

# Niet formeel en disruptief

## Het radicaal potentieel van burgerschapseducatie?

Ronald Crouzé & Pieter Meurs<sup>1</sup>

**Abstract** – Since the turn of the century, citizenship and civic education enjoy a renewed attention by scholars, educators and politicians. This attention follows the apparent, worrisome state of democracy, the decline of social cohesion and the rise of populist figures. Citizenship and civic education have figured as the preferred answer to these societal challenges. They focus on the acquisition of skills and attitudes required to be a full-fledged political member of society and thus on becoming a *good citizen*. In this paper, the value of these initiatives is recognized, but there is also critique: on the one hand towards an idealized notion of *the good citizen*, on the other hand towards citizenship as a mere form of political socialization. Using the idea of the political difference (the difference between politics and the political) this article explores how subversive and disruptive forms of citizenship-education can be considered as forms of democratic engagement. We build on the works of Carl Schmitt, Chantal Mouffe, and Jean-Luc Nancy to explore the consequences of *the political* for citizenship and civic education. This article advocates and underlines the importance of a space where citizens can question the boundaries of the societal order and redefine the political playing field.



### Inleiding

Sinds de jaren '90 van vorige eeuw is er een vernieuwde focus op burgerschap en burgerschapseducatie merkbaar (Kavadias, Hemmerechts, en Spruyt 2017; Biesta 2016). Deze vernieuwde aandacht spitst zich in West-Europa hoofdzakelijk toe op jongeren en vindt zijn uitwerking in zowel formele als non-formele educatieve initiatieven onder de paraplueterm *actief burgerschap*. Ook in Vlaanderen is actief burgerschap een centraal concept geworden binnen de eindtermen van het onderwijs (Kavadias en Dehertogh 2010) en duikt het steeds vaker op in toespraken en

---

1. Ronald Crouzé is doctoraatsonderzoeker in de Vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. Pieter Meurs is postdoctoraal onderzoeker aan dezelfde vakgroep. Contact: ronald.crouze@vub.be; pieter.meurs@vub.be. Dit artikel is vrij beschikbaar volgens de bepalingen van de Creative Commons licentie Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken (BY-NC-ND).

beleidsteksten. Het huidige Vlaamse regeerakkoord heeft het zelfs over een heuse burgerschapstest (Vlaams Regeerakkoord, 2019, 108).

In de literatuur verwijst burgerschapseducatie naar het stimuleren en behoud van een bepaalde “burgerschapscultuur”, van gemeenschappelijke opvattingen, kennis, symbolen en praktijken die essentieel zijn voor een democratische samenleving (Almond en Verba 1963). Als politieke vorming “maakt het burgers klaar om deel te nemen in de bewuste reproductie van hun samenleving” (Gutmann, 1999, 287, alle vertalingen zijn eigen vertalingen). Het is gericht op het doorgeven en aanleren van kennis, vaardigheden en attitudes die cruciaal en noodzakelijk zijn voor verantwoordelijke democratische burgers (Levinson 2010). Burgerschap is met andere woorden iets wat je kan *leren*. Meer zelfs: willen we de democratie levendig houden, dan blijkt dat we het op een of andere manier *moeten* (aan)leren (Biesta en Lawy 2006; Simons en Masschelein 2009). Democratie veronderstelt dan ook een bepaald educatief project of ideaal (Meurs 2019). Het wil haar burgers niet *zomaar* opvoeden, maar wel op een specifieke manier, hen specifieke kennis en vaardigheden aanleren die constructief zijn voor de democratie (Westheimer en Kahne, 2004a, 2004b; Biesta, 2011b).

Uiteraard is het maar de vraag over welke kennis, vaardigheden, attitudes, cultuur en *goed* burgerschap het hier dan gaat. Het zijn op zich vage begrippen waarvan de werkelijke betekenis pas duidelijk wordt wanneer ze teruggeplaatst worden ten opzichte van haar sociale, politieke, culturele en economische achtergrond (Peterson, Stahl, en Soong 2018; Pykett, Saward, en Schaefer 2010). In dit artikel willen we daarom het heersende maatschappelijke discours omtrent burgerschapseducatie kritisch bevragen en nagaan hoe we het radicaal perspectief van burgerschapseducatie moeten begrijpen: eerder dan het concept burgerschap te overladen met een aantal vooropgestelde kenmerken en eigenschappen, wordt er gepleit voor een vorm van burgerschapseducatie die het mogelijk maakt kritisch te staan ten opzichte van de dominante ideologische en maatschappelijke invulling. Democratie veronderstelt immers dat burgers zelf vorm en richting (kunnen) geven aan de samenleving en de rol die ze daarin opnemen. Het impliceert dat burgerschapseducatie niet enkel beschouwd moet worden als een vorm van socialisering en als de bestanding van de bestaande maatschappelijke orde, maar ook als datgene wat de transformatie en mogelijk zelfs disruptie van de status quo mogelijk maakt. Om die ‘radicale’ implicaties van burgerschapseducatie te onderzoeken, moeten we de werkelijke politieke betekenis van burgerschapseducatie analyseren. We doen dit aan de hand van wat verschillende auteurs beschouwen als de *politieke differentie*: het verschil tussen *de* politiek en *het* politieke. De politieke differentie laat ons bovendien niet enkel toe om na te gaan op welke manier we de politieke betekenis van educatie moeten begrijpen, maar ook hoe we de educatieve betekenis van het politieke kunnen interpreteren. Het educatieve wordt hierbij breder opgevat dan traditioneel het geval is: educatie verwijst naast

haar formele en onderwijsmatige invulling ook, en misschien meer nog, naar informele en niet-formele contexten. Het zijn buitenschoolse leercontexten die niet gekenmerkt worden door leerplannen en -doelen, en eerder vertrekken vanuit intrinsieke motivatie van degene die leert. Dit zijn zo mogelijk nog belangrijker plekken van politieke socialisatie en subjectivering voor het engagement van jongeren en de ontwikkeling van hun politieke identiteit (Quintelier, 2015; Warren en Wicks, 2011).

## Burgerschapseducatie, een ge(de)politiseerd concept?

Hoewel burgerschapseducatie verschillende vormen kan aannemen en verschillende invullingen kan krijgen, moeten we onmiddellijk twee aandachtspunten voor ogen houden die vanuit educatief oogpunt niet geheel onproblematisch zijn: vooreerst worden burgerschap en burgerschapseducatie in de huidige maatschappelijke tendensen en het heersende liberale discours al snel *geïnstrumentaliseerd* en *geïndividualiseerd* (Biesta 2012; Wildemeersch en Vandenabeele 2010). Volgens Biesta wordt democratie hierdoor in de eerste plaats als een educatief probleem gecreëerd: “dat wil zeggen als een probleem dat ‘elders’ is geformuleerd en vervolgens aan de opvoeding en het onderwijs wordt ‘overhandigd’ om er een antwoord op te geven en er idealiter een oplossing voor te vinden” (Biesta 2016). Burgerschapseducatie is dan een noodzakelijk instrument voor de reproductie van de democratie: het impliceert dat burgers voorbereid moeten worden om volwaardig te kunnen deelnemen aan de samenleving. Het gevaar hierbij is dat, wanneer het simpelweg in functie staat van de democratie, de verantwoordelijkheid voor een geslaagde democratie voornamelijk komt te liggen bij het educatieve proces en de individuele burger die dingen *moet* aanleren, en niet bij politieke praktijken en bij collectieve maatschappelijke dynamieken. Het betekent dat “sociale en maatschappelijke problemen geformuleerd worden als leerproblemen – zoals het leren voor *employability*, leren voor sociale inclusie, burgerschapsleren – en dat het individu opgepadeld wordt met de verantwoordelijkheid om problemen op te lossen die normaal gezien een collectieve aangelegenheid zijn” (Biesta 2012b, 8). Burgerschapseducatie wordt op die manier gereduceerd tot een resultaatgericht individueel leertraject. Dat staat haaks op het democratische ideaal dat uitgaat van de opvatting dat een samenleving en haar burgers *samen* gevormd worden. De vraag is bijgevolg op welke manier burgerschapseducatie kan ontsnappen aan een dergelijke instrumentalisering en individualisering.

Anderzijds, en hierop verder bouwend, moeten we in het achterhoofd houden dat educatie nooit neutraal is (Meurs 2019; Masschelein 1991). De vraag is immers maar wát er precies aangeleerd kan/moet worden. Een instrumentele opvatting confronteert ons onmiddellijk met de vraag wat de juiste burgerschapscultuur is, welke opvattingen, symbolen en praktijken essentieel zijn voor de

democratie en voor haar burgers. Burgerschap en democratie worden op die manier erg normatief en ideologisch geladen termen die een open en (ideologie)kritische invulling in de weg kunnen staan. Burgerschapseducatie impliceert zo een ideaal van hoe de burger zich zou moeten gedragen of hoe de democratie er best uitziet (Carton et al. 2009). En hoewel er vandaag de dag weinigen zijn die twijfelen aan het ideaal van democratie en het belang van de *goede* burger, is het toch ook maar weer de vraag wat deze termen precies betekenen en meer nog: wie er bepaalt wat ze wel of niet betekenen.

Deze reflecties krijgen meer diepte wanneer we ze koppelen aan de huidige dominantie van de politieke economie: die impliceert een reductie van de koppeling tussen politiek en educatie. De dominante (neo)liberale logica heeft een zware impact op een open en kritische invulling van burgerschap en burgerschapseducatie (gehad). Dat hoeft op zich niet te verbazen. De betekenis van burgerschap is afhankelijk van de politieke traditie en de maatschappelijk context waarin deze is gevestigd (Peterson, Stahl, en Soong 2018; Pykett, Saward, en Schaefer 2010). Het is dus belangrijk voor ogen te houden in welke context actief burgerschap is ontstaan: het politiek klimaat van de jaren 80 in Groot-Britannië (Lawson 2001; Annette 2009). Als gevolg van het neoliberale bezuinigingsbeleid werd van de burgers verwacht dat zij de gaten opvulden die door de bezuinigingen op de overheidsuitgaven waren ontstaan. Burgers kregen dus meer verantwoordelijkheid in sociale en economische zaken die voorheen door de staat werden verzorgd. Het publieke debat werd gedomineerd door waarden als zelfredzaamheid, persoonlijke verantwoordelijkheid, economische groei, en particuliere belangen werden belangrijker dan sociale behoeften (Straume 2016). Het veranderende discours eiste een actievere rol van individuen in sociale voorzieningen en de ontwikkeling van economisch onafhankelijke burgers (Giroux 2010). De ontwikkeling van actief burgerschap is dus ingeschreven in de context van marktlogica's en neoliberale registers, waarin meer aandacht is voor individuele plichten dan voor collectieve rechten (Biesta 2011b). Ook in de literatuur wordt burgerschap en burgerschapseducatie wel eens vanuit het liberale discours vormgegeven waardoor een grote verantwoordelijkheid komt te liggen op het individu en zijn/haar mogelijkheid om vorm te geven aan zijn/haar engagement (Neufeld 2013; Gutmann 1999; Macedo 2009).

Hoewel het (neo)liberalisme niet kan worden teruggebracht tot één enkel concept, noch kan worden opgeblazen tot de status van een allesbepalende ideologie, heeft het een sterke invloed op de ontwikkeling van het huidige begrip van actief burgerschap en (burger)educatieve discoursen in het algemeen (Biesta 2011a). In dit verband spreekt de Canadese cultuurwetenschapper Henry Giroux over de manier waarop burgerschapseducatie makkelijk ten prooi kan vallen aan “een machtig ensemble van ideologische en institutionele krachten die gericht zijn op de productie van competitieve, zelfzuchtige individuen die strijden om hun eigen

materieel en ideologisch profijt” (Giroux 2010, 486). Het impliceert de herformulering van maatschappelijke kwesties in individuele en economische belangen. Analoog hieraan stelt Biesta dan weer dat de marktgerichte logica beoogt dat “burgers niet langer betrokken zijn op de democratische strijd over het publieke, maar veranderd zijn in consumenten van publieke diensten” (Biesta 2012a, 685). Burgerschap wordt op die manier gereduceerd tot een vorm van consumentisme (Biesta 2016). En hoewel consumentisme de mogelijkheid tot kiezen inhoudt, biedt het tegelijkertijd niet de mogelijkheid invloed te hebben op het aantal en de kwaliteit van keuzes die mogelijk zijn. Biesta gebruikt hiervoor de metafoor van een menukaart: consumentisme verwijst naar een selectie van een menu, maar heeft in wezen niets te maken met de collectieve besluitvorming over wat er op de menukaart zou moeten staan (Biesta 2012a). Burgers krijgen met andere woorden niet de mogelijkheid of het mandaat om de vorm en richting van de samenleving fundamenteel te veranderen.

Hoewel we in een open en vrije samenleving leven, wordt burgerschap onder de huidige politieke economie bijgevolg al snel gedepolitiseerd: burgers kunnen geen (al te) politieke rol opnemen, en hun mandaat om de samenleving radicaal te veranderen wordt ingeperkt. Een goed voorbeeld daarvan is de manier waarop de jeugdige deelnemers aan klimaatprotesten aan de kant worden gezet. Jongeren hebben sowieso al een apart statuut: hoewel ze beschouwd worden als burger, kunnen ze toch ook weer niet gaan stemmen. Wanneer hun maatschappelijk protest over het klimaat dan ook nog eens geframed wordt als spijbelacties, en ze er attent op gemaakt worden dat ze beter naar school gaan dan op straat te komen, wordt al meer duidelijk welke vorm van burgerschap vandaag als ideaal beschouwd wordt en welke niet. Door de afkeur ten opzichte van disruptieve en ongehoorzame vormen van protest wordt de inhoudelijke boodschap van de protestanten gediscrediteerd, en wordt ook duidelijk gemaakt tot waar het politieke speelveld reikt. Door de hegemonie van de politieke economie, komt burgerschapseducatie bijgevolg neer op het vormen van goede burgers, waarbij ‘goed’ al te vaak synoniem staat voor ‘inschikkelijk’, ‘ondernemend’ en ‘economisch actief’. Burgerschap en burgerschapseducatie worden met andere woorden vandaag al makkelijk vertaald of gekwalificeerd aan de hand van andere (economische, morele of sociale) discoursen (Biesta 2010; Expósito 2014). Ze worden gedepolitiseerd, ontdaan van hun politieke betekenis.

Ondanks het bestaan van verschillende waardevolle initiatieven rond burgerschap (bvb. in scholen, maar meer nog in niet-formele educatieve praktijken), wordt burgerschapseducatie in het huidige maatschappelijke discours nog te vaak gedacht vanuit de reproductie en bestendiging van de status quo. Hierdoor verliest het haar radicaal politiek potentieel, namelijk: de mogelijkheid om de samenleving anders en vernieuwd vorm te geven. Burgerschapseducatie heeft daardoor weinig te maken met het ontplooiën van kennis, vaardigheden en opvattingen

over de fundamentele politieke kwesties van de samenleving, maar veeleer met het aanscherpen van kennis en van vaardigheden om de samenleving efficiënt te besturen of om het eigen leven af te stemmen op de arbeidsmarkt. Burgerschap wordt herleid tot managementsaangelegenheden en juridische kwesties, en krijgt weinig vorm vanuit het radicaal potentieel van politiek.

## De politiek *versus* het politieke

Het radicaal potentieel van politiek gaat niet om het bestuur of management van de samenleving, maar om de mogelijkheid de fundamentele van dat bestuur of van die samenleving te herschrijven. Het verwijst niet naar de kunst van het mogelijke, maar eerder naar de kunst van het onmogelijke. Het gaat om een politieke kracht die de spelregels van de bestaande maatschappelijke consensus kan deconstrueren en hertekenen. Om dat potentieel te identificeren, hebben verschillende (politiek) filosofen in het verleden het onderscheid gemaakt tussen *de* politiek en *het* politieke. Het is een onderscheid dat de betekenis van politiek differentieert tussen enerzijds het alledaagse management en bestuur van een samenleving (*de* politiek) en anderzijds de fundamentele vraag naar de vormgeving en richting van de samenleving (*het* politieke). Dat onderscheid, de zogenaamde politieke differentie, is in zekere zin terug te brengen naar het denken van de Duitse politiek filosoof Carl Schmitt. In het werk *Der Begriff des Politischen* uit 1932 gaat Schmitt op zoek naar de essentie van het politieke (Schmitt 2007). Zijn onderzoek is een analyse van de democratie van zijn tijd, maar kan vandaag nog steeds als erg actueel beschouwd worden. Volgens Schmitt genereert de democratie als samenlevingsvorm de moeilijkheid om de plaats en essentie van het politieke aan te duiden, omdat het onderscheid tussen staat en samenleving minder duidelijk wordt. In een democratie is het immers het volk (of de samenleving zelf) dat zichzelf regeert. Dat was niet het geval vóór de 18<sup>e</sup> eeuw, wanneer de staat de soevereine autoriteit was in de politieke besluitvorming: het was de absolute vorst die het politieke monopolie bezat. De staat viel niet samen met de samenleving. Volgens Schmitt is met de komst van de hedendaagse democratie het onderscheid tussen politieke macht (de staat) en de samenleving weggefallen. Dit betekent dat er niet langer een duidelijk aanwijsbare autoriteit is die het alleenrecht bezit op politiek. Anders gesteld, “de vergelijking staat = politiek is niet langer geldig op het moment dat de staat en de samenleving in elkaar binnendringen” (Schmitt 2007, 22). Het politieke heeft met andere woorden in de hedendaagse democratie niet langer een geëigende plaats en specificiteit. In een poging die plaats en specificiteit te bepalen, gaat Schmitt op zoek naar een concept dat eenduidig en onafhankelijk van andere domeinen de essentie van het politieke kan vatten. Zijn zoektocht resulteert in de bepaling van die essentie als het onderscheid tussen *vriend* en *vijand*. Het is een onderscheid waardoor beslist wordt wie (of wat) bestaansrecht

heeft (de vriend) en wie niet (de vijand), wiens eisen legitiem zijn, en welke niet. Het vriend-vijand onderscheid is in die zin radicaal: het komt erop aan de vijand uit te schakelen. De categorieën vriend en vijand staan dus lijnrecht tegenover elkaar: een vriend is iemand die geen vijand is, en een vijand is iemand die geen vriend is. De crux van Schmitt's theorie is dat hij niet de vriend of de vijand als *meer* of *minder* politiek beschouwt. De essentie van het politieke is net het onderscheid *zélf*. Het politieke verwijst dus niet naar de categorie vriend of naar de categorie vijand, maar naar de manier waarop het verschil tussen de twee categorieën gevormd wordt. Het politieke vooronderstelt met andere woorden een relatie tussen verschillende en tegengestelde opvattingen of identiteiten. Volgens Schmitt is het politieke dan ook "het meest intense en extreme antagonisme, en elk concreet antagonisme wordt meer politiek wanneer het zijn extreme punt bereikt, namelijk de vriend-vijand verdeling" (Schmitt 2007, 25). Politiek heeft bijgevolg eerder te maken met dat fundamentele antagonisme, en in mindere mate met het besturen van een land.

Als de logica van Schmitt gevolgd wordt, dan moet de politiek vooral begrepen worden als een relatie van verschil (of antagonisme): het gaat om de vorming van tegengestelde opvattingen en identiteiten. Deze definiëring van politiek heeft weinig te maken met de manier waarop (de) politiek traditioneel wordt begrepen: als het bestuur of management van een samenleving. Vandaar de nood om een onderscheid te maken tussen *de politiek* en *het politieke*. Het politieke verwijst met andere woorden niet naar de alledaagse institutionele bestuurspraktijken van een bepaalde samenleving, niet naar het werk van politici, noch naar de politieke economie, maar naar het verschil in opvattingen en identiteiten dat constitutief is voor de manier waarop die samenleving geïnstitutionaliseerd wordt. Niet deze of gene opvatting of identiteit is constitutief, maar wel het verschil zelf. De politieke differentie laat met andere woorden toe een elementaire dimensie van politiek te capteren: "aan de ene kant [...] verwijst de politiek naar een specifiek discursief regime, een particulier sociaal systeem of een zekere vorm van politieke actie; aan de andere kant [...] neemt het politieke de rol op van iets dat van een volledig andere aard is: het *principe* van de autonomie van de politiek, of het *moment* van de totstandkoming van de samenleving" (Marchart 2007, 8).

## Post-fundamentele politiek

De laatste 40 jaar is de idee van *het politieke* veelvuldig besproken door politiek filosofen zoals Chantal Mouffe, Jean-Luc Nancy, Jacques Rancière, Claude Lefort en anderen, elk met hun eigen zwaartepunten, vocabulaires en concepten. Steeds gaat het om vergelijkbare argumentatie: het begrip politiek wordt intern gedifferentieerd of geproblematiseerd om het radicaal potentieel van politiek te herdenken. Dat potentieel heeft dus weinig te maken met het bestuur en management

van een samenleving, maar meer met de fundamentele kwesties van de samenleving. Het politieke houdt zich bezig met de fundamentele van de vormgeving voor de samenleving: op welke ideeën is de samenleving gefundeerd? Welke sluit ze uit? Het duidt dus op een ruimte waarin de samenleving in vraag gesteld kan worden. Het is de ruimte waarin de betekenis van samenleven opnieuw besproken kan worden en niet bij voorbaat wordt ingevuld door deze of gene dominante ideologie (Nancy 1990).

Aandacht hebben voor het politieke betekent dan ook dat politiek en politieke actie niet in de eerste plaats moet begrepen worden als het realiseren van een bepaald idee of van een bepaalde ideologie. Die gedachte is nochtans bijzonder sterk aanwezig in het hedendaagse maatschappelijk discours en schuilt ook in de oproepen tot actief burgerschap en *politiserend werken* van het sociaal-culturele middenveld: alsof het er vandaag voornamelijk op aan komt om te *doen* en te handelen. Het is echter een gedachte die ons in zekere zin niet verder brengt dan *de* politiek. Hoewel er veel te doen is, en we misschien nog meer *anders* moeten doen, is het belangrijk dat we opletten voor de imperatief en de implicaties ervan die in deze gedachte schuilen. In het korte essay met de veelzeggende titel *Que Faire?* gaat Jean-Luc Nancy in op deze imperatief (Nancy 2016). De nood om iets te doen, eender wat, en het verlangen naar maatschappelijke verandering (zei er daar iemand weer *revolutie?*) is, zo stelt Nancy, vandaag zo alomtegenwoordig dat we de vraag “wat moeten we doen?” bij voorbaat begrijpen als “hoe moeten we handelen?”. Vanuit deze optiek betekent de roep om maatschappijverandering en tot politisering niet meer dan het bewerkstelligen van een bepaald ideaal of de realisatie van een of andere hoop. Het gaat uit van een stilzwijgend weten over wat er gedaan moet/kan worden – het antwoord op de vraag is eigenlijk al gekend en het is simpelweg een kwestie van doen. Het punt is natuurlijk dat het politieke niet zozeer over het doen zelf gaat, maar eerder over het *ont-doen* van vastgeroeste samenlevingsvormen en idealen. Burgerschap en *politiserend werk* dat zich werkelijk rekenschap geeft van het politieke is voornamelijk gericht op het kunnen openbreken en ontmantelen van idee-fixen en zogezegd onveranderlijke ideeën, en niet zozeer op het realiseren van een bepaald ideaal.

Het politieke is daardoor sterk verbonden met wat men de *post-fundamentele* politieke filosofie noemt (Marchart 2007). Dat denken gaat voorbij aan het *fundamentele* perspectief dat politiek eenvoudigweg beschouwt als het realiseren van een bepaald ideaal. Vanuit zo een perspectief wordt er gezocht naar een finaal of transcendent fundament (de absoluut vorst, een of andere God of Ideologie, rationele vrijheid, natuurrecht, ...) waarop de samenleving gegrond kan worden. Zo een opvatting is, zoals daarnet reeds aangehaald, vandaag wat voorbijgestreefd. Enerzijds omdat het niet langer mogelijk is een finaal fundament te claimen (elke grond is betwistbaar, er is geen transcendentie mogelijk) en anderzijds omdat een dergelijke claim inherent totalitair geacht wordt. De post-fundamentele politieke



filosofie laat de zoektocht naar een basis voor de samenleving dan ook achterwege en wil nagaan wat nog funderend of constitutief is voor de maatschappelijke orde. Dat is dus niet een of andere grond, maar net het gebrek daaraan. Tegelijkertijd kan een *post-fundamentele* blik niet zomaar gelijkgesteld worden met een *anti-fundamentele politiek*. In tegenstelling tot *anti-fundamentele politiek*, een logica die elke mogelijke grond ontkent, staat *post-fundamentele politiek* niet gelijk aan een nihilisme waarbij alles zomaar kan of mag. Het is evenmin een soort van postmodern pluralisme waarbij alle meta-narratieven hun zingevend vermogen verliezen. De herkenning van het contingente karakter van fundamentele en de mogelijkheid tot de bevraging hiervan zijn van primordiaal belang in het post-fundamentele denken (Marchart, 2007).

Vanuit een post-fundamenteel perspectief moet we voor het concept van het politieke met andere woorden rekening houden met de fundamentele crisis, of beter: de crisis van fundamentele, die onze hedendaagse samenleving kenmerkt. Rekening houdend met de onmogelijkheid een beroep te kunnen doen op een finaal fundament, biedt de term ‘het politieke’ een conceptueel kader voor de manier waarop we politiek vandaag moeten interpreteren. Het politieke staat voor een paradigmatische shift die de aandacht vestigt op een dimensie die geen vaste grond aanreikt maar toch funderend is voor de samenleving. Het gebrek aan vaste grond verwijst hierdoor naar een ruimte waarin de vorm van de samenleving nog niet bepaald is en waar precies het verschil tussen opvattingen en identiteiten constitutief blijkt voor de samenleving. Met andere woorden: wat funderend is voor de samenleving is niet zozeer de eigenheid of aanwezigheid van een of andere identiteit, dan wel de manier waarop deze verschilt van andere identiteiten en hoe dit verschil vorm krijgt. Het politieke impliceert dus niet enkel een dimensie van verschil, maar ook de afwezigheid van een finaal fundament.

## Het politieke volgens Mouffe en Nancy

Voor een diepgaander begrip van het politieke wordt er kort ingegaan op twee filosofen binnen deze denkstroming: Chantal Mouffe en Jean-Luc Nancy. Mouffe (2008) bouwt rechtstreeks verder op het werk van Schmitt en zijn vriend-vijand schema, maar stelt een ‘getemde’ vorm van antagonisme voor. Ze spreekt daarom ook over *agonisme* in plaats van antagonisme. Volgens Mouffe verwijst *het* politieke naar de dimensie van (ant)agonisme die constitutief is voor de menselijke samenleving, en *de* politiek naar “het geheel van praktijken en instellingen waardoor een orde wordt gecreëerd die de menselijke coëxistentie organiseert in de context van een door het politieke bepaalde conflictualiteit” (Mouffe 2008, 16). Aan de basis van elke samenleving ligt in die zin conflict: het verschil in politieke overtuiging over hoe die samenleving er moet uitzien. Het is dit conflict dat vormgeeft aan de samenleving en dat steeds al deconstructief is voor elke politieke

hegemonie of dominantie. De ontkenning van dit conflict, of elke claim tot finaal fundament is met andere woorden de ontkenning van de radicale pluraliteit die aan elke samenleving ten grondslag ligt. Het erkennen van de conflictueuze grond is dan ook noodzakelijk om een goed functionerende democratie te ontwikkelen waarin een verscheidenheid aan meningen kan bestaan (en waarin ze kunnen botsen). Zoals hierboven reeds aangehaald is het belangrijk om dit conflict als een politiek gegeven te zien, en niet te vertalen in morele of gedepoliteerde termen. Mouffe's agonisme verwijst dus naar een interpretatie van het politieke als "een wij/zij-relatie waarin de conflicterende partijen de legitimiteit van hun opposenten erkennen, ook al zien ze in dat er voor hun conflict geen rationele oplossing bestaat" (Mouffe 2008, 27). Het agonisme impliceert in die zin geen vijanden, maar tegenstanders (Mouffe doet er alles aan om het politieke uit het morele register te houden). Dat betekent dat ze elkaars bestaansrecht erkennen en de andere mening als legitiem beschouwen, maar toch strijden voor een ander politiek project. Deze "getemde" versie zorgt er dan ook voor dat samenleven in pluraliteit mogelijk wordt zonder dat deze leidt tot geweld. Conflict en confrontatie worden hier beschouwd als een uiting van een goed werkende democratie, dit in tegenstelling tot meer consensus-georiënteerde vormen van de deliberatieve democratie. Vanuit een agonistisch begrip van democratie is het noodzakelijk dat alternatieven uiting krijgen in de politieke arena. De rol van democratische instituties en waarden is net ervoor zorgen dat vijanden als tegenstanders worden beschouwd. Noodzakelijk hiervoor is een afspraak over ethische-politieke waarden die bepalend zijn voor de politieke gemeenschap, waarbij ook deze constitutieve elementen betwistbaar zijn. Het politieke is voor Mouffe dan ook de erkenning van "het hegemoniale karakter van ieder soort van sociale orde" (Mouffe 2008, 24). Het antagonisme en het hegemoniale zijn cruciaal voor Mouffe's begrip van het politieke. Ter illustratie kunnen we verwijzen naar maatschappelijke dynamieken die een tegendiscours bieden en aan de slag gaan met counterculture: het gaat om het herwaarderen van het meningsverschil als bron van democratische vernieuwing. De Occupy-protesten, de andersglobaliseringsbeweging en de beweging rond klimaatrechtvaardigheid kunnen hier als voorbeeld gelden. Het zijn bewegingen die de fundamentele of constitutieve elementen van de hedendaagse samenlevingsvorm in twijfel trekken en de grondvraag over de (in)richting van de samenleving terug in vraagstellen.

Ook Nancy kan in dit verband worden genoemd. Zijn denken maakt eveneens een onderscheid tussen de politiek en het politieke, al is het op een andere manier dan dat van Schmitt of Mouffe. *De politiek* bij Nancy vertoont gelijkenissen met de manier waarop Mouffe het begrijpt. Het gaat om een politiek systeem, een bepaalde politiek (of het nu die van de Chinese Keizer, Louis XIV of de liberale democratie is) (Lacoue-Labarthe en Nancy 1981, 187) en verwijst naar het bestuur en de regelgeving van een samenleving (Nancy 2010, 41). *Het politieke*

daarentegen, verwijst voor Nancy niet zozeer naar het verschil tussen opvattingen omtrent de inrichting van de samenleving (antagonisme en hegemonie), maar eerder naar het feit dat de vorm en betekenis van de samenleving altijd al open is (Nancy 1990). Die vorm en betekenis van de samenleving kan steeds opnieuw bepaald worden. Die openheid hoort volgens Nancy inherent bij ons bestaan (Lacoue-Labarthe en Nancy 1981; Meurs 2015; Nancy 1990; 2010; 1991). Hij vertaalt het politieke dan ook filosofisch: het verwijst naar het *plaats*hebben van ons bestaan, naar het gebeuren van ons bestaan, of nog: naar ons bestaan *tout court*. *Zijn* impliceert met andere woorden het politieke en vice versa. Vanaf het moment dat een samenleving bestaat, *is* ze politiek. De vraag is echter maar op welke manier. In die zin stelt Nancy dat het politieke in de eerste plaats moet worden begrepen als het nagaan of opsporen (in het Frans: *retracer*) van de betekenis van ons samen-zijn.<sup>2</sup> Wanneer we dat doen, moeten we volgens Nancy een ‘oorspronkelijk’ samen-zijn erkennen dat nog niet bepaald is door deze of gene politieke vorm of identiteit. Ons zijn *is* met andere woorden altijd al inherent pluralistisch. Het is een samen-zijn dat ontsnapt aan elke vorm van identiteit die je eraan wil geven, aan datgene wat we *de* politiek noemen. Het politieke impliceert hier openheid, onbepaaldheid, meervoudigheid, vrijheid. Ons samen-zijn is datgene wat zich steeds verzet tegen elke specifieke vorm of identiteit (Nancy 1990, 88). Het weigert volledig opgenomen te worden in een algemene en banale strijd om de macht of om het bestuur van een samenleving. Het breekt steeds al de logica van *de* politiek open. Nancy’s ontologische interpretatie van het politieke benadrukt in die zin dat ons samen-zijn altijd al politieke implicaties heeft. Die zijn niet gelegen in het feit dat ons bestaan een bepaalde identiteit of vorm heeft, maar net in de open onbepaaldheid ervan, in de onmogelijkheid om ons samen-zijn te reduceren tot zo een identiteit of vorm. Nancy’s denken daagt ons met andere woorden uit om stringente identiteitsclaims van ons samen-zijn te verwerpen en oog te hebben voor de inherente openheid en onbepaaldheid die ons samen-zijn steeds al impliceert. Het is vanuit die optiek dat we volgens Nancy voortdurend kritisch moeten staan ten opzichte van dominante denkbeelden of exclusieve logica’s die claimen de hele samenleving te omvatten. Ter illustratie kunnen we verwijzen naar de manier waarop rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid vandaag politiek vertaald worden aan de hand van rechten en de mogelijkheid een stem op te nemen. Wie of wat rechten heeft en zijn of haar stem kan laten horen, is gebaseerd op wie politiek (en juridisch) *bestaat*. Achter elke politiek gaat daarom een ontologie schuil die aan sommigen bestaansrecht verleent en aan anderen niet, die sommigen als volwaardig burger beschouwt en anderen niet. Nancy’s filosofie kan ons aanmoedigen om beperkende en exclusieve opvattingen over bestaansrechten

2. Dit samen-zijn noemt Nancy de ‘gemeenschap’ (Nancy, 1990). Het zou ons hier echter te ver brengen om zijn denken van gemeenschap uit te leggen.

te deconstrueren en om ons open te stellen ten opzichte van elke stem (ook al is die anders dan de onze). Het scherpt het besef aan dat we betekenissen altijd moeten openhouden.

Hoewel sterk verschillend, zijn beide opvattingen van het politieke waardevol. Nancy's opvatting komt voor sommigen misschien wat te filosofisch over, maar benadrukt net als Mouffe de noodzaak om dominante en hegemone denkbelden en samenlevingsvormen te deconstrueren. Beiden vertrekken vanuit een radicaal pluralisme: bij Mouffe ligt de nadruk op het agonisme dat zo een pluralisme impliceert, bij Nancy ligt de focus op de open, gedeelde meervoudigheid van dat pluralisme. Ietwat kort door de bocht kan er worden gesteld dat voor Mouffe de essentie van de democratie gelegen is in (ant)agonisme, terwijl die voor Nancy verwijst naar een ontologisch an-archisme (ons samen-zijn heeft geen vooraf bepaalde vorm). Het punt bij beiden is natuurlijk dat hun concept van het politieke ons uitdaagt om politiek te denken als datgene wat ingaat tegen homogenisering, tegen de bewerkstelling van een bepaalde identiteit of een of ander ideaal. Het impliceert dat de term politiek niet volledig gereduceerd moet worden tot het bestuur of management van een samenleving, maar dat er ook oog moet zijn voor het fundamentele, of beter: het funderende aspect van een samenleving.

Het politieke verwijst met andere woorden naar de meervoudigheid van en het verschil in visies op de inrichting en vormgeving van de samenleving, en niet zo zeer naar de meest efficiënte manier om zo een visie te realiseren. Het heeft in de eerste plaats oog voor transformatie en disruptie, en minder voor het bewerkstelligen van meer van hetzelfde. Het is deze betekenis van politiek die we moeten herwaarderen en in deze zin dat we de radicale politieke betekenis van hedendaagse vormen van sociaal protest, burgerbewegingen en -initiatieven moeten erkennen. Ze vertrekken immers vanuit een bevraging en kritiek van de dominante visie omtrent de inrichting van de samenleving en willen de definitie van wat samenleven betekent opnieuw openstellen. Door te duiden op de dimensie van *het* politieke, komt de grondvraag van fundamentele van de samenleving opnieuw *in the picture*. Het betekent dat we de vorm en richting van de samenleving opnieuw in vraag stellen, dat dingen die voorheen als onmogelijk werden beschouwd, nu behoren tot het mogelijke. Het politieke daagt ons uit ons te engageren met de transformatie en de disruptie van de status quo.

## De educatieve betekenis van het politieke

Verwijzend naar de politieke differentie die hierboven wordt besproken, moeten we dan ook de vraag stellen hoe we burgerschap en burgerschapseducatie kunnen begrijpen wanneer we ons rekenschap geven van *het* politieke. Het betekent dat we moeten nagaan wat burgerschapseducatie inhoudt voorbij instrumentalisering, individualisering en economisering. Burgerschap verwijst in die zin in de

eerste plaats naar het potentieel om de samenleving fundamenteel te veranderen, en niet naar een juridische status of naar het resultaat van een doelgericht leerproces. Het is een vorm van politiek handelen waarbij burgers de ruimte krijgen zelf vorm te geven aan de samenleving, voorbij voorgeschreven gedragingen en opvattingen van de zogenaamde goede burger. Het gaat om burgerschap dat zich niet louter laat reduceren tot een vooraf bepaald ideaal, maar dat ook de mogelijkheid van maatschappelijke transformatie en disruptie herbergt. Om deze vorm van burgerschap te denken, moeten we burgerschapseducatie niet simpelweg beschouwen als een cumulatief leerproces, gericht op het bewerkstelligen van een of ander leerdoel, maar moeten we oog hebben voor een educatieve context die transformatie en disruptie toelaat. Hierdoor verschuift de vraag van ‘*wat heeft de burger te leren?*’ naar ‘*welke burgerschapseducatie laat toe dat mensen zich tot kritische burgers kunnen ontplooien?*’ (Biesta 2016).

Deze verschuiving vraagt om een andere educatieve insteek. Educatie is dan niet zozeer gericht op het bepalen en behalen van leerdoelen en -resultaten, maar eerder op het erkennen van andere vormen van leren. Hoewel zowel gestuurde formele als non-formele educatieve praktijken hier een rol in spelen, is het ook belangrijk te kijken naar andere educatieve ruimtes van spontane en zelf-geïnitieerde leerervaringen. School en vrijetijdsorganisaties zijn slecht twee verschillende plekken van politieke socialisatie (*political socialisation agents*). De bredere politieke cultuur, maatschappelijke waarden, geloof en attitudes spelen ook mee bij de vorming van de burger, en doen dat vaak nog performanter (Quintelier 2015; Warren en Wicks 2011). Zo zijn er binnen de educatiewetenschappen een groeiend aantal onderzoekers dat vanuit verschillende invalshoeken focust op de waarde en betekenis van educatie die buiten de traditionele schoolse leercontexten gebeurt (Crowther 2006; Giroux 2004; Sandlin, Schultz, en Burdick 2010). Giroux heeft deze vorm van leren treffend weten vatten met de notie *publieke pedagogie* (Giroux 2000; 2003). Publieke pedagogie vertrekt vanuit de opvatting dat cultuur altijd een educatieve waarde heeft. Cultuur “biedt zowel de symbolische en materiële bronnen als de context en inhoud voor de verhandeling van kennis en vaardigheden” (Giroux 2000, 353). Het is die verhandeling van kennis en vaardigheden die educatie impliceert. Vanuit deze optiek wordt de betekenis van educatie niet in de eerste plaats gekoppeld aan scholen en onderwijsinstellingen, maar net opengetrokken naar informele en niet-formele sferen. Binnen de wetenschappelijke discipline van de publieke pedagogie wordt daarom vaak onderzoek gedaan naar de educatieve betekenis van populaire cultuur en massamedia. Dat zijn invloedrijke contexten waarbinnen eveneens bepaalde opvattingen, kennis en vaardigheden doorgegeven worden, zij het op een heel andere manier dan die van scholen en onderwijsinstellingen. Bovendien hebben ze misschien zelfs meer invloed wanneer het gaat over maatschappelijke waarden en vaardigheden (Sandlin, Schultz, en Burdick 2010, 2). Vanuit het perspectief van de publieke pedagogie is

er met andere woorden een steeds grotere wordende *body of knowledge* die onderzoek doet naar de educatieve betekenis van de gevarieerde en eindeloze publieke ruimtes waarin cultuur geproduceerd en gereproduceerd wordt: het gezin, de buurt, de gemeenschap, het pleintje, de vriendengroep, de media, pop-cultuur, het internet, tijdschriften, of jeugdwerkorganisaties (scouts, chiro, sportclub, muziekgroepjes, ...) (Schubert 2010).

Naast de erkenning van de educatieve kracht van publieke ruimtes verwijst publieke pedagogie ook naar het feit dat die ruimtes meer dan enkel socialiserende implicaties hebben. Het zijn immers ruimtes waarin de bestaande identiteiten, waarden en belangen scherpgesteld of zelfs betwist kunnen worden. De publieke ruimtes zijn spanningsvelden waarin bestaand hiërarchieën in vraag gesteld kunnen worden (Wildemeersch 2012). De verhandeling van kennis en vaardigheden gebeurt er dus niet zonder slag of stoot: het impliceert steeds een machtsstrijd. De educatie die er plaatsvindt, moet met andere woorden niet enkel begrepen worden als het doorgeven van de ‘juiste’ kennis en vaardigheden, maar ook als de strijd om de bepaling van welke kennis en vaardigheden ‘juist’ zijn. Denk hierbij aan een debatavond in een jeugdclub, acties van burgerlijke ongehoorzaamheid van protestbewegingen, of de maatschappijkritiek van een beweging als *Black Lives Matter*. In zekere zin bieden ze “mensen de mogelijkheid om aan de slag te gaan met de ideologische en materiële omstandigheden die hun leven vormgeven en deze waar nodig te veranderen” (Giroux 2000, 352). Het gaat er met andere woorden niet enkel om de kennismaking met en de reproductie van de bestaande orde, maar ook over de heruitvinding, en hervorming ervan. Biesta heeft het in deze zin over de subjectiverende kracht van burgerschapseducatie (Biesta 2011a). Het impliceert de ontplooiing van werkelijk politieke subjecten: de burger die vernieuwend en anders vorm kan geven aan zichzelf en de samenleving. De subjectiverende kracht is dan ook het tegenovergestelde van de socialiserende: het gaat hier niet om “de invoeging van ‘nieuwkomers’ in de bestaande orde, maar over bestaansvormen die zinspelen op de onafhankelijkheid van zo een orde, bestaansvormen waarin het individu niet simpelweg een ‘onderdeel’ is van een allesomvattende orde” (Biesta 2010, 21). Dit begrip van subjectivering ontleent Biesta aan politiek filosoof Jacques Rancière (Rancière 1998; 1992; 2005) voor wie het politieke enkel en alleen democratisch is, indien het gestoeld is op roep naar gelijkheid. Voor Rancière wordt democratie niet gelijkgesteld met instituties, wel met evenementen die maatschappelijke structuren verstoren door een roep naar gelijkheid door diegene die uitgestoten zijn.

Publieke pedagogie verwijst bijgevolg naar die vormen en praktijken van educatie die betrokken zijn op *het publieke* (Biesta 2012a; Sandlin, Schultz, en Burdick 2010). Het publieke is die maatschappelijke dimensie waar ingegaan wordt op wat van publiek belang is. Het is in die zin ook de plaats bij uitstek waar de bestaande orde in vraag gesteld kan worden en de fundamenten van de samenle-

ving hertekend. Het is een ruimte – dé ‘publieke ruimte’ – waar de basis gelegd kan worden voor maatschappelijke transformatie of disruptie. Publieke pedagogie heeft bijgevolg oog voor educatieve praktijken die (de bevraging van) het publieke of het gemeenschappelijke belang als inzet hebben. Ze dragen bij aan de democratische vormgeving van de samenleving en aan de ontplooiing van democratische burgers. Je *leert* er met andere woorden niet zomaar iets, maar ontwikkelt er vaardigheden en inzichten die kunnen bijdragen aan de inrichting van de samenleving. Als educatieve ruimte verwijst het publieke dus naar “de plekken waar het experiment van de democratie zich afspeelt en waar er iets geleerd kan worden uit dit spel” (Biesta 2014, 8). En zoals hierboven reeds aangehaald, is het brede (mid-den)veld van niet-statische sociale (protest)bewegingen en (burger)initiatieven dat zo een plek aanbiedt.

Het perspectief van de publieke pedagogie laat met andere woorden niet enkel toe de educatieve kracht van het publieke te onderzoeken, maar duidt descriptief ook op het educatieve project dat het publieke veronderstelt: het gaat uit van de opvatting dat de samenleving een pedagogische verantwoordelijkheid draagt en een educatieve opdracht te vervullen heeft (Perquin 1966). Publieke pedagogie impliceert dus een min of meer bewuste en actieve educatieve interventie in het publieke die niet te herleiden is tot eenvoudige scholing en onderwijs (Biesta 2012a; Wildemeersch 2013). Wat centraal staat is immers niet deze of gene specifieke opvatting of ideaal van *dé* burger of van *dé* democratische samenleving, maar wel hoe die burger ondersteund kan worden om zelf de samenleving (anders) vorm kan geven.

Om de educatieve kracht van het publieke beter te vatten, is het onderscheid tussen *formele*, *niet-formele* en *informele* educatie verhelderend (Meurs 2019). Ook al is het onderscheid tussen formeel, informeel en non-formele educatie eerder theoretisch en komen ze in werkelijkheid geregeld samen voor, toch verduidelijkt het de verschillende educatieve insteek. Simplistisch gesteld zouden we *formele educatie* kunnen koppelen aan traditionele educatieve en schoolse contexten (Eshach 2007). In het klassiek onderwijs of onderricht krijgt iemand vooraf bepaalde leerdoelen aangeleerd door iemand die *meer weet* (de leraar of de expert) en die instaat voor het beoordelen van de leerresultaten. Formele educatie staat daarom vaak direct of indirect in functie van een bepaald doel (het genereren van juiste kennis en vaardigheden voor een diploma of de arbeidsmarkt, (Vanwing, Elias, en Decuber 2007; Vanwing 2002). De essentie ervan ligt in het bewerkstelligen van een ideaal, van een vooropgestelde *vorm*. *Informele educatie* bevat daarentegen “alle vormen van leren die plaatsvinden in het dagelijks leven” (Vanwing 2002, 163). Het verwijst naar spontane leermogelijkheden die iemand ervaart tijdens alledaagse bezigheden. Dat kan in familieverband zijn, met vrienden, in de buurt, tijdens het online (en waarom ook niet: offline) surfen, tijdens het lezen van een boek, .... Informeel leren vertrekt en gebeurt vanuit de persoon zelf, zon-

der interventie van een leraar of educatieve setting. Het gaat om het spontaan verwerven van kennis, vaardigheden en opvattingen als gevolg van confrontaties met de leefomgeving. Wat geleerd wordt in een informele setting is niet vooraf bepaald en behoeft ook geen beoordeling. Er is geen doelmatigheid gekoppeld aan informele educatie. Je kan het als dusdanig niet bewerkstelligen. *Niet-formele educatie* bevindt zich op haar beurt ergens tussen het informele en het formele. Het verwijst naar de educatieve effecten van activiteiten die georganiseerd worden in de context van sociale bewegingen, sociaal-cultureel (jeugd)werk, verenigingen, musea, .... Niet-formele educatie wordt dan ook vaak aan het middenveld gekoppeld. Hoewel er sprake is van een min of meer georganiseerde educatieve context, doen deelnemers vrijwillig mee en ligt de focus niet op een welomlijnd of vooropgesteld eindresultaat dat bewerkstelligd en beoordeeld moet worden. Niet-formele educatie veronderstelt een zeker educatief project, zonder dat het vertrekt van vooropgestelde formele leerdoelen. Het is educatie omwille van de educatie en niet omwille van een specifiek doel.

Met het onderscheid tussen formeel, niet-formeel en informeel kunnen we de educatieve betekenis van het publieke al wat meer verhelderen. Het onderscheid zegt immers niet enkel iets over de fysieke context waarbinnen die (burgers)educatie kan gebeuren (de school, het pleintje, het gezin, de jeugdbeweging, ...), maar ook, en misschien meer nog, over de inhoudelijke implicaties ervan. Een formeel perspectief impliceert dat burgerschapseducatie afgemeten wordt aan de hand van een aantal vooraf bepaalde kwaliteiten en opvattingen die nodig zijn om een 'goede burger' te zijn. Biesta verwijst in die zin naar praktijken waarin "de overheid haar burgers voorschrijft om bijvoorbeeld de wet te respecteren, tolerant, respectvol of actief te zijn (en de overheid kan dat doen door expliciet aan te geven hoe burgers zich moeten gedragen, of meer impliciet aan de hand van een systeem van belonen en straffen dat het gedrag van burgers kan mediëren)" (Biesta 2012a, 691–93). Een extreem voorbeeld hiervan is natuurlijk het Chinese sociaalkredietstelsel, waarmee het gedrag van individuele Chinezen aan de hand van bewakingscamera's en internetgebruik gemonitord, beoordeeld en waar nodig bijgestuurd wordt (Kobie 2019). Minder extreem is de manier waarop burgerschap vandaag vaak ingevuld wordt in het Westen: door toenemende druk van de politieke economie, wordt burgerschap deels ingevuld aan de hand van een economisch discours waarin termen als *actief burgerschap*, *ondernemerschap* en *arbeidsmarktqualificaties* belangrijk zijn. Ondanks dat meer recente initiatieven minder beladen zijn met expliciete doelstellingen en gebruik maken van een ogenschijnlijk meer neutrale methodiek, is de methodiek nog steeds ingeschreven in een activeringsdiscours (Wildemeersch en Vandenabeele 2010). In een dergelijke invulling van burgerschap schuilt er een te realiseren educatief ideaal in burgerschap, namelijk individuele responsabilisering en activering (Masschelein 1991; Meurs 2012). Het heeft tot doel de burger (vooraf) bepaalde gedragingen en com-



petenties aan te leren. Ondanks dat formele burgerschapseducatie een zinvolle rol heeft in de socialisering van jongeren in een democratische cultuur, staat het ingeschreven in een economische logica. De Burgerschapstest van de Vlaamse Regering is hier een duidelijk voorbeeld van. Naast kennis van het Nederlands en maatschappelijke socialisering, ligt de focus voornamelijk op *economische zelfredzaamheid* (Vlaams Regeerakkoord, 2019, 108). Het is daarom belangrijk deze invulling ook (ideologie)kritisch te benaderen. Het probleem met een dergelijk strak formeel perspectief is minstens driedig. Ten eerste: het miskent het feit dat de publieke ruimte geen school is en dat democratie en burgerschap zich niet laten vertalen in een schoolse logica die aan de hand van vooropgestelde doelen simpelweg bewerkstelligd kunnen worden (Biesta 2012a). Burgerschap is niet simpelweg om te vormen tot arbeidsgerichte eindtermen en leerdoelen. Ten tweede impliceert het een instrumentalisering van educatie in functie van een economisering van het leren (Masschelein en Simons 2012). Leren gebeurt niet om het leren zelf, maar gebeurt ten behoeve van de economische waarde die het aggregeert. Ten derde verengt het de betekenis van burgerschap aan de hand van een discours van individuele responsabilisering. De kennis en vaardigheden die opgedaan worden, staan in functie van de reproductie van de politieke economie. ?

Wanneer we de educatieve betekenis van het publieke voor burgerschap kritisch willen begrijpen, moeten we met andere woorden kritisch staan ten opzichte van een louter formele invulling ervan. Om de politieke betekenis van burgerschapseducatie te vatten, is het bijgevolg belangrijk oog te hebben voor informele en niet-formele vormen van educatie. Het is binnen deze contexten dat de betekenis van burgerschap en democratie niet vooraf instrumenteel of reductionistisch ingevuld wordt. In dit kader kan het concept sociaal leren ook kort worden aangehaald (Barraclough 2013; Benhabib 1987). Bij sociaal leren gaat het om informele educatieve processen die ontstaan in het proces van democratisch overleg en die het mogelijk maakt voor de burger bepaalde sociale en politieke competenties en kennis op te doen (Chovanec in Barraclough, 2013, 111). Sociaal leren legt de nadruk op de informele en niet-formele contexten waarin burgerschapseducatie haar politieke potentieel terugvindt. Deze vormen en contexten van leren maken ons attent op het feit dat burgerschap geen resultaat is of een status die bereikt kan worden nadat iemand een bepaald traject succesvol doorlopen heeft (Biesta 2011a; 2013; Biesta en Lawy 2006). Burgerschap is, net zoals democratie trouwens, niet iets dat je formeel kan bewerkstelligen of realiseren. Er zijn geen einddoelen of vooropgestelde vormen die toelaten iemand te kwalificeren als *goede* burger. Kritisch beschouwd, veronderstelt burgerschap bijgevolg steeds al een informeel of niet-formeel aspect: het verzet zich tegen een strakke formalisering. Informele en niet-formele burgerschapseducatie gaat dan ook voorbij aan bindende regels en impliceert een vorm van openheid of voorlopigheid: het laat toe dat mensen zelf aan de slag kunnen met de invulling ervan. Wat het

betekent om een *goede of democratische* burger te zijn, is daardoor een zaak van de mensen zelf, en dus niet van een dominant politiek-economisch systeem. Eerder dan de bevestiging van een systeem of de reproductie van bepaalde kennis, opvattingen en vaardigheden, laat een informeel en niet-formeel perspectief op burgerschap dus toe sterk ideologische invullingen en de maatschappelijke status quo in vraag te stellen en op zoek te gaan naar verandering. Het toont het transformatieve en mogelijk disruptieve karakter van educatie en laat burgers toe werkelijk politieke subjecten te zijn. *Burger-zijn* is bijgevolg niet iets wat je moet worden, maar wat je steeds al bent.

Uit het onderscheid tussen het formele, informele en niet-formele blijkt met andere woorden niet alleen hoe bepaalde vormen van burgerschapseducatie de bestaande orde kunnen bevestigen, maar ook, en vooral, hoe die orde uitgedaagd en in vraag gesteld kan worden. Wanneer we rekening houden met het informele en niet-formele perspectief, wordt het transformatieve en disruptieve karakter van educatie duidelijk. Hier kunnen we de radicaal politieke betekenis van burgerschapseducatie terugvinden: doordat er geen burgerschapsideaal is vooropgesteld, kunnen burgers zelf de mogelijkheid en ruimte nemen om hun eigen rol en de inrichting van de samenleving vorm te geven. Burgerschapseducatie is in deze zin betrokken op het publieke: een ruimte waarin de maatschappelijke status quo bekritiseerd kan worden en waar mensen kunnen experimenteren met hun eigen burgerschap en alle andere manieren van samenleven.

## **Politieke en Educatieve differentie?**

Hoewel we ook altijd kritisch dienen te kijken naar het informele en niet-formele, zijn het toch eerder deze contexten die het radicaal politieke potentieel van burgerschap en burgerschapseducatie het best capteren en mogelijk maken. Ze laten toe een vorm van burgerschapseducatie te concipiëren die niet bij voorbaat gekenmerkt is door een formele, instrumentele logica of door ideologische idealen die systeembevestigende implicaties hebben. Dit soort concept gaat niet over het organiseren of bepalen van een educatief programma of doel, maar over het openstellen van een ruimte waar mensen kunnen experimenteren met verschillende opvattingen en praktijken van burgerschap die fundamenteel zijn voor de democratie, wars van elke formalisering (Masschelein en Simons 2019). Het gaat om een ruimte die het potentieel herbergt de samenleving te vernieuwen of te veranderen en niet enkel te reproduceren. De vraag naar de inrichting van de samenleving kan er samen gesteld worden met de vraag naar wat het betekent om burger te zijn. We hebben deze ruimte in dit artikel aan de hand van het concept van het politieke beschreven. Het is de ruimte die zich verzet tegen de dominantie van de politieke economie en waarin de bestaande maatschappelijke orde en de sociale

verhoudingen in vraag gesteld en herdacht (kunnen) worden. Hierboven hebben we aangehaald dat dit in wezen niets anders is dan de publieke ruimte.

Wat het publieke ons bijgevolg, bij monde van de diverse praktijken en ambities van maatschappelijke protestacties, sociale bewegingen en burgerinitiatieven, te bieden heeft als educatieve ruimte, is enerzijds de uitdaging om voorbij te gaan aan het ideaal van de *goede* burger en de erkenning van de intrinsieke politieke waarde van burgerschap anderzijds. Het publieke genereert met andere woorden een educatief veld om te experimenteren met nieuwe vormen van burgerschap en samenleven. Het laat toe de maatschappelijke werkelijkheid anders te interpreteren. Of beter nog: het laat toe een andere maatschappelijke werkelijkheid te creëren, een werkelijkheid die verder reikt dan de bestending van de bestaande maatschappelijke orde. Burgerschapseducatie heeft in deze zin niet louter de functie burgers op te nemen en te socialiseren in een bepaalde orde, maar ook met het tonen en openstellen van andere maatschappelijke werkelijkheden en handelingsmogelijkheden. Ter illustratie kunnen we verwijzen naar het democratisch besluitvormingsproces en de pre-figuratieve politiek van de Occupy-beweging (van de Sande 2013). Tijdens de zogenaamde *General Assemblies* werden maatschappelijke uitdagingen onmiddellijk gekoppeld aan innovatieve vormen van democratische besluitvorming en visie-ontwikkeling. Burgers kregen hierin de mogelijkheid te participeren aan de concrete besluitvorming en na te denken over de andere samenleving die ze nastreven.

Door het publieke als educatief veld voor burgerschap te beschouwen, kunnen we een vorm van burgerschapseducatie concipiëren die zich rekenschap geeft van *het* politieke. Het betekent dat we de implicaties van de politieke differentie (het onderscheid tussen *de* politiek en *het* politieke) vertalen naar het educatieve. De politieke differentie toont ons in die zin een onderscheid tussen enerzijds burgerschapseducatie die gericht is op de bewerkstelling van sociaal-politieke integratie en reproductie (*de* politiek), en anderzijds: een vorm van educatie die niet in de eerste plaats ten dienste staat van de bestending van de status quo maar voornamelijk gericht is op het mogelijk maken van een continue politieke bevraging en van de voortdurende exploratie van wat het betekent om burger te zijn en democratisch samen te leven (*het* politieke) (Straume 2016).

Om deze interne differentiatie van burgerschapseducatie beter te vatten, is het inzichtelijk te verwijzen naar de dubbele etymologische achtergrond van het woord educatie: educatie verwijst naar beide Latijnse werkwoorden *educare* en *educere* (Bass en Good 2004; Craft 1984; Masschelein 2010; Meurs 2012). We begrijpen educatie al te vaak aan de hand van *educare*, wat *opvoeden*, *grootbrengen* of *vormen* betekent. Het vertrekt vanuit de veronderstelling dat mensen opgevoed en gevormd moeten worden, dat ze kennis en vaardigheden moeten opdoen die hun in staat stellen mondige, competente burgers te worden. Het gaat dan niet om willekeurige kennis en vaardigheden, maar om de 'juiste' of 'goede'. Het gaat

om het bewerkstelligen van bepaalde kennis, van specifieke vaardigheden. In zekere zin sluit educatie als *educare* aan bij de formele vorm van leren.

Wanneer we educatie daarentegen begrijpen aan de hand van *educere*, dan krijgen we een heel ander beeld. *Educere* betekent ‘wegvoeren’ of ‘wegleiden uit’. Educatie als wegvoeren of wegleiden, gaat niet over het vormen van een bepaalde manier van denken of van een set vaardigheden of competenties, maar gaat “om ont-vormende ervaringen, niet om zichzelf- worden maar om anders- worden, niet om een versterking van het binnen maar om een blootstelling aan het buiten” (Masschelein en Simons 2006, 18). Educatie als *educere* is bijgevolg niet gericht op het bereiken of realiseren van een welgevormd inzicht, maar eerder op het vervormen of bevrijden van inzichten (Masschelein 2010). Het wordt niet gekenmerkt door een formeel ideaal of educatief doel, maar net door het gebrek aan zo een ideaal of doel. Masschelein vat het samen als volgt: educatie is “in zekere zin blind (ze heeft geen bestemming, geen doel, gaat nergens naartoe, is niet bezig met wat bereikt moet worden, en heeft geen ideaal van een beloofd land), is doof (hoort geen onderbrekingen, gehoorzaamt aan geen ‘wetten’), en is stom (ze heeft niets te zeggen/leren)” (Masschelein 2010, 49). Educatie als *educere* impliceert een interne tegenstrijdigheid: hoewel het een vorm van leren veronderstelt, valt er tegelijkertijd niets te leren. Dat wat geleerd wordt, is niet bij voorbaat gegeven en heeft geen vooraf bepaalde inhoud.

Vanuit deze optiek valt burgerschap niet te leren. Het verwijst niet naar specifieke kennis of een bepaalde set van vaardigheden en competenties die mensen onder de knie moeten krijgen opdat ze burgers kunnen zijn. Er is geen burgerschapsideaal dat bewerkstelligd moet of kan worden. Biesta heeft het in die zin over *de onwetende burger*: “de democratische burger is geen vooraf bepaalde identiteit die (aan)geleerd kan worden, maar komt telkens vernieuwd voort uit het engagement met het experiment van democratische politiek” (Biesta 2011b, 152). De onwetende burger is met andere woorden iemand die niet weet hoe hij of zij zich moet gedragen als een goede burger. Meer zelfs, in zekere zin weigert hij of zij zich in een dergelijk keurslijf te laten stoppen.

## Conclusie

Als we rekening willen houden met *het* politieke, dienen we burgerschapseducatie dus niet zozeer te begrijpen als een vorm van leren die streeft naar het aanleren van juiste inzichten of adequate vaardigheden met betrekking tot burgerzin (die zijn immers niet vast te stellen), maar veel meer als het experimenteren met verschillende inzichten en vaardigheden. Of beter: als een vorm van leren die streeft naar het experimenteren met het verschil. Burgerschapseducatie verwijst niet naar het opdoen van meer en steeds ‘juistere’ inzichten en kennis, maar wel naar de uitdaging van *andere* inzichten en kennis; inzichten en kennis die in kunnen gaan

tegen de dominante ideologie, die de maatschappelijke status quo in vraag kunnen stellen, die ons toelaten onze rol als burger te herdefiniëren en vernieuwd op te nemen. Burgerschapseducatie is in die zin op niets anders betrokken dan op de vraag naar hoe we willen samenleven. Het is een directe confrontatie met het publieke: burgerschapseducatie moeten we begrijpen als de ontplooiing van een plaats waar wat het betekent om samen te zijn, openstaat voor discussie. Het impliceert het opstellen van een ruimte waarin we kunnen bevragen en bespreken hoe we samen willen leven.

Aan de hand van bovenstaande wordt stilaan duidelijk hoe we de relatie tussen politiek en educatie moeten begrijpen. Het concept van *het* politieke is daarbij het sleutelwoord. Met het politieke hebben we gewezen op het radicaal potentieel van politiek: het gaat dan niet om het bestuur of management van een samenleving (*de* politiek), maar om de mogelijkheid de spelregels van die samenleving te bevragen en te herschrijven. Het verwijst naar de ruimte van het publieke waar ideeën, opvattingen en engagementen elkaar kunnen ontmoeten en met elkaar kunnen botsen. Zoals hierboven besproken, is het precies deze ruimte die een kritische opvatting van burgerschapseducatie mogelijk maakt en vice versa. In die zin versterken het politieke en een kritisch perspectief op burgerschapseducatie elkaar.

De relatie tussen het politieke en burgerschapseducatie moeten we dan ook begrijpen aan de hand van twee kernpunten: enerzijds impliceert ze een ruimte die zich verzet tegen de dominante ideologie van de politieke economie. Burgerschapseducatie verkrijgt een radicaal politiek potentieel wanneer we burgerschap niet bij voorbaat formaliseren aan de hand van specifieke en dominante idealen, maar wanneer we aandacht hebben voor betekenis en inhoud die buiten de dominante ideologie valt of hierdoor uitgesloten of ontkend wordt. Het politieke krijgt op haar beurt een educatieve betekenis wanneer we oog hebben voor andere vormen van samenleven die het voortbrengt. Anderzijds moeten we de relatie tussen het politieke en burgerschapseducatie begrijpen vanuit hun transformatieve en disruptieve kracht. Burgerschapseducatie reikt verder dan de formele bewerkstelling van vooropgestelde en systeembevestigende leerdoelen en -resultaten wanneer het zich rekenschap geeft van het politieke. Het is op die manier dat burgerschapseducatie werkelijk transformatief en disruptief is en voorbijgaat aan de bestending van de status quo.

## Bibliografie

- Almond, G., and S. Verba. 1963. *The Civic Culture*. Princeton University Press.
- Annette, John. 2009. "Active Learning for Active Citizenship": Democratic Citizenship and Lifelong Learning." *Education, Citizenship and Social Justice* 4 (2): 149–60.

- Barraclough, Rhonda. 2013. "Social Learning and Deliberative Democracy." In *Engaged Scholarship The Politics of Engagement and Disengagement*, 107–20. Brill.
- Bass, Randall v., and J. W. Good. 2004. "Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?" *Educational Forum* 68 (2): 161–68.
- Benhabib, S. 1987. "The Generalized and the Concrete Other." In *Women and Moral Theory*, edited by Kittay and Meyers. New Jersey: Rowmann & Littlefield.
- Biesta, Gert. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. London-New York: Routledge.
- Biesta, Gert 2011a. *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Biesta, Gert 2011b. "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education." *Studies in Philosophy and Education* 30 (2): 141–53.
- Biesta, Gert. 2012a. "Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere." *Social and Cultural Geography* 13 (7): 683–97.
- Biesta, Gert. 2012b. "Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other?" *Studies in the Education of Adults* 44 (1): 5\*20.
- Biesta, Gert. 2013. "Interrupting the Politics of Learning." *Power and Education* 5 (1): 4–15.
- Biesta, Gert. 2014. "Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century." In *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, edited by Gert Biesta, Maria Bouverne-de Bie, and Danny Wildemeersch, 1–14. Dordrecht: Springer.
- Biesta, Gert. 2016. *Het Leren Voorbij. Democratisch Onderwijs Voor Een Menselijke Toekomst*. Adingdon: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, Gert, and Robert Lawy. 2006. "From Teaching Citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy and Practice." *Cambridge Journal of Education* 36 (1): 63–79.
- Carton, Ann, M. Callens, Y. Dejaeghere, and M. Hooghe. 2009. "Burgerschapsconcepten in Vlaanderen: Een Internationale Vergelijking." *Vlaanderen Gepeild!*, 30–63.
- Craft, M. 1984. "Education for Diversity." In *Education and Cultural Pluralism*, 5\*26. London: Falmer Press.
- Crowther, J. 2006. "Social Movements, Praxis and the Profane Side of Lifelong Learning." In *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*, 171–81. New York: Routledge.
- Eshach, Haim. 2007. "Bridging In-School and out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education." *Journal of Science Education and Technology* 16 (2): 171–90. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>.
- Expósito, Leonel Pérez. 2014. *Rethinking Political Participation: A Pedagogical Approach for Citizenship Education. Theory and Research in Education*. Vol. 12. <https://doi.org/10.1177/1477878514530713>.
- Giroux, Henry A. 2000. "Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the 'crisis' of Culture." *Cultural Studies* 14 (2): 341–60.

- Giroux, Henry A. 2003. "Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a Critical Theory of Educational Struggle." *Educational Philosophy and Theory* 35 (1): 5–16.
- Giroux, Henry A. 2004. "Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals." *Communication and Critical/Cultural Studies* 1 (1): 59–79..
- Giroux, Henry A. 2010. "Neoliberalism as Public Pedagogy." In *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning beyond Schooling*, 486–99. New York: Routledge.
- Gutmann, A. 1999. *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Kavadias, Dimokritos, and Britt Dehertogh. 2010. "Scholen En Burgerschapseducatie. De Totstandkoming van de Vraag Tot Ondersteuning Binnen Scholen." Koning Boudewijnstichting. 2010. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6258>.
- Kavadias, Dimokritos, Kenneth Hemmerechts, and Bram Spruyt. 2017. "Segregation and Socialization: Academic Segregation and Citizenship Attitudes of Adolescents in Comparative Perspective?" *Journal of Social Science Education* 16 (2): 29–40.
- Kobie, N. 2019. "The Complicated Truth about China's Social Credit System.," 2019. <https://www.wired.co.uk/article/china-social-credit-system-explained>.
- Lacoue-Labarthe, P., and Jean-Luc Nancy. 1981. *Rejouer Le Politique*. Paris: Galilée.
- Lawson, Helen. 2001. "Active Citizenship in Schools and the Community." *International Journal of Phytoremediation* 21 (1): 163–78. <https://doi.org/10.1080/09585170122413>.
- Levinson, Meira. 2010. *The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions. Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. <https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch13>.
- Macedo, Stephen. 2009. "Capitalism, Citizenship and Community." *Social Philosophy and Policy* 6 (1): 113–39.
- Marchart, Oliver. 2007. *Post-Foundational Thought: Political Difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. *Journal of Chemical Information and Modeling*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Masschelein, Jan. 1991. "Zijn Er Nog Overlevingskansen Voor Het 'Bildungsideal'? Pleidooi Voor Vorming Die Niet 'Werkt' En Niets 'Verbeterd'." *Vorming* 7 (1).
- Masschelein, Jan. 2010. "E-Ducating the Gaze: The Idea of a Poor Pedagogy." *Ethics and Education* 5 (1): 43–53.
- Masschelein, Jan, and Maarten Simons. 2006. "Europa Anno 2006. E-Ducatieve Berichten Uit Niemandland." In *Europa Anno 2006. E-Ducatieve Berichten Uit Niemandland*, edited by Jan Masschelein and Maarten Simons, 9–21. Leuven: Acco.
- Masschelein, Jan, and Maarten Simons. 2012. *Apologie van de School. Een Publieke Zaak*. Leuven: Acco.
- Masschelein, Jan, and Maarten Simons 2019. "Het Failliet van Onderwijs Op Maat: Naar Pedagogische Plekken." *Pedagogiek* 39 (3): 349–66.
- Meurs, Pieter. 2012. "Education as Praxis: A Corporeal Hermeneutical Account." *Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, 4 (2): 363–76.
- Meurs, Pieter. 2015. "Jean-Luc Nancy, Myth, Ideology." *Philosophical Pathways* 191 (1).

- Meurs, Pieter. 2019. *Inleiding Tot de Agogische Wetenschappen*. Brussel: VUBPress.
- Mouffe, Chantal. 2008. *Over Het Politieke*. Kampen: Klement.
- Nancy, Jean-Luc. 1990. *La Communauté? De?oeuvre?e*. Paris: Christian Bourgois E?diteur.
- Nancy, Jean-Luc. 1991. *La Comparution*. Paris: Christian Bourgois E?diteur.
- Nancy, Jean-Luc. 2010. *The Truth of Democracy*. New York: Fordham University Press.
- Nancy, Jean-Luc. 2016. *Que Faire?* Paris: Galilée.
- Neufeld, B. 2013. "Political Liberalism and Citizenship Education." *Philosophy Compass* 8 (9): 781–97.
- Perquin, N.C.A. 1966. *De Pedagogische Verantwoordelijkheid van de Samenleving*. Roermond: Rommen.
- Peterson, Andrew, Garth Stahl, and Hannah Soong. 2018. *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*.
- Pykett, Jessica, Michael Saward, and Anja Schaefer. 2010. "Framing the Good Citizen." *British Journal of Politics and International Relations* 12 (4): 523–38.
- Quintelier, Ellen. 2015. "Engaging Adolescents in Politics: The Longitudinal Effect of Political Socialization Agents." *Youth and Society* 47 (1): 51–69.
- Rancière, Jacques. 1992. "On the Shores of The Politics."
- Rancière, Jacques. 1998. *Disagreement Politics And Philosophy*. London: University of Minnesota Press.
- Rancière, Jacques. 2005. *La Haine de La Démocratie*. La Fabrique éditions.
- Sande, Mathijs van de. 2013. "The Prefigurative Politics of Tahrir Square—An Alternative Perspective on the 2011 Revolutions." *Res Publica* 18: 223–239.
- Sandlin, Jennifer A., B.D. Schultz, and Jake Burdick. 2010. *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning beyond Schooling*. New York: Routledge.
- Schmitt, Carl. 2007. *The Concept of the Political*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schubert, W.H. 2010. "Outside Curricula and Public Pedagogy." In *Handbook of Public Pedagogy*, edited by Jennifer A. Sandlin, 10–20. New York: Routledge.
- Simons, Maarten, and Jan Masschelein. 2009. "The Public and Its University: Beyond Learning for Civic Employability?" *European Educational Research Journal* 8 (2): 204–17.
- Straume, Ingerid S. 2016. "Democracy, Education and the Need for Politics." *Studies in Philosophy and Education* 35 (1): 29–45.
- Vanwing, Tom. 2002. "Agogen, Cipers van Het Levenslange Leren?" In *Vizier Op Agogiek*, edited by Tom Vanwing and Willem Elias. Leuven: Garant.
- Vanwing, Tom, Willem Elias, and G. Decuber. 2007. "De Didactiek van de Niet-Didactiek." In *Onderwijsonderzoek: Redelijk Eigenzinnig?! Interdisciplinair Onderzoek over Onderwijs in de Academische Lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel*. Brussels: VUBPress.
- Vlaams Regeerakkoord, VU Martin Ruebens. 2019. Vlaamse regering 2019-2024 Regeerakkoord. Depotnummer: D/2019/3241/159. Geraadpleegd via <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>



- Warren, Ron, and Robert H. Wicks. 2011. "Political Socialization: Modeling Teen Political and Civic Engagement." *Journalism and Mass Communication Quarterly* 88 (1): 156–75.
- Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004a. "Educating the 'Good' Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals." *PS - Political Science and Politics* 37 (2): 241–47.
- Westheimer, Joel, and Joseph Kahne. 2004b. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–69.
- Wildemeersch, Danny. 2012. "Imagining Pedagogy in Public Space: Visions of Cultural Policies and Practices in a City in Transformation." *International Journal of Lifelong Education* 31 (1): 77–95.
- Wildemeersch, Danny. 2013. "Transitions in a Life-World: Looking Backward and Forward after Forty-Five Years of Social Pedagogical Research and Teaching in Leuven." *Education Policy Analysis Archives* 21 (April 2013). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n38.2013>.
- Wildemeersch, Danny, and Joke Vandenabeele. 2010. "Issues of Citizenship: Coming-into-Presence and Preserving the Difference." *International Journal of Lifelong Education* 29 (4): 487–502.