



Faculteit Letteren en Wijsbegeerte

Vakgroep Wijsbegeerte en Moraalwetenschap

Levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen

Een vergelijkende studie naar de evolutie van het
levensbeschouwelijk onderwijs

Promotor:

Prof. Dr. Patrick Loobuyck

Commissarissen:

Kjell Bleys

Dr. Lien Van Speybroeck

2010 - 2011

Katrien Desimpelaere

Master Moraalwetenschappen

Voorwoord

Religies hebben me altijd uitermate geïntrigeerd. Zelf werd ik niet religieus opgevoed, maar ik kwam er wel op verschillende manieren mee in contact. Met de scouts gingen we jaarlijks naar de mis, op reis gingen we met het gezin soms kerken binnen en in de straat woonden Getuigen van Jehovah en mormonen. Mijn nieuwsgierigheid bleef toenemen toen ik ouder werd, maar vele vragen bleven onbeantwoord tijdens mijn schoolcarrière. Na het middelbaar beschouwde ik dit als een gemiste kans. Ik heb immers katholieke, evangelisch-protestantse en islamitische klasgenoten gehad, maar die situatie leidde niet tot een onderlinge dialoog. Als het op levensbeschouwelijk onderwijs aankwam, werden we namelijk allemaal van elkaar gescheiden en in de gezamenlijk vakken kwamen levensbeschouwingen niet expliciet aan bod.

In mijn opleiding moraalwetenschappen kreeg ik wel de kans om in mijn minor over verschillende religieuze strekkingen te leren. Mijns inziens is het echter belangrijk om jongeren hier vroeger mee in aanraking te brengen.

Toen ik op zoek ging naar een thesisonderwerp en vernam dat Professor Patrick Loobuyck recent een voorstel in die zin gedaan had, was mijn keuze snel gemaakt. In samenspraak met mijn promotor, Prof. Loobuyck, besliste ik de situatie in Engeland, Nederland en Vlaanderen te onderzoeken en met elkaar te vergelijken. Al snel bleek deze materie veel complexer in elkaar te zitten dan ik had vermoed. Het was soms niet makkelijk het bos door de bomen te zien in het ‘levensbeschouwelijk onderwijs landschap’. Niettemin bleef ik gemotiveerd doordat ik ervan overtuigd was dat dit thema uiterst relevant is. Niet alleen voor mij persoonlijk, maar ook voor iedereen die school loopt of het ooit zal doen. Daarenboven belanden veel moraalwetenschappers in het onderwijs als leerkracht niet-confessionele zedenleer. De toekomst van het levensbeschouwelijk onderwijs is daarmee ook relevant en actueel voor moraalwetenschappers.

Tenslotte wil ik mijn dank betuigen aan mijn promotor Patrick Loobuyck die mij vooruit hielp met literatuur en gesprekken over het onderwerp. Heel veel dank gaat uit naar mijn gezin die me heel hard gesteund heeft bij het maken van deze thesis en ook Laurens en mijn vrienden ben ik enorm dankbaar voor hun steun.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
INLEIDING	8
HOOFDSTUK I: Onderzoeksvragen, onderzoekskader en begripsafbakening	10
1 Onderzoeksvragen	10
2 Onderzoekskader	10
3 Begripsafbakening	11
HOOFDSTUK II: Levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland	15
1 Inleiding	15
2 Geschiedenis van het levensbeschouwelijk onderwijs	15
2.1 19 ^e eeuw	15
2.2 Begin 20 ^e eeuw	16
2.3 Tweede helft 20 ^e eeuw en begin 21 ^e eeuw	18
2.3.1.1 De jaren '60	18
2.3.1.1.1 Harold Loukes	19
2.3.1.1.2 Ronald Goldman	19
2.3.1.1.3 Ninian Smart	20
2.3.1.2 De jaren '70: de ontwikkeling van een niet-confessionele, multireligieuze RE	22
2.3.1.2.1 The Fourth R	22
2.3.1.2.2 Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools	23
2.3.1.2.3 Shap Working Party for World Religions in Education	24
2.3.1.2.4 De Birmingham-syllabus	25
2.3.1.3 De jaren '80: Een wettelijke basis voor multireligieuze RE	26
2.3.1.3.1 The Swann Report: 'Education for all'	27
2.3.1.3.2 The Education Reform Act 1988	28
2.3.1.4 De jaren '90	30
2.3.1.5 Begin 21 ^e eeuw	32
2.3.1.5.1 Citizenship education	32
3 Het huidige levensbeschouwelijk onderwijs	33
3.1 Organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs	33
3.2 Recente ontwikkelingen	35

3.2.1	The Non-statutory Framework for RE (2004).....	35
3.2.2	The Non-statutory Curriculum for RE (2007).....	37
3.2.3	Citizenship: Program of study for key stage 3 and 4.....	37
3.2.4	Religious Education in English Schools: Non-statutory Guidance 2010	38
3.2.5	Transforming Religious Education (2010).....	40
3.3	Conclusie.....	40
HOOFDSTUK III: Levensbeschouwend onderwijs in Nederland		42
1	Inleiding.....	42
2	Geschiedenis van het levensbeschouwend onderwijs	42
2.1	19 ^e eeuw	42
2.2	Begin 20 ^e eeuw	46
2.3	Tweede helft 20 ^e eeuw en begin 21 ^e eeuw	47
2.3.1	De jaren '60.....	48
2.3.1.1	Humanistisch vormingonderwijs.....	48
2.3.2	De jaren '70.....	49
2.3.2.1	Ontmoetingsscholen	50
2.3.2.2	Van passieve neutraliteit naar actieve pluriformiteit.....	50
2.3.3	De jaren '80.....	51
2.3.3.1	Geestelijke stromingen in het basisonderwijs	52
2.3.3.2	Islamitisch godsdienstonderwijs.....	54
2.3.4	De jaren '90.....	55
2.3.4.1	Levensbeschouwend onderwijs anno 1990.....	55
2.3.4.2	Kerndoelen (eerste en tweede editie).....	57
2.3.4.3	Sociaal-ethische oriëntatie.....	58
2.3.5	Begin 21 ^e eeuw	59
3	Het huidige levensbeschouwend onderwijs	61
3.1	Organisatie van het levensbeschouwend onderwijs	61
3.2	Recente ontwikkelingen	63
3.2.1	Kerndoelen (derde editie).....	63
3.2.2	Methodes voor het vak levensbeschouwing	64
3.2.2.1	Labyrint	64
3.2.2.2	Wijs worden	65
3.2.3	Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming	65

4	Conclusie.....	66
	HOOFDSTUK IV: Levensbeschouwend onderwijs in Vlaanderen	68
1	Inleiding.....	68
2	Geschiedenis van het levensbeschouwend onderwijs	68
2.1	19 ^e eeuw	68
2.2	Eerste helft 20 ^e eeuw	72
2.3	Tweede helft 20 ^e eeuw en begin 21 ^e eeuw	75
2.3.1	De jaren '60.....	76
2.3.2	De jaren '70.....	76
2.3.2.1	Islamitisch godsdienstonderwijs.....	76
2.3.3	De jaren '80.....	77
2.3.3.1	Orthodox godsdienstonderwijs.....	77
2.3.3.2	Keuzeplicht of keuzerecht?	77
2.3.3.3	Grondwetsherziening van 1988.....	79
2.3.4	De jaren '90.....	80
2.3.4.1	Bevoegde instantie van de erkende erediensten en de niet-confessionele zedenleer	80
2.3.4.2	De erkenning van de vrijzinnige levensbeschouwing en de vrijzinnige inslag van het vak niet-confessionele zedenleer.....	81
2.3.4.3	Herziening leerplan rooms-katholieke godsdienst	82
2.3.4.4	Vakoverschrijdende eindtermen (1997)	84
2.3.5	Begin 21 ^e eeuw.....	84
2.3.5.1	Voorstellen voor een nieuw levensbeschouwend vak.....	84
3	Het huidige levensbeschouwend onderwijs	86
3.1	Organisatie van het levensbeschouwend onderwijs.....	86
3.2	Recente ontwikkelingen	88
3.2.1	Vakoverschrijdende Eindtermen (2010).....	88
3.2.2	Samenwerking tussen de levensbeschouwelijke vakken.....	89
3.2.3	Voorstellen reorganisatie levensbeschouwend onderwijs	89
3.2.3.1	Kritiek.....	92
4	Conclusie.....	93
	HOOFDSTUK V: Comparatieve analyse van het levensbeschouwend onderwijs in Engeland, Nederland en België.....	94
1	Inleiding.....	94
2	Maatschappelijke veranderingen	94

3	Confessionele scholen versus niet-confessionele scholen.....	96
4	Confessionele scholen	96
4.1	Overzicht	97
4.1.1	Engeland.....	97
4.1.2	Vlaanderen.....	98
4.1.3	Nederland	98
4.2	Het levensbeschouwelijk onderwijs op christelijke scholen	99
4.3	Subsidiëring van confessionele scholen	100
5	Niet-confessionele scholen.....	101
5.1	19 ^e eeuw en begin 20 ^e eeuw: confessioneel christelijke godsdienstlessen.....	102
5.2	Huidig levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen	103
5.2.1	Vlaanderen.....	103
5.2.2	Nederland	103
5.2.3	Engeland.....	104
5.3	Comparatieve analyse.....	105
5.3.1	Comparatieve analyse van de organisatorische evoluties.....	105
5.3.1.1	Praktische regelingen van het levensbeschouwelijk onderwijs.....	105
5.3.1.2	Historische analyse van het keuzeaanbod levensbeschouwelijke vakken in Nederland en België	107
5.3.2	Comparatieve analyse van de inhoudelijke evoluties.....	109
5.3.2.1	Overzicht	110
5.3.2.2	De evolutie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland tegenover Nederland en Vlaanderen.....	111
5.3.2.3	Ontwikkelingen in Vlaanderen en Nederland	113
6	Burgerschapsvorming in Engeland, Nederland en Vlaanderen.....	114
7	Conclusie.....	115
	CONCLUSIE	117
	Afkortingen	119
	Bijlagen	121
1	Onderwijssystemen	121
1.1	Het Engelse onderwijssysteem.....	121
1.2	Het Nederlandse onderwijssysteem.....	122
1.3	Het Belgische onderwijssysteem.....	123
2	Wetgeving	123

2.1	Relevante wetsartikelen voor Engeland	123
2.2	Relevante wetsartikelen voor Nederland.....	124
2.3	Relevante wetsartikelen voor België.....	127
BIBLIOGRAFIE		130

INLEIDING

Recent werd in Vlaanderen het voorstel gelanceerd om de huidige levensbeschouwelijke vakken aan te vullen of te vervangen door een vak *over* levensbeschouwingen, filosofie en burgerschap. Dit voorstel lokte heel wat reacties uit en de voorbije jaren werd hevig heen en weer gedebatteerd tussen voor- en tegenstanders. Het levensbeschouwelijk onderwijs en zeker de reorganisatie ervan blijken erg geladen thema's te zijn in Vlaanderen. Als we de focus echter verleggen naar het buitenland zien we dat sommige landen reeds enige tijd die weg ingeslagen zijn. Dichtst bij huis is Engeland hier het beste voorbeeld van. Daar werden de christelijke godsdienstlessen verlaten voor lessen over verschillende levensbeschouwingen. Bij onze noorderburen in Nederland zien we dat sommige scholen sinds kort eveneens dergelijk onderwijs geven.

Hoe kunnen we verklaren dat een stap in die richting zo moeilijk ligt in Vlaanderen? De Vlaamse samenleving onderging nochtans dezelfde maatschappelijke veranderingen de voorbije halve eeuw als Nederland en Engeland. Als we op zoek willen gaan naar een verklaring voor de huidige verschillen tussen de systemen in Engeland, Nederland en Vlaanderen, dienen we nog veel verder terug te gaan in de tijd. In deze scriptie zal daarom de geschiedenis van de landen en de gemeenschap op dit vlak uitvoerig aan bod komen.

In het eerste hoofdstuk zullen initieel de onderzoeksvragen, het onderzoekskader en de begripsafbakening besproken worden. Vervolgens zal in hoofdstuk II, III en IV voor respectievelijk Engeland, Nederland en Vlaanderen afzonderlijk een ruim historisch overzicht gegeven worden. Daarbij wordt de evolutie van het levensbeschouwelijk onderwijs vanaf de 19^e eeuw tot het begin van de 21^e eeuw geduid. Er zal vooral stilgestaan worden bij de gebeurtenissen en ontwikkelingen die een verklaring voor het huidige model kunnen bieden. Ieder hoofdstuk zal afsluiten met een schets van de huidige toestand en de recente ontwikkelingen op dit vlak. In het vijfde en laatste hoofdstuk zal tenslotte de informatie uit de vorige hoofdstukken vergeleken worden. Daarbij worden telkens naar de aanleidingen gezocht om de onderlinge verschillen en raakpunten te begrijpen.

De focus zal doorheen de hele studie op het secundair gesubsidieerd onderwijs liggen. Gezien de onderwijssystemen en dus ook de organisatie van het secundair onderwijs in ieder land anders zijn wordt in een eerste bijlage een vergelijkende tabel meegegeven en een kort overzicht

van het onderwijssysteem per land. In een tweede bijlage werden voor ieder land de relevante wetsartikelen opgenomen.

HOOFDSTUK I: Onderzoeksvragen, onderzoekskader en begripsafbakening

1 Onderzoeksvragen

Aan de hand van een literatuuronderzoek worden vier onderzoeksvragen behandeld. Deze kunnen opgedeeld worden in twee delen, een descriptief deel en een comparatief deel. De eerste twee vragen vallen onder het descriptieve deel (hoofdstuk II, III en IV). De derde en vierde vraag komen aan bod in het comparatieve deel (hoofdstuk V). De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. Hoe is het levensbeschouwelijk onderwijs geëvolueerd van de 19^e eeuw tot nu in Engeland, Nederland en Vlaanderen?
2. Hoe ziet de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs eruit en wat zijn de belangrijkste recente ontwikkelingen op dit vlak?
3. Welke gelijkenissen en / of verschillen bestaan er tussen de ontwikkelingen in en de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen?
4. Hoe kunnen die gelijkenissen en / of verschillen verklaard worden?

2 Onderzoekskader

- Geografisch

Deze scriptie focust op de historische ontwikkelingen en huidige situatie in Engeland, Nederland en Vlaanderen. In hoofdstuk IV zal aanvankelijk heel België in het vizier genomen worden. Pas vanaf 1988 verschuift de focus naar de Vlaamse gemeenschap vermits het onderwijs toen geregionaliseerd werd

- Historisch

Per land / gemeenschap wordt een chronologisch overzicht gegeven van de belangrijkste ontwikkelingen met betrekking tot het levensbeschouwelijk onderwijs. Voor elk land wordt daarbij een conforme tijdslijn gebruikt. Deze vangt aan in het begin van de 19^e eeuw voor Engeland en Nederland en in 1830 (Belgische onafhankelijkheid) voor België / Vlaanderen. Voor de 19^e eeuw en voor het begin van de 20^e eeuw wordt een ruim overzicht gegeven. Vanaf de jaren '60 zal per decennium een meer gedetailleerde bespreking volgen. Ten slotte wordt de huidige situatie beschreven en worden de voornaamste recente ontwikkelingen op vlak van het levensbeschouwelijk onderwijs belicht.

Deze gelijke chronologische opdeling kan ietwat artificieel overkomen. Toch werd deze geprefereerd boven een thematische aanpak, vermits de ontwikkelingen zo op een objectievere manier benaderd worden. Daarenboven biedt de gelijke tijdslijn een kader om parallellen te trekken tussen de landen / gemeenschap onderling.

- Thematisch

Het onderzoek naar het levensbeschouwelijk onderwijs zal zich in ieder land of gemeenschap beperken tot *het levensbeschouwelijk onderwijs op scholen die geheel of gedeeltelijk door de staat gefinancierd worden*. Onafhankelijke scholen of privéscholen blijven dus buiten beschouwing. De focus zal daarnaast telkens op *het secundair onderwijs* liggen. Wanneer er in het historisch overzicht ontwikkelingen aan bod komen die zich beperken tot het lager onderwijs zal dit uitdrukkelijk vermeld worden.

3 Begripsafbakening

Vooraleer kan overgegaan worden tot het descriptieve en comparatieve luik is het aangewezen enkele vaak gehanteerde termen nader te verklaren.

- *Gesubsidieerde scholen*

Het onderzoek zal zich beperken tot gesubsidieerde scholen. Dit zijn scholen die geheel of gedeeltelijk gefinancierd worden door de staat. De gesubsidieerde scholen zijn in ieder land of iedere gemeenschap nog verder onder te verdelen volgens het aantal subsidies die de school krijgt, het instituut die de school oprichtte, het instituut dat verantwoordelijk is voor het bestuur van de school en de autonomie die de school geniet om haar onderwijs volgens bepaalde overtuigingen in te richten. Per land of gemeenschap vallen onder het gesubsidieerd onderwijs de volgende schooltypes:

- Engeland: *maintained schools*:
 - o *community schools*
 - o *foundation schools*
 - o *voluntary controlled schools*
 - o *voluntary aided schools*¹
- Nederland:
 - o openbare scholen
 - o bijzondere scholen²
- België
 - o openbare of officiële scholen:
 - gemeenschapsonderwijs
 - provinciaal onderwijs
 - stedelijk onderwijs
 - gemeentelijk onderwijs
 - o vrije scholen³
- *Secundair onderwijs*

Secundair onderwijs wordt als koepelterm gehanteerd om parallellen te kunnen trekken tussen de landen onderling. Het valt in ieder land of gemeenschap samen met de fase tussen het primair en

¹ Eurydice, *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010* (European Commission, 2010), 72.

² Eurydice, *Organisatie Van Het Onderwijssysteem in Nederland* (European Commission, 2008/09), 22.

³ Eurydice, *Organisatie Van Het Onderwijssysteem in De Vlaamse Gemeenschap Van België* (European Commission, 2009/2010), 46-47.

het hoger onderwijs, maar de benaming die men hieraan geeft en de leeftijdsgroep die hieronder valt verschillen wel:

- Engeland: *secondary education*; van 11 – 16 jaar verplicht, van 16 – 18 jaar facultatief.
- Nederland: voortgezet of middelbaar onderwijs; van 12 – 16 / 17 / 18 jaar afhankelijk van de richting die men volgt.
- Vlaanderen: middelbaar of secundair onderwijs; van 12 – 18 verplicht, deeltijds mogelijk vanaf 16 jaar.

Een schematische vergelijking en overzicht per land of gemeenschap worden meegegeven in bijlage 1 ‘onderwijssystemen’.

- *Levensbeschouwing*

Onder de term ‘levensbeschouwing’ vallen zowel religieuze als niet-religieuze levensoriëntaties. Wanneer enkel religieuze levensbeschouwingen bedoeld worden zal ook de term ‘religies’ gebruikt worden. Omgekeerd zal gewoon van niet-religieuze levensbeschouwingen gesproken worden als enkel deze besproken worden. De term ‘niet-religieuze levensbeschouwingen’ wordt breed opgevat en omvat naast het humanisme bijvoorbeeld ook ideologische stromingen zoals het communisme en het liberalisme.

- *Levensbeschouwelijk onderwijs*

De term ‘levensbeschouwelijk onderwijs’ wordt hier ruim opgevat als alle soorten onderwijs die met levensbeschouwing te maken hebben. Het wordt dan ook als koepelterm gebruikt waaronder alle mogelijke soorten levensbeschouwelijk onderwijs vallen. In de meeste recente werken over levensbeschouwelijk onderwijs worden drie soorten onderscheiden: *teaching in religion*, *teaching about religion* en *teaching from religion*. Deze indeling wordt hier overgenomen, maar de term *religion* dient als ‘levensbeschouwing’ opgevat te worden. Om verwarring te vermijden zal *religion* daarom meestal weggelaten worden en wordt gesproken van *teaching in*, *teaching about* en *teaching from*.

1. *Teaching in religion*: leerlingen worden in één bepaalde levensbeschouwelijke opvatting onderwezen.⁴ Dit is het geval in confessioneel of geëngageerd levensbeschouwelijk onderricht.
2. *Teaching about religion*: leerlingen leren *over* verschillende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke thema's.⁵ Het cognitieve aspect staat hierin centraal.
3. *Teaching from religion*: leerlingen leren *van* verschillende levensbeschouwingen. Door in aanraking te komen met verschillende antwoorden op levensbeschouwelijke en morele kwesties kunnen ze een eigen visie ontwikkelen. De ervaring van de leerling staat hierin centraal.⁶

Alle vormen van levensbeschouwelijk onderwijs die in deze scriptie aan bod zullen komen kunnen als één van deze drie soorten gecategoriseerd worden.

⁴ Peter Schreiner, "Religious Education in the European Context," in *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*, ed. Elza Kluyk et al. (Oslo: IKO Publishing House, 2007), 9.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

HOOFDSTUK II: Levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland

1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nagegaan hoe het levensbeschouwelijk onderwijs de voorbije twee eeuwen geëvolueerd is in Engeland. In het eerste deel wordt een historisch overzicht gegeven dat aanvangt in het begin van de 19^e eeuw en eindigt in het begin van de 21^e eeuw. De belangrijkste ontwikkelingen op vlak van het levensbeschouwelijk onderwijs komen hierin chronologisch aan bod. Vervolgens wordt de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland beschreven en worden de voornaamste recente ontwikkelingen besproken.

2 Geschiedenis van het levensbeschouwelijk onderwijs

2.1 19^e eeuw

In het begin van de 19^e eeuw werden in Engeland enkel scholen opgericht op initiatief van de Anglicaanse Kerk (the Church of England) en de Protestantse kerken (Non-conformist Churches).⁷ Vanaf 1833 zal de staat deze scholen gedeeltelijk financieel steunen, maar het zal duren tot 1870 vooraleer de eerste staatsscholen opgericht worden.⁸ In die periode steeg het bevolkingsaantal in de geïndustrialiseerde steden sterk en was er bijgevolg steeds meer nood aan scholen. De Kerk kon niet tegemoetkomen aan deze stijgende vraag naar onderwijs en daarom besliste de staat om zelf scholen op te richten die geleid werden door een lokaal schoolbestuur (*board schools*). De gelijke financiering van beide soorten scholen door de staat moest voorkomen dat de werking van de kerkscholen benadeeld werd door de oprichting van

⁷ David W. Lankshear, "Religious Education in England and Wales," in *Religious Education in Europe. Situations and Current Trends in Schools*, ed. Elza Kuyk et al. (Oslo: IKO Publishing House, 2007), 218.

⁸ Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach* (Göttingen: Hubert & Co., 2007), 87.

staatsscholen. De kerk- en staatsscholen vielen daarenboven onder eenzelfde systeem van overheidsinspectie, dat gekend stond als *the dual system*.⁹

De oprichting van staatsscholen was dus in eerste instantie een manier om het tekort aan scholen op te vangen, maar het had ook gevolgen voor het levensbeschouwelijk onderwijs. In de kerkscholen maakte de *Religious Instruction* (RI) een onlosmakelijk deel uit van het curriculum. De Education Act van 1870 gaf aan de nieuwe *board schools* de keuze om al dan niet in godsdienstonderwijs te voorzien; de weinige scholen die hiervan gebruik maakten om geen godsdienstonderwijs meer te geven stootten echter op hard verzet.¹⁰

Belangrijker in diezelfde Education Act is de *Cowper Temple Clause* die stelt dat “no religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in the school”¹¹. Door te verbieden dat de RI-lessen vertrokken vanuit één visie, die kenmerkend was voor een bepaalde religieuze (christelijke) stroming (vb. anglicaans of katholiek), vermeed de *Cowper Temple Clause* een strijd tussen de verschillende christelijke kerken om de controle over het religieus onderwijs in de nieuwe *board schools*.¹² In de praktijk echter vielen de staatsscholen voor de inhoud van hun godsdienstonderwijs vaak terug op de reeds bestaande syllabussen van de kerkscholen of kregen ze hulp van de clerus bij het opzetten van nieuwe cursussen. Het godsdienstonderwijs in de *board schools* was dus eigenlijk wel uitdrukkelijk christelijk van aard (*teaching in*), maar vermeed positie in te nemen voor één bepaalde christelijke stroming.¹³ Een andere belangrijke bepaling m.b.t. godsdienstonderwijs in de Education Act is de ‘*conscience clause*’ die ouders het recht geeft hun kind vrij te stellen van de godsdienstlessen en de *act of worship*. Ook leraren hadden recht op een vrijstelling wanneer zij een bezwaar hadden tegen de *act of worship* of de RI.¹⁴

2.2 Begin 20^e eeuw

⁹ William Kay, "Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain," in *Religious Education in Great-Britain, Sweden and Russia. Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, ed. Edgar Almén and Hans Christian Øster (Linköping: Linköping University Electronic Press, 2000), 13-14.

¹⁰ Ibid., 14.

¹¹ "Elementary Education Act 1870," (1870), Art. 14 § 2.

¹² Derek Gilliard, "Agreed Syllabuses 1944-1988: Changing Aims - Changing Content?," (1991). www.educationengland.org.uk/articles/10agreed.html.

¹³ Ibid.

¹⁴ Kay, 14.

Vanaf 1902 verschuift de verantwoordelijkheid over de staatsscholen van het lokale schoolbestuur naar de *local education authorities* (LEA). De organisatie blijft lokaal, maar meerdere scholen vallen onder eenzelfde LEA. De eerste decennia van de 20^e eeuw zal de overheid ook steeds meer verantwoordelijkheid krijgen over de kerkscholen, vooral omwille van financiële redenen. In 1944 is 51 procent van de scholen in handen van de christelijke kerken. Enerzijds had de staat het geld niet om de schoolgebouwen van de kerken over te kopen, anderzijds hadden de kerken geen middelen om hun schoolnet uit te breiden. Het was daarom in beider voordeel om een samenwerking aan te gaan. De kerk- en staatsscholen kwamen daardoor meer op gelijke voet te staan. Ze kregen dezelfde financiële bijdrage van de overheid, vielen allen onder één van de 146 LEA's en onderwezen gelijkaardige leerstof aangezien de leerlingen aan dezelfde publieke examens onderworpen werden.¹⁵

In de Education Act van 1944 werden de kerkscholen (*voluntary schools*) in twee categorieën verdeeld afhankelijk van hoeveel subsidies ze kregen van de staat. *Voluntary aided schools* kregen hogere bijdragen van hun betrokken kerk en daarmee ook meer vrijheid wat de invulling van de RI-lessen betreft. De *voluntary controlled schools* kregen minder bijdragen van de kerk (en werden dus vooral door de staat gefinancierd), waardoor hun vrijheid inzake RI ook beperkter was.¹⁶ De *aided schools* konden daardoor confessionele RI geven die strookte met de religieuze overtuiging die door de school uitgedragen werd. In de meeste gevallen waren dit Anglicaanse scholen. De *controlled schools* waren samen met de staatsscholen (*county schools*) verplicht de *agreed syllabus* van de LEA in kwestie te volgen wat RI betreft.

In de jaren '20 van de vorige eeuw werd in Cambridgeshire al een poging ondernomen door de lokale onderwijsverantwoordelijken en de verschillende kerkgenootschappen om samen een *agreed syllabus* te ontwerpen voor de lessen RI.¹⁷ Dit initiatief kon op veel bijval rekenen en werd in de Education Act van 1944 opgenomen. Daarin werd bepaald dat de volgende vier groepen een overeenkomst dienen te bereiken over de inhoud van de RI-handboeken: de Anglicaanse Kerk, vertegenwoordigers van andere religies (afhankelijk van de religieuze bewegingen die in de regio aanwezig zijn), de lerarenorganisaties en de LEA.

De *agreed syllabuses* die onderwezen werden aan de *county schools* en de *voluntary controlled schools* waren in die periode nog overwegend confessioneel christelijk van aard. De

¹⁵ Ibid., 17.

¹⁶ Ibid., 18.

¹⁷ Ibid., 15.

inhoud leunde vaak dicht aan bij de inhoud van de RI-lessen in de *voluntary aided schools*, die georganiseerd werden door de Anglicaanse Kerk.¹⁸

In de Education Act van 1944 werd ook vastgelegd dat het religieus onderwijs (*Religious Education*) uit twee onderdelen bestond. Ten eerste is er de *Religious Instruction*, de godsdienstlessen en ten tweede dient elke schooldag te beginnen met een collectieve *act of worship*. Bij een collectieve *act of worship* komt de hele school samen en spreekt de directeur of een ander personeelslid de leerlingen toe. In *aided* en *controlled schools* heeft dit doorgaans een confessioneel karakter. In *county schools* moest de *act of worship* in overeenstemming zijn met de *Cowper Temple Clause*, men mocht dus geen boodschap brengen die kenmerkend was voor een bepaalde religieuze (christelijke) stroming. In de praktijk was de *act of worship* er echter vaak uitdrukkelijk anglicaans van aard.

2.3 Tweede helft 20^e eeuw en begin 21^e eeuw

De achtergrond waartegen de ontwikkelingen in het levensbeschouwelijk onderwijs beschouwd moeten worden begon vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw te veranderen. Enerzijds zal de Engelse samenleving in toenemende mate seculariseren. Anders dan in Nederland en België blijven kerk en staat er wel uitdrukkelijk aan elkaar gebonden. The Church of England is namelijk nog steeds de staatskerk en het staatshoofd is tevens hoofd van deze kerk. Niettemin zou ook in Engeland vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw de secularisering zich doorzetten. Daarnaast is er sinds die periode een veel gevarieerder levensbeschouwelijk klimaat in Engeland. De stijgende migratie had hier een belangrijk aandeel in. Vanaf de jaren '50 kwamen namelijk grote groepen migranten van onder andere Zuid-Azië, Oost-Afrika en de Caraïben naar het Verenigd Koninkrijk.¹⁹ Engeland werd hierdoor een multiculturele en multireligieuze samenleving.

2.3.1.1 De jaren '60

¹⁸ Ibid., 19-20.

¹⁹ Robert Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy* (Abingdon: RoutledgeFalmer, 2004), 8.

De jaren '60 van de 20^e eeuw kunnen als een breukmoment beschouwd worden in de ontwikkeling van het Engelse levensbeschouwelijk onderwijs. De RI-lessen kwamen uitdrukkelijk op de onderzoeksagenda te staan vanaf dat moment. Verschillende onderzoekers bestudeerden het toenmalige levensbeschouwelijk onderwijs en stelden nieuwe methodes voor. De belangrijkste onderzoekers in deze periode waren Harold Loukes, Ronald Goldman en Ninian Smart. Hun werk speelde een belangrijke rol in de stroomwijziging die het Engelse levensbeschouwelijk onderwijs onderging vanaf de jaren '60; de confessioneel christelijke *Religious Instruction* moest stilaan plaats ruimen voor een nieuw vak met een nieuwe aanpak: het niet-confessionele en multireligieuze *Religious Education*.

2.3.1.1.1 Harold Loukes

Begin jaren '60 verrichtte Harold Loukes kwalitatief onderzoek naar de ervaring van leerlingen in de lessen *Religious Instruction* in Engeland. Hij baseerde zich voornamelijk op zijn observaties in de klas.²⁰ In 1961 publiceerde hij het boek *Teenage Religion* over zijn bevindingen bij meer dan 500 leerlingen. Hierin concludeerde hij dat tieners geen voorstanders waren van levensbeschouwelijke lessen die gebaseerd zijn op de bijbel en de waarheid van het christendom veronderstellen. Daarenboven vonden leerlingen in de RI-lessen geen aanknopingspunten met hun eigen leven en vonden ze de lesmethode niet boeiend. Deze bevindingen brachten hem ertoe een andere methode voor te stellen die de leerling meer centraal stelt. Hij vond het noodzakelijk dat de RI-lessen meer zouden focussen op de (levens)vragen van de leerlingen, waardoor het vak dichter bij hun leefwereld zou komen te staan. Onderwerpen zoals relaties, verantwoordelijkheden en de dood dienden hierin aan bod te komen. RI moest aangepast zijn aan de vragen en bezorgdheden van de leerlingen in een liberale en geseclariseerde christelijke context.²¹

2.3.1.1.2 Ronald Goldman

²⁰ Kay, 36.

²¹ Jackson, 5, 24.

Goldmans onderzoek midden jaren '60 was sterk beïnvloed door de ontwikkelingstheorie van Jean Piaget.²² Piaget onderscheidde verschillende fasen in de ontwikkeling van het kind. Met elke nieuwe fase gaan nieuwe vaardigheden en verwachtingen gepaard die in de vorige fase niet aanwezig waren. Piaget baseerde zijn bevindingen op semiklinische interviews die hij afnam bij kinderen.²³ Goldman liet zich zowel wat de inhoud als wat de methode betreft beïnvloeden door Piaget. Hij ondervroeg 200 leerlingen tussen de 6 en 17 jaar oud²⁴ over drie bijbelverhalen en drie prenten met religieuze taferelen die hij hen voorlegde.²⁵ Op basis hiervan concludeerde hij in *Religious Thinking from Childhood to Adolescence* (1964) dat leerlingen bepaalde begrippen maar vanaf een bepaalde fase in hun ontwikkeling volledig kunnen vatten.²⁶ Bij leerlingen onder de dertien jaar heersten veel misvattingen over de inhoud van de bijbelverhalen. Dergelijke thema's dienden volgens Goldman dan ook uit de syllabi geweerd te worden in de lagere leerjaren. Het is belangrijk te onderstrepen dat Goldman tot die conclusie kwam vanuit zijn onderzoek naar de ontwikkeling in cognitieve vaardigheden van kinderen en niet vanuit een poging om christelijke elementen uit het levensbeschouwelijk onderwijs te halen. Integendeel, Goldman was niet tegen het gebruik van de bijbel in de lessen RI²⁷, zolang dit maar aangepast was aan de vaardigheden van de kinderen. Daarnaast vond hij dat er ook aandacht besteed moest worden aan (niet-christelijke) thema's zoals seksuele opvoeding en wereldreligies.²⁸

Goldmans ideeën kenden veel succes en vonden ingang in verschillende *agreed syllabuses* voor het lager onderwijs (*primary education*).²⁹ Dit succes was onder andere te wijten aan het feit dat zijn theorie aansloot bij de liberale christelijke theologie die toen in opmars was en het feit dat er in die periode weinig andere empirische studies over dit thema bestonden.³⁰

2.3.1.1.3 Ninian Smart

²² Ibid., 146.

²³ Kay, 28.

²⁴ Hij ondervroeg geen kinderen die katholiek, joods of van buitenlandse afkomst waren, evenmin ondervroeg hij kinderen die een vrijstelling hadden voor het vak *Religious Instruction* of de *collective worship* (ibid.)

²⁵ Ibid.

²⁶ Alberts, 88.

²⁷ Kay, 29.

²⁸ Ibid.

²⁹ Jackson, 147.

³⁰ Ibid.

Midden jaren '60 werd in Lancaster één van de eerste faculteiten in de religiestudies (*Religious Studies*) opgericht.³¹ Eén van de grondleggers hiervan was Ninian Smart die er het nieuwe vak religiestudies doceerde.³² Nieuw was dat Smart expliciet een onderscheid maakte tussen dit vak en de theologie en daarbij het belang onderstreepte van de religiestudies als aparte academische discipline.³³ Smart staat dan ook vooral bekend voor zijn belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van het vakgebied vergelijkende religiestudies.

Smart had daarnaast een grote invloed op de ontwikkeling van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland. In zijn boek *The Teacher and the Christian Belief* uit 1966 deed hij al het voorstel om leerlingen naast het christendom ook andere religies te onderwijzen, hij bepleit daarnaast wel nog steeds een afgezwakt christelijk confessionalisme.³⁴ In *Secular Education and the Logic of Religion* uit 1968 had hij het over de schizofrene situatie van het religieus onderwijs in Engeland. De lagere en middelbare scholen droegen toen immers een christelijke boodschap uit (cf. Education Act 1944) terwijl de universiteiten zich neutraal trachtten op te stellen ten aanzien van religies.³⁵

Smart bepleitte een vergelijkende studie van religies in de lessen RI op de lagere en middelbare school, waarin zowel de descriptieve elementen (het historische aspect en de feiten) alsook de parahistorische aspecten (de waarde en het waarheidsgehalte van religies) aan bod dienden te komen. Religies moeten daarbij, net zoals aan de universiteiten, neutraal en objectief benaderd worden. Dit geldt echter enkel voor neutrale en seculiere staten. Hij maakte namelijk een uitzondering door te stellen dat confessioneel onderwijs wel aanvaardbaar is als een meerderheid van de bevolking dit zo wenst.³⁶

Smarts ideeën over religieus onderwijs zijn ook terug te vinden in de *Working Paper 36* uit 1971 waaraan hij meewerkte (zie verder: HSII; 1.3.1.2.2.) en in de bijdragen van de *Shap Working Party* waarvan hij medevoorzitter was (zie verder: HSII; 1.3.1.2.3.). Hoewel Smarts denken sterk beïnvloed bleef door de tijdsgeest en zijn eigen christelijke achtergrond (zelf noemde hij zich een boeddhistische anglicaan), leverde hij een enorme bijdrage aan de

³¹ Ibid., 6.

³² Alberts, 88.

³³ Philip L. Barnes, "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education," *Religion* 30, no. (2000): 315.

³⁴ Ibid., 317.

³⁵ Ibid., 318.

³⁶ Ibid., 320.

ontwikkeling van een confessionele en christelijke *Religious Instruction* naar een niet-confessionele multireligieuze *Religious Education*.

2.3.1.2 De jaren '70: de ontwikkeling van een niet-confessionele, multireligieuze RE

In de jaren '70 vinden enkele belangrijke evoluties plaats op vlak van het multireligieus onderwijs. Vanuit verschillende hoeken werden rapporten gepubliceerd omtrent de mogelijkheid en / of noodzaak om de wereldreligies te introduceren in de leerstof voor de lessen RI. *The Fourth R*, de *Working Paper 36* en de publicaties van de *Shap Working Party* drukten allen hun stempel op de ontwikkeling naar een multireligieuze RI (en later RE) en in 1975 kwam de eerste multireligieuze *agreed syllabus* uit in Birmingham.

De basis voor deze ontwikkelingen is echter veel vroeger te situeren. Dennis Bates geeft een historisch overzicht van de wereldreligies in het religieus onderwijs in zijn tweedelig artikel 'Christianity, Culture and Other Religions'. Reeds in de late 19^e eeuw ontwikkelden zich verscheidene disciplines zoals de 'wetenschap van religie' of de 'geschiedenis van religies'. De aandacht voor wereldreligies in de academische wereld nam in het begin van de 20^e eeuw toe, maar ze werden nagenoeg altijd vanuit een christelijk perspectief benaderd en vaak beschouwd als 'lagere religies'. Reeds in de jaren '30 pleitten enkele christelijk liberale academici (o.a. de Amerikaan K. J. Saunders en de Brit G. E. Phillips) voor het behandelen van wereldreligies in de cursussen RI. Na WO II waren vooral de bijdragen van F. H. Hilliard (vanaf de jaren '40) en Ninian Smart (vanaf de jaren '60, zie eerder: HS II; 1.3.1.1.3.) van groot belang. Beiden bepleitten het insluiten van wereldreligies in RI, maar vonden dat het christendom een dominante rol moest blijven innemen. Voor Smart was een afgezwakt confessionalisme aanvaardbaar, Hilliard daarentegen verdedigde expliciet het confessioneel christelijk karakter van de lessen RI.³⁷

2.3.1.2.1 The Fourth R

³⁷ Dennis Bates, "Christianity, Culture and Other Religions (Part 1): The Study of World Religions in English Education," *British Journal of Religious Education* 17, no. 1 (1994); Dennis Bates, "Christianity, Culture and Other Religions (Part 2): F H Hilliard, Ninian Smart and the 1988 Education Reform Act," *British Journal of Religious Education* 18, no. 2 (1996).

The Fourth R, ook wel *Durham Report* genoemd, is een rapport dat in 1970 uitgebracht werd door de *Church of England Board of Education*. Ian Ramsey, de bisschop van Durham, stond aan het hoofd van het comité. In het rapport erkende men de noodzaak om de lessen RI te reorganiseren aangezien de sociale en culturele omstandigheden sterk gewijzigd waren sinds 1944 (de Education Act van 1944 gold nog steeds). Ze wilden *Religious Instruction* vervangen door *Religious Education*. De *act of worship* diende als essentieel onderdeel van het religieus onderwijs wel behouden te blijven. Ook lesmethodes, het gewenste aantal uren RE en het gebruik van moderne technologieën kwamen aan bod. Terence Copley wijst erop dat het anglicaanse comité enkele zeer vooruitstrevende standpunten innam. Zo wilden ze andere religies ook een plaats geven in de lessen RE en vonden ze het aanvaardbaar dat leerlingen standpunten innemen tegen het christendom.³⁸

2.3.1.2.2 Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools

In 1971 werden de aanbevelingen van de *Schools Council Secondary Project of Religious Education*, waarvan Ninian Smart de voorzitter was, gepubliceerd in *Working Paper 36: Religious Education in Secondary Schools*. Een niet-dogmatische fenomenologische aanpak werd hierin verkozen boven de gangbare dogmatische *Religious Instruction*.³⁹ Daarnaast stelde men voor om wereldreligies in het curriculum te introduceren. Deze moesten op een thematische wijze benaderd worden in de lagere jaren en op een systematische wijze in de hogere jaren.⁴⁰ Bij een systematische benadering worden de verschillende religies elk apart behandeld. Zo gaat bijvoorbeeld een eerste les over de islam en een tweede over het sikhisme. Bij een thematische aanpak staat men telkens stil bij een bepaald thema, zoals de dood, en gaat men na hoe dat thema benaderd wordt door de verschillende religies.

Het christendom moest volgens de *Working Paper* een dominante rol innemen in de lessen RI, aangezien deze religie het nauwst verbonden is met de Engelse geschiedenis en cultuur.⁴¹ Deze visie zal zeventien jaar later door de wetgevers overgenomen worden in de

³⁸ Terence Copley, *Teaching Religion. Sixty Years of Religious Education in England and Wales*. (Exeter: University of Exeter Press, 2008), 97-99.

³⁹ Barnes: 321.

⁴⁰ Ibid., 322.

⁴¹ Ibid.

Education Reform Act. Tenslotte vond men dat naast het bestuderen van de religieuze fenomenen (*learning about*) ook de persoonlijke zoektocht naar zingeving van de leerlingen (*learning from*) een belangrijke rol moest spelen in de lessen RI.⁴²

2.3.1.2.3 Shap Working Party for World Religions in Education

Eén van de belangrijkste organisaties op vlak van wereldreligies in het onderwijs is ongetwijfeld de *Shap Working Party for World Religions in Education*, kortweg *Shap* genoemd naar het plaatsje waar hun eerste congres in 1969 plaatsvond. De groep brengt o.a. leraren, professoren, leden van diverse onderwijsorganisaties en afgevaardigden van verschillende religies samen. In de begindagen was Ninian Smart medevoorzitter van *Shap*. De organisatie trachtte de studie van de wereldreligies een plaats te geven in het levensbeschouwelijk onderwijs. Hun doel is “to understand religious beliefs and practices, and their meaning for the life of the believers in particular”.⁴³ Het belang van ‘multi-faith teaching’ werd onderstreept in hun jaarlijkse rapport van 1971:

“The growing interest evident today in world religions, at all levels of education, school, college and university, has no single cause. It may arise from the prominence of discussion on immigrant questions, a steadily growing awareness of other cultures, a disillusionment with traditional forms of religious education, or a mixture of all these. Various arguments are advanced for encouraging the study of world religions at all levels: that it will enable children to choose their own religion; that it will increase tolerance and understanding, enlarge the pupil’s view of the world, deepen his understanding of religious phenomena and stimulate his appreciation of distinctively christian teachings.”⁴⁴

Uit het citaat blijkt dat *Shap* de noodzaak voor multireligieus onderwijs onderkende, maar ze waren er zich van bewust dat anno 1971 nog maar weinig pogingen op dat vlak ondernomen waren. Slechts enkele leraren waren opgeleid om dergelijke materie te onderwijzen en er waren geen handboeken voorhanden die zich hierop toelieden. *Shap* had daarom als doel om aan de

⁴² Ibid., 323.

⁴³ Alberts, 92.

⁴⁴ "The Shap Working Party Report September 1971 World Religions in Education," *Learning for Living* 11, no. 3 (1972): 6.

hand van zelfontworpen media (zoals boeken of fotomateriaal) leerkrachten te ondersteunen in het onderwijzen van wereldreligies in de verschillende leerjaren. Daarnaast bundelde de organisatie tal van publicaties omtrent wereldreligies en onderzocht ze voor de verschillende leerjaren welke multireligieuze syllabus qua lesmethode en inhoud het meest geschikt was. *Shap* publiceert nog steeds jaarlijks het tijdschrift *World Religions in Education* en een kalender die de belangrijke data en feestdagen van verschillende religies vermeldt.⁴⁵

2.3.1.2.4 De Birmingham-syllabus

Birmingham groeide in de jaren '50 – '60 uit tot een multiculturele stad door de grote groepen immigranten die er aankwamen. Mensen met verschillende etniciteit, cultuur en religie leven er sindsdien samen. Men werd gewaar dat de inhoud van de RI-lessen niet aangepast was aan deze nieuwe omstandigheden. In 1969 kwamen daarom afgevaardigden van de verschillende religieuze groeperingen bijeen om te bespreken welk soort religieus onderwijs wel geschikt bleek voor het multiculturele Birmingham.⁴⁶ Het resultaat werd in 1975 gepubliceerd en wordt beschouwd als de eerste Engelse RE-syllabus waarin wereldreligies op een descriptieve manier benaderd worden en waarin ook niet-religieuze levensbeschouwingen aan bod komen.⁴⁷ Deze cursus vormt ongetwijfeld een mijlpaal in de geschiedenis van het religieus onderwijs in Engeland en in de aanloop naar een wijdverbreide niet-confessionele multireligieuze RE. De totstandkoming van de syllabus was echter een proces van lange adem en eechoot de tijdsgeest van de vroege jaren '70.

Het comité dat zich sinds 1969 over dit werk boog, bestond uit sikhs, joden, moslims, hindoes en afgevaardigden van de verschillende christelijke stekkingen. Ze stelden voor om kinderen in de lessen RI naast het christendom – de religie die het sterkst verbonden is met de geschiedenis van Engeland – ook een inkijk te geven in de andere wereldreligies, met de mogelijkheid om zich te verdiepen in de religie waar het kind zichzelf toe rekent. Daarnaast vonden ze dat ook niet-religieuze levensbeschouwingen zoals het humanisme en het communisme een plaats verdienden in RI-lessen. Het comité kwam in 1973 met de syllabus naar buiten, maar stuitte meteen op verzet van de gemeenteraad die de vermeldingen naar het

⁴⁵ Mary Hayward, "A Brief History of Shap" www.shapworkingparty.org.uk (accessed 26-03-2011).

⁴⁶ Copley, 107.

⁴⁷ Alberts, 94.

communisme uit de syllabus wilde schrappen. Ook de Anglicaanse Kerk drukte zijn ongenoegen uit over de inhoud van de Birmingham-syllabus. Daarenboven strookte de inhoud niet met de bestaande wetgeving (de Education Act van 1944 was nog van kracht), waardoor de studie van niet-religieuze levensbeschouwingen niet thuis hoorde in een cursus *Religious Instruction*. Het comité herwerkte de syllabus en de definitieve versie werd uitgebracht in 1975. Ondanks de eerdere tegenkanting stond in de syllabus wel vermeld dat leerlingen tussen de 12 en 16 jaar zich dienden te verdiepen in een niet-religieuze levensbeschouwing in het kader van de lessen RI, maar welke levensbeschouwing dit zou kunnen zijn werd niet vermeld. Er was wel een ‘adviserend handboek’ waarin zowel het humanisme als het communisme aan bod kwamen. Dit handboek formuleerde echter enkel richtlijnen voor mogelijke onderwerpen in de les en had dus geen verplicht karakter.⁴⁸

Uit het voorgaande blijkt dat het opstellen van een multireligieuze cursus die ook niet-religieuze levensbeschouwingen bevat geen evidentie was begin jaren '70. Terence Copley merkte wel op dat het feit alleen dat het debat plaatsvond erop wijst dat *Religious Instruction* stilaan plaats moest maken voor *Religious Education* waarin geen enkele levensbeschouwing (al dan niet religieus) als de ‘ware’ onderwezen zou worden.⁴⁹

2.3.1.3 De jaren '80: Een wettelijke basis voor multireligieuze RE

De voorafgaande decennia hadden heel wat veranderingen teweeg gebracht op vlak van religieus onderwijs. De invloed van de *agreed syllabuses* daalde begin jaren '80 in het voordeel van publicaties van o.a. de *Schools Council (Working Paper 36)*, *Shap* en de *Christian Education Movement (CEM)*.⁵⁰ Na de publicatie van de Birmingham *agreed syllabus* volgden nog meer multireligieuze handboeken en er kwam een consensus dat wereldreligies onderwezen dienden te worden.⁵¹ Multireligieuze RE werd in het *Swann Rapport 'Education for All'* (zie verder: HSII; 1.3.1.3.1.) als de norm voor het religieus onderwijs in een multiculturele samenleving voorgesteld.⁵² Begin jaren '80 kwam ook meer aandacht voor een neutrale RE, o.a. in het werk

⁴⁸ Copley, 107-108.

⁴⁹ Ibid., 109-110.

⁵⁰ Ibid., 121.

⁵¹ Ibid.

⁵² Alberts, 94-95.

van Hull, Cooling en Grimmitt.⁵³ Deze ontwikkelingen speelden zich allen af tegen de achtergrond van de conservatieve, neoliberale politiek van Margereth Thatcher, die sinds 1979 eerste minister was en dat zou blijven tot 1990. Onder haar bewind werd de Education Reform Act van 1988 afgekondigd, veruit de belangrijkste wetswijziging inzake onderwijs sinds 1944. De Act voorzag in enkele toonaangevende wijzigingen in het religieus onderwijs in het Verenigd Koninkrijk.

2.3.1.3.1 The Swann Report: 'Education for all'

In 1985 bracht het *Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* het 851 bladzijden lange *Swann Report* uit. Het rapport handelde over de multiculturele samenstelling van de samenleving, racisme, etnische minderheden in het onderwijs, het religieus onderwijs en andere soortgelijke thema's. Inzake religieus onderwijs werden negen conclusies en aanbevelingen geformuleerd:

1. Een niet-dogmatische en niet-confessionele ('non-denominational', cf. de *Cowper Temple Clause*) RE wordt voorgesteld, omdat leerlingen op die manier het best verschillende religieuze fenomenen en dimensies leren begrijpen en ook hun eigen religieuze positie kunnen ontdekken en rechtvaardigen.
2. Mensen met een andere religie kunnen in de lessen uitgenodigd worden om te spreken over hun godsdienst. Het gebruik van dergelijke getuigenissen vereist evenwel enige omzichtigheid.
3. Na de lagere school moeten kinderen een notie hebben van de bestaande wereldreligies. Hiermee wordt de basis gelegd voor het aanleren van appreciatie, interesse en respect voor andere religies.
4. Aangezien aan de handboeken RI van het lager onderwijs wereldreligies toegevoegd worden, wordt aangeraden een leraar aan te stellen die zich specifiek met die materie bezighoudt.

⁵³ Copley, 122.

5. Religieus onderwijs kan een centrale rol spelen in de voorbereiding van leerlingen op een leven in een multicultureel Groot-Brittannië en zal hen ook de diversiteit op wereldniveau beter doen begrijpen.
6. Religieus onderwijs kan eveneens een rol spelen in het tegengaan van racisme in de samenleving.
7. Er zou geen conflict mogen bestaan tussen de rol van de school in het geven van *religious education* (onderwijs) en de rol van de gemeenschap in het geven van *religious instruction* (onderricht).
8. Er zijn verscheidene aanwijzingen dat de vereisten van de Education Act 1944, zoals de *collective worship* en de voorwaarden voor RI, niet aangepast zijn aan het multireligieuze karakter van de samenleving.
9. De regering zou daarom, in samenspraak met religieuze en onderwijsorganisaties, moeten nagaan welke bepalingen in de wetgeving na 40 jaar aan verandering toe zijn.⁵⁴

Na de toonaangevende ontwikkelingen op vlak van multireligieus onderwijs in de jaren '70 werd dit soort onderwijs nu ook als norm aangeduid voor een multiculturele samenleving. Drie jaar later werd de wetgeving inzake levensbeschouwelijk onderwijs inderdaad veranderd, alleen werden de progressieve standpunten van The Swann Report niet volledig overgenomen.

2.3.1.3.2 The Education Reform Act 1988

The Education Reform Act van 1988 (ERA) was – en is nog steeds – een omstreden Act die zorgde voor enkele verstrekkende veranderingen in het Engelse onderwijs. De Act weerspiegelt het conservatieve en neo-liberale gedachtegoed van eerste minister Margaret Thatcher en minister van onderwijs Kenneth Baker. Eén van de belangrijkste veranderingen was de introductie van een nationaal curriculum dat de verplichte vakken in staatsscholen (*maintained schools*) vastlegde voor de verschillende *key stages* (zie bijlage 1: Engels onderwijssysteem), tevens een nieuw begrip sinds de ERA. Het religieus onderwijs viel niet onder dit nationale curriculum, maar was wel een verplicht vak en vormde samen met het nationale curriculum het basiscurriculum.⁵⁵ De

⁵⁴ *Swann Report. Education for All*, (London: Her Majesty's Stationery Office 1985), 518-519.

⁵⁵ "Education Reform Act," (1988), §2.1.

organisatie van het vak bleef dus een lokale aangelegenheid. Elke LEA diende een *agreed syllabus* te ontwerpen conform de nieuwe wetgeving en rekening houdend met het advies van de SACRE's (*Standing Advisory Council on Religious Education*) die vanaf dan verplicht waren in elke LEA. De ERA gaf scholen de mogelijkheid om niet meer onder de controle van de LEA te vallen als een meerderheid van de ouders dat wenste en *grant-maintained school* (GM) te worden. RE bleef echter ook op die scholen een aangelegenheid van de LEA.

In de ERA sprak men van *Religious Education* en niet meer van *Religious Instruction*.⁵⁶ Deze naamwijziging benadrukte het educatieve karakter van het vak⁵⁷: religieus onderwijs (*teaching about*) in de plaats van religieus onderricht (*teaching in*). De nadruk bleef evenwel op het christendom liggen zoals blijkt uit de belangrijkste bepaling inzake RE in de Act:

“Any agreed syllabus [...] shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.”⁵⁸

Deze nieuwe richtlijn betreffende de inhoud van RE was duidelijk beïnvloed door het gedachtegoed van een rechtse christelijke lobby, waar o.a. Baroness Cox en Baroness Blatch toe behoorden.⁵⁹ De *agreed syllabus* die rekening moest houden met het overwegend christelijk karakter van de maatschappij, mocht evenwel geen positie innemen voor één bepaalde christelijke stroming:

“That syllabus shall not provide for religious education to be given to pupils at such a school [former county schools] by means of any catechism or formulary which is distinctive of any particular religious denomination; but this provision is not to be taken as prohibiting provision in that syllabus for the study of such catechisms or formularies.”⁶⁰

In het eerste deel van deze verklaring herkennen we de *Cowper Temple Clause*, die voor het eerst

⁵⁶ *Religious Education* is vanaf de ERA 1988 de naam van het vak. De betekenis mag niet verward worden met *Religious Education* in de Education Act 1944, dat als koepelterm gebruikt werd voor het vak *Religious Instruction* en de *act of worship*.

⁵⁷ Alberts, 105.

⁵⁸ "Education Reform Act," §8.3.

⁵⁹ Bates, "Christianity, Culture and Other Religions (Part 2): F H Hilliard, Ninian Smart and the 1988 Education Reform Act," 96; Copley, 140-141.

⁶⁰ "Education Reform Act," §84.8.

in de Education Act van 1870 geformuleerd werd (zie eerder). Het tweede deel werd door Hull beschouwd als het bewijs dat de studie van verschillende religies in RE wettelijk bepaald was.⁶¹

De richtlijnen voor *de act of worship* lagen in dezelfde lijn: “the collective worship [...] shall be wholly or mainly of a broadly Christian character”⁶², en verder: “[it] reflects the broad traditions of Christian belief without being distinctive of any particular Christian denomination”⁶³. Meer algemeen werd vereist dat het curriculum van een staatsschool “promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society”⁶⁴. Ouders behielden het recht om hun kinderen vrij te stellen van de lessen RE en / of de *act of worship*.⁶⁵

De Education Reform Act, die enerzijds het belang van een multireligieuze RE onderkende, maar anderzijds het christendom een dominante plaats gaf, werd op heel uiteenlopende reacties onthaald. De sterke nadruk op het christendom werd door sommigen (o.a. Michael Grimmitt) als een grote stap achteruit beschouwd na de verregaande veranderingen die zich voltrokken hadden vanaf de jaren '60. Anderen (o.a. John Hull) vonden het eerder positief dat het multireligieuze karakter van RE in de wet erkend werd.⁶⁶ Uit het feit dat de ERA een multireligieuze RE voorstelt, maar een sterke nadruk legt op het christendom besluit Robert Jackson dat de Act een compromis is tussen liberale denkers enerzijds en radicaal rechtse en conservatief christelijke denkers anderzijds.⁶⁷

2.3.1.4 De jaren '90

In 1991 waren al zeven *agreed syllabuses* ontworpen conform de normen van de Education Reform Act. Alle zeven beschreven ze zichzelf uitdrukkelijk als een syllabus voor *Religious Education* (en dus niet meer *Religious Instruction*). Ze behandelden naast het christendom ook

⁶¹ Alberts, 105.

⁶² "Education Reform Act," §7.1.

⁶³ Ibid., §7.2.

⁶⁴ Ibid., §1.2.a.

⁶⁵ Ibid., §9.

⁶⁶ Alberts, 106.

⁶⁷ Jackson, 23.

andere religies of stromingen binnen religies (*denominations*). Dit was echter eerder een logisch gevolg van de ontwikkelingen die zich de voorbije decennia voltrokken hadden, dan het resultaat van de ERA uit 1988.⁶⁸ Multireligieuze syllabi werden door sommige LEA's namelijk al sinds 1975 gebruikt (zie eerder: HSII; 1.3.1.2.4.).

Na de ERA bleven veel LEA's toch met vragen zitten bij het maken van een nieuwe *agreed syllabus*. Ze vroegen zich ondermeer af hoeveel tijd ze moesten besteden aan het christendom in vergelijking met de andere religies die ze behandelden. Bovendien werd in de ERA niet duidelijk aangegeven wat "the study of other denominations" diende in te houden. Er was begin jaren '90 duidelijk nood aan richtlijnen voor het vak RE.⁶⁹

In januari 1994 werd een omzendbrief (*DFE circular 1/94*) gepubliceerd waarin werd benadrukt dat RE dezelfde status had als de andere vakken die wel tot het nationale curriculum behoorden. In de omzendbrief werd nogmaals bevestigd dat het christendom de meeste aandacht verdiende in de RE-lessen. Wat de verhouding diende te zijn ten aanzien van de andere religies werd echter niet vermeld. Er gingen in die periode conservatieve stemmen op om wel 80 procent van de RE-lessen aan het christendom te besteden, maar dit werd niet in de wet opgenomen. Daarnaast vermeldde de omzendbrief dat er voorbeeldcursussen zouden gepubliceerd worden om LEA's te helpen bij het opzetten van een eigen *agreed syllabus*.⁷⁰

Datzelfde jaar nog verschenen twee modelcursussen die ontworpen waren door de *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA): *Living Faiths Today* en *Questions and Teaching*. Beide cursussen hadden echter geen verplicht karakter.⁷¹

De modelsyllabi behandelden zes grote religies die aanwezig waren in Groot-Brittannië. Dit waren het christendom, het jodendom, de islam, het hindoeïsme, het boeddhisme en het sikhisme. Daarnaast werden twee eindtermen (*attainment targets*) onderscheiden: *learning about religions* (descriptieve aanpak) en *learning from religions* (existentiële aanpak).

De modelcursussen bleken geen groot succes te zijn. Slechts enkele LEA's baseerden er zich op bij het maken van een eigen *agreed syllabus*. Voor Robert Jackson bestond de voornaamste verdienste van de modelcursussen erin dat verschillende religieuze groepen eraan

⁶⁸ Roger Howarth, "The Impact of the Education Reform Act on New Agreed Syllabuses of Religious Education," *British Journal of Religious Education* 13, no. 3 (1991): 162-163.

⁶⁹ *Ibid.*, 163-165.

⁷⁰ Copley, 176.

⁷¹ *Ibid.*, 176, 178.

samenwerkten op nationaal niveau, maar bij de voorstellingen van de verschillende religies had hij wel zijn bedenkingen.⁷²

2.3.1.5 *Begin 21^e eeuw*

2.3.1.5.1 Citizenship education

In de Education Act van 2002 werd een nieuw vak aan het nationale curriculum toegevoegd voor *key stage 3* en 4: *Citizenship*.⁷³ Dit nieuwe vak kwam er na de aanbevelingen die gemaakt werden door een adviesgroep rond burgerschapsvorming. Hun suggesties verschenen in 1998 in het Crick-rapport, genoemd naar de politicoloog die aan het hoofd van de adviesgroep stond. De groep bepleitte de invoering van een vak waarin burgerschap en democratische waarden aan bod komen. Dit vak moet leerlingen aanmoedigen om als actieve, geïnformeerde, kritische en verantwoordelijke burgers deel te nemen aan de maatschappij. Het vak moet daarom kennis bijbrengen over burgerschap en democratie, maar tevens bepaalde attitudes en vaardigheden ontwikkelen bij de leerlingen.⁷⁴

Een jaar nadat het Crick-rapport verscheen werd aangekondigd dat *Citizenship* vanaf 2002 een verplicht vak zou worden voor *key stage 3* en 4. Voordien werd er in sommige scholen al aandacht besteed aan burgerschapsvorming, maar dan steeds op een vakoverschrijdende wijze. Burgerschap kwam dan vooral aan bod in vakken zoals *Personal, Social and Health Education* en *Religious Education*, vermits er nogal wat raakvlakken zijn tussen de thema's in die vakken en burgerschapsvorming.⁷⁵

Een jaar nadat *Citizenship* in het nationaal curriculum werd opgenomen bleken de realisaties van scholen op dit vlak nog ondermaats te zijn. Vaak werd er nauwelijks aandacht aan besteed of wist men niet goed wat men met het nieuwe vak moest aanvangen.⁷⁶ Ondertussen zijn

⁷² Robert Jackson and Kevin O'Grady, "Religions and Education in England. Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy," in *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, ed. Robert Jackson et al. (Münster: Waxmann, 2007), 185-186.

⁷³ "Education Act," (2002), Art. 84-85.

⁷⁴ QCA, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship* (Londen, 1998), 7, 9.

⁷⁵ Ofsted, *National Curriculum Citizenship: Planning and Implementation 2002/03* (2003), 4, 7, 11-12.

⁷⁶ *Ibid.*, 5-6.

echter al tal van publicaties gevolgd die scholen en leerkrachten ondersteunen in hun opdracht om actief burgerschap te bevorderen (zie o.a.: HS II; 1.4.2.3.).

3 Het huidige levensbeschouwelijk onderwijs

3.1 Organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs

Alle leerlingen in gesubsidieerde scholen moeten RE volgen, vanaf *key stage* 1 tot en met de *sixth form* (van 5 tot 19j).⁷⁷ Uitzonderingen zijn mogelijk wanneer ouders van leerlingen onder de 18 of leerlingen zelf vanaf 18 jaar een vrijstelling aanvragen voor RE. In dat geval moeten regelingen getroffen worden zodat het kind RE conform de overtuiging van de ouders zou kunnen genieten.⁷⁸ Het vak behoudt, mede hierdoor, zijn bijzondere status: het is verplicht, maar men kan er een vrijstelling voor krijgen. Het werd ook nog steeds niet in het nationale curriculum opgenomen waardoor de organisatie van het vak een lokale aangelegenheid blijft.

ASC's (Agreed Syllabus Conferences) ontwerpen in samenspraak met SACRE's een *agreed syllabus*. De ASC bestaat – net als voordien – uit vier comités: de LA, de lerarenorganisaties, de anglicaanse kerk en andere christelijke stromingen en religieuze groepen die in de regio aanwezig zijn. De *agreed syllabus* “shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain”.⁷⁹ Wat die “other principal religions” zijn wordt niet in de wet bepaald, noch in de ERA 1988, noch in de Education Act 1996 die deze bepaling overnam. ASC's beslissen dus zelf welke religieuze groepen aan bod komen in de syllabus.⁸⁰ Niet alle gesubsidieerde scholen (*maintained schools*) gebruiken een *agreed syllabus* in hun RE-lessen. De regelingen inzake RE zijn namelijk net als vroeger voor ieder type gesubsidieerde school anders.

⁷⁷ QCA and DfE, *Religious Education. The Non-Statutory National Framework* 2004. 10.

⁷⁸ *Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010*, 2010. 28.

⁷⁹ "Education Reform Act," §8.3.

⁸⁰ *Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010*. 14.

In de Act van 1998 worden vier soorten gesubsidieerde scholen onderscheiden: *community schools* (de vroegere *county schools*), *voluntary controlled schools*, *voluntary aided schools* en *foundation schools* (de vroegere *grant-maintained schools*).⁸¹

Community schools, *foundation schools*, *voluntary controlled schools* en *voluntary aided schools* zonder religieus karakter dienen de *agreed syllabus* van hun respectievelijk LA te volgen. *Foundation schools* en *voluntary controlled schools* met een religieus karakter volgen eveneens de *agreed syllabus*, behalve als de ouders willen dat hun kind RE krijgt overeenkomstig de geloofsovertuiging van de school, dan moet de school daarin kunnen voorzien. Bij *voluntary aided schools* met een religieus karakter gaat het er omgekeerd aan toe. Daar wordt RE gegeven die de geloofsovertuiging van de school uitdraagt, maar uitzonderingen moeten kunnen gemaakt worden wanneer ouders RE volgens de *agreed syllabus* aanvragen.⁸²

De *act of worship* blijft een dagelijkse vereiste. Scholen met een religieus karakter mogen hun eigen religieuze overtuiging uitdragen in de *act*, alle andere niet-religieuze staatsscholen moeten volgens de wet een *act of worship* geven die “mainly Christian” van aard is.⁸³ Deze omschrijving geeft leerkrachten en directeurs wel de ruimte om de samenkomst niet louter vanuit een christelijk standpunt in te vullen. In sommige scholen met een grote niet-christelijke leerlingenpopulatie wordt het doorgaans toegestaan dat een niet-christelijke *act of worship* de norm is.⁸⁴ Leerlingen uit de *sixth form* hebben tegenwoordig wel het recht de *act* niet bij te wonen als ze dat niet willen.

Naast RE wordt er sinds 2002 aan alle scholen ook *Citizenship* gedoceerd. Burgerschapsvorming en kennis over de democratische samenleving staan hierin centraal. Daarnaast komen ook thema's aan bod die dicht aanleunen bij de inhoud van RE. Zowel kennis over verschillende levensbeschouwingen en burgerschapsvorming worden in de Engelse scholen dus in aparte vakken opgenomen. Voor *Citizenship* is in tegenstelling tot RE geen vrijstelling mogelijk.

⁸¹ Jackson and O'Grady, "Religions and Education in England. Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy," 188.

⁸² Ibid.

⁸³ DCSF, *Faith in the System. The Role of Schools With a Religious Character in English Education and Society* 2007. 10.

⁸⁴ William Kay and Leslie J. Francis, "Religious Education and School Assembly in England and Wales: What Do Religious Minorities Think?," in *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, and Peter Schreiner (Münster: Lit Verlag, 2001), 120.

3.2 Recente ontwikkelingen

3.2.1 The Non-statutory Framework for RE (2004)

In 2004 verscheen “The Non-Statutory National Framework for RE” (NFRE) waar de QCA (Qualifications and Curriculum Authority), de DfE (Department for Education and Skills) en een groot aantal verschillende religieuze groeperingen aan samenwerkten. Het is de eerste keer dat een nationaal kader voor RE uitgestippeld werd in Engeland. Het heeft geen bindend karakter, maar men hoopt de ASC’s, LA’s en SACRE’s hiermee te helpen bij het opstellen van hun *agreed syllabus*.

In het NFRE wordt RE omschreven als een vak dat stilstaat bij de morele, levens- en geloofsvragen van de leerlingen, ze leren er *over* en *van* het christendom en andere religies.⁸⁵ Op die manier leren ze respect hebben voor anderen met een andere overtuiging, draagt het bij tot de identiteitsvorming van de leerlingen en bereidt het hen voor op de volwassenheid.⁸⁶ Naast de spirituele, morele, sociale en culturele ontwikkeling van leerlingen dienen ook burgerschap; PSHE (personal, social and health education) en kernvaardigheden zoals communiceren en het oplossen van problemen aan bod te komen. RE moet er naar streven alle leerlingen te betrekken (*inclusion*) ongeacht hun overtuigingen of beperkingen.

Het NFRE geeft vervolgens per leeftijdscategorie een overzicht van de thema’s en onderwerpen die in de lessen aan bod dienen te komen. In het middelbaar onderwijs moeten bij het thema ‘religies en overtuigingen’ het christendom, minimum twee andere religies, eventueel een religieuze gemeenschap die lokaal sterk vertegenwoordigd is en eventueel een seculiere levensbeschouwing aan bod komen. Voor alle leeftijdscategorieën worden dezelfde kerndoelen onderscheiden: *teaching about religion* en *teaching from religion*.

Het NFRE werd goed onthaald door zowel niet-religieuze als religieuze staatsscholen,⁸⁷ maar het was aan de ASC’s en de SACRE’s om de punten over te nemen in hun *agreed syllabuses* en dit gebeurde eigenlijk nauwelijks. Uit het Ofsted-rapport (*Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills*, onderwijsinspectieorgaan sinds 1992) van 2007 blijkt dat de

⁸⁵ Merk op dat de richtlijn uit de ERA 1988 hier duidelijk naar voor komt door het christendom apart te vermelden.

⁸⁶ QCA and DfE, *Religious Education. The Non-Statutory National Framework*. 7.

⁸⁷ Ofsted, *Making Sense of Religion* (Ofsted, 2007), §104.

meeste *agreed syllabuses* wel rekening hielden met enkele voorstellen uit het NFRE, maar slechts weinig *agreed syllabuses* namen alle punten van het NFRE over, sommige syllabi namen zelfs niks over.⁸⁸

Het belang van het NFRE ligt echter in het feit dat het de aanloop kan betekenen naar een nationale organisatie en beoordeling van het vak, of zoals Terence Copley het stelt: “it implicitly paved the way for a *statutory* national framework”⁸⁹. Ook in het Ofsted-rapport van 2007 wordt het NFRE om die reden naar waarde geschat:

“[T]he Framework could become the basis for the inclusion of RE within the National Curriculum. [...] Although controversial in some respects, [this] suggestion would have the support of many SACRE members, teachers and other professionals in RE. Many teachers, often supported by senior managers, argue that local determination weakens RE and contributes significantly to its low status in the curriculum.”⁹⁰

De publicaties die op het NFRE volgden trachtten ook meer uniformiteit in de RE-lessen over het land te bereiken. Uit de Ofsted-rapporten van 2007 en 2010 blijken tussen de verschillende regio's en scholen echter enorme verschillen te bestaan wat de inhoud en de kwaliteit van het vak betreft. Niettemin heeft de lokale organisatie van het vak ook positieve gevolgen. Hierdoor ontstaat namelijk de ruimte voor academici en mensen betrokken bij de organisatie van RE om nieuwe methodes en benaderingen voor RE te exploreren en te ontwerpen. Het is dan ook niet toevallig dat Engeland een brede waaier aan methodes voor RE kent. Al sinds de jaren '60 zochten academici naar nieuwe methodes voor RE (toen nog RI). De invloed van de universitaire discipline vergelijkende religiestudies is hier niet onbelangrijk voor geweest.

Wanda Alberts geeft in haar boek *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach* een zeer verhelderend overzicht van negen methodes die thans gebruikt worden in Engeland.⁹¹ Alberts bespreekt op een kritische manier hoe deze methodes te rijmen zijn met *integrative* RE of “non-seperative and non-confessional school education about different religions”⁹², kortom het soort RE dat in Engeland gegeven wordt. De negen methodes die Alberts onderscheidt verschillen van elkaar wat betreft de doelen, de inhoud, de onderliggende opvatting

⁸⁸ Ibid., §106-112.

⁸⁹ Copley, 193.

⁹⁰ Ofsted, *Making Sense of Religion*, §114-115.

⁹¹ Zie: Alberts, 111-210.

⁹² Ibid., 1.

van religie, de voorstelling van religies en het onderwijsconcept waarop de benadering gebaseerd is.⁹³

3.2.2 The Non-statutory Curriculum for RE (2007)

In 2007 werd op basis van het NFRE het “Non-statutory Curriculum for Religious Education” opgesteld door de QCDA (Qualifications and Curriculum Development Agency), het vroegere QCA. De twee curricula, één voor *key stage 3* (11-13j) en één voor *key stage 4* (14-16j) en de *sixth form* (16-18j) samen, werden als deel van “The National Curriculum 2007” gepubliceerd, maar zijn niettemin louter aanbevelend. De curricula worden ingeluid met de stelling dat RE bijdraagt tot de ontwikkeling van jongeren naar:

- “successful learners who enjoy learning, make progress and achieve
- confident individuals who are able to live safe, healthy and fulfilling lives
- responsible citizens who make a positive contribution to society”⁹⁴

Verder werpen de curricula geen nieuw licht op de zaak, maar vatten ze per *key stage* samen wat in het NFRE staat en geven extra verduidelijking bij bepaalde termen en ideeën. Net als bij het NFRE hoopt het QCDA hiermee een handig hulpmiddel aan te reiken voor de opstellers van de *agreed syllabuses*.

3.2.3 Citizenship: Program of study for key stage 3 and 4

In 2007 verschenen eveneens twee curricula voor het nieuwe vak *Citizenship*: één voor *key stage 3* en één voor *key stage 4*. Dezelfde ontwikkelingsdoelen als in de RE-curricula worden in de inleiding opgenomen (zie eerder: HSII: 1.4.2.2.). De curricula onderscheiden drie kernthema’s voor de lessen burgerschap: democratie en rechtvaardigheid; rechten en verantwoordelijkheden; en identiteit en diversiteit / samenleven in het Verenigd Koninkrijk. Dit

⁹³ Ibid., 111.

⁹⁴ QCDA, *Religious Education. Programme of Study (Non-Statutory) for Key Stage 3 and Attainment Targets* (2007), 263; QCDA, *Religious Education. Programme of Study (Non-Statutory) for Key Stage for and Years 12 and 13* (2007), 275.

laatste thema overlapt gedeeltelijk met de inhoud van RE, vermits er aandacht uitgaat naar de diverse culturele en religieuze gemeenschappen in de Britse maatschappij. Verder worden drie kernprocessen onderscheiden: kritisch denken en kritisch onderzoek; redeneren en vertegenwoordigen; en geïnformeerde en verantwoorde actie ondernemen.⁹⁵

Deze lessen dienen leerlingen voor te bereiden op hun deelname aan het publieke leven door hen te wijzen op hun rechten, plichten, verantwoordelijkheden en vrijheden. Ze leren er debatteren en kritisch redeneren. Tenslotte worden leerlingen aangemoedigd respect te hebben voor andere nationaliteiten, religies en etniciteiten.⁹⁶

3.2.4 Religious Education in English Schools: Non-statutory Guidance 2010

In 2010 werd een ‘gids’ voor RE uitgebracht die de eerdere *DFE circular 1/94* (zie eerder: HSII; 1.3.1.4.) verving. Waar het NFRE voornamelijk de (eventuele) inhoud van het vak uitstippelt wordt hier vooral stilgestaan bij de praktische, legale en organisatorische aspecten van het vak. Nieuw daarin is de wettelijke vereiste dat scholen *community cohesion* moeten promoten (sinds de Education Act 2006). Hierin lijkt een belangrijke rol weggelegd te zijn voor RE en het nieuwe vak *Citizenship*.⁹⁷ Uit het Ofsted-rapport van 2007 (*Making Sense of Religion*) blijkt RE echter slecht te scoren op dit vlak:

“The curriculum and teaching in RE do not place sufficient emphasis on exploring the changing political and social significance of religion in the modern world. As a result, the subject’s potential to contribute to community cohesion, education for diversity and citizenship is not being fully realised.”⁹⁸

Dergelijk idee komt ook duidelijk aan bod in het artikel “Modernity, ethics and religious education in contemporary Britain” uit 2010 van Mary M. Earl. Hierin betreurt ze dat RE in Engeland vooral de posities van de grote religies aanwezig in Engeland aankaart en daarbij te

⁹⁵ QCA, *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target* (2007); QCA, *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4* (2007).

⁹⁶ QCA, *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target*; QCA, *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4*.

⁹⁷ Zie: DfCSF, *Guidance on the Duty to Promote Community Cohesion* 2007.

⁹⁸ Ofsted, *Making Sense of Religion*, 7.

weinig aandacht heeft voor recente culturele en sociale analyses van globale maatschappelijke veranderingen.⁹⁹

De Non-statutory Guidance bespreekt daarnaast o.a. de rechten en plichten verbonden aan het vak en geeft aan wat de rol en de bevoegdheden zijn van organisaties zoals de ASC, SACRE en LA, maar ook van inspectieorganen, directeurs, ouders en leerlingen. Zo wordt o.a. ingegaan op de mogelijkheid om een vrijstelling voor het vak te krijgen. De Non-Statutory Guidance zegt hierover het volgende:

“Schools should ensure that parents who want to withdraw their children from RE are aware of the RE syllabus and that it is relevant to all pupils and respects their own personal beliefs. They should be made aware of its learning objectives and what is covered in the RE curriculum and should be given the opportunity to discuss this, if they wish. The school may also wish to review such a request each year, in discussion with the parents.”¹⁰⁰

Men kan dus wel een vrijstelling aanvragen voor RE, maar niettemin dienen de scholen te benadrukken dat het vak een inclusief karakter heeft. Daar wordt aan toegevoegd dat het recht op een vrijstelling niet geldt voor andere vakken zoals *Citizenship*, waarin eventueel levensbeschouwelijk thema's aan bod komen.¹⁰¹

Verder worden in de Non-Statutory Guidance aanbevelingen gemaakt voor o.a. scholen, ASC's en SACRE's om RE zo kwalitatief mogelijk te maken. De verschillende thema's die hierbij aan bod komen worden geïllustreerd aan de hand van case studies, waardoor de praktijk telkens in rekening wordt gebracht. Elk thema sluit af met een checklist zodat men voor de eigen school kan nagaan hoe goed de aanbevelingen van deze gids reeds worden opgevolgd.

De gids bepleit de samenwerking van (al dan niet religieuze) levensbeschouwelijke groepen, die volgens hen op verschillende niveaus kan bijdragen aan een RE die respect en wederzijds begrip uitdraagt en tevens een groter bewustzijn creëert van de interreligieuze standpunten alsook van de verschillende tradities afzonderlijk.¹⁰² Ook “Learning Outside the

⁹⁹ Mary M. Earl, "Modernity, Ethics and Religious Education in Contemporary Britain," *Journal of Beliefs & Values* 31, no. 3 (2010).

¹⁰⁰ *Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010*. 27-28.

¹⁰¹ *Ibid.*, 28.

¹⁰² *Ibid.*, 37.

Classroom” (LOtC) wordt aangeraden. Dit houdt in dat leerlingen bijvoorbeeld heilige plaatsen van verschillende religieuze groepen bezoeken. Op die manier komen ze rechtstreeks in contact met de gelovigen en hun gebruiken. Omgekeerd kunnen gelovigen uitgenodigd worden om als ‘experts’ te spreken over hun religie. Deze bezoekers mogen en kunnen wel niet ter vervanging van een RE-leraar gebruikt worden.¹⁰³

Veel van deze aanbevelingen werden reeds in 1985 geformuleerd in *The Swann Report*. De *DFE circular 1/94* liet ze links liggen en focuste zich vooral op de rol van het christendom in RE. Deze ‘gids’ neemt de draad weer op en onderkent het belang van een multireligieuze RE in de huidige globaliserende wereld waar religies (en breder: levensbeschouwingen) een prominente rol spelen.

3.2.5 Transforming Religious Education (2010)

Uit het Ofsted-rapport *Transforming Religious Education* dat eerder in 2010 verscheen blijkt echter dat de kwaliteit van RE er sinds 2007 op achteruitging. Slechts in 40 van 89 onderzochte scholen was de kwaliteit van RE goed of uitstekend, in 14 scholen was het onvoldoende. Het vak werd wel door het merendeel van de leerlingen in middelbare scholen geapprecieerd. Waar er kwaliteitsvolle RE gegeven werd, droeg het duidelijk bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen op sociaal, moreel en cultureel vlak, maar er was weinig aandacht voor het spirituele aspect in het merendeel van de scholen. Ofsted raadt het ministerie van onderwijs daarom aan duidelijkere richtlijnen te geven. Met de “Non-Statutory Guidance” ging men al de goede kant op, maar volgens Ofsted blijft er nood aan revisie en / of verduidelijking van de huidige wetgeving inzake RE.¹⁰⁴

3.3 Conclusie

Levensbeschouwelijk onderwijs heeft steeds een belangrijke plaats ingenomen in de Engelse scholen. Van de 19^e eeuw tot diep in de 20^e eeuw werden overal confessioneel christelijke godsdienstlessen gegeven. Dit gold zowel voor scholen opgericht door de kerk als voor scholen

¹⁰³ Ibid., 38.

¹⁰⁴ Ofsted, *Transforming Religious Education* (Ofsted, 2010).

opgericht door de staat, met dat verschil dat kerkscholen de positie van één bepaalde christelijke denominatie mochten innemen en staatsscholen dit niet mochten op basis van de *Cowper Temple Clause* die in 1870 in de wet werd opgenomen. Leerlingen hebben echter altijd de mogelijkheid gehad om een vrijstelling te verkrijgen voor het vak RI.

Vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw veranderde het maatschappelijke klimaat en begon men ook de organisatie van het vak RI meer in vraag te stellen. Nieuwe methodes werden voorgesteld door onder andere Harold Loukes, Ronald Goldman en Ninian Smart in de jaren '60. Die laatste stelde voor om in de RI-lessen naast het christendom, ook aandacht te schenken aan andere wereldreligies. Dit idee werd de daaropvolgende decennia in verschillende publicaties verdedigd en in 1975 werd voor het eerst een multireligieuze syllabus uitgebracht. Confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs is nog steeds de norm in sommige *voluntary aided schools*, maar in de meeste gesubsidieerde scholen wordt tegenwoordig niet-confessionele multi-religieuze RE gegeven. Daarnaast wordt het nieuwe vak *Citizenship* gegeven op alle scholen, sinds 2002 behoort dit vak namelijk tot het nationale curriculum. Zowel onderwijs *over* levensbeschouwingen als burgerschapsvorming worden in Engeland dus opgenomen als afzonderlijk vak in het secundair onderwijs, met dat verschil dat men een vrijstelling kan krijgen voor RE, maar niet voor *Citizenship*.

Tenslotte maakt RE – in tegenstelling tot *Citizenship* – nog altijd geen deel uit van het nationale curriculum. Het vak wordt daardoor nog steeds op lokaal niveau georganiseerd. Daarenboven zijn de wettelijke richtlijnen voor de inhoud van het vak zeer vaag zijn, waardoor het niet verwonderlijk is dat de inhoud en kwaliteit van RE sterk verschilt tussen de regio's (met elk hun eigen *agreed syllabus*) en scholen onderling. Men vreest dat dit zo zal blijven als de verantwoordelijkheid voor het opstellen van de RE-syllabi op lokaal niveau blijft liggen. Velen streven daarom naar de implementering van RE in het nationale curriculum. Als gevolg van die lokale organisatie werd er in Engeland heel wat onderzoek verricht naar de verschillende methodes en werden er verscheidene nieuwe benaderingen voorgesteld. Niettemin publiceerden onderwijsorganisaties op nationaal niveau de voorbije jaren richtlijnen, curricula en gidsen om meer eenduidigheid in de organisatie van het vak te bereiken.

HOOFDSTUK III: Levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland

1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal de situatie van het levensbeschouwelijk onderwijs specifiek voor Nederland besproken worden. In een eerste deel wordt een historisch overzicht gegeven dat loopt vanaf het begin van de 19^e eeuw tot het begin van de 21^e eeuw. De belangrijkste ontwikkelingen met betrekking tot het levensbeschouwelijk onderwijs komen hierin aan bod. Vervolgens wordt de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland besproken en worden de voornaamste recente ontwikkelingen meegegeven.

2 Geschiedenis van het levensbeschouwelijk onderwijs

2.1 19^e eeuw

Het begin van de 19^e eeuw was een woelige periode voor Nederland. Het land dat sinds de 16^e eeuw een republiek was, werd in 1806 door Napoleon omgevormd tot het Koninkrijk Holland. Hij zette er zijn broer Lodewijk op de troon. Vier jaar later werd Nederland bij het Franse keizerrijk ingelijfd. Door de nederlagen van Napoleon herwon Nederland in 1813 opnieuw de onafhankelijkheid.¹⁰⁵ Willem I werd de eerste koning van het Verenigd Koninkrijk dat het noorden (Holland) en het zuiden (België) verenigde. Eind 1830 kwam hier een einde aan door de afscheuring van België. Twee nieuwe koninkrijken leefden nu naast elkaar: het Koninkrijk Nederland en het Koninkrijk België.¹⁰⁶

Al in het begin van de 19^e eeuw bestonden er openbare en bijzondere scholen, met dat onderscheid dat openbare scholen toen nog door een kerkelijke kas konden gefinancierd worden.¹⁰⁷ In de lagere schoolwet van 1806 werden beide schoolnetten verplicht hun leerlingen

¹⁰⁵ J.H.C. Blom and E. Lamberts, *Geschiedenis Van De Nederlanden* (Baarn: HB uitgevers, 2004), 232.

¹⁰⁶ Raoul Bauer, *De Lage Landen* (Tielt: Lannoo, 1994), 201-211.

¹⁰⁷ "Schoolwet 1806: Reglement Voor Het Lager Schoolwezen En Onderwijs," in *Verzameling Van Wetten Betrekkelijk Het Lager Onderwijs in Zuid Holland* (Gorinchem: J. Noorduyn en Zoon, 1846), Art. 2-3.

“maatschappelijke en Christelijke deugden” aan te leren.¹⁰⁸ Zowel openbare als bijzondere scholen hadden dus een christelijk karakter. Daarnaast bepaalde de schoolwet dat kinderen het recht hadden onderwezen te worden in de leer van het kerkgenootschap waartoe ze behoorden. Dergelijk levensbeschouwelijk onderwijs mocht evenwel niet door de schoolmeester gegeven worden.¹⁰⁹ Tenslotte dienden alle lagere scholen wekelijks of dagelijks de schooltijd in te luiden en af te sluiten met “een kort en gepast Christelijk Gebed, op eene eerbiedige wijze ingerigt”.¹¹⁰

In de grondwet van 1814 werd niet gerept over het bijzonder onderwijs. Dit was een doorn in het oog van de voorstanders van het bijzonder onderwijs. Hun grondwettelijke erkenning werd dan ook de inzet van de eerste fase van de schoolstrijd. De centrale vraag was of het onderwijs uitsluitend een overheidsaangelegenheid was of daarnaast ook andere organisaties zich hierover konden ontfermen.¹¹¹ Vanaf 1830 werden steeds meer christelijke scholen opgericht door ouders en leerkrachten die het publieke onderwijs te weinig christelijk vonden.¹¹²

In 1848 kwam een einde aan de eerste fase van de schoolstrijd toen de vrijheid van onderwijs in de grondwet opgenomen werd.¹¹³ De grondwet bepaalde tevens dat het openbaar onderwijs diende ingericht te worden “met eerbiediging van ieders godsdienstige begrippen”.¹¹⁴ Het openbaar onderwijs verloor de daaropvolgende jaren haar uitdrukkelijk christelijk karakter en werd neutraler. Inhoudelijk kwamen de doorgaans religieuze bijzondere scholen en de neutrale openbare scholen hierdoor verder uit elkaar te liggen.

In 1857 werd een nieuwe wet op het lager onderwijs afgekondigd die de wet van 1806 verving en rekening hield met de nieuwe grondwettelijke bepalingen. Alle kinderen moesten volgens deze wet opgeleid worden “tot christelijke en maatschappelijke deugden”.¹¹⁵ Godsdienstonderricht behoorde vanaf dan niet meer tot het vast curriculum op de openbare

¹⁰⁸ Ibid., Art. 22.

¹⁰⁹ Ibid., Art. 23.

¹¹⁰ "Schoolwet 1806: Algemeene Schoolorde," in *Verzameling Van Wetten Betrekkelijk Het Lager Onderwijs in Zuid Holland*(Gorinchem: J. Noorduy en Zoon, 1846), Art. 6.

¹¹¹ P.W.C. Akkermans, "De Juridische Vormgeving Van De Onderwijsverzuiling," in *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, ed. Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers, and Roelande Hofman(Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997).

¹¹² Ina Ter Avest and others, "Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates," in *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, ed. Robert Jackson et al.(Münster: Waxmann, 2007), 204.

¹¹³ "Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezigt der overheid, en bovendien, voor zoover het middelbaar en lager onderwijs betreft, behoudens het onderzoek naar de bekwaamheid en zedelijkheid des onderwijzers; het een en ander door de wet te regelen". "Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden ", (1848), Art. 194 al. 4.

¹¹⁴ Ibid., Art. 194.

¹¹⁵ Mirjam Fokeline Buitenwerf-van der Molen, "God Van Vooruitgang : De Popularisering Van Het Modern-Theologische Gedachtegoed in Nederland (1857-1880)" (Doctoral Thesis, Leiden University, 2007), 139.

scholen, hoewel leerlingen het recht behielden op religieus onderwijs als hun ouders dit wensten.¹¹⁶ Die godsdienstlessen dienden gegeven te worden door de kerkgenootschappen en de scholen moesten hun lokalen hiervoor ter beschikking stellen buiten de schooluren.¹¹⁷ Godsdienstonderwijs was dus nog uitsluitend een taak van de kerk. De (gewone) onderwijzers dienden zich volgens de wet te onthouden van elk leerstellig onderwijs, om te voorkomen dat andersdenkenden geestelijke schade zouden oplopen.¹¹⁸ Deze houding van de openbare scholen zal later gekenschetst worden als ‘passieve neutraliteit’.¹¹⁹ In werkelijkheid bleek er echter eerder sprake te zijn van ‘relatieve neutraliteit’, afhankelijk van het aantal kinderen op de school die een bepaald geloof aanhing.¹²⁰

De neutraliteit van het openbaar onderwijs werd bevestigd in de schoolwet van 1878. Eind 19^e eeuw zagen de liberalen in het neutraal onderwijs een middel om tot een betere samenleving te komen, aangezien kinderen er geen dogma’s aangeleerd kregen maar zelfstandig leerden denken.¹²¹ Desalniettemin werd de positie van het godsdienstonderricht versterkt in de wet van 1878 doordat het terug tijdens de schooluren mocht gegeven worden door leraren die uitgezonden werden door het kerkgenootschap in kwestie.¹²²

Diezelfde schoolwet gaf opnieuw aanleiding tot frustratie bij de voorstanders van de bijzondere scholen. Zij hadden het recht eigen scholen op te richten, maar kregen hiervoor geen financiële steun van de staat. In de eerste jaren na hun erkenning hadden ze hier niet voor geijverd, daar ze vreesden dat de staat zich in ruil voor subsidies zou mengen in de inhoud van hun onderwijs.¹²³ Toen de wet van 1878 echter hogere eisen oplegde aan de kwaliteit van onder andere de schoolgebouwen en het lesmateriaal¹²⁴, kon het bijzonder onderwijs het nauwelijks nog financieel bolwerken. De voorstanders van het bijzonder onderwijs streefden daarom voor de gelijke subsidiëring van het openbaar en bijzonder onderwijs, vermits zij vonden dat ze een

¹¹⁶ Johan Sturm and others, "Educational Pluralism - a Historical Study of So-Called 'Pillarization' in the Netherlands, Including a Comparison with Some Developments in South African Education," *Comparative Education* 34, no. 3 (1998): 285.

¹¹⁷ D. Mentink, "Historische Achtergrond." <http://www.gvoenhvo.nl/pers-en-publicaties.html> (accessed 28-06-2011).

¹¹⁸ Buitenwerf-van der Molen, 139.

¹¹⁹ L A Struik, *Katholiek Onderwijs in De Tijd Van Willem I Tot Paars* (Oegstgeest: Colomba, 1998), 30.

¹²⁰ *Ibid.*, 41.

¹²¹ Wim Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief* (Kampen: Uitgeverij Kok, 2001), 54.

¹²² Mentink; Westerman, 58.

¹²³ Sturm and others: 285.

¹²⁴ *Ibid.*, 287.

staatstaak uitoefenden en dus evenveel recht hadden op overheidssteun.¹²⁵ Deze omstandigheden deden in de jaren '70 van de 19^e eeuw de tweede fase van de schoolstrijd losbarsten.

De actiegroepen gingen zich aan beide zijden beter organiseren en groeiden uit tot ware politieke partijen. Iedere levensbeschouwelijke groep trof daarenboven eigen voorzieningen op sociaal, cultureel en politiek gebied¹²⁶, zodat de Nederlandse samenleving volledig begon te verzuilen.

Bij de voorstanders van het bijzonder onderwijs waren de belangrijkste partijen de protestantse Anti-Revolutionaire partij en de Rooms-Katholieke Volkspartij.¹²⁷ Beide partijen vonden elkaar in de strijd voor de subsidiëring van het bijzonder onderwijs en worden vaak als 'de confessionelen' aangeduid.¹²⁸ Hiertegenover stonden de liberalen. Een deel van hen was tegen de subsidiëring van het bijzonder onderwijs, wat volgens hen zelfs grondwettelijk verboden was.¹²⁹ Althans, zo interpreteerden zij de grondwettelijke bepaling "Het openbaar onderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg der Regering"¹³⁰. Zij leidden daaruit af dat het bijzonder onderwijs *niet* het "voorwerp van aanhoudende zorg der Regering" is. Toen de confessionelen als protest hierop andere doelstellingen van de liberalen zoals de verbetering van het kiesrecht in de weg stonden, besloten de liberalen toegevingen te doen: de wet op het lager onderwijs van 1889 maakte staatsbijdragen aan bijzondere scholen mogelijk. Dit was voor de confessionelen echter niet voldoende, zij eisten dat het bijzonder onderwijs evenveel subsidies kreeg als het openbaar onderwijs.

¹²⁵ Akkermans, 60.

¹²⁶ Sjoerd Karsten, "Verzuiling Als Sociaal En Politiek Verschijnsel," in *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, ed. Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers, and Roelande Hofman (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997), 34.

¹²⁷ Bauer, 233-234.

¹²⁸ Aanvankelijk stonden beide groepen nochtans aan de kant van het openbaar onderwijs, mits ingericht volgens hun eigen godsdienstige leerstelling. Toen bleek dat dergelijk openbaar onderwijs niet haalbaar was ijverden zij voor de erkenning van het bijzonder onderwijs dat wel volgens hun leerstelling kon ingericht worden. Zie: Jeffrey Tyssens, "Onderwijsconflict En -Pacifiatie Vanuit Een Comparatief Perspectief: België, Nederland, Frankrijk," in *Het Schoolpact Van 1958. Ontstaan, Grondlijnen En Toepassing Van Een Belgisch Compromis - Le Pacte Scolaire De 1958. Origines, Principes Et Application D'un Compromis Belge*, ed. Els Witte, Jan De Groof, and Jeffrey Tyssens (Brussel-Leuven: VUBPress-Garant, 1999), 45.

¹²⁹ Doorgaans wordt het onderscheid gemaakt tussen de 'oud-liberalen' en de 'jong-liberalen'. De oud-liberalen of thorbeckiaanse liberalen wilden zoveel mogelijk aan het particulier initiatief overlaten en wilden daarom geen belemmeringen opleggen aan de vrije scholen. De jong-liberalen werden eerder sterk gedreven door antiklerikale ideeën en streefden naar een volledige scheiding tussen kerk en staat. Zij stonden daarom een neutraal openbaar onderwijs voor. Zie: Karsten, 43-44.

¹³⁰ Akkermans, 60.

2.2 Begin 20^e eeuw

In 1917 kwam de schoolstrijd ten einde door een grondwetswijziging die naast de vrijheid van onderwijs voorzag in de gelijke financiering door de staat van openbare en bijzondere scholen.¹³¹ Deze gebeurtenis – de pacificatie – wordt thans beschouwd als de bekroning van de verzuiling in het onderwijs.¹³² Vanaf nu waren zowel het openbaar onderwijs als het bijzonder onderwijs voorwerp van de aanhoudende zorg van de regering.¹³³ De wet regelt het openbaar onderwijs en de ‘eischen van deugdelijkheid’ op alle scholen die geheel of deels door de staat bekostigd worden. Het bijzonder onderwijs behoudt de ‘vrijheid van richting’ wat inhoudt dat dergelijke scholen een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij tot uitdrukking mogen brengen.¹³⁴ Bijzondere scholen die geen bepaalde levensbeschouwing uitdroegen noemt men algemeen bijzondere scholen.

De wijzigingen in de grondwet werden drie jaar later opgenomen in een nieuwe wet op het lager onderwijs. De wet van 1920 veranderde niks wezenlijks aan de bepalingen uit 1878 met betrekking tot het godsdienstonderwijs, maar bracht hoogstens enkele verduidelijkingen aan. Het (passief) neutrale karakter van het openbaar onderwijs bleef behouden met de eis dat leerkrachten niks zouden leren, doen of laten wat strijdig is met de eerbied, verschuldigd aan de godsdienstige begrippen van andersdenkenden.¹³⁵

Na de gruwelen van de tweede wereldoorlog groeide bij velen het verlangen naar een christelijke staat, met de Hervormde Kerk als staatskerk en de herkerstening van de samenleving. Doordat het onderwijs hier een belangrijke rol kon in spelen steeg de aandacht voor het godsdienstonderwijs op scholen. In die periode volgde namelijk nog geen 25 procent van alle leerlingen op openbare scholen bijbelonderwijs. Stemmen gingen op om alle scholen te verplichten godsdienstonderwijs in te richten, maar met de mogelijkheid tot vrijstelling voor de leerlingen. De Vereniging Volksonderwijs daarentegen had geen apart godsdienstvak op het oog,

¹³¹ "Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden ", (1917), Art. 192.

¹³² Westerman, 58.

¹³³ "Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden ", Art 192 al. 1.

¹³⁴ P. J. J. Zoontjens, "Bijzonder En Openbaar Onderwijs," in *Recht En Religie, Bijzonder Nummer*, ed. Ton Bertens and e.a.(Nijmegen: Ars Aequi, 2003).

¹³⁵ Westerman, 59.

maar wou bijbelkennis meer aan bod laten komen in reguliere vakken zoals geschiedenis en taalonderwijs.¹³⁶

Het Humanistisch Verbond dat opgericht werd in 1946 kon zich enkel neerleggen bij dit laatste voorstel indien er niet uitsluitend aandacht was voor de bijbel in de lessen, maar ook voor verhalen uit niet-christelijke culturen. Volgens pedagoog en onderwijsspecialist Wim Westerman werd hiermee de weg bereid voor de invoering van het vakgebied geestelijke stromingen in het basisonderwijs.¹³⁷

2.3 Tweede helft 20^e eeuw en begin 21^e eeuw

De achtergrond waartegen de ontwikkelingen in het levensbeschouwelijk onderwijs zich afspeelden, veranderde drastisch vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw. De factoren die enkele decennia daarvoor nog zo kenmerkend waren geweest voor de Nederlandse samenleving en hun stempel hadden gedrukt op de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs, zoals de verzuiling, veranderden nu in sneltempo. De vier decennia die op de pacificatie (1917) volgden, waren het hoogtepunt van de Nederlandse verzuilde maatschappij. Vanaf de jaren '60 traden steeds meer ontzuilingtenden op.¹³⁸ De onderwijsverzuiling heeft echter tot vandaag standgehouden. Ontwikkelingen zoals de ontkerkelijking en ruimer, de secularisering, deden de belangstelling voor bijzonder, confessioneel onderwijs niet verminderen. Dit wordt doorgaans aangeduid als 'de paradox van de onderwijsverzuiling'.¹³⁹

Ook de samenstelling van de bevolking veranderde drastisch in deze periode. Na de tweede wereldoorlog kwamen grote groepen migranten in Nederland terecht. Migratie was geen nieuw fenomeen voor Nederland, maar kende een ongeziene omvang vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw. Grote groepen gastarbeiders uit Spanje, Italië, Turkije en Marokko werden aangetrokken omwille van economische redenen, maar ook vluchtelingen en inwoners van de voormalige

¹³⁶ Ibid., 63-64.

¹³⁷ Ibid., 65.

¹³⁸ Karsten, 36-37.

¹³⁹ J. Dronkers, A. B. Dijkstra, and R. H. Hofman, "Waarom Blijft De Onderwijsverzuiling Bestaan?," in *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, ed. Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers, and Roelande Hofman (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997), 20-21.

Nederlandse kolonies, zoals Nederlands Indië, Suriname en de Antillen kwamen in Nederland terecht.¹⁴⁰

2.3.1 De jaren '60

Op de confessioneel bijzondere scholen werd doorgaans confessioneel godsdienstondericht gegeven. In het katholiek onderwijs heette dit vak 'catechese' of 'godsdienstonderwijs'. In het protestants onderwijs heette dit 'godsdienstonderwijs', 'bijbelse geschiedenis' of 'bijbels onderwijs'.¹⁴¹ Deze vakken zijn typische voorbeelden van *teaching in religion*.

Op openbare scholen kon men confessioneel godsdienstonderwijs volgen. Het verschil met de bijzondere scholen lag er echter in dat dit facultatief was: alleen wanneer de ouders dit wilden kon hun kind (christelijk) godsdienstonderwijs volgen.

2.3.1.1 Humanistisch vormingonderwijs

Een steeds grotere groep 'buitenkerkelijken' kon zich niet vinden in deze uitsluitend christelijke aanpak, doch erkende ze de noodzaak aan levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs.¹⁴² De ideeën voor een eigen humanistisch vormingsonderwijs (HVO) werden kracht bijgezet door de oprichting van het Humanistisch Vormingsinstituut in 1961. Twee jaar later werd een wettelijke basis voor HVO gerealiseerd: naast het traditionele (christelijke) godsdienstonderwijs werd in de *Wet op het voortgezet onderwijs* (WVO) van 1963 de mogelijkheid gecreëerd om humanistisch vormingsonderwijs te volgen in openbare middelbare scholen. Als ouders wensten dat hun kind GVO of HVO volgden dan had de school de verplichting hiervoor een "verwarmd en verlicht" leslokaal ter beschikking te stellen.¹⁴³ In de inhoud van de lessen GVO en HVO had de school geen inspraak, dat werd volledig overgelaten aan de bevoegde kerk of organisatie. Beide vakken hebben dan ook een confessioneel karakter (*teaching in*).

¹⁴⁰ Corrie van Eijl, *Migratie in Nederland. Verslag Vooronderzoek Website Migratiegeschiedenis* (Amsterdam, 2006), 4-5.

¹⁴¹ Bruno Vreeburg, "Identiteit En Het Verschil. Levensbeschouwelijke Vorming En Het Nederlands Voortgezet Onderwijs" (Universiteit van Amsterdam, 1993), 247.

¹⁴² *Ibid.*, 267.

¹⁴³ "Wet Van 14 Februari 1963, Tot Regeling Van Het Voortgezet Onderwijs," (1963), Art. 46 & 47.

Zoals Wim Westerman opmerkt getuigt deze uitbreiding van keuzemogelijkheden van een principiële erkenning van de levensbeschouwelijke pluriformiteit in Nederland door het openbaar onderwijs, “zij het dat de pluriformiteit slechts door het koppel christendom en humanisme gestalte kreeg”.¹⁴⁴ De tweedeling christenen – humanisten strookte echter lang niet meer met de werkelijke bevolkingssamenstelling. Dat men hieraan voorbij ging is volgens Westerman te verklaren door het feit dat men kinderen van gastarbeiders in de jaren '60 als “tijdelijke leerlingen, passanten die weer terug zouden gaan naar hun land van herkomst” beschouwde. Aanvankelijk werd daarom aan de kinderen van culturele minderheden weinig aandacht besteed in het onderwijs.¹⁴⁵ Daarbij kwam dat het openbaar onderwijs sinds 1857 een eerder ‘passief’ neutraliteitsbeginsel uitdroeg. Daardoor werden de levensbeschouwelijke achtergronden van leerlingen vaak genegeerd.

In de praktijk veranderde er na 1963 niet veel in het openbaar voortgezet onderwijs. Zowel HVO als GVO werden nauwelijks gedoceerd in de middelbare scholen. Dat was vooral te wijten aan praktische belemmeringen, zoals de overbelasting van het lessenrooster.¹⁴⁶ In het lager openbaar onderwijs werden beide vakken wel vaak gedoceerd. Informatie over GVO / HVO is daarom bijna uitsluitend op het primair onderwijs gericht.¹⁴⁷

2.3.2 De jaren '70

Waar de houding van het onderwijs ten aanzien van de pluraliserende samenleving nog twijfelachtig was in de jaren '60 begon deze duidelijker vorm te krijgen in de decennia daarop. Steeds meer scholen hadden een gemengde leerlingenpopulatie. Aanvankelijk gingen allochtone kinderen vooral naar openbare scholen vanwege het neutraal karakter ten aanzien van godsdiensten, maar in de grote steden steeg het aantal allochtone leerlingen ook in de bijzondere scholen (voornamelijk rooms-katholieke en protestants-christelijke scholen).¹⁴⁸

¹⁴⁴ Wim Westerman, "Burgerschapskunde Inclusief Intercultureel Onderwijs En Levensbeschouwelijk Onderwijs," in *Religie in Het Onderwijs*, ed. Siebren Miedema(Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006), 118.

¹⁴⁵ Zo kregen kinderen van gastarbeiders aanvankelijk onderwijs in hun eigen taal en cultuur omdat men er toch vanuit ging dat ze uiteindelijk naar het land van herkomst zouden terugkeren. *Ibid.*, 119.

¹⁴⁶ Vreeburg, 133.

¹⁴⁷ Zie website GVO / HVO: www.gvoenhvo.nl

¹⁴⁸ Westerman, "Burgerschapskunde Inclusief Intercultureel Onderwijs En Levensbeschouwelijk Onderwijs," 120.

2.3.2.1 *Ontmoetingsscholen*

Beide schoolnetten probeerden zo veel mogelijk tegemoet te komen aan de veranderde situatie. Het waren in eerste instantie de bijzondere scholen – eerder dan openbare – die bij de gewaarwording van deze onomkeerbare evolutie gingen zoeken naar manieren om het best met die gemengde leerlingenpopulatie om te gaan, zonder hun levensbeschouwelijk karakter daarbij te verliezen. Dit is niet verwonderlijk, aangezien zij duidelijk bemerkten dat de religieuze waarden die uitgedragen werden door de school conflicteerden met de religieuze waarden van steeds meer leerlingen, iets waar openbare scholen geen ervaring mee hadden.

Eén van de modellen die als antwoord op deze nieuwe uitdaging geconstrueerd werd was de protestants-christelijke ontmoetingsschool waar de aanwezigheid van niet-westerse godsdiensten en culturen als pedagogisch uitgangspunt werd genomen. Daarenboven boden dergelijke scholen de mogelijkheid om het reguliere godsdienstonderwijs aan te vullen met niet-christelijk godsdienstonderwijs voor andersdenkenden.¹⁴⁹

Ook katholieke scholen experimenteerden in deze periode met intercultureel onderwijs. Niet onbelangrijk was het voorstel van de katholieke theoloog Nieuwenhuis om het godsdienstonderwijs (catechese) te schrappen uit het curriculum van katholieke scholen en in de plaats een vak als godsdienstwetenschap of filosofie te geven.¹⁵⁰ Zijn voorstel kreeg toen evenwel weinig gehoor.

2.3.2.2 *Van passieve neutraliteit naar actieve pluriformiteit*

Ook in de openbare scholen drong verandering zich op in de jaren '70. De organisatie van het (levensbeschouwelijk) onderwijs werd in vraag gesteld tegen de veranderende sociale achtergrond. Dit ging gepaard met een wijzigende interpretatie van het neutraliteitsconcept.

We kunnen hier twee soorten neutraliteit onderscheiden: passieve en actieve neutraliteit. Bij passieve neutraliteit worden levensbeschouwingen uit het publieke leven gesloten. De Franse

¹⁴⁹ Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 88.

¹⁵⁰ *Ibid.*, 71.

laïcité is hier een goed voorbeeld van.¹⁵¹ Bij actieve neutraliteit of actief pluralisme krijgen burgers wel de gelegenheid om hun levensbeschouwing uit te dragen, ook in de publieke sfeer. Alle aanwezige levensbeschouwelijke strekkingen worden dan evenredig (volgens het aantal aanhangers) gesteund door de staat.¹⁵²

De neutraliteit die openbare scholen uitdroegen werd lange tijd opgevat als passieve neutraliteit. Leerlingen dienden hun levensbeschouwing niet openlijk te uiten of te belijden op school en het godsdienstonderwijs behoorde niet tot het vaste curriculum. Onder druk van de pluriformer wordende samenleving veranderde echter de interpretatie van het neutraliteitsbegrip gehanteerd door het openbaar onderwijs.

De openbare school werd door verschillende onderwijsministers in de jaren '70 voorgesteld als een ontmoetingsplaats bij uitstek voor leerlingen met verschillende levensbeschouwingen. Pluriformiteit diende er de norm te zijn en niet meer de negatieve neutraliteit van weleer.¹⁵³ De toon was gezet: negatieve neutraliteit diende plaats te maken voor actieve pluriformiteit.¹⁵⁴ Maar werden scholen ook werkelijk verplicht om op positieve manier aandacht te besteden aan verschillende levensbeschouwingen en culturen? In het lager onderwijs in ieder geval wel vanaf 1985 met de invoering van het kennisgebied geestelijke stromingen. In het middelbaar onderwijs werd dit pas in 2006 voor het eerst uitdrukkelijk vereist. De mentaliteitswijziging die zich aftekende in de jaren '70 veruiterlijkte zich dus veel vroeger in het lager onderwijs, dan in het middelbaar onderwijs.

2.3.3 De jaren '80

Reeds in de jaren '70 gingen stemmen op om objectief onderwijs *over* levensbeschouwingen (*teaching about*) te geven in het lager onderwijs. In 1985 werd hiervoor de wettelijke basis gelegd door de invoering van het kennisgebied geestelijke stromingen. Het zou echter nog langer duren vooraleer iets gelijkaardigs gerealiseerd werd in het voortgezet onderwijs. Hoewel de focus in deze verhandeling op het voortgezet onderwijs ligt, is het aangewezen even stil te staan bij het

¹⁵¹ Wibren van der Burg, "Gelijke Zorg En Respect Voor De Gelovige Burger – Een Inclusief-Vrijzinnige Schets," in *Scheiding Van Kerk En Staat of Actief Pluralisme?*, ed. P de Hert (Antwerpen: Intersentia, 2007), 193.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 95.

¹⁵⁴ Westerman, "Burgerschapskunde Inclusief Intercultureel Onderwijs En Levensbeschouwelijk Onderwijs," 120.

kennisgebied geestelijke stromingen. Het illustreert namelijk goed hoe het denken over levensbeschouwelijk onderwijs evolueerde in deze periode.

2.3.3.1 *Geestelijke stromingen in het basisonderwijs*

In 1985 werd het kennisgebied geestelijke stromingen in de *Wet op het basisonderwijs* opgenomen.¹⁵⁵ Zowel in het openbaar als in het bijzonder onderwijs diende vanaf dat moment aandacht uit te gaan naar geestelijke stromingen (*teaching about*). Uit de parlementaire voorbereidingen bleek duidelijk dat dit op een objectieve wijze diende te gebeuren.¹⁵⁶ Daarmee was geestelijke stromingen het enige leergebied waarbij uitdrukkelijk objectiviteit vereist werd. Dit stuitte op veel kritiek, want, zo vroegen velen zich af, is objectiviteit wel mogelijk en wenselijk?¹⁵⁷

De houding van het bijzonder onderwijs ten aanzien van het nieuwe kennisgebied was ambivalent: enerzijds werd het als een bedreiging van de eigenheid gezien, anderzijds werd het juist als een mogelijkheid beschouwd om de eigen identiteit te verdiepen door middel van dialoog.¹⁵⁸ Volgens de katholieken was de verplichting om geestelijke stromingen te onderwijzen in strijd met de grondwettelijk gewaarborgde vrijheid van richting.¹⁵⁹ Samen met de protestants-christelijke scholen onderkenden ze het belang van kennis over levensbeschouwingen wel, maar ze stelden zich beiden serieuze vragen bij de mogelijkheid om dit *objectief* aan de leerlingen over te brengen.¹⁶⁰ Het meest afwijzend waren de orthodox protestants-christelijke kringen. Zij beschouwden het objectief karakter van het nieuwe kennisgebied als een vorm van indoctrinatie.¹⁶¹

De organisaties die betrokken waren bij het godsdienstonderwijs op openbare scholen stonden eerder positief tegenover het nieuwe kennisgebied. Volgens hen kon geestelijke

¹⁵⁵ "Wet Op Het Basisonderwijs," (1985), Art. 9.

¹⁵⁶ Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 119.

¹⁵⁷ *Ibid.*, 100-101.

¹⁵⁸ *Ibid.*, 103.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 104.

¹⁶⁰ *Ibid.*, 120.

¹⁶¹ *Ibid.*

stromingen “als een praeparatio op godsdienstonderwijs en humanistisch onderwijs [...] worden beschouwd”.¹⁶²

De meest positieve reacties kwamen ongetwijfeld vanuit humanistische hoek. Het vak zou volgens hen inzicht geven in de levensbeschouwelijke verschuivingen die de laatste decennia hadden opgetreden in Nederland. Door het bijbrengen van kennis en inzicht zou het dan ook bijdragen “tot een meer open en begripvolle houding ten opzichte van elkaar”. Op die manier konden “vooroordelen, discriminatie en racisme” bestreden worden.¹⁶³

In de praktijk bleek men niet altijd goed te weten wat men met het nieuwe kennisgebied moest aanvangen. Na de invoering van de *Wet op het basisonderwijs* in 1985 stelde men namelijk vast dat bijna geen enkele school werk maakte van de organisatie van het kennisgebied. Uit een rapport met betrekking tot katholieke scholen bleken “tijdgebrek, het beleven van het leergebied als onbelangrijk, onvoldoende deskundigheid bij leerkrachten en gebrek aan externe ondersteuning” de belangrijkste redenen hiervoor te zijn.¹⁶⁴ We kunnen ervan uitgaan dat ook andere scholen gelijkaardige redenen hadden. Daarnaast bleek men ook niet goed te weten welke stromingen aandacht verdienden.¹⁶⁵ Voor de meeste scholen vormde de objectiviteitseis echter het grootste obstakel. Dit gold vooral voor de confessioneel bijzondere scholen die het onmogelijk achtten objectief kennis over te brengen over levensbeschouwingen, maar ook openbare scholen worstelden met de beoogde objectiviteit. Sommige auteurs spreken daarom liever over geestelijke stromingen als een objectiverend kennisgebied: intersubjectiviteit eerder dan objectiviteit.¹⁶⁶

Zeven jaar na de invoering van de *Wet op het basisonderwijs* zag de situatie voor het nieuwe kennisgebied er in het openbaar onderwijs als volgt uit:

“Slechts op 16% van de openbare scholen is geestelijke stromingen dan [1992] als apart vak op het lesrooster vermeld. Op 70% van deze scholen wordt geestelijke stromingen in het kader van bestaande vakken als geschiedenis behandeld en op 11% van de scholen wordt er geen bijzondere aandacht aan besteed. Als voornaamste argument tegen de opname van het

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Ibid., 117.

¹⁶⁴ Ibid., 125.

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Zie: Vreeburg, 247; Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 171.

nieuwe leerstofgebied als apart vak, wordt gewezen op de onwenselijkheid om aandacht voor levensbeschouwingen als een geïsoleerde activiteit te beschouwen. Tevens wordt de overladenheid van het curriculum als argument tegen de opname van het leergebied als vak op het rooster genoemd.”¹⁶⁷

2.3.3.2 *Islamitisch godsdienstonderwijs*

Sinds geruime tijd hadden leerlingen in het openbaar onderwijs het recht te kiezen voor godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs. Welk soort godsdienstonderwijs dit dient te zijn werd echter niet nader bepaald in de wet. De regering verduidelijkte onder andere in de minderhedennota van 1983 dat het recht op godsdienstonderwijs ook van toepassing is op godsdiensten van minderheidsgroepen.¹⁶⁸ Met een steeds grotere groep moslims in Nederland was het dan ook niet verwonderlijk dat islamitische organisaties in de jaren '70 het invoeren van een vak islamitisch godsdienstonderwijs bepleitten.¹⁶⁹ Hoewel dit juridisch mogelijk was, bleek de taal vaak een obstakel te zijn. Het was namelijk zo dat gemeenten kunnen kiezen of ze het godsdienstonderwijs al dan niet subsidiëren. Wanneer ze subsidies vrijmaken kunnen ze daarbij eisen dat de lessen in het Nederlands gegeven worden. Dit bleek niet altijd te lukken, want juist die eis zorgde er voor dat veel islamitische kinderen op openbare scholen van godsdienstonderwijs verstoken bleven.¹⁷⁰ Niettemin werd sinds de jaren '80 op verschillende plaatsen islamitische godsdienstonderwijs (IGO) ingericht. Met het oprichten van verschillende ondersteunende organisaties kwam het IGO in het openbaar onderwijs eind jaren '80 van de grond.¹⁷¹ Slechts op enkele confessioneel bijzondere scholen (katholieke en protestantse) werd aan moslimleerlingen de mogelijkheid gegeven IGO te volgen: waar islamitisch godsdienstonderwijs in de openbare school een recht is, is het in de bijzondere school een gunst.¹⁷²

¹⁶⁷ Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 129.

¹⁶⁸ Jan Rath and Astrid Meyer, "Ruimte Voor Islamitisch Godsdienstonderwijs Op Openbare Scholen," *Migrantenstudies* 10, no. 1 (1994): 35.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Belangrijke organisaties m.b.t. islamitisch godsdienstonderwijs zijn: Stichting Platform Islamitische Organisaties Rijnmond (SPIOR) en Contactorgaan Moslims & Overheid (CMO).

¹⁷² Rath and Meyer: 36.

2.3.4 De jaren '90

Begin jaren '90 bestaan er heel wat verschillen wat de organisatie of het aanbod van het levensbeschouwelijk onderwijs in middelbare scholen betreft. Aandacht voor levensbeschouwing is er weinig of niet in de openbare scholen en ook de kerndoelen reppen nauwelijks over levensbeschouwingen. Niettemin groeit het besef dat onderwijs *over* levensbeschouwingen ook belangrijk is voor leerlingen in het middelbaar onderwijs. Daarvan getuigt het kernleerplan voor het vak sociaal-ethische oriëntatie dat eind jaren '90 door verschillende onderwijskoepels opgesteld werd.

2.3.4.1 *Levensbeschouwelijk onderwijs anno 1990*

In 1990 deden 550 middelbare scholen, zowat een derde van alle middelbare scholen in Nederland, mee aan het onderzoek van Bruno Vreeburg naar levensbeschouwelijke vorming in het voortgezet onderwijs. Zowel openbare als bijzondere scholen werden ondervraagd. Het onderzoek geeft een duidelijke weergave van hoe het levensbeschouwelijk onderwijs eruit zag in het voortgezet onderwijs aan het begin van de jaren '90.

Eén van de onderzoeksvragen ging na of en hoe er aandacht besteed werd aan levensbeschouwingen in de verschillende scholen. Daaruit bleek dat slechts 18 procent van de openbare scholen en 30 procent van de algemeen bijzondere scholen (bijzondere scholen die geen specifieke levensbeschouwing uitdragen) aandacht besteedden aan levensbeschouwing in een apart daarvoor bestemd vak.¹⁷³ Van alle confessioneel bijzondere scholen die meededen aan het onderzoek had daarentegen meer dan 95 procent een apart vak gericht op levensbeschouwelijke vorming.¹⁷⁴ Iets minder dan een derde van de openbare scholen en de algemeen bijzondere scholen had aandacht voor levensbeschouwing ondergebracht in andere vakken zoals maatschappijleer, geschiedenis en aardrijkskunde, maar dan nog bleef 59 procent van de openbare scholen en 49 procent van de algemeen bijzondere scholen helemaal geen aandacht besteden aan levensbeschouwing.¹⁷⁵

¹⁷³ Vreeburg, 200.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid., 200, 202.

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de soorten levensbeschouwelijke vorming op de verschillende scholen anno 1990. Vreeburg ondervroeg openbare scholen (OP), algemeen bijzondere scholen (AB) en zeven soorten confessioneel bijzondere scholen: samenwerkingsscholen (SW), interconfessionele scholen (IC), rooms-katholieke scholen (RK), protestants-christelijke scholen (PC), reformatorische scholen (RE) en gereformeerde scholen (GE).

	OP	AB	SW	IC	RK	PC	RE	GE
PC godsdienst	3	9	50	15	1	82	100	100
RK godsdienst	2	6	37	5	80	–	–	–
Algemeen christelijk	3	6	37	75	15	19	–	–
Islamitisch	–	–	–	–	1	1	–	–
Humanistisch	4	2	12	–	–	–	–	–
Anders	3	4	50	–	5	2	–	–
Geestelijke stromingen	14	19	62	10	14	1	12	–

Figuur 1: Aanwezigheid van de verschillende soorten levensbeschouwelijke vorming naar richting in procenten.

(Bron: Bruno Vreeburg, "Identiteit en het Verschil. Levensbeschouwelijke Vorming en het Nederlands Voortgezet onderwijs" (Universiteit van Amsterdam, 1993), 201.)

In de tabel wordt geen onderscheid gemaakt tussen verplichte en facultatieve vakken. Vreeburg wijst erop dat de confessionele levensbeschouwelijke vakken – hij spreekt van richtinggebonden levensbeschouwelijk onderricht¹⁷⁶ – op de openbare scholen en de algemeen bijzondere scholen doorgaans een keuzemogelijkheid betreffen. Het aanbod van confessioneel levensbeschouwelijk vakken is bij confessioneel bijzondere scholen daarentegen meestal verplicht.¹⁷⁷ Dergelijke richtinggebonden vakken beperken zich wat de inhoud betreft niet per se tot de eigen levensbeschouwing:

¹⁷⁶ Het betreft hier alle vakken die in de tabel opgesomd staan behalve geestelijke stromingen.

¹⁷⁷ Vreeburg, 201.

“In het algemeen krijgt het christendom de meeste aandacht gevolgd door islam en jodendom, dan komen de andere grote wereldbeschouwingen zoals hindoeïsme en boeddhisme, daarna het humanisme en maatschappelijke stromingen zoals liberalisme, socialisme en feminisme. Voor nog andere stromingen bestaat weinig aandacht.”¹⁷⁸

Uit Vreeburgs onderzoek bleek dat er grote verschillen bestonden tussen het aanbod en de invulling van levensbeschouwelijk onderwijs. Nagenoeg alle confessioneel bijzondere scholen hadden anno 1990 een verplicht godsdienstvak overeenkomstig met de religie die door de school uitgedragen werd. Het is echter opvallend hoe weinig aandacht geschonken werd aan levensbeschouwing in het openbaar en algemeen bijzonder onderwijs. Theoretisch gezien bestond toen – net als nu – op alle openbare scholen de mogelijkheid om GVO of HVO te volgen, maar in de praktijk werd dit nauwelijks gedaan. Deze vakken worden veel meer gedoceerd aan de lagere openbare scholen dan aan de middelbare openbare scholen. Er is dan ook veel meer informatie voorhanden over GVO en HVO – en over levensbeschouwelijk onderwijs in het algemeen – voor en over het lager onderwijs.¹⁷⁹ Bruno Vreeburgs studie *Identiteit en het Verschil* is dan ook één van de weinige uitgebreide studies over het levensbeschouwelijk onderwijs in middelbare scholen.

2.3.4.2 Kerndoelen (eerste en tweede editie)

In 1993 werd het voortgezet onderwijs opgedeeld in twee tot drie jaar basisvorming gevolgd door een tweede fase. Deze herstructurering moest ervoor zorgen dat leerlingen in het voortgezet onderwijs niet meteen opgesplitst werden volgens het profiel dat ze kiezen, maar langer dezelfde basis meekrijgen. Bij de invoering van de basisvorming in 1993 werden per vakgebied een aantal kerndoelen geformuleerd die in 1998 herzien werden.

De kerndoelen hadden als opzet het onderwijs in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs voor alle leerlingen meer gelijklopend te maken. Er werd een opdeling gemaakt in algemene en vakspecifieke kerndoelen. Zowel de kerndoelen van 1993 als die van 1998 hadden

¹⁷⁸ Ibid., 202.

¹⁷⁹ Zie onder meer volgende publicaties: Mentink; *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, ed. Siebren Miedema (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006); Wiel Veugelers, Mechtild Derriks, and Ewoud de Kat, "Aandacht Voor Geestelijke Stromingen in Het Openbaar Onderwijs," *De Pedagogische Dimensie* 34 (Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding, 2004); Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*.

nauwelijks aandacht voor levensbeschouwingen: een levensbeschouwelijk vak behoorde niet tot de lijst vakken waarvoor kerndoelen geformuleerd werden en als er al over levensbeschouwingen gesproken werd viel dit onder de vakken geschiedenis en aardrijkskunde.¹⁸⁰

Levensbeschouwelijk onderwijs bleek een buitenbeentje te zijn naast de andere vakken: het aanbod en de invulling ervan bleken heel uiteenlopend te zijn voor de verschillende scholen, het had geen examenstatuut (leerlingen die een levensbeschouwelijk vak volgden dienden daar geen examen voor af te leggen) en er werden geen kerndoelen voor opgesteld. Dit was echter geen toeval: men vreesde dat als men richtlijnen zou geven voor de inhoud van het levensbeschouwelijk onderwijs men zou raken aan het recht op vrijheid van onderwijs.¹⁸¹ Het was juist via dit vak dat confessioneel bijzondere scholen hun richting konden profileren en het recht op vrijheid van onderwijs konden doen gelden.

2.3.4.3 Sociaal-ethische oriëntatie

De houding ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming veranderde eind jaren '90. Het besef groeide dat het – ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs – waardevol en belangrijk is dat men kennis heeft over andere levensbeschouwingen. In het voortgezet onderwijs bestond namelijk nog steeds geen valabel alternatief op het kennisgebied geestelijke stromingen van het lager onderwijs. In 1996 kwamen verschillende onderwijskoepels samen om de mogelijke introductie van een nieuw vak gericht op ethiek, maatschappij en levensbeschouwing te bespreken. Dit resulteerde in het kernleerplan voor het vak sociaal-ethische oriëntatie in 1999.

Men wou van sociaal-ethische oriëntatie “een bij voorkeur verplicht programma” maken voor alle leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (vanaf 14/15 jaar), “gericht op het leren omgaan met ethische en levensbeschouwelijke vragen.”¹⁸² Volgens het comité dat zich hierover boog moet onderwijs een morele oriëntatie ontwikkelen bij jongeren, “met het oog op het deelnemen aan een democratische en levensbeschouwelijk pluriforme samenleving.”¹⁸³ Het is daarom “noodzakelijk aandacht te besteden aan relevante kennis van de belangrijkste

¹⁸⁰ Zie: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, *Kerndoelen Basisvorming* (1998-2003), 31, 36-37.

¹⁸¹ Zie ook: Raoul du Pré, "Godsdienst Mogelijk Examenvak," *Volkskrant* 18-01-2002.

¹⁸² Paul Boersma and others, *Sociaal-Ethische Oriëntatie. Leren Deelnemen Aan Een Democratische En Levensbeschouwelijk Pluriforme Samenleving. Kernleerplan Algemeen Deel Vernieuwde 2e Fase* (Enschede: Studiecentrum voor Leerplanontwikkeling, 1999), 5.

¹⁸³ *Ibid.*

levensovertuigingen in ons land en de beginselen die aan onze democratie ten grondslag liggen, in relatie tot maatschappelijke vraagstukken.”¹⁸⁴ Het vak dient aan te sluiten bij het kennisgebied geestelijke stromingen en is als het ware een samenbundeling van burgerschap, ethiek en onderwijs *over* levensbeschouwingen. Dit blijkt uit de drie dimensies die voor het vak geformuleerd werden, namelijk: participeren in een democratische samenleving (burgerschap), zichzelf kunnen herkennen temidden van de belangrijkste godsdienstige, levensbeschouwelijke en culturele stromingen (levensbeschouwing) en het in de levenspraktijk kunnen omgaan met de groeiende verscheidenheid aan waarden en normen (ethiek).¹⁸⁵

2.3.5 Begin 21^e eeuw

Aan het begin van de 21^e eeuw hadden meer en meer bijzondere scholen in hun godsdienstlessen aandacht voor andere levensbeschouwingen en ethiek.¹⁸⁶ In het openbaar onderwijs kwamen dergelijke onderwerpen aan bod in het nieuwe vak sociaal-ethische oriëntatie, alleen werd dit vak nauwelijks onderwezen. Er was dus wel meer aandacht voor andere levensbeschouwingen, maar dit hing sterk van school tot school af en het is maar de vraag hoe objectief andere levensbeschouwingen voorgesteld werden in de godsdienstlessen van confessioneel bijzondere scholen. Velen onderkenden het belang van objectief onderwijs over levensbeschouwingen gezien de gewijzigde maatschappelijke situatie, maar noch in de wetgeving, noch in de kerndoelen vond men een basis voor dergelijk objectief onderwijs *over* levensbeschouwingen.

In 2002 werd door de protestantse Vereniging van Godsdienstleraren VGL, de katholieke Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing (VDL) en het Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs (PSC HVO) een pleidooi geschreven voor de invoering van een algemeen verplicht vak levensbeschouwing in het openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs.¹⁸⁷

In hun pleidooi beschrijven ze hoe de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs voortkomt uit een tijd waar het levensbeschouwelijk paradigma er een was van verzuiling,

¹⁸⁴ Ibid.

¹⁸⁵ Ibid., 8.

¹⁸⁶ du Pré.

¹⁸⁷ Het VDK en het VGL zijn samengevoegd tot de huidige VDLG (Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst) en de PSC HVO heet tegenwoordig ‘Stichting HVO’.

eenheid en zekerheid.¹⁸⁸ De schrijvers stellen vast dat de situatie anno 2002 grondig veranderd is: de verzuiling is zo goed als afgebrokkeld (op het onderwijsbestuur na) en multiculturaliteit en individualiteit zijn troef. Daarenboven zijn ouders, leerlingen en docenten levensbeschouwelijk zeer divers geworden.¹⁸⁹ Velen combineren ('sprokkelen') ideeën vanuit verschillende strekkingen en hoewel het scala aan geloofsovertuigingen de laatste decennia groter werd in Nederland, is het moeilijk om iedereen ergens onder te classificeren. Voor de schrijvers kan in dergelijke multiculturele samenleving levensbeschouwelijk onderwijs alleen maar een intercultureel gebeuren zijn. Het vak levensbeschouwing, waar dialoog, een open houding en gevoeligheid voor verschillen in beleving centraal staan, zou in die zin als verbindingsvak optreden.¹⁹⁰ Uit een latere publicatie van het PSC HVO blijkt dat de keuzemogelijkheid voor HVO of GVO kan blijven bestaan naast de invoering van het verplichte vak levensbeschouwing.¹⁹¹

De gevoeligheid voor het thema religie en onderwijs nam de daaropvolgende jaren toe, zeker na gebeurtenissen zoals de terroristische aanslagen van 11 september 2001 en de moord op Theo van Gogh in 2004.¹⁹² Het belang van levensbeschouwelijk onderwijs werd in die periode door verschillende auteurs verdedigd. O.a. Paul Cliteur, Henk Vroom, Siebren Miedema en Wim Westerman verdedigden het levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van niet-confessioneel onderwijs *over* levensbeschouwingen.¹⁹³ Zoals eerder vermeld werd, kwamen wel enkele initiatieven in die richting van de grond (het vak sociaal-ethische oriëntatie en het feit dat men meer aandacht besteedde aan andere levensbeschouwingen in de godsdienstlessen in bijzondere en openbare scholen), maar zonder wetgeving – en bijgevolg verplichtingen naar de scholen toe – op dat vlak bleek het moeilijk om dergelijk onderwijs op grote schaal te organiseren.

¹⁸⁸ VDL, VGL, and PSC HVO, *Pleidooi Voor Een Landelijke Invoering Van Het Vak Levensbeschouwing Op Alle Middelbare Scholen in Nederland* (2002), 3.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 3-4.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 5.

¹⁹¹ Stichting Pedagogisch Studiecentrum HVO, *Duurzaam Hvo. Strategisch Plan 2003-2007* (Utrecht, 2003), 15.

¹⁹² Siebren Miedema, "Levensbeschouwelijk Onderwijs: Noodzaak of Noodlottig?," in *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, ed. Siebren Miedema (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006), 10.

¹⁹³ Zie o.a.: Paul Cliteur, "Zin En Onzin Van Levensbeschouwelijke Vorming," in *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, ed. Siebren Miedema (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006); Henk Vroom, "Vijf Redenen Voor Religie in Het Onderwijs," in *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, ed. Siebren Miedema (Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006); Westerman, *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*, 215.

3 Het huidige levensbeschouwelijk onderwijs

3.1 Organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs

Tegenwoordig gaat 73 procent van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs naar een bijzondere school.¹⁹⁴ Ongeveer 65 procent van deze scholen heeft een christelijk karakter.¹⁹⁵ De confessioneel bijzondere scholen zijn vrij in de invulling van het levensbeschouwelijk onderwijs. Die invulling blijkt in de praktijk heel uiteenlopend te zijn. Veel christelijke scholen geven confessionele godsdienstlessen, maar er zijn er ook veel die niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs geven.¹⁹⁶ In het openbaar onderwijs kunnen leerlingen confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs volgen op aanvraag. Men kan er kiezen tussen christelijk godsdienstonderwijs, islamitisch godsdienstonderwijs en humanistisch vormingsonderwijs. In de praktijk worden deze lessen echter nauwelijks gedoceerd aan middelbare scholen.

In sommige bijzondere en openbare scholen wordt niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs (*teaching about* en *teaching from*) in het curriculum opgenomen. Er zijn scholen die hierbij vakoverschrijdend te werk gaan, andere nemen nieuwe vakken zoals levensbeschouwing, levensbeschouwelijke vorming of sociaal-ethische oriëntatie in hun curriculum op.¹⁹⁷ Daarmee komen scholen tegemoet aan de nieuwe eis die gesteld werd in de kerndoelen van 2006. Daarin wordt namelijk expliciet vereist dat leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs leren over verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland.¹⁹⁸ In het kerndeel van de onderbouw dienen alle kerndoelen aan bod te komen. Scholen zijn wel volledig vrij om te kiezen hoe ze dit zullen doen. Zo kunnen ze bepaalde kerndoelen aan bod laten komen in apart daarvoor bestemde vakken, vakoverschrijdend te werk gaan, of projecten organiseren.¹⁹⁹

Ondanks het feit dat leerlingen in theorie kunnen kiezen voor GVO en HVO en ondanks de

¹⁹⁴ Centraal Bureau voor de Statistiek, "Schoolgrootte; Onderwijssoort En Levensbeschouwelijke Grondslag," (Den Haag / Heerlen: 2011).

¹⁹⁵ Ter Avest and others, 195.

¹⁹⁶ Ina Ter Avest and others, "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study," in *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, ed. Thorsten Knauth et al. (Münster: Waxmann, 2008), 83.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Han Noordink and Gerard Rozing, *Concretisering Van De Kerndoelen Mens En Maatschappij. Kerndoelen Voor De Onderbouw Vo* (Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, 2007), 6.

¹⁹⁹ Onderbouw-VO, *Wat Moet En Mag in De Onderbouw* (2006), 4.

nieuwe eis uit de kerndoelen, blijkt levensbeschouwelijk onderwijs – in welke vorm dan ook – nauwelijks gegeven wordt in openbare scholen. Als scholen al aandacht hebben voor levensbeschouwing dan blijkt de invulling en de organisatie hiervan zeer uiteenlopend te zijn.²⁰⁰

Scholen kunnen er sinds 2007 voor kiezen om examens af te nemen van de levensbeschouwelijke vakken (als die er al zijn). Nu levensbeschouwelijke vakken mogelijk een examenstatuut kunnen hebben begint men zich op nationaal niveau meer en meer vragen te stellen bij de gewenste inhoud, doelstellingen en organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs. Voorlopig lijkt men een mix van *teaching in*, *teaching about* en / of *teaching from* voor ogen te hebben.²⁰¹

Tenslotte hebben middelbare scholen sinds 2006 de wettelijke verplichting burgerschap te bevorderen en kennis bij te brengen over verschillende culturen en overtuigingen:

Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.²⁰²

Hoe men actieve burgerschap en sociale integratie dient te bevorderen werd niet gespecificeerd in de wet. Scholen zijn vrij om hier zelf een invulling aan te geven. Ze kunnen hiervoor een apart vak in hun curriculum voegen, maar mogen ook vakoverschrijdend te werk gaan. De voorschriften zijn dus even vaag als voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Wel bestaan er reeds veel meer richtinggevende publicaties voor de inhoud van het vakgebied burgerschap.²⁰³ In de praktijk bestaan er grote verschillen tussen de manier waarop de scholen burgerschapsvorming invullen. Soms wordt een apart vak burgerschap gegeven, andere scholen stellen projecten op of gaan vakoverschrijdend te werk. Meteen na de opname van burgerschapsvorming in de WVO werd wel een interessante denkpiste gelanceerd, namelijk of men burgerschapsvorming kan linken aan levensbeschouwelijk onderwijs (zie verder: HS III; 3.2.3). Concepten zoals tolerantie

²⁰⁰ Ter Avest and others, "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study," 83.

²⁰¹ Ibid., 82-83.

²⁰² "Wet Op Het Voortgezet Onderwijs," (2011), Art. 17.

²⁰³ Zie hiervoor: Stichting Leerplanontwikkeling, "Jonge Burgers" <http://jongeburgers.slo.nl>.

en respect voor personen met andere visies en meningen staan namelijk centraal in beide vakgebieden.²⁰⁴

3.2 Recente ontwikkelingen

3.2.1 Kerndoelen (derde editie)

In 2006 werden de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs – de toenmalige ‘basisvorming’ – herzien. Men reduceerde de lijst tot 58 kerndoelen die opgedeeld werden in zeven domeinen. De kerndoelen bepalen wat leerlingen na de eerste fase van het voortgezet onderwijs moeten weten en kunnen. In de voorgaande edities kerndoelen kwamen levensbeschouwingen nauwelijks aan bod (zie eerder: HSIII; 1.3.4.2.). In de editie van 2006 wordt dit wel uitdrukkelijk gedaan. Kerndoel 43 luidt als volgt:

“De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.”²⁰⁵

Uit de toelichting die de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) bij kerndoel 43 geeft, blijkt dat het leren over levensbeschouwingen niet beperkt dient te blijven tot de Nederlandse setting. Men dient over de grenzen heen te kijken en ook aandacht te hebben voor veranderingen en onderlinge beïnvloeding van culturen. Het SLO beschouwt kennis en inzicht van verschillende culturen, subculturen en levensbeschouwingen als een voorwaarde om een eigen mening te vormen en daarover te discussiëren met anderen. Vijf wereldgodsdiensten worden uitdrukkelijk vermeld in de toelichting van het SLO: het christendom, de islam, het jodendom, het boeddhisme en het hindoeïsme.²⁰⁶ De toelichting geeft vervolgens enkele ideeën voor het concretiseren van kerndoel

²⁰⁴ Ter Avest and others, "Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates," 217.

²⁰⁵ Noordink and Rozing, 6.

²⁰⁶ Ibid., 38.

43 in de les en maakt daarbij een onderscheid tussen de verschillende profielen in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo).

3.2.2 Methodes voor het vak levensbeschouwing

In enkele scholen werd het vak levensbeschouwing in het curriculum opgenomen. Recent werden voor dit vak enkele methodes ontworpen. De twee bekendste zijn ‘Labyrint’ en ‘Wijs worden’. Hieronder wordt een kort overzicht gegeven van beide lesmethodes.

3.2.2.1 *Labyrint*

‘Labyrint’ is een methode die ontworpen werd voor het vak levensbeschouwing in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en is specifiek toegespitst op de profielen havo en vwo. Labyrint werkt met een thematische aanpak. Vijftien thema’s die men wegwijzers noemt komen doorheen de onderbouw aan bod.²⁰⁷ De wegwijzers worden telkens via dezelfde didactische leerlijn benaderd die uit vijf stappen bestaat:

1. De gevoeligheid voor de ethische / levensbeschouwelijke kant van het thema
2. Bewustwording van de persoonlijke waarden
3. De persoonlijke waarden verbinden met de communicatievormen van morele gemeenschappen
4. Het maken van een levensbeschouwelijke of ethische redenering ten aanzien van een concreet ethisch vraagstuk of met betrekking tot een levensvraag
5. Consequenties trekken en afsluiten²⁰⁸

²⁰⁷ Volgende thema’s worden behandeld: wegwijz in het labyrint; je thuis voelen; samen leven; feesten!; ontstaan en toekomst; grote en kleine helden; verhalen verbinden; goed en kwaad; sterk zijn met jezelf; vriendschap en liefde; milieu en ontwikkeling; toekomst; vrijheid; omgaan met dood; en reizen naar het onbekende. Zie: "Labyrint - Herziene Derde Editie", www.labyrintonline.nl/informatie/index.asp.

²⁰⁸ *Didactische Uitgangspunten Labyrint, Derde Druk*, (Baarn, 2009), 3-4.

Twee leeraspecten staan hierbij centraal: de kennisverwerving en het eigen maken van vaardigheden en houdingen²⁰⁹; kortom *teaching about* en *teaching from*. In deze methode ligt de focus op het persoonlijke levensverhaal van de leerling.²¹⁰

3.2.2.2 *Wijs worden*

‘Wijs worden’ is een methode die inzetbaar is in de vakken levensbeschouwing, filosofie en burgerschap. Er zijn handboeken ontworpen voor de onderbouw en voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs, zowel voor havo, vwo als vmbo. Doorheen de onderbouw worden achttien onderwerpen behandeld.²¹¹ Deze methode gaat zowel thematisch als systematisch te werk. Grote thema’s zoals ‘hoofdwwaarden in onze maatschappij’ komen aan bod, maar daarnaast worden religies en levensbeschouwingen zoals het christendom en het humanisme ook afzonderlijk behandeld. Centraal in deze methode staat het stimuleren van een sociaal-kritische houding bij de leerlingen.²¹²

3.2.3 **Levensbeschouwelijke burgerschapsvorming**

In 2006, meteen nadat de nieuwe wettelijke vereisten van kracht waren om actief burgerschap te bevorderen bracht de Stichting Leerplanontwikkeling de brochure ‘Een basis voor burgerschap’ uit. Hierin werd de vraag gesteld of burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs aan elkaar gelinkt kunnen worden.²¹³ Dit idee werd verder uitgewerkt door Siebren Miedema en Gerdien Bertram-Troost die voorstelden om een vak levensbeschouwelijke burgerschapsvorming in te voeren.

²⁰⁹ Ibid., 2.

²¹⁰ Gundalyn Hemmink, Christine van der Mars, and Marco Otten, "Een Humanistisch Perspectief Op Levensbeschouwelijke Lesmethoden," *Tijdschrift voor Humanistiek* 36, no. 9 (2008): 44.

²¹¹ Volgende thema’s worden behandeld: over wat echt belangrijk is; over wat wel en niet deugt; hoofdwwaarden in onze maatschappij; wie ben ik?; wat kun je zeker weten?; jodendom, christendom, islam; samen leven; seksualiteit en samenleving; humanisme; evolutie en schepping; taal; oosterse wijsheid: hindoeïsme en boeddhisme; gelukkig worden; lijden en dood; nieuwe levensbeschouwingen; mensbeelden; mode; en wijsheid uit het oude China. Zie: "Wijs Worden", www.damon.nl/wijsworden/wijs-woorden/leerlingen.

²¹² Hemmink, van der Mars, and Otten: 45.

²¹³ Ina Ter Avest, Gerdien Bertram-Troost, and Siebren Miedema, "Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands," in *Religious Education in a plural, secularised Society*, ed. Leni Franken and Patrick Loobuyck (München: Waxmann, 2011).

In openbare scholen moeten leerlingen namelijk niet louter voorbereid worden op de ontmoetingen met de ‘culturele anderen’, maar evengoed op ontmoetingen met de ‘religieuze anderen’.²¹⁴ En ook bijzondere scholen – tenminste die met een open karakter – moeten een internationale en globale houding promoten bij hun leerlingen die gericht is op dialoog. Juist die zaken kunnen in een vak als levensbeschouwelijke burgerschapsvorming aan bod komen.²¹⁵ Volgens Miedema en Bertram-Troost is onderwijs waarin louter over levensbeschouwingen geleerd wordt of waarin enkel de levensbeschouwelijke ervaringen van leerlingen aan bod komen niet optimaal. Levensbeschouwelijk onderwijs mag namelijk niet los geplaatst worden van de andere ervaringen en attitudes van leerlingen. Idealiter maakt het levensbeschouwelijk onderwijs daarom deel uit van een bredere burgerschapsvorming.²¹⁶

4 Conclusie

In de 19^e eeuw hadden zowel openbare en bijzondere scholen in Nederland een christelijk karakter en werden aan beide schoolnetten confessioneel christelijke godsdienstlessen gegeven. Vanaf de tweede helft van de 19^e eeuw moest het christelijk karakter van de openbare school plaats maken voor een passief neutraal karakter. De christelijke godsdienstlessen werden uit het vaste curriculum gehaald en waren nu nog louter facultatief. Ruim een eeuw later werd het aanbod uitgebreid met humanistisch vormingsonderwijs (vanaf 1963) en islamitisch godsdienstonderwijs (vanaf eind jaren '80). In diezelfde periode werd het negatieve neutrale karakter van de openbare school ingeruild voor actieve pluriformiteit. Dit veruiterlijkte zich echter veel vroeger in het lager onderwijs dan in het middelbaar onderwijs. Reeds in 1985 dienden alle lagere scholen (openbaar en bijzonder) aandacht te besteden aan verschillende levensbeschouwingen. Voor het middelbaar onderwijs werd een gelijkaardige eis geformuleerd in de kerndoelen van 2006. In datzelfde jaar werden alle scholen wettelijk verplicht actief burgerschap en sociale integratie te bevorderen. Scholen zijn echter volledig vrij om te beslissen hoe ze aan deze nieuwe eisen tegemoetkomen. Dit kan verklaren waarom er in de praktijk zo'n grote verschillen qua inhoud en organisatie hiervan tussen de verschillende scholen.

²¹⁴ Siebren Miedema and Gerdien Bertram-Troost, "Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands," *British Journal of Religious Education* 30, no. 2 (2008): 127.

²¹⁵ *Ibid.*, 128.

²¹⁶ *Ibid.*, 129-131.

Zeker wat het levensbeschouwelijk onderwijs betreft in Nederland blijkt diversiteit dan ook de norm te zijn, zowel in openbare als in bijzondere scholen. Van een overgang van confessioneel onderwijs (*teaching in*) naar niet-confessioneel onderwijs *over* levensbeschouwingen (*teaching about / from*) is er dan ook geen sprake in Nederland. Hoewel er zich ontegensprekelijk een evolutie voordeed naar niet-confessioneel onderwijs *over* en *van* levensbeschouwingen ging dit niet gepaard met het verdwijnen van het confessioneel godsdienstonderwijs. Op sommige scholen focust het levensbeschouwelijk onderwijs op *teaching in*, andere scholen focussen op *teaching about* en *from* en ook de combinatie van de drie is mogelijk.

HOOFDSTUK IV: Levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen

1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt nagegaan hoe het levensbeschouwelijk onderwijs geëvolueerd is in België en later in Vlaanderen. Het jaar 1830, de onafhankelijkheid van België, wordt hierbij als startpunt genomen. Tot het begin van de 21^e eeuw worden de belangrijkste ontwikkelingen op vlak van het levensbeschouwelijk onderwijs besproken. Initieel wordt het hele land in het vizier genomen, maar vanaf 1988 zal de focus verschuiven naar de Vlaamse Gemeenschap. In dat jaar werden de onderwijsbevoegdheden namelijk overgeheveld naar de gemeenschappen. De Franse en Duitstalige Gemeenschap blijven hier buiten beschouwing.

2 Geschiedenis van het levensbeschouwelijk onderwijs

2.1 19^e eeuw

Aan het begin van de 19^e eeuw vormde het huidige België (het zuiden) samen met het huidige Nederland (het noorden) het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden onder het bewind van Willem I. Door de samenwerking van de twee grootste ideologische groepen in het zuiden, de katholieken en de liberalen, slaagde België er in 1830 in de onafhankelijkheid uit te roepen en zich zo van het juk van de protestantse en autoritaire koning Willem I te verlossen.²¹⁷ Enkele maanden na de onafhankelijkheid, op 7 februari 1831, werd de Belgische grondwet aangenomen. Deze was vrij progressief voor die tijd. Ze voorzag onder andere in de vrijheid van erediens, geweten, onderwijs en vereniging.²¹⁸

Met de bevrijding van de overheersing door het noorden verdween zowel voor de katholieken als voor de liberalen de belangrijkste reden om samen te werken. Meteen na de onafhankelijkheid van België groeide de polarisatie tussen katholieken en liberalen dan ook.²¹⁹

²¹⁷ Michel Magits, "De Trein Der Traagheid of De Lange Weg Naar De Erkenning Van De Vrijzinnig-Humanistische Levensbeschouwing," in *De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken. De Eerste Stappen Naar Gelijkberechtiging: 50 Jaar Schoolpact*, ed. Luc Devuyst and Christophe van Waerebeke (Brussel: VUB Press, 2010), 25.

²¹⁸ *Ibid.*, 26.

²¹⁹ *Ibid.*

De vrijheid van onderwijs bleek het voornaamste twistpunt te zijn, daar deze grondwettelijke bepaling door beide groepen anders geïnterpreteerd werd:²²⁰

“De liberale vleugel, met het Franse onderwijs uit de revolutionaire periode als model ging uit van gratis openbaar onderwijs en oordeelde dat het vrij onderwijs geen aanspraak kon maken op overheidsgeld. Voor de katholieken daarentegen kwam het katholiek onderwijs op de eerste plaats en was het openbaar onderwijs slechts aanvullend, met andere woorden slechts een opportuniteit bij gebrek aan katholieke scholen.”²²¹

De katholieke kerk benutte het recht op vrijheid van onderwijs ten volle door eigen scholen op te richten, in mindere mate maakten ook kleine joodse en protestantse gemeenschappen gebruik van dit recht.²²² Dergelijke scholen, die niet opgericht en georganiseerd werden door de staat, vallen in België onder de noemer ‘vrij onderwijs’. Het levensbeschouwelijk onderwijs werd en wordt er ingericht volgens de levensbeschouwelijke grondslag van de school.

Onder het openbaar of officieel onderwijs vielen alle scholen die opgericht werden door de gemeenten, de provincies en de staat. Over het levensbeschouwelijk karakter van dit onderwijsnet – en bijgevolg het karakter van het levensbeschouwelijk onderwijs – bestond er aanvankelijk heel wat betwisting. In de grondwet stond enkel dat het openbaar onderwijs onder de regulering van de wetgever viel, maar daarmee was niets gezegd over het levensbeschouwelijk klimaat van dit onderwijsnet.²²³ De onderwijswetten die later volgden dienden meer duidelijkheid te geven op dit vlak. Het zou echter tot de schoolpactwet van 1958 duren tot hierover een (tijdelijke) consensus bereikt werd.

In 1842 werd een eerste organieke wet aangenomen die uitsluitend betrekking had op het lager onderwijs. Deze wet somde alle verplichte vakken op, met op de eerste plaats godsdienstonderwijs en zedenleer (*l'enseignement de la religion et de la morale*). Dit diende ingericht te worden door en volgens het geloof dat door de meeste leerlingen op de school

²²⁰ Ibid; André Uyttebrouck, "Vrijdenkers En Schoolstrijd," in *200 jaar vrijzinnigheid in België*, ed. Centre d'Action Laïque (Charleroi: 1989), 53.

²²¹ Magits, 26.

²²² Jeffrey Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," in *Kleur(En) (Be)Kennen*, ed. Hans van Crombrugge and Nancy Vansielegheem (Gent: Academia Press, 2003), 36.

²²³ Ibid., 36-37.

aangehangen werd.²²⁴ Aangezien dit overal de rooms-katholieke godsdienst was, had de clerus de verantwoordelijkheid om de godsdienst- en zedenleerlessen te organiseren. In de praktijk werd de zedenleerles opgenomen in de godsdienstles en verwierf het episcopaat zo “een morele monopoliepositie”.²²⁵ Leerlingen die geen aanhangers waren van het geloof in kwestie konden voor dit vak een vrijstelling aanvragen.²²⁶ Deze regeling kreeg niet veel tegenwerking van de liberalen. Dit kan opmerkelijk lijken, maar de verklaring hiervoor ligt in het feit dat de meeste liberalen toen zelf nog praktiserend katholiek waren. Daarenboven beschouwden velen onder hen dergelijk onderwijs als een sociaal stabiliserende factor.²²⁷

In 1850 ging de eerste organieke wet op het middelbaar onderwijs van kracht. Ook in het middelbaar openbaar onderwijs werden godsdienstlessen in het curriculum opgenomen, met dat verschil dat er geen monopolie aan één godsdienst werd toegekend.²²⁸ Integendeel, middelbare scholen mochten op godsdienstig vlak gemengd zijn. Dit betekende dat de school naast priesters bijvoorbeeld ook dominees of rabbijnen kon uitnodigen om godsdienstlessen te organiseren.²²⁹ Hierdoor “werd voor het eerst de mogelijkheid geschapen om inzake het aanbod aan levensbeschouwelijk onderwijs in de openbare scholen een breder palet aan religies aan bod te laten komen”.²³⁰ Deze regelgeving kreeg echter heel wat tegenkanting van de katholieken. Ze dreigden ermee geen godsdienstlessen meer te verzorgen, maar na een regeringswissel die voor de meerderheid uit katholieken bestond werd het pleit toch in hun voordeel beslecht. De wet werd niet gewijzigd, maar in de praktijk werden de niet-katholieke cultusbedienaars niet meer uitgenodigd en had de katholieke kerk ook in het openbaar middelbaar onderwijs het monopolie verworven. Ter compensatie konden andersgelovige kinderen, zoals in de lagere school, een vrijstelling verkrijgen.²³¹

Aan liberale zijde ontwikkelde zich ondertussen een erg progressieve groep die er niet alleen antiklerikale, maar ook agnostische en atheïstische ideeën op nahield en zich daardoor

²²⁴ "Loi Organique De L'instruction Primaire Du 23 Septembre 1842," (1842), Art. 6.

²²⁵ Luc Devuyt, "Oorsprong En Evolutie Van De Levensbeschouwelijke Vakken in Het Belgisch Onderwijs," in *De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken. De Eerste Stappen Naar De Gelijkberechtiging: 50 Jaar Schoolpact*, ed. Luc Devuyt and Christophe Van Waerebeke (Brussel: VUB Press, 2010), 36.

²²⁶ "Loi Organique De L'instruction Primaire Du 23 Septembre 1842," Art. 6.

²²⁷ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 37.

²²⁸ Ibid.

²²⁹ Uyttebrouck, 54.

²³⁰ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 38.

²³¹ Ibid.

onderscheidde van de traditionele liberalen die misschien wel antiklerikaal waren, maar zeker niet antireligieus.²³² De ideeën van deze progressieve liberalen inzake de schoolkwestie werden vastgelegd in het programma van de in 1864 opgerichte Ligue d'Enseignement. Ze stonden een volledige laïcisering van het openbaar onderwijs voor, wat onder andere blijkt uit hun slogan "le prêtre hors de l'école".²³³ Eén van hun leden, Pierre Van Humbeeck, werd in 1878 minister van openbaar onderwijs. Een jaar later was de nieuwe wet op het lager onderwijs een feit. Deze wet maakte een einde aan de samenstelling van de zedenleer- en godsdienstles, daar zedenleer in het vaste curriculum bleef, maar het godsdienstonderwijs facultatief werd. Als er vraag was naar godsdienstonderwijs werd een schoollokaal ter beschikking gesteld aan de bedienaars van de erediensten voor het geven van godsdienstonderwijs.²³⁴ Daarnaast bepaalde de wet dat er in iedere gemeente minstens één openbare school moest zijn en dat vrije scholen niet langer gesubsidieerd zouden worden door de gemeenten.²³⁵ Het is niet onbelangrijk hier enkele nuances aan te brengen in navolging van historicus Jeffrey Tyssens:

"Van Humbeeck [wilde] de uren godsdienstles zo plaatsen dat er, los van hun facultatief karakter, zoveel mogelijk continuïteit zou bestaan met de situatie in het veld vóór de stemming van de wet. Vervolgens zou voor alle kinderen in de officiële lagere school – ongeacht of zij de facultatieve godsdienstles volgden of niet – een cursus moraal op het programma komen die, naar Nederlands voorbeeld, een algemeen christelijke teneur zou krijgen."²³⁶

De laïciseringsideeën zouden ook minder ver doorgetrokken worden in de wet op het middelbaar onderwijs die in 1881 volgde. Deze wet veranderde namelijk niks aan de organisatie van het godsdienstonderwijs.²³⁷ Desalniettemin reageerde de katholieke kerk erg hevig op de nieuwe schoolwetten en barstte in 1879 een eerste schoolstrijd los in België. De katholieke kerk maande

²³² Uyttebrouck, 54-55.

²³³ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 38.

²³⁴ Devuyt, 37.

²³⁵ Ibid.

²³⁶ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 39-40.

²³⁷ Ibid., 40.

haar volgelingen aan hun kinderen niet naar de goddeloze gemeentescholen te sturen, maar naar de katholieke scholen die in die tijd massaal opgericht werden.²³⁸

De schoolstrijd was echter niet van lange duur. Bij de verkiezingen in 1884 leden de liberalen een enorme nederlaag. De katholieken waren nu terug aan de macht en stemden meteen een nieuwe organieke wet op het lager onderwijs die de subsidiëring van vrije scholen opnieuw mogelijk maakte.²³⁹ De gemeentescholen werden voorlopig niet verplicht katholieke godsdienstlessen te geven, maar daar kwam verandering in toen de vierde organieke wet op het lager onderwijs in 1885 afgekondigd werd door minister Schollaert. Godsdienstlessen werden vanaf dan weer in het curriculum van de openbare lagere school opgenomen en opnieuw de zedenleerles in de godsdienstles opgenomen. De wet voorzag wel in het recht op vrijstelling, alleen “was het inrichtingshoofd niet langer toegestaan om de huisvader bij inschrijving [hieraan] te herinneren”.²⁴⁰

Eind 19^e eeuw kwam er onder impuls van Charles Woeste weer meer aandacht voor de godsdienstlessen op de openbare scholen. In die tijd was er volgens historicus Jeffrey Tyssens ook een stilzwijgend aanvaarden van een zekere graad van feitelijk pluralisme, maar dit leidde niet tot opzienbarende veranderingen in de praktijk. Vanaf 1898 werden joodse godsdienstlessen georganiseerd in een school in Arlon. Pas 23 jaar later zou Antwerpen hierin volgen. Protestantse godsdienstlessen kwamen er in die tijd niet. Eén van de hypothesen hieromtrent luidt dat de katholieken hiertegen meer reserves hadden dan ten aanzien van het eerder etnisch omschreven judaïsme.²⁴¹

2.2 Eerste helft 20^e eeuw

De organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs bleef de eerste decennia van de twintigste eeuw quasi onveranderd. De katholieke hegemonie hield lange tijd stand. Zij bekommerden zich vooral over de uitbouw van hun eigen katholieke net en besteedden relatief weinig aandacht aan

²³⁸ Ibid., 39.

²³⁹ Uyttebrouck, 55.

²⁴⁰ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 41.

²⁴¹ Ibid., 42-43.

de openbare scholen, “de scholen zonder God”.²⁴² De prent hieronder illustreert hoe de openbare scholen in die tijd door de katholieken werden afgeschilderd.

De Verwereldlijkte School

L'ECOLE LAÏQUE



Hoe ze, kind, er ingaan
Comment ils y entrent, enfants?

Hoe ze, jongeling, er uitkomen
Comment ils en sortent, jeunes gens?

Figuur 2: Karikatuur uit het katholiek blad ‘De Afrosser’ 1912 waarin afgebeeld wordt hoe onschuldige kinderen de ‘wereldlijke school’ binnengaan en hoe ze er als jonge criminelen buitenkomen, met achter hen de leraar, afgebeeld als varken. Het onderschrift links luidt: “Hoe ze, kind, er ingaan”, het onderschrift rechts luidt: “Hoe ze, jongeling, er uitkomen”.

(Bron: “Analyse van de Documenten” in *200 jaar vrijzinnigheid in België* (1989), 120.)

Na de eerste wereldoorlog vormden de katholieken een coalitie met de liberalen en de socialisten. In die periode werd door sommigen voorgesteld om leerlingen die vrijgesteld waren van het katholieke godsdienstonderwijs niet-confessionele moraal te laten volgen, maar het episcopaat was hier allerm minst voorstander van, daar voor hen elk onderscheid tussen moraal en geloof uit den boze was.²⁴³ In 1921 werd er toch een vak moraal ingevoerd in het lager onderwijs, maar niet als alternatief op de godsdienstles aangezien alle leerlingen het vak moesten volgen, ongeacht of ze al dan niet vrijgesteld waren van de godsdienstles.²⁴⁴ In datzelfde jaar werd wel het aan de directies opgelegde stilzwijgen over de optie tot vrijstelling opgeheven.²⁴⁵

Een cursus moraal voor de leerlingen die vrijgesteld waren van de godsdienstles kwam er wel in het middelbaar openbaar onderwijs in 1924. De gelijkheid tussen beide vakken werd

²⁴² Ibid., 39.

²⁴³ Ibid., 42.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ Ibid., 41.

vastgelegd in de wet van 1948 die een evenwaardige keuze tussen godsdienst en niet-confessionele zedenleer invoerde voor het rijksonderwijs. Later dat jaar werden op nationaal niveau twee inspecteurs ingezet specifiek voor het vak niet-confessionele zedenleer.²⁴⁶ Deze stap was niet onbelangrijk voor de latere ontwikkeling van het vak. Hierdoor ontwikkelde zich namelijk een alternatieve levensbeschouwelijke cultuur op de openbare middelbare school.²⁴⁷

In het begin van de jaren '50 was een katholieke regering aan de macht die van de gelegenheid gebruik maakte om de subsidies op het vrij onderwijs op te trekken. Toen de liberalen samen met de socialisten de macht overnamen in 1954 werden deze subsidies voor het vrij onderwijs meteen teruggeschroefd en aan strikte voorwaarden onderworpen.²⁴⁸ De onderwijswet die in 1955 onder de socialistische onderwijsminister Collard werd uitgevaardigd was daarentegen begunstigend voor het officieel onderwijs.²⁴⁹ De katholieken waren woedend en kwamen massaal op straat, de tweede schoolstrijd laaide op.²⁵⁰

De bijzondere verkiezingsuitslag van 1958 – de katholieke CVP behaalde de meerderheid in de senaat maar niet in de kamer – leidde er uiteindelijk toe dat de drie traditionele partijen, namelijk de katholieken, de liberalen en de socialisten, met elkaar gingen onderhandelen over de schoolkwestie.²⁵¹ Dit resulteerde in het Schoolpact van 20 november 1958. Hoewel niet alle partijen even tevreden waren over de uitkomst – compromissen sluiten impliceert uiteraard toegevingen doen – slaagde het Schoolpact erin de vrede in de schoolkwestie de volgende decennia te vrijwaren.

De punten uit het Schoolpact werden opgenomen in de schoolpactwet, die op 29 mei 1959 van kracht werd. Centraal in het Schoolpact – en dus ook in de schoolpactwet – stond het recht op de vrije keuze van ouders. Dit recht werd eigenlijk al gegarandeerd in de grondwet van 1831

²⁴⁶ Michel Magits, "De Evolutie Van Het Niet-Confessioneel Levensbeschouwelijk Onderricht in België. Een Vrijzinnig Humanistische Visie," in *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdienstonderwijs Op Skool*, ed. Hildegard Warnink (Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003), 93-94.

²⁴⁷ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 43.

²⁴⁸ Tyssens, "Onderwijsconflict En -Pacificatie Vanuit Een Comparatief Perspectief: België, Nederland, Frankrijk," 69.

²⁴⁹ Uyttebrouck, 57.

²⁵⁰ Ibid.

²⁵¹ Ibid.

(voormalig artikel 17)²⁵², maar zoals uit het voorgaande historisch overzicht bleek, bleven de katholieken enerzijds en de liberalen en socialisten anderzijds elkaar gedurende meer dan een eeuw bekampen om respectievelijk het vrije en het officiële net te begunstigen. Het Schoolpact maakte hier een einde aan door beide netten op voet van gelijkheid te plaatsen.²⁵³

Het recht op vrije keuze van de ouders werd op twee vlakken gewaarborgd. Ten eerste moesten ouders de keuze hebben tussen een officiële school en een vrije school en dat binnen een redelijke afstand van hun woonst.²⁵⁴ Het vrij onderwijs zou nu ook gedeeltelijk gefinancierd worden door de staat.²⁵⁵ Ten tweede moesten ouders van leerlingen in het openbaar onderwijs vanaf dat moment kiezen voor godsdienstonderwijs in één van de erkende erediensden of voor de niet-confessionele zedenleer.²⁵⁶ België kende anno 1959 vier erkende erediensden: het katholicisme, het protestantisme, judaïsme en het anglicanisme, alleen werd die laatste niet vermeld in de schoolpactwet.²⁵⁷

De keuze tussen één van die vakken was verplicht, wat impliceert dat de mogelijkheid om een vrijstelling te verkrijgen wegviel. Daar waar ouders voordien een vrijstelling zouden aangevraagd hebben, konden ze hun kind vanaf 1959 naar het ‘neutrale’ vak *niet-confessionele zedenleer* (NCZ) sturen. Deze regeling zal later echter meerdere malen voor de Raad van State betwist worden (zie verder: HS IV; 1.3.3.2.).

2.3 Tweede helft 20^e eeuw en begin 21^e eeuw

De achtergrond waartegen de ontwikkelingen in het levensbeschouwelijk onderwijs zich afspeelden veranderde – net zoals in Engeland en Nederland ook het geval was – in sneltempo vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw. Het Schoolpact van 1958 getuigde nog van een sterk verzuild systeem, maar het decennium daarna zette de ontzuiling zich in. Dit ging gepaard met de secularisering en pluralisering van de Belgische samenleving. Het aantal kerkgangers

²⁵² "Het Schoolpact? Een Omwenteling," *Het volksbelang* 02-04-1960, 1.

²⁵³ Uyttebrouck, 57.

²⁵⁴ "Het Schoolpact? Een Omwenteling," 1.

²⁵⁵ Patrick Loobuyck and Leni Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates," in *Religious Education in a plural, secularised Society*, ed. Leni Franken and Patrick Loobuyck (München: Waxmann, 2011).

²⁵⁶ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 43.

²⁵⁷ Patrick Loobuyck and Leni Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," *T.O.R.B.* 1-2, no. (2009-2010): 45.

daalde namelijk sterk vanaf de jaren '60.²⁵⁸ Daarenboven beschouwden steeds meer Belgen zich als atheïstisch of agnostisch.²⁵⁹ Onder invloed van de grote migratiestromen van aanvankelijk gastarbeiders en later politieke en economische vluchtelingen werd en wordt de Belgische samenleving ook steeds pluralistischer. Het levensbeschouwelijk klimaat werd hierdoor veel gevarieerder dan ruim een halve eeuw geleden.²⁶⁰

Ondanks de ontzuiling, de secularisering en de pluralisering hield de onderwijsverzuiling – net als in Nederland – stand. Het katholieke schoolnet blijft namelijk tot op de dag van vandaag het grootste onderwijsnet in België.

2.3.1 De jaren '60

De nieuwe regelingen inzake levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs uit de schoolpactwet deden in het schooljaar 1959-1960 hun intrede. Tijdens het verdere verloop van de jaren '60 veranderde niks wezenlijks aan de organisatie en het aanbod van de levensbeschouwelijke vakken. Wel werd in 1963 een neutraliteitsverklaring opgesteld door de vaste schoolpactcommissie die van toepassing was op het rijksonderwijs en dus niet op de gemeente- of provinciale scholen. Daarin werd een passieve neutraliteit naar voor geschoven als ideaal voor de rijksschool. De leraar diende zich namelijk te onthouden “van een waardeoordeel of getuigenis ten gunste (of ten nadele) van bepaalde godsdienstige, filosofische of ideologische opvattingen”.²⁶¹

2.3.2 De jaren '70

2.3.2.1 Islamitisch godsdienstonderwijs

Door de stijgende migratie groeide de moslimpopulatie in België vanaf de jaren '60. De Belgische regering rekruteerde al sinds de jaren '40 een groot aantal buitenlandse werkkrachten. Aanvankelijk waren dit vooral Italianen, maar vanaf de jaren '60 kwamen ook grote groepen

²⁵⁸ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

²⁵⁹ Ibid.

²⁶⁰ Ibid.

²⁶¹ Frank Ornelis, "De Identiteit Van Het Gemeentelijk En Provinciaal Onderwijs," *T.O.R.B.* 4, no. (2001-2002): 282.

Grieken, Spanjaarden en vooral Turken en Marokkanen naar ons land om te werken. Uit vrees dat deze arbeidskrachten hun geluk uiteindelijk in een ander land zouden beproeven, spoorde de Belgische regering hen aan hun vrouwen en kinderen mee te nemen. Desondanks bleef men hen als ‘tijdelijke’ gastarbeiders beschouwen.²⁶²

Veel gezinnen bleven echter en stemmen ging op om islamitisch godsdienstonderwijs aan het gamma van levensbeschouwelijke vakken op de openbare scholen toe te voegen. In 1974 werd hiervoor de basis gelegd toen de islam op de lijst van erkende erediensten werd geplaatst. Dit impliceerde dat de officiële scholen vanaf dan ook islamitisch godsdienstonderwijs moesten aanbieden als daar vraag naar was. Vier jaar later, in 1978, gingen de eerste islamitische godsdienstlessen van start.²⁶³

2.3.3 De jaren '80

2.3.3.1 Orthodox godsdienstonderwijs

Zoals eerder vermeld kwamen naast Turkse, Marokkaanse en Spaanse ook Griekse gastarbeiders naar België. De Griekse orthodoxe kerk streefde begin jaren '80 naar hun wettelijke erkenning. In 1985 werd de orthodoxe godsdienst aan de lijst van erkende erediensten toegevoegd.²⁶⁴ De verschillende orthodoxe kerken – Griekse, Servische, Roemeense, Russische – worden daarbij als één entiteit beschouwd.

2.3.3.2 Keuzeplicht of keuzerecht?

Vanaf midden jaren '80 kwam de schoolpactregeling meer en meer onder druk te staan. Vooral de keuzeplicht werd hierbij in vraag gesteld. Ouders van leerlingen in het openbaar onderwijs waren sinds de schoolpactwet van 1959 namelijk verplicht te kiezen tussen godsdienstlessen van één der erkende erediensten of de niet-confessionele zedenleer. Het vak niet-confessionele zedenleer

²⁶² Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding, *Ben Ik Een Migrant? De Geschiedenis Van Onze Migraties* (2009), 11.

²⁶³ Executief van de Moslims van België, "Historiek Nederlandstalig Islamonderwijs in België" <http://www.embnet.be/Enseignement/NederlandstaligeGemeenschap/Historiek/tabid/578/Default.aspx>.

²⁶⁴ *De Federale Financiering Van De Bedienaren Der Erediensten En De Afgevaardigden Van De Centrale Vrijzinnige Raad. Verslag Van De Commissie Van Wijzen*, (2005-2006), 9.

deed dus dienst als ‘restvak’ voor de leerlingen die geen godsdienstondericht in één der erkende erediensten volgden en diende bijgevolg een neutraal karakter te hebben. Dat valt o.a. af te leiden uit de omschrijving die de vaste schoolpactcommissie aan het vak gaf in de neutraliteitsverklaring van 1963:

“De cursus in de niet-confessionele zedenleer is een in sociologische, psychologische en historische verantwoordingen wortelende leidraad der menselijke handelingen. Hij doet geen beroep op verklaringen van godsdienstige aard en is evenmin bedoeld als de verdediging van een specifieke wijsgerige leer.”²⁶⁵

In de praktijk echter bleek het vak van bij het begin een sterk humanistisch vrijzinnige inslag te hebben en dus helemaal niet neutraal te zijn. De neutraliteit van het openbaar onderwijs kwam hierdoor in het gedrang, daar “de overheid [...] niemand [kan] verplichten een keuze te maken tussen alleen maar levensbeschouwelijk geëngageerde alternatieven”.²⁶⁶ De vraag stelde zich dus of de schoolpactregeling een *keuzeplicht*, dan wel een *keuzerecht* inhield. Een *keuzerecht* impliceerde dat men ook het recht had *niet* te kiezen en een vrijstelling kon aanvragen. Bij een *keuzeplicht* moest men kiezen en was een vrijstelling onmogelijk.²⁶⁷

In 1985 moest de Raad van State hierover een uitspraak doen.²⁶⁸ In het arrest Sluijs oordeelde de Raad van State dat de cursus niet-confessionele zedenleer “geen residuair karakter had en dus niet kon worden opgelegd als verplicht vak voor diegenen die niet kozen voor één van de cursussen van de erkende godsdiensten”.²⁶⁹ Vrijstellingen waren vanaf dat moment toegestaan, maar men wou de leerplannen van het vak NCZ zo snel mogelijk aanpassen zodat het wel degelijk als neutraal en residuair zou worden opgevat.²⁷⁰ In 1988 werd de vrijstellingsmogelijkheid daarom weer afgeschaft. Twee jaar later kwam deze *keuzeplicht* echter opnieuw onder druk te staan. Dit maal stapten getuigen van Jehovah naar de Raad van State

²⁶⁵ Geciteerd in: Magits, "De Evolutie Van Het Niet-Confessioneel Levensbeschouwelijk Onderricht in België. Een Vrijzinnig Humanistische Visie," 95.

²⁶⁶ Raf Verstegen, "Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs in België," in *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdienstonderig Op Skool*, ed. Hildegard Warnink (Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003), 26.

²⁶⁷ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 45.

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ Bengt Verbeeck, "Neutraal En Toch Divers. Een Te Moeilijke Evenwichtsoefening Voor Het Onderwijs in Vlaanderen?," *Tijdschrift voor Humanistiek* 9, no. 36 (2008): 15.

²⁷⁰ Ibid.

omdat ze niet behoorden tot een erkende eredienst en zich dus niet konden vinden in het keuzeaanbod van de levensbeschouwelijke vakken. Nu werd dus niet alleen NCZ, maar het hele systeem geïmplementeerd.²⁷¹ De Raad van State besliste dat een vrijstelling mogelijk was mits enkele voorwaarden vervuld waren. Wanneer men een vrijstelling aanvraagt dient men namelijk een minimale verantwoording en verwijzing naar de eigen levensbeschouwing te geven, maar dit staat volgens Raf Verstegen op gespannen voet met de vrijheid van mening.²⁷² Daarom laat men tegenwoordig toe dat een vrijstelling verkregen kan worden zonder motivatie. Het volgen van een levensbeschouwelijk vak wordt dus eigenlijk facultatief.²⁷³ Dit blijkt eveneens uit de omzendbrief van 2002 (zie bijlagen).

2.3.3.3 *Grondwetsherziening van 1988*

Bij de grondwetsherziening in 1988 werden de onderwijsbevoegdheden overgeheveld naar de gemeenschappen. Het Rijksonderwijs werd daardoor herdoopt tot het Gemeenschapsonderwijs.²⁷⁴ Bij diezelfde grondwetsherziening werden enkele belangrijke schoolpactprincipes in de grondwet geïmplementeerd. Onder andere de neutraliteit van het onderwijs en de keuzevrijheid van ouders, maar ook de regeling van het levensbeschouwelijk onderwijs in openbare scholen werden in de grondwet opgenomen.²⁷⁵

In artikel 24 §1 vierde lid (toenmalig artikel 17) lezen we het volgende: “De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer”. De organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs bleef dus ongewijzigd. Net als in de schoolpactwet gaat het hier om een *keuzeplicht*, wat inhield dat er geen vrijstellingen gegeven werden. In 1990 maakte de Raad van State hier opnieuw een *keuzerecht* van (zie eerder: HS IV; 1.3.3.2.).

Artikel 24 §3 tweede lid bepaalt het volgende: “alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding”.²⁷⁶ De

²⁷¹ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 46.

²⁷² Verstegen, 28-29.

²⁷³ Ibid., 29.

²⁷⁴ Verbeeck: 13.

²⁷⁵ Ibid.

²⁷⁶ "De Grondwet Van Het Federale België," (2007), Art. 24 §3 al. 2.

overheid financiert dus het levensbeschouwelijk onderwijs voor alle leerlingen, zowel in het openbaar als in het vrij onderwijs.

Door de grondwettelijke verankering van de regels inzake het levensbeschouwelijk onderwijs kunnen deze uiteraard niet zomaar aangepast worden. Er is namelijk een tweederde meerderheid nodig om een grondwetsherziening door te voeren.

Gezien de regionalisering van het onderwijs zal in de verdere bespreking van het levensbeschouwelijk onderwijs de focus op de situatie in Vlaamse Gemeenschap liggen.

2.3.4 De jaren '90

2.3.4.1 Bevoegde instantie van de erkende erediensten en de niet-confessionele zedenleer

Sinds de schoolpactwet lag de verantwoordelijkheid voor de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken bij het hoofd van de eredienst in kwestie. In 1991 werd hier verandering in gebracht door een decreet die de verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs verschuift naar de bevoegde instantie van de erkende eredienst. In 1993 werd een nieuw decreet betreffende de begeleiding en inspectie van levensbeschouwelijke vakken uitgevaardigd, waarin bepaald werd dat iedere eredienst elk één gesprekspartner ten aanzien van de overheid moest aanwijzen.²⁷⁷

De bevoegde instantie is verantwoordelijk voor het vastleggen van de inhoud van het levensbeschouwelijk vak in kwestie, voor het oprichten van een eigen inspectie- en begeleidingsdienst en voor de aanstelling, benoeming en het ontslag van de leerkrachten levensbeschouwelijk onderwijs.²⁷⁸ De levensbeschouwelijke vakken hebben daardoor een heel ander statuut dan andere vakken. Ze hebben een verregaande autonomie, wat bijvoorbeeld blijkt uit het feit dat de directeur van een school de godsdienstlessen of niet-confessionele zedenleer niet mag bijwonen.²⁷⁹

De nieuwe regeling gaf echter aanleiding tot problemen voor erkende erediensten die uiteenvallen in een groot aantal strekkingen zoals het protestantisme en de islam. De

²⁷⁷ Verstegen, 21-22.

²⁷⁸ Ibid., 24-26.

²⁷⁹ Ibid., 26.

verschillende strekkingen bleken namelijk maar moeilijk een consensus te bereiken over wie de rol van bevoegde instantie zou opnemen. Daarenboven was het vóór het decreet van 1991 mogelijk dat bijvoorbeeld “protestantse scholen [met] een inrichtende macht die zich niet bekende tot de Protestantse Kerk van België – voor de Belgische overheid de gesprekspartner voor het erkende protestantisme – niettemin autonoom en naar eigen inzicht protestants onderwijs kon organiseren”.²⁸⁰ Nu vallen alle protestantse godsdienstlessen – zowel in het officieel als in het vrij onderwijs – onder de verantwoordelijkheid van één bevoegde instantie.²⁸¹ Raf Verstegen, voormalig hoogleraar onderwijsrecht, wijst er wel op dat niet-erkende erediensten of strekkingen binnen erkende erediensten die zich niet in de erkende instantie terugvinden, altijd nog als niet-erkende eredienst gebruikmakend van de vrijheid van onderwijs, in eigen instellingen een specifiek godsdienstvak kunnen inrichten”.²⁸² Hiervoor mag echter niet dezelfde benaming gebruikt worden als voor het godsdienstvak dat onder toezicht van een erkende instantie valt.²⁸³

2.3.4.2 De erkenning van de vrijzinnige levensbeschouwing en de vrijzinnige inslag van het vak niet-confessionele zedenleer

Eerder bleek al dat het karakter van het vak niet-confessionele zedenleer op verschillende momenten ter discussie stond. In theorie moest het een neutraal ‘restvak’ zijn – dit werd in 1988 nog bevestigd in een ontwerp van bijzonder decreet.²⁸⁴ In praktijk bleek het echter steeds een vrijzinnig humanistische inslag te hebben gehad:

“Van bij de inrichting van de lessen niet-confessionele zedenleer hebben de georganiseerde vrijzinnig humanistisch gemeenschap de verantwoordelijkheid voor de lessen niet-confessionele levensbeschouwing opgeëist, zowel wat de vorming van de leerkrachten als wat de organisatie en inhoud van de cursus betreft”.²⁸⁵

²⁸⁰ Ibid., 22.

²⁸¹ Ibid.

²⁸² Ibid., 23.

²⁸³ Ibid.

²⁸⁴ Daarin lezen we het volgende: “Men moet de moed opbrengen om dit onderscheid te maken : de cursus niet-confessionele zedenleer is geen cursus in de vrijzinnigheid.” Zie: E. Baldewijns and C. Moors, "Ontwerp Van Bijzonder Decreet Betreffende De Autonome Raad Van Het Gemeenschapsonderwijs," ed. Commissie van Onderwijs en Vorming (1988), 52.

²⁸⁵ Devuyt, 43.

De organisaties die een belangrijke rol speelden (en spelen) in de ondersteuning van de cursus NCZ waren het Humanistisch Verbond (HV, opgericht in 1951) en de Unie Vrijzinnige Verenigingen (UVV, opgericht in 1966).²⁸⁶ Al sinds de jaren '70 streefden de vrijzinnigen ervoor om “de niet-confessionele gemeenschappen op voet van gelijkheid te brengen met de erkende erediensten”²⁸⁷, maar pas in 1993 werden ze als levensbeschouwelijke gemeenschap erkend door de Vlaamse Gemeenschap.²⁸⁸ Dit impliceert dat het nieuwe artikel 24 uit de grondwet nu ook op hen van toepassing is. Datzelfde jaar werd de Raad voor Inspectie en Begeleiding niet-confessionele Zedenleer (RIBZ) opgericht. Sindsdien is deze organisatie, waarin onder andere afgevaardigden van de georganiseerde niet-confessionele levensbeschouwelijke gemeenschap zetelen, de bevoegde instantie voor het vak NCZ.²⁸⁹ Niet-confessionele zedenleer werd dus pas in 1993 uitdrukkelijk als een vrijzinnig vak erkend en op gelijke voet geplaatst met de godsdienstvakken.²⁹⁰

2.3.4.3 Herziening leerplan rooms-katholieke godsdienst

Het leerplan rooms-katholieke godsdienst werd in 1999 herzien met de intentie meer aandacht te laten uitgaan naar de veranderde maatschappij.²⁹¹ Net als vandaag volgde toen het overgrote deel van de leerlingen in Vlaanderen katholieke godsdienst, maar dit betekent niet dat al die leerlingen ook werkelijk katholiek *zijn*. Zeker op katholieke scholen waar er (doorgaans) geen keuzevrijheid is wat levensbeschouwelijk onderwijs betreft²⁹² en vrijstellingen niet mogelijk zijn, kan men verwachten dat de levensbeschouwelijke identiteit van de leerling lang niet altijd strookt met het religieus karakter van de school.

²⁸⁶ Magits, "De Trein Der Traagheid of De Lange Weg Naar De Erkenning Van De Vrijzinnig-Humanistische Levensbeschouwing," 27-28.

²⁸⁷ Ibid., 29.

²⁸⁸ Verstegen, 27.

²⁸⁹ Devuyt, 44.

²⁹⁰ Verstegen, 27.

²⁹¹ Erkende Instantie, *Leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst Voor Het Secundair Onderwijs in Vlaanderen* (Brussel: Licap, 1999), 13-14.

²⁹² Sinds de jaren '80 zijn er wel een klein aantal katholieke scholen die islamitische godsdienstlessen geven. In 2000 besliste de Katholieke Kerk aan Vlaamse kant dit aanbod niet verder te zetten wanneer de leraar moet vervangen worden. Zie: Verstegen, 30.

Het leerplan voor de eerste graad van het secundair onderwijs focust op het christendom. In de tweede en derde graad is er meer aandacht voor de ontwikkeling van de leerling in de plurale samenleving. Het christendom blijft hierbij wel steeds het vertrekpunt.²⁹³ Het leerplan onderscheidt drie basisdoelen voor de katholieke godsdienstlessen in het secundair onderwijs:

1. Zich bewust worden van en zich levensbeschouwelijk uitgedaagd weten door de pluraliteit van zinaanbod (levensbeschouwingen) in onze hedendaagse leefwereld en samenleving.
2. Het zinaanbod van het christelijk geloof kennen en plaatsen in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit
3. Vanuit het inzicht van het plurale levensbeschouwelijke karakter van het menselijke spreken, denken en handelen, en in dialoog met het zinaanbod van het christelijk geloof in deze context zich rekenschap geven van het eigen levensbeschouwelijk profiel.²⁹⁴

Zoals Patrick Loobuyck aangeeft lijkt het hier te gaan om een combinatie van *teaching in*, *teaching about* en *teaching from*.²⁹⁵ Hiermee onderscheidt rooms-katholieke godsdienst zich van de andere godsdienstlessen die allen als *teaching in* kunnen gecategoriseerd worden en waarin weinig of geen aandacht uitgaat naar andere religies.²⁹⁶

De leerplannen niet-confessionele zedenleer besteden wel aandacht aan andere levensbeschouwingen en dat in iedere graad van het secundair onderwijs. Meestal gebeurt dit op een thematische wijze, door na te gaan hoe bepaalde mensbeelden en waarden binnen de verschillende levensbeschouwingen opgevat worden. Deze worden vervolgens vergeleken met de humanistische mensbeelden en waarden.²⁹⁷

²⁹³ Erkende Instantie, 50-52.

²⁹⁴ Ibid., 49.

²⁹⁵ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

²⁹⁶ Voor een overzicht en vergelijking van de inhoud, omvang en doelstellingen van de leerplannen godsdienst en NCZ in het secundair onderwijs, zie: "Eenheid of Diversiteit? Een Vergelijkende Studie Van De Leerplannen Van De Levensbeschouwelijke Vakken in Vlaanderen",

http://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/actualiteit/visie/leerplannen/eenheid_of_diversiteit/ (accessed 15-07-2011).

²⁹⁷ Voor de leerplannen niet-confessionele zedenleer, zie: "Leerplannen Ncz",

http://www.ribz.be/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=51 (accessed 20-02-2011).

2.3.4.4 Vakoverschrijdende eindtermen (1997)

In 1997 werd een eerste editie vakoverschrijdende eindtermen (VOET) gelanceerd. Deze editie richtte zich uitsluitend op de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze vakoverschrijdende eindtermen formuleerden minimumdoelen die de niet specifiek onder één vakgebied vallen, waar door middel van vakoverschrijdende projecten moeten worden nagestreefd. Het waren allen maatschappelijk relevante minimumdoelen die te weinig in de bestaande vakken aan bod kwamen.²⁹⁸ Er werden verschillende thema's onderscheiden in de VOET. Eén daarvan was 'opvoeden tot burgerschapszin'. Dit werd door de Dienst Onderwijsontwikkelingen als volgt beschreven: "Jongeren helpen actieve burgers te worden die op een constructieve en tegelijk op een kritische wijze kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven."²⁹⁹ Opvoeden tot burgerzin zou ook in de volgende twee edities VOET (2000 / 2010) een centrale rol spelen (zie verder: HS IV; 3.2.1.).

2.3.5 Begin 21^e eeuw

2.3.5.1 Voorstellen voor een nieuw levensbeschouwelijk vak

Reeds in 1998 stelde André Flahaut, toenmalig federaal Minister van Ambtenarenzaken (PS), voor om het aantal uren godsdienstles en NCZ te reduceren en in de vrijgekomen uren burgerschap (voor de 1^e en 2^e graad) en filosofie (voor de 3^e graad) te geven.³⁰⁰ Een gelijkaardig voorstel werd in 2001 door Marleen Vanderpoorten, toenmalig Vlaams Minister van Onderwijs (VLD) naar voor geschoven. In een interview met De Standaard stelde ze voor een vak 'cultuurbeschouwing' in te voeren ter aanvulling of zelfs ter vervanging van het vak godsdienst of NCZ, zodat kinderen kunnen kennismaken met alle godsdiensten en levensbeschouwelijke

²⁹⁸ "Structurele Organisatie Voet. Historiek", http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/subsites/nieuwevoet/voet2010/Pages/historiek.aspx.

²⁹⁹ Jessy Siongers, *Vakoverschrijdende Thema's in Het Secundair Onderwijs. Op Zoek Naar Een Maatschappelijke Consensus* (Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2000), 43.

³⁰⁰ Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 48.

opties.³⁰¹ Haar partijgenoten Karel de Gucht, toenmalig voorzitter VLD en Fientje Moerman, toenmalig federaal Minister van Economie, Energie, Buitenlandse Handel en Wetenschapsbeleid, pleitten eveneens voor de invoering van een vak ‘levensbeschouwelijke stromingen en filosofie’ in zowel openbare als vrije scholen.³⁰²

Niet enkel politici bogen zich over deze kwestie. In 2003 werd namelijk een advies geformuleerd met een gelijkaardig voorstel door de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) nadat het gemeenschapsonderwijs hen gevraagd had de mogelijke invoering van een vak ‘cultuurbeschouwing’ te onderzoeken. Het gemeenschapsonderwijs zocht immers naar een oplossing voor het feit dat veel ouders zich niet herkennen in het aanbod aan levensbeschouwelijke vakken. Daarnaast wilden ze nagaan hoe men de vrijgekomen tijd van leerlingen met een vrijstelling positief kon invullen.³⁰³

Volgens de VLOR is er “een constitutioneel niet te verantwoorden leemte” ontstaan in de regelgeving vermits alle leerlingen volgens de grondwet recht hebben op religieuze of morele opvoeding (Art. 24 § 3 tweede lid), maar leerlingen die niet tot een erkende eredienst of levensbeschouwing behoren blijven hiervan verstoken.³⁰⁴ De VLOR vindt daarom dat het officieel onderwijs een levensbeschouwelijk niet-geëngageerd vak over ethiek en levensbeschouwing moet aanbieden als verplicht alternatief voor wie geen geëngageerd vak kiest. De vrijstellingsmogelijkheid zou daardoor opnieuw wegvallen.³⁰⁵ Het nieuwe vak ‘levensbeschouwelijk oriëntatie’ moet volgens de VLOR maximale neutraliteit nastreven.³⁰⁶ Alleen dan is het namelijk gelegitimeerd de vrijstellingsmogelijkheid te laten vallen. Niettemin moet het vak fundamentele attitudes zoals respect voor de ander en solidariteit trachten over te brengen. Wat de inhoud betreft stelt de VLOR vier grote velden voor: zinvragen en eventuele antwoorden, waarden en normen, mensbeeld en maatschappijbeeld en de ultieme zinvraag.³⁰⁷

³⁰¹ Gretel Van den Broeck, "Interview: Vlaams Minister Vanderpoorten over Godsdienst En Onderwijs. Godsdienst En Zedenleer Onder Één Hoed," *De Standaard* 19-12-2001, 5.

³⁰² "Stellingen Van Politici," in *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdiensoverrig Op Skool*, ed. Hildegard Warnink (Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003), 109; Hildegard Warnink, "Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs, Een Actueel Vraagstuk in Vlaanderen En Zuid-Afrika," in *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdiensoverrig Op Skool*, ed. Hildegard Warnink (Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003), 4.

³⁰³ Vlaamse Onderwijsraad - Algemene Raad, *Een Nieuw Vak over Ethiek En Levensbeschouwing in Het Officieel Onderwijs: 'Levensbeschouwelijke Oriëntatie'* (Brussel, 2003), 1-2.

³⁰⁴ *Ibid.*, 3.

³⁰⁵ *Ibid.*, 4-5.

³⁰⁶ *Ibid.*, 7.

³⁰⁷ *Ibid.*

De kritieken die uit verschillende hoeken op het voorstel kwamen werden in zekere zin al voorspeld door de VLOR.³⁰⁸ Ze wijzen er in hun rapport namelijk op dat een neutraal vak over ethiek en levensbeschouwing volgens de vertegenwoordigers van de erkende erediensten niet mogelijk is en volgens de vertegenwoordigers van de niet-confessionele levensbeschouwing evenmin grondwettelijk vereist is. Voor de invoering van een neutraal levensbeschouwelijk vak zou dan ook een grondwetswijziging nodig zijn volgens die laatste.³⁰⁹

3 Het huidige levensbeschouwelijk onderwijs

3.1 Organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs

Het levensbeschouwelijk onderwijs wordt in Vlaanderen nog steeds georganiseerd volgens de richtlijnen uit de schoolpactwet van 1959 die in 1988 in de grondwet geïmplementeerd werden. Enkele nieuwe regelingen werden opgenomen in decreten, omzendbrieven en besluiten van de Vlaamse Regering. De relevante wetsartikelen zijn terug te vinden in bijlage 2.

De regels met betrekking tot levensbeschouwelijk onderwijs verschillen voor vrije en officiële scholen. Sinds 2008 worden beide schoolnetten gelijk gesubsidieerd.³¹⁰ Vrije scholen behouden wel hun vrijheid van richting en zijn dus ook vrij wat de invulling van het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Doorgaans doceert men er godsdienstles in één van de erkende erediensten. Vermits 99 procent van de vrije scholen katholiek zijn wordt aan bijna alle vrije scholen rooms-katholieke godsdienst gegeven.³¹¹ Vrijstellingen zijn er niet mogelijk. Daarnaast bestaat een klein aantal vrije scholen die een keuze aanbiedt tussen de verschillende levensbeschouwelijke vakken en in methodescholen zoals Steinerscholen geeft men doorgaans een alternatief vak cultuurbeschouwing.³¹²

In het openbaar onderwijs in Vlaanderen hebben leerlingen de keuze tussen rooms-katholieke, protestantse, orthodoxe, anglicaanse, islamitische en Israëliëse godsdienst en de niet-confessionele zedenleer. Wekelijks dienen minimum twee lessen aan het

³⁰⁸ Voor een overzicht van de verschillende kritieken die op het voorstel van de VLOR volgde, zie: Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 50-54.

³⁰⁹ Vlaamse Onderwijsraad - Algemene Raad, 4.

³¹⁰ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

³¹¹ Ibid.

³¹² Verstegen, 21.

levensbeschouwelijk onderwijs besteed te worden. Wanneer men zich niet kan vinden in het aanbod kan men een vrijstelling aanvragen. Het voorstel van de VLOR om het aanbod uit te breiden met een neutraal vak werd namelijk niet doorgevoerd. Alle levensbeschouwelijke vakken – op cultuurbeschouwing na – vertrekken dus van één bepaalde levensbeschouwelijke inslag. De tabel hieronder geeft een overzicht van het percentage leerlingen in de verschillende levensbeschouwelijke vakken voor het schooljaar 2009 – 2010.

	Vrij Onderwijs	Openbaar Onderwijs	Alle scholen
R.-Katholieke godsdienst	74,6%	7,4%	82%
Protestantse godsdienst	-	0,3%	0,3%
Israëlitische godsdienst	0,19%	0,02%	0,21%
Islamitische godsdienst	0,17%	3,38%	3,55 %
Orthodoxe godsdienst	-	0,1%	0,1%
Anglicaanse godsdienst	-	0,001%	0,001%
Niet-confess. zedenleer	0,1%	13%	13,1%
Cultuurbeschouwing	0,3%	-	0,3%
Vrijstelling	-	0,35%	0,35%
	75,4%	24,6%	100%

Figuur 3: Percentage leerlingen in het gewoon secundair onderwijs volgens de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen. Schooljaar 2009-2010 (Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Statistisch Jaarboek Van Het Vlaams Onderwijs. Schooljaar 2009-2010 (Brussel, 2011), 428-429)

Uit de tabel blijkt dat tegenwoordig maar liefst 82 procent van alle leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen rooms-katholieke godsdienst volgt. Dit is een verbazend hoog cijfer voor een seculiere samenleving als Vlaanderen.³¹³ In de lessen rooms-katholieke godsdienst dient de leraar sinds 1999 wel aandacht te hebben voor andere levensbeschouwingen, maar het vak heeft nog steeds een confessioneel katholiek karakter.

Niet-confessionele zedenleer staat op de tweede plaats met 13 procent van alle leerlingen en het islamitisch godsdienstonderwijs volgt met 3,55 procent. De andere erediensten hebben een

³¹³ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

stuk minder leerlingen. De anglicaanse eredienst bengelt helemaal achteraan met slechts 3 leerlingen in het schooljaar 2009-2010.³¹⁴

3.2 Recente ontwikkelingen

3.2.1 Vakoverschrijdende Eindtermen (2010)

In 2010 werden nieuwe vakoverschrijdende eindtermen (VOET) voor het secundair onderwijs opgesteld. Anders dan de eerste editie heeft de VOET@2010 betrekking op het ganse secundair onderwijs zonder een onderscheid te maken tussen de graden, maar de idee van de VOET blijft hetzelfde: maatschappelijk relevante minimumdoelen die niet aan een bepaald vakgebied gebonden zijn, maar door middel van meerdere vakken of projecten moeten nagestreefd worden. Het bevorderen van competenties zoals kritisch denken, respect en een open en constructieve houding ten aanzien van verschillen tussen mensen en levensopvattingen is slechts een greep uit de VOET.³¹⁵ Net als in de editie van 1997 gaat in de VOET@2010 heel wat aandacht uit naar het bevorderen van actief burgerschap. De school moet als het ware een oefenplaats zijn voor participierend en democratisch burgerschap.³¹⁶ Uitgerekend op dit vlak blijkt nog heel wat werk aan de winkel te zijn. In november 2010 verscheen namelijk een internationale studie waaruit bleek dat Vlaamse leerlingen beduidend slechter scoren dan hun Europese collega's wat actief en democratisch burgerschap betreft.³¹⁷

Voor het bevorderen van competenties zoals actief burgerschap en een open houding ten aanzien van verschillende mensen en verschillende opvattingen lijkt een belangrijke rol weggelegd te zijn voor de levensbeschouwelijke vakken, maar uitgerekend die vakken zijn niet verplicht om rekening te houden met de VOET. Door hun autonoom statuut vallen ze namelijk niet onder de reguliere inspectie die controleert op het behalen van de (vakoverschrijdende) eindtermen.

³¹⁴ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Statistisch Jaarboek Van Het Vlaams Onderwijs. Schooljaar 2009-2010* (Brussel, 2011), 429.

³¹⁵ Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming and Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, *Voet @ 2010. Nieuwe Vakoverschrijdende Eindtermen Voor Het Secundair Onderwijs* (Brussel, 2010), 8-9.

³¹⁶ *Ibid.*, 11, 20.

³¹⁷ Walter Pauli, "Een Buis Voor Het Vlaamse Onderwijs. Internationaal Onderzoek: Scholieren Scoren Barslecht Op Democratische Attitudes," *De Morgen* 22-11-2010, 6-7.

3.2.2 Samenwerking tussen de levensbeschouwelijke vakken

Al geruime tijd worden de leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken gestimuleerd om samen te werken. Onlangs werd een visietekst gepubliceerd waarin de inspectieorganen van de verschillende levensbeschouwelijke vakken dergelijke samenwerking aanmoedigen. Enerzijds kan men samen deelnemen aan schoolprojecten rond maatschappelijke thema's, hierbij legt men "accenten vanuit de eigen levensbeschouwing en leert [men] tevens de gevoeligheden van de andere levensbeschouwingen kennen". Anderzijds kan men een interlevensbeschouwelijke dialoog aangaan. Men hoopt dat dergelijke initiatieven zullen bijdragen tot de ontwikkeling van begrip en respect. De samenwerkingsprojecten moeten evenwel beperkt blijven "qua frequentie en tijd", vermits het belangrijk is te werken aan de eigen levensbeschouwelijke identiteit.³¹⁸ Of de levensbeschouwelijke vakken al dan niet samenwerken en op welk niveau dit gebeurt blijkt in de praktijk af te hangen van de leerkrachten en de school in kwestie.

3.2.3 Voorstellen reorganisatie levensbeschouwelijk onderwijs

In 2009 – precies vijftig jaar na het verschijnen van de schoolpactwet – poneren Patrick Loobuyck en Leni Franken de idee om een verplicht vak *over* levensbeschouwingen en filosofie in te voeren. Tien jaar eerder werd door verschillende politici en de VLOR voorgesteld een vak *over* levensbeschouwingen in te voeren, maar ondertussen is nog niks gerealiseerd op dit vlak. Het voorstel van Loobuyck en Franken neemt de draad weer op, maar gaat verder dan het voorstel van de VLOR en vertrekt ook vanuit een andere invalshoek. De VLOR construeerde haar voorstel namelijk in de eerste plaats om een oplossing te bieden voor het vrijstellingsprobleem.³¹⁹ Loobuyck en Franken daarentegen stellen het hele huidige model in vraag tegen de gewijzigde sociale achtergrond.

Het levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen wordt nog steeds georganiseerd volgens de bepaling uit de schoolpactwet van 1959. De samenleving is sindsdien echter grondig veranderd en het huidige model, dat enkel ruimte biedt voor gescheiden confessioneel onderwijs,

³¹⁸ "De Visie Van De Inspecteurs-Adviseurs over De Samenwerking Tussen De Levensbeschouwelijke Vakken. Beperkte Visietekst", <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/lbv/default.htm> (accessed 15-07-2011).

³¹⁹ Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 55.

is volgens Loobuyck en Franken onaangepast aan deze geseclariseerde en multireligieuze maatschappij.³²⁰ Er is nood aan levensbeschouwelijke geletterdheid en vaardigheden om met de levensbeschouwelijke verschillen in de maatschappij te kunnen omgaan en dit kan volgens hen het best geschieden in een inclusief vak over levensbeschouwingen en filosofie.³²¹ Dit vak dient inclusief en actief pluralistisch te zijn, eerder dan neutraal, daar ze erkennen dat neutraliteit een te hoog gegrepen doelstelling is. Hiermee vervalt meteen één van de mogelijke kritieken: dat een neutraal levensbeschouwelijk vak onmogelijk is.³²²

In de eerste vier jaar van het middelbaar komt vooral de studie van levensbeschouwingen aan bod in dit vak. Men leert er *over* en *van* levensbeschouwingen: *teaching about* en *teaching from*. Op die manier komt het vak tegemoet aan de nieuwsgierigheid en interesse voor levensbeschouwingen die veel jonge mensen hebben en kan het ook bijdragen aan het ontwikkelen van attitudes zoals tolerantie, begrip en verdraagzaamheid. Het vak onderkent daarmee “het (persoonlijke en maatschappelijke) belang van levensbeschouwingen enerzijds en [...] de realiteit en de uitdagingen van de levensbeschouwelijke diversiteit anderzijds”.³²³ De laatste twee jaar van het secundair verschuift de focus naar filosofie, waarbij ondermeer aandacht uitgaat naar burgerschapsvorming.³²⁴ Vermits het vak onder de reguliere inspectie zou vallen kan het dan een belangrijke rol spelen in het halen van bepaalde vakoverschrijdende eindtermen (zie eerder: HS IV: 2.2.1.).³²⁵

Concreet willen Loobuyck en Franken het vak levensbeschouwing en filosofie als verplicht vak invoeren in het lager en secundair onderwijs, in zowel openbare als vrije scholen. Het vak dient wekelijks twee lessen te omvatten. Om niet aan de grondwet te raken stellen ze voor om naast dit vak de keuze voor godsdienst in één van de erkende erediensten of NCZ te behouden op openbare scholen. Door de vrijstellingsmogelijkheid is die keuze reeds facultatief geworden. Het keuzeaanbod zou echter omgekeerd worden: “nu krijgt men vrijstelling op aanvraag, in het door ons voorgestelde systeem kan men lessen volgen op aanvraag”³²⁶, zoals ook in Nederland het geval is.

³²⁰ Ibid.

³²¹ Ibid., 55-56.

³²² Ibid., 56, 59.

³²³ Ibid., 56.

³²⁴ Ibid., 59.

³²⁵ Patrick Loobuyck, "Hoe De Nieuwe Vlaamse Ongeletterdheid Bestrijden," *De Morgen* 23-11-2010, 14.

³²⁶ Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 57.

Als reactie op een internationale studie waaruit bleek dat Vlaamse leerlingen slecht scoren wat burgerschap betreft³²⁷, werd het voorstel van Loobuyck en Franken overgenomen door de politieke partij Groen! in november 2010:

“Vlaanderen verdient een onderwijsbeleid dat de leerlingen voorbereidt op hun maatschappelijke rol en duidelijk kiest voor een actief pluralistische samenleving in overeenstemming met de realiteit in Vlaanderen. Groen! vraagt de minister van Onderwijs Smet om een eenheidsvak ‘burgerschap, filosofie en levensbeschouwing’ in te voeren, zowel in het vrij als in het officieel onderwijs, met een equivalent van 2 uur in de week, van bij de aanvang van het leerplichtonderwijs.”³²⁸

Diezelfde maand deed het gemeenschapsonderwijs een gelijkaardig, doch minder verregaande suggestie. Zij merkten dat steeds meer leerlingen een vrijstelling aanvragen voor godsdienst en zedenleer en stelden daarom voor om de levensbeschouwelijke vakken in de derde graad van het secundair af te schaffen en te vervangen door “één allesomvattend levensbeschouwelijk vak dat leerlingen laat kennismaken met aspecten uit meerdere godsdiensten”.³²⁹

Dit leunt aan bij het voorstel van open VLD-leden Jean-Jacques De Gucht, Marleen Vanderpoorten, Herman Schueremans, Sven Gatz en Groen!-lid Luckas Vander Taelen om in alle scholen in de derde graad van het secundair onderwijs tijdens één van de twee lessen godsdienst of niet-confessionele zedenleer “te vertrekken vanuit de religie of te vertrekken vanuit de niet-confessionele zedenleer om op basis daarvan de verschillende godsdiensten te vergelijken binnen de huidige maatschappij”.³³⁰ Deze vergelijkende religiestudie wordt dus gegeven door de leerkracht godsdienst of NCZ.³³¹ Naast *teaching in* zouden dan ook *teaching about* en *teaching from* aan bod komen in alle levensbeschouwelijke vakken.

³²⁷ Pauli.

³²⁸ Elisabeth Meuleman, "Eenheidsvak 'Burgerschap, Filosofie En Levensbeschouwing', Als Antwoord Op Ondermaats Burgerschap Vlaamse Scholieren" http://www.groen.be/actualiteit/Nieuwsflash-eeenhedsvak-burgerschap-filosofie-en-levensbeschouwing-als-antwoord-op-ondermaats-burgerschap-vlaamse-scholieren_1809.aspx (accessed 22-06-2011).

³²⁹ "Gemeenschapsonderwijs Wil Godsdienstles Vervangen Door 'Levensbeschouwelijk Vak'," *De Morgen* 22-11-2010, 2.

³³⁰ Jean-Jacques De Gucht and others, "Voorstel Van Decreet Houdende Wijziging Van Het Artikel 55 Van Het Decreet Van 31 Juli 1990 Betreffende Het Onderwijs- I I, Wat De Vakken Godsdienst En Niet-Confessionele Zedenleer Betreft," ed. Vlaams Parlement (07-07-2010), 2.

³³¹ Ibid.

In maart 2011 deed de Raad van State een uitspraak over de mogelijkheid dit voorstel door te voeren. In dit advies oordeelde de Raad van State dat het niet in strijd is met de neutraliteitseis die opgelegd is aan het openbaar onderwijs en evenmin met de vrijheid van inrichting van het vrij onderwijs.³³² Waarschijnlijk wordt het voorstel van Jean-Jacques de Gucht dit jaar nog voorgelegd in het Vlaams Parlement.

3.2.3.1 *Kritiek*

De recente suggesties lokten nogal wat reacties uit. De voorbije jaren ging veel aandacht uit naar de – al dan niet gewenste – reorganisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in de vorm van publicaties, studiedagen en debatten. Zoals dat indertijd bij het advies van de VLOR was, komen ook nu de meest kritische reacties van mensen die betrokken zijn bij de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken. Vaak steunt hun kritiek op de vrees dat hun eigen vak op termijn zal wegvallen.³³³ Deze behoudsgezinde reactie is begrijpelijk, maar staat vaak een inhoudelijk debat over de wenselijkheid van onderwijs *over* levensbeschouwingen, filosofie en burgerschap in de weg. De meest gehoorde kritiek op het voorstel van Loobuyck en Franken stelt dat op een neutrale manier *over* levensbeschouwingen lesgeven onmogelijk is.³³⁴ Daarbij ziet men de nuancering van Loobuyck en Franken over het hoofd dat het om een “inclusief en ongebonden vak gaat, niet zozeer een neutraal vak”.³³⁵ Door verschillende tegenstanders wordt ook aangehaald dat vorming in de eigen levensbeschouwing noodzakelijk is vooraleer men in dialoog kan treden met andersdenkenden.³³⁶

³³² Raad van State, "Voorstel Van Decreet Houdende Wijziging Van Het Artikel 55 Van Het Decreet Van 31 Juli 1990 Betreffende Het Onderwijs- I I, Wat De Vakken Godsdienst En Niet-Confessionele Zedenleer Betreft - Advies Van De Raad Van State," ed. Vlaams Parlement (25-03-2011), 8-12.

³³³ Zie o.a.: Mario Boulez, "Het Vak Ncz Heeft Toekomst," *De Geus* maart 2010, 6-8; Jaap de Lange and Pieter Boersema, *Studiedag Protestants-Evangelisch Godsdienstonderwijs. De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken En Het Pego in Het Officieel Onderwijs - Een Bezinning Op Verschillende Maatschappelijke Ontwikkelingen En Hun Weerslag Op Het Godsdienstonderwijs* (07-04-2011), 10; Sonja Eggerickx, "Weg Met De Schoolvrijheid?," *De Standaard* 24-03-2011, 29.

³³⁴ Zie o.a.: Kurt Beckers, "Ncz: Het Paard Van Troje?," *De Geus* mei 2011, 4; Eggerickx; Didier Pollefeyt, "Wat Is Er Wollig Aan De Christelijke Traditie?," *De Standaard* 23-03-2011.

³³⁵ Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 60.

³³⁶ Dit standpunt werd o.a. ingenomen door Mieke Van Hecke, directeur-generaal van het katholiek onderwijsnet in Vlaanderen en tevens door Sonja Eggerickx, voorzitter van de Unie Vrijzinnige Verenigingen. Zie: "Mieke Van Hecke Kondigt Bijsturing Katholieke Godsdienstlessen Aan", http://www.kerknet.be/actua/nieuws_detail.php?nieuwsID=96297 (accessed (22-07-2011)). "Debat over

4 Conclusie

In de 19^e eeuw werden op alle scholen – met uitzondering van de weinige joodse en protestante scholen – katholieke godsdienstlessen gegeven. In het openbaar onderwijs konden andersgelovigen hiervan vrijgesteld worden. Pogingen om het keuzeaanbod in het openbaar onderwijs uit te breiden met godsdienstlessen van andere religieuze strekkingen stootten op hard verzet van de katholieken. De organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs zou dan ook mee de inzet bepalen van een belangenstrijd tussen de katholieken enerzijds en de liberalen en socialisten anderzijds. Pas in 1958 kwam er met het Schoolpact een einde aan deze woelige periode. Sindsdien moeten ouders van leerlingen op openbare scholen de keuze hebben tussen godsdienstlessen in één van de erkende erediensten en de niet-confessionele zedenleer. Vrije scholen geven doorgaans één godsdienstvak overeenkomstig hun religieus karakter. Tegenwoordig volgt 82 procent van alle leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs rooms-katholieke godsdienst. Dit zegt niet zozeer iets over de levensbeschouwelijke identiteit van de leerlingenpopulatie, maar wel over de omvang van het katholieke net waar de godsdienstles een verplicht vak is.

Het laatste decennium werd de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in toenemende mate in vraag gesteld. Stemmen gaan op om het keuzeaanbod van verschillende geëngageerde levensbeschouwelijke vakken te vervangen of aan te vullen met een (al dan niet apart) vak *over* levensbeschouwingen, filosofie en burgerschap. Tot op heden werd niks concreet gerealiseerd op dit vlak, maar in bepaalde kringen lijkt er in ieder geval een mentale evolutie plaats te vinden van *teaching in* naar *teaching about / from*.

Eenheidsvak Levensbeschouwing", <http://www.dewereldmorgen.be/blog/ineffable/2011/05/09/debat-over-eenheidsvak-levensbeschouwing> (accessed (22-07-2011)).

HOOFDSTUK V: Comparatieve analyse van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en België

1 Inleiding

In de drie voorafgaande hoofdstukken werd voor ieder land afzonderlijk een overzicht gegeven van de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs van de 19^e eeuw tot nu. Daaruit blijken grote verschillen, maar eveneens belangrijke overeenkomsten te bestaan tussen de landen onderling. Vast staat dat het levensbeschouwelijk onderwijs in elk land een eigen typerende ontwikkeling doormaakte. Om de huidige situaties te vergelijken moet dan ook steeds rekening gehouden worden met de historische context. In dit hoofdstuk zal aan de hand van de informatie uit de drie vorige hoofdstukken een vergelijkende analyse gemaakt worden van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen. Dit zal afzonderlijk gebeuren voor confessionele scholen enerzijds en niet-confessionele scholen anderzijds. In eerste instantie zullen de maatschappelijke veranderingen in Engeland, Nederland en België vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw toegelicht worden.

2 Maatschappelijke veranderingen

Vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw onderging het levensbeschouwelijk klimaat een ware transformatie in Engeland, Nederland en Vlaanderen. Twee factoren speelden hierin een belangrijke rol: de secularisering en de pluralisering.

In ieder land kunnen we een dominante christelijke strekking onderscheiden: in Engeland is dit de Anglicaanse Kerk, in Nederland de Hervormde Kerk en in België de Katholieke Kerk. Daarnaast bestonden enkele kleinere gemeenschappen van andersgelovigen. Alleen in Nederland had na de Hervormde Kerk ook de Katholieke Kerk heel wat aanhangers. Vanaf de jaren '50 zou het aantal kerkgangers in elk land sterk dalen. Dit betekent niet noodzakelijk dat het aantal gelovige mensen afnam. Religie werd door velen in toenemende mate op een individuele manier

beleefd, zonder een sterke gebondenheid met het instituut achter die religie.³³⁷ Niettemin steeg ook het aantal ongelovigen vanaf de jaren '50³³⁸, maar niet in dezelfde mate als de ontkerkelijking.³³⁹

Daarnaast nam de migratie aanzienlijk toe in de tweede helft van de 20^e eeuw. Aanvankelijk waren dit vooral mensen afkomstig uit de voormalige kolonies (vooral in Engeland en Nederland) of buitenlanders die als gastarbeiders aangetrokken werden (vooral België). Later zouden voornamelijk politieke en economische vluchtelingen in West-Europa aankomen. De Engelse, Nederlandse en Belgische samenlevingen werden hierdoor steeds pluralistischer. Dit heeft – net als de secularisatie – een enorme impact gehad op het levensbeschouwelijke klimaat. Er is sinds de jaren '60 – '70 namelijk een veel grotere religieuze diversiteit. Dit is niet alleen te wijten aan de immigratie, maar eveneens aan de opkomst van 'nieuwe' religies of spirituele stromingen³⁴⁰, zoals Scientology.

Een derde factor die enkel in Nederland en België een rol speelde is de ontzuiling die zich vanaf de jaren '60 inzette. Beide maatschappijen waren namelijk vanaf het eind van de 19^e eeuw in toenemende mate verzuild geraakt, doordat de verschillende grote levensbeschouwelijke of ideologische groepen eigen voorzieningen troffen op sociaal, cultureel en politiek gebied.³⁴¹ Vanaf de jaren '60 echter traden steeds meer ontzuilingstendensen op. Vooral de alledaagse verzuiling (vb. vrienden en partner kiezen binnen dezelfde zuil) verminderde snel.³⁴² Mensen zaten niet meer 'opgesloten' in hun eigen zuil zoals vroeger.³⁴³ Daarenboven ging men zich steeds minder associëren met het levensbeschouwelijk of ideologisch karakter van de zuil waartoe men behoorde. De onderwijsverzuiling zou – in tegenstelling tot de andere maatschappelijke domeinen – wel standhouden.

Tegen deze gewijzigde achtergrond dienen we de ontwikkeling in het levensbeschouwelijk onderwijs vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw te beschouwen.

³³⁷ Zie: Grace Davie, "Believing without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?," *Social Compass* 37, no. 4 (1990).

³³⁸ Luce Pépin, *Teaching About Religions in European School Systems. Policy Issues and Trends*, Nef Initiative on Religion and Democracy in Europe (London: Alliance Publishing Trust, 2009), 15.

³³⁹ Davie: 455.

³⁴⁰ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

³⁴¹ Karsten, 34.

³⁴² Ibid., 37.

³⁴³ Ter Avest, Bertram-Troost, and Miedema, "Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands."

3 Confessionele scholen versus niet-confessionele scholen

Deze scriptie focust op gesubsidieerde scholen. Binnen deze categorie kunnen we nog een verdere opdeling maken tussen confessionele scholen en niet-confessionele scholen. Confessionele scholen zijn de scholen die een religieus karakter hebben en doorgaans vrij zijn wat de inrichting van het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Daartegenover staan niet-confessionele scholen die geen religieus karakter hebben en evenmin vrij zijn om het levensbeschouwelijk onderwijs een bepaalde inslag te geven. Zij zijn aan bepaalde regels gebonden wat de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Daarnaast bestaan ook niet-confessionele scholen die wel een relatief grote autonomie hebben wat het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Voorbeelden zijn de algemeen bijzondere scholen in Nederland en de niet-confessionele vrije scholen in België. Deze worden hier evenwel buiten beschouwing gelaten.

Vermits de confessionele en de niet-confessionele scholen een andere evolutie doormaakten zal voor beide een afzonderlijke vergelijkende analyse gemaakt worden.

4 Confessionele scholen

Onder confessionele scholen vallen in Engeland de religieuze *voluntary aided schools*, de religieuze *voluntary controlled schools* en de religieuze *foundation schools*. In Nederland zijn dit de religieuze bijzondere scholen en in Vlaanderen de religieuze vrije scholen. Alle confessionele scholen die hier besproken worden vallen onder het gesubsidieerd onderwijs. In Nederland krijgen confessionele scholen evenveel subsidies als niet-confessionele scholen, dit is reeds zo sinds 1917.³⁴⁴ In België worden eveneens evenveel subsidies uitgetrokken voor de confessionele en niet-confessionele scholen, maar gelijke subsidiëring dateert pas van 2008.³⁴⁵ In Engeland krijgen confessionele scholen 10 procent minder subsidies dan de niet-confessioneel gesubsidieerde scholen.³⁴⁶

³⁴⁴ "Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden", Art. 192.

³⁴⁵ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

³⁴⁶ Eurydice, *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010*, 72.

Confessionele scholen zijn steeds vrij geweest wat de inrichting van het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Van bij het begin maakten deze scholen gebruik van dit recht om confessionele godsdienstlessen te organiseren overeenkomstig het religieus karakter van de school. *Teaching in* was in alle godsdienstlessen op confessionele scholen de norm. Tegenwoordig blijkt dit in ieder land / gemeenschap niet meer voor alle confessionele scholen te gelden. Vooraleer de vergelijking te maken zullen we een kort overzicht geven van de huidige situatie in Engeland, Vlaanderen en Nederland.

4.1 Overzicht

4.1.1 Engeland

In Engeland heeft 18 procent van alle secundaire gesubsidieerde scholen (*maintained schools*) een religieus karakter. Dit zijn vooral anglicaanse scholen en in mindere mate katholieke scholen.³⁴⁷ De gesubsidieerde confessionele scholen kunnen we in Engeland opdelen volgens statuut. Zo zijn er religieuze *voluntary aided school*, religieuze *voluntary controlled schools* en religieuze *foundation schools*. Het merendeel van de confessionele scholen zijn *voluntary aided schools*. In Nederland en België kunnen we telkens maar één soort school onderscheiden. In Nederland zijn er de religieuze bijzondere scholen en in België de religieuze vrije scholen. Welk type levensbeschouwelijk onderwijs gegeven wordt op de Engelse scholen zal – anders dan in België en Nederland – afhangen van het statuut dat ze hebben.

Religieuze *foundation schools* en *voluntary controlled schools* volgen normaalgezien de *agreed syllabus* van de Local Authority in kwestie. Zij gebruiken dus dezelfde syllabus voor RE als de niet-confessionele scholen in de regio, maar anders dan de niet-confessionele scholen moeten *foundation schools* en *voluntary controlled schools*, wanneer de ouders expliciet wensen dat hun kind RE krijgt overeenkomstig de geloofsovertuiging van de school, daarin kunnen voorzien.³⁴⁸ In religieuze *foundation* en *voluntary controlled schools* is *teaching about* en *from* dus de norm, maar is *teaching in* mogelijk op aanvraag van de ouders. Bij *voluntary aided schools* met een religieus karakter gaat het er omgekeerd aan toe. Daar wordt RE gegeven die de

³⁴⁷ DfE and National Statistics, *Schools, Pupils and Their Characteristics* 2010. tabel 2B.

³⁴⁸ Jackson and O'Grady, "Religions and Education in England. Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy," 188.

geloofsovertuiging van de school uitdraagt, maar uitzonderingen moeten kunnen gemaakt worden wanneer ouders RE volgens de *agreed syllabus* aanvragen.³⁴⁹ Heel wat anglicaanse *aided schools* maken altijd gebruik van de *agreed syllabus*, op aanraden van de Diocesan Education Authorities.³⁵⁰

4.1.2 Vlaanderen

In Vlaanderen bestaat het gesubsidieerd secundair onderwijs voor bijna drie kwart uit religieuze scholen. Deze mogen allen confessionele godsdienstlessen geven. De verantwoordelijkheid voor de inhoud van die lessen ligt bij de bevoegde instantie van de erkende eredienst in kwestie.³⁵¹ Deze stelt leerplannen op die zowel in het vrij als in het openbaar onderwijs gebruikt worden. 99 procent van de confessionele scholen in Vlaanderen zijn katholiek. De inslag van het leerplan voor het vak katholieke godsdienst verschoof eind jaren '90 van louter *teaching in* naar een combinatie van *teaching in, about* en *from*. Naast katholieke bestaan ook enkele islamitische³⁵² en joodse gesubsidieerde scholen. Daar is in de godsdienstlessen – in overeenstemming met het leerplan – *teaching in* de norm.³⁵³

4.1.3 Nederland

In Nederland zijn de bijzondere religieuze scholen voornamelijk christelijk. Daarvan is bijna de helft katholiek en de helft protestants. Er zijn ook enkele islamitische scholen.³⁵⁴ De confessioneel bijzondere scholen hebben een grote autonomie als het op de invulling van het levensbeschouwelijk onderwijs aankomt. Er bestaat geen systeem van erkende erediensten met bevoegde instanties zoals in België, waardoor ze niet aan een bepaalde instantie gebonden zijn

³⁴⁹ Ibid.

³⁵⁰ Ibid., 187.

³⁵¹ Zie hiervoor HS IV 2.3.4.1.

³⁵² Hiermee worden de Turkse Lucerna-colleges bedoeld. Hoewel dit in theorie eigenlijk niet-confessionele vrije scholen zijn, kunnen we ze toch als confessioneel islamitische scholen beschouwen. Zie: Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

³⁵³ Voor een bespreking van de inhoud van de leerplannen islamitische godsdienst en joodse godsdienst, zie: "Eenheid of Diversiteit? Een Vergelijkende Studie Van De Leerplannen Van De Levensbeschouwelijke Vakken in Vlaanderen".

³⁵⁴ Ter Avest and others, "Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates," 209.

als het op de inhoud van het levensbeschouwelijk onderwijs aankomt. Tussen de confessionele scholen bestaan dan ook grote verschillen op dit vlak. Er zijn namelijk christelijke scholen die confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs geven (*teaching in*), maar er zijn eveneens christelijke scholen die niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs geven (*teaching about en from*).³⁵⁵

4.2 Het levensbeschouwelijk onderwijs op christelijke scholen

Het overgrote deel van de confessionele scholen in Engeland, Nederland en Vlaanderen zijn christelijke scholen. We stellen vast dat op veel van deze christelijke scholen – zonder dat ze daartoe verplicht werden – het levensbeschouwelijk onderwijs verschoof van *teaching in* naar een mix van *teaching in*, *about* en *from* of zelfs louter *teaching about* en *from*. In Nederland gebeurt dit op initiatief van de school zelf, in Vlaanderen op het initiatief van de bevoegde instantie van de Katholieke Kerk en in Engeland op aanraden van de Diocesan Education Authorities. Confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs (*teaching in*) is dus niet langer de norm op alle christelijke scholen.

Deze veranderingen op veel christelijke scholen dienen tegen de gewijzigde maatschappelijke context beschouwd te worden. Door de pluralisering en de secularisering komt de levensbeschouwelijke identiteit van de leerlingen steeds minder overeen met het religieuze profiel van de school. Zeker in Nederland en Vlaanderen, waar het christelijke schoolnet zeer uitgebreid is en waar het karakter van de school (openbaar tegenover bijzonder / vrij) niet meer de belangrijkste motivatie is om te kiezen voor een school, is dit het geval. Confessionele scholen zochten daarom de laatste decennia naar verschillende manieren om zo goed mogelijk rekening te houden met deze levensbeschouwelijk diverse leerlingenpopulatie en met de multicultureel samengestelde bevolking in het algemeen. De christelijke scholen in Nederland die zich in de jaren '70 uitdrukkelijk tot christelijke *ontmoetingsscholen* omvormden zijn daar een goed voorbeeld van³⁵⁶, evenals de evolutie van *teaching in* naar *teaching about* en *from* of een combinatie van de drie.

³⁵⁵ Ter Avest and others, "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study," 83.

³⁵⁶ Westerman, "Burgerschapskunde Inclusief Intercultureel Onderwijs En Levensbeschouwelijk Onderwijs," 120-121.

4.3 Subsidiëring van confessionele scholen

Nederland en België hebben elk maar één type gesubsidieerde confessionele school, respectievelijk de confessionele bijzondere en de confessionele vrije scholen. Deze worden in beide landen evenveel gesubsidieerd als de niet-confessionele scholen. In Engeland daarentegen zijn er drie types: confessionele *foundation schools*, confessionele *voluntary controlled schools* en confessionele *voluntary aided schools*. Die laatste hebben een grotere autonomie wat het levensbeschouwelijk onderwijs betreft dan de eerste twee. Deze grotere autonomie heeft echter zijn prijs. Religieuze *voluntary aided schools* en *foundation* hebben minder autonomie op het vlak van levensbeschouwelijk onderwijs, maar worden wel evenveel gesubsidieerd als alle niet-confessionele scholen. Voor *aided schools* is dit niet het geval. Zij krijgen 10 procent minder subsidies toegewezen dan alle andere gesubsidieerde scholen.³⁵⁷ De Engelse staat past dus een systeem toe waarin meer subsidies gegeven worden in ruil voor meer controle van de staat over de inrichting van het onderwijs, in dit geval het levensbeschouwelijk onderwijs. Dit systeem wordt echter niet consequent doorgetrokken, anders zouden ook *foundation schools* en *voluntary controlled schools* minder subsidies krijgen dan niet-confessionele scholen, maar meer subsidies dan *voluntary aided schools*.

Deze regeling dateert uit 1944. Daarvoor werden kerk- en staatsscholen evenredig gesubsidieerd. Kerkscholen kregen namelijk al vroeg in de 19^e eeuw subsidies van de staat. Pas toen de kerkscholen niet aan de stijgende vraag naar onderwijs konden tegemoetkomen werden staatsscholen opgericht; niet als concurrerend net, maar als een uitbreiding op de kerkscholen. Dit blijkt uit het feit dat de scholen van bij het begin gelijk gesubsidieerd werden.³⁵⁸ Pas in 1944 werd een onderscheid gemaakt tussen *voluntary aided* en *voluntary controlled schools* die verschillend gefinancierd werden. In *aided schools* werd vanaf dan nog slechts de helft van de kosten gedekt door de staat. In de jaren '60 werd dit opgetrokken tot 85 procent en tegenwoordig dekt de staat 90 procent van de kosten.³⁵⁹

³⁵⁷ Eurydice, *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010*, 72.

³⁵⁸ Kay, "Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain," 13-14.

³⁵⁹ Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, 40.

In Nederland en Vlaanderen wordt geen onderscheid gemaakt tussen meer of minder autonome confessionele scholen. Alle confessionele scholen hebben er een grote autonomie wat het levensbeschouwelijk onderwijs betreft. Opvallend is dat Nederland en Vlaanderen de omgekeerde evolutie van Engeland doormaakten. In Vlaanderen en Nederland worden respectievelijk alle (confessionele) bijzondere scholen en alle (confessionele) vrije scholen evenveel gesubsidieerd als de openbare scholen. Dit is echter niet altijd zo geweest.

In Nederland was de gelijke subsidiëring van openbare en bijzondere scholen de inzet van de tweede fase van de schoolstrijd. Zij vonden dat ze een staatstaak uitoefenden en eisten gelijke financiële hulp. In 1917 werd naast de vrijheid van onderwijs de gelijke financiering van beide netten in de grondwet opgenomen.

In Vlaanderen was de financiering van de vrije scholen eveneens een twistpunt tijdens de 19^e eeuw en begin 20^e eeuw. Wanneer de katholieken daar de mogelijkheid toe zagen trokken zij de subsidies voor het katholiek onderwijs op. De liberalen en later socialisten trachtten daarentegen de subsidies op het katholiek onderwijs laag te houden en het openbaar onderwijs uit te breiden. In 1958 werd een compromis gesloten tussen de verschillende partijen waarin in een gedeeltelijke financiering van het vrij onderwijs werd voorzien. Pas sinds 2008 worden beide schoolnetten gelijk gesubsidieerd.³⁶⁰ De gelijke financiering van het confessioneel onderwijs in Nederland en Vlaanderen is dus het directe of indirecte gevolg van een compromis die gesloten werd tussen verschillende belangengroepen.

5 Niet-confessionele scholen

Een eerste conclusie die we uit de vorige hoofdstukken kunnen trekken is dat er tijdens de ganse periode die in beschouwing werd genomen (begin 19^e eeuw tot nu) steeds levensbeschouwelijk onderwijs aanwezig is geweest op de niet-confessionele scholen, in zowel Engeland, Nederland en Vlaanderen. Deze conclusie kan vanzelfsprekend lijken maar is niettemin belangrijk. In Frankrijk bijvoorbeeld werd immers iedere vorm van levensbeschouwelijk onderwijs gedurende 80 jaar van de openbare scholen geweerd. Pas vrij recent werd hier verandering in gebracht door

³⁶⁰ Loobuyck and Franken, "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates."

kennis over religies in vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde en literatuur te implementeren.³⁶¹

De organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs en de inhoud van de levensbeschouwelijke vakken bleven de voorbij twee eeuwen echter niet onveranderd in Engeland, Nederland en Vlaanderen. In dit deel zullen we voor de organisatorische en inhoudelijke evoluties afzonderlijk nagaan wat de verschillen en gelijkenissen zijn tussen Engeland, Nederland en Vlaanderen en hoe deze verklaard kunnen worden. Vooraleer de vergelijking te maken, wordt eerst een kort overzicht gegeven van de situatie in de 19^e en begin 20^e eeuw voor de drie landen / gemeenschap samen en vervolgens van de huidige situatie voor ieder land / gemeenschap afzonderlijk.

5.1 19^e eeuw en begin 20^e eeuw: confessioneel christelijke godsdienstlessen

Het levensbeschouwelijk onderwijs had aanvankelijk op alle scholen in zowel Engeland, Nederland als België een confessioneel christelijk karakter (*teaching in*). Van bij het begin was er echter een verschil merkbaar tussen de scholen die opgericht werden door de staat en de scholen die opgericht werden door een geloofsgemeenschap.

Scholen die opgericht werden door een openbaar bestuur stonden van bij aanvang open voor kinderen van verschillende gezindten en dat had zijn consequenties voor de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs. Er werden namelijk in de 19^e eeuw al maatregelen getroffen om rekening te houden met andersdenkenden. Zo mocht het religieus onderricht in Engeland niet kenmerkend zijn voor één bepaalde christelijke strekking (*Cowper Temple Clause*)³⁶² en waren vrijstellingen mogelijk voor dit vak.³⁶³ In België diende de godsdienstles ingericht te worden volgens de religie die door het merendeel van de leerlingen aangehangen werd en konden eveneens vrijstellingen verkregen worden.³⁶⁴ Ten slotte hadden kinderen in Nederland recht op godsdienstonderricht gegeven door het kerkgenootschap waartoe ze behoorden.³⁶⁵ Vanaf het midden van de 19^e eeuw werden de godsdienstlessen er facultatief.³⁶⁶

³⁶¹ Pépin, 24.

³⁶² "Elementary Education Act 1870," Art. 14 § 2.

³⁶³ Kay, "Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain," 14.

³⁶⁴ "Loi Organique De L'instruction Primaire Du 23 Septembre 1842," Art. 6.

³⁶⁵ "Schoolwet 1806: Reglement Voor Het Lager Schoolwezen En Onderwijs," Art. 23.

³⁶⁶ Sturm and others: 285.

5.2 Huidig levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen

Confessioneel christelijke godsdienstlessen bleven in de drie landen de norm doorheen de 19^e eeuw en tot diep in de 20^e eeuw. Vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw zal in ieder land de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs een eigen weg inslaan, waardoor er tegenwoordig grote verschillen bestaan op dit vlak tussen de landen / gemeenschap onderling. Vooraleer dieper in te gaan op de verschillen en gelijkenissen in de huidige modellen en de ontwikkeling die daartoe leidden wordt per land of gemeenschap een kort overzicht gegeven.

5.2.1 Vlaanderen

In België werd in 1958 een model aangenomen waarbij ouders en leerlingen moesten kiezen tussen confessionele godsdienstlessen en de niet-confessionele zedenleer. Dit werd in 1959 opgenomen in de schoolpactwet. Thans wordt het levensbeschouwelijk onderwijs nog steeds op die manier georganiseerd, met dat verschil dat men nu ook een vrijstelling mag aanvragen en het aanbod aan levensbeschouwelijke vakken ondertussen iets uitgebreider is. Tegenwoordig bestaat in Vlaanderen de keuze tussen katholieke, protestantse, orthodoxe, anglicaanse, joodse en islamitische godsdienstlessen en niet-confessionele zedenleer. Het merendeel van die vakken kunnen als *teaching in* beschouwd worden, maar in sommige vakken, zoals katholieke godsdienst en niet-confessionele zedenleer, komen ook *teaching about* en *teaching from* aanbod. Recent gaan echter stemmen op om een nieuw vak in te voeren *over* levensbeschouwingen. Hierin zou *teaching about* en *teaching from* centraal staan.

5.2.2 Nederland

In Nederland bestaat thans eveneens een model waarbij leerlingen kunnen kiezen tussen verschillende geëngageerde levensbeschouwelijke vakken. De basis hiervoor ligt in de *Wet op het Voortgezet Onderwijs* uit 1963.³⁶⁷ In theorie kan men kiezen voor christelijk, islamitisch of

³⁶⁷ "Wet Op Het Voortgezet Onderwijs," Art. 46-47.

humanistisch vormingsonderwijs. In deze vakken is *teaching in* de norm. Die keuze is – anders dan in België – van bij het begin uitdrukkelijk facultatief. Alleen als de ouders en / of de leerling dit willen en dit expliciet aanvragen kan de leerling GVO of HVO volgen. In België gaat het er omgekeerd aan toe: alleen als de ouders en / of leerling dit expliciet vragen wordt het de leerling toegestaan *geen* godsdienst of zedenleer te volgen.

Sinds de invoering van het kennisgebied geestelijke stromingen in 1985 dient men in lagere scholen op een objectieve manier kennis bij te brengen *over* verschillende levensbeschouwingen. Zo werd *teaching about* vrij vroeg opgenomen in het curriculum van de lagere school. In de kerndoelen van 2006 werd een gelijkaardige eis opgenomen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de praktijk zijn scholen echter heel vrij voor de invulling hiervan. Soms wordt een apart vak gegeven, zoals het vak levensbeschouwing en soms implementeert men kennis over levensbeschouwingen in andere vakken. Heel vaak echter wordt er geen levensbeschouwelijk onderwijs gegeven in het openbaar voortgezet onderwijs.³⁶⁸

5.2.3 Engeland

In Engeland valt het levensbeschouwelijk onderwijs steeds onder één vak. Deze aanvankelijk confessioneel christelijke godsdienstles evolueerde reeds in de jaren '60 en '70 naar een objectief vak *over* levensbeschouwingen. In 1988 werd in de Education Reform Act de wettelijke basis gelegd voor niet-confessionele multireligieuze *Religious Education*.³⁶⁹ Op niet-confessionele scholen is *teaching about* en *teaching from* sindsdien de norm. Hoewel dit vak geen confessioneel karakter meer heeft kan men er toch nog een vrijstelling voor krijgen. Niettemin benadrukt men dat het om een inclusief vak gaat die relevant is voor alle leerlingen.³⁷⁰ De syllabi voor RE worden op lokaal niveau opgesteld, daarbij komt dat de wettelijke richtlijnen voor de inhoud van het vak zeer vaag zijn, waardoor er grote verschillen bestaan tussen de regio's en scholen onderling wat de invulling van RE betreft.³⁷¹

³⁶⁸ Zie o.a.: Gerdien Bertram-Troost and others, "Dutch Pupils' Views on Religion in School and Society - Report on a Quantitative Research," in *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies*, ed. Pille Valke et al. (Münster: Waxmann, 2009), 221; Ter Avest and others, "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study," 83.

³⁶⁹ "Education Reform Act," 8.3.

³⁷⁰ *Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010*. 27-28.

³⁷¹ Dit blijkt bijvoorbeeld uit de resultaten van het kwalitatieve onderzoek van REDCo naar de visie van tieners op religie en levensbeschouwelijk onderwijs. In één school vonden leerlingen dat er in RE te veel aandacht louter aan

5.3 Comparatieve analyse

Als we het voorgaande in beschouwing nemen zien we dat het levensbeschouwelijk onderwijs in ieder land / gemeenschap een heel specifieke evolutie doormaakte. Niettemin vinden we enkele belangrijke parallellen tussen België en Nederland. Het levensbeschouwelijk onderwijs veranderde er eerder en anders dan in Engeland. In Engeland bleven confessioneel christelijke godsdienstlessen namelijk de norm tot diep in de 20^e eeuw. Pas vanaf de jaren '70 en vooral in de jaren '80 zou het levensbeschouwelijk onderwijs er veranderen. Deze verandering was in Engeland *inhoudelijk*. De veranderingen in België en Nederland waren in de eerste plaats *organisatorisch*, pas later zouden ook noemenswaardige *inhoudelijke* veranderingen optreden.

Hoe kunnen we dit verschil tussen Engeland enerzijds en België en Nederland anderzijds verklaren? En hoe komt het dat de evolutie van het levensbeschouwelijk onderwijs in België en Nederland zoveel parallellen vertoont? Om een antwoord op deze vragen te vinden dienen we voor ieder land terug te grijpen naar de historische achtergrond op politiek en maatschappelijk vlak. Eerst worden de gelijkenissen en verschillen op *organisatorisch* vlak besproken. Vervolgens worden de *inhoudelijke* evoluties onder de loep genomen.

5.3.1 Comparatieve analyse van de organisatorische evoluties

5.3.1.1 *Praktische regelingen van het levensbeschouwelijk onderwijs*

- Aantal levensbeschouwelijke vakken

het handboek werd besteed, in een andere school bleek in RE een meer filosofische aanpak gehanteerd te worden, maar was er dan weer weinig aandacht voor levensbeschouwelijke stromingen en in een derde school bleek er tussen al deze elementen een beter evenwicht te bestaan in RE. Zie: Gerdien Bertram-Troost and Kevin O'Grady, "Religion in England and the Netherlands: A Comparative Account of Young People's Views and Experiences," in *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study on Teenage Perspectives in Europe*, ed. Thorsten Knauth et al. (Münster: Waxmann, 2008), 346.

In Engeland is er altijd maar één levensbeschouwelijk vak geweest op de verschillende scholen. In Nederland en België daarentegen werden ouders vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw de keuze aangeboden tussen verschillende levensbeschouwelijke vakken. In deel 5.3.1.2. wordt dieper ingegaan op de historische ontwikkelingen die de aanleiding waren voor deze reorganisatie.

Tegenwoordig kunnen ouders en leerlingen in Vlaanderen kiezen tussen zeven verschillende levensbeschouwelijke vakken. Het simultaan aanbieden van die vakken brengt echter heel wat organisatorische moeilijkheden met zich mee. Deze problemen zullen alleen maar vergroten als er nog meer levensbeschouwingen erkend worden.³⁷²

- Vrijstellingen

Hoewel RE in Engeland niet confessioneel is kan men er wel een vrijstelling voor vragen. Niettemin dient men ouders die een vrijstelling vragen te melden dat het een inclusief vak is dat relevant is voor alle leerlingen.³⁷³ Ook in Vlaanderen kan men een vrijstelling aanvragen sinds 1990.³⁷⁴ In principe dient men deze aanvraag minimaal te motiveren, maar in de praktijk wordt dit doorgaans niet meer vereist.³⁷⁵ In Nederland gaat het er omgekeerd aan toe dan in België en Engeland. Men krijgt pas lessen GVO of HVO als men hier expliciet om vraagt. Het vak levensbeschouwing dat op sommige scholen gegeven wordt blijkt daarentegen vaak verplicht te zijn en soms facultatief.³⁷⁶

- Verantwoordelijkheid voor de syllabi

In Engeland worden de syllabi op lokaal niveau opgesteld. Vier groepen werken hieraan samen: de Anglicaanse Kerk, vertegenwoordigers van andere religies (afhankelijk van de religieuze bewegingen die in de regio aanwezig zijn), de lerarenorganisaties en de Local Authority (LA). In Vlaanderen hebben de bevoegde instanties van de erkende levensbeschouwingen volledig autonome bevoegdheid wat het opstellen van de syllabi betreft. Anders dan in Engeland hebben

³⁷² Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs," 45-46.

³⁷³ "Schools Standard and Framework Act", (1998), 71.

³⁷⁴ Tyssens, "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België," 46.

³⁷⁵ Verstegen, 28-29.

³⁷⁶ Dick Metselaar, "Vak Levensbeschouwing Indoktrineert" [http://verlichtingshumanisten.weblog.nl/humanistische_denktank/2008/08/vak-levensbesch.html](http://verlichtingshumanisten weblog.nl/humanistische_denktank/2008/08/vak-levensbesch.html).

lokale besturen of lerarenorganisaties hierin geen inspraak.³⁷⁷ In Nederland worden de syllabi voor de geëngageerde vakken (GVO / HVO) doorgaans opgesteld door organisaties verbonden aan de levensbeschouwelijke strekking in kwestie. Voor het vak levensbeschouwing bestaan verschillende handboeken die onafhankelijk werden opgesteld (zie eerder: HSIII; 3.2.2.1. en 3.2.2.2.). Scholen die het vak geven kunnen vrij kiezen welke syllabi ze gebruiken.

5.3.1.2 Historische analyse van het keuzeaanbod levensbeschouwelijke vakken in Nederland en België

In België en Nederland werden vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw verschillende geëngageerde levensbeschouwelijke vakken gegeven op openbare scholen. Om een verklaring te vinden waarom dergelijk keuzeaanbod er kwam in Nederland en België, maar niet in Engeland dienen we terug te gaan tot de 19^e eeuw en het begin van de 20^e eeuw. In die periode speelden zich op politiek en maatschappelijk niveau namelijk zeer gelijkaardige gebeurtenissen af in Nederland en België. De openbare scholen werden hierdoor steeds neutraler en een reorganisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs drong zich op.

In Engeland daarentegen hebben de staatsscholen tot op heden een overwegend christelijke oriëntatie behouden. Zo moeten staatsscholen tegenwoordig nog iedere dag inluiden met een *act of worship*³⁷⁸ en werd tot diep in de 20^e eeuw confessioneel christelijke godsdienstles gegeven. Dit is niet verwonderlijk als men in rekening brengt dat The Church of England nog steeds de staatskerk is in Engeland en het staatshoofd tevens aan het hoofd van die kerk staat.

In Nederland en België werd het christelijk karakter van de openbare scholen namelijk in de 19^e eeuw in vraag gesteld door de liberalen en socialisten. Zij ijverden voor neutrale openbare scholen. Dit was een doorn in het oog van de confessionele groepen. In België waren dit de katholieken en in Nederland de katholieken en de protestanten. Zij wilden de openbare scholen christelijk houden, elk volgens hun eigen strekking. Na verloop van tijd merkten ze echter dat dit niet zou lukken en focusten ze zich daarom op de uitbouw van een eigen schoolnet. De erkenning en de subsidiëring van deze scholen werd de inzet van een hevige schoolstrijd in beide

³⁷⁷ Verstegen, 24-26.

³⁷⁸ "Schools Standard and Framework Act ", 70.1.

landen. In Nederland zou hier een einde aan komen door de pacificatie in 1917. Naast de vrijheid van onderwijs, die in 1848 in de grondwet was opgenomen, werd nu ook de gelijke financiering van het openbaar het en bijzonder onderwijs grondwettelijk verankerd. Het openbaar onderwijs was ondertussen uitgegroeid tot een nagenoeg volledig neutraal net. De regelingen inzake het levensbeschouwelijk onderwijs bleven onveranderd. Godsdienstlessen waren namelijk al enkele decennia daarvoor facultatief geworden.

In België zou de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs – anders dan in Nederland – mee de schoolstrijd bepalen. De katholieken wilden het monopolie op de godsdienst- en zedenleerlessen behouden, terwijl de liberalen en de socialisten ijverden voor zedenleerlessen die losstonden van de katholieke moraal. Dit werd gedeeltelijk gerealiseerd in de jaren '20 van de twintigste eeuw, maar een echte compromis zou pas bereikt worden vanaf het Schoolpact in 1958.

Deze compromissen – de pacificatie en het Schoolpact – zijn typische producten van de Nederlandse en Belgische verzuiling. In beide landen bestonden namelijk verscheidene grote ideologische groepen naast elkaar die op tal van vlakken eigen voorzieningen troffen. In België waren dit de katholieken, de liberalen en de socialisten. Dezelfde groepen vond men in Nederland, plus de protestanten. Na de eerste wereldoorlog bleek geen enkele politieke partij afzonderlijk sterk genoeg te zijn om de hegemonie naar zich toe te trekken. Ze konden elkaar blijven beconcurreren om het eigen gedachtegoed door te drukken, maar dit was nefast voor de stabiliteit van het land. In beide landen werden uiteindelijk compromissen gesloten die relatieve stabiliteit waarborgden.³⁷⁹ Voor Nederland was dit de pacificatie in 1917. In België was er het Schoolpact in 1958.

Het zijn die omstandigheden die ertoe zouden leiden dat het levensbeschouwelijk onderwijs zou evolueren, dit was althans het geval in België. In het Schoolpact werd het neutraal karakter van de openbare school namelijk uitdrukkelijk vastgelegd. Dit leidde tot de reorganisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs. Vanaf nu moest men in de Belgische openbare scholen namelijk kiezen tussen de katholieke, joodse, protestantse en anglicaanse godsdienst of de niet-confesionele zedenleer. Dit lijkt op een weerspiegeling van het verzuilde maatschappelijke systeem: de verschillende levensbeschouwelijke vakken staan naast elkaar en hebben elk volledige autonomie over de invulling van de lessen.

³⁷⁹ Zie: Arend Lijphart, "Consociational Democracy," *World Politics* 21, no. 2 (1969).

In Nederland ging het er iets anders aan toe. De openbare scholen waren namelijk vanaf 1848 al neutraler geworden en de godsdienstlessen waren sinds 1859 facultatief. De schoolwet die volgde op de pacificatie benadrukte nogmaals het neutraal karakter van de openbare school, aan de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs veranderde niks, christelijke godsdienstlessen bleven facultatief. Daaraan werden humanistisch en islamitisch vormingsonderwijs respectievelijk in de jaren '60 en '70 toegevoegd. Dus ook in Nederland bestaan sindsdien levensbeschouwelijke vakken naast elkaar die over een grote autonomie beschikken. Deze levensbeschouwelijke vakken werden enkel gegeven op aanvraag van de ouders. Er was dus geen *keuzeplicht* zoals dat in België aanvankelijk het geval was. Dit getuigt van het feit dat het openbaar onderwijs in Nederland meer als passief neutraal te kenschetsen is dan het openbaar onderwijs in België.

Samen met de regionalisering van het onderwijs werden de bepalingen inzake het levensbeschouwelijk onderwijs in 1988 in de Belgische grondwet opgenomen. Sinds 1990 bestaat de mogelijkheid een vrijstelling te krijgen, maar dit wordt slechts door 0,35 procent van de Vlaamse leerlingen gedaan.

We kunnen concluderen dat de *organisatie* van het levensbeschouwelijk onderwijs op een gelijkaardige manier evolueerde in België en Nederland. Naast de traditionele christelijke godsdienstlessen worden tegenwoordig namelijk ook andere levensbeschouwelijke vakken aangeboden. In België heeft het levensbeschouwelijk onderwijs evenwel steeds een veel prominentere plaats ingenomen op de niet-confessionele scholen, zowel voor als na het Schoolpact. Voor het Schoolpact was de organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs een belangrijk strijdpunt tijdens de schoolstrijd. Na het Schoolpact was er *keuzeplicht* waardoor *alle* leerlingen een bepaald levensbeschouwelijk vak dienden te volgen en in 1988 werden de bepalingen inzake het levensbeschouwelijk onderwijs in de grondwet opgenomen.

5.3.2 Comparatieve analyse van de inhoudelijke evoluties

Zoals reeds aan bod kwam in de begripsafbakening in het eerste hoofdstuk, kunnen we drie types levensbeschouwelijk onderwijs onderscheiden. We zetten ze hier nog even op een rijtje:

1. *Teaching in religion*: leerlingen worden in één bepaalde levensbeschouwelijke opvatting onderwezen.³⁸⁰ Dit is het geval in confessioneel of geëngageerd levensbeschouwelijk onderricht.
2. *Teaching about religion*: leerlingen leren *over* verschillende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke thema's.³⁸¹ Het cognitieve aspect staat hierin centraal.
3. *Teaching from religion*: leerlingen leren *van* verschillende levensbeschouwingen. Door in aanraking te komen met verschillende antwoorden op levensbeschouwelijke en morele kwesties kunnen ze een eigen visie ontwikkelen. De ervaring van de leerling staat hierin centraal.³⁸²

Doorheen deze scriptie werd bij de bespreking van het levensbeschouwelijk onderwijs waar mogelijk vermeld of het om *teaching in / from / about* ging of om een combinatie. De vergelijking van de inhoudelijke evoluties zal zich louter op deze typologie baseren. Er zal dus niet stilgestaan worden bij de specifieke inhoudelijke thema's, vermits dit ons te ver af zou leiden. Daarenboven werd niet bij ieder levensbeschouwelijk vak dat aan bod kwam een overzicht van de inhoud gegeven.

5.3.2.1 Overzicht

Tot de jaren '70 was *teaching in* de norm in alle levensbeschouwelijke vakken in Engeland, Nederland en België. In Engeland werd confessioneel christelijke *Religious Instruction* gegeven. In België kon men kiezen tussen confessioneel katholieke, joodse, anglicaanse, islamitische, protestantse, en later orthodoxe godsdienstlessen en in Nederland had men de keuze tussen confessioneel christelijke en islamitische godsdienstlessen. Daarnaast hadden zowel België als Nederland een geëngageerd humanistisch vak, respectievelijk de niet-confessionele zedenleer en het humanistisch vormingsonderwijs. Ook in NCZ en HVO was *teaching in* de norm. De vakken onderscheiden zich echter van de godsdienstlessen omdat ze vertrekken vanuit een niet-religieuze levensbeschouwing: het zijn geëngageerde vakken, maar geen confessionele vakken.

³⁸⁰ Schreiner, 9.

³⁸¹ Ibid.

³⁸² Ibid.

In Engeland zien we de eerste verschuivingen optreden van *teaching in* naar *teaching about* en *from*. In 1975 verscheen een eerste multireligieuze *agreed syllabus* en in 1988 werd de confessioneel christelijke *Religious Instruction* algemeen omgevormd tot de niet-confessionele multireligieuze *Religious Education*.

Vanaf 1985 werd ook in Nederland les gegeven *over* levensbeschouwingen (*teaching about*), maar dit beperkte zich enkel tot het lager onderwijs. Pas vanaf het eind van de 20^e eeuw / begin 21^e werden in sommige Nederlandse middelbare scholen vakken als levensbeschouwing en sociaal-ethische oriëntatie gegeven, waar de nadruk ligt op *teaching about* en *from*.

In Vlaanderen zouden de vakken katholieke godsdienst en NCZ vanaf de jaren '90 verschuiven van louter *teaching in* naar een combinatie van *teaching in*, *about* en *from*. In de andere godsdienstvakken bleef tot op heden *teaching in* de norm. Recent werd gepleit voor de invoering van een nieuw verplicht vak waarin *teaching about* en *from* centraal zouden staan.

5.3.2.2 De evolutie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland tegenover Nederland en Vlaanderen

Uit het voorgaande overzicht blijkt dat in ieder land / gemeenschap *teaching in* vervangen werd of aangevuld werd met *teaching about* en *teaching from*. In zowel Engeland, Nederland als Vlaanderen is er een evolutie zichtbaar van confessioneel / geëngageerd onderwijs naar niet-confessioneel onderwijs *over* en *van* levensbeschouwingen. Die evolutie zette zich het eerst en het verst door in Engeland. Daar wordt enkel nog niet-confessionele multireligieuze RE gegeven sinds 1988.

Om te verklaren hoe het komt dat deze evolutie het meest verstrekkend was in Engeland dienen we de gewijzigde maatschappelijke achtergrond vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw en de verschillen in organisatie met Nederland en Vlaanderen in rekening te brengen.

Zoals we reeds zagen zouden de Engelse, Nederlandse en Vlaamse samenleving in toenemende mate seculariseren en pluraliseren vanaf de tweede helft van de 20^e eeuw. Door de multicultureel samengestelde bevolkingsgroep ontstond een veel gevarieerder levensbeschouwelijk klimaat in de drie landen / gemeenschap. De scholen kregen, vooral in stedelijke gebieden, steeds meer leerlingen met verschillende culturele achtergronden en levensbeschouwelijke overtuigingen. Tegen deze gewijzigde achtergrond werd de confessioneel

christelijke inhoud van het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland steeds meer in vraag gesteld. Vanaf de jaren '60 gingen stemmen op om in de godsdienstlessen naast het christendom ook aandacht te laten uitgaan naar andere religies. In 1975 werd uiteindelijk de eerste volwaardig multireligieuze syllabus uitgebracht – na het schrappen van een verwijzing naar het humanisme en het communisme. Andere multireligieuze syllabi zouden snel volgen en in 1988 werd in de Education Reform Act de basis gelegd voor niet-confessionele multireligieuze *Religious Education*, waardoor het vak compleet van inhoud en inslag veranderde. Niemand twijfelt eraan dat de gewijzigde sociale achtergrond één van de belangrijkste aanleidingen waren voor deze evolutie. Niettemin zien we dat de sociale achtergrond gelijkaardige veranderingen onderging in Nederland en Vlaanderen in die periode en het levensbeschouwelijk onderwijs er toch voornamelijk confessioneel van inslag bleef. Om dit te kunnen verklaren dienen we nog even verder terug te gaan in de tijd.

In het vorig deel (HS V; 5.3.1.2.) zagen we dat het levensbeschouwelijk onderwijs na de tweede helft van de 20^e eeuw in Nederland en België op organisatorisch vlak een heel andere weg zou inslaan dan in Engeland. De Engelse staatsscholen behielden namelijk hun christelijke oriëntatie en bleven enkel christelijke godsdienstlessen geven. De Belgische en Nederlandse openbare scholen daarentegen werden na een woelige periode uitdrukkelijk neutraal. In Nederland zou het levensbeschouwelijk onderwijs daardoor louter nog facultatief aangeboden worden. In België vertaalde zich dit in het aanbieden van godsdienstlessen van alle erkende erediensen en de niet-confessionele zedenleer. Toen naast de traditionele, nieuwe grote levensbeschouwelijke groepen opdoken in de Nederlandse en Belgische samenleving konden deze mogelijk in het systeem opgenomen worden. Dit was het geval met de islam en de orthodoxe godsdienst in België. Daarenboven konden leerlingen die niet tot één van de erkende erediensen behoorden er in principe terecht in de neutrale niet-confessionele zedenleerlessen. De neutraliteit van het vak werd echter vanuit verschillende hoeken betwist en in 1990 werd daarom de mogelijkheid ingevoerd om vrijstellingen aan te vragen. In Nederland ging veel minder aandacht uit naar het levensbeschouwelijk onderwijs; slechts op weinig scholen werd GVO of HVO gegeven. In principe konden ook religieuze minderheden eigen GVO aanbieden, maar enkel de moslims maakten hier gebruik van in het Nederlandse secundair onderwijs.

De organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland en België was in zekere zin al pluriform en bood in theorie meer kansen aan religieuze minderheden om eigen

godsdienstlessen te organiseren. Deze modellen werden daardoor minder snel in vraag gesteld tegen de wijzigende sociale achtergrond dan het louter confessioneel christelijke levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland.

Dit is echter niet het enige verschil tussen Engeland enerzijds en Nederland en België anderzijds. Een andere belangrijke aanleiding waardoor het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland zo snel en grondig kon veranderen was de verdeelde verantwoordelijkheid voor het opstellen van de syllabi. Reeds vanaf 1944 moest de Anglicaanse Kerk samenwerken met lokale bestuursgroepen, lerarenorganisaties en afgevaardigden van andere religieuze strekkingen om de syllabus voor de godsdienstles samen te stellen. Hierdoor had de Anglicaanse kerk geen volledige autonomie wat de inhoud van het vak betreft. In Vlaanderen zijn de bevoegde instanties van de erkende levensbeschouwingen daarentegen wel volledig autonoom als het op de inhoud, doelstellingen en inspectie van hun vak aankomt.

Een derde belangrijke verklaring ligt in het feit dat de syllabi op lokaal niveau worden opgesteld. Hierdoor had men meer vrijheid om te experimenteren met verschillende methodes en invalshoeken. De Birmingham-syllabus uit 1975 getuigt van het feit dat men reeds voor de wettelijke bepalingen in kwestie de inhoud van het vak grondig kon aanpassen.

Tenslotte werd het levensbeschouwelijk onderwijs in Engeland door verschillende academici op de onderzoeksagenda gezet in de jaren '60. De oprichting van de faculteit religiewetenschappen speelde hier een belangrijke rol in.

5.3.2.3 Ontwikkelingen in Vlaanderen en Nederland

Hoewel Nederland en Vlaanderen het confessionele levensbeschouwelijk onderwijs niet volledig inruilden voor onderwijs *over* en *van* levensbeschouwingen zien we toch ook daar duidelijk een evolutie op dit vlak.

In België hebben de leerplannen katholieke godsdienst en niet-confessionele zedenleer heel wat aandacht voor andere levensbeschouwingen.³⁸³ *Teaching in* wordt echter niet volledig verlaten, waardoor we een mix krijgen van *teaching in*, *about* en *from*.

In Nederland werd *teaching about* en *from* in 2006 in de nieuwe editie kerndoelen opgenomen. Scholen kunnen echter kiezen op welke manier ze dit doen. Sommige scholen

³⁸³ Zie: Erkende Instantie; "Leerplannen Ncz".

voerden recent nieuwe vakken in zoals levensbeschouwing of sociaal-ethische oriëntatie, waarin *teaching about* en *from* de norm zijn.

In beide landen werden tenslotte vrij recent pleidooien geschreven voor de invoering van een verplicht vak *over* levensbeschouwing.³⁸⁴ In Nederland werd dit voorstel gedaan door de protestantse, katholieke en humanistische lerarenverenigingen in 2002. In Vlaanderen werden in dat jaar eveneens suggesties in die richting gedaan. Recenter is echter het voorstel van Patrick Loobuyck en Leni Franken om een verplicht vak over levensbeschouwing, filosofie en burgerschap in te voeren. Opvallend is dat in Vlaanderen het voorstel van Loobuyck en Franken sterk bekritiseerd wordt door de Vlaamse tegenhangers van de organisaties die een gelijkaardig voorstel in Nederland poneerden, namelijk de bevoegde instanties van de erkende erediensten. Deze kritiek steunt vaak op de vrees bevoegdheden te zullen moeten inboeten. In Vlaanderen hebben die organisaties namelijk een veel grote bevoegdheid en zijn ze ook veel beter vertegenwoordigd in de openbare scholen.

Zowel in Vlaanderen als in Nederland werd er tot op heden geen verplicht vak *over* levensbeschouwingen ingevoerd.

6 Burgerschapsvorming in Engeland, Nederland en Vlaanderen

Uit de voorgaande hoofdstukken bleek dat zowel in Engeland, Nederland en Vlaanderen vrij recent scholen expliciet de opdracht kregen actief burgerschap te bevorderen. In Vlaanderen werd burgerschapsvorming in de eerste editie vakoverschrijdende eindtermen geïmplementeerd. Ondertussen zijn we aan een derde editie vakoverschrijdende eindtermen toe en nog steeds behoort burgerschapsvorming tot één van de centrale thema's. In Vlaanderen bestaat dus geen apart vak 'burgerschap'. In Engeland is dit wel het geval. Daar werd op aanraden van het Crick-rapport uit 1998 in 2002 het vak *Citizenship* aan de lijst van verplichte vakken voor *key stage* 3 en 4 opgenomen. Alle scholen dienen het vak te geven aangezien het deel uitmaakt van het nationale curriculum en leerlingen kunnen er geen vrijstelling voor krijgen. In Nederland worden scholen eveneens opgelegd om 'actief burgerschap en sociale integratie' te bevorderen. Dit werd in 2006 opgenomen in de *Wet op het Voortgezet Onderwijs*. Scholen mogen daarbij zelf

³⁸⁴³⁸⁴ Zie: Loobuyck and Franken, "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs."; VDL, VGL, and HVO.

beslissen hoe aan die eis tegemoetkomen. Ze kunnen een apart vak burgerschap geven, zoals in Engeland, maar kunnen evengoed actief burgerschap proberen te promoten doorheen de verschillende vakken en projecten, zoals in Vlaanderen.³⁸⁵ Nederland ligt daardoor tussen Vlaanderen en Engeland in.

Opmerkelijk is echter dat in de drie landen de link tussen het levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapseducatie benadrukt wordt. In Engeland bestaan beide vakken – RE en *Citizenship* – naast elkaar. *Citizenship* onderscheidt zich van RE doordat het in het nationale curriculum opgenomen werd en doordat men er geen vrijstelling kan voor vragen. De inhoud van beide vakken overlapt wel op verschillende vlakken. Daarenboven werd in 2004 in de Non-Statutory Framework for Religious Education expliciet benadrukt dat RE een belangrijke rol kan spelen in het bevorderen van actief burgerschap.³⁸⁶ RE en *Citizenship* zijn in Engeland twee aparte vakken, maar niettemin wordt de link tussen beide benadrukt. In Nederland gaan sommigen een stap verder door voor te stellen om het levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming in één vak te bundelen (zie: HSIII; 3.2.3.). Dit wordt in principe reeds gedaan in het vak sociaal-ethische oriëntatie. In dit vak komt namelijk zowel onderwijs *over* levensbeschouwingen, burgerschap als ethiek aan bod. Ook in Vlaanderen werden recent voorstellen gedaan om een onderwijs *over* levensbeschouwingen en burgerschapsvorming te combineren in één vak (zie HSIV; 3.2.3.).

7 Conclusie

Het levensbeschouwelijk onderwijs bleef tijdens de twee eeuwen die we in beschouwing namen tot voor kort onveranderd van inslag in confessionele scholen: *teaching in* was er overal de norm. Op veel christelijke scholen is echter een evolutie zichtbaar naar *teaching about* en *from* of een combinatie van *teaching in*, *about* en *from*. In Vlaanderen en Nederland hangt dit in eerste instantie af van de opvatting hierover van respectievelijk de bevoegde instantie en de school zelf. In Engeland zal het in eerste instantie afhangen van het statuut van de school, maar in tweede en derde instantie van de aanbevelingen die Diocesan Education Authorities maken en de wensen

³⁸⁵ Zie: Stichting Leerplanontwikkeling.

³⁸⁶ QCA and DfE, *Religious Education. The Non-Statutory National Framework*. 15.

van de ouders. Anders dan in Vlaanderen en Nederland zijn er in Engeland namelijk confessionele scholen die minder vrijheid hebben op vlak van RE in ruil voor meer subsidies.

Het levensbeschouwelijk onderwijs onderging veel vroeger veranderingen op niet-confessionele scholen. Reeds vanaf eind jaren '50, begin jaren '60 kunnen Vlaamse en Nederlandse ouders kiezen tussen verschillende levensbeschouwelijke vakken. Dit blijkt een kenmerkende oplossing te zijn voor neutrale openbare scholen in verzuilde samenlevingen: ieder zijn eigen zuil en ieder zijn eigen levensbeschouwelijk vak. In Engeland waren er enkel christelijke godsdienstlessen. Deze bleken na verloop van tijd volledig onaangepast te zijn aan de multiculturele leerlingenpopulatie. In enkele decennia tijd veranderde de christelijke godsdienstles onder die impuls tot een niet-confessioneel multireligieus vak: *teaching in* werd verlaten voor *teaching about* en *from*. In Nederland en Vlaanderen gaan stemmen op om eenzelfde weg in te slaan. In Nederland blijken op dit vlak reeds enkele zaken gerealiseerd te zijn. In Vlaanderen daarentegen veranderde nog niks wezenlijks op dit vlak. Wel werd het debat tussen voor- en tegenstanders over de mogelijkheid en wenselijkheid van onderwijs *over* en *van* levensbeschouwingen recent heropend.

CONCLUSIE

Als we de voorbije twee eeuwen in beschouwing nemen, zien we dat er steeds een vorm van levensbeschouwelijk onderwijs aanwezig was op gesubsidieerde scholen in zowel Engeland, Nederland als Vlaanderen. Aanvankelijk werden nagenoeg overal confessioneel christelijke godsdienstlessen gegeven. In Engeland zou dit tot diep in de 20^e eeuw de norm blijven op staatsscholen, vermits de link tussen kerk en staat veel prominenter aanwezig was en is dan in Nederland en België. In die landen zouden de hevige schoolstrijden en de verzuiling er toe leiden dat het levensbeschouwelijk onderwijs vanaf eind jaren '50 en begin jaren '60 gereorganiseerd werd in het openbaar onderwijs. Vanaf dan zouden beide landen lessen aanbieden in verschillende levensbeschouwelijke overtuigingen. Dit zijn allen confessionele of geëngageerde vakken waarvoor de eindverantwoordelijkheid bij de levensbeschouwelijke groep in kwestie ligt. In Engeland moest de Anglicaanse Kerk daarentegen reeds vrij vroeg met andere organisaties samenwerken om de syllabi voor de godsdienstlessen in de staatsscholen op te stellen.

Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw begon de samenstelling van de leerlingenpopulatie drastisch te veranderen. Er waren steeds meer leerlingen met verschillende culturele achtergronden en levensbeschouwelijke overtuigingen. Door de gewijzigde sociale context kwam de louter christelijke invulling van de godsdienstlessen in Engeland onder druk te staan. Er bestond geen keuzealternatief op die lessen zoals in België en Nederland waardoor de nood hoger was de invulling van het vak aan te passen aan de gewijzigde sociale context. Doordat de syllabi voor de godsdienstlessen op lokaal niveau opgesteld werden in samenspraak van verschillende organisaties, bestond in Engeland een ideaal klimaat om op de actuele, lokale noden in te spelen. De confessionele godsdienstlessen werden vanaf de jaren '70 op steeds meer plaatsen ingeruild door onderwijs *over* levensbeschouwingen. In 1988 werd de wettelijke basis gelegd voor multireligieus onderwijs in de Education Reform Act.

De multiculturele context oefende aanvankelijk minder druk uit op de levensbeschouwelijke vakken in Nederland en België. Verschillende levensbeschouwingen gaven naast elkaar godsdienstles in de openbare school en in theorie bestond de mogelijkheid dat ook religieuze minderheden in dit systeem opgenomen werden. Zo zou in beide landen vanaf de jaren '70 islamitisch godsdienstonderwijs gegeven worden en vanaf de jaren '80 orthodoxe godsdienst in België. In Nederland moet men wel expliciet een aanvraag indienen, wil men een

levensbeschouwelijk vak volgen. In België daarentegen moet de vrijstelling aangevraagd worden. Dit illustreert het feit dat levensbeschouwelijk onderwijs steeds een prominentere plaats ingenomen heeft en inneemt in de Belgische openbare scholen dan in Nederland. Sinds kort worden op sommige Nederlandse scholen wel nieuwe vakken *over* levensbeschouwingen gedoceerd. In Vlaanderen werd aandacht voor levensbeschouwingen opgenomen in het leerplan katholieke godsdienst en niet-confessionele zedenleer. Ook in katholieke scholen wordt daardoor meer aandacht besteed aan andere levensbeschouwingen. Eenzelfde trend is op te merken in de christelijke gesubsidieerde scholen in Engeland en Nederland.

De laatste vijf à vijftien jaar zien we daarnaast dat op alle scholen in zowel Engeland, Nederland als Vlaanderen veel maar aandacht uitgaat naar burgerschapsvorming. Engelse scholen geven in dit kader het verplichte vak *Citizenship*, in Vlaanderen gaat men vakoverschrijdend te werk en in Nederland kunnen scholen zelf kiezen hoe ze dit invullen. In de drie landen / gemeenschap wordt de link tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs erkend. Zo werd in Vlaanderen recent een voorstel gedaan om een verplicht vak *over* levensbeschouwing, filosofie en burgerschap in te voeren.

Een gelijkaardig voorstel werd gedaan in Nederland. Daar werd door de protestantse, katholieke en humanistische lerarenorganisaties gepleit voor een verplicht vak over levensbeschouwing. In België daarentegen blijken het juist deze organisaties te zijn die uiterst kritisch staan tegenover het voorstel van Patrick Loobuyck en Leni Franken, uit vrees voor inperking van bevoegdheden. Want juist in Vlaanderen hebben deze organisaties verregaande bevoegdheden en zijn de meeste ervan uitdrukkelijk aanwezig op alle openbare scholen in tegenstelling tot Nederland. Men zou hier eventueel een verzuilde reflex in kunnen ontdekken. De voorstanders van de andere aanpak wijzen echter op de limieten van het huidige systeem. Men kan namelijk onmogelijk nog veel meer levensbeschouwelijke groepen in het systeem opnemen omwille van de complexiteit van de organisatie voor de scholen. Nochtans stijgt de vraag naar een uitgebreider aanbod door de toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit.

Voorlopig werd nog geen verplicht vak *over* levensbeschouwing, filosofie en burgerschap ingevoerd in Vlaanderen, maar er wordt volop over gedebatteerd tussen voor- en tegenstanders. Wellicht zullen de maatschappelijke ontwikkelingen daar verder hun rol in spelen... de toekomst zal het uitwijzen.

Afkortingen

- ASC = Agreed Syllabus Conference (E)
- ASO = Algemeen Secundair Onderwijs (B)
- BSO = Beroepssecundair Onderwijs (B)
- CEM = Christian Education Movement (E)
- DfE = Department for Education (E)
- ERA = Education Reform Act (E)
- GM schools = Grant-maintained Schools (E)
- GVO = godsdienstig vormingsonderwijs (N)
- Havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs (N)
- Hbo = Hoger beroepsonderwijs (hogescholen in N)
- HV = Humanistisch Verbond (B)
- HVO = humanistisch vormingsonderwijs (N)
- IGO = Islamitisch Godsdienstonderwijs (N)
- KSO = Kunstsecundair Onderwijs (B)
- LA = Local Authority (vroegere LEA) (E)
- LEA = Local Education Authority (E)
- NCZ = niet-confessionele zedenleer (B)
- NFRE = (Non-Statutory) National Framework for Religious Education (E)
- Ofsted = Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (E)
- PSC HVO = Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs (N)
- QCA = Qualifications and Curriculum Authority (E)
- QCDA = Qualifications and Curriculum Development Agency (het vroegere QCA) (E)
- RE = Religious Education (E)
- RI = Religious Instruction (E)
- RIBZ = Raad voor Inspectie en Begeleiding niet-confessionele Zedenleer (B)
- SACRE = Standing Advisory Council on Religious Education (E)
- SCAA = School Curriculum and Assessment Authority (E)
- Shap = verwijst naar Shap Working Party on World Religions (E)
- SLO = Stichting Leerplanontwikkeling (N)

- TSO = Technisch Secundair Onderwijs (B)
- UVV = Unie Vrijzinnige Verenigingen (B)
- VDL = Vereniging van Docenten Levensbeschouwing (N)
- VGL = Vereniging van Godsdienstleren (N)
- VLOR = Vlaamse Onderwijsraad (B)
- Vmbo = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (N)
- VOET = Vakoverschrijdende Eindtermen (B)
- Vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (N)
- Wo = Wetenschappelijk Onderwijs (universitair onderwijs in N)
- WVO = Wet op het Voortgezet Onderwijs (N)

Bijlagen

1 Onderwijssystemen

Bij de bespreking van het levensbeschouwelijk onderwijs lag telkens de focus op het secundair onderwijs. Wat onder het secundair onderwijs verstaan wordt verschilt echter van land tot land. In Engeland spreekt men van *secondary education*, in Nederland van voortgezet of middelbaar onderwijs en in België van middelbaar of secundair onderwijs. In ieder land wordt dit opgedeeld volgens leeftijdsgroepen. De tabel hieronder geeft een overzicht van die opdeling per land.

	ENGELAND	NEDERLAND			BELGIË
11-12	Key Stage 3	Laatste jaar basis onderwijs			Laatste jaar lager onderwijs
12-13		Onderbouw	Onderbouw	Onderbouw	1 ^e graad
13-14		VMBO	HAVO	VWO	
14-15	Key Stage 4	Bovenbouw	Bovenbouw	Bovenbouw	2 ^e graad
15-16		VMBO			
16-17	Sixth Form				3 ^e graad
17-18					

Figuur 4: De opdeling in het secundair onderwijs per leeftijd in Engeland, Nederland en België.

(Bron: Eurydice, The Structure of the European Education Systems 2010/11: schematic diagrams. (2010), 3, 5, 6.)

1.1 Het Engelse onderwijssysteem

Het Engelse onderwijssysteem wordt in vier fasen opgedeeld: het kleuteronderwijs (*nursery*), het lager onderwijs (*primary education*), het secundair onderwijs (*secondary education*) en het hoger onderwijs (*higher education*). Het lager en secundair onderwijs worden verder onderverdeeld in vier *key stages*, deze vallen samen met de periode dat het kind leerplicht heeft: van 5 tot 16 jaar.³⁸⁷ Het secundair onderwijs vangt aan vanaf *key stage* 3 op 11-jarige leeftijd. Dit is een jaar

³⁸⁷ Eurydice, *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010*, 40.

vroeger dan in Nederland en België. Jongeren vanaf 16 jaar kunnen na *key stage 4* optioneel nog twee jaar secundair onderwijs volgen en zitten dan in de *sixth form*. Dit wordt door één derde van de jongeren gedaan.³⁸⁸

Voor iedere fase wordt in het *national curriculum* bepaald welke vakken verplicht zijn en welke keuzemogelijkheden de leerling heeft. Er zijn echter ook vakken zoals *Religious Education* (*key stage 1 – 4*) en seksuele opvoeding (*key stage 3 – 4*) die verplicht zijn, maar niet tot het *national curriculum* behoren.³⁸⁹ Voor sommige secundaire scholen moeten toekomstige leerlingen een toelatingsexamen afleggen (*grammar schools*), voor andere scholen hoeft dit niet (*comprehensive schools*). Er zijn in Engeland ook heel wat scholen die zich naast het onderwijzen van het hele *national curriculum*, toelagen op één aspect hiervan, zoals wetenschappen, talen of menswetenschappen (*specialist schools*).³⁹⁰

1.2 Het Nederlandse onderwijssysteem

Het Nederlandse onderwijs wordt opgedeeld in drie fasen: het basisonderwijs (lager onderwijs), het voortgezet onderwijs (secundair onderwijs) en het hoger onderwijs. Het basisonderwijs is eigenlijk een samenstelling van het kleuter- en lageronderwijs. Kinderen kunnen er vanaf hun vier jaar heen, terwijl ze dan eigenlijk nog niet leerplichtig zijn. Dit gebeurt in 99 procent van de gevallen.³⁹¹ Vanaf twaalf jaar gaan kinderen naar het voortgezet onderwijs. Men is in Nederland leerplichtig van vijf tot zestien jaar, maar voor velen duurt het voortgezet onderwijs langer, afhankelijk van de soort voortgezet onderwijs die men volgt. De eerste jaren volgt iedereen een algemene vorming of onderbouw waarin 58 kerndoelen, opgedeeld in zeven domeinen, aan bod moeten komen. Vanaf de bovenbouw of tweede fase van het voortgezet onderwijs verschilt het curriculum volgens het profiel dat de leerlingen kozen. Ruim gezien zijn er drie soorten voortgezet onderwijs: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

³⁸⁸ Lankshear, 218.

³⁸⁹ Eurydice, *National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms. United Kingdom - England 2010* (European Commission, 2010).

³⁹⁰ Eurydice, *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010*, 192-193.

³⁹¹ Eurydice, *Organisatie Van Het Onderwijssysteem in Nederland*, 47.

1.3 Het Belgische onderwijssysteem

Door de federalisering van België is onderwijs sinds 1988 een gemeenschapsbevoegdheid. Onderwijs wordt in de Belgische grondwet toegekend aan de Vlaamse, Franse en Duitstalige gemeenschap. Hier wordt de situatie van het Vlaamse onderwijs weergegeven.

In Vlaanderen wordt het onderwijs opgedeeld in vier fasen: het kleuteronderwijs, het lager onderwijs, het secundair of middelbaar onderwijs en het hoger onderwijs. Kinderen kunnen vanaf 2,5 jaar naar de kleuterschool gaan. Dit wordt vaak gedaan hoewel dit niet verplicht is. In België is men namelijk leerplichtig van 6 tot 18 jaar.³⁹² Van hun zesde tot hun twaalfde gaan kinderen naar de basisschool. Voor de kleuterschool en de basisschool worden respectievelijk “Ontwikkelingsdoelen” en “Eindtermen” uitgestippeld. Vanaf 12 jaar en tot 18 jaar gaan kinderen naar het secundair of middelbaar onderwijs. De zes leerjaren worden opgedeeld in drie graden (twee jaar per graad).³⁹³ De eerste graad vormt een algemene voorbereiding op de volgende graden. Vanaf de tweede graad worden de curricula specifiek aangepast aan de richting die men koos. We kunnen vier soorten ‘gewoon’ secundair onderwijs onderscheiden: beroepsonderwijs (BSO), technisch onderwijs (TSO) kunstonderwijs (KSO) en algemeen onderwijs (ASO).

Binnen elke vorm van secundair onderwijs kan men nog eens verschillende richtingen kiezen. De Vlaamse Regering bepaalt – afhankelijk van het soort onderwijs (BSO, TSO, KSO en ASO) en per graad – de basisvakken en de vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen.

2 Wetgeving

2.1 Relevante wetsartikelen voor Engeland

- Artikel 8 Education Reform Act 1988: richtlijn voor de inhoud van de handboeken voor RE

Any agreed syllabus [...] shall reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain.

³⁹² Vanaf 15 jaar kan men wel deeltijds onderwijs volgen.

³⁹³ Optioneel is er een vierde graad in het BSO

- Artikel 55 Education and Inspections Act 2006: het aanbieden van RE en het recht op vrijstelling voor RE en de *act of worship*

Regulations shall make provision for ensuring that, so far as practicable, every pupil attending a community or foundation special school—

(a) receives religious education unless withdrawn from receiving such education in accordance with the wishes of his parent, and

(b) attends religious worship unless withdrawn from attendance at such worship—

(i) in the case of a sixth-form pupil, in accordance with his own wishes, and

(ii) in any other case, in accordance with the wishes of his parent.

[...]

(1A) If the parent of any pupil at a community, foundation or voluntary school other than a sixth-form pupil requests that he may be wholly or partly excused from attendance at religious worship at the school, the pupil shall be so excused until the request is withdrawn.

(1B) If a sixth-form pupil requests that he may be wholly or partly excused from attendance at religious worship at a community, foundation or voluntary school, the pupil shall be so excused.

- Artikel 84 en artikel 85 Education Act 2002: burgerschap als verplicht vak in *key stage* 3 en 4

2.2 Relevante wetsartikelen voor Nederland

- Artikel 23 Nederlandse Grondwet: vrijheid van onderwijs

1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.

2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.

3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.

4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de

wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.

5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.

6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.

7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.

8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.

- Artikel 42 Wet op het voortgezet onderwijs: pluriform karakter van het openbaar voortgezet onderwijs

1. Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.

2. Openbare scholen zijn toegankelijk voor leerlingen zonder onderscheid naar godsdienst of levensbeschouwing.

3. Openbaar onderwijs wordt gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing.

- Artikel 46 Wet op het Voortgezet Onderwijs: keuzemogelijkheid godsdienstig vormingsonderwijs in het openbaar voortgezet onderwijs

1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van kerkelijke gemeenten of van plaatselijke kerken de leerlingen in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen godsdienstonderwijs te volgen van godsdienstleraren, daartoe door die gemeenten of kerken aan te wijzen.

2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het godsdienstonderwijs beschikbaar gesteld.
 3. Bij een geschil omtrent het vaststellen van lessen of het beschikbaar stellen van lokalen van openbare scholen beslist Onze minister.
 4. Aan de kerkelijke gemeenten of de plaatselijke kerken kan een subsidie worden verstrekt. De artikelen 4 tot en met 19 van de Wet overige OCW-subsidies zijn van toepassing, met dien verstande dat de subsidie slechts kan worden verstrekt bij algemene maatregel van bestuur.
 5. Voor de toepassing van dit artikel worden met kerkelijke gemeenten gelijkgesteld verenigingen met volledige rechtsbevoegdheid, die zich blijkens de statuten het geven of doen geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen.
 6. Het bevoegd gezag ziet erop toe dat dit onderwijs uitsluitend wordt gegeven door een leraar die blijkens een daartoe strekkende verklaring van de aanwijzende kerkelijke gemeente of plaatselijke kerk:
 - a. voldoet aan de bekwaamheidseisen die krachtens artikel 36, eerste lid, voor het geven van dat onderwijs zijn vastgesteld, en
 - b. zijn bekwaamheid onderhoudt.
- Artikel 47 Wet op het Voortgezet Onderwijs: keuzemogelijkheid humanistisch vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs:
 1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van door Ons tot dit doel toegelaten genootschappen op geestelijke grondslag de leerlingen, wier ouders, voogden of verzorgers daartoe de wens te kennen geven, in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te volgen van leraren, daartoe door deze genootschappen aan te wijzen.
 2. De schoollokalen worden, zo nodig verwarmd en verlicht, kosteloos voor het vormingsonderwijs beschikbaar gesteld.
 3. Bij een geschil omtrent het vaststellen van lessen of het beschikbaar stellen van lokalen van openbare scholen beslist Onze minister.
 4. Aan de genootschappen, bedoeld in het eerste lid, kan een subsidie worden verstrekt. De artikelen 4 tot en met 19 van de Wet overige OCW-subsidies zijn van toepassing, met dien verstande dat de subsidie slechts kan worden verstrekt bij algemene maatregel van bestuur.
 5. Het bevoegd gezag ziet erop toe dat dit onderwijs uitsluitend wordt gegeven door een leraar die blijkens een daartoe strekkende verklaring van het aanwijzend genootschap op geestelijke grondslag:
 - a. voldoet aan de bekwaamheidseisen die krachtens artikel 36, eerste lid, voor het geven van dat onderwijs zijn vastgesteld, en
 - b. zijn bekwaamheid onderhoudt.

- Artikel 17 Wet op het Voortgezet Onderwijs: burgerschap in het voortgezet onderwijs

Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

2.3 Relevante wetsartikelen voor België

- Artikel 24 Belgische Grondwet: vrijheid van onderwijs; bepalingen inzake het levensbeschouwelijk onderwijs

§ 1. Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen door de wet of het decreet geregeld.

De gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders.

De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen.

De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.

§ 2. Zo een gemeenschap als inrichtende macht bevoegdheden wil opdragen aan een of meer autonome organen, kan dit slechts bij decreet, aangenomen met een meerderheid van twee derden van de uitgebrachte stemmen.

§ 3. Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht.

Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding.

§ 4. Alle leerlingen of studenten, ouders, personeelsleden en onderwijsinstellingen zijn gelijk voor de wet of het decreet. De wet en het decreet houden rekening met objectieve verschillen, waaronder de eigen karakteristieken van iedere inrichtende macht, die een aangepaste behandeling verantwoorden.

§ 5. De inrichting, erkenning of subsidiëring van het onderwijs door de gemeenschap wordt geregeld door de wet of het decreet.

- Artikel 97-99 Besluit van de Vlaamse Regering Houdende de Codificatie Betreffende het Secundair Onderwijs 17 december 2010: regels inzake het levensbeschouwelijk onderwijs in openbare secundaire scholen

Art. 97

In het officieel voltijds secundair onderwijs omvat het onderwijsaanbod wekelijks ten minste twee lesuren onderwijs in de erkende godsdiensten en in de op die godsdiensten berustende zedenleer en ten minste twee lesuren onderwijs in de niet-confessionele zedenleer.

Art. 98

§ 1. Bij elke inschrijving van de leerling in het officieel voltijds secundair onderwijs bepalen de betrokken personen, bij ondertekende verklaring, of de leerling een cursus in één der erkende godsdiensten of een cursus niet-confessionele zedenleer volgt. Deze keuze kunnen zij bij het begin van elk schooljaar wijzigen. Betrokken personen die op basis van hun religieuze of morele overtuiging bezwaren hebben tegen het volgen van één van de aangeboden cursussen godsdienst of niet-confessionele zedenleer bekomen op aanvraag een vrijstelling.

De Vlaamse Regering legt het model van de ondertekende verklaring en de procedure tot het bekomen van de vrijstelling vast en bepaalt op welke wijze de lesuren waarvoor men is vrijgesteld moeten ingevuld worden. De lesuren waarvoor men is vrijgesteld mogen niet worden ingevuld met activiteiten die betrekking hebben op andere onderdelen van het leerprogramma.

§ 2. Is de leerling 12 jaar of ouder, dan gebeurt de keuze voor het onderricht in één der erkende godsdiensten of de niet-confessionele zedenleer, evenals de eventuele aanvraag tot vrijstelling in samenspraak met de leerling.

Art. 99

Een openbaar bestuur kan de onderwijsbevoegdheid van een gesubsidieerde officiële school slechts overdragen aan een schoolbestuur uit het vrij onderwijs, indien het in de nodige garanties voorziet opdat de keuze wordt aangeboden tussen onderricht in één der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.

De regelen, bepaald in het eerste lid, betreffen de overdracht van onderwijsbevoegdheid die ingang vinden vanaf 1 september 2002.

- Bepaling 2.1, 2.6 en 2.8 Omzendbrief GD/2002/05: bepalingen inzake de keuzevrijheid en de vrijstelling

2.1. Keuzevrijheid

De personen die het ouderlijk gezag uitoefenen of in rechte of in feite de minderjarige leerplichtige onder hun bewaring hebben of de meerderjarige leerling zelf moeten in de keuze tussen levensbeschouwelijke vakken volledig vrij gelaten worden.

Is de leerling 12 jaar of ouder, dan gebeurt de keuze voor het onderricht in één der erkende godsdiensten of de niet-confessionele zedenleer, evenals de eventuele aanvraag tot vrijstelling in samenspraak met de leerling.

2.4. Vrijstelling

Betrokken personen die op basis van hun religieuze of morele overtuiging bezwaren hebben tegen het volgen van één van de aangeboden cursussen godsdienst of niet-confessionele zedenleer bekomen op aanvraag een vrijstelling.

[...]

2.6. Toezicht op de leerlingen die vrijstelling bekomen

Wie een vrijstelling aangevraagd heeft, moet de vrijgekomen lestijden gebruiken voor de studie van zijn levensbeschouwing. Het is de verantwoordelijkheid van de ouders om deze opdrachten en de schriftelijke neerslag ervan te bepalen. Een toegestane vrijstelling mag nooit tot gevolg hebben dat een leerling minder tijd op school doorbrengt dan de normale aanwezigheid van alle leerlingen en evenmin dat deze leerling in bepaalde vakken meer uren krijgt dan de andere leerlingen. De klassenraad ziet hierop toe.

De leerlingen met vrijstelling zullen tijdens het schooljaar geregeld bij de klassenraad de nodige stukken indienen waaruit blijkt dat de vrijgekomen lestijden zinvol aan de eigen levensbeschouwing zijn besteed. Indien deze bewijsvoering ontoereikend is, kan de klassenraad de leerling en de betrokken personen hiervan onmiddellijk op de hoogte brengen zodat een bijsturing mogelijk is. Bedoelde stukken vormen immers een element waarmee de delibererende klassenraad in zijn eindbeoordeling rekening houdt, zonder dat de klassenraad een inhoudelijke appreciatie uitbrengt zoals dat voor de niet-levensbeschouwelijke vakken wel gebeurt.

BIBLIOGRAFIE

- Akkermans, P.W.C. "De Juridische Vormgeving Van De Onderwijsverzuiling." In *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, edited by Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers and Roelande Hofman, 57-83. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.
- Alberts, Wanda. *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. Göttingen: Hubert & Co., 2007.
- Baldewijns, E., and C. Moors. "Ontwerp Van Bijzonder Decreet Betreffende De Autonome Raad Van Het Gemeenschapsonderwijs." edited by Commissie van Onderwijs en Vorming, 1988.
- Barnes, Philip L. . "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education." *Religion* 30 (2000): 315-332.
- Bates, Dennis. "Christiaity, Culture and Other Religions (Part 1): The Study of World Religions in English Education." *British Journal of Religious Education* 17, no. 1 (1994): 5-18.
- _____. "Christianity, Culture and Other Religions (Part 2): F H Hilliard, Ninian Smart and the 1988 Education Reform Act." *British Journal of Religious Education* 18, no. 2 (1996): 85-102.
- Bauer, Raoul. *De Lage Landen*. Tiel: Lannoo, 1994.
- Beckers, Kurt. "Ncz: Het Paard Van Troje?" *De Geusmei* 2011, 4.
- Bertram-Troost, Gerdien, Siebren Miedema, Ina Ter Avest, and Cok Bakker. "Dutch Pupils' Views on Religion in School and Society - Report on a Quantitative Reasearch." In *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in Their Lives, Schools and Societies*, edited by Pille Valke, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici and Céline Béraud, Religious Diversity and Education in Europe [7], 221-260. Münster: Waxmann, 2009.
- Bertram-Troost, Gerdien, and Kevin O'Grady. "Religion in England and the Netherlands: A Comparative Account of Young People's Views and Experiences." In *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study on Teenage Perspectives in Europe*, edited by Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost and Julia Ipgrave, Religious Diversity and Education in Europe [5]. Münster: Waxmann, 2008.
- Blom, J.H.C., and E. Lamberts. *Geschiedenis Van De Nederlanden*. Baarn: HB uitgevers, 2004.

Boersma, Paul, Henri Dors, Chris Hermans, Rob Tielman, and Hans Hooghoff. *Sociaal-Ethische Oriëntatie. Leren Deelnemen Aan Een Democratische En Levensbeschouwelijk Pluriforme Samenleving. Kernleerplan Algemeen Deel Vernieuwde 2e Fase*. Enschede: Studiecentrum voor Leerplanontwikkeling, 1999.

Boulez, Mario. "Het Vak Ncz Heeft Toekomst." *De Geusmaart* 2010.

Buitenwerf-van der Molen, Mirjam Fokeline. "God Van Vooruitgang : De Popularisering Van Het Modern-Theologische Gedachtegoed in Nederland (1857-1880)." Doctoral Thesis, Leiden University, 2007.

Centraal Bureau voor de Statistiek. "Schoolgrootte; Onderwijssoort En Levensbeschouwelijke Grondslag." Den Haag / Heerlen, 2011.

Centrum voor gelijkheid van kansen en voor racismebestrijding. *Ben Ik Een Migrant? De Geschiedenis Van Onze Migraties* 2009.

Cliteur, Paul. "Zin En Onzin Van Levensbeschouwelijke Vorming." In *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, edited by Siebren Miedema, 33-54. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

Copley, Terence. *Teaching Religion. Sixty Years of Religious Education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter Press, 2008.

Davie, Grace. "Believing without Belonging: Is This the Future of Religion in Britain?" *Social Compass* 37, no. 4 (1990): 455-469.

DCSF. *Faith in the System. The Role of Schools With a Religious Character in English Education and Society*, 2007.

De Federale Financiering Van De Bedienaren Der Erediensten En De Afgevaardigden Van De Centrale Vrijzinnige Raad. Verslag Van De Commissie Van Wijzen. 2005-2006.

"De Grondwet Van Het Federale België." 2007.

De Gucht, Jean-Jacques , Sven Gatz, Lucas Van Der Taelen, Marleen Vanderpoorten, and Herman Schueremans. "Voorstel Van Decreet Houdende Wijziging Van Het Artikel 55 Van Het Decreet Van 31 Juli 1990 Betreffende Het Onderwijs- I I, Wat De Vakken Godsdienst En Niet-Confessionele Zedenleer Betreft." edited by Vlaams Parlement, 07-07-2010.

de Lange, Jaap, and Pieter Boersema. *Studiedag Protestants-Evangelisch Godsdienstonderwijs. De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken En Het Pego in Het Officieel Onderwijs - Een Bezinning Op Verschillende Maatschappelijke Ontwikkelingen En Hun Weerslag Op Het Godsdienstonderwijs*. 07-04-2011.

"De Visie Van De Inspecteurs-Adviseurs over De Samenwerking Tussen De Levensbeschouwelijke Vakken. Beperkte Visietekst", <http://www.ond.vlaanderen.be/inspectie/lbv/default.htm> (accessed 15-07-2011).

"Debat over Eenheidsvak Levensbeschouwing", <http://www.dewereldmorgen.be/blog/ineffable/2011/05/09/debat-over-eenheidsvak-levensbeschouwing> (accessed (22-07-2011)).

Devuyst, Luc. "Oorsprong En Evolutie Van De Levensbeschouwelijke Vakken in Het Belgisch Onderwijs." In *De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken. De Eerste Stappen Naar De Gelijkberechtiging: 50 Jaar Schoolpact*, edited by Luc Devuyst and Christophe Van Waerebeke, 33-48. Brussel: VUB Press, 2010.

DfCSF. *Guidance on the Duty to Promote Community Cohesion*, 2007.

DfE, and National Statistics. *Schools, Pupils and Their Characteristics*, 2010.

Didactische Uitgangspunten Labyrint, Derde Druk. Baarn, 2009.

Dronkers, J. , A. B. Dijkstra, and R. H. Hofman. "Waarom Blijft De Onderwijsverzuiling Bestaan?" In *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, edited by Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers and Roelande Hofman, 11-30. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.

du Pré, Raoul. "Godsdienst Mogelijk Examenvak." *Volkscrant* 18-01-2002.

Earl, Mary M. . "Modernity, Ethics and Religious Education in Contemporary Britain." *Journal of Beliefs & Values* 31, no. 3 (2010): 271-282.

"Education Act." 2002.

"Education Reform Act." 1988.

"Eenheid of Diversiteit? Een Vergelijkende Studie Van De Leerplannen Van De Levensbeschouwelijke Vakken in Vlaanderen", http://www.kuleuven.be/thomas/algemeen/actualiteit/visie/leerplannen/eenheid_of_diversiteit/ (accessed 15-07-2011).

Eggerickx, Sonja. "Weg Met De Schoolvrijheid?" *De Standaard*24-03-2011.

"Elementary Education Act 1870." 1870.

Erkende Instantie. *Leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst Voor Het Secundair Onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap, 1999.

Eurydice. *Organisatie Van Het Onderwijssysteem in Nederland*. European Commission, 2008/09.

_____. *Organisatie Van Het Onderwijssysteem in De Vlaamse Gemeenschap Van België*. European Commission, 2009/2010.

_____. *National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms. United Kingdom - England 2010*. European Commission, 2010.

_____. *Organisation of the Education System in the United Kingdom - England, Wales and Northern-Ireland 2009/2010*. European Commission, 2010.

Executief van de Moslims van België, "Historiek Nederlandstalig Islamonderwijs in België"
<http://www.embnet.be/Enseignement/NederlandstaligeGemeenschap/Historiek/tabid/578/Default.aspx>.

"Gemeenschapsonderwijs Wil Godsdienstles Vervangen Door 'Levensbeschouwelijk Vak'." *De Morgen*22-11-2010, 2.

Gilliard, Derek. "Agreed Syllabuses 1944-1988: Changing Aims - Changing Content?" (1991).
www.educationengland.org.uk/articles/10agreed.html.

"Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden ". 1848.

"Grondwet Voor Het Koninkrijk Der Nederlanden ". 1917.

Hayward, Mary, "A Brief History of Shap" www.shapworkingparty.org.uk (accessed 26-03-2011).

Hemmink, Gundalyn , Christine van der Mars, and Marco Otten. "Een Humanistisch Perspectief Op Levensbeschouwelijke Lesmethoden." *Tijdschrift voor Humanistiek* 36, no. 9 (2008): 41-47.

"Het Schoolpact? Een Omwenteling." *Het volksbelang*02-04-1960, 1-2.

- Howarth, Roger. "The Impact of the Education Reform Act on New Agreed Syllabuses of Religious Education." *British Journal of Religious Education* 13, no. 3 (1991): 162-167.
- HVO, Stichting Pedagogisch Studiecentrum. *Duurzaam Hvo. Strategisch Plan 2003-2007*. Utrecht, 2003.
- Jackson, Robert. *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. Abingdon: RoutledgeFalmer, 2004.
- Jackson, Robert, and Kevin O'Grady. "Religions and Education in England. Social Plurality, Civil Religion and Religious Education Pedagogy." In *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, edited by Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfgang Weisse and Jean-Paul Willaime, Religious Diversity and Education in Europe [3], 181-202. Münster: Waxmann, 2007.
- Karsten, Sjoerd. "Verzuiling Als Sociaal En Politiek Verschijnsel." In *Verzuiling in Het Onderwijs. Actuele Verklaringen En Analyse*, edited by Anne Bert Dijkstra, Jaap Dronkers and Roelande Hofman, 33-56. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1997.
- Kay, William. "Presentation and Problem Inventory: Religious Education in Great Britain." In *Religious Education in Great-Britain, Sweden and Russia. Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, edited by Edgar Almén and Hans Christian Øster, 12-59. Linköping: Linköping University Electronic Press, 2000.
- Kay, William , and Leslie J. Francis. "Religious Education and School Assembly in England and Wales: What Do Religious Minorities Think?" In *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, edited by Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke and Peter Schreiner, 117-128. Münster: Lit Verlag, 2001.
- "Labyrint - Herziene Derde Editie", www.labyrintonline.nl/informatie/index.asp.
- Lankshear, David W. . "Religious Education in England and Wales." In *Religious Education in Europe. Situations and Current Trends in Schools*, edited by Elza Kuyk, Roger Jensen, David Lankshear, Elisabeth Löh Manna and Peter Schreiner, 217-223. Oslo: IKO Publishing House, 2007.
- "Leerplannen Ncz",
http://www.ribz.be/index.php?option=com_content&view=article&id=98&Itemid=51 (accessed 20-02-2011).
- Lijphart, Arend. "Consociational Democracy." *World Politics* 21, no. 2 (1969): 207-225.
- "Loi Organique De L'instruction Primaire Du 23 Septembre 1842." 1842.

Loobuyck, Patrick. "Hoe De Nieuwe Vlaamse Ongeletterdheid Bestrijden." *De Morgen* 23-11-2010, 14.

Loobuyck, Patrick, and Leni Franken. "Het Schoolpactcompromis in Vraag Gesteld: Pleidooi Voor Een Nieuw Vak over Levensbeschouwingen En Filosofie in Het Vlaams Onderwijs." *T.O.R.B.* 1-2 (2009-2010): 44-64.

_____. "Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates." In *Religious Education in a plural, secularised Society*, edited by Leni Franken and Patrick Loobuyck. München: Waxmann, 2011.

Magits, Michel. "De Evolutie Van Het Niet-Confessioneel Levensbeschouwelijk Onderricht in België. Een Vrijzinnig Humanistische Visie." In *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdienstonderwijs Op Skool*, edited by Hildegard Warnink, 83-104. Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003.

_____. "De Trein Der Traagheid of De Lange Weg Naar De Erkenning Van De Vrijzinnig-Humanistische Levensbeschouwing." In *De Toekomst Van De Levensbeschouwelijke Vakken. De Eerste Stappen Naar Gelijkberechtiging: 50 Jaar Schoolpact*, edited by Luc Devuyt and Christophe van Waerebeke, 25-32. Brussel: VUB Press, 2010.

Mentink, D. "Historische Achtergrond." <http://www.gvoenhvo.nl/pers-en-publicaties.html> [accessed 28-06-2011].

Metselaar, Dick, "Vak Levensbeschouwing Indoktrineert" http://verlichtingshumanisten.weblog.nl/humanistische_denktank/2008/08/vak-levensbesch.html.

Meuleman, Elisabeth, "Eenheidsvak 'Burgerschap, Filosofie En Levensbeschouwing', Als Antwoord Op Ondermaats Burgerschap Vlaamse Scholieren" http://www.groen.be/actualiteit/Nieuwsflash-eeenheidsvak-burgerschap-filosofie-en-levensbeschouwing-als-antwoord-op-ondermaats-burgerschap-vlaamse-scholieren_1809.aspx (accessed 22-06-2011).

Miedema, Siebren. "Levensbeschouwelijk Onderwijs: Noodzaak of Noodlottig?" In *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijk Vorming*, edited by Siebren Miedema, 7-15. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

Miedema, Siebren, and Gerdien Bertram-Troost. "Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands." *British Journal of Religious Education* 30, no. 2 (2008): 123-132.

"Mieke Van Hecke Kondigt Bijsturing Katholieke Godsdienstlessen Aan", http://www.kerknet.be/actua/nieuws_detail.php?nieuwsID=96297 (accessed (22-07-2011)).

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. *Kerdoelen Basisvorming*. 1998-2003.

Noordink, Han, and Gerard Rozing. *Concretisering Van De Kerndoelen Mens En Maatschappij. Kerndoelen Voor De Onderbouw Vo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, 2007.

Ofsted. *National Curriculum Citizenship: Planning and Implementation 2002/03*. 2003.

_____. *Making Sense of Religion*. Ofsted, 2007.

_____. *Transforming Religious Education*. Ofsted, 2010.

Onderbouw-VO. *Wat Moet En Mag in De Onderbouw*. 2006.

Ornelis, Frank. "De Identiteit Van Het Gemeentelijk En Provinciaal Onderwijs." *T.O.R.B.* 4 (2001-2002): 281-303.

Pauli, Walter. "Een Buis Voor Het Vlaamse Onderwijs. Internationaal Onderzoek: Scholieren Scoren Barslecht Op Democratische Attitudes." *De Morgen* 22-11-2010, 6-7.

Pépin, Luce. *Teaching About Religions in European School Systems. Policy Issues and Trends* Nef Initiative on Religion and Democracy in Europe. London: Alliance Publishing Trust, 2009.

Pollefeyt, Didier. "Wat Is Er Wollig Aan De Christelijke Traditie?" *De Standaard* 23-03-2011, 29.

QCA. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Londen, 1998.

_____. *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target*. 2007.

_____. *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4*. 2007.

QCA, and DfE. *Religious Education. The Non-Statutory National Framework*, 2004.

QCDA. *Religious Education. Programme of Study (Non-Statutory) for Key Stage 3 and Attainment Targets*. 2007.

_____. *Religious Education. Programme of Study (Non-Statutory) for Key Stage for and Years 12 and 13*. 2007.

Raad van State. "Voorstel Van Decreet Houdende Wijziging Van Het Artikel 55 Van Het Decreet Van 31 Juli 1990 Betreffende Het Onderwijs- I I, Wat De Vakken Godsdienst En Niet-Confessionele Zedenleer Betreft - Advies Van De Raad Van State." edited by Vlaams Parlement, 25-03-2011.

Rath, Jan, and Astrid Meyer. "Ruimte Voor Islamitisch Godsdienstonderwijs Op Openbare Scholen." *Migrantenstudies* 10, no. 1 (1994): 33-53.

Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming. Edited by Siebren Miedema. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

Religious Education in English Schools: Non-Statutory Guidance 2010. 2010.

"Schools Standard and Framework Act ". 1998.

"Schoolwet 1806: Algemeene Schoolorde." In *Verzameling Van Wetten Betrekkelijk Het Lager Onderwijs in Zuid Holland.* Gorinchem: J. Noorduyn en Zoon, 1846.

"Schoolwet 1806: Reglement Voor Het Lager Schoolwezen En Onderwijs." In *Verzameling Van Wetten Betrekkelijk Het Lager Onderwijs in Zuid Holland.* Gorinchem: J. Noorduyn en Zoon, 1846.

Schreiner, Peter. "Religious Education in the European Context." In *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends in Schools*, edited by Elza Kluyk, Roger Jensen, David Lankshear, Elisabeth Löh Manna and Peter Schreiner, 9-16. Oslo: IKO Publishing House, 2007.

"The Shap Working Party Report September 1971 World Religions in Education." *Learning for Living* 11, no. 3 (1972): 6-11.

Siongers, Jessy. *Vakoverschrijdende Thema's in Het Secundair Onderwijs. Op Zoek Naar Een Maatschappelijke Consensus.* Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2000.

"Stellingen Van Politici." In *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdienstonderrig Op Skool*, edited by Hildegard Warnink, 109-110. Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003.

Stichting Leerplanontwikkeling, "Jonge Burgers" <http://jongeburgers.slo.nl>.

"Structurele Organisatie Voet. Historiek", http://www.g-o.be/sites/portaal_nieuw/subsites/nieuwevoet/voet2010/Pages/historiek.aspx.

Struik, L A. *Katholiek Onderwijs in De Tijd Van Willem I Tot Paars.* Oegstgeest: Colomba, 1998.

Sturm, Johan, Leendert Groenendijk, Bernard Kruithof, and Julialet Rens. "Educational Pluralism - a Historical Study of So-Called 'Pillarization' in the Netherlands, Including a Comparison with Some Developments in South African Education." *Comparative Education* 34, no. 3 (1998): 281-297.

Swann Report. Education for All. London: Her Majesty's Stationery Office 1985.

Ter Avest, Ina, Cok Bakker, Gerdien Bertram-Troost, and Siebren Miedema. "Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates." In *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, edited by Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse and Jean-Paul Willaime, Religious Diversity and Education in Europe [3], 203-219. Münster: Waxmann, 2007.

Ter Avest, Ina, Gerdien Bertram-Troost, and Siebren Miedema. "Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands." In *Religious Education in a plural, secularised Society*, edited by Leni Franken and Patrick Loobuyck. München: Waxmann, 2011.

Ter Avest, Ina, Gerdien Bertram-Troost, Anneke van Laar, Siebren Miedema, and Cok Bakker. "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study." In *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*, edited by Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost and Julia Igrave, Religious Diversity and Education in Europe [5]. Münster: Waxmann, 2008.

Tyssens, Jeffrey. "Onderwijsconflict En -Pacifitatie Vanuit Een Comparatief Perspectief: België, Nederland, Frankrijk." In *Het Schoolpact Van 1958. Ontstaan, Grondlijnen En Toepassing Van Een Belgisch Compromis - Le Pacte Scolaire De 1958. Origines, Principes Et Application D'un Compromis Belge*, edited by Els Witte, Jan De Groof and Jeffrey Tyssens, 39-86. Brussel-Leuven: VUBPress-Garant, 1999.

_____. "Hegemonie, Gesloten of Open Pluralisme. Een Historisch Perspectief Op Onderwijs En Levensbeschouwing in België." In *Kleur(En) (Be)Kennen*, edited by Hans van Crombrugge and Nancy Vansieleghem, 33-52. Gent: Academia Press, 2003.

United Nations. *United Nations. International Migration* 2006.

Uyttendaele, André. "Vrijdenkers En Schoolstrijd." In *200 jaar vrijzinnigheid in België*, edited by Centre d'Action Laïque, 53-58. Charleroi, 1989.

Van den Broeck, Gretel "Interview: Vlaams Minister Vanderpoorten over Godsdienst En Onderwijs. Godsdienst En Zedenleer Onder Één Hoed." *De Standaard* 19-12-2001.

- van der Burg, Wibren "Gelijke Zorg En Respect Voor De Gelovige Burger – Een Inclusief-Vrijzinnige Schets." In *Scheiding Van Kerk En Staat of Actief Pluralisme?*, edited by P de Hert, 187-204. Antwerpen: Intersentia, 2007.
- van Eijl, Corrie *Migratie in Nederland. Verslag Vooronderzoek Website Migratiegeschiedenis*. Amsterdam, 2006.
- VDL, VGL, and PSC HVO. *Pleidooi Voor Een Landelijke Invoering Van Het Vak Levensbeschouwing Op Alle Middelbare Scholen in Nederland*. 2002.
- Verbeeck, Bengt. "Neutraal En Toch Divers. Een Te Moeilijke Evenwichtsoefening Voor Het Onderwijs in Vlaanderen?" *Tijdschrift voor Humanistiek* 9, no. 36 (2008): 11-21.
- Verstegen, Raf. "Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs in België." In *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdiensonderrig Op Skool*, edited by Hildegard Warnink, 11-32. Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003.
- Veugelers, Wiel, Mechtild Derriks, and Ewoud de Kat. "Aandacht Voor Geestelijke Stromingen in Het Openbaar Onderwijs." Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding, 2004.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. *Statistisch Jaarboek Van Het Vlaams Onderwijs. Schooljaar 2009-2010*. Brussel, 2011.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, and Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. *Voet @ 2010. Nieuwe Vakoverschrijdende Eindtermen Voor Het Secundair Onderwijs*. Brussel, 2010.
- Vlaamse Onderwijsraad - Algemene Raad. *Een Nieuw Vak over Ethiek En Levensbeschouwing in Het Officieel Onderwijs: 'Levensbeschouwelijke Oriëntatie'*. Brussel, 2003.
- Vreeburg, Bruno. "Identiteit En Het Verschil. Levensbeschouwelijke Vorming En Het Nederlands Voortgezet Onderwijs." Universiteit van Amsterdam, 1993.
- Vroom, Henk. "Vijf Redenen Voor Religie in Het Onderwijs." In *Religie in Het Onderwijs. Zekerheden En Onzekerheden Van Levensbeschouwelijke Vorming*, edited by Siebren Miedema, 55-69. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.
- Warnink, Hildegard. "Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs, Een Actueel Vraagstuk in Vlaanderen En Zuid-Afrika." In *Godsdienst En Levensbeschouwing in Het Onderwijs - Godsdiensonderrig Op Skool*, edited by Hildegard Warnink, 1-9. Leuven: Uitgeverij Peeters, 2003.

Westerman, Wim. *Ongewenste Objectiviteit. Onderwijs in Geestelijke Stromingen in Historisch En Vergelijkend Perspectief*. Kampen: Uitgeverij Kok, 2001.

_____. "Burgerschapskunde Inclusief Intercultureel Onderwijs En Levensbeschouwelijk Onderwijs." In *Religie in Het Onderwijs*, edited by Siebren Miedema, 113-127. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema, 2006.

"Wet Op Het Basisonderwijs." 1985.

"Wet Op Het Voortgezet Onderwijs." 2011.

"Wet Van 14 Februari 1963, Tot Regeling Van Het Voortgezet Onderwijs." 1963.

"Wijs Worden", www.damon.nl/wijswoorden/wijs-woorden/leerlingen.

Zoontjens, P. J. J. . "Bijzonder En Openbaar Onderwijs." In *Recht En Religie, Bijzonder Nummer*, edited by Ton Bertens and e.a., 59-68. Nijmegen: Ars Aequi, 2003.

