, Henri, Guido Meyer, Didier Pollefeyt & Bert Roebben (2014),

Religious education at schools in Belgium, in: Rothgangel, Martin, Robert Jackson & Martin Jäggle (eds.), *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, Vienna: Vienna University Press, 43-63.

Dijkstra, Anne Bert & Siebren Miedema (2003),

*Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens vragers en dragers van confessioneel basisonderwijs*, Assen: Van Gorcum.

Dijk-Groeneboer, Monique van, Martijn de Koning, Joris Kregting & Johan Roeland (2010),

Ze Geloven het wel, in: Dijk-Groeneboer, Monique van (red.), *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*, 25-88. Almere: Parthenon, 25-88.

- Dijkstra, Anne Bert, Jaap Dronkers & Sjoerd Karsten (2004),  
Private schools as public provision for education: school choice and market forces in the Netherlands, in: Wolf, Patrick & Stephen Macedo (eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C.: the Brookings Institution Press, 67-90.
- Dobbelaere, Karel, Jaak Billiet & Liliane Voyé (2011),  
Religie en kerkbetrokkenheid: naar een sociaal gemarginaliseerde kerk?, in: Abts, Koen, Karel Dobbelaere & Liliane Voyé (red.), *Nieuwe Tijden Nieuwe Mensen – Belgen over arbeid, gezin, ethiek, religie en politiek*, Leuven: Lannoo Campus, 143-172.
- Dronkers, Jaap & Silvia Avram (2015),  
What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe?, in: *Comparative Education*, 51 (1), 118-132.
- Franken, Leni (2016),  
The Freedom of Religion and the Freedom of Education in 21st Century Belgium: a Critical Approach, in: *British Journal of Religious Education*, 38 (3), 308-324.
- Franken, Leni (2017),  
Deconfessionalizing RE in Québec and Flanders: a Comparative Study, in: *British Journal of Religious education* (online version). DOI: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2017.1292210?needAccess=true&>
- Glenn, Charles & Jan de Groof (2005a),  
*Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education (vol.1)*, Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Glenn, Charles & Jan de Groof (2005b),  
*Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education (vol.2)*, Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Groof, Jan de (2004),  
Regulating School choice in Belgium's Flemish Community, in: Wolf, Patrick & Stephen Macedo (eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C.: the Brookings Institution Press, 157-186.
- Hackett (2017).  
*5 facts about the Muslim population in Europe*, Pew Research Centre, <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/11/29/5-facts-about-the-muslim-population-in-europe/> (toegang 22-06-2018).
- Hart, Joep de (2014),  
*Geloven binnen en buiten verband. Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland*, Den Haag: SCP.



Havermans, Nele & Marc Hooghe (2011),

*Kerkpraktijk in België: Resultaten van de zondagstelling in oktober 2009. Rapport ten behoeve van de Belgische bisschoppenconferentie*, Leuven: KULeuven, Centrum voor Politicologie.

Huijnk, Willem (2018),

*De religieuze beleving van moslims in Nederland. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Huyse, Luc (1987),

*De Verzuiling voorbij*, Leuven: Kritak.

Knack (2017),

Katholieke dialogeschool krijgt vorm: 'Dit is geen soumission aan de islam' (2017-08-19), <http://www.knack.be/nieuws/belgie/katholieke-dialogeschool-krijgt-vorm-dit-is-geen-soumission-aan-de-islam/article-normal-889887.html> (toegang 22-06-2018)

Lievens, Johan & Kurt Willems (2018, in druk),

Is de droom van een eigen school een juridische nachtmerrie? De casus van het joods onderwijs, in: Geerinck, Ilse & Ruth Wouters (red.), *Een deliberatie over onderwijsvrijheid*. Leuven: Lannoo Campus.

Mountford, Brian (2011),

*Christian Atheist. Belonging without Believing*, Alresford/Hants: O-Books.

Nolen, Martijn, Jochem Streefkerk & Judith Verbeek (2017),

De betekenis van een gezamenlijk aanmeldingsbeleid voor het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs, in: Laemers, Miek (red.), *De houdbaarheid van het duale bestel. Overeenkomsten en verschillen tussen openbaar en bijzonder onderwijs 100 jaar na de pacificatie*, Den Haag: Sdu Uitgevers, 91-122.

Onderwijsraad (2012),

Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief, <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief.pdf> (toegang 22-06-2018).

Onderwijsraad (2016),

Nieuwe scholen, <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/nieuwe-scholen/item7423> (toegang 22-06-2018).

Pisa (2012),

*Parents' reports on their criteria for choosing schools for their children*, [http://www.onderwijsvaniedereen.be/bijlagen/PaginasPisa2012\\_SchoolkeuzeOuders.pdf](http://www.onderwijsvaniedereen.be/bijlagen/PaginasPisa2012_SchoolkeuzeOuders.pdf) (toegang 22-06-2018).

Raz, Joseph (1986),

*The Morality of Freedom*, Oxford: Oxford University Press,

Rijksoverheid NL. (2003),

*Leidraad kleding op scholen*, toegang via <https://www.rijksoverheid.nl/> (toegang 08-05-2018).

Schmeets, Hans (2016),

*De religieuze kaart van Nederland, 2010–2015*, Den Haag: CBS.

Vermeulen, Ben P. (2004),

Regulating School Choice to Promote Civic Values: Constitutional and Political Issues in the Netherlands, in: Wolf, Patrick J. & Stephen Macedo (eds.), *Educating Citizens. International perspectives on Civic Values and School Choice*, Washington D.C.: Brookings Institution press, 31-66.

Vreeburg, Bruno (1993),

*Identiteit en het verschil: Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*, Zoetermeer: De Horstink.

Vrtnws (2018),

Minder dan helft van alle kinderen wordt nog gedoopt (05-03-2018), <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/03/05/minder-dan-helft-van-alle-kinderen-wordt-nog-gedoopt/> (toegang 22-06-2018).

Westerman, Wim (2001),

*Ongewenste objectiviteit: Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*, Kampen: Kok.

# Opvattingen van Nederlandse en Vlaamse jongeren over de gewenste verhouding tussen levensbeschouwing en overheid

## Levensbeschouwelijke predictoren en consequenties voor de rol van levensbeschouwing op school

Jeroen Jans & Carl Sterkens\*

### Summary

*This contribution elaborates on the role of the government in relationship to philosophy of life in general, and formation in particular, as ideally perceived by young people in the Netherlands and Flanders. It serves two goals: (1) to show to what extent youth, committed in their philosophy of life, agree with each of four typologically distinguished models of the relationship between philosophy of life and state: autonomyliberalism; diversityliberalism; groupcommunitarianism; and statecommunitarianism; and (2) to test whether different religious and philosophical convictions and practices influence the agreement with these typological models of the relationship between philosophy of life and state.*

*The analysis shows that youth prefer a cooperative but restrained relationship between philosophy of life and state. Differences in preference between religious and humanist groups (i.e. Catholics, Protestants, Moslims and Humanists) are bigger than differences between Dutch and Flemish youth. Analysis also shows that religious and humanist convictions and practices play a role in the levels of agreement with each of the typologically distinguished models.*

### Inleiding

De scheiding tussen levensbeschouwing en overheid biedt belangrijke voorwaarden voor de verdraagzaamheid tussen levensbeschouwingen in een samenleving. Bijgevolg is de wijze waarop deze scheiding wordt gerealiseerd van belang voor de samenleving in haar geheel en voor groeperingen

---

\* Jeroen Jans is promovendus Vergelijkende Godsdienstwetenschap & Empirische Religiewetenschap. Carl Sterkens is universitair hoofddocent Pastoraaltheologie en Empirische Religiewetenschap. Beiden zijn verbonden aan de Faculteit der Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen van de Radboud Universiteit Nijmegen.

daarbinnen. Van belang is daarbij vooral ook te kijken naar de jongeren als toekomstige dragers van levensbeschouwingen, en dan met name de levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren. Zij immers vormen voor een belangrijk deel de basis voor levensbeschouwelijke tradities en hun activiteiten in de toekomstige samenleving. Aangezien jongeren de toekomstige dragers van de samenleving zijn en van de wijze waarop deze wordt gereguleerd, hebben we gekozen voor deze onderzoekspopulatie. Toekomstige regulering betreffende de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid zal met name van belang zijn voor de wijze waarop de levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren van vandaag hun tradities en activiteiten in de samenleving van de toekomst vorm kunnen geven. Toch is de kijk van deze groep jongeren op de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid een weinig bestudeerd thema.

Daarom hebben we levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen in een enquête bevestigd over hun visie op de ideale verhouding tussen levensbeschouwing en overheid, alsook over wat hen mogelijk tot deze visie brengt. Brede opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid zijn wellicht leidend voor hoe deze jongeren kijken naar de rol van religie en levensbeschouwing in het publiek gefinancierde onderwijs. Daarnaast onderzoeken we de invloed van onderwijs en levensbeschouwing op de opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Meer bepaald analyseren we of onderwijs en levensbeschouwing bijdragen aan de manier waarop Nederlandse en Vlaamse jongeren naar de ideale relatie tussen levensbeschouwing en overheid kijken. Voor de beschrijving van de relatie tussen levensbeschouwing en overheid maken we gebruik van vier typologische modellen. Deze modellen zeggen niet alleen iets over de – volgens de respondenten – ideale verhouding tussen levensbeschouwing en overheid, maar ook over hoeveel en op welke wijze levensbeschouwing aandacht mag krijgen in het onderwijs.

Onder levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren verstaan we katholieken, protestanten, moslims en humanisten die op enigerlei wijze actief zijn middels participierend lidmaatschap in een levensbeschouwelijke (jongeren) vereniging, of minstens maandelijks deelnemen aan levensbeschouwelijke bijeenkomsten (zoals bezoek aan kerk of moskee), of een professionele opleiding volgen om functies binnen of verbonden aan een levensbeschouwelijke traditie uit te oefenen (zoals geestelijk verzorger of docent rooms-katholieke godsdienst of docent niet-confessionele zedenleer). Deze brede opvatting van engagement komt voort uit de grote organisatorische verscheidenheid van de vier genoemde levensbeschouwingen, alsook uit de relatief lage graad

van betrokkenheid die we tijdens het benaderen van de onderzoekspopulatie aantreffen. Omdat humanisten deel uitmaken van de onderzoekspopulatie gebruiken we in deze bijdrage het woord “levensbeschouwing” als verzamelnaam voor de katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren. “Religie” wordt uitsluitend gebruikt wanneer we naar genoemde drie religieuze tradities verwijzen.

We starten deze bijdrage met het schetsen van het theoretisch kader. Daarna formuleren we de onderzoeksvragen en theoretische verwachtingen, gevolgd door een presentatie van de gebruikte meetinstrumenten. Vervolgens presenteren en bespreken we de onderzoeksresultaten. De discussie bespreekt de relevantie van de bevindingen voor de levensbeschouwelijke vorming.

## Theoretisch kader

Om te onderzoeken hoe levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren kijken naar de relatie tussen levensbeschouwing en overheid, gaan we uit van vier politiek-filosofische tradities: autonomieliberalisme, diversiteitsliberalisme, groepscommunitarisme en staatscommunitarisme. Deze onderverdeling werd reeds meermaals gebruikt in empirisch onderzoek (De Jong 1998; Sterkens 2001; Hadiwitanto 2016; Sterkens & Hadiwitanto 2016).<sup>1</sup> Daarbij verschilt wel het aantal onderverdelingen en de naamgeving van verschillende politiek-filosofische opvattingen binnen het spectrum van liberalisme tot communitarisme. Bij De Jong (1998) en Sterkens (2001) worden deze politiek-filosofische tradities specifiek toegepast binnen het onderwijs, wat de relevantie en toepasbaarheid van deze indeling voor onderwijsvraagstukken aantoont. Wij onderscheiden vier typologische modellen aangaande de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid die aansluiten bij deze brede politiek-filosofische tradities en stellen deze vast aan de hand van eerder gevalideerde meetinstrumenten. Deze typologische modellen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid zijn de afhankelijke variabelen in deze bijdrage.

Autonomieliberalisme legt de nadruk op de zelfstandigheid van het individu en zijn doelen. Binnen dit model is het expliciet niet aan de overheid om het vrije individu particuliere waarden en normen voor te schrijven. De vrijheid van het individu wordt zo uitgebreid mogelijk gegarandeerd, zolang anderen maar niet worden geschaad. Binnen het autonomieliberalisme moet het beleid van de overheid op iedereen toepasbaar zijn en in ideale omstandigheden vanuit het belang van de totale gemeenschap acceptabel zijn, ongeacht

individuele overtuigingen. Dit betekent echter niet dat ook iedereen er volledig mee moet instemmen (Rawls 1971, 516-517; Gauthier 1992, 157-158; Sen 2010, 134; Hadiwitanto 2016, 126-127). Het autonomieliberalisme impliceert een strikte scheiding tussen levensbeschouwing en overheid. Deelname aan het publieke debat vanuit bepaalde levensbeschouwingen is altijd mogelijk, maar wordt meestal pas zinvol geacht wanneer de argumentatie begrijpelijk is voor iedereen en wanneer de argumentatie seculier van aard is.<sup>2</sup> Het gevolg daarvan is een afwezigheid van levensbeschouwelijke argumenten of uiterlijke kenmerken in overheidsinstanties of gezagsrelaties, zoals bijvoorbeeld tussen leerkracht en leerling. Ook de (financiële) steun voor levensbeschouwingen door de overheid is hier niet mogelijk, tenzij zij op grond van seculiere argumentaties activiteiten wensen te realiseren.

Diversiteitsliberalisme staat voor een overheid die de pluralistische samenleving weerspiegelt en diverse groepen zoveel mogelijk gelijk behandelt. Ook bij deze vorm van liberalisme is het niet wenselijk dat een overheid particuliere waarden en normen oplegt aan de gehele samenleving, maar individuen kunnen hun particuliere waarden en normen wel in overheidsinstanties binnenbrengen. Deze openheid tegenover particuliere waarden en normen geldt ook voor levensbeschouwingen. Hoewel de overheid zich mag inlaten met levensbeschouwingen, wordt financiële steun doorgaans niet gestimuleerd. En indien deze toch wordt gegeven, dient die zoveel mogelijk gelijk te worden verdeeld over alle levensbeschouwingen. Daarbij kan een onderscheid gemaakt worden tussen bijvoorbeeld grote en kleine groepen, maar dit dient dan wel aan de hand van substantieel en procedureel neutrale criteria te gebeuren. Als er een ongelijkheid in steun optreedt, dient deze eerder in het voordeel te zijn van minderheden dan van de meerderheid. Dit laatste om de diversiteit te bevorderen die op zichzelf als waardevol wordt gekenmerkt (Fergusson 1997, 41-42; Stiltner 1999, 35-36; Sterkens 2001, 192-193; Sterkens & Hadiwitanto 2016, 172; Hadiwitanto 2016, 127-128).

Groepscommunitarisme stelt de zelfbepaling en invloed van collectieve entiteiten centraal. Het zijn met name de groepen die bepalen welke waarden en normen goed zijn voor het individu. Deze groepen kunnen brede levensbeschouwelijke instituties zijn, maar ook lokale gemeenschappen of scholen die deze instituties vertegenwoordigen. In de opvattingen van het groepscommunitarisme kan de overheid voorkeuren uitspreken, met name wanneer conflicten tussen maatschappelijke groepen dreigen. De centrale overheid kan rekening houden met verschillende levensbeschouwingen, maar laat de meeste beslissingen over aan de lokale instanties, zoals gemeentebesturen of scholen. Wanneer een (centrale) overheid levensbeschouwingen financiert,

kan ze daarbij normatieve criteria hanteren (Maritain 1951, 10-13; Berger & Neuhaus 1977, 2; Avineri & De-Shalit 1992, 3-4; Stiltner 1999, 68 en 119; De Jong 1998, 145; Sagovsky 2008, 173; Sandel 2009, 261; Bradstock 2015, 20).

Staatscommunitarisme, tot slot, slaat op een visie waarin de overheid bepaalt wat het algemeen welzijn voor al haar burgers inhoudt. In dit model ziet een overheid erop toe dat specifieke waarden en normen door alle burgers worden nageleefd, zonder dat deze waarden en normen redelijkerwijs aanspraak kunnen maken op universaliteit. Toegepast op het domein van levensbeschouwing, betekent dit dat één levensvisie een dominante rol vervult in het publieke domein. Deze levensvisie kan zowel een religie als een atheïstische traditie zijn (Hampton 1994, 161-162; De Jong 1998, 143-145).

Hoewel opvattingen binnen het spectrum van autonomieliberalisme en staatscommunitarisme breder zijn dan hun implicaties voor onderwijs, kunnen ze verhelderen hoe levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren denken over de mate waarin levensbeschouwingen aandacht verdienen in de samenleving. Liberale modellen zullen eerder voorstander zijn van neutrale onderwijsinstanties, en communitaristische modellen zullen aandacht vragen voor particuliere visies op “het goede leven” binnen het onderwijs. In aansluiting op bovenstaande typologische modellen, is de ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen de prioriteit van een autonomieliberale pedagogiek. In een diversiteitsliberale pedagogiek wordt een verscheidenheid aan culturen en levensbeschouwingen als een meerwaarde voor de ontwikkeling van de leerling gezien. Daarbij zijn respect en tolerantie wel voorwaarden voor de instandhouding van institutionele levensbeschouwelijke identiteit. Binnen een groepscommunitaristische pedagogiek is het de taak van gemeenschappen om hun waarden en normen via het onderwijs door te geven. In een staatscommunitaristische pedagogiek is dat de taak van de overheid (Sterkens 2001, 189-195). Met deze bijdrage willen we dus onderzoeken hoe levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen kijken naar de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid, om daaruit de discussie te voeden hoe voor hen levensbeschouwelijke vorming er ideaal zou uitzien.

## Onderzoeksvragen en theoretische verwachtingen

In deze bijdragen stellen we de volgende onderzoeksvragen:

- (1) Met welke opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid kunnen Nederlandse en Vlaamse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren tussen 15 en 25 jaar instemmen?
- (2) Zijn er statistisch significante verschillen tussen katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid?
- (3) Zijn er statistisch significante verschillen tussen Nederlandse en Vlaamse jongeren in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid?
- (4) Zijn de opvattingen van levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren afhankelijk van hun schoolloopbaan in termen van type onderwijs (i.e. openbaar versus bijzonder onderwijs) en levensbeschouwing (zelfdefinitie, praktijken en overtuigingen)?

Overeenkomstig met deze onderzoeksvragen kunnen we een aantal hypothesen formuleren.

### (1) De opvattingen van levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid

Eerder onderzoek wijst uit dat jongeren doorgaans liberaler zijn dan ouderen (Pew Research Center 2016), en dat waardeoriëntaties ook kunnen verschuiven tussen verschillende generaties of cohorten (Inglehart 2008). Op grond daarvan zou men kunnen verwachten dat de huidige Nederlandse en Vlaamse jongeren voornamelijk instemmen met liberale opvattingen en in mindere mate met communitaristische opvattingen. Omdat de populatie in dit onderzoek bestaat uit een specifieke groep jongeren, namelijk levensbeschouwelijk geëngageerde, denken we dat met het autonomieliberalisme minder zal worden ingestemd dan in de gehele jongerenpopulatie het geval zou zijn. Religie wordt immers vaak geassocieerd met meer traditionele waarden (Norris & Inglehart 2004). Engagement in een particuliere levensbeschouwelijke traditie is wellicht verbonden met de wens dat men in de organisatie van de samenleving met deze waarden rekening houdt. We achten een voorkeur voor het diversiteitsliberalisme waarschijnlijker omdat dit model actief een gelijke behandeling van alle levensbeschouwingen nastreeft. Verder hebben zowel katholieken, protestanten, moslims als humanisten baat bij de vrijheid



die groepen genieten in het groepscommunitarisme. Aangezien jongeren liberaler zijn dan de samenleving in haar geheel (PEW 2016), verwachten we de laagste scores op het staatscommunitarisme. Dit model is immers het verst van liberale overtuigingen verwijderd. Dit brengt ons tot de volgende verwachting: levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen stemmen in met het diversiteitsliberalisme. Dit doen zij ook enigszins met het groepscommunitarisme. Met het autonomieliberalisme zijn zij het niet eens, maar ook niet helemaal oneens. Met het staatscommunitarisme zijn zij het oneens (*hypothese 1*).

**(2) Verschillen tussen katholieken, protestanten, moslims en humanisten in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid**

Over de relatie tussen de levensbeschouwelijke zelfdefinitie en opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid kunnen we op grond van eerder onderzoek de volgende verwachtingen formuleren. Levensbeschouwelijke zelfdefinitie is waarschijnlijk van belang omdat religiositeit traditioneel correleert met politiek conservatisme (hier communitarisme) en respect voor specifieke waarden en normen aansluitend bij de eigen levensbeschouwelijke traditie (Norris & Inglehart 2004; Saroglou, Delpierre & Dernelle 2004; Hall, Matz & Wood 2010, 127). In dat verband speelt de religiositeit van ouders en vrienden wellicht ook een rol, omdat ouders (Cornwall 1988) en vrienden (Craeynest 2008, 289-293) belangrijke levensbeschouwelijk socialiserende instanties zijn. Aangezien het humanisme vertrekt vanuit het kritisch denkende individu, en zich verzet tegen collectivisme en doctrines, verwachten we dat humanistische jongeren hoger scoren op liberalisme en lager op communitarisme dan religieuze jongeren. Ook binnen de religieuze tradities kunnen we een verschil verwachten. Zo vertrekken het katholicisme en de islam sterk vanuit lokale gemeenschappen (groepscommunitarisme), zoals territoriale parochies en lokale moskeeën. Daarnaast is ook hun vertegenwoordiging verschillend. Zo vormen moslims een kleinere groep, wat voor hen het diversiteitsliberalisme aantrekkelijk maakt (CBS 2016; Bernts & Berghuijs 2016). In Nederland genoten bepaalde protestantse kerkgenootschappen, met name de Gereformeerde kerk, decennia lang een vooraanstaande positie. Aangezien de Hervormd Gereformeerde jongeren het grootste aantal respondenten binnen de protestantse groep telt, leidt dit mogelijk tot een relatief hoge instemming met het staatscommunitarisme. Onze hypothese luidt dan ook: er is een significant verschil tussen katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren in hun opvattingen over

de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Ten aanzien van het autonomieliberalisme scoren humanisten het hoogst. Voor het diversiteitsliberalisme zijn dat de moslims, voor het groepscommunitarisme de katholieken en voor het staatscommunitarisme is de mate van instemming onder de protestanten het hoogst (*hypothese 2*).

**(3) Verschillen tussen Nederlanders en Vlamingen in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid**

Ook verwachten we verschillen in opvattingen over levensbeschouwing en overheid tussen Nederlandse en Vlaamse jongeren. Vooreerst kent Nederland door de pluraliteit aan christelijke kerken een lange traditie van religieuze diversiteit, terwijl Vlaanderen tot de komst van de islam met de migratiegolven vanaf de jaren zeventig relatief religieus uniform was. Verder tonen sommige indicatoren aan dat Nederland misschien meer gesecculariseerd is dan Vlaanderen, terwijl Nederland wellicht ook meer kleine groepen van sterk geëngageerden kent. In ieder geval identificeren proportioneel minder Nederlanders zich met een levensbeschouwelijke traditie dan inwoners in Vlaanderen, en is ook de participatie in overgangsrituelen in Nederland lager dan in Vlaanderen (Havermans & Hooghe 2011; ESS 2016; Kaski 2018). Daarnaast worden erkende levensbeschouwingen in Vlaanderen door de Belgische overheid gefinancierd en overleggen hun afgevaardigden met de nationale regering (Torfs 1996) en is de levensbeschouwelijke en religieuze vorming op scholen nog steeds sterker uitgebouwd in Vlaanderen dan in Nederland. Vlaamse scholieren volgen doorgaans levensbeschouwelijke vorming die is ingericht door hun eigen levensbeschouwelijke traditie, ook in openbare scholen (zie Franken in deze bundel). Dit maakt dat Vlamingen een nauwere band tussen levensbeschouwing en overheid gewoon zijn dan Nederlanders. We verwachten dat de verschillende context een invloed heeft op de opvattingen over de relatie tussen levensbeschouwing en overheid. Meer specifiek verwachten we dat Nederlandse jongeren significant hoger scoren op autonomieliberalisme dan Vlaamse jongeren, en Vlaamse jongeren significant hoger scoren op communitaristische opvattingen dan Nederlandse jongeren (*hypothese 3*).

**(4) De invloed van onderwijs en levensbeschouwing op het geprefereerde model in de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid**

Over de relatie tussen het gevolgde type onderwijs en levensbeschouwing (zelfdefinitie, praktijken en overtuigingen) enerzijds en de opvattingen over

de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid anderzijds willen we een aantal verwachtingen formuleren.

### **Onderwijs**

Het type onderwijs (openbaar versus bijzonder) speelt vermoedelijk een rol omdat openbare scholen veelal minder aandacht besteden aan levensbeschouwelijke vorming dan bijzondere scholen, en omdat de leerlingpopulatie in openbare scholen een grotere diversiteit kent. Beiden versterken elkaar ook: onderwijs onder gelijkgezinden versterkt de socialisatie binnen de betreffende groep (Cornwall 1988). Wanneer de socialisatie zwakker is, verkleint dit de kans dat de nadruk op de waarden en normen van de eigen groep komt te liggen.

### **Levensbeschouwing**

Levensbeschouwing verwijst in deze bijdrage naar levensbeschouwelijke zelfdefinitie, levensbeschouwelijke praktijken en levensbeschouwelijke overtuigingen.

*Levensbeschouwelijke zelfdefinitie* kan worden weergegeven aan de hand van drie indicatoren: de zelfdefinitie van de respondent, de zelfdefinitie van de ouders en het aantal vrienden binnen de eigen levensbeschouwing. (a) De levensbeschouwelijke zelfdefinitie van de respondent staat voor de levensbeschouwelijke groep waartoe hij of zij zich rekent: katholiek, protestant, moslim of humanist. Katholieken leggen de nadruk op lokale gemeenschappen en kennen tegelijkertijd een grote mate van uniformiteit in een sterk georganiseerde kerk, wat wellicht correleert met een hogere score op groepscommunitarisme. Protestanten bestaan uit een gevarieerde groep, waaronder de Gereformeerde kerk die lang een geprivilegieerde status genoot. Het verleden van die geprivilegieerde status maakt een hoge score voor staatscommunitarisme volgens ons meer waarschijnlijk. Moslims bekleeden een minderheidspositie in Nederland en Vlaanderen, wat voor hen het diversiteitsliberalisme aantrekkelijk maakt. Humanisten concentreren zich op het kritische individu dat we het sterkst terugvinden bij het autonomieliberalisme. Wellicht spelen (b) de levensbeschouwelijk zelfdefinitie van ouders en (c) het aantal vrienden binnen de eigen levensbeschouwing daarin een versterkende rol. Omwille van deze versterkende rol werd het aantal vrienden binnen de eigen levensbeschouwing opgenomen, hoewel het strikt genomen uiteraard geen deel uitmaakt van religieuze zelfdefinitie.

*Levensbeschouwelijke praktijken* kunnen worden weergegeven aan de hand van vijf indicatoren: institutionele praktijk, lezen van heilige Schriften,

bidpraktijk, meditatie en lidmaatschap binnen een levensbeschouwelijke organisatie. (a) Institutionele praktijken verwijst naar de frequentie in het bijwonen van levensbeschouwelijke bijeenkomsten. Eerder onderzoek toont aan dat institutionele praktijken belangrijker zijn dan levensbeschouwelijke zelfdefinitie voor het instemmen met bepaalde waarden en normen (Cohen et al. 2006, 743-756; Gielen, Van den Branden & Broeckaert 2009, 303-318; Baete 2012, 16-18). We verwachten dat deze invloed er ook is voor de instemming met bepaalde modellen aangaande de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Het vaak bijwonen van levensbeschouwelijke bijeenkomsten zal wellicht leiden tot een hoge score voor groepscommunitarisme, aangezien de eigen groep in dit model centraal staat. Daarnaast verwachten we een relatief hoge instemming met het diversiteitsliberalisme onder respondenten met meer frequente institutionele praktijk omdat het diversiteitsliberalisme levensbeschouwelijke pluraliteit stimuleert. Een negatieve invloed zal er wellicht zijn op het autonomieliberalisme, dat een strikte scheiding tussen levensbeschouwing en overheid voorstaat. (b) Lezen van heilige Schriften (i.c. de Bijbel voor christenen en de Koran voor moslims) kan worden gezien als betrokkenheid op de eigen traditie. Deze betrokkenheid maakt een hoge score voor het groepscommunitarisme en een lage score voor het autonomieliberalisme waarschijnlijk. (c) Frequentie van gebed correleert wellicht met groepscommunitarisme omwille van de religieuze betrokkenheid in de eigen groep. (d) Meditatie onderscheidt zich van gebed omdat het zich niet specifiek richt tot een transcendente macht, maar zich eerder verhoudt tot het innerlijke van het individu. De focus van meditatie op het individu maakt een hoge score op autonomieliberalisme en een lage score op beide vormen van communitarisme waarschijnlijk. (e) Lidmaatschap van een levensbeschouwelijke jongerenvereniging is een teken dat men zich formeel aansluit bij een groep. We verwachten daarom dat lidmaatschap van een levensbeschouwelijke jongerenvereniging leidt tot een hogere score voor het (groeps)communitarisme en een lage score op autonomieliberalisme.

*Levensbeschouwelijke overtuigingen* omvat vier indicatoren: godsgeloof, levensbeschouwelijke saillantie, inter-groep overtuigingen (i.c. houding tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit, religiocentrisme en groepsbedreiging) en kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie.

(a) Godsgeloof vraagt naar de mate waarin mensen in God geloven. We denken dat dit samenhangt met een hoge score voor zowel het diversiteitsliberalisme als het groepscommunitarisme. Zowel het diversiteitsliberalisme als het groepscommunitarisme bieden immers de mogelijkheid om de particuliere waarden en normen die mensen drijven aan te brengen in het publieke

debat. De waarden en normen van respondenten die hoog scoren op godsgeloof zijn wellicht sterk beïnvloed door een notie van het goddelijke. Ook denken we dat een sterk godsgeloof samenhangt met een lage score voor autonomieliberalisme, dat geen ruimte laat voor particuliere waarden en normen in het publieke debat.

(b) Levensbeschouwelijke saillantie is de mate waarin levensbeschouwing een invloed heeft op diverse aspecten van het leven. Naarmate respondenten hoger scoren op levensbeschouwelijke saillantie verwachten we een lagere score op autonomieliberalisme omdat dit liberale model precies uitgaat van een scheiding tussen levensbeschouwing en het publieke debat.

(c) Inter-groep-overtuigingen omvatten houdingen tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit, religiocentrisme en groepsbedreiging. Houdingen tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit worden ingedeeld in monisme en pluralisme. Monisme staat voor de overtuiging dat de eigen levensbeschouwelijke traditie over de meeste waarheid beschikt, hetzij in exclusivistische, hetzij in inclusivistische variant. Dit maakt een staatscommunitaristische houding meer waarschijnlijk. Pluralisme duidt de verschillen tussen levensbeschouwingen juist als verrijkend voor de samenleving. Dit maakt een meer diversiteitsliberale houding waarschijnlijk (Sterkens 2001, 73; Anthony, Hermans & Sterkens 2005, 157-161; Anthony e.a. 2015, 118-121; Hadiwitanto 2016, 104-110; Yusuf 2016, 111). Voor religiocentrisme, waarbij positieve kenmerken worden toegeschreven aan geloofsgenoten en negatieve kenmerken aan andersdenkenden (Capucao 2010), hebben we een soortgelijke verwachting als bij het monisme: als de eigen groep als superieur wordt gezien is een staatscommunitaristische visie meer waarschijnlijk. Bij groepsbedreiging worden (andere) religies als een bedreiging ervaren. Deze negatieve perceptie op andere groepen maakt een voorkeur voor het staatscommunitarisme waarschijnlijker.

(d) Kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie (i.e. kerk, moskee of humanistisch verbond) verwijzen naar de inzet voor maatschappelijke rechtvaardigheid dan wel voor de verkondiging van particuliere levensbeschouwelijke opvattingen. Het gaat hier uiteraard niet om taken die elkaar wederzijds uitsluiten. Respondenten geven op beide taken aan hoe belangrijk ze die vinden. Aandacht voor rechtvaardigheid is een indicatie van betrokkenheid op de bredere samenleving, waardoor een hoge score op diversiteitsliberalisme kan worden verwacht. Verkondiging impliceert een poging om de bredere samenleving te overtuigen van de eigen particuliere waarden en normen. Een hoge score op verkondiging leidt daarom wellicht tot meer instemming met staatscommunitarisme. Aangezien beide schalen (i.e. rechtvaardigheid en verkondiging) de rol van de eigen levensbeschouwe-

lijke organisatie centraal stellen, zal een hoge score op beide schalen waarschijnlijk leiden tot een hoge score op groepscommunitarisme.

Samenvattend denken we dat opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid worden beïnvloed door type onderwijs en levensbeschouwelijke zelfdefinitie, maar meer nog door levensbeschouwelijke praktijken en overtuigingen (*Hypothese 4*).

## Onderzoekspopulatie en meetinstrumenten

### *Benadering van onderzoekspopulatie*

Vragenlijsten werden verspreid onder levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen. Om deze jongeren zoals eerder in detail omschreven te bereiken werd het volgende ondernomen. Jongeren die actief zijn in levensbeschouwelijke jongerenorganisaties werden benaderd via koepelorganisaties zoals Jong Katholiek, IJD (Jongerenpastoraal Vlaanderen), JOP (Jong Protestant), HGJB (Hervormd Gereformeerde Jeugd Bond), Jonge Humanisten en HUIO (Humanistische Jongeren). Om kleinere en lokale organisaties niet over het hoofd te zien, werd tevens samengewerkt met individuen met een breed netwerk in het veld en lokale afdelingen of lokale organisaties zoals MSV (Moslimstudentenvereniging Nijmegen) en Ahlalbait Jongeren (Sjiitische moslims). Om jongeren die regelmatig een kerk of moskee bezoeken te bereiken, werd samengewerkt met enkele parochies, protestantse gemeenten en moskeeën. Tot slot werden vragenlijsten verspreid door docenten uit het hoger onderwijs die jongeren voorbereiden op levensbeschouwelijke vakken. De leeftijd van de onderzoekspopulatie werd afgebakend op 15 tot en met 25 jaar. Vragenlijsten werden afgenomen in de periode maart – december 2017. Dat leverde 643 bruikbare vragenlijsten op, waaronder 260 Nederlandse en 383 Vlaamse jongeren. Voor wat betreft de levensbeschouwingen, zijn de verhoudingen als volgt: 202 katholieken, 158 protestanten, 158 moslims en 125 humanisten. 51 respondenten behoorden tot geen enkele van deze levensbeschouwingen en werden als “missing” gecodeerd.

In wat volgt, leggen wij eerst de meetinstrumenten voor de afhankelijke variabelen en vervolgens de onafhankelijke variabelen uit.

### *Afhankelijke variabelen*

Voor het meetinstrument over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid, maken we gebruik van eerder gevalideerde meetinstrumenten (Sterkens & Hadiwitanto 2016, 162-206) die we aanpasten aan de Nederlandse

en Vlaamse context. Het meetinstrument bestaat uit vier schalen: (1) autonomieliberalisme, (2) diversiteitsliberalisme, (3) groepscommunitarisme en (4) staatscommunitarisme. Elke schaal bestaat uit vier items op een vijf-punts Likert schaal. Bij het autonomieliberalisme ligt de focus op de strikte scheiding tussen levensbeschouwing en overheid ( $\alpha = .69$ ; range = 4). Bij het diversiteitsliberalisme staat de (gelijke) bescherming van levensbeschouwelijke tradities centraal ( $\alpha = .82$ ; range = 4). Bij het groepscommunitarisme ligt het accent op de bescherming van “sommige” groepen ( $\alpha = .71$ ; range = 4). Bij het staatscommunitarisme staat de normbepaling door de eigen levensbeschouwing centraal ( $\alpha = .83$ ; range = 4). De factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse van de schalen (Cronbach's alpha) bevestigen de bruikbaarheid van de vier modellen van de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid (zie bijlage 1: Factoranalyse).

### *De onafhankelijke variabelen*

De onafhankelijke variabelen bestaan uitsluitend uit eerder gebruikte meetinstrumenten. De factoranalyses – voor zover van toepassing – worden hier wegens gebrek aan ruimte niet weergegeven, maar ook in ons onderzoek bleken de meetinstrumenten valide en betrouwbaar te zijn.

*Type onderwijs* staat voor de tweedeling openbaar en bijzonder onderwijs. Bijzonder onderwijs omvat hier katholieke, protestantse en islamitische scholen. Dit wordt voor het basisonderwijs en secundair onderwijs apart bevraagd.

*Levensbeschouwelijke zelfdefinitie* wordt herleid tot de volgende categorieën: (1) katholiek, (2) protestant (inclusief evangelisch), (3) islamitisch en (4) humanistisch. Enkele respondenten die zichzelf orthodox of anglicaans definieerden zijn niet in het onderzoek meegenomen. Levensbeschouwelijke zelfdefinitie van de ouders wordt bevraagd volgens dezelfde categorieën. Hoeveel van de beste vrienden van de respondent tot dezelfde levensbeschouwing behoren wordt als volgt bevraagd: (1) geen, (2) enkele, (3) best veel, (4) de meesten en (5) allemaal.

*Levensbeschouwelijke praktijken* omvat ten eerste de vraag naar frequentie van deelname aan levensbeschouwelijke bijeenkomsten door de respondent en diens ouders. De categorieën zijn: (1) nooit, (2) op feestdagen en/of belangrijke levensgebeurtenissen, (3) jaarlijks, (4) maandelijks, (5) wekelijks, en (6) dagelijks. Lezen van de heilige schrift, bidden en meditatie bevatten dezelfde categorieën (behalve “op feestdagen en/of belangrijke levensgebeurtenissen”). Lidmaatschap van een levensbeschouwelijke (jongeren)vereniging wordt bevraagd met een ja/nee vraag.

*Levensbeschouwelijke overtuigingen* omvat godsgeloof, levensbeschouwelijke saillantie, inter-groep overtuigingen en kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie.

(a) Godsgeloof wordt bevraagd middels de klassieke schaal: (1) ik geloof er absoluut zeker in; (2) ik ben geneigd om erin te geloven, maar heb daarover wel enkele vragen; (3) ik twijfel aan het bestaan van God; (4) ik kan moeilijk in het bestaan van God geloven en (5) ik geloof niet in het bestaan van God. (Van der Ven & Sterkens 2007; Vermeer, Hermans & Janssen 2007)

(b) Levensbeschouwelijke saillantie bestaat uit: de invloed van levensbeschouwing op het alledaags leven, belangrijke beslissingen, de eigen levensweg en politieke overtuigingen op een vijf-punts Likert schaal.

(c) Inter-groep overtuigingen omvatten de houdingen tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit, religiocentrisme en groepsbedreiging. Houdingen tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit worden onderscheiden in monisme en pluralisme (Anthony 2015, 125-127; Hadiwitanto 2016, 102-110; Yusuf 2016, 111). Bij monisme ( $\alpha = .74$ ; range = 4) staat de waarheidsaanspraak van de eigen levensbeschouwing centraal. Bij pluralisme ( $\alpha = .79$ ; range = 4) ligt de focus op de erkenning van en verrijking door wederzijdse verschillen (zie bijlage 2: onafhankelijke variabelen). Religiocentrisme bestaat uit twee schalen: positieve attitudes tegenover de eigen groep ( $\alpha = .71$ ; range = 4); en negatieve attitudes tegenover andere groepen ( $\alpha = .55$ ; range = 4) (Sterkens 2001, 155-159; Anthony 2015, 144-145; Hadiwitanto 2016, 115-12). Groepsbedreiging omvat items over de dreiging die respondenten ervaren door de aanwezigheid van (andere) religies ( $\alpha = .88$ ; range = 4) (Abanes 2014, 264). Voor alle items gebruiken we een vijf-punts Likert schaal.

(d) Kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie worden gemeten aan de hand van twee schalen: rechtvaardigheid ( $\alpha = .80$ ; range = 4) en verkondiging ( $\alpha = .88$ ; range = 4). Ook hier gebruiken we een vijf-punts Likert schaal (zie bijlage 2).



## Resultaten

In dit onderdeel stellen we achtereenvolgens de vraag naar (1) de opvattingen onder Nederlandse en Vlaamse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid; (2) het verschil in opvattingen tussen katholieken, protestanten, moslims en humanisten; (3) het verschil tussen Nederlandse en Vlaamse jongeren; en (4) de invloed van onderwijs en levensbeschouwing.

**(1) Met welke opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid kunnen Nederlandse en Vlaamse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren tussen 15 en 25 jaar instemmen?**

Opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid bepalen we door de gemiddelde instemming met ieder van de vier modellen te berekenen. De vijf-punts Likert schaal is als volgt: (1) helemaal oneens; (2) oneens; (3) niet eens, niet oneens; (4) eens; (5) helemaal eens. Met autonomieliberalisme (2.92) zijn jongeren het niet eens, maar ook niet oneens. Met diversiteitsliberalisme (3.74) zijn zij het eerder eens. Met groepscommunitarisme (3.42) zijn zij het eerder eens dan oneens. Met staatscommunitarisme (2.17) zijn zij het oneens. Hypothese 1 wordt dus bevestigd: levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen stemmen in met het diversiteitsliberalisme. Dit doen zij ook enigszins met het groepscommunitarisme. Met het autonomieliberalisme zijn zij het niet eens, maar ook niet helemaal oneens. Met het staatscommunitarisme zijn zij het oneens.

**(2) Zijn er statistisch significante verschillen tussen katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid?**

Om deze vraag te beantwoorden, vergelijken we het verschil in gemiddelden.<sup>3</sup>

**Tabel 1** Gemiddelde mate van instemming en standaarddeviatie per typologisch model aangaande de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid door de verschillende groepen respondenten (per levensbeschouwing) en significante verschillen tussen deze groepen.

	F	n	Gemiddelde	S.d.	Katholiek	Protestant	Moslim	Humanist
<i>Autonomieliberalisme</i>	47.19							
Katholiek		202	2.83	.74		**	*	**
Protestant		157	2.42	.78	**		**	**
Moslim		158	3.08	.80	*	**		**
Humanist		125	3.52	.88	**	**	**	
<i>Diversiteitsliberalisme</i>	32.15							
Katholiek		202	3.78	.72		**	**	**
Protestant		156	3.43	.88	**		**	
Moslim		158	4.23	.78	**	**		**
Humanist		125	3.45	.89	**		**	
<i>Groepscommunitarisme</i>	44.36							
Katholiek		202	3.50	.75			**	**
Protestant		156	3.32	.71			**	**
Moslim		158	3.86	.70	**	**		**
Humanist		125	2.83	.91	**	**	**	
<i>Staatscommunitarisme</i>	35.21							
Katholiek		202	2.07	.84		**		**
Protestant		156	2.75	1.01	**		**	**
Moslim		158	2.16	.97		**		**
Humanist		125	1.65	.86	**	**	**	

Schaal: 1 = helemaal oneens; 2 = oneens; 3 = niet eens, niet oneens; 4 = eens; 5 = helemaal eens. Verschillen zijn significant op  $p < .01$  (\*\*) of  $p < .05$  niveau (\*). F-waarde is per vergelijking in tabel aangegeven.

F = f-waarde (controle of de varianties verschillen); n = absolute aantallen respondenten.

Katholieke, protestantse, islamitische en humanistisch geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen verschillen statistisch significant van elkaar in hun gemiddelde instemming met de vier typologische modellen.

Autonomieliberalisme wordt enkel door humanisten (3,52) met enige overtuiging verkozen. Moslims (3,08) en katholieken (2,83) zijn het niet eens, maar ook niet oneens met het autonomieliberalisme, maar protestanten (2,42) wijzen het eerder af dan dat ze er mee instemmen.<sup>4</sup> Alle groepen

verschillen significant van elkaar met betrekking tot de mate van instemming met autonomieliberalisme.

Diversiteitsliberalisme kent de hoogste score onder moslims (4.23), gevolgd door katholieken (3.78), humanisten (3.45) en protestanten (3.43). Alle groepen, behalve protestanten en humanisten, verschillen significant van elkaar wat betreft de instemming met diversiteitsliberalisme.

Groepscommunitarisme kent tevens de hoogste score onder islamitische jongeren (3.86), gevolgd door katholieken (3.50), protestanten (3.32) en humanisten (2.83). Enkel humanistische jongeren scoren gemiddeld onder het schaal midden (3 = niet eens, niet oneens). Humanistische jongeren wijzen het groepscommunitarisme eerder af dan dat ze ermee instemmen. Bij het groepscommunitarisme verschillen alle groepen, behalve katholieken en protestanten, significant van elkaar.

Staatscommunitarisme kent de hoogste score onder protestanten (2.75), gevolgd door moslims (2.16), katholieken (2.07) en humanisten (1.65). Maar bij alle groepen gaat het eerder over een afwijzing dan een instemming met staatscommunitarisme. Alle groepen, behalve moslims en katholieken, verschillen significant van elkaar.

Hypothese 2 wordt dus grotendeels bevestigd: katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren verschillen statistisch significant van elkaar in hun instemming met de vier modellen. Ook klopt de verwachting dat het autonomieliberalisme op de meeste instemming kan rekenen bij humanisten, het diversiteitsliberalisme op de meeste instemming bij moslims, en dat de minst sterke afwijzing van het staatscommunitarisme bij protestanten is. De verwachting dat bij het groepscommunitarisme katholieken het hoogst zouden scoren klopt niet. Ook hier scoren moslims het hoogst.

### **(3) Zijn er statistisch significante verschillen tussen Nederlandse en Vlaamse jongeren in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid?**

Bij een vergelijking van de gemiddelde instemming met de vier modellen in de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid, zien we dat Nederlandse en Vlaamse jongeren vooral verschillen in de mate van instemming met het autonomieliberalisme. Nederlandse jongeren (2.60) stemmen hier minder mee in dan Vlaamse jongeren (3.15). In lijn met deze bevinding is er aan de andere kant van het spectrum minder sterke afwijzing van het staatscommunitarisme onder Nederlandse respondenten (2.62) dan onder Vlaamse respondenten (1.65). Voor het diversiteitsliberalisme is er ook een significant verschil. Nederlandse jongeren (3.51) scoren hier lager dan Vlaamse jongeren

(3.90). Voor het groepscommunitarisme zijn gemiddelden nagenoeg gelijk (Nederlandse jongeren 3.34 en Vlaamse jongeren 3.47). Er zijn dus significante verschillen, maar deze zijn tegenovergesteld aan onze verwachting: Nederlandse jongeren scoren hier lager op het autonomieliberalisme en hoger op het staatscommunitarisme dan Vlaamse jongeren. Bijgevolg kunnen we hypothese 3 verwerpen.

Een mogelijke verklaring is dat binnen een geseclariseerde context de overblijvende kernleden van religieuze tradities “sterke” overtuigingen hebben en daarom meer communitaristische en minder liberale opvattingen hebben. Misschien is de geseclariseerde context meer uitgesproken in Nederland dan in Vlaanderen waar de verzuiling in maatschappelijke domeinen zoals onderwijs en gezondheidszorg nog beter herkenbaar is, en met name binnen de katholieke zuil. De katholieke respondenten, waarin Vlamingen een meerderheid vormen, scoren relatief hoog op diversiteitsliberalisme (3.78). Protestanten, die in onze steekproef vooral Nederlands zijn, scoren dan weer relatief hoog op staatscommunitarisme (2.75). Onze islamitische respondenten, die in gelijke aantallen te vinden zijn onder onze respondenten uit Nederland en Vlaanderen, bevestigen het verschil tussen de twee regio's. Nederlandse moslims scoren significant lager op autonomieliberalisme (2.90), diversiteitsliberalisme (3.84) en groepscommunitarisme (3.60) dan Vlaamse moslims (3.19; 4.47; 4.03). Voor het staatscommunitarisme scoren Nederlandse moslims (2.52) significant hoger dan Vlaamse moslims (1.94). Humanisten, die overwegend Vlaams zijn in onze steekproef, scoorden dan weer hoog voor autonomieliberalisme (3.52).

Hypothese 3 wordt dus verworpen: Nederlandse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren scoren *niet* hoger op het autonomieliberalisme dan Vlaamse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren en *niet* lager op staatscommunitarisme. De reden daartoe kan gevonden worden in het verschil in levensbeschouwelijke samenstelling van onze groep respondenten, en kan verder worden begrepen tegen de achtergrond van verschillen in het religieuze landschap in Nederland en Vlaanderen.

**(4) Zijn de opvattingen van levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid afhankelijk van hun schoolloopbaan in termen van type onderwijs (i.e. openbaar versus bijzonder onderwijs) en levensbeschouwing (zelfdefinitie, praktijken en overtuigingen)?**

Vooraleer we de vraag behandelen naar de effecten van type onderwijs en levensbeschouwing, bespreken we de sociale locatie van de vier opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Met welke variabelen correleert ieder van deze vier modellen?

Correlaties (bijlage 3) tonen dat type onderwijs minder sterk samenhangt met de opvattingen over de verhouding levensbeschouwing-overheid dan levensbeschouwing. De deelname aan levensbeschouwelijke bijeenkomsten (van respondent, vader en moeder), lezen heilige schrift, gebedspraktijk, godsgeloof, levensbeschouwelijke saillantie, inter-groep overtuigingen, gevoel van groepsbedreiging, en kerntaken eigen levensbeschouwelijke organisatie vertonen allemaal minstens één keer een correlatie  $\geq .20$  met één van de vier typologische modellen. Om te kijken of deze samenhangen ook staan voor causale verbanden, wordt een lineaire regressie analyse uitgevoerd.<sup>5</sup>

Autonomieliberalisme kan op meer instemming rekenen bij respondenten die openbaar basisonderwijs volgden, niet lid zijn van een levensbeschouwelijke jongerenvereniging en laag scoren op saillantie.

Diversiteitsliberalisme wordt voorspeld door een lage score op het lezen van een heilige schrift, een hoge score op pluralisme, een lage score op groepsbedreiging en relatief hoge instemming met rechtvaardigheid als kerntaak van de levensbeschouwelijke organisatie.

Groepscommunitarisme kan verassend op meer instemming rekenen bij minder deelname aan levensbeschouwelijke bijeenkomsten en een lage score op godsgeloof. In lijn van de verwachting is er ook meer instemming met groepscommunitarisme bij meer positieve in-groep attitudes (religiocentrisme) en bij relatief meer instemming met de kerntaken van rechtvaardigheid en verkondiging.

Staatscommunitarisme kan op meer instemming rekenen bij respondenten die enerzijds hoog scoren op frequentie van deelname aan een levensbeschouwelijke bijeenkomst door de vader, monisme, negatieve buitengroep-opvattingen en gevoel van groepsbedreiging, en anderzijds laag scoren op pluralisme.

Hypothese 4, luidend dat opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid worden beïnvloed door type onderwijs en levensbeschouwelijke zelfdefinitie, maar meer nog door levensbeschouwelijke

praktijken en overtuigingen, wordt dus bevestigd. De meeste effecten liggen in de lijn van de verwachtingen.

**Tabel 2** Regressieanalyses voor modellen inzake de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid met gewicht ( $\beta$ ) voor elke variabele.

	Verhouding levensbeschouwing - overheid			
	AL	DL	GC	SC
Onderwijs				
• Basisonderwijs (1 openbaar / 2 bijzonder)	-.12*			
Levensbeschouwelijke praktijken				
• Levensbeschouwelijke bijeenkomsten respondent	-.00		-.15*	.10
• Levensbeschouwelijke bijeenkomsten vader	-.03			.13*
• Levensbeschouwelijke bijeenkomsten moeder	.01			.03
• Lezen Heilige Schrift	-.07	-.08*		.07
• Gebed	-.03		-.02	.08
• Lidmaatschap levensbeschouwelijke vereniging	-.13**			.08
Levensbeschouwelijke overtuigingen				
<i>Godsgeloof</i>	.00		-.30**	-.00
<i>Levensbeschouwelijke saillantie</i>	-.13*		.01	.04
<i>Houding tegenover levensbeschouwelijke pluraliteit</i>				
• Monisme				.17**
• Pluralisme		.18**		-.10*
<i>Religiocentrisme</i>				
• Positief binnen groep			.17**	.08
• Negatief buiten groep		-.05		.16**
<i>Groepsbedreiging</i>		-.18**		.22**
<i>Kerntaken levensbeschouwelijke organisatie</i>				
• Rechtvaardigheid		.31**	.19**	
• Verkondiging			.10*	-.02
R-Square	.10	.28	.23	.38
Adjusted R-Square	.08	.27	.22	.36

Gestandaardiseerde regressie coëfficiënten ( $\beta$ ) zijn significant op  $p \leq .01$  (\*\*) of  $p \leq .05$  (\*) niveau.

## Discussie

In wat volgt worden de implicaties van bovengenoemde onderzoeksresultaten voor het onderwijs besproken. Daarbij herhalen we eerst kort de antwoorden op de vier onderzoeksvragen.

(1) Nederlandse en Vlaamse levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren zijn het niet eens, maar ook niet oneens met het autonomieliberalisme. Met het diversiteitsliberalisme zijn zij het eens. Met het groepscommunitarisme zijn zij het eerder eens dan oneens. Met het staatscommunitarisme zijn zij het oneens.

Voor de levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs impliceert dit dat jongeren wellicht geen situatie aanvaarden waarin er slechts ruimte is voor één levensbeschouwing en al helemaal niet een situatie waarin de overheid één particuliere substantiële opvatting van het goede leven centraal zou stellen. Dat er veeleer een instemming is met diversiteitsliberalisme en groepscommunitarisme wijst erop dat jongeren, althans levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren, expliciet aandacht willen besteden aan de diversiteit van levensbeschouwelijke tradities. Er is geen reden om aan te nemen dat dit anders zou zijn voor het onderwijs. Verder is het voor hen essentieel dat levensbeschouwingen gelijk worden behandeld. De combinatie van een voorkeur voor het diversiteitsliberalisme met een relatief hoge score op het groepscommunitarisme toont ook dat jongeren slechts weinig overheidsbemoeienis accepteren in religieuze en levensbeschouwelijke gemeenschappen. Dit betekent dat de autonomie en de zelforganisatie van levensbeschouwelijke tradities wordt gerespecteerd, bijvoorbeeld binnen de vrijheid van onderwijs, maar dat er tegelijkertijd opvattingen zijn over de inhoud van het levensbeschouwelijk onderwijs op school. Dit laatste mag niet exclusief worden ingericht. Samengevat achten levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren een wederzijdse betrokkenheid tussen levensbeschouwing en overheid wenselijk, maar de relaties mogen niet te sterk verweven zijn.

(2) Tussen katholieke, protestantse, islamitische en humanistische jongeren zijn er significante verschillen in hun opvattingen over de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Dit verschil is het grootst tussen humanistische en religieuze jongeren, behalve bij het diversiteitsliberalisme. Humanistische jongeren accepteren beide liberale modellen in grote mate en wijzen beide communitaristische modellen af. Het diversiteitsliberalisme is dus de enige opvatting die bij alle vier de groepen van levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren op instemming kan rekenen. Over het autonomieliberalisme zijn de religieuze groepen neutraal.

Voor onderwijs kunnen deze bevindingen er op duiden dat er voor jongeren een plaats is voor levensbeschouwing in het publieke domein (en wellicht dus ook in het onderwijs). Maar de afwijzing van het staatscommunitarisme maakt duidelijk dat een overheid volgens onze respondenten geen uitgesproken voorkeur voor één levensbeschouwing mag hebben. Voor zover de overheid verantwoordelijkheid neemt voor het onderwijs – en waarom zou ze dat niet doen – is het voor jongeren moeilijk voorstelbaar dat er een voorkeur is voor één levensbeschouwelijke traditie. Integendeel: aandacht voor diversiteit lijkt een vanzelfsprekendheid.

(3) Nederlandse en Vlaamse jongeren verschillen in hun instemming met de vier typologische modellen, maar deze verschillen zijn niet zoals we hadden verwacht. Nederlandse jongeren scoren immers lager op autonomieliberalisme dan Vlaamse jongeren. Voor staatscommunitarisme is de afwijzing significant minder sterk onder Nederlandse jongeren dan onder Vlaamse jongeren. In de gesecculariseerde context van Nederland hebben de resterende levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren blijkbaar meer uitgesproken aandacht voor de groepsbelangen dan in Vlaanderen het geval is. Deze vaststelling leidt vooral tot vragen voor verder onderzoek. Zo zou het in dit verband van belang kunnen zijn om (levensbeschouwelijke) groepen van respondenten met elkaar te vergelijken op specifieke opvattingen aangaande onderwijs. Maar het is ook wenselijk dat de gehele jongerenpopulatie in beide regio's met elkaar worden vergeleken, en niet uitsluitend diegenen die levensbeschouwelijk geëngageerd zijn.

(4) De opvattingen van levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren zijn afhankelijk van levensbeschouwelijke praktijken en overtuigingen, en in mindere mate van levensbeschouwelijke zelfdefinitie en het type onderwijs (openbaar versus bijzonder) dat werd gevolgd.

Dit betekent uiteraard niet dat onderwijs irrelevant is voor de vorming van opvattingen over de relatie tussen levensbeschouwing en overheid. Toch komen de lage correlaties tussen type onderwijs en instemming met modellen van relaties tussen levensbeschouwing en overheid voor ons als een verrassing. Deze bevinding suggereert dat het levensbeschouwelijk engagement niet in (bijzondere) scholen wordt gevormd, maar wellicht erbuiten. De vraag naar de rol van onderwijs in de manier waarop jongeren naar de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid kijken, behoeft daarom verder onderzoek specifiek naar in welke mate en op welke wijze dit onderwerp ter sprake komt.



## Besluit

De analyses in deze bijdragen wijzen uit dat levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen een voorkeur hebben voor het diversiteitsliberalisme als (typologisch) model voor de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid. Jongeren accepteren de bemoeienis van de overheid met levensbeschouwing op voorwaarde dat de overheid levensbeschouwingen gelijk behandelt. Alle levensbeschouwingen verdienen gelijke bescherming om diversiteit te garanderen. Het diversiteitsliberalisme is ook het enige model waarmee alle vier levensbeschouwelijke groepen (katholieke, protestante, islamitische en humanistische jongeren) mee kunnen instemmen. In tweede instantie gaat de voorkeur uit naar het groepscommunitarisme, waarbij de bepaling van waarden en normen op het groepsniveau zit en de overheid een rol heeft in het al dan niet steunen van bepaalde groepen. Het autonomieliberalisme, dat een strikte scheiding tussen levensbeschouwing en overheid aanhoudt, kan enkel bij humanisten op matige instemming rekenen. Het staatscommunitarisme waarin één levensbeschouwing een dominante rol vervult wordt afgewezen.

Hoewel de levensbeschouwelijke groepen de vier modellen over het algemeen in dezelfde volgorde van voorkeur plaatsen, zijn er significante verschillen in de mate van instemming met ieder van deze modellen. Levensbeschouwelijke praktijken en overtuigingen zijn de grootste voorspelers voor de mate van instemming met ieder model. Met name godsgeloof, de houding tegenover een pluraliteit aan geloof, religiocentrisme, het gevoel van groepsbedreiging en de kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie blijken een belangrijke invloed te hebben op hoe levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen naar de ideale relatie tussen levensbeschouwing en overheid kijken.

Voor het onderwijs betekent dit wellicht dat levensbeschouwelijk geëngageerde jongeren in Nederland en Vlaanderen wel degelijk een rol zien voor levensbeschouwing op school. Echter, inzake levensbeschouwing dient de rol van de overheid beperkt te blijven tot het beschermen van de diversiteit.

## Noten

- 1 Galston (1995, 521) maakte eerder al een onderscheid tussen twee vormen liberalisme. Delaney (1992, viii) deed hetzelfde voor het communitarisme. Verder kan de naamgeving van de vier tradities verschillen: zo worden gemeenschaps- en groepscommunitarisme naast elkaar gebruikt, alsook samenlevings- en staatscommunitarisme. Autonomieliberalisme wordt ook wel eens “negative liberty” genoemd (Williams 2012, 23).
- 2 Een andere discussie is het toestaan van particuliere uiterlijke (religieuze) kenmerken. Binnen publieke organen en binnen de dienstverlening van overheidsinstanties worden deze particuliere uiterlijke kenmerken niet of slechts moeizaam toegestaan. In de openbare ruimte, bijvoorbeeld op straat, zijn ze wel toegestaan.
- 3 We toetsen voor significante verschillen van gemiddelden aan de hand van een Scheffé test omdat er meer dan twee groepen betrokken zijn.
- 4 Bij  $p < .05$  verschillen alle groepen significant van elkaar. Bij  $p < .01$  verschillen alle groepen behalve moslims en katholieken significant van elkaar.
- 5 We voeren een onafhankelijke variabele slechts in bij minstens een matige correlatie, i.e.  $r \geq .20$ . Correlaties  $< .20$  zijn zwak en dragen slechts zeer beperkt bij aan de verklaarde variantie in regressieanalyse. Wanneer in de regressietabel cellen leeg zijn, zijn de betreffende onafhankelijke variabelen niet meegenomen omwille van zwakke correlaties.

## Literatuur

- Abanes, M.S. (2014),  
*Ethno-Religious Identification and Intergroup Contact Avoidance, An Empirical Study on Christian-Muslim Relations in the Philippines*, Zürich: Lit Verlag.
- Anthony, F.V., C.A.M. Hermans & C. Sterkens (2005),  
 Interpreting Religious Pluralism, Comparative Research among Christian, Muslim and Hindu Students in Tamil Nadu, India, in: *Journal of Empirical Theology*, 18 (2), 154-186.
- Anthony, F.V., C.A.M. Hermans & C. Sterkens (2015),  
*Religion and Conflict Attribution, An Empirical Study of the Religious Meaning System of Christian, Muslim and Hindu Students in Tamil Nadu, India*, Leiden/Boston: Brill.
- Avineri, S. & A. De-Shalit (1992),  
 Introduction, in: Avineri, S. & A. De-Shalit (eds.), *Communitarianism and Individualism*, Oxford: Oxford University Press, 1-11.
- Baete, S. (2012),  
*Religie en euthanasie*, (Masterthesis Universiteit Gent).
- Berger, P. & R. Neuhaus, (1977),  
*To Empower People, The Role of Mediating Structures in Public Policy*, Washington (D.C.): American Enterprise Institute.
- Bernts, T. & J. Berghuijs (2016),  
*God in Nederland, 1966-2015*, Utrecht: Ten Have.

- Bradstock, A. (2015),  
The Unexamined Society, Public Reasoning, Social Justice and the Common Good, in: Sagovsky, N. & P. McGrail (eds.), *Together For the Common Good, Towards a National Conversation*, London: SCM Press, 16-28.
- CBS (2016),  
*De religieuze kaart van Nederland, 2010-2015*; <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2016/51/de-religieuze-kaart-van-nederland-2010-2015> (Access: 18/09/2018).
- Capucão, D.D. (2010),  
*Religion and Ethnocentrism, An Empirical-theological Study*, Leiden: Brill.
- Cohen, J., I. Marcoux, J. Bilsen, P. Deboosere, G. van der Wal & L. Deliens (2006),  
European Public Acceptance of Euthanasia, Socio-Demographic and Cultural Factors Associated with the Acceptance of Euthanasia in 33 European Countries, in: *Social Science & Medicine*, 63, 743-756.
- Cornwall, M. (1988),  
The Influence of Three Agents of Religious Socialization, Family, Church, and Peers, in: Thomas, D.L. (ed.), *The Religion and Family Connection, Social Science Perspectives*, Provo, UT, Religious Studies Center, Brigham Young University, 1988, 207-31; <https://rsc.byu.edu/archived/religion-and-family-connection-social-science-perspectives/chapter-11-influence-three> (Toegang: 23/05/2017).
- Craeynest, P. (2008),  
*Psychologie van de levensloop, Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*, Leuven: Acco.
- Davie, G. (1996),  
*Religion in Britain since 1945*, Oxford/Cambridge (MA): Blackwell Publishers Ltd.
- Delaney, C.F. (1994),  
Rawlsian Constructivism, A Version of Liberalism, in: Delaney, C.F. (ed.), *The Liberalism – Communitarianism Debate*, Lanham (MD): Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 137-150.
- ESS (2016),  
*European Social Survey Round 8 Data*, Data file edition 2.0. NSD - Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC.
- European Commission (2012),  
*Special Eurobarometer, Discrimination in the EU in 2012, Report*; [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_393\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf) (Access: 11/01/2017).
- Fergusson, D. (1997),  
Communitarianism and Liberalism, Towards a Convergence?, in: *Studies in Christian Ethics*, 10 (1), 32-48.
- Galston, W. (1995),  
Two Concepts of Liberalism, in: *Ethics*, 105, 516-534.

- Gauthier, D. (1992),  
The Liberal Individual, in: Avineri, S. & A. De-Shalit (eds.), *Communitarianism and Individualism*, Oxford: Oxford University Press, 151-164.
- Gielen, J., S. Van den Branden & B. Broeckaert (2009),  
Religion and Nurses' Attitudes to Euthanasia and Physician Assisted Suicide, in: *Nursing Ethics*, 16 (3), 303-318.
- Hadiwitanto, H. (2016),  
*Religion and Generalised Trust, An Empirical-Theological Study among University Students in Indonesia*, Zürich: Lit. Verlag.
- Hall, D.L., D.C. Matz & W. Wood (2010),  
Why Don't We Practice What We Preach?, A Meta-Analytic Review of Religious Racism, in: *Personality and Social Psychology Review*, 14 (1), 126-139.
- Hampton, J. (1994),  
Should Political Philosophy Be Done Without Metaphysics?, in: Delaney, C.F. (ed.), *The Liberalism - Communitarianism Debate*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 151-187.
- Havermans, N. & M. Hooghe (2011),  
*Kerkpraktijk in België, Resultaten van de zondagstelling in oktober 2009, Rapport ten behoeve van de Belgische Bisschoppenconferentie*;  
<https://docplayer.nl/15567162-Kerkpraktijk-in-belgie-resultaten-van-de-zondagstelling-in-oktober-2009-rapport-ten-behoeve-van-de-belgische-bisschoppenconferentie.html> (Toegang: 18/09/2018).
- Inglehart, R.F. (2008),  
Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006, in: *Western European Politics*, 31/1-2, p. 130-146.
- Jong, M. de (1998),  
*Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*, Enschede: Ipskamp.
- Kaski (2018),  
*Sacramenten en kerkelijke rituelen*;  
[http://www.ru.nl/kaski/onderzoek/cijfers-rooms/virtuele\\_map/sacramenten\\_en/](http://www.ru.nl/kaski/onderzoek/cijfers-rooms/virtuele_map/sacramenten_en/)  
(Toegang: 10/01/2018).
- Maritain, J. (1951),  
*Man and the State*, Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Norris, P. & R. Inglehart (2004),  
*Sacred and Secular, Religion and Politics Worldwide*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Pew Research Center (2016),  
*A Wider Ideological Gap Between More and Less Educated Adults, Political Polarization Update*, 26<sup>th</sup> of April 2016; <http://www.people-press.org/2016/04/26/a-wider-ideological-gap-between-more-and-less-educated-adults/> (Access: 23/09/2018).
- Rawls, J. (1971),  
*A Theory of Justice*, Cambridge (MA): Harvard University Press,
- Sagovsky, N. (2008),  
*Christian Tradition and the Practice of Justice*, London: SPCK.
- Sandel, M.J. (2009),  
*Justice, What's the Right Thing to Do?*, New York (NY): Farrar, Straus and Giroux.
- Saroglou, V., V. Delpierre, & R. Dernelle (2004),  
 Values and Religiosity, A Meta-Analysis of Studies Using Schwartz's Model, in:  
*Personality and Individual Differences*, 37, 721-734.
- Sen, A. (2009),  
*The Idea of Justice*, London: Penguin Books.
- Sterkens, C. (2001),  
*Interreligious Learning, The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*, Leiden: Brill.
- Sterkens, C. & H. Hadiwitanto (2016),  
 Empirical Models of the Relationship between Religion and State in Indonesia, How Religious Beliefs Define the Relation between Religion and State, in: Ziebertz H.-G. & E. Hirsch Ballin (eds.), *Freedom of Religion in the 21<sup>st</sup> Century, A Human Rights Perspective on the Relation between Politics and Religion*, Leiden: Brill, 162-206; [http://dx.doi.org/10.1163/9789004304390\\_009](http://dx.doi.org/10.1163/9789004304390_009).
- Stiltner, B. (1999),  
*Religion and the Common Good, Catholic Contributions to Building Community in a Liberal Society*, Lanham (MD): Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Torfs, R. (1996),  
 Church and State in France, Belgium, and the Netherlands, Unexpected Similarities and Hidden Differences, in: *Brigham Young University Law Review*, 4, 945-971.
- Ven. J. van der & C. Sterkens (2007),  
*Vragenlijst voor onderzoek naar waarden* (interne publicatie).
- Vermeer, Hermans & Janssen (2007),  
*Onderzoek naar opvoeding en religie* (vragenlijst) (interne publicatie).
- Yusuf, M. (2016),  
*Religious Education in Indonesia, An Empirical Study of Religious Education Models in Islamic, Christian and Hindu Affiliated Schools*, Zürich: Lit: Verlag.
- Williams, R. (2012),  
*Faith in the Public Square*, Londen: Bloomsbury.

## Bijlage 1: Afhankelijke variabele: factoranalyse

Tabel B 2: Factoranalyse van items betreffende verhouding tussen levensbeschouwing en overheid.

Items	Dimensie				h <sup>2</sup>
	F1	F2	F3	F4	
– De samenleving zou gebaseerd moeten zijn op de waarden en normen van mijn levensbeschouwing.	.86				.72
– De overheid zou zich moeten laten leiden door de waarden en normen van mijn levensbeschouwelijke traditie.	.84				.69
– De overheid zou de hele samenleving moeten baseren op mijn levensbeschouwing.	.66				.50
– Politiek zou geïnspireerd moeten zijn door één bepaalde levensbeschouwing.	.54				.39
– De overheid zou alle levensbeschouwingen in de samenleving moeten beschermen, zonder daartussen enig onderscheid te maken.		.73			.55
– De overheid zou alle levensbeschouwingen in de samenleving moeten beschermen, zodat ze zich kunnen ontplooien.		.70			.62
– De overheid zou de vrijheden en rechten van alle levensbeschouwelijke organisaties op een gelijke basis moeten garanderen.		.70			.49
– De overheid zou alle levensbeschouwelijke organisaties moeten beschermen omwille van de diversiteit.		.63			.57
– Politiek en levensbeschouwing zouden volledig van elkaar gescheiden moeten zijn.			.71		.53
– Overheid en levensbeschouwingen zouden totaal onafhankelijk van elkaar moeten zijn.			.58		.43
– De overheid zou zich niet moeten bemoeien met levensbeschouwingen.			.56		.33
– De overheid zou zich niet mogen bemoeien met levensbeschouwelijke aangelegenheden.			.51		.29
– De overheid zou sommige levensbeschouwelijke organisaties moeten steunen om hun waarden uit te dragen.				.88	.77
– De overheid zou sommige levensbeschouwingen met middelen moeten voorzien om zich te ontplooien.				.64	.42
– De overheid zou, onder bepaalde voorwaarden, levensbeschouwelijke tradities moeten steunen om hun waarden uit te dragen.				.39	.33
– De steun van de overheid voor levensbeschouwelijke waarden kan de samenleving ten goede komen.				.38	.44
Cronbach's Alpha	.83	.81	.70	.76	
Number of valid cases	623	632	622	631	
Total variance explained		50.3%			

Schaal: 1=helemaal oneens; 2=oneens; 3=niet eens, niet oneens; 4=eens; 5= helemaal eens  
 F1 = Staatscommunitarisme F2 = Diversiteitsliberalisme; F3 = Autonomieliberalisme; F4 = Groepscommunitarisme  
 h<sup>2</sup> = communaliteit.

## Bijlage 2: Onafhankelijke variabelen: meetinstrumenten

### Houding tegenover pluraliteit van geloof

#### *Monisme*

- In vergelijking met mijn levensbeschouwing, bevatten andere levensbeschouwingen slechts gedeeltelijke waarheden.
- In vergelijking met andere levensbeschouwingen, biedt mijn levensbeschouwing de meest zekere weg naar bevrijding.
- Uiteindelijk zal mijn levensbeschouwing alle andere levensbeschouwingen vervangen.

#### *Pluralisme*

- Verschillen tussen levensbeschouwingen zijn een kans om de waarheid te ontdekken.
- Verschillende levensbeschouwingen presenteren verschillende paden naar bevrijding.
- Verschillen tussen levensbeschouwingen zijn een basis voor wederzijdse verrijking en groei.
- Alle levensbeschouwingen bevatten elk hun eigen waarheid.
- Alle levensbeschouwingen zijn evenwaardige wegen tot bevrijding.
- Hoewel er vele levensbeschouwingen zijn, zijn er in de kern geen echte verschillen.

### Religiocentrisme

#### *Positieve houding tegenover de eigen groep*

- De meeste aanhangers van mijn levensbeschouwing zijn goede mensen.
- De levensbeschouwing van de leden van mijn groep zet hen aan tot het leiden van een beter leven.
- Hun geloof/filosofie geeft leden van mijn levensbeschouwing een heel goede persoonlijkheid.
- Leden van mijn levensbeschouwing kunnen het best de zin van het leven begrijpen.

***Negatieve houding tegenover andere groep(en)***

- Leden van andere levensbeschouwingen behandelen andere mensen zonder respect.
- Leden van andere levensbeschouwingen kan je niet vertrouwen.
- Andere levensbeschouwingen zijn onverdraagzaam.
- Andere levensbeschouwingen zijn vaak de oorzaak van conflicten.

***Gevoel van groepsbedreiging***

- De religieuze praktijken van mensen uit andere religieuze groepen, bedreigen onze levenswijze.
- De migratie van mensen uit verschillende religieuze groepen naar mijn gemeenschap, is een bedreiging voor mijn groep.
- Ik ben bezorgd dat de veiligheid in mijn buurt zal afnemen door de aanwezigheid van andere religieuze groepen.
- Ik ben bang voor een toename aan geweld in mijn buurt, door de aanwezigheid van andere religieuze groepen.

**Kerntaken van de eigen levensbeschouwelijke organisatie*****Rechtvaardigheid***

- Mijn levensbeschouwelijke organisatie moet in de eerste plaats strijden voor rechtvaardigheid.
- De belangrijkste taak van mijn levensbeschouwelijke organisatie is de samenleving veranderen opdat deze rechtvaardiger wordt.
- Zorg voor anderen is de belangrijkste opdracht van mijn levensbeschouwelijke organisatie.
- Leden van mijn levensbeschouwelijke organisatie moeten in de eerste plaats hulp aan mensen in nood toedienen.
- Het belangrijkste aandachtspunt van mijn levensbeschouwelijke organisatie, zou de plicht zorg te dragen voor de armen moeten zijn.

***Verkondiging***

- De belangrijkste taak van mijn levensbeschouwelijke organisatie is haar boodschap verspreiden.
- Lidmaatschap van mijn levensbeschouwelijke organisatie vraagt eerst en vooral om de verspreiding van haar boodschap.
- Mijn levensbeschouwelijke organisatie heeft in de eerste plaats de plicht de inhoud van haar gedachtegoed te verspreiden.



## Bijlage 3: Correlaties

Tabel B 3 geeft de correlaties aan tussen enerzijds autonomieliberalisme, diversiteitliberalisme, groepscommunitarisme en staatscommunitarisme, en anderzijds het gevolgde type onderwijs, levensbeschouwelijke zelfdefinitie, levensbeschouwelijke praktijken en levensbeschouwelijke overtuigingen.

**Tabel B 3: Correlaties tussen levensbeschouwelijke factoren en de verhouding tussen levensbeschouwing en overheid.**

	Verhouding levensbeschouwing - overheid			
	AL	DL	GC	SC
Type onderwijs				
• Basisonderwijs (1 openbaar / 2 bijzonder)	<b>-.23**</b>	-.13**	-.02	.13**
• Secundair onderwijs (1 openbaar / 2 bijzonder)	-.15**	-.07	-.02	.11**
Levensbeschouwelijke zelfdefinitie				
<i>Levensbeschouwelijke overtuiging</i>				
• Respondent ( <i>eta</i> )	.18**	.13**	.17**	.14**
• Vader ( <i>eta</i> )	.14**	.14**	.12**	.13**
• Moeder ( <i>eta</i> )	.13**	.11**	.10**	.15**
<i>Vrienden met zelfde levensbeschouwing</i>	-.15*	-.03	.09*	<b>.24**</b>
Levensbeschouwelijke praktijken				
• Frequentie deelname bijeenkomst respondent	<b>-.32**</b>	.00	<b>.20**</b>	<b>.39**</b>
• Frequentie deelname bijeenkomst vader	<b>-.26**</b>	.06	.19**	<b>.29**</b>
• Frequentie deelname bijeenkomst moeder	<b>-.28**</b>	-.10*	.08	<b>.36**</b>
• Frequentie in lezen Heilige Schrift	<b>-.22**</b>	<b>-.21**</b>	-.04	<b>.36**</b>
• Frequentie in gebed	<b>-.36**</b>	.04	<b>.28**</b>	<b>.40**</b>
• Frequentie in meditatie	-.11*	.01	.07	.03
• Lidmaatschap jongerenvereniging levensbeschouwing	<b>-.23**</b>	-.17**	-.06	<b>.27**</b>
Levensbeschouwelijke overtuigingen				
<i>Godsgeloof</i>	<b>.32**</b>	-.17**	<b>-.38**</b>	<b>-.28**</b>
<i>Levensbeschouwelijke saillantie</i>	<b>-.31**</b>	.09*	<b>.24**</b>	<b>.35**</b>

<i>Houding tegenover pluraliteit van geloof</i>				
• Monisme	-.16**	-.09*	.09*	.44**
• Pluralisme-relativisme	.17**	.34**	.14**	-.35**
<i>Religiocentrisme</i>				
• Positief binnen groep	-.17**	.12**	.30**	.29**
• Negatief buiten groep	.09*	-.30**	-.13**	.29**
<i>Gevoel van groepsbedreiging</i>	-.07	-.33**	-.07	.34**
<i>Kerntaken levensbeschouwelijke organisatie</i>				
• Liefdadigheid-structurele rechtvaardigheid	-.02	.37**	.34**	.00
• Verkondiging	-.18**	.19**	.34**	.29**

Alle correlaties zijn significant op  $p \leq .01$  (\*\*) of  $p \leq .05$  niveau (\*).