

Enkele trends in levensbeschouwelijke vorming anno 2013: nationale en internationale perspectieven

Siebre Miedema (Vrije Universiteit Amsterdam), Wiel Veugelers (Universiteit voor Humanistiek) en Gerdien Bertram-Troost (Vrije Universiteit Amsterdam)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100791

Samenvatting

Worden tegen de achtergrond van het inleidende artikel op dit themanummer in retrospectief ook een aantal trends zichtbaar in de verschillende bijdragen vanuit een nationaal en internationaal perspectief op levensbeschouwelijke vorming anno 2013? Met die vraag als insteek worden in deze afsluitende bijdrage vergelijkenderwijs een aantal positieve ontwikkelingen geschetst, maar ook een aantal bedreigingen in beeld gebracht.

Inleiding

In deze afsluitende bijdrage willen we nagaan welke trends er naar onze mening te bespeuren zijn waar het gaat om de levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs anno 2013. We doen dat vanuit een nationaal en internationaal perspectief op basis van de voorgaande zes artikelen die we vanuit een comparatieve insteek nogmaals grondig hebben bekeken, en dit mede tegen de achtergrond van hetgeen we in de inleiding op het themanummer te berde hebben gebracht (Miedema, Bertram-Troost, & Veugelers, 2013).

We bedienen ons daarbij van een tweeslag, en onderscheiden enerzijds trends die ons inziens positief gewaardeerd kunnen worden en beloftevolle ontwikkelingen representeren, en anderzijds trends die naar onze mening wel degelijk ook bedreigingen kunnen inhouden voor het geven van aandacht aan en het verder vormgeven van geëigende levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs.

■ Correspondentieadres: s.miedema@vu.nl

Beloftevolle ontwikkelingen

De in de inleiding genoemde aandacht voor de (hernieuwde) plaatsbepaling van religie en levensbeschouwing in het publieke domein door een keur van menswetenschappelijke denkers, zien we ook in de artikelen terug. Het meest opvallend voor de Nederlandse lezer is wellicht de aandacht voor en het belang van religie en levensbeschouwing in het onderwijs in Frankrijk sinds het einde van de jaren tachtig (zie Van den Kerchove, 2013). De 'laïcité van onwetendheid of onkunde', waarbij er geen aandacht geschonken wordt aan religie en levensbeschouwing, heeft hier plaatsgemaakt voor een 'laïcité van begrip', waarin het begrijpen van de religieuze en levensbeschouwelijke ander een plicht wordt en het levensbeschouwelijk onderwijs opgenomen kan zijn in de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, literatuuronderwijs, burgerschapsvorming en in de expressievakken (zie ook Miedema, 2010).

Grote aanjagers om dat genoemde belang op waarde te kunnen schatten zijn vooral de verder genuanceerde opvattingen over secularisatie - die in lijn liggen met de visie van Charles Taylor en waar we in de inleiding op het themanummer uitvoerig aandacht aan hebben geschonken - en het besef dat de West-Europese samenlevingen nu sterk cultureel, etnisch, religieus en levensbeschouwelijk gepluraliseerd zijn. Daar moet iets mee gedaan worden in de samenleving en dus ook in het onderwijs. Loobuyck en Franken (Loobuyck & Franken, 2013) en Weisse (Weisse, 2013) zijn van mening dat er zoiets als een paradigmawisseling nodig is, waarbij afgestapt moet worden van een monoreligieus aanbod en gekozen dient te worden voor een algemeen vormend vak waar levensbeschouwing ook deel vanuit maakt (in Vlaanderen), of (zoals in Hamburg) voor een interreligieuze benadering waarbij leerlingen met verschillende religies en levensbeschouwingen tegelijkertijd aangesproken kunnen worden. Zowel in Vlaanderen als in Hamburg wordt de verantwoordelijkheid voor het aanbod bij de scholen gelegd en niet langer bij religieuze of levensbeschouwelijke instanties.

Naar aanleiding van de inter-levensbeschouwelijke benadering in Hamburg, merken we op dat de aandacht voor een inter-levensbeschouwelijke benadering ook in Nederland al vanaf het begin van de jaren negentig aanwezig is geweest. Het werk op het terrein van de inter-religiositeit is sterk verbonden met de pionier op dit gebied, Trees Andree, die in 1993 het Centrum voor Interreligieus Leren (het CIL) oprichtte binnen de theologische faculteit van de Universiteit Utrecht. Interreligieus leren kan in haar visie vorm krijgen binnen openbaar en bijzonder onderwijs. Maar het kon naar haar mening het meest adequaat in de interreligieuze Juliana van Stolbergschool in Ede, de ontmoetingsschool van moslims en christenen, waarmee zij nauwe banden onderhield en die vele buitenlanders naar Nederland bracht (zie Miedema, 2006, pp. 14-17; Ter Avest, 2003). Het is in die zin dat de opmerking van Weisse in zijn conclusie begrepen moet worden: juist vanuit de interreligieuze benadering van het Hamburgse 'Religionsunterricht für Alle' concludeerden Ter Avest, Miedema en Bakker in

2008 dat er vanuit Hamburg waardevolle impulsen uitgaan voor, of beter gezegd teruggaan naar de Nederlandse situatie (Ter Avest et al., 2008).

Wat betreft de aandacht voor die groeiende pluriformiteit, is het interessant dat in Engeland tot nu toe die pluraliteit van aanwezige religies en levensbeschouwingen op lokaal niveau al verdisconteerd wordt bij het samenstellen van het curriculum voor religie en levensbeschouwing. Voor de vorige Labour-regering werd dit mede gezien als een ondersteuning van haar beleid om de sociale cohesie op lokaal niveau te versterken (Jackson, 2013). Daarbij wordt ook nadrukkelijk een verbinding gezocht tussen wat genoemd wordt spirituele vorming, burgerschapsvorming en morele vorming. In Engeland is de focus daarbij sterk gericht op 'kennis van' religies en levensbeschouwingen met het oog op de persoonlijke levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de leerlingen, 'learning from religions and worldviews'. Loobuyck en Franken en Weisse leggen ook sterk de nadruk op die persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen, hun persoonlijke toe-eigening van hetgeen geboden wordt in inhouden, dialoog en ontmoeting met hun leerkrachten en hun medeleerlingen die in de scholen die levensbeschouwelijke pluraliteit vaak meestal ook zelf belichamen.

Ook in het Nederlandse openbaar onderwijs is voor het keuzevak Humanistisch VormingsOnderwijs (HVO) de zelfvorming of persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen een zeer belangrijk doel waarbij de docenten werken vanuit de humanistische basiswaarden autonomie, sociale betrokkenheid en humaniteit. Daarbij wordt door kennis te maken met andere levensbeschouwingen zoveel mogelijk gestreefd naar een inter-levensbeschouwelijke dialoog (Veugelers, 2011; Veugelers & Oostdijk, 2013). Soms kiest een openbare school met instemming van de ouders, zoals een Rotterdamse basisschool die valt onder het Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam (BOOR), er zelf voor om die inter-levensbeschouwelijke context centraal te stellen en Algemene Levensbeschouwelijke Vorming/Ontmoetingsonderwijs aan te bieden in plaats van te kiezen voor een monoreligieus of mono-levensbeschouwelijk aanbod. De school heeft er daarbij voor gekozen om voor eigen kosten zelf bevoegde docenten aan te stellen (zie Pater, Veugelers, Karssen, & Vergeer, 2013, pp. 50-56). Men wil ook waar het de invulling van godsdienst/levensbeschouwing betreft segregatie tegengaan, zelf de verantwoordelijkheid houden over de inhoud van het aanbod, en legitimeert die keuze op basis van pedagogische argumenten (zie ook Bakker, 2012).

Frankrijk is ter zake van de persoonsvorming van de leerlingen voorlopig nog wel een ander verhaal, zo heeft Van den Kerchove in haar bijdrage duidelijk gemaakt (Van den Kerchove, 2013). Dat onderwijs moet leerlingen kennis en inzicht geven in levensbeschouwelijk vocabulaire, bijdragen aan inzicht en begrip van het cultureel erfgoed, en bijdragen aan burgerschapsvorming in de pluriforme levensbeschouwelijke samenleving. Verleden en heden moeten beide aan bod komen. Binnen het kader van het REDCo-onderzoek was het mogelijk op basis van video-opnamen van klassensituaties en de presentaties van docenten geschiedenis, Franse letterkunde en van de expressievakken op Franse

middelbare scholen een meer genuanceerde indruk te krijgen van die Franse onderwijspraktijk. Duidelijk werd dat het niet om pure kennisoverdracht gaat, maar dat leerlingen uitgedaagd worden om tot inzicht en begrip te komen. En juist dat laatste, het begrip krijgen, biedt alle ruimte voor leerlingen om ook tot zelfreflectie te komen en om zich af te vragen wat één en ander voor hen zelf betekent. Er werden prachtige voorbeelden gegeven van hedendaagse kunstbeshouwingen die een open aanbod voor levensbeschouwelijke reflectie en toe-eigening waren. Hier lijken ook mogelijkheden voor persoonsvorming op levensbeschouwelijk terrein te liggen, pedagogisch-didactische uitwerkingen die dus in de richting van 'learning from religions and worldviews' gaan (zie Miedema, 2010).

In de meeste bijdragen wordt de nadruk gelegd op de levensbeschouwelijke persoonsvorming waarbij soms expliciet de overdracht vanuit een bepaalde traditie in mono-religieuze zin wordt gekritiseerd, zoals we bij Loobuyck & Franken en Weisse hier boven zagen, en ook wordt dan aan de formele religies of levensbeschouwingen een secundaire rol toebedeeld. Het is daarom ook vruchtbaar om wanneer de notie 'levensbeschouwing' wordt gehanteerd het onderscheid te hanteren tussen georganiseerde levensbeschouwing en persoonlijke levensbeschouwing. Kennelijk wordt momenteel de opvatting tamelijk breed gedragen dat de tweede betekenis voor het onderwijs aan relevantie heeft gewonnen en dat met name existentiële- en ervaringsaspecten van groot belang zijn voor deze vorming (zie voor een uitvoerige conceptueel-theoretische benadering ter zake Van der Kooij, De Ruyter, & Miedema, 2013).

In 2000 publiceerde de Raad van Europa *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective* (Council of Europe, 2000). Hoewel niet zo Eurofiel, werd in Engeland burgerschapvorming al in 2002 in het nationale curriculum voor het voortgezet onderwijs opgenomen (Jackson, 2013), en werd het later gecombineerd met spirituele vorming en morele vorming. Binnen het Nederlandse onderwijs, zo lieten we in de inleiding op het themagedeelte al zien, is die verbinding van levensbeschouwelijke opvoeding en burgerschapvorming in 2006 ook gelegd (Miedema et al., 2013). Het nieuwe voorstel voor Vlaanderen, zoals dat door Loobuyck en Franken onder de afkorting LEF is gepresenteerd, behelst ook nadrukkelijk die verbinding met burgerschapvorming. In het dialogische en interreligieuze ontmoetingsmodel van Hamburg, wordt ook de verbinding gelegd met burgerschapsopvoeding, waarbij vooral de impact wordt benadrukt voor zowel het sociaal-maatschappelijke als ook het persoonlijke niveau (Weisse, 2013). Ook in Frankrijk had de terugkeer van religie en levensbeschouwing in het onderwijs van meet af aan als doel bij te dragen aan burgerschapvorming in de pluriforme levensbeschouwelijke samenleving (Willaime, 2007, p. 94).

Uit wat we weten op basis van nationaal en internationaal onderzoek blijkt dat leerlingen de aandacht voor religies en levensbeschouwingen op school van belang achten. Het merendeel wil dat in niet-gesegregeerde didactische werkvormen aangeboden krijgen, wil vooral kennis en begrip krijgen van ver-

schillende levensbeschouwingen en godsdiensten, en wil ervaringen en inzichten delen met hun klasgenoten, omdat het hun helpt bij het vormen van een eigen mening.

Ten aanzien van de burgerschapsvorming wezen we al op de positieve inbreng van de Raad van Europa, en daar kunnen we op basis van de bijdrage van Schreiner de positieve aandacht van die Raad voor religie aan toevoegen (Schreiner, 2013). Levensbeschouwelijk onderwijs wordt daarbij niet sui generis geadresseerd, maar steeds gepresenteerd in verbinding met burgerschapsopvoeding, religieuze diversiteit, intercultureel onderwijs en onderwijs gericht op mensenrechten. De Raad spreekt een voorkeur uit “voor een benadering waarbij het accent ligt op onpartijdig en respectvol onderwijs over religies waarbij rekening wordt gehouden met de diversiteit en complexiteit van religieuze tradities” (Schreiner, 2012, p. 361).

Wij zijn van mening dat hedendaags levensbeschouwelijk onderwijs moet streven naar een inter-levensbeschouwelijke dialoog waarbij er veel ruimte is voor een zelfvormende, persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Wij erkennen evenwel de relevantie van levensbeschouwingen als belangrijke bronnen voor deze zingevingsprocessen. Het gaat in essentie om het verbinden van deze drie processen. De lezer vraagt zich waarschijnlijk af hoe zich deze voorstellen verhouden tot het verzuilde Nederlandse onderwijssysteem? Is dit een pleidooi voor het afschaffen van het bijzonder onderwijs en willen wij dat alle scholen openbaar zijn? Wij bepleiten dat alle scholen vanuit hun huidige positie toewerken naar een verbinding van de drie processen: inter-levensbeschouwelijk, persoonlijk, en levensbeschouwing. Wij vragen aan alle scholen om deze verbinding te leggen. Voor het bijzonder onderwijs betekent dit meer aandacht voor een inter-levensbeschouwelijke dialoog en meer ruimte voor een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. De eigen levensbeschouwing blijft gewaarborgd door de schoolkeuze. Voor het openbaar onderwijs betekent de verbinding allereerst meer expliciete aandacht voor levensbeschouwelijke vorming in het algemeen en een inter-levensbeschouwelijke dialoog in het bijzonder. Via de keuzevakken G/HVO is de inbreng van de door ouders en leerlingen gewenste levensbeschouwingen mogelijk. Leerlingen van alle scholen verdienen het dat ze op een open en professionele wijze worden ondersteund in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Bedreigende ontwikkelingen

Hoewel we het vorige deel afsloten met waardering voor de bijdrage van de Raad van Europa, moeten we hier toch wijzen op de Januskop van het Europese beleid in zake religie en levensbeschouwing. Schreiner heeft dat in zijn bijdrage in alle scherpheid in beeld gebracht. Het grote gevaar voor de positionering van religie en levensbeschouwing op Europees niveau, en daarmee tevens voor levensbeschouwelijk onderwijs, is een functionalisering in dienst van markt en economie onder de vlag van het concept ‘de kennissamenleving’ (Schreiner,

2013). Zowel de Europese Unie, maar ook de Raad van Europa tamboeren beide zeer op die trom. Enerzijds worden burgerschap, mensenrechten, tolerantie en verdraagzaamheid gepredikt. Maar bij het ontbreken echter van een duidelijk politiek-pedagogische visie op de plaats en de rol van onderwijs en opvoeding in nationale staten en op Europees niveau, gevoegd bij grote nadruk op effectiviteit en kwaliteit van onderwijs, kunnen onderwijs en opvoeding (inclusief levensbeschouwelijk onderwijs) heel gemakkelijk instrumenteel ingezet worden in dienst van die zogenaamde kennissamenleving. Waarmee ze stilzwijgend ten prooi kunnen vallen aan die cultuur van het meten waarvan Biesta het mechaniek glashelder heeft gedeconstrueerd (Biesta, 2012). De economische behoeften worden dan wel gearticuleerd, maar aspecten van (levensbeschouwelijke) persoonsvorming en persoonlijke identiteitsontwikkeling worden verwaarloosd.

Wat de gevolgen van overheidsbeleid kunnen zijn wanneer beperkte noties van kwaliteit en effectiviteit de kernparameters voor onderwijsbeleid worden, heeft Jackson duidelijk gemaakt aan de hand van de ontwikkelingen in Engeland (Jackson, 2013). Er wordt qua tijd en geld bekibbeld op levensbeschouwelijk onderwijs en op de opleiding van professionals, dit ten voordele van andere vakken en met name de 'basics'. Een voorbeeldig systeem van vormgeving aan levensbeschouwelijk onderwijs dat goed ingebed is in het totale curriculum en gedragen wordt door lokale gemeenschappen, en zo ook de sociale cohesie bevordert, kan in een mum van tijd de nek worden omgedraaid.

Ook in Nederland moeten we ter zake van de levensbeschouwelijke vorming als pedagogen, onderwijskundigen, godsdienstpedagogen en maatschappelijke organisaties op onze tellen passen, zo bleek in mei 2013 maar weer eens. Toen maakten minister Jet Bussemaker en staatssecretaris Sander Dekker van Onderwijs bekend de subsidie van 10 miljoen voor de organisaties die humanistisch onderwijs en godsdienstonderwijs voor openbare basisscholen aanbieden te willen schrappen. Deze organisaties, zogenoemde 'zendende instanties', verzorgen op verzoek van openbare scholen onderwijs in de protestantse, katholieke, islamitische of humanistische levensbeschouwelijke traditie (GVO/HVO/IVO). Scholen informeren ouders over hun recht hun kind dit onderwijs te laten volgen; scholen nodigen vervolgens de zendende instantie uit de lessen godsdienstige of humanistische vorming te verzorgen.

In het maatschappelijk debat dat op de aankondiging van de twee bewindslieden volgde, werd tevens een relatie gelegd met de eveneens aangekondigde maatregel van staatssecretaris Dekker om kleine openbare en bijzondere scholen door middel van een financiële prikkel aan te sporen te fuseren. Ook rees de vraag of dit de uitwerking was van het belang van zingeving op school waar Minister Jet Bussemaker in haar lezing "Zingeving en waardencommunicatie op school" voor de Banning Werkgemeenschap op 25 mei 2013 over sprak. Zij gaf namelijk rond de aangekondigde maatregel tot schrappen van die subsidie aan dat ouders die voor hun kind levensbeschouwelijk onderwijs willen, maar voor een bijzondere school moeten kiezen. Met deze argumen-

tatie ondergraaft de Minister haar bepleite waardencommunicatie en de door ons voorgestane inter-levensbeschouwelijke dialoog. Met het ingaan van het zomerreces voor de Eerste en Tweede Kamer leek het erop dat voorlopig de subsidie voor GVO/HVO/IVO wel gered gaat worden doordat een motie in dezen van de ChristenUnie die begin juli werd aangenomen. De vrijwel kamerbrede steun kan worden gezien als een erkenning door Tweede Kamerleden van het belang van levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs.

Het mag evenwel duidelijk zijn dat daarmee het gevaar voor levensbeschouwelijk onderwijs, meer precies gezegd: levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen, niet geweken is bij een overheid die, om het eufemistisch te zeggen, niet lijkt te beschikken over een gevoelig afgestemde antenne voor de relevantie van religie/levensbeschouwing inclusief religieuze en levensbeschouwelijke vorming (Ter Avest & Miedema, 2013).

Abstract

Against the background of the introductory article of this special issue the guest editors make a few current trends visible. They distillate these trends in retrospect based on the respective contributions and using a national as well as international perspective. In this final contribution to the special issue they present a few in their view positive developments but they also point to some threats to pedagogically defensible and adequate arrangements of religious and worldview formation.

Referenties

- Bakker, C. (2012). Identiteit in het openbaar onderwijs. *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 12(1), 35-41.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom/Lemma Uitgevers.
- Council of Europe (2000). *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jackson, R. (2013). Religious Education in England: The Story to 2013. *Pedagogiek*, 33(2), 119-135.
- Loobuyck, P., & Franken, L. (2013). Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen? Een pleidooi voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie. *Pedagogiek*, 33(2), 103-118.
- Miedema, S. (2006). Levensbeschouwelijk leren samenleven: een godsdienstpedagogische balans. In S. Miedema & G. D. Bertram-Troost (Red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting* (pp. 7-23). Meinema: Zoetermeer.
- Miedema, S. (2010). Kunnen we van Frankrijk leren? *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 10(6), 20-24.
- Miedema, S., Bertram-Troost, G. D., & Veugelers, W. (2013). Onderwijs, levensbeschouwing en het publieke domein. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek*, 33(2), 73-89.

- Pater, C., Veugelers, W., Karssen, M., & Vergeer, M. (2013). *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare basisscholen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Schreiner, P. (2013). The Perspectives of the European Institutions concerning the Place of Religion in Education. *Pedagogiek*, 33(2), 90-102.
- Ter Avest, I. (2003). *Kinderen en God verteld in verhalen*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Ter Avest, I., & Miedema, S. (2013). Pedagogische legitimering van levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 13 (in druk).
- Ter Avest, I., Miedema, S., & Bakker, C. (2008). Getrennt und zusammen leben in den Niederlanden, oder: Die Bedeutung des interreligiösen Lernens. In W. Weisse (Hrsg.), *Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg. Positionen, Analysen und Perspektiven im Kontext Europas* (pp. 179-188). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Van den Kerchove, A. (2013). Teaching about religions within the renewed laistic system in France. *Pedagogiek*, 33(2), 153-165.
- Van der Kooij, J. C. , De Ruyter, D. J., & Miedema, S. (2013). "Worldview": The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108, 210-228.
- Veugelers, W. (Ed.) (2011). *Education and Humanism. Linking autonomy and humanity*. Rotterdam: SensePublishers.
- Veugelers, W., & Oostdijk, E. (2013). Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO. *Pedagogiek*, 33(2), 136-152.
- Weisse, W. (2013). Dialogical 'Religious Education for All' in Hamburg. *Pedagogiek*, 33(2), 166-178.
- Willaime, J. P. (2007). Teaching Religious Issues in French Public Schools. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & Willaime, J. P. (Eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates* (pp. 87-101). Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.