




Godsdienst in het onderwijs in Zuid-Afrika en Nederland: Een vergelijkende studie



Authors:

Charl C. Wolhuter¹ 
 Nico A. Broer² 
 Johannes L. van der Walt¹ 

Affiliations:

¹Edu-HRight Research Unit,
 Faculty of Education,
 North-West University,
 Potchefstroom, South Africa

²Faculty of Education,
 Driestar Pedagogical
 University, Gouda, the
 Netherlands

Corresponding author:

Charl Wolhuter,
 charl.wolhuter@nwu.ac.za

Dates:

Received: 08 Sept. 2022
 Accepted: 13 Oct. 2022
 Published: 26 Jan. 2023

How to cite this article:

Wolhuter, C.C., Broer, N.A. &
 van der Walt, J.L., 2023,
 'Godsdienst in het onderwijs
 in Zuid-Afrika en Nederland:
 Een vergelijkende studie',
*HTS Theologiese Studies/
 Theological Studies* 79(1),
 a8045. [https://doi.
 org/10.4102/hts.v79i1.8045](https://doi.org/10.4102/hts.v79i1.8045)

Copyright:

© 2023. The Author(s).
 Licensee: AOSIS. This work
 is licensed under the
 Creative Commons
 Attribution License.

Read online:



Scan this QR
 code with your
 smart phone or
 mobile device
 to read online.

Religion in education in South Africa and the Netherlands: A comparative study. The aim of this article is the reconstruction and comparison of the historical evolution of the place and role of religion in education in South Africa and in the Netherlands. The article commences with an overview of the historical evolution of the place and role of religion in education, up to the present, and a discussion of the dissatisfaction and objections which could be and which have been levelled against the current situation. The Netherlands has followed a more accommodating policy and practice regarding religious beliefs and diversity than the international norm. While South Africa can learn much from the Dutch approach to the problem of religion in education, this approach has also been challenged in recent times. In both systems, controversy about the accommodation of religion in education has given rise to tension between the notions of freedom, tolerance and accommodation, on the one hand, and the acknowledgement of human rights and the need for social cohesion on the other. Other considerations to be taken into account in this regard are the downsides of providing a partisan, confessional type of education that could hinder learners in maintaining themselves in the outside world. The trend in modern society is towards individualised belief systems, not collective ones. And the warning to be heeded is that the line between education and indoctrination is thin. The current Dutch model, despite the problems that it currently encounters, could provide direction in respect of all these issues.

Contribution: The article concludes with an educational-philosophical perspective regarding the question as to how educationists and educators could guide learners to a state where they can independently decide about their personal religious orientation, given the fact that they are now living in a time when relativism prevails, also in terms of religion and faith.

Keywords: education; Netherlands; multiculturalism; religion; religious education; religion education; secularism; schools; South Africa.

Inleiding en probleemstelling

De plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs is wereldwijd een gevoelig vraagstuk met een lange geschiedenis, en de bij dit vraagstuk betrokken partijen ontwijken voortdurend een bevredigend antwoord (vgl. Chan & Collet 2019; Tayob 2018:1–2). In veel landen is de afgelopen decennia gekozen voor de weg van secularisatie, omdat dit een gemakkelijke oplossing lijkt die gebaseerd is op een ogenschijnlijk eenvoudige logica: de godsdienstige opvoeding is niet een taak van het onderwijs, maar van de ouders. Secularisatie brengt echter principiële problemen met zich mee, waardoor de vele belanghebbenden bij het onderwijs (ouders, leerlingen, leraren en de bredere samenleving) met deze oplossing toch niet tevreden zijn. Twee landen waar men met betrekking tot de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs niet de weg van secularisatie is ingeslagen, zijn Zuid-Afrika en Nederland. De maatschappelijke context, het onderwijsstelsel en de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs in deze landen verschillen duidelijk van elkaar, maar in beide landen heeft godsdienst nog steeds, om verschillende redenen, een geaccepteerde plaats en rol in het onderwijs. De vraag hierbij is wat de twee landen van elkaar kunnen leren en wat andere landen mogelijk van Zuid-Afrika en Nederland kunnen leren.

Het doel van dit artikel is om de historische ontwikkelingen die geleid hebben tot de huidige situatie in beide landen te reconstrueren en met elkaar te vergelijken, om daaruit leerpunten te trekken die voor beide landen, maar mogelijk ook voor andere, van belang zijn met het oog op de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs. Met de uitdrukking 'de plaats van godsdienst in het onderwijs' wordt aangeduid hoe godsdienst in het curriculum, de missie, de organisatie(cultuur) en de onderwijsdoelstelling gestalte krijgt. Met de term 'de rol van godsdienst in het onderwijs' wordt aangeduid wat de functie van godsdienst is in

het schoolprogramma. Het artikel begint met een methodologische verantwoording. Vervolgens wordt een overzicht gegeven van de ontwikkeling die het vraagstuk 'de plaats en rol van godsdienst in het onderwijs' wereldwijd heeft doorgemaakt. Daarna wordt voor Zuid-Afrika en Nederland afzonderlijk de ontwikkeling van het vraagstuk geschetst. Tenslotte wordt de situatie in de twee landen met elkaar vergeleken om daaruit richtlijnen te kunnen afleiden voor het omgaan met godsdienst in het onderwijs.

Methodologische verantwoording

Om onderwijsvraagstukken te onderzoeken, wordt de internationaal-vergelijkende methode algemeen gebruikt (Crossley 2014). De doelgerichte en systematische verkenning van buitenlandse (internationale) ervaringen om tot een vollediger begrip van binnenlandse onderwijsvraagstukken te komen, wordt al meer dan twee eeuwen toegepast (Wolhuter 2019:4). Tot die verkenning behoort ook dat de oorzaken, de gevolgen en de mogelijke oplossingen van een bepaalde problematiek in beeld worden gebracht. Eén van de voorwaarden voor het aanwenden van buitenlandse perspectieven om binnenlandse vraagstukken te verhelderen en met behulp van buitenlandse ervaringen binnenlandse problemen aan te pakken, is dat rekening moet worden gehouden met de verschillende samenlevingscontexten in de landen die vergeleken worden (vgl. Schweisfurth & Elliot 2019).

Het Zuid-Afrikaanse onderwijsstelsel kan alleen begrepen worden door het te plaatsen in de samenlevingscontext die haar gevormd heeft. Datzelfde geldt voor het Nederlandse onderwijsbestel. De huidige onderwijsstelsels in Zuid-Afrika en Nederland zijn het resultaat van krachten in de samenleving die al lange tijd werkzaam zijn. Dat geldt niet alleen voor de onderwijsstelsels in het algemeen, maar ook voor de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs. Daarom wordt in de schets van het vraagstuk die hierna volgt veel nadruk gelegd op de historische ontwikkeling. Dat is in overeenstemming met het theoretische kader van het historisch functionalisme, volgens Epstein en Carroll (2005) één van de drie basale theoretische kaders in de vergelijkende onderwijskunde.

Theoretisch kader: de onopgeloste problematiek van de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs

Sinds het ontstaan van scholen zijn godsdienst en onderwijs met elkaar verweven. Gedurende de laatste eeuwen en vooral in de laatste decennia is die verwevenheid een probleem geworden.

De eerste scholen

Op de meeste plaatsen in de wereld zagen scholen het licht als gevolg van ontwikkelingen die zich in de samenleving voordeden en niet doordat ze van buitenaf geïmporteerd werden. Het is belangrijk om dit te bedenken in verband met

vragen over de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs. Hoogstwaarschijnlijk zijn de eerste scholen rond 3000 v. Chr. ontstaan in Mesopotamië en Egypte, kort na de invoering van het schrift (Bowen 1982:8). Deze scholen leidden de elite op tot schrijvers die de administratie van de seculiere (staat) en geestelijke overheden moesten behartigen. De scholen waren gevestigd in paleizen en werden geleid door geestelijken (priesters) die dienst deden als leraren. Ook andere delen van de antieke wereld (zoals het toenmalige China, Japan en India) waar scholen ontstonden, kenden (met varianten) dit basispatroon van scholen waar de elite werd opgeleid tot administrateurs binnen een overheidsstructuur waarin het geestelijke en seculiere sterk verweven waren. Een opvallende variant was er in het Zuid-Amerikaanse rijk van de Azteken, waar een tweeledig schoolstelsel tot stand kwam. Naast scholen voor de massa, waar praktische beroepsvaardigheden geleerd werden, waren er scholen waar aan de kinderen van de adellijken onderwijs in taal-, lees- en schrijfvaardigheden gegeven werd. Het naburige rijk van de Maya's kende echter het algemene patroon van onderwijs dat uitsluitend voor de priesterklasse bedoeld was. In gebieden waar de vroegste cultuurgemeenschappen geen schriftstelsel kenden, zoals in Oceanië en de Sub-Sahara, kwamen ook geen scholen tot ontwikkeling.

Het middeleeuwse prototype van de hedendaagse school

Scholen zijn, zoals hierboven werd gesteld, gewoonlijk niet van elders een samenleving binnengekomen, maar ontstaan door maatschappelijke ontwikkelingen. De meeste hedendaagse scholen en schoolstelsels in de wereld hebben hun wortels in de middeleeuwse kathedraal- en kloosterscholen in Europa. Ook in China en Indië zijn de inheemse schoolstelsels door de tijd heen verdrongen door de Europese. Een kleine, maar belangrijke vertakking (ook voor wat betreft het historische verloop van de verhouding tussen godsdienst en onderwijs) van schoolstelsels in de wereld van vandaag is het islamitische onderwijs dat tot stand kwam na het ontstaan de islam in 622 n. Chr. De kathedraal- en kloosterscholen waren scholen van de rooms-katholieke kerk waarin geestelijken (bisschoppen en monniken) werden opgeleid voor hun werk in de kerk. Verderop in de middeleeuwen lieten kloosterscholen ook leerlingen toe die niet opgeleid werden tot monnik, maar die wel wilden profiteren van het onderwijs in de kloosterscholen, de zogenoemde 'externen'.

Bondgenootschap tussen staat, onderwijs en godsdienst

De kerkhervorming in de zestiende eeuw heeft in West-Europa geleid tot het uiteenvallen van de eens zo hecht samenhangende rooms-katholieke kerk. Er ontstonden nationaal afgebakende kerkgenootschappen die later de status van nationale kerken zouden krijgen. De historicus Shirer (1960) beschouwt de kerkhervorming dan ook eerder als onderdeel van het opkomende nationalisme in Europa dan als een voornamelijk godsdienstige beweging. In Oost-Europa

waren de desintegratie van de Oosters-orthodoxe kerk en de vorming van nationale kerkgenootschappen na de middeleeuwen nog sterker dan die van de rooms-katholieke kerk in de noordelijke delen van West-Europa (Hofmeisterová 2019). Toen de natiestaten in West-Europa en Noord-Amerika hun definitieve vorm aannamen en zich de nationale stelsels van verplicht openbaar onderwijs ontwikkelden, werd daarin aan de nationale godsdienst steeds een bevoorrechte positie gegeven. Van scholen werd verwacht dat zij, samen met de door de staat nagestreefde burgerschapsvorming, het tot hun taak rekenden om confessioneel godsdienstonderwijs (gericht op het aanvaarden) van de dominante godsdienst aan te bieden. Zo is in elk van de landen in de Westerse wereld een bondgenootschap ontstaan tussen de staat, het onderwijs en de in die landen dominante godsdiensten.

De verspreiding van het Europese onderwijsmodel over de rest van de wereld

Sinds het begin van de kolonisatie van de derde wereld door Europa is het Europese onderwijsmodel, inclusief de bevoorrechte positie van de godsdienst daarin, verspreid over de rest van de wereld, zonder rekening te houden met de contextuele verschillen tussen Europa en het deel van de wereld waarheen het onderwijsmodel werd gebracht (vgl. Wolhuter, Potgieter & Steyn 2011). Het algemene patroon is dat de eerste scholen in de koloniën opgericht zijn door zendelingen en dat de kerstening van de inheemse bevolking het centrale deel van de missie van de scholen vormde. Later hebben de koloniale overheden onderwijs ingericht dat deels een gesecculariseerde vorm van het zendingsonderwijs was en waarin de (christelijke) godsdienst zijn plaats behouden heeft. Progressieve auteurs uit de koloniale gebieden hebben de christelijk-koloniale scholen onder kritiek gesteld, omdat hun opvoeding de inheemse volkeren zou hebben weggevoerd van hun eigen cultuur en bij hen een geest van onderdanigheid zou hebben gekweekt (vgl. Wolhuter et al. 2011).

De veranderende wereld na de Tweede Wereldoorlog en de nieuwe beleidsrichtingen in West-Europa en Noord-Amerika

In West-Europa en Noord-Amerika kwam het hierboven geschetste model in de decennia na de Tweede Wereldoorlog door verschillende oorzaken onder druk te staan. De belangrijkste was de toenemende diversiteit die in de samenleving ontstond door immigratie van mensen met een andere culturele achtergrond en toenemende diversiteit aan godsdienstige overtuigingen bij de autochtone bevolking. Ook het toenemende accent op de mensenrechten als morele code voor een globaliserende wereld droeg bij aan de druk op het geschetste model. Westerse landen hebben als gevolg van deze ontwikkelingen één van de drie beleidsrichtingen gevolgd: secularisatie, ook in het onderwijs (het confessionele godsdienstonderwijs werd uit de openbare scholen uitgebannen); multicultureel onderwijs (de positieve erkenning van culturele diversiteit, inclusief godsdienstige verscheidenheid in scholen); of het instellen van integratief godsdienstonderwijs (het in aanraking brengen met de

verscheidenheid aan godsdiensten in de wereld, niet met het oog op bekering of kerkelijk toetreding, maar met het doel om meer interreligieuze kennis, begrip, respect en verdraagzaamheid aan te kweken) (vgl. Van der Walt, Potgieter & Wolhuter 2010).

Maar ook in West-Europa en Noord-Amerika worden er problematische aspecten van al deze drie beleidsrichtingen (secularisatie, multicultureel onderwijs en integratief godsdienstonderwijs) onderkend. Secularisatie belichaamt op zichzelf een persoonlijke keuze en kan dus, ook in scholen, geen aanspraak maken op neutraliteit ten opzichte van godsdienst. Daarnaast is godsdienst zo verweven met alle andere cultuuraspecten dat het kunstmatig, zo niet onmogelijk, is om schoolvakken als geschiedenis of kunst los te zien van godsdienst (vgl. Wolhuter 2013). De onkritische, vrijblijvende houding van het multiculturele onderwijs tegenover enige cultuurvorm is, vooral na de gebeurtenissen op 11 September 2002 (9/11), internationaal gezien zo onverdedigbaar geworden dat het uiteindelijk door intercultureel onderwijs vervangen is (vgl. Wolhuter & Van der Walt 2022). Het ideaal van godsdienstopvoeding en -onderwijs is dat elke leerling zich in zijn/haar onderwijsinstelling veilig voelt en vanuit zijn/haar godsdienst kennis over het spectrum van godsdiensten in de wereld kan verwerven (vgl. Wolhuter, Potgieter & Van der Walt 2014). Integratief godsdienstonderwijs zonder enige vorm van confessioneel godsdienstonderwijs is daartoe niet in staat.

Het tijdperk na de Tweede Wereldoorlog buiten het Westen

Door de veranderingen in het tijdvak na de Tweede Wereldoorlog is de historische plaats van godsdienst in het onderwijs in de niet-Westerse wereld een nog groter en complexer vraagstuk geworden dan in de Westerse. Na de onafhankelijkheidsverklaringen stonden regeringen voor de uitdaging om de onderwijsvoorzieningen uit te breiden, wat de sluiting van koloniale scholen moeilijk, zo niet onmogelijk, maakte. Sommige landen hebben bijzondere scholen (ook kerkscholen) onmiddellijk verboden (zoals Tanzania in 1961, om ze drie decennia later weer toe te laten). Andere overheden kozen voor de secularisatie-optie voor openbare scholen (zoals Zambia in 1977 en Botswana gedurende het eerste decennia van de 21e eeuw). Het verleden is echter nog steeds zichtbaar in een land als Lesotho, waar het overgrote deel van de scholen bestaat uit (rooms-katholieke) kerkscholen. Deze scholen zijn eigendom van de kerk, maar bieden het staatscurriculum aan, en de leraren die er werken, zijn volledig in dienst van de overheid. Voor sommige auteurs is het niet alleen de vraag of het gaat om (christelijke en/of inheemse) godsdienst of secularisatie, maar zij wijzen het hele idee van secularisatie (zoals die heden ten dage opgevat wordt) af, als zijnde kolonialistisch en iets dat dus gedekoloniseerd moet worden (vgl. Abeysekara 2016). Een land dat niet besloten heeft om de eenvoudige formule van secularisatie toe te passen, is Zuid-Afrika. Toch blijft er in Zuid-Afrika ontevredenheid over de plaats en rol van godsdienst in het onderwijs (vgl. Tayob 2018). Een ander

land dat om andere redenen, niet de weg van secularisatie gevolgd heeft, is Nederland. De volgende twee paragrafen van dit artikel geven een vergelijking van de plaats en de rol van godsdienst in het Zuid-Afrikaanse en Nederlandse onderwijs.

De plaats en rol van godsdienst in het onderwijs in Zuid-Afrika

Na de stichting van een verversingspost aan de Kaap in 1652 begon het formele onderwijs in Zuid-Afrika en dat werd al kort daarna langs rassenscheidingslijnen georganiseerd. Onderwijs aan blanken werd door het koloniale bewind en later, na het verkrijgen van zelfbestuur, door de overheid verzorgd. Het onderwijsstelsel dat werd ingevoerd, kreeg in Nederland reeds gestalte tijdens de Tachtigjarige Oorlog (1568–1648), de opstand die ook een godsdienstige dimensie had: het calvinisme van de zeven verenigde gewesten tegenover het Spaanse rooms-katholicisme. In de onafhankelijke Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden heeft de calvinistische kerk belangrijke inspraak gekregen in het openbare onderwijs met de openlijke bedoeling om de leerlingen te brengen tot het aanvaarden van de gereformeerde godsdienst. In het blanke onderwijs aan de Kaap en later in Zuid-Afrika werd dat patroon van christelijk confessioneel godsdienstonderwijs voortgezet. Die toestand werd gelegitimeerd door de afkondiging van de Nationale Onderwijswet, Wet 39 van 1967, waarin staat dat het onderwijs een christelijk-nationaal karakter zal hebben.

Onderwijs aan zwarte leerlingen werd hoofdzakelijk door zendingsgenootschappen verzorgd. Een zendingsstation bestond doorgaans uit een kerk, een ziekenhuis en een school. Het openlijke doel van het onderwijs was om leerlingen te bekeren tot de godsdienst van het zendingsstation. Zendingsonderwijs werd later door progressieve schrijvers, vooral uit de zwarte gemeenschap, onder kritiek gesteld. Die kritiek was er vanwege de lage kwaliteit van het onderwijs dat geboden werd, maar ook omdat de christelijke boodschap de leerlingen zou hebben weggetrokken van hun eigen cultuur en bij hen een houding van onderdanigheid (aan de Westerse heersers) zou hebben 'aangekweekt' (vgl. Comaroff & Comaroff 1986:10).

Zwart onderwijs werd in stelling gebracht als voorhoede van de socio-politieke onrust die het land kenmerkte in de aanloop naar de reorganisatie van 1994. De opstand was niet alleen gericht tegen het stelsel van gesegregeerde onderwijsvoorzieningen, maar tegen het hele onderwijsstelsel (vgl. Christie 1991). Daartoe behoorden tevens uitingen van ontevredenheid over de historische rol van het zendingsonderwijs, de plaats en rol van godsdienst in openbare scholen (ook in de zwarte openbare scholen sedert 1953) en over de blanke verzorging van christelijk-nationaal onderwijs (vgl. Christie 1991). Het was te verwachten dat in de politieke bedeling van na 1994 de plaats en de rol van de christelijke godsdienst in het onderwijs onder druk zou komen te staan.

Eenzijds is de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs en het bredere socio-politieke bestel van voor 1994 in diskrediet gebracht vanuit met name linkse politieke en intellectuele groeperingen. Anderzijds is het zo dat de overgrote meerderheid van de bevolking, te weten 84,2 procent, zichzelf als christen beschouwt (Culture Atlas of South Africa 2022). Volgens Tayob (2018) vormden georganiseerde christelijke groeperingen gedurende de onderhandelingen over een nieuwe politieke bedeling een pressiegroep om te voorkomen dat er voluit gekozen zou worden voor de weg van de secularisatie. De uitkomst daarvan is zichtbaar in de aanhef van de Grondwet van de Republiek van Zuid-Afrika, die heel seculier begint met 'Ons, die mense ...', maar eindigt met 'God seën Afrika' (Republiek van Suid-Afrika [RSA] 1996a), waaruit een erkenning van de godsdienst blijkt.

De situatie met betrekking tot de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs is ook in 2003 veranderd toen bij aanvaarding van een nieuw beleid eveneens niet volledig voor secularisatie werd gekozen. Het nieuwe beleid houdt in dat het openbaar onderwijs noch volledig gesecculariseerd is, noch dat er voor confessioneel godsdienstonderwijs plaats is (Republiek van Suid-Afrika [RSA] 2003). Het beleid is erop gericht dat er een partnerschap ontstaat van (georganiseerde) godsdienst en (openbaar) onderwijs om leerlingen voor te bereiden op en toe te rusten voor het leven in de nieuwe staat en samenleving die de Grondwet van de Republiek van Zuid-Afrika en het Handvest voor de Mensenrechten in het vooruitzicht stellen (RSA 2003). Voorts wordt er bij dit beleid vanuit gegaan dat confessioneel godsdienstonderwijs in het huisgezin plaatsvindt en dat het geen plaats op school behoort te hebben (RSA 2003). In het schoolcurriculum wordt wel integratief godsdienstonderwijs opgenomen, waardoor leerlingen bekend raken met de verscheidenheid aan godsdiensten in Zuid-Afrika, bedoeld om de grondwettelijke waarden, zoals verdraagzaamheid, eerbied en godsdienstvrijheid, in te scherpen (RSA 2003). In openbare scholen mogen wel godsdienstige bijeenkomsten plaatsvinden die door het schoolbestuur of het beheerlichaam worden georganiseerd, op voorwaarde dat het bijwonen van zulke bijeenkomsten vrijwillig is en dat de bijeenkomsten voor alle godsdiensten gelijk gefaciliteerd worden (RSA 2003).

Ongeveer twintig jaar na de aankondiging ervan is dit beleid nog niet op een evenwichtige wijze in de Zuid-Afrikaanse context ingebed. Als bewijs van deze stelling kan de aanhoudende stroom van rechtszaken genoemd worden (Oosthuizen 2017). Een bevredigende oplossing zal niet gevonden worden met aan de ene kant een burgerlijke samenleving en een regerende partij die vijandig staan tegenover godsdienst, gevoed door hun uiteenlopende mening over de rol die godsdienst in het verleden van Zuid-Afrika heeft gespeeld, en aan de andere kant een overgrote meerderheid van de bevolking die zichzelf als christen beschouwt en graag een erkende plaats voor de christelijke godsdienst in scholen gewaarborgd wil hebben. Een extra complicatie hierbij is de grote schakering binnen de christelijke bevolkingsgroep en tussen de standpunten van deze bevolkingsgroep en de overheid.

Om een standpunt te kunnen innemen, moeten enkele ter zake doende bepalingen van de grondwet en de Zuid-Afrikaanse Scholenwet (RSA 1996a; 1996b) worden bezien, zodat de context goed in beeld komt. Artikel 15 van de grondwet waarborgt godsdienstvrijheid als een mensenrecht (RSA 1996a). Artikel 38 van de grondwet stelt dat bij de uitleg en toepassing van grondwettelijk gewaarborgde rechten de gerechtshoven het volkerenrecht in acht moeten nemen (RSA 1996a).

De Durban Declaration and Programme of Action (DDPA) is de blauwdruk van de VN om racisme, rassendiscriminatie, vreemdelingenhaat en aanverwante onverdraagzaamheid wereldwijd te bestrijden en erkent ook de centrale rol die religie speelt in het leven van veel mensen (sectie 8) en de vrijheid van mensen om de religie van hun keuze te praktiseren (sectie 73) (Verenigde Naties 2001). Artikel 26(3) van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (van de Verenigde Naties [1948] 2011), het prototype van alle handvesten voor mensenrechten in de wereld, erkent het voorkeursrecht van ouders om te beslissen over de soort opvoeding en onderwijs dat zij hun kinderen willen laten ontvangen. De Zuid-Afrikaanse Scholenwet geeft brede en krachtige erkenning aan ouders als partners in het onderwijs van hun kinderen, maar Artikel 5(3) bepaalt dat een leerling niet de toegang tot enige school ontzegd kan worden, zelfs als hij of zij de grondslag van de school niet onderschrijft (RSA 1996b). De auteurs onderschrijven de bepalingen in de Grondwet van de Republiek van Zuid-Afrika en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, maar vinden de bepaling in de Scholenwet problematisch, omdat die de deur openzet voor degenen die met een andere levensbeschouwing en met onzuivere motieven de school instromen. Daardoor kan het klimaat en de levensbeschouwelijke grondslag van de school worden ondermijnd en kunnen minderheidsgroepen in een heel kwetsbare positie terecht komen.

Met betrekking tot de hierboven beschreven plaats en rol van godsdienst in het Zuid-Afrikaanse onderwijs zijn de auteurs van dit artikel van mening dat het pedagogisch én onderwijskundig meer verantwoord zou zijn als schoolbeheerlichamen de ruimte krijgen om zelf te besluiten over het beleid ten aanzien van de plaats en rol van godsdienst in hun scholen (vgl. ook Van der Walt, Wollhuter & Potgieter 2010; Wollhuter 2013; Wollhuter et al. 2014; Wollhuter, Van der Walt & Potgieter 2008). Ons betoog berust op argumenten van de mensenrechtenbeginselen over godsdienstvrijheid en rechten van ouders waar het gaat om het onderwijs van hun kinderen (zoals hierboven uiteengezet), de rol van godsdienstonderwijs in de opvoeding en in de levens van mensen, het feit dat godsdienst niet kan worden afgeleid uit enig ander cultuuraspect of samenlevingssector en het feit dat de verbanning van confessioneel godsdienstonderwijs op openbare scholen op zichzelf een levensbeschouwelijk standpunt vertegenwoordigt dat geen aanspraak kan maken op neutraliteit. Wij stellen dat de grondwettelijk bepaalde vrijheden van mensen beperkt moeten worden door grondwettelijke bepalingen zoals het verbod op het zaaien van haat en het aanbieden van integratief

godsdienstonderwijs naast (en niet in plaats van) confessioneel godsdienstonderwijs als verplicht vak in het schoolcurriculum. Wij zijn ons er van bewust dat de complexe samenstelling van de Zuid-Afrikaanse samenleving en de eis van gelijke onderwijskansen het implementeren van dat laatste niet gemakkelijk maakt.

Nederland is erin geslaagd om over een lang tijdsverloop een onderwijsstelsel tot stand te brengen dat, op een andere wijze dan het Zuid-Afrikaanse, tegemoet komt aan de verscheidenheid van opvattingen in de samenleving. In het volgende deel van het artikel worden de Nederlandse ervaringen met de plaats en rol van godsdienst in het onderwijs gereconstrueerd, voordat een vergelijking tussen Zuid-Afrika en Nederland zal worden gemaakt.

De plaats en rol van godsdienst in het onderwijs in Nederland

Na de Tachtigjarige Oorlog (1568–1648) ontstond de Nederlandse staat en begon ook het Nederlandse onderwijsstelsel vorm te krijgen. De Tachtigjarige Oorlog, een nationale opstand van Nederland ter bevrijding van de Spaanse overheersing, had ook sterk religieuze trekken: het calvinisme van de Lage Landen tegenover het Spaanse rooms-katholicisme. In de hitte van de strijd werd tijdens de Nationale Synode van Dordt (1618–1619) het raamwerk voor een Nederlands nationaal onderwijsstelsel gepresenteerd. Op grond daarvan zouden de staat, de ouders en de kerk deelgenoten zijn in de opvoeding van en het onderwijs aan de Nederlandse kinderen en zouden de openbare scholen uitgesproken calvinistisch zijn voor wat betreft de godsdienstige opvoeding van de kinderen.

De inval van Napoleon aan het begin van de negentiende eeuw en de kortstondige Franse overheersing heeft zijn sporen in de Nederlanden getrokken. De ideeën van de Franse revolutie (bijvoorbeeld de scheiding van kerk en staat) waren van invloed op de Onderwijswet van 1809. Overeenkomstig die wet zou het openbaar onderwijs, met een algemeen christelijk karakter, de leerlingen christelijke en sociale deugden moeten inscherpen (De Muynck, Miedema & Ter Avest 2014:109). De orthodoxe, behoudende gereformeerden waren met deze situatie ontevreden en begonnen een strijd om voor ouders het recht te verkrijgen hun eigen scholen te stichten op grond van hun eigen godsdienstige overtuiging. In deze strijd speelde Abraham Kuypers, predikant, journalist en politicus, een belangrijke rol. Deze schoolstrijd eindigde met de Pacificatie van 1917 waarbij de overheid uitsprak dat haar zorg zou gaan over zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs en dat ouders de vrijheid zouden hebben om scholen op te richten met een grondslag die in overeenstemming was met hun godsdienst of levensbeschouwing. Alle scholen zouden voortaan door de overheid gelijk bekostigd worden uit rijksmiddelen (De Muynck et al. 2014:110). Van dit recht hebben niet alleen orthodoxe calvinistische groepen gebruik (verleden tijd) gemaakt, maar ook rooms-katholieke. In de zestiger jaren van de twintigste eeuw kwamen grote aantallen moslims,

vooral uit Turkije en Marokko, naar Nederland om werk te vinden. Zij maakten ook gebruik van de vrijheid van onderwijs om eigen scholen op te richten (De Muynck et al. 2014:110–111), terwijl ook voorstanders van onderwijs met een humanistisch-seculiere grondslag in de loop van de tijd (maar vooral in de zeventiger jaren van de vorige eeuw) eigen scholen hebben gesticht (vgl. Stolk, Gazenbeek & Veugelers 2016:188–190).

Zo is er in Nederland een uniek onderwijsstelsel ontstaan waarin veel ruimte is voor de godsdienstige verscheidenheid die zich in de samenleving voordoet en waarin schoolbesturen meer autonomie hebben dan hun tegenhangers in andere landen (Onderwijsraad 2021:13). Tot de vrijheid van onderwijs behoort naast de vrijheid van richting ook de vrijheid van inrichting (Helmers 2011). Dat betekent dat bijzondere scholen de vrijheid hebben om op basis van hun godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag het onderwijs te organiseren en vorm te geven. Het merendeel van de Nederlandse scholen heeft een protestants-christelijke signatuur en daar heeft godsdienstonderwijs een legitieme plaats. Maar dat wil niet zeggen dat op openbare scholen geen godsdienstonderwijs wordt gegeven. Echter, in die scholen zijn leerlingen niet verplicht om dit te volgen.

In de loop van de vorige eeuw zijn er in Nederland scholen opgericht die behoren tot de reformatorische denominatie. Deze bijzondere scholen zijn verbonden aan bepaalde orthodoxe kerkgenootschappen (De Muynck & Stam 1992). Op deze scholen heeft, evenals op behoudende protestants-christelijke scholen, het godsdienstonderwijs een grote plaats. Bovendien probeert men op deze scholen de godsdienstige overtuiging door te laten klinken in alle schoolvakken en in de gehele opvoeding (Golverdingen 2003:22). Behalve deze christelijke groeperingen hebben ook immigranten met een islamitische achtergrond eigen scholen opgericht waar godsdienst eveneens een belangrijke rol speelt in het dagelijkse schoolleven. Hoewel er steeds meer discussie is over de vrijheid van onderwijs (zie hierna) biedt het duale stelsel in Nederland veel ruimte aan scholen om leerlingen op te voeden en te onderwijzen volgens godsdienstige en levensbeschouwelijke richtlijnen die aan een voor de betreffende groep ouders belangrijke bron worden ontleend.

Het duale stelsel in Nederland is niet zonder kritiek gebleven en het begint in de context van een veranderende samenleving in toenemende mate tekortkomingen te vertonen, met name in drie opzichten. Ten eerste is er kritiek op het meegaande en verdraagzame multiculturalisme dat antidemocratische praktijken toestaat die een ondermijning van de sociale cohesie (een bestaansvoorwaarde voor een samenleving) vormen. In 2000 uitte de journalist Paul Scheffer deze kritiek in het veelbesproken artikel 'Het multiculturele drama'.

Ten tweede is er het gevaar dat leerlingen in bijzondere scholen, die uitgaan van een specifieke godsdienst of levensbeschouwing, geïsoleerd van mensen met andere overtuigingen en van een door diversiteit gekleurde

maatschappij opgroeien en zo weggroeien van de samenleving en zichzelf daarin uiteindelijk niet staande kunnen houden. In verband met dit gevaar is de laatste decennia de leer van interculturele opvoeding en het interculturele onderwijs ontwikkeld (vgl. Wollhuter & Van der Walt 2022). Sommige bijzondere scholen in Nederland maken daar gebruik van, zoals drie naburige scholen in de Amsterdamse Bijlmer (een rooms-katholieke school, een moslimschool en een openbare school), die hun leerlingen onder deskundige leiding met elkaar in gesprek laten komen (vgl. Ter Avest n.d.).

De derde tekortkoming heeft te maken met de veranderde plaats van godsdienst in de samenleving en met de aard van de opvoeding en de opvoeding. De plaats van godsdienst in de samenleving is veranderd, van een bedeling waarin mensen zich volledig lieten gezeggen door de leer van een bepaalde godsdienst naar een tijdvak van individualisme waarin ieder zijn eigen set aan geloofswaarheden formuleert. Binnen het christelijke geloof staat dit bekend als 'cafetaria-christendom' (vgl. Van der Walt et al. 2010). Hiermee strookt de opvatting dat godsdienstig gefundeerd onderwijs niet mag overgaan in indoctrinatie, met de miskenning van het pedagogische en juridische uitgangspunt dat de opvoeding in toenemende mate zelf keuzen behoort te maken (Stolk et al. 2016:192–195). Stolk et al. (2016:192–195) wijzen in dit verband op de tendens in godsdienstig gefundeerde bijzondere scholen in Nederland om niet langer de godsdienstige dogma's van de vorige generaties op te leggen, maar kinderen te helpen om hun eigen levens- en wereldbeschouwing (en daarbinnen hun eigen geloofsovertuigingen) te ontwikkelen.

Het eerstgenoemde van de bovenstaande problemen heeft geleid tot een adviesrapport van de Nederlandse Onderwijsraad, een adviesorgaan van de regering, getiteld *Grenzen stellen, ruimte laten* (Onderwijsraad 2021). De Onderwijsraad kwam tot de aanbeveling om de buitengrens van de vrijheid van onderwijs scherper te omschrijven. De grens moet zo ruim mogelijk worden getrokken, maar bepaald worden door de beginselen van de democratische rechtsstaat. Deze grens mag door geen enkele school worden overschreden.

Bespreking

Terwijl de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs in Zuid-Afrika nog heel omstreken is en daar merkbaar grote ontevredenheid over bestaat, is men er in Nederland, na een geschiedenis van eeuwen, in geslaagd om een onderwijsstelsel tot stand te brengen dat wij ook voor Zuid-Afrika bepleiten. Het is een stelsel waarin de keuzen en voorkeuren van ouders gerespecteerd worden en waarin scholen die kiezen voor een godsdienstige grondslag en een daarmee samenhangend schoolklimaat door de staat op eenzelfde manier worden bekostigd als openbare scholen.

Hierbij moet echter worden bedacht dat ten aanzien van het Nederlandse stelsel heden ten dage drie problemen of uitdagingen aan het licht zijn gekomen. Er is het gevaar van ongebonden vrijheid (die bedreigend kan worden voor de menselijke waardigheid en de sociale samenhang), de

noodzaak om leerlingen voor te bereiden en toe te rusten om te leven in een wereld van diversiteit en ten slotte de noodzaak om (in een tijd van sterk geïndividualiseerde geloofsovertuigingen) voor de leerlingen de vrijheid te scheppen om te komen tot zelfstandige meningsvorming.

Over de eerste kwestie heeft de Onderwijsraad een advies gegeven waarvan Zuid-Afrika veel kan leren, namelijk om de buitengrens van de vrijheid van onderwijs scherper te omschrijven doch zo ruim mogelijk, en bepaald door de beginselen van de democratische rechtsstaat. Op de tweede uitdaging vormt de gedachte van intercultureel onderwijs een antwoord (vgl. Wolhuter & Van der Walt 2022). Dit advies en dit antwoord zijn niet van toepassing op de derde uitdaging. Het zoeken van een antwoord daarop ligt op het terrein van de opvoedingsfilosofie, aangezien het hierbij gaat om de wijsgerig-antropologische grondslag en het wezen van de opvoeding en het onderwijs.¹

De derde uitdaging die hierboven geformuleerd werd, kan worden verwoord in deze vraag: Hoe kan het voor leerlingen mogelijk worden gemaakt om zelfstandig te besluiten over hun eigen godsdienstige oriëntatie, gegeven het feit dat zij in een tijd leven waarin het relativisme, ook ten aanzien van godsdienst en geloof, hoogtij viert? Deze vraag kan niet met een enkel antwoord worden afgedaan. Een kernbeginsel is wel dat als mensen hun band met het transcendente (bijvoorbeeld voor christenen is dat de God van de Bijbel) hebben verloren, zij ook een morele vervlakking ervaren. Ethische begrippen als plicht, verplichting, eer, integriteit, loyaliteit en vertrouwen verliezen voor die mensen hun diepste betekenis en zij vervallen in moreel relativisme (Sacks 2011:103, 148). De erkenning en toepassing van dit beginsel mag er echter niet toe leiden dat het aankomende geslacht beroofd moet worden van zijn persoonlijke vrijheid. Integendeel, dit betekent dat zij opgevoed moeten worden tot moreel-verantwoordelijke (handelende en kiezende) personen. Zij kunnen geen waardige mensen worden zonder de vrijheid om in verantwoordelijkheid te mogen optreden en kiezen. Anders verliezen zij de menselijke waardigheid en worden ze slechts opgevoed en opgeleid om onderdelen van de burgerlijke samenleving te zijn. In de opvoeding en het onderwijs, zowel thuis als op school, moet dus voorzichtig worden gestuurd tussen bandeloze vrijheid aan de ene kant (persoonlijke autonomie en relativisme) en determinisme (heteronomie) aan de andere kant. Leerlingen en studenten moeten in opvoeding en onderwijs ertoe worden gebracht om voor hun eigen leven ten aanzien van godsdienstige en morele richtlijnen zelfstandig verantwoorde keuzen te maken (Azcona 2021:2).

1. Dit veld van studie, in Nederland onder meer bekend als Beginselpedagogiek, is sedert de zestiger jaren van de vorige eeuw op een zijspoor gekomen toen, in navolging van de Brits-Amerikaanse benadering, men van de pedagogiek een positivistische sociale wetenschap begon te maken, terwijl de opvoedkunde op het Europese continent vanouds als één van die geesteswetenschappen beoefend is (Stolk 2015). Dit proces is in Zuid-Afrika gedurende de afgelopen drie decennia ook tot ontwikkeling gekomen, onder meer vanwege de opvatting dat Beginselpedagogiek, Fundamentele Opvoedkunde of Christelijke Opvoedkunde niet meer politiek te rechtvaardigen was (vgl. Yonge 2021). In Nederland en in Zuid-Afrika is nu echter weer de tijd aangebroken voor een herwaardering van de plaats en de rol van dit studieveld. In beide landen is daartoe de noodzaak ontstaan, omdat men zich op opvoedingsfilosofische wijze wil bezinnen op de plaats en de rol van godsdienst in het onderwijs en in de scholen.

Conclusie

In tegenstelling tot veel andere landen die het pad van volledige secularisatie hebben gevolgd voor wat betreft de plaats en rol van godsdienst in het onderwijs, hebben Zuid-Afrika en Nederland een meer op de samenleving toegespitste en onderwijskundig verantwoorde oplossing gekozen. Hoewel onderwijsexperts in Zuid-Afrika veel kunnen leren van de wijze waarop in Nederland met het vraagstuk wordt omgegaan, moeten ze zich er van bewust zijn dat ook Nederland nog worstelt met vragen over de plaats en rol van religie in het onderwijs. Deze vragen draaien om onderwerpen als de groeiende tendens naar religieuze individualiteit (autonomie en relativisme) in de hedendaagse samenleving, de dunne lijn tussen onderwijs en indoctrinatie, de noodzaak om mensenrechten te erkennen in het onderwijs en de schooltoelating en de noodzaak om sociale cohesie te bevorderen met het oog op vreedzaam samenleven. Al deze vragen openen ook de mogelijkheid voor verder vergelijkend onderzoek, onder meer door ook de benaderingen van andere landen te betrekken bij de problematiek van godsdienst in/ en onderwijs.

Erkenning

Tegenstrijdige belangen

De auteurs verklaren dat er geen concurrerende belangen zijn.

Auteursbijdragen

C.C.W. was verantwoordelijk voor de conceptualisering, methodologie, schrijven en de oorspronkelijke versie; N.A.B. voor de conceptualisering, onderzoek, schrijven, herziening en redigering; en J.L.V.D.W. de conceptualisering, formele analyse, onderzoek, geldigmaking, schrijven, herziening en redigering.

Ethische overwegingen

Dit artikel hield zich aan alle ethische maatstaven voor onderzoek zonder direct contact met mens of dier.

Fondseninformatie

Dit onderzoek ontving geen specifieke subsidie van een financieringsinstantie in de publieke, commerciële of non-profit sector.

Beschikbaarheid van data

Het delen van data is wat betreft dit artikel niet van toepassing, aangezien geen nieuwe data werden gegenereerd of geanalyseerd in deze studie.

Vrijwaring

De opvattingen en meningen die in dit artikel tot uitdrukking komen, zijn die van de auteurs en reflecteren niet noodzakelijkerwijs het officiële beleid of standpunt van de instituten waaraan de auteurs verbonden zijn.

Verwijzingen

- Abeysekera, A., 2016, 'At the limits of the secular: History and critique in postcolonial religious studies', in G. Huggan (ed.), *The Oxford handbook of Postcolonial studies*, pp. 506–520, Oxford University Press, Oxford.
- Azcona, M.C., 2021, *Education, a key to a harmonious world*. <https://doi.org/10.20935/AL2302>
- Bowen, J., 1982, *A history of Western education*, vol. 1, Methuen, Londen.
- Christie, P., 1991, *The right to learn: The struggle for education in South Africa*, Ravan, Braamfontein.
- Culture Atlas of South Africa, 2022, *Religion*, viewed 04 May 2022, from <https://culturalatlas.sbs.com.au/south-african-culture/south-african-culture-religion>.
- Comaroff, J. & Comaroff, J., 1986, 'Christianity and colonialism in South Africa', *American Ethnologist* 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1525/ae.1986.13.1.02a00010>
- De Muynck, A. & Stam, B., 1992, 'Pedagogische ontwikkelingen binnen het reformatorisch onderwijs', in J.S. Van den Berg, J. De Bruijn, K. De Jong Ozn, H. Klifman & G. Verheij (eds.), *Een onderwijsbestel met toekomst – 75 jaar onderwijsplaciatie*, pp. 99–115, Unie voor Christelijk Onderwijs, Amersfoort.
- De Muynck, B., Miedema, S. & Ter Avest, I., 2014, 'Education and religion in the Netherlands', in C. Wolhuter & C. De Wet (eds.), *International comparative perspectives on religion and education*, pp. 107–125, Sunmedia, Bloemfontein.
- Epstein, E.H. & Carroll, K.T., 2005, 'Abusing ancestors: Historical functionalism and the postmodern deviation in comparative education', *Comparative Education Review* 49(1), 61–88. <https://doi.org/10.1086/426161>
- Chan, A. & Collet, B., 2019, 'The "R-word" today: Understanding religion in secular and religious formal and non-formal educational spaces', in A.W. Wiseman (ed.), *Annual review of comparative and international education 2018*, pp. 43–50, Emerald, Bingley.
- Crossley, M., 2014, 'Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities', *Comparative Education* 50(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.871438>
- Golverdingen, M., 2003, *Inspirerend onderwijs*, Uitgeverij Groen, Heerenveen.
- Helmens, H.M., 2011, *Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990–2010)*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag.
- Hofmeisterová, K., 2019, 'Ecclesiastical nationalism and primacy in world Orthodoxy: The case of the Serbian Church at the pan-Orthodox Council in Crete', *Religion, State & Society* 47(3), 341–357. <https://doi.org/10.1080/09637494.2019.1609226>
- Onderwijsraad (Dutch Education Association), 2021, *Grenzen stellen, ruimte laten*, Onderwijsraad, Den Haag.
- Oosthuizen, J., 2017, *Vonke spat oor godsdien in skole*, viewed 06 May 2022, from <https://www.litnet.co.za/vonke-spat-oor-godsdien-skole/>.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA), 1996a, *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*, viewed 05 May 2022, from <https://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SACConstitution-web-af.pdf>.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA), 1996b, *The South African Schools Act (Act 84 of 1996)*, Staatsdrukker, Pretoria.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA), 2003, *National Policy on Religion in Education*, viewed 05 May 2022, from [https://www.dhet.gov.za/Legal%20and%20Legislative%20Services/National%20Policy%20on%20Religion%20in%20Education%20\(GG25459,%20Notice%201307\)%20Amended.pdf](https://www.dhet.gov.za/Legal%20and%20Legislative%20Services/National%20Policy%20on%20Religion%20in%20Education%20(GG25459,%20Notice%201307)%20Amended.pdf).
- Sacks, J., 2011, *The great partnership*, Hodder, Londen.
- Scheffer, P., 2000, 'Het multiculturele drama', p. 6, *NRC Handelsblad*, 29 Januari.
- Schweisfurth, M. & Elliott, J., 2019, 'When "best practice" meets the pedagogical nexus: Recontextualisation, reframing and resilience', *Comparative Education* 55(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1544801>
- Shirer, W.L., 1960, *The rise and fall of the Third Reich: A history of Nazi Germany*, Simon & Schuster, New York, NY.
- Stolk, V., 2015, *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970*, Papieren Tijger, Breda.
- Stolk, V., Gasenbeek, B. & Veugelers, W., 2016, 'The secularisation of religious education: Humanism, religion and worldview education in the Netherlands in the 1960s', *Journal of Beliefs & Values* 37(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1185225>
- Tayob, A., 2018, 'The representation of religion in religion education: Notes from the South African periphery', *Education Sciences* 8(146), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci8030146>
- Ter Avest, I., n.d., *Space of encounter, the architecture of the school: Enabling self-empowerment of parents as co-educators of teachers*, viewed 08 May 2022, from <https://religiouseducation.net/rea2012/files/2012/11/TER-AVEST-poster.pdf>.
- Van der Walt, J.L., Potgieter, F.J. & Wolhuter, C.C., 2010, 'The road to religious tolerance in South Africa (and elsewhere): A possible "Martian Perspective"', *Religion, State & Society* 38(1), 29–52. <https://doi.org/10.1080/09637490903500507>
- Verenigde Nasies, [1948] 2011, *United Nations declaration on human rights education*, Verenigde Nasies, New York, NY.
- Verenigde Naties, 2001, 'The Durban declaration and programme of action (DDPA)', World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, 31 August–05 September 2001, viewed 05 October 2022, from <https://www.un.org/WCAR/durban.pdf>.
- Wolhuter, C.C., 2013, 'Integratiewe religieuse onderwys in Suid-Afrikaanse skole: Moontlikhede en beperkinge', *Tydskrif vir Christelike Wetenskap* 49(3), 203–226.
- Wolhuter, C.C., 2019, 'The philanthropic mission of comparative and international education bequeathed by Jullien: Continuing capstone of the field', in C.C. Wolhuter (ed.), *The Legacy of Jullien's work for comparative education*, pp. 1–14, Routledge, Londen.
- Wolhuter, C.C., Potgieter, F.J. & Steyn, H.J., 2011, 'n Gevallestudie van die bydrae van sendingonderwys tot die ontwikkeling van Afrika – omgekeerde spieëlbeeld van die stereotipiese uitbeelding in die literatuur', *Tydskrif vir Christelike Wetenskap* 47(1), 23–41.
- Wolhuter, C.C., Potgieter, F.J. & Van der Walt, J.L., 2014, 'Modelle van interreligieuse toleransie in die onderwys van die een-en-twintigste eeu', *In die Skriflig* 48(1), 29–52. <https://doi.org/10.4102/ids.v48i1.1798>
- Wolhuter, C.C. & Van der Walt, J.L., 2022, 'Die moontlikhede en beperkinge van interkulturele onderwys in en vir Suid-Afrika', *LitnetAkademies* 19(1), 511–537.
- Wolhuter, C.C., Van der Walt, J.L. & Potgieter, F.J., 2008, 'Policy on religion and education: The South African case in international perspective', *Roumanian Journal of Pedagogy* 7(12), 198–209.
- Yonge, G.D., 2021, 'n Onwaarskynlike onderneming: 'n Ondersoek na die kritiek op fundamentele pedagogiek', *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 61(4–2), 1327–1345.