

This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Burgerschapseducatie in Vlaanderen. Het politiek liberalisme als filosofisch kader

Reference:

Loobuyck Patrick.- Burgerschapseducatie in Vlaanderen. Het politiek liberalisme als filosofisch kader
Tijdschrift voor onderw ijsrecht en onderw ijsbeleid - ISSN 0778-0443 - 4/5(2018-2019), p. 310-322
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1616560151162165141>

Burgerschapseducatie in Vlaanderen

Het politiek liberalisme als filosofisch kader

Patrick Loobuyck*

In 2018 hebben de Vlaamse regering en het Vlaams Parlement eindtermen 'burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleven' goedgekeurd. Dit is nieuw en niet onbesproken gezien Vlaanderen geen sterk uitgewerkte traditie heeft inzake burgerschapseducatie. Dit artikel is een politiek filosofische reflectie op de legitimiteit en inhoud van de vooropgezette leerdoelen en competenties. Het normatieve kader is het politiek liberalisme zoals dat geijkt is door John Rawls. Het Vlaamse initiatief wordt getoetst aan de principes van staatsneutraliteit, scheiding van Kerk en Staat, godsdienst- en gewetensvrijheid en de vrijheid van onderwijs. Het artikel sluit af met een reflectie over de vraag hoe burgerschapseducatie zich kan verhouden ten aanzien van noties als nationale identiteit, patriottisme en wereldburgerschap.

I. Inleiding

In het kader van de hervorming van de eindtermen voor het secundair onderwijs heeft het Vlaamse Parlement in 2018 zestien sleutelcompetenties goedgekeurd waaronder 'burgerschap met inbegrip van competenties inzake samenleven'¹. Daar worden eindtermen aan gekoppeld. De eindtermen voor de eerste graad zijn door de Vlaamse Regering (13 juli 2018) en het Vlaams Parlement (5 december 2018) goedgekeurd. Op 1 september 2019 treden ze in voege.

Voor de eerste graad zijn er achttien eindtermen burgerschap geformuleerd, waarbij sommige gericht zijn op kennis, andere op attitude². Als referentiekader wordt verwezen naar Unesco (2015) en de Raad

* Patrick Loobuyck is als hoogleraar verbonden aan het Centrum Pieter Gillis van de Universiteit Antwerpen waar hij vakken levensbeschouwing doceert. Hij is als gastprofessor verbonden aan de vakgroep Wijsbegeerte en Moraalwetenschappen van de Universiteit Gent waar hij politieke filosofie doceert.

¹ Decreet van 17 januari 2018 tot wijziging van het decreet basisonderwijs van 25 februari 1997 en de Codex Secundair Onderwijs, wat onderwijsdoelen betreft, en tot wijziging van de decreten Rechtspositie onderwijspersoneel.

² Eindtermen worden door de overheid opgelegd en gecontroleerd. Ze zijn in principe van toepassing op alle scholen, koepels en netten. Het is aan de onderwijsverstrekkers om te beslissen hoe ze de eindtermen implementeren. Eindtermen burgerschap resulteren daarom niet noodzakelijk in een vak burgerschap. De eindtermen of sommige ervan kunnen ook via andere vakken zoals geschiedenis of talen behaald worden. Ook de levensbeschouwelijke vakken - die in principe niet door de overheid aangestuurd en gecontroleerd worden - zouden zich kunnen aanbieden om bepaalde eindtermen mee te verwezenlijken indien ze hiervoor reguliere inspectie toelaten en dus een stuk autonomie opgeven. Dit zou in de lijn liggen van de engagementsverklaring van 28 januari 2016 van de erkende instanties en vereniging van de levensbeschouwelijke vakken en de onderwijskoepels van het officieel onderwijs en het GO! met het oog op een versterking van de

van Europa (2016). De eindtermen zijn geclusterd in zeven bouwstenen. De eerste vijf zijn transversaal (gelijk voor de finaliteit doorstroom, de dubbele finaliteit en de finaliteit arbeidsmarkt) en worden gerealiseerd in samenhang met andere eindtermen; de laatste twee zijn inhoudelijk en variëren voor de verschillende finaliteiten:

- De dynamiek en gelaagdheid van (eigen) identiteiten duiden.
- Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken.
- Geïnformeerd en beargumenteerd met elkaar in dialoog gaan.
- Actief participeren aan de samenleving, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen binnen de rechtsstaat.
- De wederzijdse invloed tussen maatschappelijke domeinen en ontwikkelingen en de impact ervan op de (globale) samenleving en het individu kritisch benaderen.
- Democratische besluitvorming op lokaal, nationaal en internationaal niveau duiden.
- Democratische principes en democratische cultuur kaderen binnen de moderne rechtsstaat.

De eindtermen burgerschap voor de tweede en derde graad zijn op dit moment nog in ontwikkeling. Ze krijgen inhoud binnen dezelfde bouwstenen en zullen in de volgende legislatuur van de Vlaamse regering goedgekeurd en geïmplementeerd worden.

Burgerschapseducatie en democratische vorming komen hierdoor centraler te staan dan voorheen: lerarenopleidingen en bijscholingen zullen er extra aandacht moeten aan besteden en er zullen leerplannen en leerlijnen, handboeken en didactisch materiaal ontwikkeld worden. Er is in Vlaanderen echter nog maar weinig nagedacht en geschreven over de mogelijkheden, grenzen, werkzaamheid en modaliteiten van burgerschapseducatie. In welke vakken moet het aan bod komen of is er nood aan een apart vak? Wat moet er precies aan bod komen en wat zijn de doelstellingen? Welke didactische methodes worden best ingezet?

In deze bijdrage wil ik als politiek filosoof hierover mee nadenken. In de politieke filosofie ligt de focus vooral op de legitimiteit van het overheidsoptreden. Wat mag of moet een overheid (niet) doen? Welke morele uitgangspunten sturen het overheidshandelen? En wat kunnen we in een gedeelde politieke gemeenschap van elkaar als burger verwachten? Toegepast betekent dit dat de politiek filosoof zich afvraagt waarom de overheid zich überhaupt met onderwijs moet inlaten. En inzake burgerschapseducatie dienen zich de volgende vragen aan:

- Is burgerschapseducatie een vorm van onwenselijke staatspedagogiek en gaan de eindtermen burgerschap in tegen het principe van de staatsneutraliteit?

interlevensbeschouwelijke dialoog op school. Het is op dit moment echter nog onduidelijk of de levensbeschouwelijke vakken hiervoor inderdaad zullen worden ingezet. Het GO!-memorandum laat alvast uitschijnen dat het daar niet zomaar wil in meegaan en het liever zelf twee uur burgerschap organiseert. In het katholiek onderwijs kan er eventueel wel gemakkelijker een samenwerking met het vak Rooms-Katholieke Godsdienst tot stand gebracht worden – hoewel, ook daar is gekozen om in de eerste graad een apart vak Mens en Samenleving aan te bieden.

- Welke waarden mogen gepromoot worden, welke moeten enkel besproken worden en welke kunnen afgedwongen worden?
- Leren de leerlingen enkel over hoe een democratisch politiek systeem in elkaar steekt of kan er ook aangestuurd worden op een actieve houding en participatie?
- Moeten leerlingen enkel aanvaarden dat anderen er vaak andere morele en levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken op nahouden, of mogen ze ook aangemoedigd worden om die morele en levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken – ook die van zichzelf – kritisch te onderzoeken, te evalueren en met elkaar te vergelijken?
- Beperkt burgerschapseducatie zich tot democratie en mensenrechten, of heeft ook de particuliere maatschappelijke nationale cultuur daarin een plaats?
- Hoe verhoudt burgerschapseducatie zich ten aanzien van noties als nationale identiteit, patriottisme en wereldburgerschap?
- Volstaat het dat leerlingen leren over het belang van vrijheid en gelijkheid als politieke uitgangspunten, of moeten ze aangespoord worden om die uitgangspunten ook in het eigen morele en levensbeschouwelijke leven toe te passen?
- Hoe kan burgerschapseducatie onpartijdig zijn zodat het aanvaardbaar is voor zowel links als rechts denkende mensen, zowel voor nationalist, liberalen als socialisten, zowel voor religieuze als seculiere leerlingen, zowel voor hoog- als laaggeschoolden, zowel voor mensen uit de meerderheid als mensen uit minderheidsgroepen en/of met migratieachtergrond, zowel voor open of progressief ingestelde mensen als mensen met een eerder behoudsgezinde of traditionele manier van leven?

Bij het zoeken naar antwoorden kan de liberale politieke filosofie richting geven, ook al verschillen politiek liberale filosofen onderling eveneens van mening en leggen verschillende auteurs hun eigen accenten (zie Fernández & Sundström, 2011; Macedo & Tamir, 2002).

II. Politiek liberalisme en onderwijs

Het perspectief van waaruit deze bijdrage vertrekt, is het politiek liberalisme zoals dat geïkt is door John Rawls (1993). Dat is niet alleen het standaardparadigma in de politieke filosofie van waaruit vandaag over de relaties tussen politiek, overheid, burgers en samenleving wordt nagedacht, het ligt ook aan de basis van de liberaal democratische samenleving zoals we die hier gestalte proberen te geven (Loobuyck, 2017). Het vormt het morele fundament voor de democratische rechtsstaat die het kader vormt waarbinnen aan politiek wordt gedaan. Naargelang de politieke partij zullen er linkse of rechtse, conservatieve of progressieve, ecologische of nationalistische accenten worden gelegd, maar alle democratische partijen vertrekken van de gedeelde uitgangspunten van het politiek liberalisme.

Het politiek liberalisme beschouwt de politieke gemeenschap als een verzameling van vrije en gelijke burgers die dragers zijn van rechten. Meer bepaald is het gebaseerd op het respect voor een specifiek mensbeeld: de mens voor zover hij in staat is om zelf over het goede leven na te denken en een eigen opvatting van het goede leven vorm te geven. Of in de woorden van Rawls: in een vrije samenleving gaat het over respect voor ieders *capacity to frame, revise and pursue a conception of the good*. Mensen

beschikken over morele en rationele vermogens die hen in staat stellen zaken te overdenken, te evalueren en te beoordelen. We kunnen ons een voorstelling maken van hoe we willen leven, wie we willen zijn en wat we voor anderen willen betekenen. We maken keuzes, veranderen wel eens van mening en kunnen nieuwe dingen exploreren.

Het is in functie van deze *capaciteit* dat onderwijs belangrijk is. Wat zijn mensen immers met de vrijheid van meningsuiting, als ze zich niet hebben leren uitdrukken en nooit geleerd hebben hoe ze inhoudelijk een mening kunnen vormen en evalueren? Wat zijn mensen met de vrijheid om te reizen, te gaan en te staan waar ze willen, als ze niet weten dat Firenze en Parijs mooie steden zijn, ze geen kaart kunnen lezen en niet weten hoe ze de trein moeten nemen? Wat zijn mensen met politieke vrijheden als ze niet weten in welk politiek systeem ze leven, hoe macht werkt, hoe de samenleving in elkaar steekt, welke rechten ze hebben en wat burgerschap inhoudt?

Verplicht onderwijs garandeert dat alle mensen in staat worden gesteld het eigen leven zelf mee in te richten op basis van informatie en keuzevrijheid (Barry, 2001: 202ff.). Elke kind krijgt zo de kans om zich vrij te ontwikkelen. In een open en liberale samenleving mogen mensen voor hun levenskansen en opvattingen immers niet volledig gedetermineerd zijn door hun afkomst, opvoeding, sociaaleconomische situatie, culturele of levensbeschouwelijke context. ‘Liberaal onderwijs’ is de belangrijkste sleutel die de samenleving in handen heeft om dat recht op een open toekomst voor iedereen te vrijwaren (Feinberg, 1980; Levinson, 1999). Concreet reikt het de voorlopig beste kennis over de mens, de (leef)wereld en het democratisch samenleven aan én ontwikkelt het de menselijke capaciteit om zelf na te denken en met elkaar in gesprek te gaan.

Precies om vrijheid en gelijkheid te waarborgen is de overheid het aan zichzelf verplicht om liberaal onderwijs voor alle kinderen voor te schrijven, te stimuleren en toegankelijk te maken. Wie alle burgers als vrije individuen wil erkennen, erkent eenieders recht op onderwijs³. Dit is de reden waarom een samenleving die zich baseert op vrijheid en gelijkheid een leerplicht handhaaft, de kostprijs van onderwijs beperkt, studiebeurzen voorziet en eindtermen formuleert - zoals dat in België en Vlaanderen inderdaad het geval is (Loobuyck, 2016; zie ook Mill, 1859: 164ff.).

III. Politiek liberalisme en burgerschapseducatie

III.1. Belang van democratische vorming

Naast vrijheid en het recht op een open toekomst, staan ook burgerschapseducatie en democratische vorming centraal in de liberaal politiek filosofische literatuur over onderwijs. Dit heeft twee redenen.

³ In 1953 werd het recht op onderwijs via artikel 2 van het eerste protocol toegevoegd aan het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens van 1950, in 1966 werd het opgenomen in het Internationaal Verdrag betreffende de Economische, Sociale en Culturele Rechten (artikel 13) en in 1989 was het onderdeel van het VN-Kinderrechtenverdrag (artikel 28). Het recht op onderwijs is ook in de Belgische Grondwet (artikel 24 §3) verankerd.

Ten eerste zijn de democratische uitgangspunten, instellingen en maatschappelijke context noodzakelijk om de individuele vrijheid van mensen te garanderen. De capaciteit om zelf het leven vorm te geven kan niet zonder een open samenleving die de burgers ook de ruimte geeft om zichzelf te zijn, om te zoeken en van mening te veranderen, om verschillende levensvormen te exploreren en te bespreken. Onderwijs biedt de mogelijkheid om zoveel mogelijk mensen over die context, instellingen en uitgangspunten te informeren en hen de waarde ervan bij te brengen. Onderwijs garandeert dat alle burgers op de hoogte zijn van hun grondwettelijke rechten en vrijheden en dat ze in staat gesteld worden er actief gebruik van te maken als ze dat willen (Rawls, 1993: 199).

Ten tweede kan onderwijs bijdragen aan het aanleren en cultiveren van een democratische houding en ingesteldheid. Jongeren leren dat ze een samenleving vormen met mensen die er op essentiële punten mogelijk andere opvattingen op nahouden dan zijzelf. Een wederzijdse acceptatie van deze stand van zaken en een democratisch-coöperatieve ingesteldheid zijn minimale voorwaarden om vreedzaam samen te leven. Onderwijs mag daarom inzetten op de politiek-democratische deugden die noodzakelijk zijn om de samenleving als een fair samenwerkingsverband mogelijk te maken (Rawls, 1993: 199).

De samenleving heeft het recht om iedereen op de morele uitgangspunten van het samenleven aan te spreken. Een vrije samenleving is immers pas stabiel en duurzaam als er voldoende mensen zijn die de minimale maar noodzakelijke morele uitgangspunten van het samenleven kennen én er om de juiste reden mee instemmen (Rawls, 1993: 147ff.). Liberaal-democratische instituties staan niet op zichzelf, maar worden gedragen door mensen die liberaal-democratisch denken en handelen. Een democratische samenleving blijft enkel bestaan als er voldoende inhoudelijk overtuigde democraten zijn die de bijhorende *civic and liberal virtues* zoals tolerantie, participatie, respect voor de *rule of law*, fairness en de bereidheid tot politieke dialoog in de praktijk willen brengen (Costa, 2004; Dagger, 1997; Callan, 1997; Galston, 1991).

Mensen worden echter niet van nature met een democratische ingesteldheid geboren (Brighouse, 2000; Gutmann, 1987; Macedo, 2000). Democratie moet daarom worden uitgelegd, aangeleerd, aangeprezen, voorgeleefd en ingeoeffend. Dat kan thuis, in de jeugdbeweging of via de media maar dat is niet gegarandeerd. De enige plaats waar de samenleving al haar burgers kan aanspreken, is onderwijs. Het is daarom belangrijk dat de mogelijkheidsvoorwaarden, uitgangspunten en normatieve krijtlijnen van de liberaal democratische samenleving op school expliciet aan bod komen én aangeprezen worden. Onderwijs is een uitermate belangrijk middel om de democratische context waarbinnen jongeren zich in vrijheid kunnen ontplooien te continueren (Costa, 2011; Callan, 1997).

Deze burgerschapseducatie kan impliciet en expliciet meegegeven worden in de algehele schoolcultuur en schoolwerking, maar *le vivre-ensemble* zoals ze dat in Frankrijk en Québec zo mooi zeggen, kan ook in afzonderlijke, vakgebonden eindtermen vastgelegd en in concrete lessen nagestreefd en ingeoeffend worden (cf. European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Geboers e.a., 2013).

III.2. Vlaanderen

Dat er nu eindtermen burgerschap worden geformuleerd, strookt helemaal met wat politiek liberalisme van de overheid verwacht. Zonder eindtermen zijn er mogelijk te weinig incentives voor de

onderwijsverstrekkers en is er geen garantie dat elk kind democratische vorming krijgt. In Vlaanderen heeft de overheid zich inzake burgerschapseducatie lange tijd terughoudend opgesteld (Loobuyck, 2014: 63ff.).

Dat kan verklaard worden door een sterke traditie van onderwijsvrijheid en de aanwezigheid van levensbeschouwelijke vakken. Burgerschapseducatie komt immers op het terrein van de waardenoverdracht en dit werd uitbesteed aan de Rooms-katholieke Kerk, en later ook de andere erkende levensbeschouwingen in het officieel onderwijs (eerst via het Schoolpact van 1958 en dan via de Grondwetwijziging van 1988). Er speelde ook de gedachte dat wanneer een overheid zich met ethiek, waarden en normen inlaat, het gevaar van staatspedagogiek om de hoek loert en de vrijheid van onderwijs en de scheiding van Kerk en Staat op de helling komen te staan.

Hierdoor heeft Vlaanderen geen sterk uitgewerkte traditie inzake burgerschapseducatie. Democratische vorming was eerder een impliciete factor binnen onderwijs. Bij de invoering van de eindtermen vanaf 1997 is ervoor gekozen om actief burgerschap in de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) op te nemen. Dit heeft burgerschap zichtbaarder gemaakt, maar had als nadeel dat het voor scholen enkel om een inspanningsverplichting ging en men vaak niet verder geraakte dan een ietwat vrijblijvende, projectmatige aanpak. Het kwam steeds bovenop andere dingen en er zat niet altijd een duidelijke lijn of een sterk inhoudelijk plan achter. De leerlijn die het GO! sinds het voorjaar 2016 heeft uitgewerkt voor een vak actief burgerschap dat secundaire scholen vanaf 2017 in hun vrije ruimte kunnen aanbieden, is dan ook grotendeels pionierswerk (cf. Gellens & Vernailen, 2017; Gellens, Deweerdt, Enckels, 2018)⁴.

Ook uit het internationaal vergelijkend empirisch onderzoek naar kennis, vaardigheden en attitudes inzake burgerschap bij leerlingen in het secundair onderwijs blijkt dat Vlaanderen op verschillende punten nog heel wat groeimarge heeft (ICCS 2016). Met name voor politiek engagement en participatiebereidheid scoort Vlaanderen slecht. Ook de schoolbetrokkenheid en –participatie liggen bijzonder laag. Op vlak van politieke kennis scoort Vlaanderen wel iets boven het internationale gemiddelde. Zowel leerlingen uit de A- als de B-stroom gaan erop vooruit in vergelijking met 2009, maar de kloof tussen beide stromen blijft erg groot. Ook de tolerantie ten aanzien van immigranten ging er licht op vooruit. Opvallend, want dat wijkt af van de internationale trend die dalend is. Vlaanderen scoorde inzake tolerantie in 2009 echter erg slecht. De stijging betekent enkel dat Vlaanderen van de laatste plaats is opgeschoven naar een matige middenpositie binnen Europa. Ook het politiek vertrouwen is gestegen, maar het is onduidelijk wat daarin precies het aandeel is van de factor onderwijs. De 2009-meting vond immers plaats in volle politieke en economische crisis waardoor het vertrouwen mogelijk vooral op een dieptepunt zat door de maatschappelijke context.

Geruggesteund door deze onderzoeksresultaten, maar vooral ook gedreven door de maatschappelijke uitdagingen van een multiculturele immigratiesamenleving is de vraag naar eindtermen burgerschap

⁴ In Franstalig België werd in september 2016 in het basisonderwijs en september 2017 in het secundair onderwijs een *cours de philosophie et de citoyenneté* ingevoerd. Het vak wordt enkel aangeboden in het officieel onderwijs en vervangt er 1 van de 2 uur levensbeschouwelijke vakken. Leerlingen die vrijstelling vragen van de levensbeschouwelijke vakken krijgen 2 uur *cours de philosophie et de citoyenneté*.

steeds luider gaan klinken. Bij politici, maar ook bij leerlingen⁵. Het leek niet langer een overbodige luxe om het democratisch handelen en de mogelijkhedenvoorwaarden voor het pluriform, democratisch samenleven explicieter en centraler in het onderwijs te verankeren. Vlaanderen volgt hiermee een internationale trend, want steeds meer landen zetten explicieter in op burgerschapseducatie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

IV. Welk burgerschap?

IV.1 Democratisch ethos

Het informeren van jongeren over het functioneren van de democratie, de Grondwet, de politieke instellingen, de politieke geschiedenis van een land en de verschillende politieke strekkingen is zonder meer onderdeel van burgerschapseducatie. Maar volgens het politiek liberalisme is informeren noodzakelijk maar onvoldoende. Burgerschapseducatie mag ook de liberale democratie en de grondrechten aanbevelen, en aansturen op een democratische attitude.

Burgerschapseducatie is dus geen neutrale aangelegenheid. Het vertrekt vanuit de idee dat we best aan politiek doen en met elkaar samenleven op basis van respect voor ieders vrijheid en gelijkheid. Dit is het voorlopig beste uitgangspunt dat we hebben om het samenleven in diversiteit te denken en dat mag ook op die manier in het onderwijs gethematiseerd en aangeleerd worden. De school mag daarom expliciet inzetten op het bijbrengen van een democratisch ethos. De democratische attitude, de kritische dialoog en openheid van geest kunnen niet afgedwongen worden, maar de school moet er wel toe uitnodigen en aanzetten (Brighouse, 1998; Callan, 1997; Fives, 2013; Gutmann, 1987; Kymlicka, 2001; Macedo, 1995, 2000; Mulhall, 1998).

Het is in dat opzicht terecht dat sommige Vlaamse eindtermen burgerschap attitudinaal zijn: leerlingen *appreciëren* het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen gebaseerd is; leerlingen *gaan respectvol en constructief om* met individuen en groepen in een diverse samenleving (mijn cursiveringen).

IV.2. Actief burgerschap

Burgerschapseducatie moet mensen in staat stellen zich zelfstandig als burger in een samenleving te handhaven, maar doet in principe geen uitspraak over de manier waarop. Het doel is niet linkse of rechtse, progressieve of conservatieve, nationalistische of federalistische, republikeinse of koningsgezinde, geëngageerde, activistische of eerder teruggetrokken burgers af te leveren. Het doel is

⁵ Zo blijkt uit een bevraging van de Vlaamse Scholierenkoepel (2016) dat leerlingen vragende partij zijn voor eindtermen burgerschap die leerlingenparticipatie als speerpunt erkennen, leerlingen leren omgaan met de enorme diversiteit die onze huidige wereld kenmerkt, leerlingen informeren en aanzetten tot reflectie over politiek en politieke kwesties, en inzetten op competenties als kritisch denken, actief burgerschap en zelfstandigheid omdat die te essentieel zijn om over te laten aan de goede wil van individuele scholen en leerkrachten.

dat jongeren in staat gesteld worden zich politiek te positioneren en dat ze standpunten kunnen innemen, onderbouwen en bediscussiëren.

In de lijn van de voormalige vakoverschrijdende eindtermen benadrukken de nieuwe eindtermen echter toch het actief participeren en de deelname aan de dialoog: leerlingen *participeren actief* in schoolse situaties, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen; leerlingen *komen op* voor de eerbiediging van de rechten van de mens en het kind en voor sociale rechtvaardigheid, voor zover het relevant is voor hun eigen leefwereld; leerlingen *handelen* duurzaam in een schoolse context (mijn cursiveringen).

Dit is legitiem omdat een democratisch politiek systeem niet kan zonder een kritische massa van geëngageerde burgers die zich willen informeren en die willen participeren, gaan stemmen en met elkaar in debat gaan. Een democratie heeft steeds voldoende politiek actieve, betrokken en geïnteresseerde burgers nodig, maar tegelijk is het in een liberale samenleving onmogelijk om iemand daartoe te dwingen. Dat leerlingen op school daar toch eventjes actief toe worden uitgenodigd, kan voor het voortbestaan van de democratie en de kwaliteit van de toekomstige samenleving belangrijk zijn. Maatschappelijke participatie en publieke dialoog zijn politieke deugden die gepromoot mogen worden, ook al kunnen ze volgens het liberalisme niet worden afgedwongen. Iedereen is vrij om later al dan niet aan het politieke en publieke leven deel te nemen.

Anders dan in de republikeinse traditie (cf. Dagger, 1997; Oldfield, 1990) wordt politieke en maatschappelijke participatie dus niet voorgesteld als intrinsiek waardevol⁶. Politieke participatie wordt niet gezien als *the privileged locus of the good life*, mensen kunnen net zo goed elders hun geluk en levensvervulling vinden (Rawls, 1993: 205-6). Participatie is enkel omwille van *instrumentele* redenen belangrijk. Zo belangrijk echter dat het legitiem is het via onderwijs aan te moedigen en in te oefenen.

Niemand is verplicht om zich later politiek of maatschappelijk te engageren en iedereen heeft het recht zich op zichzelf of in de eigen gemeenschap terug te trekken, maar de school mag jongeren wel tot een vorm van actief, gedeeld en intercultureel burgerschap uitnodigen. Niemand hoeft later lid te worden van een vakbond, een milieuorganisatie of van Amnesty International, maar scholen kunnen jongeren er wel mee laten kennismaken. Niemand hoeft later duurzaamheid, wereldsolidariteit en wereldburgerschap hoog in het vaandel te dragen, maar scholen moeten jongeren ermee in contact brengen. Niemand hoeft zich later het lot van vluchtelingen of mensen in armoede aan te trekken, maar de school kan wel vanuit een menselijk perspectief bij hun lot stilstaan. Niemand is verplicht om later graag belastingen te betalen of de welvaartsstaat te verdedigen, maar de school moet de logica en de morele insteek van de welvaartsstaat wel uitleggen. Niemand is verplicht om zich later voor de democratie te engageren of graag deel te nemen aan verkiezingen, maar de school moet wel het belang van verkiezingen en andere vormen van democratische handelen bijbrengen.

⁶ De republikeinse traditie gaat terug op Aristoteles' idee dat de mens in wezen een politiek, sociaal dier is. Dat het goede leven voornamelijk in het politieke ligt en dat politieke participatie het leven bij uitstek waardevol maakt, is ook terug te vinden bij Hannah Arendt (*The Human Condition*, 1958), Quentin Skinner (*Liberty before Liberalism*, 2012) en in een iets meer liberale vorm bij Philip Pettit (*Republicanism*, 1997)

Kortom, de overheid mag van onderwijs verwachten dat het meer doet dan minimaal respect voor rechten en wetten bijbrengen. De overheid mag van onderwijs verwachten dat het leerlingen uitnodigt tot een vorm van actief burgerschap gebaseerd op democratisch handelen en maatschappelijke participatie.

V. Welke waarden en normen?

V.1. Publieke versus private moraal

In de context van burgerschapseducatie is het onderscheid tussen publieke en private moraal cruciaal (McLaughlin, 1992; Macedo, 1995, 2000). Het eerste normeert het samenleven en bindt elke burger. Het tweede normeert het eigen leven en de groepen waartoe mensen vrijwillig behoren. Regels en waarden die alleen gelden voor het individuele leven van mensen en de groepen waartoe ze vrijwillig behoren, zijn vaak enkel op particuliere levensbeschouwelijke en filosofische bronnen gebaseerd. De regels en uitgangspunten die het publieke leven en de samenleving structureren moeten echter op instemming kunnen rekenen van *alle* redelijke burgers.

Burgerschapseducatie voor zover het door de overheid wordt aangestuurd mag enkel normatief zijn over datgene wat het samenleven zelf normeert: respect voor ieders vrijheid en gelijkheid, grondrechten, scheiding van Kerk en Staat, vrijheid van meningsuiting. Het is niet normerend over individuele levensovertuigingen. Vanuit politiek filosofisch oogpunt (en dus vanuit het perspectief van wat een overheid mag doen of opleggen) is burgerschapsonderwijs in de eerste plaats gericht op de leerling als (toekomstige) burger en wat daarbij komt kijken, niet zozeer op de leerling als moslim, katholiek, seculier of mormoon (Rawls, 1993: 200).

V.2. Overlappende consensus

In de literatuur maakt men in dit verband een onderscheid tussen morele, filosofische en levensbeschouwelijke *comprehensive doctrines* enerzijds en de overlappende consensus van de publieke moraal gebaseerd op vrijheid en gelijkheid anderzijds. Het politiek liberalisme gaat ervan uit dat er een set morele uitgangspunten is die elk redelijk individu kan aanvaarden en als dusdanig ook in het onderwijs gebracht kan worden.

Om dat te begrijpen gebruikt Rawls zijn beroemde gedachte-experiment van de originele positie (1993: 22-28; voor mijn hertaling zie Loobuyck, 2017: 69-78). Er wordt aan mensen gevraagd om over de uitgangspunten van een nieuwe samenleving na te denken waar ze straks deel zullen van uitmaken. Ze doen dat echter vanachter de sluier van onwetendheid: ze weten niet wie ze straks in die samenleving zullen zijn. In die situatie zal je niet kiezen voor een samenleving waarin mannen, katholieken of hetero's worden bevoordeeld. Wie weet ben je straks een lesbische vrouw, een moslim of atheïst. Het is dus zonder meer verstandig en redelijk om te kiezen voor een samenleving die zich organiseert op basis van de gelijkheid tussen man en vrouw, de vrijheid van geweten, staatneutraliteit, respect voor ieders geaardheid, enzovoort.

Rawls dwingt ons met zijn gedachte-experiment om het perspectief van de ander in te nemen en wederkerigheid in ons denken toe te laten. Wie dat niet wil, is onredelijk en zet zichzelf buitenspel. Wie de vrijheid van meningsuiting of de vrijheid van geweten opeist voor zichzelf maar niet aanvaardt dat anderen die vrijheden ook willen, stelt zich onredelijk op. En met wie zich onredelijk opstelt valt niet samen te leven.

V.3. Geen verlichtingsliberalisme

Volgens het politiek liberalisme moet iedereen via onderwijs kennismaken met de overlappende consensus van niet-negotieerbare liberaal-democratische uitgangspunten. Onderwijs mag er ook op aansturen dat leerlingen er moreel mee instemmen en moet inzetten op het inoefenen van de noodzakelijke wederkerigheid die van burgers redelijke burgers maakt. Zowel officieel onderwijs als vrije initiatieven moeten daarin hun verantwoordelijkheid nemen om die minimale liberale waarden en uitgangspunten, de wederkerigheid en redelijkheid bij jongeren ingang te doen vinden (cf. Thiessen, 2012: 177).

Die 'liberale waarden en uitgangspunten' verwijzen, zoals gezegd, naar de morele principes die aan de grondslag liggen van het samenleven. Ze verwijzen *niet* naar een particuliere (liberaal-seculiere) moraal of levensopvatting die leerlingen en ouders ook in hun persoonlijke en familiale leven zouden moeten naleven. In de woorden van Rawls (1993: 195):

the political virtues must be distinguished from the virtues that characterize ways of life belonging to comprehensive religious and philosophical doctrines, as well as from the virtues falling under the various associational ideals (the ideals of churches and universities, occupations and vocations, clubs and teams) and of those appropriate to roles in family life and to the relations between individuals.

Politiek liberalisme onderscheidt zich op dit punt van *comprehensive liberalism*, of wat ook wel eens hyperliberalisme of verlichtingsliberalisme wordt genoemd (Rawls, 1993: 145, 159, 200, 400; Galston, 1995). Verlichtingsliberalisme streeft ernaar dat iedereen ook het persoonlijke leven volgens een kritische, liberale ingesteldheid zou vormgeven. Dit is volgens Rawls het ideaal van John Stuart Mill en Immanuel Kant. Ook Brian Barry (2001: 221-233) en Amy Gutmann (1987: 40) lijken soms in die richting te gaan. Volgens het politiek liberalisme echter kunnen mensen hun privéleven gerust op een religieuze, traditionele of communitaristische leest schoeien. Enkel als ze denken over de organisatie van het publieke leven moeten burgers zich liberaal opstellen. In de moskee of de loge kunnen mannen en vrouwen gescheiden worden, maar men moet aanvaarden dat we dat in het parlement, de bioscoop, het officieel onderwijs en op andere publieke plaatsen niet doen. Katholieken kunnen vrouwen voor het priesterschap uitsluiten, maar moeten in principe instemmen met het feit dat de samenleving mannen en vrouwen gelijk behandelt. Moslims mogen alcoholconsumptie of het homohuwelijk zondige of verderfelijke praktijken vinden, maar ze moeten in principe aanvaarden dat er andere mensen zijn die daar anders over denken, dat homoseksuelen niet gediscrimineerd mogen worden en dat de overheid geen wetten kan maken (bijvoorbeeld om alcohol te verbieden) op basis van de eigen levensbeschouwing alleen.

De eindtermen burgerschap willen jongeren voorbereiden op geïnformeerd, vrij en verantwoordelijk burgerschap, niet op een leven binnen één bepaalde morele, ideologische of religieuze levensovertuiging. Jongeren moeten wel geïnformeerd worden over concrete politieke, morele en levensbeschouwelijke standpunten en over de diversiteit aan waarden en normen waar uiteenlopende mensen en groepen zich op baseren om hun leven op uit te bouwen. Eindtermen mogen ook aansturen op dialoog, reflectie en debat hierover. Maar het is niet de bedoeling dat ze zich normatief uitspreken over die vraagstukken die te maken hebben met individuele moraal – althans niet zolang die individuele moraal in overeenstemming is met de overlappende consensus. Enkel wanneer er in de klas dingen gezegd worden die *feitelijk* te weerleggen zijn of indruisen tegen de politieke idee van vrijheid en gelijkheid, moet de leerkracht normerend tussenkomen. Homoseksualiteit is geen ziekte, van zelfbevrediging worden mensen niet doof, vaccinaties veroorzaken geen autisme en joden, moslims of zwarten zijn niet minderwaardig. De school kan niet verbieden dat iemand iets zondig vindt, maar moet er wel op toezien dat jongeren juist geïnformeerd zijn. In onderwijs geldt: *truth should be the controlling value...* (Barry, 2001: 232).

De nadruk komt dus vooral te liggen op *values clarification*: het verduidelijken, begrijpen en bediscussiëren van particuliere waarden en normen (Gutmann, 1987: 55; McLaughlin, 1992: 240-1). In de woorden van John Stuart Mill (1859: 166-7): “Examens over godsdiensten, politiek, of andere omstrede onderwerpen, zouden niet moeten gaan om de onjuistheid of juistheid van opvattingen, maar over het feit dat deze of gene opvatting, om bepaalde redenen, door bepaalde auteurs, of scholen, of kerken wordt aangehangen.” Gelinkt aan de eindtermen burgerschap kan de vraag op het examen dus niet peilen naar wat leerlingen denken over abortus: goed of slecht, zondig of niet. Het examen kan wel peilen naar de kennis van de Belgische wetgeving of naar de redenen waarom de Paus tegen en de meeste vrijzinnigen voor de mogelijkheid van abortus zijn.

V.4. Minimale autonomie

Liberaal onderwijs stelt jongeren in staat het leven vrij en geïnformeerd vorm te geven op basis van de inzichten, normen en waarden die ze op dat moment het meest overtuigend of aantrekkelijk vinden. Ook burgerschapseducatie draagt daaraan bij: het bereidt jongeren voor op een geïnformeerd en zelfstandig burgerschap. Of leerlingen hiertoe ook *autonoom* en *kritisch* moeten leren nadenken over de eigen filosofische en levensbeschouwelijke opvattingen en die van anderen, is onderwerp van discussie.

Sommige auteurs geven de voorkeur aan tolerantie boven autonomie en kritisch denken. Het is voldoende als mensen aanvaarden dat er andere opvattingen bestaan dan die van hen en ze die ook tolereren. Chandran Kukathas (2001: 323) vindt zelfs dat de staat zich daarom helemaal niet met onderwijs mag inlaten. Dit gaat in tegen het recht op onderwijs waar andere liberale politiek filosofen terecht nadruk op leggen. William Galston (1995) en Jeff Spinner-Halev (2000) zijn gematigder en erkennen het belang van onderwijs en informatie, maar ze hechten vooral belang aan het feit dat minderheidsgroepen zichzelf moeten kunnen zijn. Ze zijn kritisch ten aanzien van onderwijs dat al te veel nadruk legt op autonomie en kritisch denken omdat dit de diversiteit kan fnuiken en bedreigend kan zijn voor traditionele, religieus geïnspireerde levensvormen.

Het politiek liberalisme komt voor een groot stuk aan deze bekommernis tegemoet. Het is gematigder dan het verlichtingsliberalisme en wijst er net op dat heel wat mensen en gemeenschappen perfect in een liberale samenleving passen, zonder autonomie en zelfbeschikking voor de inrichting van het eigen leven erg belangrijk te vinden. Vrome gelovigen mogen in hun eigen leven autonomie ondergeschikt maken aan gehoorzaamheid en overgave aan God of de geloofstraditie.

Burgerschapseducatie moet erop inzetten dat deze vrome jongeren aanvaarden dat er mensen zijn die op een andere manier willen leven en dat ze als burgers met hen zullen moeten samenleven. Dit is het minimum. Onderwijs moet ook verder gaan en jongeren informeren over andere (meer of minder vrome) levensvisies, levensbeschouwingen, opvattingen en praktijken. Gezien er geen vrijheid is zonder informatie en keuzemogelijkheid is het informeren ook een essentieel onderdeel van wat de overheid van onderwijs mag verwachten.

Volgens sommige politiek liberale auteurs stopt het hier (Davis & Neufeld, 2007; Neufeld, 2013: 784), maar volgens anderen kan (burgerschaps)onderwijs nog iets verder gaan en mag het jongeren ook uitnodigen om eens kritisch over de eigen overtuigingen en die van anderen na te denken. Iedereen moet via onderwijs de kans krijgen om even op een vrije en adequaat geïnformeerde manier over levensbeschouwing en ethiek na te denken. Zonder die uitnodiging worden jongeren immers niet echt als vrije individuen gerespecteerd (Loobuyck, 2014 & 2018). Hoe kan je overigens verwachten dat jongeren zich kritisch opstellen als burger ten aanzien van de politiek en de staat als ze zich niet tegelijk ook kritisch leren opstellen ten aanzien van wat ze thuis meekrijgen? *Political reflection cannot be neatly differentiated from the skills involved in evaluating one's own way of life*, zo schrijft Gutmann (1995: 578 zie ook 573; 1987: 40).

Dit betekent nog niet dat onderwijs autonomie en kritisch denken promoot als een noodzakelijk onderdeel van het goede leven. De eindtermen moeten op dat punt terughoudend zijn. Kritisch en autonoom in het leven staan is slechts *een* bepaalde manier van in het leven staan en het is niet aan de overheid om over de waarde van levensvormen te oordelen en bepaalde levensvormen via onderwijs te promoten of af te raden. Wat onderwijs wel doet is jongeren in staat stellen om autonoom en kritisch te denken en dat ook in te oefenen⁷. Liberaal onderwijs zorgt dat geen enkele jongere die kans wordt ontzegt.

Het gaat dus om een minimale invulling van autonomie: mensen moeten zelfstandig kunnen leven en de mogelijkheid hebben om zelf na te denken en zaken te overwegen en te evalueren op het moment dat ze dat willen. Liberaal onderwijs dwingt niemand om dat in het verdere leven ook (voortdurend) te doen (Kymlicka, 2001⁸; Macedo, 1995). Of nog: Onderwijs en burgerschapseducatie moeten autonomie *faciliteren*, niet noodzakelijk promoten (Brighouse, 1998: 726 ff.; 2000: 80; 2009).

⁷ Ook in niet-filosofische teksten wordt het kritisch denken als een essentieel onderdeel van burgerschapseducatie gezien. Burgerschapseducatie wordt meestal voorgesteld als een combinatie van kennis, vaardigheden, attitudes en waarden inzake constructief omgaan met anderen, democratisch en sociaal verantwoord handelen, en kritisch denken (cf. European Commission/EACEA/Eurydice 2017; Raad van Europa, 2016; Unesco 2015)

⁸ Kymlicka (2001: 307-310) maakt hier nog een onderscheid tussen het doel van onderwijs enerzijds en het doel van burgerschapseducatie anderzijds. Burgerschapseducatie moet er wat hem betreft niet op gericht zijn mensen

VI. Neutraliteit van burgerschapseducatie

Omdat burgerschapseducatie zich beperkt tot het over- en bijbrengen van de overlappende consensus voldoet het aan de neutraliteitsvereiste. Elk redelijk individu (wat verder ook hun politieke, filosofische of levensbeschouwelijke opvattingen zijn) zou immers met de democratische waarden en principes die worden overgebracht moeten kunnen instemmen. Dit soort burgerschapseducatie gaat dus niet in tegen de vrijheid van onderwijs of de godsdienst- en gewetensvrijheid van de ouders.

VI.1. Burgerschapseducatie en de vrijheid van onderwijs

Vrije scholen zijn vrij om een eigen pedagogisch project op te zetten, een eigen levensbeschouwelijk vak aan te bieden en zich te linken aan een welbepaalde levensbeschouwing of pedagogie. Het opleggen van minimale eindtermen burgerschap is een aanvaardbare en legitieme maatregel van de overheid ten aanzien van alle scholen om zo te garanderen dat *elk* kind kennis maakt met de democratische structuren en de grondrechten en *elk* kind de mogelijkheid krijgt om zich de *basic civic virtues* eigen te maken (Dijkstra, ten Dam & Waslander, 2019: 321; Macedo, 1995: 486; Thiessen, 2012: 177).

Burgerschapseducatie is niet automatisch een vorm van illegitieme staatspedagogiek (cf. Dijkstra, ten Dam & Waslander, 2019), wat niet wil zeggen dat dit gevaar onbestaande zou zijn. Eindtermen zijn legitiem en noodzakelijk, maar ze moeten omzichtig, neutraal en dun geformuleerd worden. Zoals het Arbitragehof in 1996 al heeft vastgesteld: eindtermen zijn een adequaat middel om onderlinge gelijkwaardigheid te vrijwaren, maar als ze te omvangrijk, gedetailleerd of ideologisch gekleurd zijn, komt de onderwijsvrijheid in het gedrang⁹. Dat geldt a fortiori voor eindtermen burgerschap. Deze moeten zich streng beperken tot de inhoud van de overlappende consensus, het democratisch ethos en het uitnodigen tot en faciliteren van dialoog, participatie en kritisch denken.

Rawls benadrukt overigens expliciet dat mensen hun religie of levensbeschouwing niet achterwege moeten laten om in te stemmen met de overlappende consensus. Elke burger is vrij om vanuit de eigen achtergrond, als katholiek, moslim of vrijzinnig humanist, met de overlappende consensus in te stemmen. Er hoeft geen consensus te zijn over de redenen waarom mensen instemmen, dát ze instemmen is voldoende.

All those who affirm the political conception start *from within* their own comprehensive view and draw on the religious, philosophical, and moral grounds it provides. [...] Since we assume each citizen to affirm some such view, we hope to make it possible for all to accept the political conception as true or reasonable *from the standpoint of their own comprehensive view*, whatever it may be (Rawls, 1993: 147, 150; mijn cursivering).

autonoom kritisch te leren nadenken. Autonomie en kritisch denken maakt van mensen geen betere burgers. Wel biedt het volgens Kymlicka perspectief op een betere persoonlijke levensvervulling en mag onderwijs in zijn geheel wel een minimale vorm van autonomie faciliteren.

⁹ Arbitragehof 18 december 1996, nr. 76/96. Zie ook Arbitragehof 18 april 2001, nr. 49/2001.

Vrije scholen kunnen zodoende elementen uit de eigen levensbeschouwelijke traditie linken aan de overlappende consensus die in de eindtermen burgerschap vervat ligt. In het leerplan voor het nieuwe vak 'Mens en Samenleving' dat katholiek Onderwijs Vlaanderen vanaf september 2019 zal invoeren, lezen we bijvoorbeeld dat Bijbelse intuïties als duurzaamheid en rechtvaardigheid de leerplannen inhoudelijk zullen kleuren.

VI.2. Burgerschapseducatie en de gewetensvrijheid van ouders

In een open samenleving hebben ouders het recht om hun kinderen naar eigen inzicht, godsvrucht en vermogen op te voeden. Dat kan progressief of conservatief zijn, links of rechts, autoritair of los, meer of minder kritisch, religieus of seculier, met een optimistische of pessimistische kijk op de wereld. De overheid toelaten zich hierin te moeien is geen goed idee. Zo'n Jacobijnse inmenging in de privésfeer neigt al snel naar totalitarisme (Fitzmaurice, 1993: 14). Ouders kunnen in dat verband ook best vrij de school kiezen waarvan ze denken dat die het best bij hun levensbeschouwelijke overtuiging, hun opvoedingsproject en de interesse van hun kinderen aansluit.

Maar net omdat ouders die vrijheden hebben, zijn liberaal onderwijs en eindtermen burgerschapseducatie zo belangrijk (Barry, 2001: 202ff.; Costa, 2011, p. 38-55). De opvoeding en de thuissituatie garanderen immers niet altijd dat kinderen in staat worden gesteld om keuzes te maken en over allerlei zaken geïnformeerd en kritisch na te denken. Sommige kinderen groeien op in een kansarm milieu of in een eerder gesloten cultuur en krijgen er niet de mogelijkheid om andere perspectieven te overwegen. Onderwijs kan de toekomst van jongeren opener maken dan bepaalde ouders dat willen of kunnen. Dat is geen nadeel, dat is net de kracht van liberaal onderwijs¹⁰.

Het is echter belangrijk om de rechten van ouders enerzijds en de rechten van kinderen en jongeren anderzijds steeds goed uit elkaar te houden. Het gaat hier in de context van eindtermen en liberaal onderwijs immers niet in de eerste plaats over de vrijheid en identiteit van de ouders, maar om de persoonsontwikkeling en het toekomstig burgerschap van hun kinderen én de verderzetting van een democratische cultuur. Ook het Europees Hof voor de Rechten van de Mens heeft al meermaals aangegeven dat de filosofische of levensbeschouwelijke opvattingen van ouders niet bepalend mogen zijn voor wat hun kinderen als verplicht schoolcurriculum aangeboden kunnen krijgen. Zolang de leerinhoud (in dit geval over burgerschap) op een 'open, pluralistische en kritische manier' wordt aangeboden kan het verplichte leerstof zijn en gaat het niet in tegen de gewetensvrijheid van de ouders en de leerlingen¹¹.

Het is omgekeerd: leerlingen bepaalde minimale leerinhouden onthouden, dat gaat in tegen hun recht op adequate informatie en ontzegt hen de vrijheid om geïnformeerd het eigen leven vorm te geven. Dit is ook de reden waarom leerlingen in principe geen vrijstelling kunnen krijgen voor

¹⁰ Voor een tegengestelde visie die vanuit het liberalisme meer rechten geeft aan (religieuze) ouders om hun kinderen vrij te stellen van bepaalde leerstof zie Burt 1994. Voor het belang van vrij onderwijs dat in vergaande mate tegemoet komt aan de wensen van ouders zie Spinner-Halev, 2000 en Thiessen, 1993 & 2001.

¹¹ Cf. Kjeldsen, Busk Madsen & Pedersen, judgment 7 December 1976, §53. Bevestigd in Folgerø v. Norway, judgment 29 June 2007, §84; Hasan & Eylem Zengin v. Turkey, judgement 9 October 2007, § 51; Lautsi v. Italy, Grand Chamber judgment 18 March 2011, § 62.

burgerschapseducatie. De godsdienst- en gewetensvrijheid van de ouders verandert daar niets aan. Het recht op onderwijs impliceert ook het recht op democratische vorming.

VI.3. Neutraliteit van bedoeling

Critici zullen tegenwerpen dat liberaal onderwijs en in het bijzonder ook burgerschapseducatie wel degelijk negatieve effecten hebben op meer traditionele levensopvattingen. Leren dat homo's gelijk behandeld moeten worden en daarom in België ook kunnen huwen, botst met de idee dat homoseksualiteit zondig is. Leren over de godsdienst- en gewetensvrijheid en over de levensbeschouwelijke diversiteit kan jongeren doen twijfelen aan het waarheidsgehalte van hun levensbeschouwing en de bijhorende normen en waarden die ze thuis meekrijgen. Botsen politiek liberale burgerschapseducatie en bijhorende eindtermen dan toch niet met de idee van staatsneutraliteit?

Nee. Onderwijs gebaseerd op kennis en grondrechten is neutraal omdat het niet de *intentie* heeft om mensen van mening te doen veranderen of een bepaalde manier van leven aan te prijzen of op te dringen. Politiek liberale burgerschapseducatie schrijft geen specifieke levensvorm voor, maar stelt jongeren in staat het eigen leven vorm te geven en met anderen samen te leven. In het politiek liberalisme gaat het niet om gevolgenneutraliteit maar om neutraliteit van bedoeling (Rawls, 1993: 192ff.). Elk beleid zal onvermijdelijk bepaalde mensen en groepen bevoordelen of benadelen. Een snelheidsbeperking op de snelweg heeft meer nadelige gevolgen voor de snelheidsduivels dan voor de gezapige chauffeurs. Toch is de maatregel geen schending van de neutraliteitsidee voor zover de overheid niet de bedoeling heeft om mensen die graag snel rijden te benadelen. De neutrale bedoeling van de overheid is ieders veiligheid te garanderen.

Zo kan het ook best zijn dat verplicht liberaal onderwijs gebaseerd op wetenschap en grondrechten een indirect en onbedoeld negatieve impact heeft op het voortbestaan van bepaalde tradities en praktijken. Maar het liberalisme kan geen rekening houden met dit spillovereffect (Brighouse, 2000; Kymlicka, 2001: 308-10; Macedo, 1995, 2000; Rawls, 1993: 199-200). Het gaat niet over de gevolgen, maar over de neutrale bedoeling – met name jongeren informeren, vrij maken en in staat stellen om zelf na te denken en als burger te functioneren. Culturen, tradities en levensvormen zijn volgens het politiek liberalisme overigens niet waardevol op zichzelf, ze zijn slechts waardevol voor zover geïnformeerde mensen er vrij voor kiezen om volgens die cultuur en traditie het leven vorm te geven.

Een overheid die op een bindende manier leer- en ontwikkelingsdoelen formuleert en afdwingt, geeft dus haar neutraliteit niet op en is niet onverdraagzaam zolang die doelen niet ideologisch gekleurd zijn maar erop gericht zijn kinderen en jongeren correct te informeren, zelf te leren nadenken en democratische attitudes bij te brengen. Liberaal onderwijs en burgerschapseducatie hebben niet de bedoeling om verschillen uit te wissen, wel om mensen met verschillende achtergronden te laten samenleven en zoveel mogelijk gelijke vrijheid en kansen op zelfontplooiing te geven.

VII. Burgerschapseducatie en patriottisme

Is patriottisme een politieke deugd en moet het in het onderwijs aangeleerd worden? Hierover zegt het politiek liberalisme eigenlijk niets. Rawls (1993: 200) heeft het wel over *acquiring the capacity to understand the public culture and to participate in its institutions ... and developing the political virtues*. Burgerschapseducatie moet dus informeren over de publieke cultuur – maar dat wordt niet verder gespecificeerd. Bovendien stelt het citaat niet dat burgerschapseducatie er ook op gericht moet zijn dat leerlingen die publieke cultuur gaan omarmen als *hun* publieke cultuur. Rawls insisteert enkel op het begrijpen ervan. En als Rawls zijn politieke deugden oplist, noemt hij het patriottisme of de vaderlandsliefde niet.

VII.1. Kennis van de eigen maatschappelijke cultuur

Er zijn liberale politiek filosofen na Rawls die veel meer belang hechten aan een concreet gedeelde maatschappelijke cultuur als bindmiddel voor een politieke gemeenschap. Volgens Rawls is het bindmiddel de gedeelde instemming met de uitgangspunten en principes van rechtvaardigheid uit de overlappende consensus. Volgens liberaal nationalistische¹² auteurs als Will Kymlicka (2001) en Yael Tamir (1993) is dat onvoldoende. Politieke gemeenschappen worden bepaald en bijeengehouden door een dunne maar gedeelde nationale maatschappelijke cultuur en identiteit. Elke staat heeft eigen symbolen, een eigen taalbeleid, een eigen geschiedenis, een nationale vertaling van de grondrechten in de eigen Grondwet¹³, een eigen kalender en feestdagen, eigen instellingen, enzovoort. Het is in het belang van de stabiliteit van de democratische samenleving en de werking van de democratische instellingen dat die dunne nationale identiteit door zoveel mogelijk burgers gedeeld wordt. De staat mag dan ook inzetten op de bescherming en continuering van die nationale cultuur, in het bijzonder ook via onderwijs en inburgering. De kennismaking met die bestaande maatschappelijke cultuur, gewoontes en praktijken vergroot overigens ook de vrijheid en de kansen om aan de samenleving te participeren.

Dat is de reden waarom het onderwijs hier in Vlaanderen in het Nederlands gebeurt, de tweede taal Frans is, dat er in de vakken aardrijkskunde en geschiedenis meer aandacht mag zijn voor België dan voor Nigeria of Japan. Ook in de burgerschapsvorming mag er dus bijzondere aandacht zijn voor de nationale maatschappelijke cultuur waarin men zich bevindt, de nationale structuur, symbolen en democratische instellingen, de eigen grondwettelijke traditie en de manier waarop de samenleving is geworden wat ze nu is.

¹² In het politiek discours wordt wel eens onderscheid gemaakt tussen nationalisme en patriottisme. Het eerste zou dan negatieve connotaties hebben, mensen uitsluiten en vooral naar binnen gericht zijn; het tweede zou positieve connotaties hebben en meer diversiteit toelaten. In het politiek filosofisch discours wordt dit onderscheid minder gemaakt. Je vindt er wel het onderscheid tussen bijvoorbeeld *ethnic* versus *cultural or civic nationalism*, *illiberal* versus *open, liberal, multicultural nationalism/patriotism*.

¹³ Er zijn ook auteurs die de nationale verbondenheid vooral enten op de gedeelde particuliere grondwettelijke traditie die een concrete invulling geeft aan de grondrechten en basisvrijheden, en op de identificatie met de eigen democratische instellingen die deze traditie belichamen. Dit is het zogenaamde *Verfassungspatriotismus* of grondwettelijk patriottisme zoals het geijkt is door Jürgen Habermas (1992, 2001). De burgerschapseducatie zou dan bijzondere aandacht moeten besteden aan die grondwettelijke traditie, principes en uitgangspunten die een nationale invulling geven aan fundamentele vrijheden en basisrechten. Voor liberaal nationalistische auteurs is dit te vaag en abstract om effectief als bindmiddel van een politieke samenleving te fungeren.

De Vlaamse regering heeft ervoor gekozen om de “erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap, België en de Europese Unie” en de “Bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten met inbegrip van Vlaanderen, België en Europese Unie” als feitenkennis in de eindtermen burgerschap voor de eerste graad secundair onderwijs in te schrijven. De Vlaamse Regering heeft ook deze formulering toegevoegd: leerlingen appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze *in Vlaanderen* gebaseerd is (mijn cursivering).

Het kan ook interessant zijn om de eigen Grondwet en politieke instellingen, de nationale geschiedenis en het nationaal beleid als casus en opstapje te gebruiken om jongeren aan het denken te zetten over de meer algemene en abstracte principes van rechtvaardigheid, democratie en de overlappende consensus (Costa, 2011: 105-6). Op dat punt echter zijn de nieuwe eindtermen in Vlaanderen vrijblijvend. Het is aan de leerplannen of aan de individuele leerkracht om die link te leggen.

VII.2 Vaderlandsliefde?

Mag burgerschapseducatie nog een stap verder gaan en ook aanzetten tot een vorm van patriottisme of vaderlandsliefde? Hierover lopen de meningen uiteen. Critici geven aan dat patriottisme duistere kantjes heeft, negatieve krachten mobiliseert, vaak tot uitsluiting van minderheden leidt en een vijandsbeeld creëert ten aanzien van vreemdelingen. Het is te particularistisch en zou internationale solidariteit, universaliteit en wereldburgerschap in de weg staan. Streven naar patriottisme in het onderwijs zou ook niet bevorderlijk zijn voor de kritische zin ten aanzien van het land, zijn geschiedenis, regering(en) en politieke instellingen. Het gevaar bestaat bovendien dat men in functie van het patriottisme de geschiedenis wat beter gaat voorstellen dan ze was. Het verleden zou geromantiseerd worden of gereduceerd kunnen worden tot wat bruikbaar is. Dat kan niet de bedoeling zijn (Brighthouse, 1998: 724-5; Callan, 2006 & 1997: 105-8; Costa, 2011: 100-104; Kymlicka, 2001: 315)¹⁴.

Er zijn echter ook auteurs van politiek liberale snit die argumenteren dat een vorm van patriottisme wel degelijk een legitieme betrachting is van onderwijs. Het kan natuurlijk nooit afgedwongen worden of onderdeel zijn van een examen, maar het is wel een legitiem doel. Zoals het vak Frans of muziekgeschiedenis ook de bedoeling mag hebben dat leerlingen van de Franse taal en cultuur of van Bach gaan houden zonder dat dit een expliciet leerdoel is dat onderdeel kan zijn van een examen. Zo kan ook burgerschapseducatie er impliciet en onrechtstreeks op gericht zijn om mensen de kans te geven zich op een positieve manier te identificeren met het land waarin ze wonen en met de geschiedenis en politieke gemeenschap waar ze deel van uitmaken (Callan, 2002 & 2004; Kymlicka, 2001: 311-6).

Martha Nussbaum (2014) drukt zich hierover bijna lyrisch uit. De liefde voor de natie, zo schrijft ze, kan mensen motiveren om algemene politieke beginselen in praktijk te brengen. De publieke liefde die we nodig hebben omvat liefde voor de natie als een specifieke entiteit met een eigen geschiedenis,

¹⁴ Een van de weinige liberale auteurs die in het kader van burgerschapsonderwijs een moraliserende en geromantiseerde benadering van geschiedenis en het gebruik van een pantheon aan helden verdedigt is Galston (1991: 242-244).

eigenschappen en ambities die om toewijding vragen. Als er vaderlandsliefde in het spel is, omarmen burgers elkaar als één familie met een gezamenlijk doel: de bereidheid om samen te leven en tegenslag het hoofd te bieden. Patriotisme heeft volgens haar ook duidelijk een kritisch potentieel. Kinderen worden geen echte dissidenten of critici van het beleid als ze niet eerst om de natie en haar geschiedenis zijn gaan geven. Ze insisteert op de combinatie van patriotisme én het bijbrengen van kritisch denken. Patriotisme moet het niet hebben van het opzeggen van een lesje, maar moet kritisch onderwezen worden. Bij onderwijs in patriotisme moeten leerlingen zich leren verplaatsen in de situatie van diverse minderheden. De leraar moet een verband leggen tussen de problemen met integratie in het verleden en het stigmatiseren en pesten dat nu op elke school gebeurt. Vaderlandsliefde is op zichzelf niet goed, en kan zelfs iets heel fout zijn – zo geeft ze toe. Het mag er niet op gericht zijn minderheden uit te sluiten of de geschiedenis te verdraaien. Toch moet een natie die het samenleven in diversiteit, sociale cohesie en solidariteit nastreeft, een beroep op vaderlandsliefde kunnen doen en daarom kan het ook een legitiem onderdeel van burgerschapseducatie zijn.

Een gezonde en redelijke vorm van vaderlandsliefde sluit bovendien ook niet uit dat tegelijk kan ingezet worden op kosmopolitisme en een vorm van wereldburgerschap. Wie zich met Vlaanderen of België identificeert kan zich tegelijk ook Europeaan voelen en zich onderdeel weten van de mensengemeenschap (voor discussie McDonough & Feinberg, 2003; Nussbaum, 1994; Schumann, 2016).

VIII. Conclusie

In Vlaanderen komen er eindtermen burgerschap en samenleven. Dit maakt dat burgerschapseducatie een plaats krijgt op het curriculum van elke leerling. Over de modaliteiten en didactische aanpak liggen nog heel wat vragen open die vanuit verschillende perspectieven en disciplines om een antwoord vragen. Deze bijdrage heeft zich beperkt tot het zoeken naar een politiek filosofisch kader waarbinnen over eindtermen burgerschap nagedacht kan worden.

Vanuit het filosofisch perspectief van het politiek liberalisme staat onderwijs ten dienste van twee doelen: ten eerste de vrijheid en kansen van jongeren en ten tweede het voortbestaan en functioneren van de liberale democratie. Dat laatste verklaart de bijzonder aandacht die er in die politiek filosofische literatuur gaat naar burgerschapseducatie en democratische vorming. Dat de overheid eindtermen burgerschap formuleert, ligt helemaal in lijn met wat het politiek liberalisme van een overheid verwacht inzake onderwijs.

Ook de inhoud van de nieuwe eindtermen burgerschap in Vlaanderen kunnen de filosofische toets van het politiek liberalisme goed doorstaan. Ze blijken niet in strijd met belangrijke politiek filosofische en rechtsstatelijke uitgangspunten als staatsneutraliteit, de scheiding van Kerk en Staat, de gewetensvrijheid en de vrijheid van onderwijs. Benieuwd of een rechter die daar ooit zou moeten over oordelen, tot dezelfde conclusie zal komen.

Bibliografie

- Barry, B. (2001). *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*. Cambridge: Polity.
- Brighouse, H. (1998). Civic Education and Liberal Legitimacy. *Ethics*, 105(4): 719-45.
- Brighouse, H. (2000). *School Choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2009). Moral and political aims of education. In H. Siegel (ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 35-51). Oxford: Oxford University Press.
- Burt, S. (1994). Religious Parents, Secular Schools: A Liberal Defense of an Illiberal Education, *Review of Politics*, 56(1): 51-70.
- Callan, E. (1997). *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon.
- Callan, E. (2002). Democratic Patriotism and Multicultural education. *Studies in Philosophy and Education*, 21(6): 465-77.
- Callan, E. (2004). Citizenship and Education. *Annual Review of Political Science*, 7: 71-90.
- Callan, E. (2006). Love, Idolatry, and Patriotism. *Social Theory and Practice*, 32(4): 525-46.
- Costa, M.V. (2004). Political Liberalism and the Complexity of Civic Virtue. *Southern Journal of Philosophy*, 42(2): 149-170.
- Costa, M.V. (2011). *Rawls, Citizenship and Education*. New York: Routledge.
- Dagger, R. (1997). *Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, G. & Neufeld, B. (2007). Political Liberalism, Civic Education, and Educational Choice. *Social Theory & Practice*, 33(1): 47-74.
- Dijkstra, A.B., ten Dam, G.T.M. & Waslander, S. (2019). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6): 315-328.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feinberg, J. (1980). The child's right to an open future. In W. Aiken & H. LaFollette (eds.), *Whose Child?* (pp. 124-53). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.
- Fernández, Ch. & Sundström, M. (2011). Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education*, 30(4): 363–384.
- Fitzmaurice, D. (1993). Autonomy as a Good: Liberalism, Autonomy and Toleration. *Journal of Political Philosophy*, 1(1): 1-16.

- Fives, A. (2013). Non-Coercive Promotion of Values in Civic Education for Democracy. *Philosophy & Social Criticism*, 39(6): 577-590.
- Galston, W. (1989). Civic education in the liberal state. In N. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life* (pp. 89—101). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Galston, W. (1991). *Liberal Purposes. Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galston, W. (1995). Two Concepts of Liberalism. *Ethics*, 105(3): 516-534.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & Ten Dam, G. (2013). Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 9: 158-173.
- Gellens, S.; Deweerdt, L. & Enckels, M. (2018). *Groeien in actief burgerschap. Samen leren leven*. Brussel: Politeia.
- Gellens, S. & Vernailen, L. (2017). De leerlijn actief burgerschap secundair onderwijs als ondersteuningsinstrument voor schoolbrede burgerschapswerking in het GO!, *Impuls*, 47(4): 187-196.
- Gutmann, A. (1987 [1999]). *Democratic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (1995). Civic Education and Social Diversity. *Ethics*, 105(3): 557-579.
- Habermas, J. (1992), Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe, *Praxis International*, 12(1): 1-19.
- Habermas, J. (2001), The Postnational Constellation and the Future of Democracy. In *Postnational Constellation*, Cambridge MA: MIT Press.
- ICCS (2016), *Rapport Vlaanderen. Een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Politicologie. Downloadbaar op: www.iccs-vlaanderen.be.
- Kukathas, Ch. (2001). Education and Citizenship in Diverse Societies, *International Journal of Educational Research*, 35: 319-330.
- Kymlicka, W. (2001). Education for Citizenship. In W. Kymlicka, *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship* (pp. 293-316). Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Loobuyck, P. (2014). *Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen*. Brussel: VUBPress.
- Loobuyck, P. (2016). Eindtermen: de prijs van de vrijheid. Politiek-filosofische reflecties. In: L. De Man & K. Denys (red), *De toekomst van de eindtermen. Van onderwijsbeleid tot klaspraktijk* (in de reeks Beleid voeren in het onderwijs) (pp. 65-79). Brussel: Politeia.

- Loobuyck, P. (2017). *Samenleven met gezond verstand*. Kalmthout: Polis.
- Loobuyck, P. (2018). Het buitenperspectief maakt vrij. Over nut, noodzaak en mogelijkheid van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen. *Religie & Samenleving*, 13(3): 205-225.
- Macedo, S. (1995). Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God vs. John Rawls? *Ethics*, 105(3): 468-96.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Macedo, S. & Tamir, Y. (2002) (eds.). *Moral and Political Education*. New York/London: New York University Press.
- McDonough, K. & Feinberg, W. (eds.) (2003). *Education and Citizenship in Liberal Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical Perspective, *Journal of Moral Education*, 21(3): 235-50.
- Mill, J.S. (1859 [2002]). *Over vrijheid*. Amsterdam: Boom Klassiek.
- Mulhall, S. (1998). Political Liberalism and Civic Education. *Journal of Philosophy of Education*, 32(2): 161-76.
- Neufeld, B. (2013). Political Liberalism and Citizenship Education, *Philosophy Compass*, 8/9: 781-797.
- Nussbaum, M. (2012). *Mogelijkheden scheppen. Een nieuwe benadering van de menselijke ontwikkeling*. Amsterdam: Ambo.
- Nussbaum, M. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. *Boston Review*, 19(5).
- Nussbaum, M. (2014). Patriottisme onderwijzen: liefde en kritische vrijheid. In *Politieke Emoties. Waarom een rechtvaardige samenleving niet zonder liefde kan* (pp. 203-249). Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Oldfield, A. (1990). *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*. London: Routledge.
- Raad van Europa (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe: Strasbourg.
- Rawls, J. (1993 [1996]). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Schumann, C. (2016). Which Love of Country? Tensions, Questions and Contexts for Patriotism and Cosmopolitanism in Education: Which Love of Country? *Journal of Philosophy of Education*, 50(2):261-271.

Spinner-Halev, J. (2000). *Surviving Diversity. Religion and Democratic Citizenship*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Tamir, Y. (1993). *Liberal Nationalism*. Princeton: Princeton University Press.

Thiessen, E. (1993). *Teaching for Commitment: Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Thiessen, E. (2001). *In Defence of Religious Schools and Colleges*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Thiessen, E. (2012). Democratic schooling and the demands of religion, in Alexander, H.A. & Agbaria, A.K. (eds.), *Commitment, Character, and Citizenship. Religious education in liberal democracy* (pp. 161-177). New York/London: Routledge.

Unesco (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*, Parijs: Unesco.

Vlaamse Scholierenkoepel (2016). *Van Lerensbelang. Scholierenrapport, wat 17.000 leerlingen in de nieuwe eindtermen willen*. Brussel.

Citizenship education in Flanders. Political liberalism as philosophical starting point

In 2018 the Flemish Government and Parliament agreed to introduce civic and democratic education for all students in secondary schools. This is new and not uncontroversial because Flanders does not have a strong tradition in civic education. This article is a political philosophical reflection on the legitimacy and content of the learning objectives and competences for civic and democratic education in Flanders. The normative starting point is political liberalism as it is elaborated by John Rawls. The Flemish initiative is confronted with the principles of state neutrality, separation of church and state, freedom of conscience and the freedom of education. The article also considers the link between civic education on the one hand, and patriotism, national identity and global citizenship on the other hand.