

Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein.

Inleiding op het themanummer

*Siebren Miedema (Vrije Universiteit Amsterdam),
Gerdien Bertram-Troost (Vrije Universiteit Amsterdam)
en Wiel Veugeliers (Universiteit voor Humanistiek)*

URN:NBN:NL:UI:10-1-100784

Samenvatting

In dit inleidende artikel wordt de leidende vraag voor dit themanummer gepresenteerd: Wat is de situatie van religie/levensbeschouwing en religieuze/levensbeschouwelijke opvoeding anno 2013? Om zicht te krijgen op de actuele ontwikkelingen die momenteel gaande zijn wordt in dit themanummer een actuele kaart gepresenteerd van levensbeschouwelijke opvoeding in het onderwijs in verschillende West-Europese landen: Frankrijk, Duitsland, Engeland, België en Nederland. Eén bijdrage gaat expliciet in op de Europese context. In deze inleiding op het themanummer gaan de gastredacteuren eerst kort in op wat zij kenmerkend achten voor de huidige stand van zaken. Vervolgens wijzen zij op de aandacht voor de relatie van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Daarna presenteren zij uitkomsten van Nederlands onderzoek dat in Europees verband verricht is. Afsluitend worden de verschillende bijdragen aan dit themanummer geïntroduceerd.

Inleiding

In juni 2001 verscheen in *Pedagogiek* een themagedeelte onder de titel “Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving” (Biesta, Van Nijnatten, & Miedema, 2001a). De themaredacteuren gaven in hun inleiding op het themagedeelte aan dat Nederland na de Tweede Wereldoorlog in hoog tempo ontzuilde, ontkerkelijkte en seculariseerde. Sociologisch en demografisch onderzoek liet duidelijk zien hoe vanaf de tweede helft van de

■ Correspondentieadres: s.miedema@vu.nl

jaren zestig godsdienst en religie hun centrale positie verloren hadden als oriëntatiekader voor het individuele handelen en als organiserend en structurerend principe voor de samenleving. Vaak werd deze ontwikkeling door onderzoekers geïnterpreteerd als een normaal bijverschijnsel van de modernisering.

De themaredacteuren wezen er verder op dat Nederland aan het begin van de 21ste eeuw van een seculiere en ontzuilde samenleving getransformeerd was tot een plurale postmoderne samenleving die niet alleen meertalig, multicultureel en multi-etnisch was geworden, maar ook nadrukkelijk een samenleving die een multireligieus aanzien heeft gekregen. Dat laatste was huns inziens mede het gevolg van de migratie, en de islam was daar het meest sprekende en zichtbare voorbeeld van. Prognoses van het SCP gaven toentertijd aan dat in 2010 de Islam de op één na grootste denominatie in Nederland zou zijn.

Verder werd ook opgemerkt dat de naoorlogse ontwikkelingen of verworvenheden niet alleen onder druk kwamen te staan door de feitelijke terugkeer van religie, godsdienst, levensbeschouwing en spiritualiteit in de postmoderne samenleving. Vanuit verschillende disciplines waren immers vraagtekens gezet bij enkele centrale opvattingen van het project van de Verlichting. Zo was betoogd dat onze autonomie slechts bestaat bij de gratie van ons geworteld zijn in een gemeenschap (MacIntyre, 1981; Sandel, 1982), dat onze subjectiviteit pas ontstaat in en door een oneindige verantwoordelijkheid voor de Ander (Levinas, 1991). Benadrukt werd dat rationaliteit geen transhistorische grootheid is, maar voortkomt uit en geworteld is in concrete sociale praktijken (Kuhn, 1970; Toulmin, 1972, 1990), en dat het menselijk bewustzijn geen feilloze spiegel van de natuur is (Rorty, 1979). En er was gewezen op het theoretische en praktische failliet van het vooruitgangsgeloof (Lyotard, 1979). Religie en godsdienst waren bij dit alles persistenter gebleken dan op basis van de ontwikkelingen in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw verwacht was. En de basis waarop religie en rede lange tijd tegenover elkaar waren gezet, door secularisatie als een overwinning van de rede op de religie te karakteriseren, was in de postmoderne samenleving aan het wankelen gebracht. Een samenleving waarbinnen de 'oude religies' gekenmerkt worden door een sterke, post-traditionele tendens tot individualisering, en de 'nieuwe religies' – zoals de Islam – juist nog alle kenmerken van traditionaliteit, zoals gebondenheid aan een gemeenschap vertonen. Nieuw voor de maatschappelijke constellatie anno 2001 was dat oude en nieuwe religies tegelijkertijd deel uitmaken van een plurale, multireligieuze samenleving. Deze maatschappelijke constellatie betekende een uitdaging voor de opvoeding in het algemeen, maar ook voor de levensbeschouwelijke opvoeding in gezin en school (Biesta, Van Nijnatten, & Miedema, 2001b, pp. 124-126).

Drie maanden na het verschijnen van het themagedeelte vonden op 11 september 2001 de dramatische gebeurtenissen plaats in New York toen twee vliegtuigen met islamitische kapers zich in de Twin Towers boorden. Wat toen gebeurde heeft zowel nationaal als internationaal een krachtige impuls gegeven aan het al aan de gang zijnde debat over de plaats van religie en levensbeschou-

welijke opvoeding in het publieke domein (zie voor de Nederlandse context Miedema, 2003, pp. 11-15).

De omvattende vraag die aan het nu voorliggende themanummer ten grondslag ligt, luidt: 'Wat is de situatie van religie/levensbeschouwing en religieuze/levensbeschouwelijke opvoeding twaalf jaar na 2001, dus anno 2013?'. Van belang daarbij is tevens welke visies het afgelopen decennium ontwikkeld zijn binnen de menswetenschappen mede in het licht van mondiale ontwikkelingen. Onder meer uit door de Europese Unie gefinancierd onderzoek, zoals het REDCo-onderzoek, is duidelijk geworden dat de plaats van religie/levensbeschouwing en van religieuze/levensbeschouwelijke opvoeding in West-Europese landen verschillende vormen aanneemt. Vormen die alleen adequaat begrepen kunnen worden in het licht van de particuliere geschiedenis van die landen en tegen de achtergrond van de ontwikkelingen die ook op het Europese erf plaatsgevonden hebben (zie Jackson, Miedema, Weisse, & Willaime, 2007; Schreiner, 2012).

Voor pedagogen en opvoeders is het van belang te weten welke actuele ontwikkelingen momenteel gaande zijn en welke initiatieven ontwikkeld worden om levensbeschouwelijke vorming in rapport met de huidige tijd te brengen. Met het oog daarop wordt in dit themanummer een actuele kaart gepresenteerd van levensbeschouwelijke opvoeding in het onderwijs in verschillende West-Europese landen: Frankrijk, Duitsland, Engeland, België en Nederland. Eén bijdrage gaat expliciet in op de Europese context en op de rol van respectievelijk de Europese Unie en de Raad van Europa in dezen. Alle bijdragen, dus ook die van de buitenlandse auteurs, zijn speciaal geschreven voor dit themanummer van *Pedagogiek*. Om die reden hebben we gemeend bij hoge uitzondering een tweetalig themanummer uit te brengen met Nederlandstalige en Engelstalige bijdragen. Voordat we de verschillende bijdragen aan dit themanummer introduceren, gaan we eerst in op wat we kenmerkend achten voor de huidige stand van zaken, wijzen we op de aandacht voor de relatie van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming, en presenteren we uitkomsten van Nederlands onderzoek dat in Europees verband verricht is.

De maatschappelijke context daagt ons inziens ook nu weer uit om te komen tot een hernieuwde plaatsbepaling van levensbeschouwelijke persoonlijke (zelf)vorming als zingevende activiteit door kinderen en jongeren in de context van het onderwijs. Naast de veranderingen in de plaats van levensbeschouwingen in de samenleving wijzen wij ook op twee andere ontwikkelingen die van invloed zijn op het vormingsproces van jongeren in het onderwijs. Ten eerste is er door een bredere invulling van het concept 'leren' meer aandacht gekomen voor de identiteitsontwikkeling van jongeren (Veugelers, 2011). Ten tweede is er een hernieuwde aandacht voor de socialiserende functie van het onderwijs, de burgerschapsvorming. Het samengaan van levensbeschouwelijke vorming, persoonlijke identiteitsontwikkeling en burgerschapsvorming heeft belangrijke consequenties voor de levensbeschouwelijke opvoeding in het onderwijs. Levensbeschouwelijke vorming verwijst dan ook niet meer alleen naar opvoeding

vanuit de levensbeschouwelijke instituties en oriëntaties, maar ook naar de ontwikkeling van een eigen persoonlijke levensbeschouwing van elk individu. De relatie van deze persoonlijke ontwikkeling met formele levensbeschouwingen is daarbij secundair.

Wat is die stand van zaken?

Wij gaan nu eerst nog eens in op het secularisatievertoog. Wat opvalt is dat heden ten dage het secularisatievertoog danig genuanceerd is. Ook eerdere verdedigers van een strikte versie van de secularisatietheorie, zoals bijvoorbeeld Peter Berger (Berger, 1999; Berger, Davie, & Fokas, 2008), hebben ten aanzien van deze theorie grondige nuanceringen aangebracht. Religie laat zich kennelijk niet zo gemakkelijk uit het publieke domein naar het private domein verdrijven als aanvankelijk wel vermoed werd.

Daarnaast heeft een keur aan menswetenschappelijke denkers zich ieder op eigen wijze positief uitgelaten over die hernieuwde plaatsbepaling van religie in het publieke domein. Zo heeft Hent de Vries de terugkeer van religie benadrukt in de politieke filosofie (De Vries, 1999, 2008), en een pleidooi gevoerd voor een levensbeschouwelijke canon voor Europa die verder gaat dan passieve tolerantie en juist actieve waardering van levensbeschouwelijke verschillen centraal stelt (De Vries, 2010). Alleen maar 'kennis van religie' bijvoorbeeld in het onderwijs, zoals in Frankrijk is bepleit door Régis Debray (Debray, 2008), is zijns inziens onvoldoende. Het moet volgens De Vries ook om zelfontwikkeling gaan.

En de grote Duitse filosoof Jürgen Habermas heeft, al begonnen met zijn spraakmakende rede bij de uitreiking van Vredesprijs van de Duitse boekhandel in 2001 (Habermas, 2001) vanaf 2005 de plaats van religie in het publieke domein in een postseculiere tijd op zijn welbekende, doorwrochte manier in het licht gesteld (Habermas, 2005; Habermas & Ratzinger, 2005). Hij benadrukt dat in liberaal-democratische samenlevingen wederzijdse politiekdemocratische leerprocessen en dialogen dienen plaats te vinden tussen religieuze en seculiere burgers. Habermas is van mening dat religieuze personen hun argumenten vrijelijk in het publieke domein in moeten kunnen brengen zonder deze eerst in algemeen toegankelijke, dus niet-religieuze taal, te moeten vertalen. Binnen het kader van de seculiere staat moeten seculiere personen zich daarbij bewust zijn van de grenzen en beperkingen van de seculiere rede die in hun collectieve of persoonlijke argumenten meekomen. Bij het maken van wetten en op het niveau van regering, rechtbank en parlement dient, volgens Habermas, religieuze taal wel in seculiere taal vertaald te worden. Door middel van zo'n vertaalslag in algemeen toegankelijker taal kunnen religieuze intuïties, waaruit een grote gevoeligheid blijkt voor een humane samenleving en die ook in vroeger tijden aan de basis hebben gelegen van veel mensenrechten, wel degelijk politiek van invloed worden. Habermas geeft dus met de notie 'postseculariteit' aan dat de seculiere staat in het publieke domein een andere houding dient aan te nemen tegenover de inbreng van religieuze gemeenschappen en personen, omdat de

seculiere maatschappij anders voor haar vormgeving wel eens van belangrijke bronnen van zingeving verstoken zou kunnen blijven. Die inbreng ziet hij niet louter als functioneel voor de samenleving, maar met name als een noodzakelijk inhoudelijke inbreng.

Hans Joas, ten slotte, wil de dialoog tussen religieuze en seculiere personen laten gedijen in de politiek, in maatschappelijke fora, en binnen het onderwijsstelsel. Hij richt zich op de levensbeschouwelijke en godsdienstige ervaringen van individuen als vormen van zelftranscendentie die behulpzaam zijn om hun menselijk bestaan betekenis te geven en te duiden (Joas, 2004, 2006).

Deze denkers zijn er het allen over eens dat de godsdienst of levensbeschouwing van collectieven en personen nadrukkelijk aan de orde dient te komen in het publieke domein, en een bijdrage kan leveren aan de discussies over en vormgeving van het goede leven. Zij zijn van mening dat die bijdragen zeker ook nodig zijn nu bepaalde financiële, economische, technische en wetenschappelijke ontwikkelingen te midden van een neoliberale tijdgeest niet zelden volledig ontdaan worden van een substantieel ethos, en daarmee gevoeglijk negatieve of zelfs catastrofale uitwerkingen hebben in deze of gene samenleving, en soms ook met effecten op mondiale schaal. Wij zouden het ook anders kunnen formuleren: net als iedere burger en iedere institutie hebben ook personen die verwijzen naar een levensbeschouwing het democratische recht om hun stem te laten horen. Of de inbreng gebaseerd is op religieus denken of op de rede doet er vanuit een democratisch perspectief niet toe. Relevant is, en dat geldt voor alle participanten, dat eenieder anderen het zelfde recht op een inbreng toestaat. Dat binnen de spelregels van de liberale democratie dus niemand wordt buitengesloten.

Ten aanzien van het concept 'seculariteit' heeft de filosoof Charles Taylor in zijn *magnus opus* over religie (Taylor, 2009) een belangrijke conceptuele onderscheiding ingevoerd die ook praktisch en pedagogisch niet zonder gevolgen kan blijven. Hij heeft duidelijk gemaakt wat voor hem zo kenmerkend is voor de seculariteit van de huidige, Noord-Atlantische samenlevingen, en maakt in dezen een onderscheid in drie vormen van seculariteit. De eerste vorm van seculariteit noemt hij het ontdoen van de publieke ruimte van God of van elke verwijzing naar een ultieme werkelijkheid. De tweede vorm van seculariteit bestaat uit afstand nemen van religieuze overtuiging en beoefening, uit een zich afwenden van God, uit niet meer naar de kerk gaan. Deze twee vormen van seculariteit werden zo altijd wel min of meer onderscheiden, maar de spits van Taylors bijdrage zit met name in die derde vorm van seculariteit. Die vorm van seculariteit houdt in dat het geloof in God zelfs voor de meest overtuigende gelovige één menselijke keuzemogelijkheid is naast andere keuzemogelijkheden. Wat hij met deze derde vorm bedoelt, en wat de consequenties hiervan zijn maakt hij zeer duidelijk in een interview:

Interviewer: Ik hoor u het woord God niet gebruiken. Is het niet noodzakelijk om in dit verband [het gaat over religie, SM, GBT & WV] ook over God te spreken?

Taylor: We praten nu op verschillende niveaus. We praten over de eigen weg die we moeten vinden. En dan komt in mijn geval de vraag naar God erbij. Maar ik heb het nu vooral gehad over de algemene situatie van ongebonden spirituele honger. Een seculiere tijd, het boek dat ik schreef, is gebaseerd op veel interessant sociologisch onderzoek naar de huidige religieuze situatie. Uit al die onderzoeken blijkt dat overal ter wereld mensen zoekende zijn; ze pelgrimeren.

En dat zoeken geldt ook voor mensen die de religie...hebben afgezworen. Ze proberen in de filosofie of de ethiek iets te vinden dat hen bevredigt. Kortom, de geestelijke nood is hoog. Op dit analytische niveau hoeft deze nood zich nog niet te vertalen in een theïstisch geloof als christendom, jodendom of islam.

Vaak gebeurt dat wel. Maar soms niet. Er zijn ook mensen die één of andere vorm van hindoeïsme of boeddhisme omarmen of iets dat geheel nieuw is, iets dat nog niet in de geschiedenis geworteld is. En dat laatste is een ander kenmerk van een wereld waarin het zoeken geen duidelijke structuur meer kent. Er komt een groter bereik van mogelijke oplossingen.

Als u dus vraagt of die zoektocht naar God leidt, dan antwoord ik persoonlijk bevestigend. Maar anderzijds vind ik het onverdraaglijk dat veel kerkelijke leiders geen echt respect hebben voor het eerlijk zoeken van mensen die niet bij God uitkomen. Of dat ze mensen juist te snel wegzetten als relishoppers.

Eén van de grootste fouten die gemaakt worden door religieuze leiders...is dat ze het echte zoeken van mensen niet serieus nemen. Maar je kunt niet verwachten dat die mensen naar je zullen luisteren, tenzij je hun vragen serieus neemt. Een beweging als die in Taizé is wat dit betreft opmerkelijk. Daar kunnen jongeren met al hun vragen komen, zonder dat men van te voren alle antwoorden al klaar heeft liggen. Zij stimuleren het zoeken omdat zij erkennen dat daarin de ernst ligt, iets dat met respect benaderd moet worden.

(...) (Ik blijf erbij dat het uitermate belangrijk is dat mensen worden aangeemoedigd om hun zoektocht zelf helemaal tot het eind te voltooien. Dat maakt deel uit van wat het is mens te zijn, en dat laat zien hoezeer religie deel uitmaakt van de menselijke ziel. Die particuliere zoektocht moet je faciliteren. (...) We leven in een tijd waarin het erom gaat de ander in zijn zoektocht te respecteren. Zelfs als je je niet kunt vinden in waar zijn zoektocht toe leidt. (Jacobs & Overdijk, 2011, pp. 311-312).

Taylor legt dus sterk de nadruk op de ontstane breedte van zin-zoeken en betekenisduidingen. Er is een veelheid aan levensbeschouwelijke keuzes die gemaakt kunnen worden, en die gemaakt worden. En die keuzes hebben vandaag de dag veelal een sterk individualiserend karakter. Daarnaast is het onderscheid belangrijk dat hij maakt tussen het analytische niveau en het persoonlijke niveau. Voor een school is het bijvoorbeeld van belang dat onderscheid scherp te hebben. Welke doelstelling streven leerkrachten als professionals na voor de levensbeschouwelijke persoonsvorming van al hun leerlingen, en hoe ziet de relatie eruit van hun professionele commitment als leerkracht met hun eigen, persoonlijke levensbeschouwelijke of godsdienstige commitment?

Taylor's visie heeft ook betrekking op de omgang met de pluraliteit van godsdiensten en levensbeschouwingen. In de theologie van de religies wordt er een duidelijk verschil in waarheidsclaim gemaakt tussen een inclusiviteitsconcept en een pluraliteitsconcept. Met het inclusiviteitsconcept wordt bijvoorbeeld vanuit de christelijke traditie wel erkend dat ook in andere religies tekenen van Gods openbaring aan te treffen zijn, en echte Godservaringen mogelijk zijn, maar de openbaring die met Jezus Christus verbonden is, wordt voor de uiteindelijke heilsweg gehouden. Kenmerkend voor het pluraliteitsconcept is de nadruk op het relationele karakter van de waarheid van godsdiensten en levensbeschouwingen. De waarheid zelf is pluralistisch en deze wordt slechts door middel van wederzijdse levensbeschouwelijke of religieuze communicatie in een substantiële dialoog vastgelegd. Zo'n opvatting sluit uiteraard ook een persoonlijke keuze in, met daarbij de overtuiging dat deze of gene levensbeschouwing of godsdienst als de beste gezien wordt voor deze persoon (Miedema, 1997).

Taylor's visie laat zich adequaat als een pluraliteitsconceptie kenschetsen. Hierbij hoeven niet-God-gelovigen zich niet van meet af aan buitengesloten te voelen, of misschien nog sterker uitgedrukt, de ervaring te hebben dat hun levensbeschouwing op weliswaar sympathieke wijze geïntegreerd wordt binnen, dan wel geïncorporeerd wordt door, een christelijk, Godgelovig framework. Net zoals de seculariseringsgedachte de gelovige niet moet buiten sluiten, moet ook de gelovige de niet-gelovige niet buiten sluiten. Het gaat om de vrijheid van het mogen hebben van een opvatting en deze te mogen inbrengen, of dit nu gebaseerd is op een geloof of op de rede.

Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming

Taylor's opmerking dat de persoonlijke zoektocht van personen gefaciliteerd moet worden, werpt natuurlijk ook de vraag op wat de bijdrage van het onderwijs in dezen kan zijn. In elk geval kan gesteld worden dat genuanceerde opvattingen over seculariteit en het benadrukken van de acceptatie en het belang van religie en levensbeschouwing in het publieke domein ruimte bieden om levensbeschouwelijke opvoeding in het gehele onderwijs, dus in denominatieve en openbare scholen, vorm te geven. Het gaat dan primair om het ondersteunen van de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van elk individu. Levensbeschouwingen krijgen net als andere ideologieën de kans om deze persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling te beïnvloeden.

Vanaf 2000 heeft Miedema nationaal en internationaal een (godsdienst-)pedagogisch pleidooi gevoerd om levensbeschouwelijke vorming ook met burgerschapsvorming te verbinden (Miedema, 2002) onder de noemer 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' (Miedema, 2006a, 2006b, 2010; Miedema & Bertram-Troost, 2008; Miedema & Ter Avest, 2011). Daarnaast heeft hij gepleit voor levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen, openbaar en bijzonder (Miedema, 2000), en bij herhaling gewezen op de belemmeringen die in dezen uitgaan van het duale Nederlandse onderwijsstelsel van

openbaar en bijzonder onderwijs (zie onder andere Miedema, 2012). Een vergelijkbaar pleidooi, maar dan vanuit een humanistisch perspectief, hield Veugelers (2003) door de wijzen op de ruimte die er binnen burgerschapsvorming zou moeten zijn voor een eigen persoonlijke identiteitsontwikkeling. Een kritisch-democratisch burgerschap zou zich moeten kenmerken door een combinatie van autonomie en sociale betrokkenheid en gerichtheid op de publieke zaak. In de visie van Veugelers heeft al het onderwijs, dus ook het openbaar onderwijs, een taak bij het ondersteunen van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van elke leerling.

Met het van kracht worden op 1 februari 2006 van de Wet “Bevordering Actief Burgerschap en Sociale Integratie” is de relatie van levensbeschouwelijke opvoeding en burgerschapsvorming ook in het Nederlandse onderwijsbeleid daadwerkelijk opgenomen. Vanaf die datum moeten scholen verplicht aan burgerschapsvorming doen, en is het aan de scholen zelf op basis van hun relatieve autonomie dat in de vorm van een vak en/of als een vormingsgebied aan de orde te stellen. In een door de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) ontwikkelde, ondersteunende brochure bij die wet wordt duidelijk dat in het kader van de verdere vormgeving door de scholen, scholen ook gevraagd worden om de relatie met de specifieke identiteit van hun school te leggen. Ook wordt gevraagd naar de verhouding van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming. Als kernbegrippen worden daarbij genoemd: het her- en erkennen van verschillende opvattingen, verdraagzaamheid, en open staan voor de ontmoeting met andersdenkenden (Bron, 2006).

Hoewel er in praktische zin met de burgerschapsvorming nog een behoorlijke slag gemaakt dient te worden door de scholen zowel qua vormgeving als ook qua toe-eigening door de leerlingen, hun persoonsvorming (zie Dijkstra, 2012; Veugelers, 2010) liggen hier dus mogelijkheden om levensbeschouwelijke vorming binnen een wat ander arrangement vorm te geven. Ook de Onderwijsraad liet zich recent in die zin uit en riep op om de doelstelling voor burgerschapsvorming daartoe opnieuw duidelijk in het vizier te krijgen: het leren functioneren in een democratische samenleving, en de eigen identiteitsontwikkeling van elke leerling. Bij die identiteitsontwikkeling merkt de Raad het volgende op:

Burgerschapsonderwijs impliceert dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, na wil leven en uit wil dragen. Zodoende kan er een verband ontstaan tussen de levensbeschouwelijke of pedagogische overtuiging van de school (het aanbieden van een bepaald waarden- en normenkader), de vormende taak van het onderwijs (iemand helpen zijn persoonlijke zingeving te ontwikkelen en te verhelderen), en burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012, p. 14).

Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming lijkt dus goede mogelijkheden te bieden om, zoals Taylor het karakteriseerde, binnen het onderwijs de persoonlijke zoektocht van personen mede te kunnen faciliteren.

Jongeren over godsdienst/levensbeschouwing op school. Uitkomsten van Nederlands onderzoek in Europees verband

Vanaf maart 2006 tot en met april 2009 hebben Nederlandse onderzoekers van de Vrije Universiteit Amsterdam, samen met onderzoekers uit zeven andere landen, geparticipeerd in het door de Europese Commissie bekostigde REDCo onderzoek. REDCo staat voor 'Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries'. De focus van het onderzoek was ondermeer de plaats, rol en functie van levensbeschouwing in het onderwijs binnen verschillende Europese landen. Op welke manier wordt levensbeschouwing in de schoolse setting verbonden met opvoeding en onderwijs? Wat is daarbij de invloed van de nationale contexten in de zin van bijvoorbeeld de geschiedenis, het wettelijk kader, en de inbreng van levensbeschouwelijke instituten? Krijgen varianten van interreligieus en dus breed levensbeschouwelijk leren kansen, en op welke wijze wordt daar dan vorm aan gegeven?

Met voorbijgaan aan de methodetechnische details van de onderzoeken, zullen we hier met name aandacht schenken aan de uitkomsten zoals die in de Nederlandse onderzoekspopulatie zijn gevonden gericht op middelbare schoolleerlingen in de leeftijd van 14 tot en met 16 jaar. Hoe kijken die Nederlandse jongeren van zeer diverse scholen en met uiteenlopende levensbeschouwelijke achtergronden aan tegen godsdienst/levensbeschouwing en tegen de rol van Godsdienst/Levensbeschouwing als vak op school?

Eerst beknopt enkele contextgegevens en de belangrijkste uitkomsten van het kwalitatieve vooronderzoek (zie Bertram-Troost, 2009; Ter Avest, Bertram-Troost, Van Laar, Miedema, & Bakker, 2008). Dat onderzoek is uitgevoerd onder 71 havo-4 leerlingen van een open protestants-christelijke middelbare school in een middelgrote stad in de Randstad. Zowel de meeste leerlingen als de docenten op deze school zijn van autochtone afkomst. De meerderheid van de docenten heeft een christelijke achtergrond, hoewel dit niet betekent dat er sprake is van duidelijke kerkelijke betrokkenheid. De meeste leerlingen zijn 'seculier christelijk', waarmee bedoeld wordt dat het christelijk geloof in de familie (bij ouders of grootouders) wel een bepaalde rol speelt, maar dat er geen sterke banden met de kerk (meer) zijn. De meeste leerlingen associëren godsdienst en God met de Christelijke traditie. Voor de meeste leerlingen is dat niet belangrijk in hun eigen leven. Leerlingen zijn vooral door hun opvoeding en door het onderwijs op zowel basisschool als voorgezet onderwijs met godsdienst in aanraking gekomen. Een groot deel van de leerlingen geeft aan niet met vrienden over godsdienst te praten. Vooral omdat het, in hun ogen, geen interessant onderwerp is en/of ze er zelf ook niet mee bezig zijn. De leerlingen die er wel met elkaar over praten doen dit vooral om elkaar beter te leren begrijpen en hun eigen opvattingen aan te scherpen. In het algemeen geven de leerlingen vaker een beschrijving van hun ervaringen met andere godsdiensten dan met hun eigen godsdienst. De meeste leerlingen denken dat mensen met verschillende godsdiensten samen kunnen leven. Veel leerlingen geven

daarbij aan dat er dan wel aan een aantal voorwaarden voldaan moet worden. Veel gebruikte termen zijn 'respect', 'acceptatie' en 'tolerantie'. Als het gaat om de rol van Godsdienst/Levensbeschouwing op school kan gesteld worden dat de meerderheid van de leerlingen vindt dat godsdienst een plek moet hebben op school. De voorkeur gaat daarbij uit naar vrijwillige godsdienstlessen voor leerlingen die daar belangstelling voor hebben. Leerlingen vinden het vooral belangrijk om meer over elkaar te leren en willen meer weten over de inhoud en gebruiken van verschillende godsdiensten. Of docenten wel of niet zouden moeten geloven is volgens de meeste leerlingen een keuze van de docent zelf. Tenslotte geldt dat de meeste leerlingen de voorkeur geven aan godsdienstlessen die door alle leerlingen gezamenlijk worden gevolgd, omdat dit meer mogelijkheden biedt om van elkaar te leren.

Bij het op het kwalitatieve vooronderzoek voortbouwende kwantitatieve onderzoek waren acht scholen betrokken. Per school hebben drie of vier klassen mee gedaan. Alle scholen zijn brede scholengemeenschappen. De vragenlijst is ingevuld door leerlingen van zowel derde als vierde klassen, wat onderwijsniveau betreft variërend van vmbo-kaderberoepsgericht tot vwo. De participerende scholen bevinden zich voor het grootste gedeelte in de Randstad, maar enkele scholen zijn ook meer landelijk gelegen. Verder zijn er zowel openbare scholen als bijzondere scholen bij het onderzoek betrokken. De bijzondere scholen verschillen onderling sterk van elkaar, zeker als het gaat om de levensbeschouwelijke identiteit. Zo is de vragenlijst afgenomen op een Islamitische school, een Reformatorische school, een 'open' Protestantse school met veel Islamitische leerlingen, een 'witte' Protestantse school waar veel leerlingen en docenten een Christelijke achtergrond hebben en op twee katholieke scholen (waarvan één in het katholieke zuiden van het land en één in een meer protestantse regio). De twee openbare scholen die meedoen verschillen van elkaar in de zin dat er op één van de scholen een vak gegeven wordt met de naam 'Geschiedenis van de cultuur en het Christendom' en dat er op de andere school, zoals op de meeste openbare scholen voor voortgezet onderwijs, geen enkel vak wordt gegeven dat expliciet aandacht geeft aan godsdienst/levensbeschouwing. In totaal hebben er in Nederland 565 leerlingen aan het onderzoek meegedaan (zie voor verdere details over de onderzoekspopulatie Bertram-Troost, 2009; Bertram-Troost, Miedema, Ter Avest, & Bakker, 2009).

Wat zijn de uitkomsten van dit kwantitatieve onderzoek? Allereerst kwam de vraag aan de orde welke rol godsdienst/levensbeschouwing speelt in het leven van de leerlingen. Er zijn hier grote verschillen tussen leerlingen die zichzelf wel of niet tot een bepaalde godsdienst/levensbeschouwing rekenen. Ook de ervaringen die leerlingen hebben met een bepaald model van godsdienstonderwijs blijken een belangrijke rol te spelen. Wat niet verschilt is dat alle leerlingen aangeven dat familie een zeer belangrijke bron is als het gaat om het krijgen van informatie over godsdienst(en). Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen (dat wil zeggen op een school zitten waar één specifieke godsdienst een centrale rol speelt) zien school duidelijk als belangrijkere bron van informatie

over religies, dan leerlingen die niet-confessioneel onderwijs volgen. Over het algemeen zijn de leerlingen redelijk positief over godsdienst. Vrijwel alle leerlingen zijn het oneens met een stelling als 'religie is onzin'. Echter, leerlingen die zelf een expliciete levensbeschouwing hebben en/of confessioneel onderwijs volgen zijn het sterker oneens. Leerlingen die zelf geen godsdienst hebben, praten duidelijk minder vaak met anderen (familie, vrienden en docenten) over godsdienst. Leerlingen die godsdienstlessen volgen praten opvallend vaker over godsdienst/levensbeschouwing met klasgenoten en docenten. Als het gaat om de rol die godsdienst speelt in contacten die leerlingen onderling hebben, geldt in het algemeen dat tweederde van de leerlingen aangeeft dat de meeste van de vrienden dezelfde gedachten heeft over godsdienst als de leerling zelf. Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen, hebben de minste contacten met mensen van verschillende godsdiensten en zij geven ook het sterkst voorkeur aan de omgang met jongeren van dezelfde levensbeschouwelijke achtergrond als zijzelf, zowel op school als daar buiten. Op basis van de uitkomsten kunnen we helaas niets zeggen over de redenen van deze voorkeur.

Als het gaat om de manier waarop leerlingen aankijken tegen godsdienst op school en wat hun ervaringen zijn, blijkt dat ruim drie kwart van de leerlingen aangeeft godsdienstonderwijs te volgen. De leerlingen hebben er dus relatief veel ervaring mee. Over het algemeen zijn de leerlingen vrij positief over aandacht voor religie op school. Ze hebben niet het gevoel dat leren over godsdiensten leidt tot conflicten in de klas. Sterker nog, over het algemeen hebben leerlingen het idee dat ze op school leren om respect voor anderen te hebben, ongeacht hun godsdienst/levensbeschouwing. Er zijn wel enkele belangrijke verschillen met betrekking tot geslacht, levensbeschouwelijke achtergrond en het model van godsdienstonderwijs waar de leerling ervaring mee heeft. Zo lijken meisjes meer belang te hechten aan aandacht voor godsdienst/levensbeschouwing op school dan jongens. Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen, hechten sterker belang aan godsdienst in onderwijs dan leerlingen die op open bijzondere scholen en op openbare scholen zitten. Ze zijn ook positiever over de effecten van leren over godsdiensten op school.

Hoewel de leerlingen over het algemeen open staan voor aandacht voor religie op school, zijn ze wat aarzelend over vragen met betrekking tot het recht dat leerlingen zouden moeten hebben om afwezig te zijn in verband met religieuze activiteiten. Daarnaast geven de meeste leerlingen de voorkeur aan een model van godsdienstonderwijs waarbij alle leerlingen samen les krijgen, ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond. Maar, ook hier zien we verschillen op basis van de ervaringen die leerlingen hebben met een specifiek model van godsdienstonderwijs. Leerlingen die confessioneel onderwijs volgen, zijn het er namelijk minder mee eens dat godsdienstlessen vrijwillig zouden moeten zijn. Ook hebben zij een sterkere voorkeur voor godsdienstonderwijs dat gedoceerd wordt aan specifieke groepen leerlingen, afhankelijk van hun levensbeschouwing. Tenslotte geldt in het algemeen dat de leerlingen negatief zijn over het mogelijke doel om leerlingen te begeleiden om zelf een gelovige te worden. Vooral leerlin-

gen die zichzelf niet tot een godsdienst rekenen, zijn hier erg negatief over. In plaats daarvan zijn de leerlingen veel meer geïnteresseerd om te leren begrijpen wat godsdiensten inhouden en om te leren praten over godsdienst(en).

Wat betreft de vraag hoe leerlingen aankijken tegen de rol van religie in de samenleving valt op dat de leerlingen over het algemeen positief zijn over de impact van leren over verschillende godsdiensten/levensbeschouwingen. Deze leerlingen zijn van mening dat leren over verschillende godsdiensten/levensbeschouwingen helpt om elkaar te begrijpen en in vrede samen te leven. Het blijkt echter ook duidelijk dat de gedachten van leerlingen over de impact van leren over verschillende godsdiensten/levensbeschouwingen ondermeer beïnvloed wordt door hun eigen achtergrond. Leerlingen die zichzelf niet tot een bepaalde godsdienst/levensbeschouwing rekenen, zijn er minder positief over.

Over het algemeen hebben leerlingen vrij positieve gedachten over praten over godsdienst. Leerlingen zijn van mening dat praten over godsdiensten helpt om elkaar te begrijpen en/of om in vrede samen te leven met mensen van verschillende godsdiensten. Ook hier blijkt dat leerlingen die confessioneel onderwijs volgen en leerlingen die zich zelf tot een godsdienst rekenen meer belangstelling hebben in praten over godsdienst dan andere leerlingen. Als leerlingen in aanraking komen met mensen die een andere levensbeschouwelijke overtuiging hebben, is de meest voorkomende reactie dat ze wel naar die ander willen luisteren, maar zich (naar eigen zeggen) niet door die ander laten beïnvloeden. Leerlingen die zich zelf tot een godsdienst rekenen zijn eerder geneigd om met anderen te praten over de ideeën over godsdienst/levensbeschouwing. Leerlingen die confessioneel godsdienstonderwijs volgen zijn meer dan andere leerlingen geneigd om iemand met een andere visie te proberen te overtuigen van het ongelijk van die ander.

De leerlingen zijn zich er in zekere mate van bewust dat er conflicten zouden kunnen ontstaan als er onenigheid is over godsdienstige zaken. Desalniettemin zijn leerlingen van mening dat het respecteren van de godsdienst van anderen helpt om met verschillen om te gaan. Daarnaast zijn leerlingen het sterk oneens met een stelling als 'Ik hou niet van mensen met een andere godsdienst en ik wil niet met ze samenleven'. Het lijkt dat leerlingen meer geneigd zijn om de mogelijkheden voor mensen van verschillende godsdiensten om in vrede samen te leven te benadrukken, dan dat ze wijzen op de mogelijke conflicten die (kunnen) ontstaan vanwege levensbeschouwelijke diversiteit. Het is opvallend dat veel leerlingen kennis over elkaars godsdiensten als belangrijke voorwaarde zien om in vrede samen te kunnen leven. Leerlingen zijn er minder van overtuigd dat het belangrijk is dat mensen bijvoorbeeld ook gezamenlijke belangen of interesses delen. Als het gaat om wat er nodig is om ervoor te zorgen dat mensen van verschillende achtergronden in vrede samen kunnen leven, hechten leerlingen het minste belang aan het beperken van godsdienst tot het privé leven en aan duidelijke wetten vanuit de overheid over de rol van godsdienst in de samenleving.

Tenslotte, een interessante bevinding was dat leerlingen die niet-confessioneel onderwijs volgen - dus op openbare scholen en op open bijzondere scho-

len zitten - sterker dan leerlingen die confessionele godsdienstlessen volgen, het idee hebben dat ze op school kennis krijgen over verschillende godsdiensten. Op zich is dit geen opmerkelijke uitkomst, aangezien confessionele scholen vanuit hun eigen (levensbeschouwelijke) identiteit allicht sterker op één bepaalde godsdienst/levensbeschouwing gericht zijn dan niet-confessionele scholen. Het is echter de vraag of deze sterkere gerichtheid op één bepaalde godsdienst/levensbeschouwing ook per definitie in moet houden dat leerlingen minder kennis krijgen over andere godsdiensten. Hoewel leerlingen die confessioneel onderwijs volgen een sterkere voorkeur hebben voor 'gescheiden godsdienstonderwijs' en ook sterker dan andere leerlingen van mening zijn dat godsdienstonderwijs verplicht zou moeten zijn, vinden zij het zelfs nog belangrijker dan leerlingen die niet-confessioneel of geen godsdienstonderwijs volgen, om op school objectieve kennis van verschillende godsdiensten te krijgen. Het zou kunnen zijn dat juist zij hier zo'n sterke behoefte aan hebben omdat ze die verscheidenheid op hun school, in hun eigen beleving, juist relatief weinig meemaken.

In het eerste deel van deze analyse lieten we zien dat er in het hedendaagse denken over godsdienst/levensbeschouwing een plaats is voor godsdienst/levensbeschouwing in het publieke domein. Het onderzoek onder leerlingen laat zien dat zij vinden dat godsdienst en levensbeschouwing een plaats in het onderwijs heeft en zou moeten hebben. Dit geldt niet alleen voor confessionele onderwijs, maar ook voor het openbaar onderwijs en het open bijzonder onderwijs.

De bijdragen kort belicht

Voor dit themanummer hebben we gezocht naar bijdragen die ingaan op de vraag hoe godsdienst/levensbeschouwing momenteel een plaats krijgt in het onderwijs, en welke veranderingen in de vormgeving eventueel gewenst zijn.

In 'The perspectives of the European institutions concerning the place of religion in education' richt *Peter Schreiner* zich op de twee belangrijkste Europese politieke organisaties die ieder op eigen wijze vorm geven aan het proces van Europese integratie, te weten de Raad van Europa (Council of Europe) en de Europese Unie (European Union). Hij focust daarbij op het perspectief van beide organisaties waar het gaat om godsdienst/levensbeschouwing in relatie tot het onderwijs. Thema's die aan de orde gesteld worden door die organisaties zijn: de bijdrage aan de democratie, burgerschap, sociale cohesie en de relatie met godsdienstige en levensbeschouwelijke gemeenschappen. Wat opvalt is dat de Europese Unie veel nadrukkelijker insteekt op politiek-economische uitwerkingen die de kenniseconomie kunnen versterken, terwijl de Raad van Europa heel sterk de kant van de waarden benadrukt en daarmee de religieuze/levensbeschouwelijke dimensie verbindt met thema's als interculturele dialoog, burgerschap en mensenrechten.

Patrick Loobuyck en Leni Franken geven in hun artikel dat als titel draagt 'Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen? Een pleidooi voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie' een inzichtbiedend overzicht van de wijze waarop in België en Vlaanderen de levensbeschouwelijke vakken vorm krijgen. De huidige situatie die nog steeds gebaseerd is op de onderwijswetgeving uit 1958 is momenteel door een gewijzigd levensbeschouwelijk landschap sterk onder druk komen te staan. De vraag is hoe een eigentijdse levensbeschouwelijke vorming eruit zou moeten zien die recht doet aan de gewijzigde context. De auteurs schetsen de verschillende voorstellen die ter tafel liggen. Hun voorkeur gaat uit naar het invoeren van een onafhankelijk verplicht vak dat gaat over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie. De bestaande levensbeschouwelijke vakken zouden daarnaast kunnen blijven bestaan, maar dan enkel als keuzevak.

In 'Religious Education in England: the story to 2013' laat *Robert Jackson* zien dat de situatie ten aanzien van godsdienstig/levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland drastisch aan het veranderen is. Tot voor kort was het beleid dat op lokaal niveau de inhoud van het onderwijs bepaald werd door alle participerende godsdienstige en levensbeschouwelijke organisaties en gemeenschappen. Op die wijze kon in het curriculum recht gedaan worden aan de diversiteit aan levensbeschouwelijke tradities, hetgeen ook passend is bij een context gekenmerkt door secularisatie en pluriformiteit. Momenteel wordt er door de coalitieregering beleid gevoerd dat andere vakken dan godsdienst/levensbeschouwing bevoorrecht, kunnen de lokale overheden minder bijdragen aan het gezamenlijke curriculum, en is de opleiding van specialistische leraren godsdienst/levensbeschouwing onder druk komen te staan.

Wiel Veugeliers en Eveline Oostdijk besteden in hun bijdrage 'Humanistische levensbeschouwelijke vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO' aandacht aan een niet alleen boeiende, maar ook uiterst actuele thematiek. In mei 2013 maakten minister Jet Bussemaker en staatssecretaris Sander Dekker van Onderwijs namelijk bekend de subsidie van 10 miljoen voor de organisaties die humanistisch onderwijs en godsdienstonderwijs voor openbare basisscholen aanbieden te willen schrappen. Met het ingaan van het zomerreces voor de Eerste en Tweede Kamer leek het erop dat voorlopig de subsidie wel gered gaat worden doordat een motie in dezen van de ChristenUnie werd aangenomen. In hun bijdrage schenken de auteurs aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van humanistisch vormingsonderwijs, aan de positionering ervan in relatie tot de discussies over levensbeschouwelijke vorming in algemene zin, aan de vormgeving in de concrete praktijk van het onderwijs, en vragen ze zich af of, en zo ja hoe binnen deze vorm van levensbeschouwelijke vorming andere levensbeschouwingen ter sprake gebracht worden.

Door fundamentalistische secularisten wordt het Franse systeem van laïcité als de meest strikte scheiding van kerk en staat en van staat en religie niet zelden als het ideale model ten tonele gevoerd. Sinds het einde van de jaren tachtig van de vorige eeuw bestaat zo'n strikte scheiding niet meer. Vanaf dat mo-

ment werd, gezien de veranderde maatschappelijke omstandigheden met name in multireligieuze zin, de roep om aandacht voor religie in het onderwijs door de overheid gehonoreerd. In haar bijdrage 'Teaching about religions within the renewed laistic system in France' brengt *Anna Van den Kerchove* de ontstaansgeschiedenis van het laïstische systeem op duidelijke wijze in beeld. Ze beschrijft verder hoe rond 1989 en 2000 hernieuwde belangstelling voor religie in het onderwijs ontstaat, maar maakt ook duidelijk dat het perspectief op godsdienst en levensbeschouwing vooral historisch en cultureel van aard is.

Wolfram Weisse laat in 'Dialogical "Religious Education for All" in Hamburg' zien hoe in de federale staat Hamburg een bepaald model van interreligieus godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs is uitgewerkt onder de noemer 'Religionsunterricht für Alle'. Daarmee wordt afscheid genomen van het gangbare confessionele model waarbij vanuit een monoreligieuze benadering godsdienstonderwijs verzorgd wordt door geloofgemeenschappen. Het Hamburgse model, zo maakt de auteur duidelijk, doet meer recht aan de situatie van cultureel en religieus pluralisme en kan de dialoog en ontmoeting stimuleren tussen leerlingen met verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke achtergronden. Het blijkt dat ook internationaal het Hamburgse model met interesse gevolgd wordt.

In hun afsluitende bijdrage aan dit themanummer maken de gastredacteurs de balans van het voorgaande op en wijzen op een aantal tendensen waarvan hun inziens sprake is.

Abstract

In this article the leading question of this special issue is formulated as follows: 'What is the state-of-the-art of religion/worldview and religious/worldview education in the year 2013?'. In order to understand current developments an overview is presented of religious/worldview education in several West-European countries: France, Germany, England, Belgium and the Netherlands. One contribution especially focuses on the European context. In this introduction to this special issue the guest-editors first address issues that are in their view characteristic for the current situation. They then point to the attention paid to the relationship of worldview education and citizenship education. Empirical results of Dutch research are presented carried out within the framework of the European REDCo-research project. They finally briefly introduce the contributions to this special issue.

Referenties

- Berger, P. (Ed.) (1999). *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids/Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Berger, P., Davie, G., & Fokas, E. (Eds.) (2008). *Religious America Secular Europe? A Theme and Variations*. Aldershot, England/Burlington, USA: Ashgate Publishing Limited.

- Bertram-Troost, G. D. (2009). Nederlandse leerlingen over godsdienst in onderwijs en samenleving. Enkele resultaten van het kwalitatieve en kwantitatieve REDCo onderzoek in Nederland. In I. ter Avest & G. D. Bertram-Troost (Red.), *Geloven in samen leven* (pp. 21-36). Amsterdam: Uitgeverij Gopher.
- Bertram-Troost, G. D., Miedema, S., Ter Avest, I., & Bakker, C. (2009). Dutch pupils' views on religion in school and society, report on an quantitative research. In P. Valk, G. D. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Eds.), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Research* (pp. 221-260). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Biesta, G. J. J., Van Nijnatten, C. H. C. J., & Miedema, S. (Red.) (2001a). Themadeel: "Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving". *Pedagogiek. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 21, 124-177.
- Biesta, G. J. J., Van Nijnatten, C. H. C. J., & Miedema, S. (2001b). Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving. Inleiding op het themadeel. *Pedagogiek. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 21, 124-133.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Debray, R. (2008). Teaching Religious Facts in Secular Schools. In H. de Vries (Ed.), *Religion Beyond a Concept* (pp. 415-431). New York: Fordham University Press.
- De Vries, H. (1999). *Philosophy and the Turn to Religion*. Baltimore/London: The John Hopkins University Press.
- De Vries, H. (Ed.) (2008). *Religion Beyond a Concept*. New York: Fordham University Press.
- De Vries, H. (2010). *A Religious Canon for Europe? Policy, Education, and the Post-Secular Challenge*. Keynote address presented at the "Conference on Religion, Beliefs, Philosophical Convictions and Education. From Passive Toleration to Active Appreciation of Diversity", College of Europe, Bruges, Belgium, December 7-9, 2010.
- Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 2001*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005). *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J., & Ratzinger, J. (2005). *Dialektik der Säkularisierung*. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J.P. (Eds.) (2007). *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Jacobs, W., & Overdijk, I. (Red.) (2011). *Wereldburgers. Grote denkers over de toekomst*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Joas, H. (2004). *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder.
- Joas, H. (2006). Religion in the Age of Contingency. In W. van de Donk, P. Jonkers, G. Kronjee & R. Plum (Red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie* (pp. 55-65). Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Kuhn, Th. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd edition). Chicago: Chicago University Press.
- Levinas, E. (1991). *Anders dan zijn of het wezen voorbij*. Baarn: Ambo.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.

- Miedema, S. (1997). Institutionele en persoonlijke identiteit in pluralistisch perspectief. Over de speelruimte voor confessioneel georiënteerd basisonderwijs. In C. A. M. Hermans & J. P. A. van Vugt (Red.). *Identiteit door de tijd. Reflectie op het confessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 150-168). Den Haag/Nijmegen: ABKO/Katholiek Studiecentrum.
- Miedema, S. (2000). Levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen. In H. Alma, J. Janssen, J. van Lier, S. Miedema & J. van Spaendonck, *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs* (pp. 72-87). KSGV: Nijmegen.
- Miedema, S. (2002). The Making of Religious Citizens. *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 14, 91-97.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (2006a). Levensbeschouwelijk leren samenleven: een godsdienstpedagogische balans. In S. Miedema & G. D. Bertram-Troost (Red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting* (pp. 7-23). Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S. (2006b). Educating for Religious Citizenship. Religious Education as Identity Formation. In M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson & A. McGrady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education. Vol. I & II* (pp. 967-976). Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Miedema, S. (2010). Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming als pedagogisch-maatschappelijke bijdrage aan het publieke en sociale domein. In S. Raemakers, Th. Storme, P. Verstraete & J. Vlieghe (Red.), *De publieke betekenis van pedagogisch denken en handelen* (pp. 66-73). Amsterdam: SWP.
- Miedema, S. (2012). *Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G.D. (2008). Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30, 123-132.
- Miedema, S., & Ter Avest, I. (2011). In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education. *Religious Education*, 106, 410-424.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schreiner, P. (2012). *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Taylor, Ch. (2009). *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ter Avest, I., Bertram-Troost, G. D., Van Laar, A., Miedema, S., & Bakker, C. (2008). Religion in the educational life-world of students: Results of a Dutch Qualitative Study. In Th. Knauth, D-P. Josza, G.D. Bertram-Troost & J. Ipgrave (Eds.), *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe* (pp. 81-112). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Toulmin, S. (1972). *Human Understanding*. Oxford: Clarendon Press.
- Toulmin, S. (1990). *Kosmopolis. Verborgen agenda van de Moderne Tijd*. Kampen/Kapellen: Kok Agora/Pelckmans.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- Veugelers, W. (2010). Denken over burgerschap. In J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G. ten Dam (Red.), *Scholen voor burgerschap* (pp. 43-60). Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Veugelers, W. (Ed.) (2011). *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: SensePublishers.