

Het schoolvak



5. Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing

Jan Marten Praamsma

De geschiedenis van het schoolvak Godsdienst of Levensbeschouwing is nauw verbonden met de geschiedenis van de complexe relatie tussen onderwijs, overheid en religie. Zeker voor de Nederlandse situatie geldt dat het vak eeuwenlang een bijzondere status heeft gehad in het onderwijs. Die bijzondere status werkt door in de aard en vormgeving van het vak tot op de dag van vandaag – al zijn er duidelijk kenteringen zichtbaar.

1600 – 1850: Van ‘gereformeerd’ naar ‘verzuild’ onderwijs

Synode van Dordrecht

Al aan het begin van de 17e eeuw vinden we duidelijke instructies voor de inrichting van het godsdienstonderwijs. In de nog jonge Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden, die in een oorlog verwickeld was om zich vrij te maken van het katholieke Spanje, was de protestantse of ‘gereformeerde’ godsdienst staatsgodsdienst. Het waren dan ook de Generale Staten die toestemming gaven voor het samenroepen van de Synode van Dordrecht in 1618 waar onder meer werd besloten tot het vertalen van de Bijbel in de Nederlandse taal, een vertaling die om die reden dan ook bekend staat als de Statenvertaling.

Het doel van die vertaling was dat inhoud van de Bijbel ook toegankelijk zou zijn voor de gewone gelovige, die het Grieks en Latijn niet meester was. Tegen die achtergrond is het niet verwonderlijk dat op de Synode van Dordrecht ook het godsdienstonderwijs al uitvoerig aan de orde kwam. Opvallend is dat daar in het begin van de 17e eeuw al sprake is van een nauwe samenhang tussen school, kerk en gezin, een samenhang die het beeld van het godsdienstonderwijs in eeuwen die volgen voor een groot deel zal bepalen. In de handelingen van de synode staat te lezen:

Opdat de Christelijke jeugd van hare teedere jaren aan, naarstiglijk in de fundamente[n] der ware religie onderwezen, en met ware godzaligheid vervuld moge worden, zoo moet deze drieërlei wijze van catechiseeren waargenomen worden. In de huizen van de ouders; in de scholen van de schoolmeesters; en in de kerken, van de

predikanten, ouderlingen, en lezers, of ziekenbezoekers. (Donner & Van den Hoorn, 1885/1987, p 41)

Het voorgeschreven leerplan bestond volgens datzelfde synodeverslag uit drie onderdelen: voor de jonge kinderen de Apostolische geloofsbelijdenis, de Tien Geboden, het Onze Vader, de Sacramenten, enkele korte gebeden en enkele stichtelijke bijbelteksten; leerlingen die dat onder de knie hebben krijgen vervolgens het Kort Begrip van de Heidelbergse Catechismus te bestuderen en leerlingen die 'in jaren en kennis verder zijn gekomen' krijgen de volledige Heidelbergse Catechismus. Er is dus sprake van een duidelijk leerplan, waarin al rekening werd gehouden met de ontwikkeling van de leerlingen.

Opmerkelijk is bovendien dat benadrukt wordt dat de leerstof niet alleen uit het hoofd geleerd, maar vooral ook door de leerlingen goed begrepen moet worden.

Ook zullen de schoolmeesters zorgdragen, dat de discipelen niet alleenlijk deze formuleren van buiten leeren, maar ook de leer, in dezelve vervat, tamelijk verstaan. Tot welk einde zij dezelve naar eens ieders begrip duidelijk zullen verklaren, en naarstiglijk en meermalen hen afvragen, of zij den zin wel hebben begrepen. (Donner & Van den Hoorn, 1885/1987, pp. 42/43)¹

Geen ruimte voor katholiek onderwijs

Hierbij moet wel aangetekend worden dat het hier uitsluitend mag gaan om de protestantse of 'gereformeerde' godsdienst. De Tachtigjarige Oorlog tegen het katholieke Spanje is nog bezig en het godsdienstonderwijs is een belangrijk middel om het protestantse geloof te verspreiden in de 'bevrijde' gebieden.

Tot deze bediening der scholen, zal niemand dan die een lidmaat is der Gereformeerde Kerk, en versiert met getuigenissen van een oprecht geloofen

¹ Aardig is het te lezen dat ook in een onderwijsinspectie reeds is voorzien. Predikant, ouderling en zo mogelijk iemand van het stadsbestuur bezoeken met enige regelmaat de school: "En, opdat men wetenschap hebbe van de naarstigheid der schoolmeesters en toeneming van de jeugd, zal het ambt der predikanten wezen, vergezelschap met een ouderling en (zoo het noodig is) een uit den Magistraat, alle de scholen, zoo bizondere als publieke, dikwijls te bezoeken, de vlijtigheid der meesters op te scherpen, in de wijze van catechiseeren voor te gaan, en met hun exempel de jeugd te onderrichten, dezelve vriendelijk aan te spreken, te ondervragen, en met heilige vermaningen, loftuigingen, en met kleine prijsjes, bij den Magistraat te stellen, tot vlijt en godzaligheid opwekken". De prijsjes worden door de Magistraat betaald ...

vroom leven, en in de catechetische leer wel geoefend, gebruikt worden, en die met onderteekening zijner hand de confessie en den Nederlandschen catechismus toestaat, en heiliglijk belooft, dat hij naar deze wijze van catechiseeren de jonkheid, hem toebetrouwd, in de fundamente[n] der Christelijke religie naargestiglijk zal onderwijzen (...) Andere formulieren om te catechiseeren zullen de schoolmeesters in de scholen niet mogen gebruiken. En men zal den Magistraat moeten verzoeken, dat zij alle Paapsche catechismussen, en alle andere boeken, die dwalingen en onreinigheden inhouden, uit alle scholen door hunne autoriteit willen uitwerpen. (Donner & Van den Hoorn, 1885/1987, p 42)

Het uitsluiten van de katholieke leer was hier dus niet alleen kerkelijk beleid, maar ook overheidsbeleid. Gevolg was dat overal in het land, ook in de nog katholieke Generaliteitslanden in het zuiden, katholieke schoolmeesters werden vervangen door protestantse. Zo werd in 1655 door de Staten Generaal een schoolreglement uitgegeven, dat in 1725 nog eens werd bekrachtigd, waarin het katholieken expliciet werd verboden onderwijs te geven of clandestien scholen op te richten ‘in dorpen of schuren’. En op scholen, private zowel als publieke, mocht geen vrij gegeven worden op ‘Paapse feestdagen’.

De Schoolmeesters zullen niet toelaaten, dat de Paapsche Kinderen in de Schoole zouden brengen eenige Paapsche Boeken, Roosekranssen, Beeldekens, Crucifixen, Schildereytjes, of iets diergelijken, of dat se de Gereformeerde Kinderen souden quellen, lasteren, verdoemen, ofte eenige Paperyen inplanten. En de Kinderen die hier inne teegens de vermaaning van de Meesters souden willen voortgaan, sullen uit de Schoole geset worden. (Staten Generaal der Vereenighde Nederlanden, 1725, p. 10)

Voor de katholieke kerk, maar ook voor enige vorm van katholiek onderwijs, was geen plaats in de Republiek van de 17e en 18e eeuw. Daarmee was het godsdienstonderwijs van die dagen wel overzichtelijk. De complexiteit van de multireligieuze samenleving kwam pas weer aan het licht in de 19e eeuw, nadat in de Franse tijd staat en kerk waren gescheiden en er weer ruimte kwam voor niet-protestantse geloofsovertuigingen. Maar dat leidde dan ook gelijk tot schoolstrijd.

Scheiding tussen kerk en staat

De Franse tijd in Nederland (1795-1813) had grote consequenties voor de inrichting van het onderwijs, ook waar het de verhouding tussen school en religie betrof. Dat

had in sterke mate te maken met de scheiding tussen staat en kerk, een verhouding die in Nederland sinds de Tachtigjarige Oorlog juist heel innig was geweest. De school, die in nauwe relatie stond met zowel de overheid als de kerk, kreeg bij deze scheiding een soort 'omgangsregeling'. De school viel onder het gezag van de overheid, maar de kerk kreeg het recht om na schooltijd godsdienstonderwijs te geven 'in de lokalen van de school', maar dat mocht dan weer niet door de onderwijzer gebeuren. Een en ander werd geregeld in de onderwijswet van 1806. In artikel 23 van het reglement bij de wet (titel A) staat:

Terwijl vastgesteld wordt het nemen van maatregelen, om de schoolkinderen van het onderwijs in het leerstellige van het kerkgenootschap, waartoe zij behoren, geenszins verstoken te doen blijven, zal het geven van dit onderwijs niet geschieden door den schoolmeester. (Hemkes, 1846, p. 13)

Toch is de gedachte dat onderwijs onder het gezag van de overheid christelijk onderwijs is nog wel sterk aanwezig. De formulering hiervoor in artikel 22 van het reglement bij de wet van 1806 luidt:

Alle schoolonderwijs zal zodanig moeten worden ingericht dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden. (Hemkes, 1846, p. 13)

Kennelijk had men het gevoel dat onderwijs moest opleiden tot deugzaamheid en voor de christelijke natie als de Nederlandse lag het voor de hand dat het daarbij zou gaan om 'christelijke deugden' – een formulering die het tot in de onderwijswet van 1920 voor het volledige (bijzondere én openbare) Nederlandse onderwijs zou houden.

Daarbij moet wel aangetekend worden dat in het begin van de 19e eeuw van een tegenstelling tussen openbaar en bijzonder onderwijs zoals wij dat kennen nog geen sprake was. De wet maakte tussen scholen geen onderscheid en had betrekking op alle onderwijs dat in scholen werd gegeven. De term 'openbaar' of 'publiek' onderwijs werd daarbij wel gebruikt, maar dan in contrast met het 'huiselijk onderwijs'. De onderwijswetgeving had betrekking op het niet-huiselijk 'openbaar onderwijs' en ging dus over alle scholen, waarvan wel sommige onder gezag en bekostiging van de overheid vielen en andere onder die van particulieren of instellingen. Voor de wet waren die alle gelijk (Bijsterveld, 2013).

De discussie in de eerste helft van de 20e eeuw spitste zich vooral toe op de vraag in hoeverre in dit 'niet-huiselijk openbaar onderwijs' de wetgever ook inhoudelijk de baas moest zijn. De overgang van de school van de 18e eeuw, waarin de Heidelbergse Catechismus een belangrijke rol speelde, naar de school van de 19e eeuw waarin het godsdienstonderwijs werd beperkt tot 'maatschappelijke en christelijke deugden' was voor velen wel erg groot en het 'leerstellig onderwijs' van de kerk in de lokalen van de school een te magere compensatie.

Zo stelde de antirevolutionaire voorman Groen van Prinsterer voor de 'openbare school' bij wet op te splitsen in drie richtingen: een hervormde, een roomse en – waar nodig – een joodse. Het openbaar onderwijs zou zich zo niet langer tot een oppervlakkige algemene christelijke deugdzaamheid hoeven te beperken omdat het niet meer nodig zou zijn dat één ongedifferentieerde staatsschool voor alle richtingen aanvaardbaar is. In zijn model zou men zich in het onderwijs veel nadrukkelijker godsdienstig kunnen profileren (Groen van Prinsterer, 1860, p. 167 e.v.).

Centraal in het debat van de eerste helft van de 19e eeuw stond niet de gedachte van het christelijk bijzonder onderwijs naast openbaar onderwijs, maar de gedachte van de christelijke openbare volksschool. De zorg om het christelijk karakter van het onderwijs mocht niet leiden tot het opgeven van het ideaal van de bij wet geregelde volksschool voor iedereen.

De grondwet van 1848

De kanteling van het debat komt met de grondwet van Thorbecke in 1848. Thorbecke laat daar in feite de gedachte van onderwijs van overheidswege los: 'het geven van onderwijs is vrij'. De oplossing die Thorbecke kiest is daarbij meer ingegeven door een liberaal streven naar beperking van de overheidsinvloed, dan door een appel op de gewetensvrijheid zoals bijvoorbeeld Groen van Prinsterer dat deed. In de aanloop naar de 1848 schreef Thorbecke:

Het gebied van zulk eene wetgeving is begrensd. Wanneer zij bekwame particulieren hinderde, instellingen van onderwijs zelfstandig op te rigten; wanneer zij deze in den vorm, de orde en methode der publieke gestichten dwong; wanneer zij tot het bezoek van aangewezen scholen verplichtte; ging zij haar regt te buiten, en schaadde zij het nationale onderwijs, dat zij moest bevorderen. (Thorbecke, 1839)

Thorbecke omschrijft het later in de grondwet van 1848 zo (artikel 194):

Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezigt der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid des onderwijzers; het een en ander door de wet te regelen. (Van Hasselt, 1987, p. 321)

Behalve dat de overheid zich terughoudend opstelt ten aanzien van de inhoud van het onderwijs, is deze 'vrijheid van onderwijs' minstens evenzeer een bevrijding ten opzichte van de vorige eeuwen waarin het onderwijs – met name voor katholieken – verre van vrij was geweest. Vrijheid van onderwijs – zo zal het ook in de jaren daarna vaak gezegd worden – is een vrijheid van 'kerk en staat'.

De opluchting die de grondwet van 1848 bracht na jaren van politieke strijd spreekt prachtig uit de memorie van toelichting bij het grondwetsvoorstel:

Wanneer het wetsontwerp der Regering wordt aangenomen, kan er voldoening voor allen zijn. Want er kan zijn een openbaar onderwijs, waarbij eens ieders godsdienstige begrippen worden geëerbiedigd, en een vrij onderwijs, dat bij sommigen op den grond van eene bepaalde leer kan zijn gevestigd, bij anderen op eene mededinging met het openbaar onderwijs berust, en zoo doende ijver, inspanning en verbetering uitlokt. ("Ontwerpen van Wet tot herziening der Grondwet", 1847/1848, p. 355)²

Tekenend voor de complexiteit van het debat is dat de formulering van het grondwetsartikel nog een paar aanvullingen krijgt. De voorstanders van de algemene staatsschool (volksschool), zoals bijvoorbeeld Groen van Prinsterer, dringen erop aan daaraan toe te voegen dat de overheid er wel voor moet zorgen dat overal voldoende onderwijs gegeven wordt en dat het onderwijs een verantwoordelijkheid van de regering blijft. Daarbij zou ook voor de godsdienstige verdeeldheid aandacht moeten zijn. Thorbecke voegde daarom aan het grondwetsartikel 194 nog toe:

Het openbaar onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der Regering. De inrichting van het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen, door de wet geregeld. (Van Hasselt, 1987, p. 321)³

² Aardig is hier de knipoog naar de marktwerking in het onderwijs.

³ Gezien het feit dat het woord 'openbaar' in latere grondwetsherzieningen uit deze formulering verdwijnt mag geconcludeerd worden dat het hier in de 'niet-huiselijke' zin is bedoeld.

De volgende stap richting een stelsel van openbaar en bijzonder onderwijs wordt gezet door minister Van der Bruggen met zijn schoolwet uit 1857, waarin hij komt met een openbare staatsschool die op religieus terrein geheel neutraal is. De formulering van artikel 23 luidt:

De onderwijzer onthoudt zich van iets te leeren, te doen of toe te laten, wat strijdig is met den eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden. Het geven van onderwijs in de godsdienst wordt overgelaten aan de kerkgenootschappen. (Van Hoorn, 1907)

De staat kan en mag volgens Van Bruggen aan de staatsschool geen levensovertuiging opleggen. Wel maakt Van Bruggen opnieuw ruimte voor godsdienstonderwijs dat verzorgd zou moeten worden door de kerken en waarvoor de lokalen van de staatsscholen ter beschikking staan in de geest van de wet van 1806. Daarnaast blijft de mogelijkheid bestaan van bijzonder onderwijs, zoals dat door Thorbecke in de grondwet werd vastgelegd. Maar het openbaar – en dus nu neutraal – onderwijs blijft de regel. Voor voorstanders van het christelijk nationaal onderwijs – zoals Groen van Prinsterer – is dit een grote politieke nederlaag.

Deze schoolwet, die een duidelijke keuze maakt voor de neutrale staatsschool geeft wel een impuls aan de ontwikkeling van het christelijk bijzonder onderwijs. De lijn die Van der Bruggen daarmee inzet wordt opgepakt door Abraham Kuyper.

De bijzondere school wordt gewoon

Pas onder Abraham Kuyper (1837-1920) wint de gedachte terrein dat het bijzonder onderwijs regel en het openbaar onderwijs uitzondering moet zijn. Sterker nog, hij trekt de lessen van de schoolstrijd door naar de andere terreinen van het maatschappelijk leven. Kuyper vindt dat burgers de ruimte moeten krijgen op zich op grond van hun eigen religieuze of politieke overtuiging te organiseren en hun eigen maatschappelijke organisaties en verenigingen op te richten, waar overheid noch kerk zeggenschap over mogen oefenen. Het is de taak van de overheid erop toe te zien dat die maatschappelijke kringen de ruimte krijgen hun eigen verantwoordelijkheden waar te maken. Dat beginsel beschouwt Kuyper als het fundamentele structuurbeginsel van de samenleving. Zelf werkt Kuyper op die manier aan de emancipatie van het gereformeerde volksdeel. Het mooiste voorbeeld daarvan is de door Kuyper opgerichte Vrije Universiteit, vrij van kerk en staat en onder bestuur van gereformeerde ‘mannenbroeders’.

Ook het overige onderwijs is voor Kuyper op die manier ‘vrij van kerk en staat’. De overheid mag volgens Kuyper dan ook geen uitspraken doen over de invulling van het onderwijs, daarmee treedt ze buiten haar bevoegdheid. Binnen die context past dan ook geen staatsschool, maar wel bijzonder onderwijs dat door de overheid wordt bekostigd en onder het gezag staat van een schoolvereniging. Die gelijke bekostiging wordt dan ook een feit in 1917. Zo kan de overheid haar grondwettelijk vastgelegde ‘aanhoudende zorg’ voor het onderwijs waar maken, zonder zich met de inhoud van het onderwijs te hoeven bemoeien.

Het maatschappijmodel dat zo door Kuyper werd ontworpen bood een nieuwe ‘oplossing’ voor de religieuze verdeeldheid in Nederland – ook buiten het terrein van het onderwijs. Kuyper legde er de basis mee voor het model van ‘verzuiling’ dat lange tijd de Nederlandse samenleving zou typeren en ook het denken over onderwijsvrijheid nog steeds domineert. De oplossing van Kuyper zou in ieder geval voor het onderwijs de gehele twintigste eeuw dienstdoen.

Katholiek onderwijs

In het hele proces speelde de emancipatie van de katholieken – na jaren van onderdrukking – een belangrijke rol. Met het uitroepen van de Bataafse republiek in 1795 kreeg de katholieke kerk weer vrijheid van godsdienst en opende zich een eeuw van herstel en herleving. In de totstandkoming van de grondwet van 1848 speelde niet alleen de druk uit protestantse, maar zeker ook vanuit katholieke kring een belangrijke rol, waarbij er ook rekening mee gehouden moet worden dat in de periode 1815 – 1830 België en Nederland één staat vormden en de getalsmatige verhouding tussen protestanten en katholieken anders lag. Toch zou het nog tot na de grondwet van 1848 duren voordat de bisschoppelijke hiërarchie in Nederland werd hersteld en de kerk ook daadwerkelijk de ruimte kreeg zich maatschappelijk te manifesteren. Dat gold in feite ook voor de ontwikkeling van katholieke scholen en katholiek onderwijs.

Waar in de tweede helft van de 19e eeuw het bijzonder onderwijs van de protestanten vaak vorm kreeg vanuit relatief kleinschalige lokale schoolverenigingen, werd het bijzonder onderwijs in katholieke kring meer systematisch aangepakt. Katholieke scholen werden vaak gesticht door religieuze katholieke ordes, die – voor de financiële gelijkstelling met het openbaar onderwijs in 1917 – de kosten van het onderwijs droegen. Het onderwijs werd dan ook verzorgd door broeders of zusters uit die orde, de zusters op de meisjesscholen, de broeders op de jongensscholen. Zulke congregaties werkten als efficiënte onderwijsorganisaties, sommigen zelfs met

eigen uitgeverijen en lerarenopleidingen. Illustratief voor de grote betekenis van het onderwijs voor de katholieke emancipatie is dat de Joannes Zwijsen, die in 1846 oprichter was van educatieve uitgeverij Zwijsen, na het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie in 1853 de eerste nieuwe aartsbisschop van Utrecht werd.

Een bijzonder rol binnen het katholiek voortgezet onderwijs speelden de jezuïetencolleges, waar kinderen van de Nederlandse katholieke elite naar school gingen. De leerlingen van deze colleges woonden intern en de katholieke leer en sfeer maakte integraal deel uit van het leven van deze jonge katholieken. De opzet van deze colleges was bewust gericht op de katholieke emancipatie en bedoeld een nieuwe katholieke elite te vormen die een belangrijke rol zou kunnen gaan spelen in de Nederlandse samenleving (Van den Beld, 2009).

Het verzuilde onderwijssysteem, dat zich in de loop van de 19e eeuw ontwikkelde en dat in de eerste helft van de 20e eeuw tot volle bloei kwam, bepaalde tot in de jaren zestig van de vorige eeuw het beeld van het Nederlandse onderwijs en de context van het Nederlandse godsdienstonderwijs. Er waren openbare scholen, die zich vooral neutraal opstelden, protestantse scholen van uiteenlopende signatuur, die vaak kleinschalig georganiseerd waren en waarin het godsdienstonderwijs gegeven werd door de predikanten, en katholieke scholen, die meer systematisch georganiseerd waren en waarin niet alleen het godsdienstonderwijs, maar ook het overige schoolonderwijs gegeven werd door broeders en zusters die verbonden waren aan religieuze ordes.

Verzuiling

De verzuiling die in de eerste helft van de 20e eeuw was ontstaan, had als belangrijke consequentie dat het bijzonder onderwijs een maatschappelijke inbedding kreeg in kringen van gelijkgestemden. De overtuigingen in de verschillende kringen waarin de leerling verkeerde sloten op elkaar aan en versterkten elkaar. Zo ontstond een krachtig vormingsconcept. Godsdienstsocioloog Peter Berger zou later spreken van het ontstaan van een 'geloofwaardigheidsstructuur' (Berger, 1967): wat op school geleerd wordt, vindt bevestiging en ondersteuning in de andere levenskringen van de leerling. Het was het vormingsconcept van de verzuiling en dat was lange tijd buitengewoon effectief voor de reproductie van de traditie binnen de verschillende zuilen. Het godsdienstonderwijs was dan ook vooral een inleiding in en verdieping van de geloofstraditie die aansloot bij de identiteit van de school.

Hoewel het recht op de vrijheid van katholiek en protestant christelijk onderwijs hartstochtelijk was bevochten, bleef merkwaardig genoeg vooral in het middelbaar onderwijs het godsdienstonderwijs een zaak van predikanten en priesters. Het was de tijd dat de dominee of pastoor op school een paar uur godsdienstonderwijs kwam geven. Zij verzorgden het onderwijs op de scholen namens de kerkgenootschappen die ze vertegenwoordigden. Geheel naar de bedoeling van die oude onderwijswet van 1806.

1960 – 2001: Van ‘verzuild’ naar ‘levensbeschouwelijk’ onderwijs

De roerige jaren ‘60

Zoals op zoveel terreinen van het maatschappelijk leven laten de jaren zestig van de vorige eeuw een kentering zien. Een aantal min of meer samenhangende ontwikkelingen luidt een nieuwe fase in voor het godsdienstonderwijs. Belangrijk voor het godsdienstonderwijs tot die tijd was dat de scholen een religieus homogene schoolpopulatie kenden, die bovendien als gevolg van de verzuiling in relatief religieus homogene gemeenschappen verkeerden. Juist dankzij die homogeniteit kon het godsdienstonderwijs vooral een verdiepend karakter hebben en voortbouwen op de basis die thuis en in de kerk werd gelegd. Naarmate die basis minder eenduidig en minder stevig werd, moest het godsdienstonderwijs de bakens verzetten.

Aan de ene kant maakt de beginnende ontkerkelijking en secularisatie de band met de kerken losser, terwijl aan de andere kant binnen de kerken nieuwe theologische, ethische en politieke perspectieven het licht zien, zowel binnen de protestantse, als binnen de katholieke kerken. Daarnaast is binnen de samenleving sprake van nieuwe ‘religieuze minderheden’ die ervoor zorgen dat ‘vreemde godsdiensten’ niet langer ver weg zijn, maar onderdeel van een geleidelijk multi-religieuzer wordende samenleving. Dat werpt vragen op voor de op verzuilde homogeniteit gebouwde praktijk van het bijzonder onderwijs in het algemeen en het godsdienstonderwijs in het bijzonder.

Met het minder vanzelfsprekend worden van de aansluiting tussen leerling en vakinhoud komt er geleidelijk meer aandacht voor de vraag naar de didactiek van het godsdienstonderwijs en wordt daar ook meer onderzoek naar gedaan. In 1968 verschijnt de dissertatie van Paulus Roest ‘Het godsdienstonderwijs op de middelbare school’, waarin hij pleit voor een onderwijsaanbod dat beter afgestemd is op de ontwikkeling van leerlingen. Hij breekt een lans voor de ‘zelfontplooiing’

van de leerling en stelt zo het godsdienstonderwijs niet langer in dienst van de geloofsovertuiging, maar van de leerlingen (Roest, 1968).

Didier Pollefeyt zou later zelfs spreken van een ‘antropologische wende’ in de godsdienstpädagogiek (Pollefeyt, 2004). De menselijke ervaring wordt belangrijker. De legitimatie van het vak komt veel meer te liggen in de betekenis die het vak heeft voor de ontwikkeling van de leerling, dan in de betekenis die het vak heeft voor de voortzetten en doorgeven van kerk en traditie. Dat was een belangrijke verandering van denken. Voor de praktijk van het godsdienstonderwijs betekende het dat de ervaring van de leerling centraal kwam te staan.

Steeds meer vormt de leefwereld van de leerling het uitgangspunt en wordt van daaruit gekeken hoe de traditie daarbij aansluit – vanuit de overtuiging dát de traditie daarbij aansluit, daarmee ‘correleert’. In het onderwijs gaat het om het zoeken naar verbinding, om te laten zien en ervaren hoe de geloofstraditie aansluit bij algemeen menselijke ervaringen. Het is een zoeken naar harmonie tussen leer en leven als een nieuwe manier om de leer van betekenis te doen zijn. In katholieke kring spreekt men in dit verband van ‘correlatiedidactiek’.

Binnen protestantse kring deden, zoals gezegd, Paulus Roest en later ook Foeke Kuiper baanbrekend werk. In zijn proefschrift over Bijbeldidactiek uit 1977 vraagt ook Kuiper aandacht voor de belevingswereld van de leerlingen. Ook voor hem moet in de godsdienstlessen aansluiting worden gezocht bij datgene wat in de wereld van de leerlingen al een rol van betekenis speelt. Kuiper spreekt in dat verband heel beeldend van de ‘uitlopers van Bijbel en traditie’ in het dagelijks leven van leerlingen.

Begin jaren tachtig maakt de protestantse Vakgroep van Godsdienstleraren (VGL) de balans op van de ontwikkelingen en de gevolgen daarvan voor het godsdienstonderwijs in de nota: ‘Als het getij verloopt ...’ (1982). De nota is een tijdsdocument in de zin dat het een goed beeld geeft van de stand van zaken in het vak op dat moment. Kuindersma en Miedema (2004) bespreken in hun overzicht van de geschiedenis van het protestantse godsdienstonderwijs de nota als volgt:

Deze impressie uit de nota van de VGL geeft aan wat er begin jaren tachtig aan de hand is met het godsdienstonderwijs. In de tijd dat iedereen in en rond de christelijke middelbare school op één noemer was te brengen, was voorgoed voorbij. De formule van voorheen die ervan uitging dat gezin, kerk en school opereerden vanuit dezelfde

(godsdienstige) opvoedingsdoelstellingen, werkte niet meer. In die zin was de verzuiling echt voorbij. En de veronderstelling dat de aan de protestantse theologie ontleende leerstof gedragen werd door alle betrokkenen bij de school en zo aan de leerlingen aangeboden kon worden, bleek niet meer te kloppen. De conclusie moest wel zijn dat een andere aanpak nodig was. (Kuindersma & Miedema, 2004, p. 157)

Aldus markeert de nota een scharniermoment in de geschiedenis van het schoolvak.

Het antwoord wordt vooral gevonden in het doorgaan op de ingeslagen weg, waarin professionalisering, didactisering en aandacht voor de leerwereld van leerlingen een belangrijke rol spelen. Alleen de ‘correlatiedidactiek’ voldoet daarbij steeds minder. Pollefeyt schrijft daarover:

Hoezeer men jongeren en kinderen ook ging meenemen vanuit de eigen ervaring, en hoezeer zij ook enthousiast waren in die eerste beweging, steeds meer van hen haakten af wanneer de duiding vanuit de (christelijke) traditie aan de ervaringsanalyse gekoppeld werd. Meer nog, deze correlatiestrategie werd op den duur zelfs contraproductief. Leerlingen kennen de verborgen ontologische agenda van de godsdienstleerkracht die met deze correlatieve methodologie werkt en zijn uiterst allergisch voor de exclusieve interpretatieve koppeling van de menselijke ervaring aan de christelijke traditie waar het dan telkens op neer komt. (Pollefeyt, 2004 p. 141)

Een belangrijke – en vrij radicale – stap in deze ontwikkeling vormt – ook in de jaren tachtig – de introductie van de term ‘levensbeschouwing’ voor het vak dat tot die tijd over het algemeen als het vak ‘godsdienst’ werd aangeduid (Van Laar, 1989). En die naamsverandering was meer dan alleen een kwestie van terminologie. Binnen het vak ‘levensbeschouwing’ vormt niet langer de religieuze traditie het begin- en/of eindpunt, maar de zinvraag van de leerling zelf. Het gaat in het vak om de leerling die zelf op zoek gaat naar wat voor hem of haar zin geeft aan het bestaan. In die levensbeschouwelijke zoektocht zijn religieuze tradities bronnen van inspiratie, maar ook niet meer dan dat. Thom Geurts is van deze beweging een belangrijk en invloedrijk vertegenwoordiger. Zijn model van basishandelingen vindt binnen het vakgebied veel navolging. In 2014 vat hij zijn visie in een artikel in *Narthex* nog eens als volgt samen:

Wat zich in de transformatie van religie in Nederland voltrekt is een verschuiving van religie als objectief systeem of traditie (en van religieus handelen als inpassen

aan en toepassen van een objectief systeem of traditie) naar religie als scheppen van uiteindelijke zin door concrete mensen in concrete situaties. Deze verschuiving is handelingstheoretisch te verstaan als een verschuiving van objectief naar subjectief. Het van elkaar losmaken van deze handelingsfactoren loopt aan twee kanten dood. We zien deze tegenstelling in religieuze educatie terug. Er is een positie die religieuze educatie opvat als overdragen van of inleiding in een objectief systeem. En er is een positie die het gaat om ontwikkeling van religieuze subjectiviteit. (Geurts, 2014. p. 19)

Minder radicaal, maar evenzeer toonaangevend en bouwend op een hermeneutische benadering van het vak, is het werk van Bert Roebben en Didier Pollefeyt. Hun benadering geeft meer ruimte aan de religieuze traditie, maar stelt voorop de het de leerling is die zich vormt aan die traditie als onderdeel van zijn of haar eigen religieuze zoektocht. Zo spreekt Roebben van 'narthicaal leren', dat gaat over de ontmoeting met de religieuze traditie, op de grens tussen binnenperspectief en buitenperspectief. Authenticiteit, kwetsbaarheid en hoop zijn voor hem belangrijke begrippen (Roebben, 2007).

Pollefeyt spreekt in het verlengde van de inmiddels achterhaalde 'correlatiedidactiek' nu van een multi-correlatieve godsdienstdidactiek, waarbij de ervaring verbonden wordt met verschillende religieuze tradities en de een-op-een relatie met de christelijke traditie wordt losgelaten.

Waar de 'correlatie' in de jaren zestig monoreligieus was en 'hermeneutiek' betrekking had op teksten en verhalen, is aan het begin van de 21e eeuw de 'correlatie' multireligieus en heeft 'hermeneutiek' betrekking op de 'actieve subjectiviteit van de ander'. Belangrijk in dit verband zijn de zogenaamde hermeneutische knooppunten. Pollefeyt:

Ze duiken op in een klasgroep waarin verschillende interpretaties rond een bepaald onderwerp of een bepaalde problematiek leven (tussen leerkracht en leerling of tussen leerlingen onderling). Ze verwijzen terug naar een veelheid van ervaringen, contexten, verhalen, tradities, etc. waaraan leerlingen en leerkrachten vaak op onzichtbare wijze loyaal zijn. In dit model van geloofscommunicatie worden deze hermeneutische knooppunten opgespoord, blootgelegd en in een communicatief proces ontward. Deze interpretatieve leerweg vindt plaats naar aanleiding van een confrontatie met lesimpulsen vanuit verschillende bronnen, met name de heersende

cultuur, het eigen levensverhaal en de bestaande narratieve, levensbeschouwelijke tradities. (2004, p. 142)

Pollefeyt werkt dat uit in zijn invloedrijke GSM-model, wat de docent de drievoudige rol van getuige, specialist en moderator toedicht in het proces van interreligieuze ontmoeting en dialoog (2004, 2005).

Een nieuwe ‘mainstream’ voor het vak godsdienst/levensbeschouwing

Op deze manier kunnen we inmiddels spreken van een nieuwe ‘mainstream’ in het vak, waarin de basishandelingen van Geurts enerzijds en de hermeneutisch-communicatieve GSM-benadering van Pollefeyt anderzijds een centrale plaats innemen.

Naast deze ‘mainstream’ laten zich in het veld van het onderwijs in het vak godsdienst/levensbeschouwing nog twee andere benaderingen onderscheiden: Het godsdienstonderwijs aan gereformeerde, reformatorische en evangelische scholen enerzijds en het godsdienstonderwijs dat zich laat leiden door een religiewetenschappelijke benadering anderzijds.

Gereformeerd, reformatorisch en evangelisch godsdienstonderwijs

Een stroming naast de ‘mainstream’ vormt het godsdienstonderwijs op meer orthodox-christelijk scholen. Het gereformeerd, reformatorisch en evangelisch onderwijs kenmerkt zich vooral door het feit dat de homogeniteit van de schoolbevolking, die in de tijd van de verzuiling nog in de breedte van het onderwijs vanzelfsprekend was, nog steeds in grote lijnen realiteit is. Deze scholen hebben op de ontwikkelingen van ontzuiling, secularisatie en pluralisering juist gereageerd met een versterking van hun religieuze identiteit. Deze scholen ontwikkelden zich meestal tot scholen met een streekfunctie die voor een grotere regio voor leerlingen van gelijke religieuze achtergrond onderwijs verzorgen. Voor het vak godsdienst op deze scholen heeft dat als gevolg dat het vak het verdiepend karakter, voortbouwend op de religieuze socialisatie in kerk en gezin, heeft kunnen vasthouden. Een belangrijke impuls kreeg deze benadering onlangs nog in het project ‘identiteit als sterk merk’ van het Landelijk Verband van Gereformeerde Schoolverenigingen (LVGS) (Kuiper 2016, 2017).

Wel zien we in dat ook op deze scholen in de loop van de jaren veel meer aandacht is gekomen voor de aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen. Ook is er veel meer aandacht gekomen voor andere religies en levensovertuigingen. Maar door

de homogeniteit van de leerlingpopulatie is het in deze context mogelijk die te bespreken in de zin van 'eigen' en 'vreemd', op dezelfde manier als het bijvoorbeeld bij aardrijkskunde kan gaan over het 'eigen land' en 'andere landen': er is een gezamenlijk startpunt. Een concept dat aansluit bij deze manier van denken is 'begeleide confrontatie', waarin nadrukkelijk de ontmoeting vanuit de eigen religie met de multiculturaliteit en multireligiositeit van de samenleving werd gezocht.

Deze benadering, die dus juist kiest voor het accentueren van de eigen godsdienstige identiteit van de school en daarmee ook rekening houdt in het benoemings- en toelatingsbeleid, neemt ook een belangrijke plaats in in het denken over het vak, al was het maar omdat juist binnen deze scholen het vak – terwijl het op sommige andere scholen dreigt te marginaliseren – nog een belangrijke plaats inneemt. Het zijn ook vaak juist deze scholen die gebruik maken van de mogelijkheid het vak Godsdienst als examenvak in te voeren en die voor het vak naar verhouding veel uren op het rooster hebben staan.

Samen vertegenwoordigen de benaderingen van Geurts (levensbeschouwing), Pollefeyt en Roebben (ontmoeting en gesprek) en Kuiper (identiteit als sterk merk) de drie schooltypen die Bertram-Troost, Kom, Ter Avest en Miedema (2012) onderscheidden in hun onderzoek naar het protestants christelijk Basisonderwijs, in een poging orde te scheppen in de veelkleurigheid van het onderwijsveld zoals dat in de tweede helft van de 20e en de eerste decennia van de 21e eeuw vorm had gekregen: de traditieschool, de ontmoetingsschool en de zingevingsschool. Latere onderzoeken lieten zien dat deze indeling ook goed toepasbaar bleek om de diversiteit in het voortgezet onderwijs op orde te brengen (Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van der Nest, & Miedema, 2014; Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017).

Godsdienstwetenschap

Naast deze drie benaderingen is er nog een vierde, die eveneens een lange geschiedenis kent in het vak en recent opnieuw in de belangstelling is komen staan. Deze stroming gaat uit van een religiewetenschappelijke benadering van het vak op een manier die vergelijkbaar is met de wijze waarop het vak 'geestelijke stromingen' is ingericht in het basisonderwijs.

Kijken we naar de geschiedenis van het vak, dan kunnen we vaststellen dat deze benaderingswijze zich in de tweede helft van de 20e eeuw ontwikkelde als een alternatief antwoord op de processen van ontzuiling, ontkerkelijking en pluralisering.

Waar zich in de 'mainstream' een 'antropologische wende' voltrok, keerde deze beweging zich juist af de persoonlijke vorming als kern van het vak, ten gunste van een zakelijker benadering.

Belangrijk voor deze benadering was de publicatie met de veelzeggende titel 'Tussen leuren en leren' van Jan Dirk Imelman e.a. waarin elf methoden voor godsdienstonderwijs werden geanalyseerd (Imelman, Meijer, Van der Ploeg, & Wissink, 1986). Tien van de elf methoden werden door de auteurs beoordeeld als te weinig kritisch. Een meer objectieve en afstandelijke benadering werd ernstig gemist. Deze studie werd invloedrijk in de discussie over het godsdienstonderwijs, net als de door de auteurs gewezen richting van het inleiden in kennis van godsdienst en religie, waarvan zij de maatschappelijke en pedagogische relevantie wel degelijk erkenden: leerlingen kunnen hierdoor leren gedragingen van anderen te verstaan en kunnen voor zichzelf tot eigen opvattingen, waarderingen en keuzen komen. Toch werd de door hen ontwikkelde methode 'wereldgodsdiensten' waarin het accent lag op het inleiden in kennis over die wereldgodsdiensten, geen succes en bleef navolging in de praktijk beperkt (Meijer & Van der Ploeg, 1989).

Het idee bleef echter wel een rol spelen in het debat over de koers van het vakgebied. In Nederland benadrukt met name Paul Vermeer het belang van een godsdienstwetenschappelijke benadering van het vak. Volgens hem bieden de godsdienstwetenschappen een cognitief conceptueel instrumentarium dat leerlingen helpt hun weg te vinden in de multireligieuze samenleving vandaag. Vermeer zoekt daarbij aansluiting bij de Britse onderzoekers Clive Erricker en Robert Jackson, die beiden de nadruk leggen op 'religious education' als een 'gewoon schoolvak', waarin de conceptuele structuur van de wetenschappelijke religiestudies centraal staat (Vermeer 2012, 2013).

Hoewel lange tijd in de praktijk van het onderwijs niet heel succesvol, krijgt deze benadering de afgelopen jaren steun uit onverwachte hoek. Met name als gevolg van verschillende vormen van religieus gemotiveerd geweld sinds de aanslagen op de Twin Towers in New York in 2001 en de toegenomen angst voor radicalisering is er steeds meer aandacht voor religie, maar vanuit een heel ander perspectief dan in de geschiedenis van het godsdienstonderwijs tot dan toe gebruikelijk was. Er lijkt een nieuw draagvlak te ontstaan voor aandacht voor religie in het onderwijs, maar nu gemotiveerd vanuit de bezorgdheid rond radicalisering en gericht op vergroting van de 'religieuze weerbaarheid' van jongeren. Deze ontwikkelingen geven in de

21e eeuw een nieuwe impuls en een nieuwe richting aan het gesprek over het godsdienstonderwijs, waarmee de godsdienstwetenschappelijke benadering – die de godsdienst vooral benadert vanuit een buiten-perspectief – weer volop in de belangstelling staat.

Professionalisering

Een belangrijke lijn in de ontwikkeling van het vak in de afgelopen decennia moet nog benoemd worden: de lijn van de voortgaande professionalisering van het vak. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw ontwikkelt zich het vakdidactisch onderzoek, de vakdidactische theorievorming en de methodiekontwikkeling, er verschijnen gespecialiseerde lerarenopleidingen en steeds meer docenten op school hebben ook inderdaad zo'n opleiding met succes afgesloten. Mijlpalen in die ontwikkeling zijn het verplicht stellen van de onderwijsbevoegdheid voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing in 2006 en de invoering van het vak als examenvak een jaar later.

2001 – heden: van 'levensbeschouwelijke vorming' naar 'religieuze weerbaarheid'

Recente ontwikkelingen

De afgelopen jaren zien we twee ontwikkelingen. Enerzijds staat het vak zoals dat zich in de context van de verzuiling had ontwikkeld nog steeds onder druk. De zorgen die de VLG begin jaren tachtig al verwoordde, hebben aan actualiteit nog niets ingeboet. Wat wel anders is geworden, is dat met de ontzuiling ook de verkokering is verminderd. Waar het rond de samenstelling van de handreiking voor het examenvak in 2007 nog niet lukt de samenwerking tussen katholieken en protestanten tot stand te brengen, wordt tegenwoordig op tal van fronten samengewerkt over grenzen van denominaties heen. Ook wordt de behoefte aan een gezamenlijk curriculum waarmee het vak nadrukkelijk op de kaart kan worden gezet, steeds sterker gevoeld.

Waar het vak met de ontzuiling zijn klassieke legitimatie lijkt te verliezen, doemt aan de horizon een nieuwe legitimatie op. Zo verschijnt op 2 november 2015 in NRC Handelsblad een ingezonden artikel van een groep 'jonge religiewetenschappers' verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden onder de kop 'Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk' (Davidsen, Van den Hemel, Arfman, Beekers, & Mathijssen, 2015). Aanleiding is het verschijnen van het conceptadvies 'Onderwijs2032' van de commissie Schnabel, waarin geen enkele aandacht is voor levensbeschouwing of religie (Platform Onderwijs2032, 2015). Het conceptadvies lijkt uit te gaan van de gedachte dat religie achterhaald is in onze ontkerkelijkte samenleving en daarom in

het onderwijs genegeerd kan worden. De religiewetenschappers stellen daartegenover dat de rol van religie nationaal en internationaal juist toeneemt. Wie de 21e eeuw wil kunnen begrijpen, moet ook iets begrijpen van religie en de rol die zij speelt in de wereld. Zij pleiten daarom voor nieuwe aandacht voor religie in het onderwijs, niet in de vorm van catechese of levensbeschouwelijke vorming, maar als kritisch en onafhankelijk onderwijs over religie: 'Religiekunde' als algemeen vormend vak vanuit een neutraal, religiewetenschappelijk perspectief (Davidsen et al., 2015).

Voorlopig sluitstuk van de ontwikkeling richting een 'gewoon schoolvak' is de inrichting van het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs, waarin tal van organisaties vanuit verschillende richtingen samenwerken onder het motto: "Goede levensbeschouwelijke educatie voor iedere leerling in het voortgezet onderwijs". Het is een ambitieus project waarin geprobeerd wordt de verschillende perspectieven die in de loop der jaren binnen het vak ontwikkeld zijn samen te brengen in één verband (Visser, Praamsma, Van Dijk-Groeneboer, Davidsen, & De Beer, 2018). Vooral de verbinding tussen religie als maatschappelijk verschijnsel en religie als ontsluiting van zin vormt daarin een belangrijke uitdaging, die wordt aangegaan vanuit het principe van het 'dubbeldenken' (Visser, 2016).

Toekomst

Hoe deze ontwikkeling zich verder zal voortzetten, is iets wat in de toekomst ligt en het bestek van dit hoofdstuk over de geschiedenis van het vak te buiten gaat. Duidelijk is dat het vak een geschiedenis heeft die de eeuwen omspannt en waarin zich zowel ingrijpende transformaties als ook opmerkelijke constanten laten zien. Daarmee wordt elke keer weer duidelijk dat het een boeiend en bijzonder vak is, dat buitengewoon gevoelig is voor religieuze en culturele ontwikkelingen in de samenleving.

Dat laatste blijkt alleen al uit de formulering van artikel 2.3 uit de wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel van 16 maart 2017 ("Besluit van 16 maart 2017", 2017). In het voorafgaande artikel 2.2 wordt bepaald dat elke leraar moet voldoen aan de eisen van vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid. Artikel 2.3 luidt dan:

In afwijking van artikel 2.2 omvat de bekwaamheid tot het geven van onderwijs voor leraren of docenten godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs niet de vakinhoudelijke bekwaamheid.

Helemaal een gewoon vak zal het nooit worden.

Literatuur en bronnen

- Berger, P. L. (1967). *Het hemels baldakijn: Bijdrage tot een theoretische godsdienstsociologie*. Bilthoven: Ambo.
- Bertram-Troost, G., Versteegt, I., Van der Kooij, J., Van der Nes, I., & Miedema, S. (2014). *Om eigenheid en openheid: Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G. D., Kom, C., Ter Avest, I., & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd: Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Woerden: Verus
- Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten. (2017). *Staatsblad*, 2017(148), 1-16. Geraadpleegd van https://opmaat.sdu.nl/hulkStatic/SDU/OP/stb-2017-148/sharp_/ANX/stb-2017-148.pdf
- Boekholt, P. & De Booy, E. (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum.
- Boersma, P. (2004). Oude wegen of nieuwe paden: Het vak GL in rooms perspectief van verleden, heden, en toekomst. *Narthex* 4(6), 25-29.
- Davidson, M. A., Van den Hemel, E., Arfman, W., Beekers, D., & Mathijssen, B. (2015, 2 november). Religieonderwijs is juist nu heel hard nodig. *NRC.next*, pp. 30-31.
- De Jong, A. (2010). Van catechismusles naar interreligieus leren. *Narthex* 10(1/2), 11-16.
- Donner, J. H. & Van den Hoorn, S. A. (1987). *Acta of Handelingen der Nationale Synode, in den naam van onze Heere Jezus Christus, gehouden door autoriteit der hoogmogende heren Staten-Generaal der Verenigde Nederlanden te Dordrecht, in de jaren 1618 en 1619* (Herdruk uit 1885). Houten: Den Hertog 1987.
- Geurts, T. M. J. (2009). *Leren onderbreken: Religieus leren in de context van verzakelijking in school en samenleving*. Nijmegen: Valkhof Pers/Thijmgenootschap.
- Geurts, T. M. J. (2014). Is religie een ding? *Narthex* 14(2), 15-22.
- Groen van Prinsterer, G. (1860). *Verspreide geschriften: Deel II. Kerk, school, volks-historie*. Amsterdam: H. Höveker.
- Hemkes, H., Kz. (1846). *Verzameling van wetten, besluiten en verordeningen, betreffende het lager onderwijs in de provincie Zuid-Holland, benevens de algemeene schoolwet van 3 april 1806, en de koninklijke besluiten van 20 maart 1814, 27 mei 1830, 13 augustus 1831 en 2 januarij 1842: Een onmisbaar handboek voor*

- schoolopzieners, gemeente besturen, plaatselijke schoolcommissiën, commissiën van toezicht, onderwijzers en onderwijzeressen binnen dat gewest.* Gorinchem: J. Noorduyn.
- Imelman, J. D., Meijer, W. A. J., Van der Ploeg, P. A., & Wissink, R. H. (1986). *Tussen leuren en leren*. Kampen: Kok.
- Kalsbeek, L. (1976). *Theologische en wijsgerige achtergronden van de verhouding van kerk, staat en school in Nederland*. Kampen: Kok.
- Klink, A. (1990). Publieke gerechtigheid: Een christendemocratische visie op de rol van de overheid in de samenleving. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kuindersma, H. (1989). Godsdienstonderwijs in verandering: Ontwikkelingen in het protestantse godsdienstonderwijs. *Voorwerk*, 6(?), 3-16.
- Kuindersma, H. (2010). Historie van een protestants vak: Een beschrijving van het recente verleden en de actualiteit. *Narthex* 10(1/2), 6-10.
- Kuindersma, H. & Miedema S. (2004). Tussen traditie en integratie: Protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling. In H. van Crombrugge en W. Meijer (Reds.), *Pedagogiek en traditie: Opvoeding en religie* (pp. 151-170). Tiel: LannooCampus.
- Kuiper, F. H. (1977). *Op zoek naar beter bijbels onderwijs: een exploratief onderzoek naar de eigenlijke problematiek van bijbels onderricht aan de hand van katechetisch materiaal*. Amsterdam: Rodopi.
- Kuiper, R. (2016). *Identiteit als sterk merk: Visiedocument*. Woerden: LVGS.
- Kuiper, R. (2017). *Mensen kunnen bloeien: Een basistheorie voor christelijk onderwijs*. Woerden: LVGS.
- Meijer, W. A. J. & Van der Ploeg, P. A. (1989). *Wereldgodsdiensten: Hindoeïsme, Jodendom, Christendom, Islam*. Kampen: Kok.
- Miedema, S. & D. de Ruijter (1999). Onderwijsvrijheid: een groot pedagogisch goed. *Pedagogisch Tijdschrift* 24(1), 17-34.
- Nagel-Herweijer, C. H. & Visser-Vogel, E. (2017). *De Bijbel op School: Een Onderzoek naar het Bijbelgebruik in het Protestant-Christelijk Onderwijs*. Woerden: Verus
- Ontwerpen van Wet tot herziening der Grondwet. (1847/1848). *Kamerstukken II* 1847/1848, XLIX, 21, p. 355. Geraadpleegd van https://repository.overheid.nl/frbr/sgd/18471848/0000445171/1/pdf/SGD_18471848_0000233.pdf
- Platform Onderwijs2032. (2015). *Hoofdlijn advies: Een voorstel*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Pollefeyt, D. (2004). Het leven doorgeven: Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven. In H. van Crombrugge en W. A. J. Meijer (Reds.), *Pedagogiek en traditie: Opvoeding en religie* (pp. 133-149). Tiel: LannooCampus.

- Pollefeyt, D. (2005). Uittocht en utopie: Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en inter- levensbeschouwelijke wereld. In L. Braeckmans (Red.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie: Beschouwing bij het schoolvak godsdienst* (pp. 37-67). Tiel: Lannoo.
- Praamsma, J. M. (2000). Secularisatie opnieuw bezien: De veranderende plaats van het christendom in de samenleving. *Beweging* 64(3), 4-7.
- Praamsma, J. M. (2014). Een noodzakelijk goed: Over de maatschappelijke noodzaak van levensbeschouwelijk onderwijs. *Narthex*, 14(3), 27-33.
- Praamsma, J. M. (2016). Godsdienstonderwijs na Brussel en Parijs. *Narthex*, 16(3), 92-95.
- Praamsma, J. M. & Swetselaar van, R. (2010). De leraar Godsdienst Levensbeschouwing. In S. Paas en J. Hoek, *Praktijkgericht: Handboek voor de HBO-theoloog* (pp. 66-72). Zoetermeer: Boekencentrum.
- Praamsma, J. M. (Red.). (2014) *Klassikaal Geloven: Verhalen uit de wondere wereld van het Godsdienstonderwijs*. Kampen: Kok.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop: Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- Roest, P. (1968). *Het godsdienstonderwijs op de middelbare school: Een didactische verkenning*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Staten Generaal der Vereenigde Nederlanden. (1725). *Schoolreglement, in de steeden ende ten platten lande, in de heerlykheden ende dorpen staande onder de Generaliteyt*. 's-Gravenhage: Jac. Scheltus
- Thorbecke, J. R. (1839). *Aanteekening op de Grondwet*. Amsterdam: Johannes Müller.
- Vakgroep van Godsdienstleraren (1982). 'Als het getij verloopt ...' *Bulletin* 10 38-42.
- Van Bijsterveld, S. C. (2013). Een vergeten episode uit de schoolstrijd: De ontdekking van 'openbaar' en 'bijzonder' onderwijs. *Tijdschrift voor religie, recht en beleid*. 4(3). 16-32.
- Van de Laar, J. M. P. M. (Red.). (1989). *Levensbeschouwelijke vorming: Een nieuw schoolvak*. Best: Damon.
- Van den Beld, T. A. M. (2009). *Katholieke jongens uit den beschaafden stand: het jezuïeteninternaat te Katwijk aan den Rijn, Den Haag en Zeist (1831-1960) en katholiek Nederland*. Nijmegen: Valkhof Pers.
- Van Hasselt, W. J. C. (1987). *Nederlandse staatsregelingen en grondwetten* (17e druk). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Van Hoorn, I. (1907). *De Nederlandsche Schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs 1796-1907*. Groningen: Noordhoff.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British*

Journal of Religious Education, 34(3), 333-347.

Vermeer, P. (2013). Leren denken in levensbeschouwing: Of hoe godsdienst/ levensbeschouwing (weer) een vak kan worden. *Narthex* 13(3), 64-69.

Visser, T. D. (2016). Het is nu of nooit...: Een algemeen vak godsdienst/ levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In Réne Erwich en Jan Marten Praamsma (Reds.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur* (pp. 161-178). Utrecht: Kok.

Visser, T. D., Praamsma, J. M., Van Dijk-Groeneboer, M. C. H., Davidsen, M. A. & De Beer, A. A. J. A. M. (2018). Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs. *Narthex* 18(4), 26-37.