

Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen?

Een pleidooi voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie

Patrick Loobuyck en Leni Franken (Centrum Pieter Gillis, Universiteit Antwerpen)

'All schools should promote social justice (including religious tolerance), knowledge about religions, the development of the pupils' skills of criticism and independent thinking, and also the dialogue and interaction between pupils of different backgrounds'

(Jackson, 2004, p. 57)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100786

Samenvatting

Dit artikel biedt een overzicht van de manier waarop in België en Vlaanderen de levensbeschouwelijke vakken worden aangeboden. De huidige situatie is nog steeds gebaseerd op het schoolpact van 1958 maar komt nu door de gewijzigde sociologische situatie en een gewijzigd levensbeschouwelijk landschap onder druk te staan. Het artikel schetst de uitdagingen en de verschillende voorstellen om hieraan tegemoet te komen. Er wordt geargumenteed waarom het invoeren van een onafhankelijk plichtvak over levensbeschouwing, ethiek en burgerschap, en filosofie de meest belovende optie is. De bestaande levensbeschouwelijke vakken kunnen daarnaast blijven bestaan, maar enkel optioneel, als keuzevak.

Inleiding: een paradigmawissel

In verschillende Europese landen was er de voorbije jaren een maatschappelijk debat over de plaats van levensbeschouwelijk onderwijs in het schoolcurriculum (Jackson, Miedema, Weisse, & Willaime 2007; Kuyk, Jensen, Lankshear,

■ Correspondentieadres: patrick.loobuyck@ua.ac.be

Löh Manna, & Schreiner 2007; Pépin, 2009; Schreiner, 2011). Ondanks de verschillende nationaal gekleurde systemen, zijn deze discussies veelal het gevolg van gelijklopende maatschappelijke tendensen: de-traditionalisering, secularisering, toegenomen diversiteit en voor de Lage Landen ook de ontzuiling.

Deze debatten leren dat de maatschappelijke evoluties en de wijzigingen in het levensbeschouwelijke landschap tot een paradigmawissel hebben geleid (Franken & Loobuyck, 2011). Met uitzondering van Frankrijk, was er in de meeste Europese landen een consensus dat levensbeschouwelijke vakken dienen om jongeren te socialiseren in hun eigen, meestal christelijke, levensbeschouwing die ze van thuis uit meekregen. De doelstellingen van levensbeschouwelijke vakken worden nu anders en breder geformuleerd: ze moeten bijdragen aan de levensbeschouwelijke zoektocht en aan de algemene persoonsvorming van jongeren. Zowel academici, onderwijsverantwoordelijken als Europese documenten benadrukken dat de levensbeschouwelijke vakken interculturele vaardigheden moeten bijbrengen en jongeren moeten voorbereiden op hun participatie als burger in de seculiere, multiculturele samenleving (Jackson, 2008; GRER, 2011; Miedema, 2012; Miedema & Bertram-Troost, 2008; OSCE, 2007; Raad van Europa, 2007; Wright, 2001). Zo wordt een interessante, maar volgens sommigen problematische link gelegd tussen burgerschapseducatie en levensbeschouwelijk onderricht.

Ook ouders en leerlingen zijn niet langer unaniem vragende partij om het levensbeschouwelijk vak op een confessionele manier in te vullen. Het Europese REDCo onderzoek bevestigt dat leerlingen voornamelijk vragende partij zijn om over verschillende levensbeschouwingen te leren (Jackson et al., 2007; Knauth, Bertram-Troost, & Iprgrave, 2008; Valk, Bertram-Troost, Friederici, & Béraud, 2009).

In de terminologie van Michael Grimmitt (2000) kunnen we de uitdaging van de paradigmawissel als volgt samenvatten: in hoeverre en op welke manier moet het klassieke *'teaching in(to) religion'* getransformeerd worden tot of vervangen worden door *'learning about'* en *'learning from (the study of) religions'*? Of anders geformuleerd: als we jongeren willen voorbereiden op de (post)moderne, gediversifieerde samenleving en hen in staat willen stellen hun latere leven ook op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven, moeten we dan vasthouden aan het (semi)confessioneel godsdienstonderwijs dat steeds *vanuit* een bepaalde levensbeschouwing wordt aangeboden en jongeren *in* een bepaalde levensbeschouwing wil socialiseren? Of kunnen we dat model beter verlaten en opteren voor *integrative religious education* (Alberts, 2007) of *religious studies based religious education* (Jensen, 2008, 2011)? Dit laatste betekent dat levensbeschouwingen niet langer elk afzonderlijk ter sprake worden gebracht vanuit één of andere theologische achtergrond, maar dat levensbeschouwing voor iedereen samen ter sprake komt op basis van religiestudie, godsdienstfilosofie en andere menswetenschappen.

Op veel plekken in Europa worden initiatieven genomen om aan de uitdaging van de paradigmawissel tegemoet te komen. Het Verenigd Koninkrijk en

Scandinavische landen hebben de stap gezet naar niet-confessioneel of multi-levensbeschouwelijk onderricht (Alberts, 2008, 2011; Cush, 2011), andere landen hebben de confessionele vakken behouden, maar hebben de leerplannen, de vakinhouden en de didactiek aangepast (Lombaerts & Roebben, 2000; Schweitzer, 2011). De paradigmawissel heeft het ook mogelijk gemaakt dat in Frankrijk 'le fait religieux' in het openbaar onderwijs ter sprake kan worden gebracht. Het rapport Debray (2002, p. 22) stelt voor om *une laïcité d'incompétence* waarin religie onbesproken blijft, te vervangen door *une laïcité d'intelligence* waarin het begrijpen van religie een plicht is.

Anders dan in Wallonië (zie voor een overzicht GRER 2011), is de discussie over de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen pas recent op de agenda gekomen. Ook hier speelt de paradigmawissel een bepalende rol.

Het schoolpactstelsel

De discussie over het statuut van het levensbeschouwelijk (katholiek) onderwijs en over de inrichting van levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs is in België aanleiding geweest voor een hevige schoolstrijd tussen vrijzinnigen en katholieken. In 1958 wordt met het Schoolpact een compromis bereikt waarin onder meer wordt vastgelegd dat het vrij onderwijs¹ recht heeft op financiering en dat leerlingen in het officieel onderwijs recht hebben op keuze uit verschillende godsdienstvakken of een vak niet-confessionele zedenleer.

In 1988 worden enkele schoolpactbeginselen grondwettelijk verankerd. De Grondwet (art. 24 §1) bepaalt sindsdien dat alle officiële scholen tot aan het einde van de leerplicht de keuze moeten aanbieden tussen onderwijs in alle erkende erediensden en de niet-confessionele zedenleer. Paragraaf 3 van hetzelfde artikel bepaalt dat iedereen recht heeft op een morele of religieuze opvoeding, ten laste van de gemeenschap. Dit impliceert dat de overheid ook de levensbeschouwelijke vakken moet bekostigen in het vrij (veelal confessioneel) onderwijs.

In de Vlaamse Gemeenschap hebben leerlingen in het officieel onderwijs bij gevolg een ruim keuzepallet: ze kunnen kiezen tussen onderwijs in de rooms-katholieke, protestantse, joodse, islamitische, orthodoxe en anglicaanse godsdienst en in de niet-confessionele zedenleer. Dit is ook de situatie in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap, met dit verschil dat de anglicaanse godsdienst er *de facto* niet wordt aangeboden.

In het officieel secundair onderwijs in Vlaanderen volgt ongeveer 53% van de leerlingen niet-confessionele zedenleer, 30% rooms-katholieke godsdienst en 14% islam. De verhouding niet-confessionele zedenleer/rooms-katholieke godsdienst is de laatste tien jaar niet drastisch gewijzigd, ondanks de secularisering en recente kerkschandalen. Het percentage leerlingen dat islam kiest, stijgt wel jaarlijks en ligt nu op ongeveer 14%. In 2009-10 volgden slechts 415 leerlingen in het officieel Vlaams secundair onderwijs orthodoxe, 67 leerlingen joodse en slechtst 3 leerlingen anglicaanse godsdienst. Anders dan in de Frans-

talige en Duitstalige Gemeenschap kunnen leerlingen in de officiële scholen in de Vlaamse Gemeenschap ook vrijstelling vragen. Slechts weinigen maken hiervan gebruik – het gaat voornamelijk over Jehova's Getuigen, protestanten die zich niet in het protestantisme dat op school wordt aangeboden herkennen en leerlingen uit methodescholen².

Tabel 1 Keuze godsdienst/zedenleer in het officieel secundair onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, 2009-10*

	nC-Zedenleer	RKG	Islam	Isr	Prot	Orth	Angl	Vrijstelling
105 743	56 107	31 821	14 475	67	1 311	415	3	1 544
leerlingen	53%	30.1%	13.7%	0.06%	1.2%	0.4%	0.003%	1.5%

* Gebaseerd op *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2009-10*. Deze cijfers zijn representatief voor de laatste jaren, gezien de verhoudingen niet drastisch gewijzigd zijn. Voor zover we al over de cijfers van de daaropvolgende jaren beschikken is ook daar geen verschuiving merkbaar.

In Vlaanderen gaan de meeste leerlingen (d.i. 63% van alle lager schoolleerlingen en 75% van de middelbare schoolleerlingen) naar het vrij onderwijs. Het vrij onderwijs is niet grondwettelijk verplicht om levensbeschouwelijke vakken aan te bieden. De Vlaamse onderwijsdecreten bepalen wel dat ze ten minste twee uur 'godsdienstleer of niet-confessionele zedenleer of cultuurbeschouwing of eigen cultuur en religie' op het curriculum moeten plaatsen. Ongeveer 99% van de vrije scholen zijn katholieke scholen die rooms-katholieke godsdienst als een verplicht vak aanbieden. Daarnaast omvat het vrij onderwijs ook Steinerscholen, één vrijzinnige en enkele joodse en protestantse scholen. Zij organiseren elk hun eigen levensbeschouwelijk vak. In de Steinerscholen is dat vak gebaseerd op de antroposofie van Rudolf Steiner.

Als we de leerlingen uit de katholieke secundaire scholen samentellen met de leerlingen die in het officieel onderwijs katholieke godsdienst volgen, stellen we vast dat meer dan 82% van de middelbare schoolleerlingen rooms-katholieke godsdienst volgt. Niet-confessionele zedenleer is het op een na grootste vak en wordt in totaal door 13% van alle leerlingen gevolgd. Voor een geseculariseerde regio als Vlaanderen, waar jongeren nauwelijks nog voeling hebben met de christelijke geloofstraditie, laat staan naar de kerk gaan, zijn dit opmerkelijke cijfers.

Tabel 2 Keuze godsdienst/zedenleer in vrij en officieel onderwijs, 2009-10

	Vrij onderwijs	Officieel onderwijs	Alle scholen
Rooms Katholieke godsdienst	74.6%	7.4%	82%
Non-confessionele zedenleer	0.1%	13.1%	13.2%
Islam	0.17%	3.37%	3.54%
Vrijstelling	-	0.36%	0.36%
Protestantse godsdienst	-	0.3%	0.3%
Cultuurbeschouwing	0.27%	-	0.27%
Israëlitische godsdienst	0.19%	0.01%	0.2%
Orthodox Christelijke godsdienst	-	0.1%	0.1%
Anglicanism	-	0.000%	0.000%

De levensbeschouwelijke vakken worden autonoom door de levensbeschouwelijke instanties georganiseerd en geïnspecteerd. Noch de overheid, noch de scholen hebben bevoegdheid over de aanstelling van leerkrachten, over de vakinhouden en leerdoelen of over de manier van lesgeven. Voor de godsdienstlessen ligt de verantwoordelijkheid bij de vertegenwoordigers van de religies en sinds 1993 is in Vlaanderen de Unie voor Vrijzinnige Verenigingen (nu: deMens.nu) bevoegd voor het vak niet-confessionele zedenleer. Dit komt tegemoet aan het grondwettelijk recht van de vrijzinnige gemeenschap om als erkende levensbeschouwing een eigen vak te organiseren. Het niet-neutrale karakter van niet-confessionele zedenleer maakt wel dat er in Vlaanderen geen neutraal restvak bestaat voor die leerlingen die zich niet in het aanbod herkennen. In de Franse en Duitstalige Gemeenschap is de overheid officieel inrichter van het vak. Hierdoor is niet-confessionele zedenleer wel een neutraal restvak en zijn vrijstellingen *de jure* overbodig. *De facto* wordt het vak echter ook daar veelal vrijzinnig-humanistisch ingevuld. Het verschil tussen niet-confessionele zedenleer in Vlaanderen en de rest van het land is dus eerder formeel dan wel inhoudelijk.

De gewijzigde maatschappelijke context

Het schoolpactstelsel wordt op dit moment uitgedaagd door de sterk gewijzigde maatschappelijke context. Het levensbeschouwelijke landschap is de laatste zestig jaar drastisch veranderd. Vooreerst is er de (mentale) ontzuiling. Het verzuilde, overwegend katholieke Vlaanderen uit de tijd van het schoolpact bestaat niet meer. Veel organisaties die oorspronkelijk een katholieke identiteit hadden zijn geëvolueerd tot open, seculiere organisaties die open staan voor mensen met verschillende levensbeschouwingen. Katholieke ziekenhuizen, scholen, vakbonden, jeugdbewegingen en andere middenveldorganisaties bestaan nog

steeds, maar de “K” of de “C” in de naam is minder belangrijk geworden (Dob-belaere & Voyé, 1990; Huyse, 1987).

Parallel met de ontzuiling heeft ook de secularisering zich doorgezet. De kerk-betrokkenheid is drastisch gedaald (Hooghe, 2010), minder mensen noemen zich nog katholiek en levensbeschouwing speelt een veel minder bepalende rol in het dagdagelijkse leven (Dobbelaere, Billiet, & Voyé 2011). In Vlaanderen zit 75% van de leerlingen op katholieke scholen maar de religieuze motieven voor schoolkeuze zijn niet meer doorslaggevend. Veel ouders kiezen voor katholiek onderwijs omwille van de fietsafstand, de perceptie van kwaliteit, het aantal im-migranten of de idee dat daar nog aan waardenopvoeding wordt gedaan. Heel wat van die leerlingen worden thuis niet katholiek opgevoed en hebben geen binding met de Kerk. Begin de jaren 2000 noemde slechts 25% van de leerlin-gen op katholieke scholen zich gelovig en 86% gaf aan zelden of nooit naar de kerk te gaan. Slechts iets meer dan 50% van de leerlingen geeft aan dat het levensbeschouwelijke vak dat ze volgen aansluit bij de levensvisie die ze thuis meekrijgen (Pollefeyt et al., pp. 258-259).

Tot slot is er ook de toegenomen diversiteit. Het Schoolpact dateert van voor de migratiegolven die sinds de jaren 60 en 70 het aantal moslimleerlingen sterk hebben doen stijgen, ook in katholieke scholen. België telt ongeveer 500.000 moslims (5% van de bevolking), maar bepaalde scholen (ook katholieke scho-len) in de steden hebben een meerderheid van moslimleerlingen. Daarnaast zijn er Jehova's Getuigen, Boeddhisten, Sikhs en nieuwe religieuze bewegingen, de aantrekkingskracht van New Age, een groep mensen die we 'ietsisten' kun-nen noemen, mensen die hun levensbeschouwing à la carte samenstellen, een stijgend aantal ongelovigen, en een grote groep die nauwelijks nog met levens-beschouwing bezig is.

Praktische problemen

Het schoolpactstelsel heeft de verdienste dat het de mogelijkheid biedt aan religieuze minderheden om met overheidsgeld levensbeschouwelijk onderwijs te organiseren. Maar dat ruime aanbod veroorzaakt ook veel praktische en orga-nisatorische moeilijkheden waar het Schoolpact niet op bedacht was. Scholen hebben vaak onvoldoende lokalen om alle levensbeschouwelijke vakken pa-rallel te laten doorgaan en het in elkaar steken van uurroosters is puzzelwerk. Daarbovenop komt de vrijstellingproblematiek, waarbij leerlingen tijdens de uren godsdienst-zedenleer afzonderlijk gezet moeten worden met eigen levens-beschouwelijk leermateriaal. De Jehova's Getuigen kunnen hun kinderen een bijbel of eigen tijdschriften als *de Wachttore* of *Ontwaakt!* meegeven, maar wat met mensen die zich niet echt meer tot een levensbeschouwing bekennen?

Uit een bevraging van lagere schooldirecteurs van het stedelijk en gemeen-telijk onderwijs blijkt dat 80% moeilijkheden heeft met de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken (OVSG, 2011). Nogal wat directeurs blijken ook problemen te hebben met de inhoud van bepaalde levensbeschouwelijke vak-

ken. In het huidige systeem is er immers geen mogelijkheid voor de schooldirectie om de inhoud van levensbeschouwelijke vakken te screenen en te vermijden dat er ideeën worden verkondigd die haaks staan op de algemene onderwijsdoelstellingen en hun schoolproject.

Het systeem is ook duur en maakt absurde toestanden mogelijk: zodra een leerling in een officiële school bijvoorbeeld protestantse godsdienst wil volgen, moet er een leerkracht worden aangeworven – ook al zijn die leerlingen helemaal niet protestants, maar wordt de keuze bijvoorbeeld bepaald door de aandacht die in die lessen naar Bijbelverhalen gaat. Voor minderheidsreligies moet de leerkracht vaak van ver komen voor een klein aantal leerlingen. Wanneer er nog meer levensbeschouwingen erkend zullen worden – de erkenning van het Boeddhisme zit in een eindfase – zullen deze praktische problemen nog toemen. De vraag is of het systeem daartegen bestand is.

Sommige levensbeschouwingen hebben ook het probleem dat er onvoldoende goed opgeleide leerkrachten zijn. Erg pregnant is de situatie van het islamonderricht. Slechts recent en slechts op een tweetal hogescholen kan een bachelor islam behaald worden, maar de uitstroom van deze hogescholen is te laag om aan de vraag op de arbeidsmarkt tegemoet te komen. Veel leerkrachten islam zijn onvoldoende theologisch en didactisch geschoold. Bovendien bestaat er geen enkele opleiding voor leerkrachten islam op masterniveau. Dit impliceert dat elke leerkracht islam in het hoger middelbaar onderwijs ondergediplomeerd is. Vooral in de grotere steden waar islamlessen druk bijgewoond worden (in de Antwerpse stadsbasisscholen volgt ongeveer de helft van de leerlingen islam), klagen schooldirecties over de gebrekkige pedagogische en theologische scholing van hun leerkrachten islam, en soms ook over de gebrekkige kennis van hun Nederlands. Wegens de onafhankelijkheid van de Inspectie Levensbeschouwelijke Vakken zijn die directeurs machteloos. Dat moslimleerlingen op die manier vaak verstoken blijven van degelijk, modern islamonderricht dat aangepast is aan de seculiere context, is erg problematisch. Er moeten dringend stappen worden gezet om de leerkrachten islam degelijk en conform de waarden van de democratische rechtstaat en de wetenschappelijke verworvenheden op te leiden.

Uitdagingen

In het officieel onderwijs rijst de vraag naar de wenselijkheid van het verzuilde systeem waarin voor het levensbeschouwelijk vak de moslims bij de moslims worden gezet, de katholieken bij de katholieken, de vrijzinnigen bij de vrijzinnigen, etc. Het is niet langer duidelijk of het systeem de levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren een dienst bewijst door hen (soms in heel kleine klassen, soms zelfs individueel) afzonderlijk te zetten per levensbeschouwing. Ook vanuit intercultureel oogpunt is het niet moeilijk om in te zien dat die segregatie niet de meest wenselijke situatie is. Bovendien is de keuze voor een bepaald levensbeschouwelijk vak vaak niet eenduidig levensbeschouwelijk ge-

motiveerd: soms spelen de voorkeur voor een bepaalde leerkracht, de keuze van vrienden of de gepercipieerde moeilijkheidsgraad van het vak een bepalende rol. De keuze voor niet-confessionele zedenleer is vaak een negatieve keuze (men wil niets met godsdienst te maken hebben) en bij de keuze voor katholieke godsdienst wordt vaak verwezen naar het *cultuur-historisch* belang van het christendom. De idee achter het schoolpactstelsel waarbij leerlingen per levensbeschouwing afzonderlijk worden gezet is *teaching into religion*, terwijl in de ogen van ouders, leerlingen en ook veel leerkrachten dat al lang niet meer het (enige) doel is van die levensbeschouwelijke vakken.

Een aantal scholen en leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken doet al inspanningen om samen te werken. Dit gaat eigenlijk in tegen de geest van het schoolpact. Deze projecten waren ook lange tijd afhankelijk van de goede wil van leerkrachten. Structurele ondersteuning vanuit de inspecties is er nu wel, maar heeft lang op zich laten wachten.

In het katholiek onderwijs speelt het probleem van de segregatie niet. Alle leerlingen, wat ook hun levensbeschouwelijke achtergrond is, volgen er samen het vak rooms-katholieke godsdienst. De uitdaging is daar het omgaan met de gevolgen van de secularisering en de aanwezige pluraliteit in de klas. Het doel van het vak kan niet langer catechetisch zijn; *teaching into religion* behoort er tot het verleden. Deze transformatie heeft zich vertaald in een aanpassing van de leerplannen rooms-katholieke godsdienst. Sinds 2000 komen die nieuwe leerplannen expliciet aan de diversiteit in de klas tegemoet. Men houdt nog wel vast aan de 'voorkeurspositie' van het christendom als referentiepunt en men wil het zinaanbod prioritair vanuit het christelijke geloofsverhaal presenteren als 'een appellerende en inspirerende levensweg', maar dit doorheen een communicatief en interreligieus leerproces dat de pluraliteit in de klas als beginsituatie maximaal ernstig wil nemen (Boeve, 2000, p. 34; Roebben, 2000, p. 60).

Het resultaat is niet voor iedereen bevredigend. Sommigen vinden het vak nog té 'godsdienstig', volgens anderen is er te weinig aandacht voor de eigenheid van de katholieke traditie. De Belgische aartsbisschop Léonard heeft al meermaals het katholieke godsdienstonderricht en de vage en oppervlakkige katholieke identiteit van katholieke scholen bekritiseerd (Léonard, 2012). In mei 2010, kort na zijn aanstelling, stelde hij dat "godsdienstles al lang geen godsdienstles meer is", maar "een allegaartje van levensbeschouwelijke dingen". De reactie van de godsdienstleerkrachten is dubbel: enerzijds vinden ze de kritiek van Léonard ongepast, anderzijds geven ze toe dat het niet gemakkelijk is om God en Kerk nog ter sprake te brengen in een klas waarin nauwelijks jongeren zitten die van thuis uit voeling meekrijgen met de katholieke geloofstraditie. Bij een aantal leerkrachten bestaat dan ook de neiging om de lessen in te vullen met maatschappelijke, morele en filosofische onderwerpen.

Er is tenslotte nog een laatste probleem: ook de levensbeschouwelijke identiteit van de leerkrachten die godsdienst geven is veranderd. Het officieel discours van de verdedigers van het huidige systeem houdt vol dat de leerkracht *vanuit* zijn eigen katholieke identiteit les moet geven. De leerkracht moet niet alleen

specialist en moderator zijn, maar ook getuige (dit is de zogenaamde GSM-functie van de godsdienstleerkracht). Leerkrachten godsdienst zijn echter vaak ook zoekend. Ook zij zijn niet immuun voor de vragen die de moderne cultuur, de wetenschap en de secularisering oproepen ten aanzien van het geloof. Bovendien zijn godsdienstleerkrachten nog steeds aangesteld door en representant van de kerk, terwijl ze zich vaak niet meer in de kerkelijke standpunten kunnen herkennen. Nogal wat godsdienstleerkrachten worstelen op dat punt met hun job en rol. Het discours dat de leerkracht *vanuit* zijn eigen katholieke identiteit les moet geven wordt helemaal onhoudbaar als we kijken naar wie de godsdienstlessen geeft in de katholieke lagere scholen; namelijk de klasleerkracht zelf. Zij hebben geen katholieke religieuze identiteit en de affiniteit met de kerk is ver te zoeken. Ook vanuit pedagogische overwegingen kan tenslotte de vraag gesteld worden of het getuigend lesgeven vanuit de (vaak vervaagde) christelijke identiteit in de huidige context noodzakelijk het meest bijdraagt aan de levensbeschouwelijke en morele vorming van leerlingen. Voor zover het de bedoeling is om jongeren op weg te helpen en hen in staat te stellen ook op levensbeschouwelijke vlak iets van hun leven te maken, is het onduidelijk waarom lesgeven vanuit een onafhankelijke context waarin de vaardigheden, de kennis én de authenticiteit van de leerkracht centraal staan en niet de christelijk religieuze identiteit van leerkrachten, minder resultaat zou boeken dan de huidige geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die door de levensbeschouwingen zelf worden georganiseerd.

Voorstellen om het schoolpactstelsel te verbeteren

Om aan het probleem van de vrijstellingen tegemoet te komen, heeft de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) in 2003 een voorstel geformuleerd om naast de geëngageerde zeven vakken ook een neutraal vak “levensbeschouwelijke oriëntatie” aan te bieden (Verstegen 2003). Het voorgestelde vak, dat zou losstaan van elke georganiseerde levensbeschouwing en door de staat georganiseerd en geïnspecteerd zou worden, werd echter zowel vanuit katholieke als vrijzinnige hoek bekritiseerd. Een van de argumenten was de scheiding tussen kerk en staat: de overheid mag zich niet met de inhoud van een levensbeschouwelijk vak inlaten. Er werd ook op gewezen dat een levensbeschouwelijk vak onmogelijk neutraal kan zijn (Magits, 2003; Van Stiphout, 2003, – voor een kritische bespreking van deze kritieken: Loobuyck & Franken, 2009). Naast de geëxpliciteerde argumenten, speelde op de achtergrond ook de vrees mee dat de levensbeschouwingen leerlingen zouden verliezen aan dit nieuwe vak. Hoe dan ook, het voorstel is een stille dood gestorven.

In juni 2010 dienen Vlaamse parlementsleden van open-VLD en Groen een voorstel in³. Er werd voorgesteld om in de derde graad van het secundair onderwijs minstens de helft van de lestijden van de levensbeschouwelijke vakken in te vullen met vergelijkende godsdienstwetenschap. Een probleem met dit voorstel is dat de overheid inhoudelijk inbreekt in de levensbeschouwelijke vakken.

Dit is niet in lijn met de scheiding tussen kerk en staat en de Belgische grondwettelijke traditie. Het voorstel botste onder meer daarom op verzet vanuit het katholiek onderwijs en er was uiteindelijk ook geen politieke meerderheid om het voorstel goed te keuren.

In december 2011 presenteerde het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs een eigen voorstel. Vanaf 2014 wil ze een andere invulling geven aan de levensbeschouwelijke vakken in de derde graad van het secundair onderwijs waarbij de aandacht vooral zal liggen op kennismaking met andere levensbeschouwingen én interlevensbeschouwelijke dialoog. Het voorstel heeft de bedoeling om het probleem van segregatie en gebrek aan dialoog in het officieel Gemeenschapsonderwijs aan te pakken. Het voorstel werd via een persbericht in de media gelanceerd, maar de praktische implementatie moest nog worden uitgewerkt. Dit gebeurt in een afzonderlijke werkgroep. Waarschijnlijk zal het Gemeenschapsonderwijs voor een tussenoplossing kiezen: één lesuur een gemeenschappelijk levensbeschouwelijk vak en één lesuur de confessionele levensbeschouwelijke vakken en niet-confessionele zedenleer. Zo blijft het Gemeenschapsonderwijs binnen de grondwet dat wel stelt dat het officieel onderwijs de levensbeschouwelijke vakken moet aanbieden, maar er niet bij vermeldt dat dit, zoals tot hertoe het geval is, twee lessen in de week moet zijn.

Tot slot hebben ook de levensbeschouwingen zelf een initiatief genomen. Ze hebben in 2012 een gemeenschappelijke verklaring ondertekend die hun engageert om minstens enkele uren aandacht te besteden aan dialoog en interlevensbeschouwelijke competenties. Er werden hieromtrent ook vormingsmomenten georganiseerd voor de leerkrachten.

Pleidooi voor een vak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie

Sinds 2009 is er ook het pleidooi voor de invoering van een onafhankelijk, algemeen vormend vak over Levensbeschouwing, Ethiek & burgerschap en Filosofie (LEF) voor alle jaren van het Vlaamse leerplichtonderwijs (Loobuyck & Franken, 2009, 2011a)⁴. Dit voorstel breekt met de verzuilde uitgangspunten van het schoolpact en wil maximaal tegemoet komen aan de noden van de leerlingen vandaag, rekening houdend met de maatschappelijke realiteit die gekenmerkt wordt door pluralisering, secularisering, detraditionalisering en (mentale) ontzuiling. Het vak wil in het bijzonder tegemoet komen aan het tekort aan levensbeschouwelijke – en dus cultureel-maatschappelijke – geletterdheid bij jongeren en wil het hiaat inzake burgerschapseducatie, interculturaliteit en filosofie in het Vlaams onderwijs dichten⁵.

Levensbeschouwing is slechts een onderdeel van dit vak, waarbij op onduidelzinnige manier wordt afstand gedaan van *teaching into religion* georganiseerd door de levensbeschouwingen zelf. In de lijn van de literatuur over *integrative religious education* (Alberts, 2007) en *religious studies based religious education* (Jensen, 2008, 2011) kunnen de doelstellingen (eindtermen en competenties) voor dit onderdeel als volgt geformuleerd worden: leerlingen moeten de basis-

elementen van verschillende levensbeschouwingen kunnen herkennen en bespreken, leerlingen kunnen de verschillende levensbeschouwelijke wortels van onze samenleving en c(C)ultuur duiden, leerlingen worden in staat gesteld om over verschillende thema's en existentiële vragen een interlevensbeschouwelijk gesprek te voeren met anderen en leerlingen moeten in staat zijn om over hun eigen levensbeschouwelijke positie en hun eigen levensbeschouwelijk parcours na te denken.

Het vak is echter breder opgevat dan dat. Ook de morele en democratische vorming en filosofie zouden op een geïntegreerde manier aan bod moeten komen. Wat betreft de individuele ethiek moeten leerlingen inzicht krijgen in verschillende opvattingen van wat een goed leven is op het vlak van zelfontplooiing en zelfverantwoordelijkheid en moeten ze leren om de eigen waarden te expliciteren en op basis daarvan in gesprek met anderen een morele redenering uit te bouwen. Op het vlak van sociale ethiek moeten leerlingen inzicht krijgen in verschillende morele gedachtelijnen en theorieën en moeten ze zich op relationeel gebied respectvol en zorgend tot hun nabije anderen kunnen verhouden (vriendschap, familie, seksualiteit). Op het vlak van burgerschapseducatie moeten leerlingen kunnen verwoorden wat een samenleving van vrije en gelijke burgers bijeenhoudt en wat de morele en politieke basisvoorwaarden daartoe zijn (grondrechten, democratie, mensenrechten, onderscheid publiek-privaat, etc.). Tot slot moeten leerlingen ook de moeizame ontstaansgeschiedenis kunnen verwoorden van de liberale rechtstaat en de fundamentele principes en vrijheden waarop ze gegrondvest is, en van de welvaartstaat gebaseerd op wederkerigheid en solidariteit.

Inzake filosofie zijn de doelstellingen tweeledig. Enerzijds is er een luik filosofie als praktijk/methode waarin leerlingen op een kritische argumentatieve manier met elkaar in gesprek moeten kunnen gaan en verschillende logische redeneervormen moeten kunnen onderscheiden en toepassen. Anderzijds is er het luik filosofie als een aparte discipline met een eigen traditie, auteurs en teksten die leerlingen moeten kunnen begrijpen en duiden (voor een kritische analyse van die tweedeling zie Schaubroeck, Defoort, & Cuypers 2007).

Anders dan critici beweren stuurt het vak LEF niet aan op een relativistische collage van steriele weetjes. Het vak staat voor een sterk persoonlijkheidsvormend project op basis van reflectief inzicht in andere en eigen opvattingen. Ook hier sluit het aan bij de literatuur over integrative religious education: dit heeft niet als doel levensbeschouwelijke onverschilligheid in de hand te werken, in tegendeel, het wil de leerlingen helpen om hun samenleving en cultuur beter te begrijpen en hen voorbereiden om straks, elk op hun eigen manier, aan die democratische en multiculturele samenleving te participeren (Alberts, 2008; Jackson, 1997, 2004)⁶.

Omdat het vak tegemoetkomt aan de algemene plicht van het onderwijs om jongeren degelijk te informeren, kritisch-reflectief te vormen en op een open en genuanceerde manier met onderwerpen te leren omgaan, kunnen leerlingen geen vrijstelling krijgen. LEF wordt georganiseerd zoals elk ander schoolvak en

dus niet door de huidige erkende levensbeschouwelijke instanties. Leerlingen met verschillende levensbeschouwelijke achtergrond blijven in dezelfde klas. Er zijn duidelijke eindtermen en de examens tellen mee net zoals die van andere vakken. De inspectie en kwaliteitsbewaking ressorteren onder het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Na eventuele bijscholing kan het vak LEF gegeven worden door de ervaringsdeskundigen van vandaag: de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken en filosofie. In de toekomst zou in een afzonderlijke lerarenopleiding voorzien moeten worden. Leerkrachten worden niet langer aangeduid en aangesteld door de levensbeschouwelijke instantie, maar door de scholen - en dit op basis van hun competentie, niet op basis van een welbepaalde levensbeschouwelijke achtergrond. De leerkracht LEF moet zijn eigen levensbeschouwelijke identiteit en zoektocht echter niet verloochenen. Deze kan op een zinvolle en respectvolle manier binnengebracht worden in het lesgebeuren. Het aanleren van deze vaardigheid moet onderdeel uitmaken van de lerarenopleiding (cf. OSCE, 2007).

Dubbelsysteem

Wat er met de bestaande confessionele vakken en het vak niet-confessionele zedenleer moet gebeuren is een afzonderlijke discussie. Het ligt in de lijn van de Belgische kerk-staatverhouding dat deze geëngageerd levensbeschouwelijke vakken gefaciliteerd blijven door de overheid – maar ze zouden expliciet facultatief gemaakt kunnen worden zodat het grondwettelijk recht op levensbeschouwelijk onderwijs (art. 24 §3 GW.) niet in het gedrang komt. Enkel de ouders die willen dat hun kinderen op school een geëngageerd vak volgen, kunnen daar dan voor kiezen. De idee achter het huidige systeem zou omgekeerd moeten worden: In plaats van vrijstelling op aanvraag, krijgt men de geëngageerde levensbeschouwelijke vakken op aanvraag. In het huidige systeem gaat men ervan uit dat iedereen de geëngageerde lessen volgt, tenzij men vrijstelling vraagt. Omgekeerd klinkt het: men gaat ervan uit dat niemand deze lessen volgt, tenzij men het expliciet vraagt. Vanuit het perspectief van de godsdienstvrijheid, zouden ouders zelf de keuze moeten kunnen maken of ze voor hun kind, naast het verplichte eenheidsvak ook nog een geëngageerd vak willen op school of niet. In het huidige systeem gaat men er te gemakkelijk vanuit dat alle ouders nog steeds geëngageerd levensbeschouwelijk onderricht, georganiseerd door de erkende levensbeschouwingen, willen voor hun kinderen. Voor zover de geëngageerde vakken facultatief behouden blijven, dient er wel voor alle leerkrachten levensbeschouwelijke vakken een goede opleiding te komen.

Voor het vrij onderwijs ligt de zaak juridisch anders omdat het grondwettelijk niet verplicht is de verschillende erkende levensbeschouwingen aan te bieden. Voor de Vlaamse Gemeenschap bepalen de onderwijsdecreten wel dat vrije scholen levensbeschouwelijk onderwijs moeten organiseren. Mits een wijziging van decreet zou men de vrije scholen de keuze kunnen laten om te beslissen op welke manier ze nog een confessioneel vak wensen op te nemen naast

het plichtvak over levensbeschouwing, burgerschap, ethiek en filosofie. In de lijn van de constitutionele vrijheid van onderwijs kunnen katholieke scholen bovenop het eenheidsvak in hun vrije ruimte – verplicht of facultatief – katholieke godsdienst aanbieden. In het hier voorgestelde dubbel-systeem (Alberts, 2007, p. 385) zou het vak “Rooms-katholieke godsdienst” terug “katholiek” en verdiepend kunnen zijn.

Conclusie

Bildung en persoonsvorming zijn belangrijke taken van het onderwijs. Het is in dit verband een anomalie dat het onderwijs, gefinancierd door de overheid, zich voor belangrijke onderdelen van die persoonsvorming (zoals levensbeschouwelijke geletterdheid, levensbeschouwelijke en morele vorming, burgerschapseducatie en filosofie) afhankelijk maakt van de goede wil van de levensbeschouwelijke instanties en van de leerkrachten en inspecties levensbeschouwelijke vakken die in dezen autonoom handelen. Levensbeschouwelijke geletterdheid, levensbeschouwelijke en morele vorming, burgerschapseducatie en filosofie staan op dit moment te weinig centraal in het Vlaams onderwijs en zouden als gewone eindtermen verankerd moeten worden. De Vlaamse overheid zou in dezen een initiatief moeten nemen.

Abstract

This article gives a critical presentation of the Belgian and Flemish system of religious education. While the Belgian society and religious landscape have fundamentally changed, the system is still based on the School Pact of 1958. This article discusses the contemporary challenges and the diverse proposals to change the religious education system. It concludes that the introduction of an independent, nondenominational and obligatory subject about worldviews, ethics, citizenship and philosophy is the most promising option. In addition, denominational religious education can still be offered, but only as a free option.

Noten

- 1 Officieel onderwijs wordt in Nederland openbaar onderwijs genoemd, wat men in Vlaanderen vrij onderwijs noemt is in Nederland het bijzonder onderwijs.
- 2 Het gaat hier over methodescholen die onder het officieel onderwijs vallen. Nogal wat methodescholen behoren echter tot het vrij onderwijs. De leerlingen op deze scholen hoeven geen vrijstelling te vragen gezien deze vrije methodescholen een eigen vak cultuurbeschouwing mogen geven. In het officieel onderwijs kan cultuurbeschouwing niet. Daar worden enkel de vakken van de erkende levensbeschouwingen gefinancierd. De methodescholen van het officieel onderwijs die deze vakken niet willen, vragen en krijgen een ‘collectieve vrijstelling’.

- 3 Voorstel van decreet van Jean-Jacques De Gucht, Sven Gatz, Luckas Van Der Taelen, Marleen Vanderpoorten en Herman Schueremans houdende wijziging van het artikel 55 van het decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II, wat de vakken godsdienst en niet-confessionele zedenleer betreft. Stuk 623 (2009-2010) – Nr. 1, ingediend op 7 juli 2010.
- 4 Dit voorstel ligt in de lijn van de suggestie van de voormalige Minister-President van de Franstalige Gemeenschap (Hervé Hasquin) in 2000 en van de Vlaamse Minister van Onderwijs (Marleen Vanderpoorten) twee jaar later, om een vak over levensbeschouwing en/of filosofie in te voeren ter vervanging van de bestaande levensbeschouwelijke vakken. Het hier genoemde voorstel werd herhaaldelijk in de pers verdedigd (zie ook www.levensbeschouwingen.be) en werd in het voorjaar van 2011 ook goedgekeurd op het partijcongres van de politieke partij *Groen*.
- 5 Onderzoek wijst uit dat de Vlaamse jongeren ondermaats scoren op vlak van kennis, attitudes en vaardigheden inzake democratie, diversiteit en mensenrechten (De Groof, Franck, Elchardus, & Kavadias, 2010a, 2010b) Voor het gebrek aan filosofieonderwijs in Vlaanderen zie Schaubroeck, Defoort en Cuypers (2007).
- 6 Algemeen sluit dit aan bij de actualisering van de Vlaamse vakoverschrijdende eindtermen van 2010, die ook “in de eerste plaats een antwoord bieden op de vraag welke capaciteiten elke burger in Vlaanderen minimaal nodig heeft om actief aan de samenleving te kunnen participeren en om een persoonlijk leven uit te bouwen” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2009, p. 5). LEF sluit het bestaan van vakoverschrijdende eindtermen in deze materie niet uit, maar probeert één en ander te verankeren in gewone vakgebonden eindtermen waar niet alleen een inspanningsverbintenis maar ook een resultaatverbintenis aan gekoppeld is. LEF is er zich ook van bewust dat bepaalde doelstellingen niet alleen door vakgebonden eindtermen gehaald kunnen worden, maar aangevuld moeten worden met een schoolproject, andere vakken, praktijkervaringen, etc. LEF is een belangrijk onderdeel, maar slechts een onderdeel, van het opvoedingsproject dat scholen betrachten.

Referenties

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions, *Numen*, 55(2-3), 300-334.
- Alberts, W. (2011). Religious Education in Norway. In L. Franken & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 99-114). Münster: Waxmann.
- Boeve, L. (2000). Vrijplaats voor communicatie over levensbeschouwing en geloof. In H. Lombaerts & B. Roebben (eds.), *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (pp. 33-46). Deurne: Wolters Plantyn.
- Cush, D. (2011). Without Fear or Favour: Forty Years of Non-confessional and Multi-faith Religious Education in Scandinavia and the UK. In L. Franken & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 69-84). Münster: Waxmann.
- Debray, R. (2002). *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque: rapport au Ministre de l'éducation nationale*. Paris: Odile Jacob.
- De Groof, S., Franck, E., Elchardus, M., & Kavadias, D. (2010a). *Burgerschap bij 14-jarigen. Vlaanderen in internationaal perspectief. Vlaams eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study*. University of Antwerp and Brussels.
- De Groof, S., Franck, E., Elchardus, M., & Kavadias, D. (2010b). *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Vlaanderen in ICCS 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

- Dobbelaere, K., Billiet, J., & Voyé, L. (2011). Religie en kerkbetrokkenheid: naar een sociaal gemarginaliseerde kerk? In K. Abts, K. Dobbelaere, & L. Voyé (eds.), *Nieuwe Tijden Nieuwe Mensen* (pp. 143-172). Tiel: Lannoo Campus.
- Dobbelaere, K. & Voyé, L. (1990). From Pillar to Postmodernity. The changing situation of religion in Belgium. *Sociological Analysis*, 51 (Special Presidential Issue: Sociology of Religion: International Perspectives), S1-S13.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (eds.) (2011). *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*. Münster: Waxmann.
- GRER (Groupe de Recherche « Éducation et Religions») (2011). *Religion et éducation citoyenne*. Bruxelles: Lumen Vitae.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. Essex, Great Wakering : McCrimmons Publishing Co.
- Hooghe, M. (2010). *Kerkpraktijk in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Politicologie.
- Huysse, L. (1987). *De verzuiling voorbij*. Leuven: Kritik.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education, an Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2008). Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. *Numen*, 55(2-3), 151-182.
- Jackson, R., Miedema, S. Weisse, W., & Willaime, J. P. (eds.) (2007). *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in public schools: a must for a secular state, *Numen*, 55(2-3), 123-150.
- Jensen, T. (2011). Why Religion Education, as a Matter of Course, ought to be Part of the Public School Curriculum. In L. Franken & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 131-149). Münster: Waxmann.
- Knauth, T., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G., & Ipgrave, J. (eds.) (2008). *Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.
- Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D. Löh Manna, E., & Schreiner, P. (eds.) (2007). *Religious Education in Europe. Situation and Current Trends*. Oslo: IKO.
- Léonard, A. (2012). *Handelen als Christen in leven en wereld*. Antwerpen: Halewijn.
- Lombaerts, H., & Roebben, B. (2000). *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Loobuyck, P., & Franken, L. (2009). Het schoolpactcompromis in vraag gesteld. Pleidooi voor een nieuw vak over levensbeschouwingen en filosofie in het Vlaams onderwijs, *T.O.R.B.* 44(1-2), 44-65.
- Loobuyck, P., & Franken, L. (2011). Toward Integrative Religious Education in Belgium and Flanders. Challenges and opportunities. *British Journal for Religious Education*, 33(1), 17-30.
- Magits, M., & Borms, E. (2003). Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs. *T.O.R.B.*, 38(3), 220-225.
- Miedema, S. (2012). Maximal citizenship education and interreligious education in common schools. In H. A. Alexander & A. K. Agbaria (Eds.), *Commitment, Character, and Citizenship. Religious Education in Liberal Democracy* (pp. 96-102). Routledge: London/New York.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. D. (2008). Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- OSCE (Organisatie voor veiligheid en samenwerking in Europa) (2007). *The Toledo guiding principles on teaching about religion or belief*. Warsaw: OSCE

- OVSG (2011). Een puzzel met steeds meer stukjes: Levensbeschouwelijke vakken organiseren in het basisonderwijs. *Imago*, 11(1), 12-13.
- Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems: Policy Issues and Trends - NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*. London: Alliance Publishing Trust.
- Pollefeyt, D., Hutsebaut, D., Lombaerts, H., De Vlieger, M., Dillen, A., Maex, J., & Smit, W. (2004). *Godsdienstonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs*. Leuven: Peeters.
- Raad van Europa (2007). *Draft Recommendation on the religious Dimension of intercultural Education: Principles, Objectives and teaching Approaches*. Straatsburg: Raad Van Europa.
- Roebben, B. (2000). Godsdienstondericht op school anno 2000. Een praktisch-theologisch perspectief. In H. Lombaerts & B. Roebben (eds.), *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (pp. 47-65). Deurne: Wolters Plantyn.
- Schaubroeck, K., Defoort, F., & Cuypers, S. E. (2007). Tussen droom en daad: te toekomst van het filosofieonderwijs in de Vlaamse middelbare scholen. *Pedagogiek*, 27(1), 11-28.
- Schreiner, P. (2011). Situation and current Developments of Religious Education in Europe. In L. Franken & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 17-34). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F. (2011). Dialogue Needs Difference: The Case for Denominational and Cooperative Religious Education. In L. Franken & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 117-130). Münster: Waxmann.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M., & Béraud, C. (eds.) (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Münster: Waxmann.
- Van Stiphout, M. (2003). Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek? *T.O.R.B.*, 38(3), 212-219.
- Verstegen, R. (2003). Een nieuw vak over levensbeschouwing en ethiek in het licht van art. 24 G.W. en de fundamentele rechten en vrijheden? *T.O.R.B.*, 38(3), 271-90.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2009). *VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs, - schooljaar 2009-2010*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Wright, A. (2001). Religious Literacy and Democratic Citizenship. In L. J. Francis, J. Astley & M. Robbins (eds.), *The fourth R for the third Millennium. Education in Religion and Values for the global Future* (pp. 201-219). Dublin: Lindisfarne Books.