

Levensbeschouwelijke vorming, een vak apart in het Hoger Onderwijs

In bepaalde opleidingen is 'levensbeschouwing' een apart vak, soms een verplicht onderdeel, soms een keuzevak in de vrije ruimte. Doorgaans wordt 'levensbeschouwing' echter niet geassocieerd met het beoefenen van een vak, maar met het bekende verschijnsel dat mensen nu eenmaal meningen hebben over de waarde en betekenis van het leven. Dat je daar een vak van zou kunnen maken en daaraan zelfs een eigen beroepsopleiding kunt wijden, dat is minder bekend en maakt het vak 'levensbeschouwing' toch wel tot een vak apart. Wat kan de meerwaarde van dit vak en van een opleiding als Levensbeschouwelijke Vorming zijn?

Het klinkt misschien als een woordspelletje, maar dit vak en deze opleiding gaan nu juist over zulke uiteenlopende vragen als 'Wat is de meerwaarde van een vak?' en 'Wat is de waarde van het leven?' maar vooral ook 'Hoe hangt het antwoord van beleidsmakers en schoolbesturen op de eerste vraag 'Wat is de meerwaarde van een vak?' samen met hun levensbeschouwelijke antwoord op de tweede vraag 'Wat is de waarde van het leven?' Hoe hangt de waarde van het één samen met de waarde van het ander? Beleidsmakers, docenten en studenten brengen uiteenlopende waarden naar voren, en dat kan tot chaos en eindeloze conflicten leiden, maar toch, zo claimen de docenten van het vak 'Levensbeschouwing', zit daar samenhang in. Waarden hangen samen, vormen samen waardenpatronen die je kunt herkennen zoals je kristalstructuren kunt herkennen. Het ene waardenpatroon is het andere niet. En de ene religie of cultuur vertoont een ander waardenpatroon dan de andere religie of cultuur.

In deze bijdrage gaat het om de vraag: Welke waardenpatronen bepalen hoe belangrijk het vak 'Levensbeschouwing' en de opleiding 'Levensbeschouwelijke Vorming' worden gevonden binnen het Hoger Onderwijs, en op welke manier de waarde of meerwaarde daarvan dan wordt ingevuld? Doorslaggevend voor het beantwoorden van deze vraag zijn mijns inziens niet de religieuze, maar de culturele waardenpatronen. De verschillen tussen traditionele, moderne en postmoderne culturen zullen hier dienen als mijn verklaring voor de verschillen in waardebepaling van het vak en de opleiding. Ook inhoudelijke verschillen in de manier waarop vak en opleiding worden ingevuld kunnen zo zichtbaar gemaakt worden. Per opleiding en per docent worden andere waarden ingezet.

De noodzaak van algemene vorming

Voor alle Hoger Onderwijs-opleidingen geldt tegenwoordig, dat hun programma-aanbod beroepsgericht moet zijn. Specifieke arbeidssectoren in de samenleving vergen berVoor alle Hoger Onderwijs-opleidingen geldt tegenwoordig, dat hun programma-aanbod beroepsgericht moet zijn. Specifieke arbeidssectoren in de samenleving vergen beroepsspecifieke competenties. Vanuit de arbeidsmarkt gezien mag van Hoger Onderwijs-instellingen worden verwacht, dat zij inzetten op het aanleren van functioneel afgebakende vaardigheden en waarden (zoals efficiëntie), dat zij opleiden tot een functioneel pakket van beroepsspecifieke kwalificaties en het bijbehorende functieprofiel.

Vanuit het onderwijs gezien is een dergelijke benadering in twee opzichten ontoereikend. Ten eerste is het onderwijsveld zo georganiseerd, dat Hoger Onderwijs-opleidingen elkaar moeten beconcurreren. Hun programma-aanbod moet studentgericht en profielgericht zijn om

voldoende studenten te kunnen aantrekken. De onderwijspraktijk wijst uit, dat een opsomming van beroepsspecifieke kwalificaties ontoereikend is om wervende profielen te etaleren en potentiële studenten te verleiden. Ten tweede is het onderwijs als toegangspoort tot de samenleving zo gepositioneerd, dat Hoger Onderwijs-opleidingen moeten bijdragen aan de sociale cohesie van de samenleving als geheel. Hun programma-aanbod moet inzetten op het aanleren van functie-overstijgende vaardigheden en waarden (zoals 'democratisch burgerschap'). Hun aanbod moet maatschappijgericht zijn.

Laten we met het tweede punt beginnen, de maatschappijgerichtheid van het onderwijs. Voor het aanleren van functie-overstijgende vaardigheden en waarden werd sinds de negentiende eeuw (Humboldt) in het onderwijs een beroep gedaan op het Verlichtingsidee van Bildung. Bildung staat voor 'algemene vorming' in de humanistische betekenis van bevrijding van autoritaire en onderdrukkende oepsspecifieke competenties. Vanuit de arbeidsmarkt gezien mag van Hoger Onderwijs-instellingen worden verwacht, dat zij inzetten op het aanleren van functioneel afgebakende vaardigheden en waarden (zoals efficiëntie), dat zij opleiden tot een functioneel pakket van beroepsspecifieke kwalificaties en het bijbehorende functieprofiel.

Vanuit het onderwijs gezien is een dergelijke benadering in twee opzichten ontoereikend. Ten eerste is het onderwijsveld zo georganiseerd, dat Hoger Onderwijs-opleidingen elkaar moeten beconcurreren. Hun programma-aanbod moet studentgericht en profielgericht zijn om voldoende studenten te kunnen aantrekken. De onderwijspraktijk wijst uit, dat een opsomming van beroepsspecifieke kwalificaties ontoereikend is om wervende profielen te etaleren en potentiële studenten te verleiden. Ten tweede is het onderwijs als toegangspoort tot de samenleving zo gepositioneerd, dat Hoger Onderwijs-opleidingen moeten bijdragen aan de sociale cohesie van de samenleving als geheel. Hun programma-aanbod moet inzetten op het aanleren van functie-overstijgende vaardigheden en waarden (zoals 'democratisch burgerschap'). Hun aanbod moet maatschappijgericht zijn.

Laten we met het tweede punt beginnen, de maatschappijgerichtheid van het onderwijs. Voor het aanleren van functie-overstijgende vaardigheden en waarden werd sinds de negentiende eeuw (Humboldt) in het onderwijs een beroep gedaan op het Verlichtingsidee van Bildung. Bildung staat voor 'algemene vorming' in de humanistische betekenis van bevrijding van autoritaire en onderdrukkende structuren en emancipatie van het individu en van de burgerlijke klasse, en later ook van de arbeidersklasse, door het bevorderen van het eigen kritische oordeelsvermogen en van de eigen vrije wilsbeschikking. Bildung betekent vormgeving. Centraal staat het van binnenuit vormgeven van zichzelf als een unieke en integrale persoonlijkheid en als ondeelbaar onderdeel van de maatschappij. De maatschappij is de grotere sociale eenheid. Nog omvattender is het Romantische kader van het geestelijk vormgeven van de wereld als geheel (Herder).¹ Gaandeweg werd 'algemene vorming' een elitaire en a-politieke privé-aangelegenheid van de gegoede burgerij, en als zodanig afgesplitst van de beroepsvorming van arbeidersjongeren.² De samenhang tussen individuele zelfontplooiing en maatschappelijke emancipatie van alle groepen in de samenleving ging daarmee verloren. De Angelsaksische invulling van 'algemene vorming', education, is oorspronkelijk veel traditionalistischer dan de Duits-idealistische invulling. Anton van Harskamp laat zien, dat educatie daar geen zaak was van vormgeving van zichzelf van binnenuit, maar een kwestie van inwerking van de traditie op het nog ongevormde zelf dat zich invoegt in de traditie die het zich toeëigent.³ Dit aanvankelijke verschil tussen Bildung en education is overigens ingehaald door de latere opkomst en verspreiding van het sociaal constructivisme, dat Van Harskamp elders aanwijst als "het heersende regime" (van zelfsturing) "voor onderwijs en vorming".⁴ Walter Bender heeft erop gewezen, dat de oorspronkelijke klassieke opvatting

van Bildung fundamenteel verschilt van de functionalistische nadruk op professionele 'kwalificering', die sinds de zestiger jaren de boventoon voert.⁵ 'Algemene vorming' wordt sindsdien, aldus Bender, eerder gezien als mogelijke aanvulling op de noodzakelijke beroepskwalificering dan als noodzakelijke basis voor een mogelijke beroepskwalificering. Het idee van 'algemene vorming' wordt dan economisch benaderd in termen van toegevoegde waarde in een flexibele arbeidsmarkt: mensen met algemene vorming als menselijk kapitaal, met een grotere vaardigheid om zich zonder al te veel kritiek aan te passen aan de eisen van de markt en om flexibel te worden ingezet door het Human Resources Management; mensen als een bron waaruit managers putten.

Cultureel gezien heeft de economie niet alleen bezit genomen van ons functioneren op de werkvloer, maar ook van ons functioneren in onze vrije tijd, in de politiek en in het onderwijs: onze productiemaatschappij is een consumptiemaatschappij geworden, onze keuzes zijn een kwestie van smaak en onze studenten een lastig tevreden te stellen klantenkring.⁶ Arbeid wordt niet langer gezien als een plicht en een last, maar als een keuze en een lust. Studeren, een vorm van werken, is je eigen keuze, dus je gaat er helemaal voor, maar het is ook voor je eigen behoeftenbevrediging, dus studeren moet wel aantrekkelijk zijn en leuk blijven, zonder al te veel inspanning.⁷ Kennis is dan niet langer het product van studenten die hard hebben gewerkt om zich deze kennis te kunnen toeëigenen, maar het product van docenten die dit product moeten zien te verkopen aan consumerende studenten die kennis inkopen en via ingevulde evaluatieformulieren invulling geven aan hun voorkeuren en afkeuring omtrent de aankoop en kwaliteit van het product. Studenten zien hun eigen vorming eerder als vrijblijvende toeëigening dan als vervreemdende zelfverwerkelijking. Zij beschouwen zichzelf als deskundig, want zij kennen immers hun smaak en zijn dus kritisch. Bovendien wordt hun vermeende deskundigheid als mondigheid geprezen, want de klant is koning. Ook hier geldt de breuk met de Verlichting. Het kritische oordeelsvermogen van klanten verschilt fundamenteel van het emancipatorisch bedoelde kritische vermogen van burgers zoals de Verlichting dit dacht te bevorderen toen het humanistische ideaal van 'algemene vorming' werd gecultiveerd. Met deze observaties zijn we intussen volop bij het eerste punt, de studentgerichtheid van het onderwijsaanbod. Studenten kunnen gecharmeerd zijn van het idee van 'algemene vorming' als mogelijke aanvulling op de noodzakelijke beroepskwalificering, zolang zij deze 'vrije ruimte' zelf mogen invullen en zolang zij het kennisaanbod mogen evalueren zonder er zelf al te hard voor te werken. Maar dan rijst toch de vraag: vormen studenten zich een oordeel over het onderwijsaanbod op basis van hun algemene vorming óf op basis van hun primaire behoeftenbevrediging? Wordt de algemene vorming gemeten aan de individuele behoeftenbevrediging of omgekeerd?

De meerwaarde van levensbeschouwelijke vorming

Levensbeschouwelijke vorming in het Hoger Onderwijs moet zowel beroepsgericht als studentgericht, maar vooral maatschappijgericht en persoonsgericht. Inhoudelijk is levensbeschouwelijke vorming immers gericht op een algemene vorming, die heel de samenleving en heel de persoon op het oog heeft. Een student als persoon is meer en waardevoller dan de functiekwalificaties die de arbeidsmarkt van haar of hem vraagt. Een samenleving is meer en waardevoller dan waar de student als consument op zit te wachten. Dáár oog voor krijgen is een waarde op zich, en in hoge mate een emancipatorische waarde. Levensbeschouwelijke vorming tematiseert kritisch (d.w.z. als niet-vanzelfsprekend) de wijzen

waarop de samenleving en de persoon als geheel vorm krijgen, inclusief de levensbeschouwingen van waaruit dat allemaal gebeurt. De grotere samenhangen onder de aandacht brengen, als integraal onderdeel van beroepsvorming, daarin is mijns inziens de meerwaarde gelegen van wat levensbeschouwing als algemene vorming te bieden heeft.

Cultuurdragers, communicatiestijlen en waardenoriëntaties

Docenten Levensbeschouwing zijn per definitie cultuurdragers. Van welke cultuur, dat blijkt uit de specifieke kernwaarden die zij cultiveren. Maar dat blijkt ook uit de wijze waarop zij cultuurdrager zijn. Op die vormen van cultuurdragerschap wil ik hier kort ingaan, omdat ze alles te maken hebben met corresponderende communicatiestijlen en waardenoriëntaties.

Ik onderscheid drie typen, een onderscheiding gebaseerd op mijn analyse van verschuivingen in het cultuurbegrip binnen de culturele antropologie.⁸ Het gaat om drie typen van cultuurpatronen, die historisch gezien zich na elkaar hebben ontwikkeld, maar die in de huidige samenleving naast elkaar bestaan en op elkaar inwerken:

[Tabel 1 \(klik hier\)](#)

Met deze drie benaderingen van 'cultuur' corresponderen drie verschillende communicatiestijlen en waardenoriëntaties:

1. De traditionele cultuurdrager wordt aangesproken op wat er van iemands rol verwacht wordt; monumentaal imponerende representativiteit en gehoorzaamheid op basis van vanzelfsprekende en moedwillige identificatie met de traditie.

In termen van waardenoriëntatie en levensbeschouwelijke vorming is de ideale onderwijspraktijk die van 'waardenoverdracht' (in de zin van nieuwe aanplant van voorgegeven waarden) en 'monoreligieuze vorming' (in de religieuze zin van inwijding in de eigen religie).

2. De moderne cultuurdrager wordt aangesproken op de kritisch-vernieuwend bijdrage die een mondig individu zou moeten leveren aan het algemeen welzijn; zelfdisciplinerende vrijheid en verantwoordelijkheid op basis van een zelfbewuste en betrokken positiebepaling in het maatschappelijk veld.

In termen van waardenoriëntatie en levensbeschouwelijke vorming is de ideale onderwijspraktijk die van 'waardenverheldering' (in de zin van bewustmaking van "inconsistenties" tussen de eigen waarden onderling en "correctie" daarvan "met het oog op optimalisering van het waarderingsproces" [Van der Ven, 1985, pp. 42-46]), 'waardenontwikkeling' (in de zin van toegroeien naar ingewikkelder niveaus van eigen en andermans waardenhantering) en 'multireligieuze vorming' (in de seculiere zin van gelijke behandeling van verschillende religies op basis van gelijkwaardigheid van elk afzonderlijk binnenperspectief en op basis van antropologische vergelijkbaarheid als buitenperspectief).

3. De postmoderne cultuurdrager wordt aangesproken op het persoonsgebonden en budgetgebonden recht op eigen keuzes in een onoverzichtelijk veld van vele mogelijkheden;

verleidelijk zich profilerende assertiviteit en inzetbaarheid op basis van eigenmachtige en vrijblijvende voorkeuren binnen het marktaanbod.

In termen van waardenoriëntatie en levensbeschouwelijke vorming is de ideale onderwijspraktijk die van 'waardenrelativering' en 'waardencommunicatie' in een wereld van 'waardenrelativisme' ('waardenrelativering' en 'waardencommunicatie' in de zin van uitgesproken problematisering en interactieve afstemming van de onvanzelfsprekendheid en variëteit van ieders waarden met het oog op een attitude van wederzijds respect en met het oog op stimulering van ieders inbreng in het communicatieproces) en 'interreligieuze vorming' of 'interlevensbeschouwelijke vorming' (in de levensbeschouwelijke zin van werken aan eigen vorming op basis van dialogische uitwisseling van perspectieven en existentiële blootstelling aan andermans vorming).⁹

[Tabel 2 \(klik hier\)](#)

Moderne en postmoderne waarden en normen

Mogen we uit het voorafgaande concluderen, dat traditionele en moderne cultuurpatronen achterhaald zijn en dat we geen andere keuze hebben dan allemaal postmodern te worden? Zijn 'waardencommunicatie' en 'interreligieuze vorming' de nieuwe norm? Mijns inziens blijkt uit deze onderwijsidealen hoezeer het onderwijs een moderne instelling is gebleven in plaats van geworden tot een postmodern instituut. Want waartoe zou men 'waardencommunicatie' als ideaal cultiveren of als norm hanteren, d.w.z. de eigen waarden moeten afwegen en beargumenteren tegenover anderen, tenzij met het oog op verantwoordelijkheid voor de samenleving als geheel? Waartoe zou men 'interreligieuze vorming' als ideaal cultiveren of als norm hanteren, d.w.z. de eigen religie in gesprek moeten brengen met andere religies, tenzij met het oog op sociale cohesie als een sociaal contract tussen alle bij integratie belanghebbende betrokkenen? Dat zijn moderne waarden en normen, geen postmoderne. Een strikt postmoderne benadering zou 'waardencommunicatie' inruilen voor 'waardenrelativisme' en 'interreligieuze vorming' voor 'multiculturele vorming' (in de zin van "ieder voor zich" en "voor elk wat wils"). Postmoderne waarden zijn niet bindend genoeg voor een moderne instelling als het onderwijs. Moderne waarden daarentegen zijn bindend zoals een contract bindend is. Typisch modern is bijv. het idee, dat leerlingen worden geacht zgn. 'leercontracten' te hebben gesloten met hun school. Dit idee verschilt mijns inziens niet principieel van Rousseau's moderne model van de samenleving als een contrat social dat individuele burgers verondersteld worden met elkaar te zijn aangegaan als politiek bindmiddel.¹⁰ Ook het denken in termen van het 'zelfwerkzaam ontwikkelen van competenties onder begeleiding van de docent als coach' is in die zin modern, dat leren niet wordt gezien als een communicatieproces maar als een productieproces, ditmaal niet het productieproces van de zich verdienstelijk makende leraar maar dat van de ondernemende leerling die investeert in haar of zijn eigen ontwikkeling en toekomst. Deze manier van denken is echter postmodern, voor zover de leerling ongebonden kennis inkoopt bij de school als leverancier.

Doch laten we terugkeren naar de noties 'waardencommunicatie' en 'interreligieuze vorming'. Dit zijn hoogst moderne idealen onder de condities van een postmoderne cultuur waarin zelfs traditionele praktijken als 'waardenoverdracht' en 'monoreligieuze vorming' tot de mogelijkheden behoren zolang deze maar 'bespreekbaar' blijven en het grotere veld van

mogelijkheden niet gaan domineren. 'Modern' is en blijft de norm, zo lijkt het. En toch zijn noties als 'waardencommunicatie' en 'interreligieuze vorming' tegelijkertijd ook hoogst postmodern van aard. Centraal staat ieders afzonderlijke inbreng, en niet de maatschappelijke emancipatie van groepen. Die eigen input wordt bovendien gezien als modegevoelige uitdrukking van willekeurige keuzes of als veranderlijke keuzeverplichtingen onder druk van wisselende omstandigheden, en niet als geestelijke vormgeving van langdurige innerlijke groei. De nadruk op wederzijds respect moet het consumentenrecht op eigen keuze veiligstellen tegenover de beperkende inmenging van medeconsumenten. Niet de functionaliteit van waarden en normen staat voorop, maar de communicabiliteit ervan. Waarden en normen zijn niet in de eerste plaats maatschappelijk nuttig maar interactief inzetbaar, niet normatief legitiem maar evaluatief bespreekbaar.

Religies en interreligieuze vorming

Het is de postmoderne cultuur, die religies het model van interreligieuze vorming opdringt. Religies zelf houden zelden van interreligieuze vorming. Monotheïstische religies zijn van nature geneigd tot monoreligieuze vorming. Polytheïstische religies zijn van nature geneigd tot religieuze taakverdeling. Meestal zijn alleen religieuze randgroepen en randfiguren interreligieus ingesteld. Dat is verklaarbaar uit één van de meest cruciale functies van religie: het verschaffen van duidelijk markeerbare identiteit. 'Inter' daarentegen riskeert vervagende grenzen, vloeiende overgangen, schuivende panelen. Zoals dieren beschikken over territoriumdrang en over competitiedrang om hun plek te verdedigen en hun plaats in de sociale rangorde te bepalen, zo beschikken mensen over symbolische locaties ('loci') en brandpunten ('foci') om hun identiteit te nestelen, aldus Hans Mol.¹¹ Talloze vormen doen dienst als symbolische loci en foci van identiteit. Maar juist omdat het om identiteit gaat, staat er veel op het spel dat verdedigd of verstevigd moet worden. Identiteit wordt immers bedreigd door verandering en aanvallen van buitenaf en door verzwakking en verandering van binnenuit. 'Identiteit' staat voor vastigheid, houvast, duidelijkheid, stevigheid, stabiliteit, veiligheid. De symbolische identiteit die mensen zich aanmeten vormt daarop geen uitzondering. Maar mensen voelen op voorhand aan, dat hun symbolische identiteit erg vatbaar is voor en onderhevig is aan verandering, verzwakking, slijtage en zelfs vernietiging, tenzij ze hun symbolische identiteit steeds opnieuw verstevigen en stabiliseren. Binnen de menselijke cultuur is er één instituut, dat zich hierin heeft gespecialiseerd: religie. Religie heeft als specialiteit het consolideren en stabiliseren van symbolische identiteit, vooral in crisissituaties die desintegrerend en desoriënterend, en dus identiteitsbedreigend zijn. Religie, aldus Mol, sacraliseert identiteit, verklaart identiteit heilig, maakt identiteit tijdloos onaantastbaar. Religie werkt als een immuunsysteem: worden bepaalde waarden en normen goddelijk verankerd, dan zijn ze niet langer onderhevig aan slijtage, kritiek, fragmentarisering. Elke religie is een oriëntatiesysteem met een bepaalde waardenoriëntatie waarvan de kern niet ter discussie staat maar via waardenoverdracht wordt toegeëigend. Nieuwe Religieuze Bewegingen zoals New Age doen dat misschien minder autoritair dan traditionele vormen van monotheïsme, maar het uitgangspunt blijft toeëigening en verdieping van de eigen religie. New Age aanhangers verdiepen zich uitsluitend in sufi-vormen van islam, nooit in orthodoxe sunni-vormen van islam, want die zijn niet inpasbaar. Omgekeerd zullen orthodoxe sunni-moslims niet meteen de sufi-traditie omarmen. En toch ligt de zaak voor jonge Europese moslims genuanceerder. Jonge Europese moslims

worden geconfronteerd met zowel monoreligieuze als multireligieuze, interreligieuze en seculiere vorming, en dat maakt het vinden van een eigen weg naar islamitische identiteit er niet gemakkelijker op. Anderzijds geldt echter voor islamitische studenten, dat kennisverwerving via scholing buitenshuis of binnenshuis niet uitsluitend een moderne waarde is. Het permanente zoeken naar kennis ('ilm) geldt binnen de islamitische overlevering als een plicht voor zowel mannen als vrouwen, en daarvan zijn jonge Europese moslims zich alleszins bewust.¹² Moslimstudenten kunnen voor hun motivatie en legitimering volop uit de eigen religie putten, indien zij zich via het onderwijs toegang proberen te verschaffen tot de (post)moderne samenleving. Zij hebben geen culturele verworteling in het humanistische Bildungsideal nodig, alleen een Hoger Onderwijs-diploma. Of is deze laatste conclusie toch iets te snel getrokken? We begonnen met de constatering, dat beroepsgerichte vorming niet zonder algemene vorming toegang kan verschaffen tot de samenleving. Tot die algemene vorming behoort mijns inziens, dat zowel humanisten als monotheïsten en New Age aanhangers op enigerlei moment en op enigerlei wijze, of het nu binnen het kader van monoreligieuze vorming is dan wel binnen de kaders van multireligieuze of interreligieuze vorming, kennis nemen van elkaars levensbeschouwelijke verworteling in waarden. Die verworteling in waarden hebben we met elkaar gemeen. Ook de ongebonden mensen onder ons en de mensen met bindingsangst zijn hier en daar tijdens hun levensloop verworteld geraakt in bepaalde waarden. De inzet van levensbeschouwelijke vorming is om al deze waarden op te diepen en in te brengen als een krachtbron die ons inspireert en vormt.

Lourens Minnema is universitair hoofddocent Vergelijkende Religiewetenschappen aan de Faculteit Theologie van de Vrije Universiteit en aan het Amsterdam University College, beide te Amsterdam.

Adres: Dr. Lourens Minnema, Eerste Hugo de Grootstraat 13-H-1, 1052 KL Amsterdam.

E-mail: l.minnema@vu.nl

Noten

[1] Lichtenstein, E. (1971). Bildung. In Joachim Ritter (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band I (pp. 921-937). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

[2] Jansen, Theo (1994). Gedeelde verschillen: Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld (p. 14). 's Gravenhage: VUGA Uitgeverij.

[3] Harskamp, Anton van (1996). Vergelijking van de universiteitsconcepties van W. von Humboldt en J.H. Newman. In

<http://www.bezinningscentrum.nl/teksten/anton/newmanhumboldt.htm> (bezocht 12 mei 2010).

[4] Harskamp, Anton van (2006). Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming. In Siebren Miedema (red.), Religie in het onderwijs: Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming (pp. 81-110, met name 97-99). Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

[5] Bender, Walter (1991). Subjekt und Erkenntnis: Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung (pp. 17-31, met name 24). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

[6] Vuyk, Kees (1992). De esthetisering van het wereldbeeld: Essays over filosofie en kunst.

Kampen: Kok Agora.

[7] Korver, Ton (2005). Van plicht naar smaak: De transformatie van het arbeidsethos. In *Christen Democratische Verkenningen* (Amsterdam: Boom Tijdschriften) zomer 2005, 282-292.

[8] In Joanne Martin's *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1992, wordt een vergelijkbare drieslag toegepast op organisatieculturen: 'integratieperspectief', 'differentiatieperspectief' en 'fragmentatieperspectief'. Over verschillen tussen moderne en postmoderne cultuur, zie Maffesoli, Michel (1988). *Le temps des tribus: Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Méridiens Klincksieck.

[9] De vierslag 'waardenoverdracht', 'waardenverheldering', 'waardenontwikkeling' en 'waardencommunicatie' is leidend in van der Ven, J.A. (1985). *Vorming in waarden en normen* (pp. 38-51). Kampen: Kok Agora; de drieslag 'waardenoverdracht', 'waardenverheldering' en 'waardencommunicatie' is leidend in Mönnink, J. De., Ogg, F. (1993). *Opvoeden tot verantwoordelijkheid: Waardenoriëntatie en de pedagogische opdracht in onderwijs* (pp. 32-40). Kampen: Kok Educatief. De drieslag 'monoreligieuze vorming', 'multireligieuze vorming' en 'interreligieuze vorming' is leidend in Hermans, Chris A.M. (2001). *Participerend leren: Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving* (pp. 357-369). Budel: Uitgeverij Damon, en in Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek: Dimensies en spanningsvelden* (pp. 78-79). Zoetermeer: Uitgeverij Meinema. In dit laatstgenoemde boek, pp. 76-77, worden de drie bijbehorende godsdienstpedagogische doelen (resp. *education into religion*, *learning about religion* en *learning from religion*) gekoppeld aan vier godsdiensttheologische legitimeringskaders: 'exclusiviteit', 'paralleliteit', 'essentiële gelijkheid' en 'pluralisme'. Ook Hermans, pp. 361-363, koppelt het seculiere model van 'multireligieuze vorming' aan een bepaald type van godsdiensttheologie ('alle religies zijn heilswegen die verwijzen naar dezelfde goddelijke Werkelijkheid'), die "men" zou hebben.

[10] Vgl. Oerlemans, J.W. (1988). *Rousseau en de privatisering van het bewustzijn: Carrièreisme en cultuur in de achttiende eeuw*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

[11] Mol, Hans (1976). *Identity and the Sacred: A Sketch for a new social-scientific Theory of Religion*. Oxford: Blackwell.

[12] Reeber, Michel (2005). *Petite sociologie de l'islam* (pp. 46-48). Editions Milan; Karagül, Arslan, van de Wetering, Stella (2002). Levensbeschouwing en onderwijs vanuit islamitisch perspectief. In Edith Brugmans (red.), *Cultuurfilosofie: Katholieke, reformatische, humanistische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur* (pp. 848-861, 876-879, met name 855). Budel: Uitgeverij Damon; Chebel, Malek (1993). *L'imaginaire arabo-musulman* (pp. 72-74). Paris: Presses Universitaires de France.

Literatuur

Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek: Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

Bender, Walter (1991). *Subjekt und Erkenntnis: Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Chebel, Malek (1993). *L'imaginaire arabo-musulman*. Paris: Presses Universitaires de France.

Harskamp, Anton van (1996). Vergelijking van de universiteitsconcepties van W. von Humboldt en J.H. Newman. In <http://www.bezinningscentrum.nl/teksten/anton/newmanhumboldt.htm> (bezoekt 12 mei 2010).

Harskamp, Anton van (2006). *Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over*

religieuze vorming. In Siebren Miedema (red.), *Religie in het onderwijs: Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming* (pp. 81-110). Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

Hermans, Chris A.M. (2001). *Participerend leren: Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Uitgeverij Damon.

Jansen, Theo (1994). *Gedeelde verschillen: Algemene volwassenenvorming in een veelvormige wereld*. 's Gravenhage: VUGA Uitgeverij.

Karagül, Arslan, van de Wetering, Stella (2002). *Levensbeschouwing en onderwijs vanuit islamitisch perspectief*. In Edith Brugmans (red.), *Cultuurfilosofie: Katholieke, reformatorische, humanistische, islamitische en joodse reflecties over onze cultuur* (pp. 848-861, 876-879). Budel: Uitgeverij Damon.

Korver, Ton (2005). *Van plicht naar smaak: De transformatie van het arbeidsethos*. In Christen Democratische Verkenningen (Amsterdam: Boom Tijdschriften) zomer 2005, 282-292.

Lichtenstein, E. (1971). *Bildung*. In Joachim Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band I (pp. 921-937). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Maffesoli, Michel (1988). *Le temps des tribus: Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Méridiens Klincksieck.

Martin, Joanne (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Mol, Hans (1976). *Identity and the Sacred: A Sketch for a new social-scientific Theory of Religion*. Oxford: Blackwell.

Mönnink, J. de., Ogg, F. (1993). *Opvoeden tot verantwoordelijkheid: Waardenoriëntatie en de pedagogische opdracht in onderwijs*. Kampen: Kok Educatief.

Oerlemans, J.W. (1988). *Rousseau en de privatisering van het bewustzijn: Carrièreisme en cultuur in de achttiende eeuw*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Reeber, Michel (2005). *Petite sociologie de l'islam*. Editions Milan.

van der Ven, J.A. (1985). *Vorming in waarden en normen*. Kampen: Kok Agora.

Vuyk, Kees (1992). *De esthetisering van het wereldbeeld: Essays over filosofie en kunst*. Kampen: Kok Agora.