

Het buitenperspectief maakt vrij

Over nut, noodzaak en mogelijkheid van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen

Patrick Loobuyck*

Summary

Many countries have a tradition of confessional religious education. As a consequence neutral, non-confessional education based on the academic discipline of the study of religion is almost absent in many primary and secondary schools. This is also the case in the Netherlands and Belgium. This is a failure. One of the most important reasons why the state is involved with education is to guarantee each children's right to an open future. The first task of education is not to confirm the religious background of the pupils and their parents (teaching into religion), but to inform students and to put their religious background in a broader, historical and critical outsider's perspective (teaching about religion). This is the main reason why neutral education about religions, worldviews and ethics should be part of everyone's school curriculum: that kind of education is not against the freedom of religion and conscience but is an important precondition for that freedom. This article formulates a concrete proposal to introduce an independent course about religion, ethics and citizenship in all schools for all students. And after reviewing some critiques to this proposal, we conclude that neutral, non-confessional education about religion is not only necessary but also possible and feasible.

Verplicht onderwijs voor iedereen

Op de noordkant van de prachtige openbare bibliotheek van Boston staat in steen gebeiteld: *'The Commonwealth requires the education of the people as the safeguard of order and liberty'*. Dit vat de kern van het belang van verplicht onderwijs mooi samen: vrijheid en samenleven. Wat het eerste betreft: mensen worden niet als vrije wezens geboren en het onderwijs heeft als belangrijke taak mensen vrij te maken. Onderwijs kan mensen op basis van gelijke

* Patrick Loobuyck is hoogleraar levensbeschouwing aan de Universiteit Antwerpen en gastprofessor politieke filosofie aan de Universiteit Gent

kansen in staat stellen zich te ontwikkelen en te ontplooiën op een manier die hen het meest redelijk, zinvol en waardevol lijkt. Het onderwijs heeft vervolgens ook als taak om uit te leggen dat we niet alleen zijn op deze wereld en er daarom minimale maar essentiële afspraken gemaakt moeten worden die het samenleven met anderen mogelijk maken. Deze afspraken zijn gebaseerd op de wederkerigheidsgedachte dat iedereen zoveel mogelijk als vrij en gelijk individu behandeld wil worden (Loobuyck 2017; Rawls 1993).

Concreet betekent dit dat het onderwijs de voorlopig beste kennis over de mens, de (leef)wereld en het samenleven aanreikt én de menselijke capaciteit ontwikkelt om zelf na te denken. Onze democratische rechtsstaat is immers gebaseerd op respect voor een welbepaald mensbeeld: de mens voor zover hij in staat is om zelf over het goede leven na te denken en een eigen opvatting van het goede leven vorm te geven. Of zoals John Rawls (1993) het geijkt heeft: in een vrije samenleving gaat het over respect voor ieders *capacity to frame, revise and pursue a conception of the good*.

Zolang ze de mensenrechten respecteren hebben ouders het recht om hun kinderen op te voeden zoals zij dat wensen. Dat kan progressief of conservatief zijn, religieus, twijfelend of overtuigd seculier, open of eerder gesloten, etc. De overheid toelaten hierin te moeien neigt al snel naar totalitarisme. Dat is geen goed idee. Onderwijs echter heeft de taak die opvoeding van de ouders even in perspectief te zetten. Anders dan de jeugdbeweging, de media of de *civil society* is onderwijs de enige plek waar de samenleving haar burgers allemaal even bij zich heeft. Het is daarom de plek bij uitstek om elk kind algemeen te vormen en het recht op een open toekomst te garanderen (Feinberg 1980). Dat impliceert informatie en de mogelijkheid om alternatieve levenskeuzes dan die van de ouders te leren kennen en te exploreren.

Het is in dat opzicht niet toevallig dat John-Stuart Mill in zijn boek *On liberty* (1859) nogal wat bladzijden schrijft over onderwijs. Zonder adequaat onderwijs kunnen mensen geen geïnformeerde keuzes maken en is er geen sprake van reële vrijheid. Jonge mensen dergelijk onderwijs onthouden noemt hij in zijn boek "*a moral crime*". De vrijheid van niet goed geïnformeerde mensen is immers een valse vrijheid en een vrijheid zonder mogelijkheid tot zelfreflectie en het kunnen overwegen van alternatieven is leeg.

Zoals Mill in datzelfde boek ook al aangeeft impliceert dit alles niet noodzakelijk dat het onderwijs alleen door de overheid wordt georganiseerd. Er is op zich niets tegen particuliere en levensbeschouwelijk gekleurde initiatieven voor diegenen die dat wensen (zie ook de bijdrage van Ben Vermeulen in deze bundel). Een seculiere overheid is in principe niet verplicht om dergelijk onderwijs te subsidiëren, maar indien het verstrekte onderwijs kwalitatief

voldoet, is het zeker niet ongepast dat de overheid dit onderwijs mee subsidieert of helemaal financiert – zoals in Vlaanderen en Nederland min of meer het geval is. Een samenleving waarin de overheid kwalitatief vrij of bijzonder¹ onderwijs mee mogelijk maakt, is vrijer dan een samenleving waarin mensen enkel voor openbaar onderwijs kunnen kiezen of bijzonder onderwijs enkel voor de rijken is voorbehouden. De overheid moet wel steeds garanderen dat er voldoende levensbeschouwelijk neutraal onderwijs voorhanden is zodat niemand zich gedwongen voelt om onderwijs te volgen dat vanuit een bepaalde levensbeschouwing wordt georganiseerd. De overheid moet er bovendien op toekijken dat alle scholen hun leerlingen voldoende vormen en adequaat informeren. Ze kan hiertoe minimumcriteria, eindtermen, leerdoelen vastleggen waaraan elk openbaar en bijzonder onderwijsinitiatief moet voldoen en alle scholen moeten daarop gecontroleerd kunnen worden (Loobuyck 2016a). Dit kan eventueel ook aangevuld worden met centraal door de overheid georganiseerde examens.

Wat betreft de controle is de Vlaamse overheid bijvoorbeeld lange tijd te laks geweest ten aanzien van bepaalde chassidische joden die hun kinderen naar joodse scholen sturen die niet erkend zijn door de Vlaamse overheid. Mogelijk wordt deze jongeren door een vorm van het zogenaamde thuisonderwijs een open toekomst ontzegd. Er is geen garantie dat ze de vrijheid en de mogelijkheid krijgen om zich te ontwikkelen tot autonome individuen met een ontwikkelde capaciteit om zich op een reflectieve manier een opvatting van het goede leven eigen te maken – al dan niet in het verlengde van de opvoeding die men thuis heeft gekregen (Verplaatse 2008). De laatste jaren zijn er in dat opzicht terecht initiatieven genomen om de controle op thuisonderwijs aan te scherpen.

... ook over levensbeschouwing en ethiek

Dat het onderwijs de voorlopig beste kennis aanreikt, geldt ook voor onderwerpen als godsdienst, levensbeschouwing, ethiek en moraal. De inzichten uit de vrije, academische en kritische studie van religie, ethiek en levensbeschouwing, cultuurhistorisch inzicht in de levensbeschouwelijke wortels van de cultuur en inzicht in de morele uitgangspunten van het democratisch samenleven, zouden onderdeel moeten uitmaken van de minimale, gedeelde algemene kennis die alle scholen aanbieden. Alle jongeren hebben immers evenveel recht op informatie over levensbeschouwing en ethiek en alle jongeren hebben het recht om op basis van adequate informatie zelf over deze

onderwerpen te leren nadenken. Jongeren adequaat, kritisch en genuanceerd informeren over levensbeschouwing, religie en ethiek druist niet in tegen de godsdienstvrijheid maar is een voorwaarde voor reële godsdienstvrijheid. Scholen worden in dat opzicht niet door de overheid betaald om goede katholieken, atheïsten of moslims te vormen, maar om jongeren te informeren en in staat te stellen om op een reflexieve en redelijke manier hun leven op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven. Kinderen op school *in* een bepaalde religie of levensbeschouwing en bijhorende moraal socialiseren is geen kern-taak of primaire opdracht van de school. De verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de ouders, bij de geloofsgemeenschappen en levensbeschouwelijke organisaties. Of jongeren thuis nu diepgaand of oppervlakkig in een bepaalde levensbeschouwing worden opgevoed, het is de taak van de school om de mentale ramen en deuren open te gooien, een frisse wind te laten waaien en nieuwe zuurstof toe te laten in het hoofd van jonge mensen – niet met de bedoeling dat jongeren hun levensbeschouwelijke opvoeding zouden con-testeren, noch met de bedoeling dat ze hun levensbeschouwelijke opvoeding zouden beamen, neen, enkel met de bedoeling jongeren in staat te stellen geïnformeerd en vrij hun leven op levensbeschouwelijk, moreel en filosofisch vlak te kunnen invullen.

Dergelijke persoonsontwikkeling en vorming is niet alleen op feitenkennis gebaseerd, maar ze kan ook niet zonder adequate kennis over levensbeschouwing en moraal. Het onderwijs zou daarom in de eerste plaats *teaching about religion* en *learning from the study of religion* moeten aanbieden (Jensen 2008; 2011). Niet een of andere theologie, maar religiewetenschap, sociologie, filosofie, moraalwetenschap, cultuurgeschiedenis, antropologie en andere (mens) wetenschappen moeten de achterliggende academische disciplines zijn van waaruit levensbeschouwing, religie en moraal ter sprake gebracht worden in het onderwijs. Deze benadering is, net zoals bij alle andere vakgebieden op school, gebaseerd op academisch, kritisch en vrij onderzoek.

Zowel het zingevend karakter als het gewelddadig potentieel, zowel de contesterende als de verstarrende kracht, zowel de letterlijke, de traditionele als de meer vooruitstrevende interpretaties van religieuze inhouden zullen hierbij aan bod moeten komen. Religiestudie vertrekt niet vanuit een ware of geprivilegieerde geloofsopvatting. Het heeft ook geen zin om de potentiële spanningen tussen bepaalde religieuze opvattingen en teksten enerzijds en de democratische en wetenschappelijke uitgangspunten en principes die gangbaar zijn in de seculiere samenleving anderzijds met de mantel der liefde toe te dekken of te verdonkeremen. Onderwijs over levensbeschouwing moet op een open, genuanceerde en constructieve manier gebeuren, maar op

bepaalde essentiële punten moet het ook duidelijk, assertief en zonder taboes zijn. Zo moeten jongeren leren dat creationisme ingaat tegen zowat alles wat we over het ontstaan van de wereld en de mens weten. En er moet uitgelegd worden dat wie een particulier religieus voorschrift tot publieke wetgeving wil maken en dat voorschrift zodoende ook aan anders- en niet gelovigen wil opleggen, ingaat tegen de uitgangspunten van de liberale rechtsstaat. Geen enkele school kan zich op het punt van wetenschappelijk methodisch denken en de grondslagen van de democratische rechtsstaat afzijdig of neutraal opstellen. Daar hebben de jongeren niets aan, maar daar heeft ook de samenleving niets mee gewonnen.

Tot hier is duidelijk gemaakt waarom een bepaalde vorm van onderwijs over levensbeschouwing en ethiek op ieders schoolcurriculum zou moeten staan. In wat volgt toetsen we dit aan de realiteit in de Lage Landen, formuleren we een concreet alternatief voorstel (LEF en eindtermen levensbeschouwelijke en morele geletterdheid) en bespreken we de kritieken en weerstanden die dergelijk voorstel oproept. We besteden ook kort aandacht aan enkele interessante evoluties die recent binnen het bestaande kader in België en Nederland hebben plaatsgevonden om aan actuele uitdagingen als secularisering en toegenomen diversiteit tegemoet te komen.

Vlaanderen en Nederland schieten tekort

Wie de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken en het kader waarbinnen religie, levensbeschouwing en ethiek in het onderwijs ter sprake worden gebracht in de Lage Landen van naderbij bekijkt, zal vaststellen dat de onafhankelijke, kritische studie van religie, levensbeschouwing en ethiek er onvoldoende voor iedereen is gegarandeerd (Franken & Vermeer 2018). Zowel in Vlaanderen als in Nederland bestaat er immers een traditie om alles wat met religie, levensbeschouwing en ethiek te maken heeft, uit te besteden aan de levensbeschouwingen zelf. De overheid houdt zich afzijdig als het over die thema's gaat en formuleert zelf geen eindtermen of minimale leerdoelen. Zodoende garandeert ze onvoldoende dat elk kind kritisch en geïnformeerd over de eigen levensbeschouwing en die van anderen leert nadenken. Het accent lag tot hiertoe voornamelijk op confessioneel en geëngageerd levensbeschouwelijk onderwijs dat in het verlengde van de levensbeschouwing van de ouders en hun levensbeschouwelijke opvoeding zou liggen.

In het primair onderwijs in Nederland wordt wel Geestelijke Stromingen gegeven, maar vaak geïntegreerd in andere vakken en soms dreigt het tussen de plooiën te verdwijnen. In het voortgezet onderwijs is zelfs dat er niet meer en is er alleen de mogelijkheid tot confessioneel en geëngageerd levensbeschouwelijk onderwijs. Bijzondere scholen hebben het recht om een eigen levensbeschouwelijk vak aan te bieden en in openbare scholen hangt het af van de keuze van ouders en leerlingen of godsdienstige en humanistische vorming nog op het curriculum komt. Nogal wat leerlingen hebben in het voortgezet onderwijs helemaal geen religieonderwijs meer. (Voor meer info over de situatie in Nederland: zie de bijdrage van Paul Vermeer in deze bundel).

Ook in Vlaanderen heeft de overheid tot hiertoe geen eindtermen levensbeschouwelijke en morele geletterdheid geformuleerd. Religie, levensbeschouwing en ethiek komen bijna uitsluitend aan bod in de apart georganiseerde geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die door de levensbeschouwingen zelf worden ingericht, aangestuurd en gecontroleerd. In Vlaanderen volgen zo goed als alle leerlingen zo'n levensbeschouwelijk vak (voor een overzicht zie Dejaeghere 2018; Loobuyck 2014, 30-55). Net als in Nederland zijn de openbare scholen in Vlaanderen in de minderheid. Tot 70 procent van de leerlingen is ingeschreven in katholieke scholen, waar het vak rooms-katholieke godsdienst verplicht is voor elke leerling wat ook diens levensbeschouwelijke achtergrond is. De openbare scholen in Vlaanderen zijn dan weer grondwettelijk (art. 24GW) verplicht om alle erkende levensbeschouwingen aan te bieden. Dit maakt dat in de openbare scholen in de Vlaamse Gemeenschap onderwijs wordt verstrekt in de rooms-katholieke, protestants-evangelische, israëlitische, islamitische, orthodoxe en anglicaanse godsdienst en in de niet-confessionele zedenleer.² Met dit ruime aanbod van zeven verschillende levensbeschouwelijke vakken is België nagenoeg uniek in de wereld.

Omdat er geen neutraal restvak bestaat, hebben ouders het recht om voor hun kinderen vrijstelling te vragen. Leerlingen moeten zich dan afzonderlijk twee uur per week met de levensbeschouwing van de ouders bezighouden. De ouders leveren zelf het studiemateriaal aan en de klassenraad kijkt hierop toe. Deze optie is tot hiertoe weinig populair.

LEF

Het idee dat religie, levensbeschouwing en ethiek zo goed als alleen aan bod komen vanuit een binnenperspectief, zonder nationale eindtermen, in

vakken die uitbesteed zijn aan de levensbeschouwingen zelf komt onder druk te staan. In Nederland hebben religiewetenschappers deze discussie aangewengeld met een open brief waarin ze pleiten voor een vak religiekunde (Davidsen e.a. 2015). Ze hebben hiervoor ook een eerste proef van kerncurriculum uitgeschreven en hierover een discussie op gang gebracht (Davidsen e.a. 2017 en andere artikels in die editie van *Narthex*). Hun uitgangspunt is niet catechetisch of theologisch, wel het neutrale, academische en religiewenschappelijke perspectief. Het is hen ook niet zozeer te doen om zingeving maar om het verbeteren en verankeren van kritisch, onafhankelijk onderwijs over religie voor iedereen. Het vak religiekunde besteedt volgens hen “aandacht aan de geleefde religie van gelovigen, maar stelt ook leerlingen in staat om kritisch te kijken naar religie” (Davidsen e.a. 2015). Nationale eindtermen over levensbeschouwing en religiestudie zijn er vooralsnog niet, maar hier en daar wordt wel al een aanzet gegeven om hierover na te denken (Bertram-Troost & Visser 2017).

In Vlaanderen is er het pleidooi voor meer ‘LEF’ in het onderwijs (o.a. Loobuyck 2014; Franken & Loobuyck 2013; Loobuyck & Franken 2011a; Loobuyck & Franken 2009 en heel wat andere stukken – ook in kranten en tijdschriften). LEF staat voor de invoering van een onafhankelijk, algemeen vormend en verplicht vak over Levensbeschouwing, Ethiek & burgerschap en Filosofie. Het voorstel is geformuleerd tegen de maatschappelijke achtergrond van secularisering, (mentale) ontzuiling en toegenomen levensbeschouwelijke diversiteit en in het belang van leerling en samenleving. LEF heeft in het bijzonder als doel om het tekort aan levensbeschouwelijke, en dus cultureel-maatschappelijke, geletterdheid bij jongeren weg te werken en om het hiaat inzake burgerschapseducatie, morele vorming, oefening in inleving en wederkerigheid, filosofie en filosoferen in het onderwijs in Vlaanderen op te vullen. LEF is geen levensbeschouwelijk, maar een regulier vak met evaluaties en examens op basis van eindtermen die door de overheid geformuleerd en gecontroleerd worden. Net zoals bij andere vakken zijn vakkennis en pedagogisch-didactische bekwaamheid de voorwaarde om LEF te mogen geven. De levensbeschouwing van de leerkracht speelt geen rol. In eerste instantie en mits bijscholing wordt gevolgd kan het vak LEF gegeven worden door de ervaringsdeskundigen van vandaag: de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken en filosofie – althans voor zover ze een erkende onderwijsbevoegdheid hebben. In de toekomst worden best specifieke en afzonderlijke lerarenopleidingen in hogescholen en universiteiten georganiseerd.

Of en op welke manier het openbaar onderwijs naast LEF ook de bestaande, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken nog moet aanbieden, verdient een

afzonderlijk debat. Gelet op de godsdienstvrijheid kunnen ze alvast – zoals nu al veel meer in Nederland dan in Vlaanderen het geval is – hoogstens facultatief aangeboden worden, enkel voor die ouders en leerlingen die dat expliciet wensen. De vrije scholen blijven in principe vrij om, indien ze dat wensen, naast LEF een eigen confessioneel en zingevend vak op het curriculum te zetten (Alberts 2007, Loobuyck & Franken 2009; Loobuyck 2014; Feinberg 2006).

LEF is vernieuwend en in de ogen van sommigen controversieel omdat het de invulling van en de bevoegdheid over de levensbeschouwelijke, morele en filosofische vorming op school niet langer zonder meer aan de levensbeschouwingen zelf overlaat. In België was dit lange tijd zo vanzelfsprekend dat er niet eens over werd nagedacht. De huidige regelgeving inzake de lessen levensbeschouwing en moraal, die teruggaat op het Schoolpact van 1958, voorziet dan ook enkel aparte geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die de erkende levensbeschouwelijke instanties autonoom invullen, aansturen en controleren. LEF daarentegen breekt bewust met deze traditie en vertrekt principieel vanuit de idee dat het een kerntaak van de overheid is om eindtermen te formuleren inzake levensbeschouwelijke, morele, filosofische en democratische geletterdheid en erop toe te zien dat elke school deze eindtermen voor haar leerlingen probeert te realiseren.

Paradigmawissel

De discussie over de levensbeschouwelijke vakken in Nederland en Vlaanderen, staat niet op zichzelf, maar maakt onderdeel uit van een debat dat in verschillende Europese landen wordt gevoerd. Een analyse van deze debatten leert dat de maatschappelijke evoluties en de wijzigingen in het levensbeschouwelijke landschap door secularisering en toegenomen diversiteit tot een ‘paradigmawissel’ hebben geleid (Loobuyck 2016b; Loobuyck & Franken 2011b). Met uitzondering van landen als Frankrijk en de VS, was er in de meeste westerse landen lange tijd een consensus dat levensbeschouwelijke vakken op het reguliere schoolcurriculum thuishoorden en dat ze als doel hadden om jongeren te socialiseren in hun eigen, meestal christelijke, levensbeschouwing die ze van thuis uit meekregen. Het levensbeschouwelijk onderwijs was dus op theologie gebaseerd en ook de leerkracht moest een belijdende getuige van het eigen geloof zijn.

De doelstellingen van levensbeschouwelijke vakken worden nu echter anders en breder geformuleerd: ze moeten bijdragen aan de levensbeschouwelijke

en morele zoektocht, aan het ontwikkelen van een gezond reflectieve houding en aan de algemene persoonsvorming van jongeren. In de internationale literatuur benadrukken zowel academici, onderwijsverantwoordelijken als de documenten van bijvoorbeeld de Raad van Europa dat het onderwijs wat levensbeschouwing betreft vooral aandacht moet besteden aan kennis over verschillende levensbeschouwingen en religies, het bijbrengen van interculturele vaardigheden en het begrip van democratie en mensenrechten (o.a. Council of Europe 2007; 2008; Keast 2007; Jackson 2008; OSCE 2007; Pépin 2009). Kortom, het moet jongeren voorbereiden op hun participatie als burger in de seculiere, multiculturele samenleving. Op die manier wordt ook een interessante, maar volgens sommigen problematische link gelegd tussen burgerschapseducatie en levensbeschouwelijk onderricht (zie Miedema & Bertram-Troost 2008; Miedema 2012; Loobuyck 2014).

Met name door secularisering zijn ook ouders en leerlingen niet langer unaniem vragende partij om het levensbeschouwelijk vak op een confessionele of levensbeschouwelijk geëngageerde manier in te vullen. De affiniteit met kerk en religie is bij velen sterk vervaagd en als men zich nog met de christelijke traditie identificeert is het meestal omwille van culturele of morele en niet langer omwille van religieuze redenen. Het Europese REDCo onderzoek bevestigt dat leerlingen voornamelijk vragende partij zijn om over verschillende levensbeschouwingen en tolerantie te leren (Valk et al. 2009; Knauth et al. 2008).

In de veel gebruikte terminologie van de Britse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987) kunnen we de uitdaging van de paradigmawissel als volgt samenvatten: in hoeverre en op welke manier moet het klassieke *teaching into religion* getransformeerd worden tot, aangevuld of vervangen worden door *learning about* en *learning from (the study of) religions*? Of nog: als we jongeren willen voorbereiden op de seculiere, levensbeschouwelijk diverse samenleving en hen in staat willen stellen hun latere leven ook op levensbeschouwelijk vlak vorm te geven, moeten we dan vasthouden aan (semi) confessionele, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken die steeds vanuit een bepaalde levensbeschouwing worden aangeboden en jongeren de waarde van een bepaalde levensbeschouwing willen laten proeven; of kunnen we dat model beter verlaten en opteren voor open, pluralistisch en op religiewetenschap gebaseerd onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek?

Zowat overal in Europa worden zowel door het onderwijs, de levensbeschouwelijke instanties als de politiek initiatieven genomen, om aan de uitdaging van deze paradigmawissel tegemoet te komen (Jödicke 2013). Het Verenigd Koninkrijk, Scandinavische landen, Luxemburg en Zwitserland

hebben de stap gezet naar respectievelijk multi-levensbeschouwelijk en neutraal, niet-confessioneel onderricht. In andere landen zijn de confessionele vakken optioneel gemaakt of hebben de levensbeschouwelijke vakken hun eigen leerplannen aangepast. De paradigmawissel heeft het ook mogelijk gemaakt dat in Frankrijk ‘*le fait religieux*’ in het openbaar onderwijs ter sprake moet worden gebracht in reguliere vakken als (kunst)geschiedenis en taal (Gaudin 2013). Sinds het rapport Debray is *une laïcité d’incompétence* waarin religie onbesproken blijft, vervangen door *une laïcité d’intelligence* waarin het begrijpen van religie een plicht is (Debray 2002, 22). Ook in de VS en Canada is men er zich steeds meer van bewust dat een vorm van levensbeschouwelijke geletterdheid tot de basisvorming van elke burger moet horen (Prothero 2007; Moore 2007; voor Québec zie Estivalèzes 2013; Loobuyck 2013).

In Nederland is die paradigmawissel voornamelijk voelbaar in het vak godsdienst/levensbeschouwing dat in het katholiek en het protestants-christelijk voortgezet onderwijs op het curriculum staat. Daarin komen het christendom, de wereldreligies, levensvragen, levensthema’s en de levensbeschouwing van de leerling aan bod (Bertram-Troost & Visser 2017). Anders dan wat vaak wel nog op gereformeerde en evangelische scholen aan bod komt is godsdienst/levensbeschouwing veel minder confessioneel geworden en is er de laatste decennia ook steeds meer aandacht voor de religiewetenschappelijke benadering (Visser 2016; 2017). Sinds kort zijn er zelfs plannen om van onderuit aan een gemeenschappelijk kerncurriculum ‘levensbeschouwing en religie’ te werken dat ook in het openbaar voortgezet onderwijs gedoceerd zou kunnen worden.

In Vlaanderen heeft deze paradigmawissel vooral geleid tot het intern aanpassen van de leerplannen van de verschillende levensbeschouwelijke vakken. Het bewustzijn dat de afzonderlijk ingerichte vakken in het openbaar onderwijs best ook worden aangevuld met samenwerking en dialoog tussen de verschillende levensbeschouwingen, maakt dat op veel scholen leerkrachten van levensbeschouwelijke vakken hieromtrent ook inspanningen doen. De samenwerking en dialoog die lange tijd afhankelijk waren van de goede wil en het initiatief van individuele leerkrachten, worden nu ook vanuit de inspecties structureel ondersteund en aangemoedigd. De erkende instanties (verantwoordelijk voor de levensbeschouwelijke vakken) hebben in 2012 immers een lijst met 24 “competenties voor interlevensbeschouwelijke dialoog en interlevensbeschouwelijk samenleven” geformuleerd. Sindsdien worden een zestal lestijden per schooljaar per klas hiervoor ingezet.

In Franstalig België heeft men in 2016-17 de uren levensbeschouwelijke vakken in het openbaar onderwijs gereduceerd van twee naar één. Het

vrijgekomen uur wordt ingevuld met een nieuw vak Filosofie en Burgerschap. Leerlingen die vrijstelling vragen voor de levensbeschouwelijke vakken worden ook niet langer afzonderlijk gezet en min of meer aan hun lot over gelaten zoals dat in Vlaanderen het geval is. Deze leerlingen krijgen twee uur Filosofie en Burgerschap. De katholieke scholen hebben zich aan deze regeling onttrokken. Ze bieden het vak Filosofie en Burgerschap niet aan en houden vast aan het vak rooms-katholieke godsdienst voor al hun leerlingen.

De noodzaak van het neutrale buitenperspectief

Stel u even het volgende voor. Een samenleving wil politieke vorming organiseren in het onderwijs en vraagt aan de politieke partijen om die taak op zich te nemen. De socialistische partij organiseert een vak socialisme, de nationalistische een vak nationalisme, de christendemocratische een vak christendemocratie, etc. Deze en andere partijen mogen de leerinhoud van hun vak zelf bepalen, zelf de leerkrachten voordragen en de lessen controleren en inspecteren. De leerkrachten moeten aanhanger zijn van de politieke ideologie die ze geven en mogen niet neutraal zijn. Met andere woorden, een socialist of nationalist geeft niet alleen het vak socialisme of nationalisme, hij/zij verdedigt in het vak ook het socialisme of nationalisme als de juiste of meest aantrekkelijke politieke ideologie. Ouders mogen, naar gelang de eigen politieke voorkeur en interesse, kiezen welk partijpolitiek vak hun kind volgt. En leerlingen kunnen 12 jaar aan een stuk bijvoorbeeld enkel het vak socialisme of liberalisme volgen. Daarnaast is er geen enkele politieke vorming voorzien. Op school leren leerlingen dus alleen maar over politiek in een politiek gekleurd vak dat ingevuld en gegeven wordt door verdedigers van een welbepaalde partijpolitieke ideologie.

Zouden we dit een zinvolle manier van doen vinden? Nee. Zonder neutraal buitenperspectief en zonder vooropgezette eindtermen die door de overheid worden aangestuurd en gegarandeerd voor iedereen, is er geen garantie dat alle leerlingen adequaat en objectief geïnformeerd worden en de capaciteit verwerwen om zelf, kritisch onafhankelijk over politieke ideologieën na te denken. Nochtans is dit de manier waarop levensbeschouwelijke vorming wordt aangeboden op school in landen die exclusief inzetten op confessionele, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken. Vlaanderen is een duidelijk voorbeeld. De levensbeschouwingen organiseren er autonoom een eigen vak, geven het inhoud, dragen de leerkrachten met de juiste geloofsbrieven voor en inspecteren het vak volgens eigen inzicht en overtuiging. De moslimexecutieve is

op die manier bevoegd voor het vak islam, de bisschoppenconferentie richt het vak rooms-katholieke godsdienst in, de Unie Vrijzinnige Verenigingen/deMens.³ heeft het vak zedenleer onder haar hoede, enzovoort. De samenleving, de overheid noch de school hebben er zeggingskracht over. Daarnaast is er geen levensbeschouwelijke vorming voorzien op school. Leerlingen leren dus alleen maar over hun en andere levensbeschouwingen in een levensbeschouwelijk gekleurd vak dat gegeven wordt door iemand uit die welbepaalde levensbeschouwing.

Dit systeem zet in op een theologische en zingevende kijk op religie, maar de kritisch en objectieve benadering is hierdoor niet voor iedereen gegarandeerd. Als de leerlingen niet uitgedaagd worden om het buitenperspectief in te nemen met name ook ten aanzien van de eigen levensbeschouwing, wordt hen een kans ontzegd om op een wetenschappelijke, vrije en adequaat geïnformeerde manier over religie, levensbeschouwing en ethiek na te denken.

Confronterend

Het buitenperspectief is belangrijk en biedt een belangrijke meerwaarde. Het reveleert ondermeer dat religie en levensbeschouwingen veranderlijk zijn, dat ze ook intern erg divers zijn en een hoge mate van ambivalentie in zich dragen. Religies kunnen mensen motiveren om zichzelf te overtreffen zowel in goede als in slechte zin. Het kan mensen aanzetten tot altruïsme, verbinding en humaniteit, het kan mensen aanzetten tot terrorisme, geweld en uitsluiting. Vanuit het binnenperspectief dreigt vaak dat laatste te weinig gethematiseerd te worden. Religie zou dan per definitie te maken hebben met vrede, gerechtigheid, harmonie en compassie (Armstrong 2017). De islam of het christendom kunnen dan per definitie niets met geweld of met de ongelijkheid tussen man en vrouw te maken hebben. Dit is feitelijk onjuist.

Het buitenperspectief kan confronterend zijn omdat het de waarheid van de eigen opvattingen en traditie in een historisch-kritisch perspectief zet. Die confrontatie kan onaangenaam zijn, maar is wel waar onderwijs met de juiste methode moet op aansturen. Onderwijs dient niet om mensen dom te houden of om religies in stand te houden, maar om jonge mensen te confronteren met de voorlopig beste kennis die we hebben over de ontstaansgeschiedenis van de heilige boeken, de plaats van de mens in de natuur, de positieve en negatieve potenties van religie en andere ideologieën, etc. Dit kan tot conflict leiden met de ouders en/of met de eigen inzichten van de jongeren. Het zal zaak zijn om in die lastige situaties op zoek te gaan naar didactische metho-

des om die jongeren in hun waardigheid te laten en de polarisering en het wij-zij denken te vermijden.

Nalatige overheid

Het potentieel conflict kan echter geen reden zijn om het kritische buitenperspectief achterwege te laten. Het buitenperspectief is immers ook bevrijdend. Het draagt bij aan de ontwikkeling van het reflectief vermogen en de kritische zelfontplooiing van jongeren (Smart 1968; Jawoniyi 2015). Eén van de belangrijkste taken van onderwijs blijft toch het informeren, vormen en jongeren in staat stellen een eigen traject te gaan en een eigen identiteit te ontwikkelen – in relatie met de maatschappelijke cultuur en in relatie met anderen. Door jongeren (in het openbaar onderwijs) in gesegregeerde vakken elk met hun levensbeschouwing te laten bezig zijn, is er weinig kans om met de (kritische) ander in gesprek en dialoog te gaan. Bovendien is het vaak nu net zo dat kinderen en jongeren die in hun levensbeschouwelijke thuisomgeving weinig kans krijgen om even met het buitenperspectief kennis te maken, nu door de mazen van het net vallen. In een systeem zonder eindtermgaranties bestaat het risico dat net die kinderen en jongeren die het meest nood hebben aan adequate informatie, kritische en onafhankelijke duiding van hun levensbeschouwing op dat punt in de kou blijven staan omdat ze thuis besloten worden opgevoed en op school vrijstelling vragen of in een levensbeschouwelijk vak zitten waar vooral aan *teaching into religion* wordt gedaan. Deze jongeren komen zodoende mogelijk onvoldoende in aanraking met antropologische en godsdienstwetenschappelijke inzichten, filosofische vragen en kritische reflectie. Ze worden mogelijk ook niet of onvoldoende uitgedaagd om na te denken over hoe de eigen waarheid zich verhoudt tot andere levensbeschouwingen en tot de mensenrechten en de uitgangspunten van ons samenleven.

In dat opzicht is het nalatig van de overheid dat ze wel eindtermen aardrijkskunde, biologie, wiskunde en Frans formuleert, maar geen eindtermen voor levensbeschouwelijke en democratische geletterdheid, ethiek en filosofie. Hierdoor is het geïnformeerd, vrij en kritisch nadenken over de eigen en andere levensbeschouwingen en de plaats van levensbeschouwelijke diversiteit in een democratische rechtsstaat niet voor alle leerlingen in onze samenleving gegarandeerd. In Vlaanderen gaan chassidische joden naar eigen scholen die vooral inzetten op *teaching into religion*. Ook de moslims in het openbaar onderwijs krijgen in hun aparte islamles vooral een binnenperspectief aangereikt. De kans bestaat dat ze in hun hele schoolcarrière nooit eens wor-

den gestimuleerd om het kritische buitenperspectief in te nemen en hun levensbeschouwing ook eens in verband te brengen met wetenschap, democratie en historische kritiek. Kinderen van Jehova's Getuigen vragen vaak vrijstelling en lezen twaalf jaar twee uur per week de *Wachttorens* die ze van thuis meekrijgen. Dat dit de enige levensbeschouwelijke vorming is die deze kinderen meekrijgen, schendt hun rechten en vrijheden. De huidige terughoudendheid van de overheid en het onderwijs op dit punt is misplaatst.

Dat levensbeschouwing enkel in de afzonderlijke geëngageerde levensbeschouwelijke vakken ter sprake komt, heeft ook als nadeel dat bepaalde karikaturale beelden en lacunes in stand gehouden kunnen worden. We weten bijvoorbeeld niet precies hoe radicalisering, atheïsme, evolutietheorie en homoseksualiteit in de islamles ter sprake komen, maar ik kan mij op basis van gesprekken met onder meer mijn moslimstudenten er wel iets bij voorstellen. En in het katholiek onderwijs zegt men ongetwijfeld wel iets over atheïsme, maar er wordt vaak voorbijgegaan aan het bestaan van vrijzinnig-humanistische plechtigheden voor geboorte, huwelijk en begrafenis – plechtigheden die een aantal mensen daar ongetwijfeld wel zouden kunnen aanspreken. Omgekeerd wordt in het vak niet-confessionele zedenleer en in de speeches op de vrijzinnig-humanistische plechtigheden wel eens de indruk gewekt dat alleen de vrijzinnig-humanisten nadenken en vrij zijn. Dat Thomas van Aquino al in de 13de eeuw de capaciteit van de rede benadrukte en dat Immanuel Kant als verlichte kampioen van de autonome moraal ook een piëtistische gelovige was, zal je er misschien niet leren. Deze euvels hoeven niet noodzakelijk voor te komen, maar er is geen garantie dat ze niet voorkomen.

Kritieken

Het pleidooi voor meer religiekunde of LEF in het onderwijs krijgt heel wat kritiek. De studie van de discussies in andere landen leert dat dezelfde kritieken ook daar steeds terugkomen ten aanzien van het pleidooi voor meer neutraal, niet-confessioneel onderwijs. Enkele kritische vragen zijn eerder van praktische aard en zijn als dusdanig oplosbaar: Wie zal zo'n vak mogen geven? Wie zal de leerkrachten (kunnen) opleiden? Wat met de bestaande confessionele vakken en hun leerkrachten? Zal zo'n vak niet saai zijn en neigen naar een museumcatalogus?

Andere kritieken zijn fundamenteeler. Neutraal onderwijs over levensbeschouwingen zou een seculiere dekmantel zijn voor het promoten van

atheïsme of zou leiden naar relativisme en onverschilligheid. Sommigen beweren ook dat het zou leiden tot een vorm van staatspedagogiek die voorschrijft wat mensen nog zullen mogen geloven. Hierdoor zou zelfs de scheiding van kerk en staat in het gedrang komen (zie o.a. Van Stiphout 2003; Magits & Borms 2003). Deze kritieken draaien vaak om de idee dat neutraal lesgeven over levensbeschouwing en ethiek niet alleen onwenselijk maar ook onmogelijk is. De kritiek bevat een interessante waarschuwing maar snijdt in essentie echter helemaal geen hout (Franken 2017; Loobuyck & Franken 2009). Een vak gebaseerd op het buitenperspectief van de religiestudie is geen atheïstisch vak, het zet ook niet aan tot relativisme en het is geen vorm van staatspedagogiek. Net zoals ook eindtermen over de evolutietheorie, over WOII of over literatuur geen staatspedagogiek zijn. Religies zijn menselijke fenomenen die te bestuderen zijn en net zoals de leerkracht WOII niet meegemaakt moet hebben om over de oorlog les te geven, hoeft de leerkracht geen boeddhist, christen of moslim te zijn om een expert te zijn in deze levensbeschouwingen. En natuurlijk is de leerkracht een mens van vlees en bloed met een eigen levensbeschouwelijke achtergrond en een eigen levenswandel. Dit belet niet dat de leerkracht een professionele attitude kan aannemen om hiermee in een neutraal vak aan de slag te gaan (voor een themanummer over die 'neutraliteit' zie Franken & Loobuyck 2017). Ook de leerkracht muziekgeschiedenis bijvoorbeeld heeft zijn eigen voorkeuren, maar dit belet niet dat de leerkracht in een neutraal opgevat vak les kan geven (Loobuyck 2014, 89-95).

Ook juridisch blijkt er niet meteen een probleem te zijn. Een vak dat open en kritisch informeert over levensbeschouwing is immers geen belemmering van maar een voorwaarde voor de godsdienstvrijheid van kinderen en jonge mensen. Zowel het Hooggerechtshof in Canada als het Europees Hof voor de Rechten van de Mens in Straatsburg hebben zich in die zin al uitgesproken. In de woorden van het EHRM is een verplicht vak mogelijk zolang de leerinhoud gegeven wordt *in an objective, critical and pluralistic manner* (Leigh 2012 en voor Canada Pettigrew 2014).

Tot slot

Deze tekst is vertrokken vanuit een algemeen idee waarom het garanderen van adequaat onderwijs voor iedereen noodzakelijk is: informatie en vorming maken mensen vrij. Religie, levensbeschouwing en ethiek maken hierop geen uitzondering. Mensen zijn pas vrij als ze ook op die domeinen kritisch, geïnformeerd en redelijk hebben leren nadenken en alternatieven kunnen

overwegen die ze mogelijk van thuis niet meekrijgen. Vandaar het pleidooi om neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek voor iedereen beter in de curricula te verankeren dan vandaag het geval is in de Lage Landen. We hebben een concreet voorstel naar voren gebracht en enkele veelgehoorde kritieken proberen te nuanceren of te weerleggen. We hebben dus niet alleen het nut en de noodzaak, maar ook de concrete *mogelijkheid* en *haalbaarheid* van neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek plausibel proberen te maken.

Sommigen zullen bij het lezen van dit pleidooi voor neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwing en ethiek echter nog opmerken dat zowel in Vlaanderen als Nederland een aantal zaken al gebeuren in de bestaande geëngageerde, confessionele vakken. Dit is best mogelijk. Er zijn echter drie belangrijke verschillen tussen het neutraal, niet-confessioneel onderwijs waar hier een lans voor gebroken wordt enerzijds en de bestaande, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken anderzijds.

Voor eerst wordt de leerinhoud niet meer vanuit een bepaalde levensbeschouwing georganiseerd en gegeven. Leerlingen worden ook niet langer in een bepaald zingevingverhaal meegenomen. De idee dat er één levensbeschouwing als ultieme toetssteen wordt ingezet verval. De didactische en inhoudelijke expertise van de leerkracht staat voorop, niet de levensbeschouwelijke affiliatie.

Ten tweede worden in het openbaar onderwijs de leerlingen voor deze leerinhouden niet meer afzonderlijk gezet per levensbeschouwing. Het voorstel gaat in tegen levensbeschouwelijke segregatie. Of en op welke manier de aparte, geëngageerde levensbeschouwelijke vakken er nog worden aangeboden, is zoals aangegeven een afzonderlijk debat.

Ten derde, en dit is het belangrijkste, wordt de leerinhoud in het voorstel hier *voor iedereen* verzekerd, wat ook de levensbeschouwelijke achtergrond is van de leerling: moslim, evangelische of geseculariseerde christen, Jehova's getuige, vrijzinnige, etc. Er is voor de studie van religie geen mogelijkheid tot vrijstelling en alle scholen, ook de religieus geïnspireerde scholen, zijn verplicht dit op het curriculum een plaats te geven. De religiestudie komt immers tegemoet aan de algemene plicht van het onderwijs om jongeren degelijk te informeren, kritisch-reflectief te vormen en genuanceerd met onderwerpen te leren omgaan. Als we het erover eens zijn dat kritisch informeren, autonomie en persoonsvorming belangrijke kerntaken van onderwijs zijn, dan heeft neutraal, niet-confessioneel onderwijs over religie, levensbeschouwingen en ethiek daarin een vaste plaats.

Noten

1. In Vlaanderen wordt een onderscheid gemaakt tussen officieel en vrij onderwijs. Officieel onderwijs is ingericht door steden en gemeenten, door de provincies of door de Vlaamse Gemeenschap. Vrij onderwijs is voor 99% katholiek onderwijs, maar er zijn ook enkele vrije protestantse en joodse scholen, Lucernacolleges (van de Gülenbeweging), Jenaplan-, Steiner-, Montessori- en andere methodescholen. In Nederland wordt het onderscheid gemaakt tussen openbare en bijzondere scholen. In deze tekst zal vooral deze terminologie gebruikt worden.
2. Gezien het vrijzinnig humanisme in België een door de overheid officieel erkende levensbeschouwing is, heeft het een grondwettelijk recht om een eigen vak aan te bieden in het openbaar onderwijs: niet-confessionele zedenleer. Dit is vergelijkbaar met humanistiek of humanistisch vormingsonderwijs in Nederland. Niet-confessionele zedenleer is dus geen neutraal restvak, maar is duidelijk levensbeschouwelijk geëngageerd. Het wordt ook niet door de overheid aangestuurd, maar wordt georganiseerd, ingevuld en gecontroleerd door de georganiseerde vrijzinnig-humanistische levensbeschouwing die ook haar eigen leerkrachten voordraagt.
3. In Nederland vergelijkbaar met de Humanistische Alliantie, de koepelorganisatie van ruim dertig humanistische organisaties waaronder het Humanistisch Verbond en de Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs.

Literatuur

Alberts, W. (2007),

Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Armstrong, K. (2017),

Compassie, Amsterdam: Bezige Bij.

Bertam-Troost, G. & T. Visser (2017),

Meer zicht op de praktijk van het vak. Over inhouden en doelen in de lessen van hedendaagse docenten godsdienst/levensbeschouwing, in: *Narthex*, maart 2017, 7-16.

Bertam-Troost, G. & T. Visser (2017),

Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst, Woerden: Verus.

Council of Europe (2007),

Draft Recommendation on the religious Dimension of intercultural Education: Principles, Objectives and teaching Approaches, Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (2008),

White paper on intercultural dialogue: 'Living together as equals with dignity', Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Davidson, M., E. van den Hemel, W. Arfman, D. Beekers & B. Mathijssen (2015),

Religieonderwijs is juist nu heel hard nodig, in: *NRC*, 2 november 2015.

- Davidson, M., J. den Ouden, T. Visser & M. Lammers (2017),
 Religie en levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum vo, in: *Narhex*,
 maart 2017, 17-26.
- Debray, R. (2002),
L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque, Parijs.
- Dejaeghere, A. (2018),
 Levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen: geschiedenis, organisatie en recente
 ontwikkelingen, in: Denys K. & F. Van Camp (red.), *Levensbeschouwelijke vakken.*
Nieuwe doelen, nieuwe middelen (in de reeks *Beleid voeren in het onderwijs*), Brussel:
 Politeia, 13-34.
- Estivalèzes, Mireille (2013),
 The Teaching of an Ethics and Religious Culture Programme in Quebec: A Political
 Project?, in: Jödicke, A. (ed.) (2013), *Religious Education, Politics, the State, and Society*,
 Würzburg: Ergon, 129-148.
- Feinberg, J. (1980),
 The child's right to an open future, in: Aiken, W. & H. LaFollette (eds.), *Whose Child?*,
 Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 124-53.
- Feinberg, W. (2006),
For Goodness Sake: Religious Schools and Education for Democratic Citizenry, New York:
 Routledge.
- Franken, L. (2017),
 Niet-confessioneel religieonderwijs en neutraliteit: naar een interpretatieve
 benadering?, in: *Ethische Perspectieven*, 27 (3), 211-232.
- Franken, L. & P. Loobuyck (2013),
 The Future of Religious Education on the Flemish School Curriculum. A Plea for
 Integrative Religious Education for All, in: *Religious Education*, 108 (5), 482-498.
- Franken, L & P. Loobuyck (2017),
 Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?, in: *British Journal of Religious*
Education, 39 (1), 1-6.
- Franken, L. & P. Vermeer (2018),
 Deconfessionalising RE in pillarised education systems: a case study of Belgium and
 the Netherlands, in: *British Journal of Religious Education* (te verschijnen).
- Gaudin, Philippe (2013),
 Teaching about Religions in France: Conditions of Emergence in Public Policy - Secular
 and Religious Reactions, in: Jödicke, A. (ed.) (2013), *Religious Education, Politics, the*
State, and Society, Würzburg: Ergon, 165-176.
- Grimmitt, M. (1987),
Religious Education and Human Development: The relation between studying religion and
personal, social and moral education, Great Wakering: McCrimmons.

- Jackson, R. (2008),
Teaching about Religions in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach, in: *Numen*, 55 (2-3), 151-182.
- Jawoniyi, O. (2015),
Religious Education, Critical Thinking, Rational Autonomy, and the Child's Right to an Open Future, in: *Religion & Education*, 42 (1), 43-53.
- Jensen, T. (2008),
RS based RE in public schools: a must for a secular State, in: *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: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster: Waxmann, 131-150.
- Jödicke, A. (ed.) (2013),
Religious Education, Politics, the State, and Society, Würzburg: Ergon.
- Keast, J. (ed.) (2007),
Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools, Straatsburg: Council of Europe Publishing.
- Knauth, T., D.-P. Jozsa, G. Bertram-Troost & J. Ipgrave (eds.) (2008),
Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe, Münster: Waxmann.
- Leigh, I. (2012),
Objective, critical and pluralistic? Religious education and human rights in the European public sphere, in: Zucca, L. & C. Ungureanu (eds.), *Law, State and Religion in the New Europe. Debates and Dilemmas*, Cambridge: Cambridge University Press, 192-214.
- Loobuyck, P. & L. Franken (2009),
Het schoolpactcompromis in vraag gesteld. Pleidooi voor een nieuw vak over levensbeschouwingen en filosofie in het Vlaams onderwijs, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 44 (1-2), 44-65.
- Loobuyck & L. Franken (2011a),
Toward Integrative Religious Education in Belgium and Flanders. Challenges and opportunities, in: *British Journal of Religious Education*, 33 (1), 17-30.
- Loobuyck, P. & L. Franken (2011b),
The Challenges of the Paradigm Shift in Religious Education, in: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift*, Münster: Waxmann, 169-176.

- Loobuyck, P. (2013-2014),
Deconfessionalisering van levensbeschouwelijke vakken. De ervaring van Québec met ECR (Éthique et Culture Religieuse), in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (T.O.R.B.), 4-5, 323-332.
- Loobuyck, P. (2014),
Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen, Brussel: VUBPress.
- Loobuyck, P. (2016a),
Eindtermen: de prijs van de vrijheid. Politiek-filosofische reflecties, in: De Man, L. & K. Denys (red), *De toekomst van de eindtermen. Van onderwijsbeleid tot klaspraktijk* (in de reeks *Beleid voeren in het onderwijs*), Brussel: Politeia, 65-79.
- Loobuyck, P. (2016b),
Deconfessionalizing Religious Education in Post-Secular Societies: Where is it done and why is it important?, in: Sharpes, D. (ed.), *Handbook on Comparative and International Studies in Education*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 237-56.
- Loobuyck, P. (2017),
Samenleven met gezond verstand, Kalmthout: Polis.
- Magits, M. & E. Borms (2003-4),
Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* (T.O.R.B.), 3, 220-225.
- Miedema, S. & G. Bertram-Troost (2008),
Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands, in: *British Journal of Religious Education*, 30, (2), 123-132.
- Miedema, S. (2012),
Maximal Citizenship Education and Interreligious Education in Common Schools, in: Alexander, H.A. & A.K. Agbaria (eds.), *Religious Schooling in Liberal Democracies: Commitment, Character, and Citizenship*, London/New York: Routledge, 96-102.
- Mill, J.S. (1859 [2002]),
Over vrijheid, Amsterdam: Boom Klassiek.
- Moore, D. (2007),
Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education, New York: Palgrave Macmillan.
- OSCE (2007),
The Toledo guiding principles on teaching about religion or belief, Warsaw: Office for Democratic Institutions and Human Rights [ODIHR].
- Pépin, L. (2009),
Teaching about Religions in European School Systems: Policy Issues and Trends - NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe, Londen: Alliance Publishing Trust.

Pettigrew, J. (2014),

Le programme Ethique et culture religieuse et le jugement de la Cour suprême du Canada dans l'affaire S.L.c.la Commission scolaire des Chênes, in: Willaime, J.P. (dir.), *Le défi de l'enseignement des faits religieux à l'école. Réponses européennes et québécoises*, Parijs: Riveneuve éditions, 223-237.

Prothero, S. (2007),

Religious Literacy. What every American Needs to Know – and Doesn't, New York: Harper Collins.

Rawls, J. (1993),

Political Liberalism, New York: Columbia University Press.

Smart, N. (1968),

Secular Education and the Logic of Religion, London: Faber and Faber.

Valk, P., G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (eds.) (2009),

Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study, Münster: Waxmann.

Van Stiphout, M. (2003-4),

Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek?, in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)*, 3, 212-219.

Verplaetse, J. (2008),

Als men zich op school niet thuisvoelt. Thuisonderwijs in Vlaanderen en Nederland ethisch getoetst, in: *Ethiek & Maatschappij*, 11 (3), 80-94.

Visser, T. (2016),

Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw, in: Erwich, R. & J.M. Praamsma (red.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur*. Utrecht: Kok, 161-178.

Visser, T. (2017),

Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing..., in: *Narhex*, maart 2017, 48-58.