

“Wilt u alstublieft mijn gasten zijn?” (Gn 18,3)

Levensbeschouwelijke diversiteit in de katholieke dialogeschool en in het vak rooms-katholieke godsdienst

Jeroen Hendrickx*

Over the past decades, Flemish society has evolved from a homogeneous Christian to a post-secular and post-Christian society, characterised by (non-)religious diversity. The growing presence of Islam is probably the most visible example of this evolution. Because the number of Muslim students in Catholic schools, as in state schools, has increased over the past decades, important (pedagogical) questions come to the fore. How can Catholic schools deal with increasing diversity in society, and with the presence of Islam in particular? How can Catholic schools as well as the school subject of Catholic religious education, without giving up their Catholic identity, be hospitable places for staff and pupils from other (non-)religious backgrounds, such as Muslims? The Catholic Dialogue School project and the updated curriculum of Catholic religious education try to formulate an answer to these questions by entering into dialogue with others from the perspective of their Catholic commitment. Respect for identity, the courage to accept and to respect differences, and adopting a hospitable attitude are key words in this endeavour. Both projects, however, are not self-evident, but require a large dose of vigour and creativity, to which everyone can contribute from one's own (non-)religious commitment. In times of growing polarisation, tension and conflict, the willingness of all involved – Christians, Muslims, atheists... – to open up to a diversity of worldviews and show the will to enter into dialogue with the other in a hospitable manner, is the only way towards a peaceful and tolerant society.

1 Inleiding

Ruim zes jaar geleden, op 2 juni 2016, stelde Katholiek Onderwijs Vlaanderen (de netwerkorganisatie van katholieke onderwijsinstellingen in Vlaanderen)

* Jeroen Hendrickx studeerde geschiedenis (Universiteit Antwerpen) en theologie (KU Leuven), waarna hij gedurende tien jaar actief was als leerkracht rooms-katholieke godsdienst in het secundair onderwijs. Momenteel is hij als doctoraatsonderzoeker verbonden aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen (KU Leuven), waar hij werkt aan een project over het professionele zelfverstaan van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst als ‘geëngageerde getuige’.

haar nieuw pedagogisch project voor: de katholieke dialoogschool.¹ Dat nieuws ging niet onopgemerkt voorbij. Dagbladen en commentatoren schreven over een “ommezwaai zonder weerga” (Amkreutz en Van Garderen 2016) en een “revolutie in katholiek onderwijs” (De redactie 2016). Vooral de stem van critici klonk bijzonder luid. Zo was Bart De Wever, voorzitter van de Vlaamse politieke partij N-VA, van mening dat het katholiek onderwijs zich met het project van de dialoogschool de facto opheft (Knack 2016a). Anderen vonden het een ‘capitulatie’ voor de islam, ingegeven vanuit een pragmatische strategie om leerlingen te winnen uit moslimgezinnen (Knack 2016b). Het project van de katholieke dialoogschool roept dus heel wat vragen op. Hoe kunnen katholieke scholen omgaan met de toenemende diversiteit in de samenleving, en met de aanwezigheid van de islam in het bijzonder? Is de keuze voor ‘dialoog’ een strategische beslissing, of is er meer aan de hand? Hoe kunnen de katholieke dialoogschool en het vak rooms-katholieke godsdienst, zonder hun katholieke identiteit op te geven, gastvrije plaatsen zijn voor niet- of andersgelovige personeelsleden en leerlingen, zoals moslims?

In het eerste deel van deze bijdrage sta ik stil bij enkele verschuivingen in de Vlaamse samenleving, die omschreven kan worden als post-christelijk en post-seculier. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop katholieke scholen hebben ingespeeld op deze veranderingen, en wat het betekent om als katholieke dialoogschool aan de slag te gaan met zowel identiteit als diversiteit. Tot slot zoom ik in op het vak rooms-katholieke godsdienst en op de kansen die het geactualiseerde leerplan (2019) biedt tot interreligieus leren voor elke leerling, ongeacht zijn of haar levensbeschouwelijke achtergrond.

2 Een post-christelijke en post-seculiere samenleving

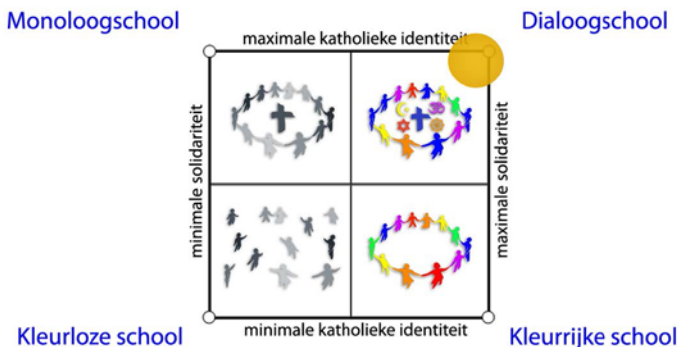
Nog niet zo heel lang geleden was de katholieke traditie voor het overgrote deel van de Vlaamse bevolking de allesbepalende ervarings- en bestaanshorizon. Vanaf de jaren 1950 kwam hierin verandering. De secularisering van de samenleving zette zich steeds sterker door en het christelijk geloof verloor langzaam haar vanzelfsprekendheid (Boeve 2019, 28). In tegenstelling tot wat aanhangers van de secularisatiethese zoals godsdienstsocioloog Peter Berger aanvankelijk verwachtten, heeft dit echter niet geleid tot een context die volstrekt seculier is (Berger 1999, 2-4). Het proces van secularisering ging immers gepaard met een toegenomen pluralisering en individualisering,

waarbij katholicisme of vrijzinnigheid slechts twee posities zijn in een post-seculier en post-christelijk landschap dat bijzonder divers is (Boeve 2022, 3-4; Habermas 2001, 12-15). Zo is ook Berger uiteindelijk tot de conclusie gekomen dat de opkomst van de moderniteit niet per definitie leidt tot het verdwijnen van religie, maar dat de moderne wereld vandaag “net zo razend religieus is als die ooit was” (Berger 1999, 2).

De processen van secularisering en pluralisering zetten zich ook door op school en in de klas. Zo stelt theoloog Didier Pollefeyt op basis van empirisch onderzoek vast dat steeds minder leerlingen en personeelsleden zich enkel en alleen identificeren met het christelijk geloof, maar individuen zijn met erg uiteenlopende levensbeschouwelijke profielen. Op die manier is ‘alteriteit’ of verschil volgens Pollefeyt een wezenskenmerk van de huidige (katholieke) schoolcontext (Pollefeyt 2008, 309). De aanwezigheid van de islam in de Vlaamse en Europese samenleving is daarvan wellicht het meest zichtbare voorbeeld, al zijn er natuurlijk ook tal van andere levensbeschouwelijke en religieuze groepen die hun plaats opeisen (Boeve 2019, 30).

3 De reactie(s) van katholieke scholen: tussen identiteit en openheid

Katholieke scholen kunnen erg verschillend reageren op deze evoluties. Om de verschillende identiteitsopties in kaart te brengen, werden aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven enkele wetenschappelijke instrumenten ontwikkeld, waaronder de Victoria-schaal. Die onderzoeksschaal geeft meer inzicht in de relatie tussen openheid voor diversiteit aan de ene kant en aandacht voor (christelijke) identiteit aan de andere kant (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 75).



Geconfronteerd met een toenemende diversiteit, kiezen sommige scholen ervoor om hun katholiek profiel maximaal te (her)bevestigen. Vanuit het perspectief van de ‘monoloogschool’ worden secularisering en pluralisering gezien als bedreigingen voor de katholieke identiteit, die (opnieuw) veiliggesteld moet worden (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 76). Een dergelijke aanpak is echter niet zonder problemen. Vooraleerst kunnen er vanuit theologisch perspectief – zoals we later zullen zien – ernstige vragen gesteld worden bij een christelijke identiteit die zich afsluit van het/de andere (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 76). Op die manier waarschuwt ook de pauselijke Congregatie voor de Katholieke Opvoeding voor de tendens van sommige katholieke scholen om zich terug te trekken op hun eigen eiland, wat in tegenspraak is met het beeld van een missionaire Kerk (en school) die niet terugplooit op zichzelf, maar er net op uitgaat (CKO 2022, 72). Daarnaast verlangen heel weinig mensen in Vlaanderen (zowel christenen als niet- en andersgelovigen) naar een dergelijke monoloogschool (Boeve 2019, 29).

Een tweede reactie bestaat erin om de eigen katholieke identiteit zoveel mogelijk te minimaliseren door de keuze voor een levensbeschouwelijk neutrale houding. Dit kan op twee verschillende manieren. Een eerste benadering is die van de ‘kleurloze school’, waarbij levensbeschouwing en religie naar de privésfeer verwezen worden. Dergelijke scholen richten zich in de eerste plaats op goed en kwaliteitsvol onderwijs, maar zien (levensbeschouwelijke) vorming en opvoeding vooral als een persoonlijke aangelegenheid (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 77-78). De Amerikaanse pedagoog Wayne Journell (2011, 217) heeft enkele bedenkingen bij deze benadering. Zo argumenteert hij, verwijzend naar het werk van Thomas Kelly, dat strikte neutraliteit op het vlak van onderwijs en opvoeding zowel onpraktisch als onwenselijk is. Dat heeft vooreerst te maken met het feit dat levensbeschouwelijke vragen, interesses en conflicten nooit zomaar onder de mat geveegd kunnen worden, maar vroeg of laat de school en het klaslokaal binnenkomen (Journell 2011, 217-218). Belangrijker echter, zo stelt Journell (2011, 218-219), is dat jongeren op een kleurloze, strikt neutrale school onvoldoende kansen krijgen om op een genuanceerde en respectvolle manier te leren omgaan met (levensbeschouwelijke) verschillen. Leerlingen begrip en waardering voor de ander bijbrengen doet men immers niet door een ‘neutrale’ omgeving te scheppen, zo schrijft de Duitse godsdienstpedagoog Matthias Scharer, “maar door individuen de gelegenheid te bieden een open, gedifferentieerde en tegelijkertijd respectvolle en welwillende dialoog te voeren met een verscheidenheid aan overtuigingen” (Scharer 2015, 42). Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat

er ook voor deze optie weinig enthousiasme bestaat in Vlaanderen. Hoewel minder uitgesproken dan het verzet tegen de monoloogschool, toont empirisch onderzoek dat er weinig draagvlak is voor een ‘kleurloze’ benadering van (katholiek) onderwijs (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 91-95).

De keuze voor neutraliteit betekent echter niet dat men per definitie onverschillig of terughoudend staat tegenover levensbeschouwelijke diversiteit. Zo kiezen ‘kleurrijke’ scholen er net voor om alle levensbeschouwingen en religies voluit aan bod te laten komen. Dat doen zij op een gelijkwaardige en solidaire manier, zonder zelf een eigen levensbeschouwelijk referentiepunt naar voren te schuiven (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 80-81). De achterliggende redenering is dat een te grote nadruk op identiteit leidt tot verdeeldheid en onverdraagzaamheid. Daarom is het beter om aandacht te hebben voor wat religies en levensbeschouwingen gemeenschappelijk hebben en wat hen met elkaar verbindt (Boeve 2019, 37-38). De verdienste van de kleurrijke school is dat zij – althans, op het eerste gezicht – ruimte maakt voor levensbeschouwelijke en religieuze diversiteit. De levensbeschouwelijke identiteit van de leerlingen wordt niet buitengesloten (monoloogschool) of naar de persoonlijke sfeer verbannen (kleurloze school), maar wordt maximaal erkend en gewaardeerd vanuit de idee dat alle levensbeschouwelijke posities (even) betekenisvol zijn. Bovendien kan het model van de kleurrijke school op heel wat steun rekenen in Vlaanderen. Het vermoeden is dat dit draagvlak in de toekomst nog verder zal groeien, waardoor Pollefeyt, Bouwens en Vereecke niet onterecht spreken over de “verkleurrijking van het katholiek onderwijs in Vlaanderen” (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 91).

Toch is ook de ‘kleurrijke’ optie niet zonder problemen. De zoektocht naar eenheid en gemeenschappelijkheid heeft er volgens theologe Marianne Moyaert toe geleid dat religies en levensbeschouwingen in bepaalde interpretaties gereduceerd werden tot verschijningen van hetzelfde (Moyaert 2011, 51). Zo argumenteerde godsdienstfilosoof John Hick dat de verschillende (wereld) religies slechts particuliere voorstellingen zijn van een diepere waarheid, een onkenbare ‘Ultieme Realiteit’ (Moyaert 2011, 47). Echter, op die manier plaatst men zich in feite op een geprivilegieerde observatiepositie. Enkel vanuit een onafhankelijk buitenperspectief is het immers mogelijk om te zeggen dat alles aan elkaar ‘gelijk’ is. Volgens Boeve is deze positie van toeschouwer evenwel onmogelijk. Er bestaat helemaal niet zoiets als een “algemeen godsdienstige standaardtaal (...) waarin de van binnenuit gesmaakte eigenheid van elke godsdienst transparant en voor iedereen verwoord kan worden” (Boeve 2005, 82).

Ieder mens is steeds een “deelnemer onder de deelnemers” die “vanuit hun eigen achtergrond en horizon het gesprek aangaan met mensen met andere godsdienstige of levensbeschouwelijke achtergrond” (Boeve 2005, 82). Ook de Schotse filosoof John l’Anson toont zich kritisch voor elke aanspraak op neutraliteit, waarbij de eigen vooroordelen en (geloofs)overtuigingen (*commitments*) onvoldoende verdisconteerd worden (l’Anson 2010, 115).

Een (eenzijdige) nadruk op eenheid en gemeenschappelijkheid loopt bovendien het risico om onvoldoende rekening te houden met het eigene van iedere religie of levensbeschouwing (Moyaert 2010, 163). Zo stelt de Noorse godsdienstpedagoog Geir Skeie op basis van empirische studies vast dat verschillen tussen religieuze tradities in de lessen levensbeschouwing vaak ‘geharmoniseerd’ worden (Skeie 2017, 34). Een voorbeeld daarvan is de manier waarop de traditie om te vasten in het christendom en in de islam aan elkaar gelijkgesteld worden, waarbij de christelijke veertigdagentijd gebruikt wordt om het vasten tijdens de ramadan uit te leggen (of vice versa). Hoewel doorgaans ingegeven vanuit een oprechte bekommernis om leerlingen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden dichter bij elkaar te brengen, bestaat het gevaar dat jongeren zich niet herkennen in deze geharmoniseerde – veelal geëssentiaalseerde – voorstelling, die onvoldoende oog heeft voor de manier(en) waarop zij (en anderen) hun religie of levensbeschouwing denken en beleven. Welke benadering van (godsdienst)onderwijs men ook hanteert, volgens de Britse theoloog Philip Barnes duikt dit probleem telkens op wanneer de eigenheid en het particuliere perspectief van levensbeschouwingen niet voldoende erkend en gerespecteerd worden (Barnes 2007, 80). Het komt er bijgevolg op aan om niet enkel aandacht te besteden aan wat religies en levensbeschouwingen gemeenschappelijk hebben, maar eveneens oog te hebben voor de reële verschillen die er zijn, zowel tussen als binnen levensbeschouwingen (Biesta, Panjwani, en Revell 2021, 90). Zo zijn er inderdaad gelijkenissen tussen de christelijke en de islamitische vastentijd (de nadruk op solidariteit en gemeenschap, bijvoorbeeld), maar zijn er tegelijkertijd belangrijke verschillen tussen beide. Een belangrijke uitdaging voor elke vorm van (godsdienst)onderwijs, zo argumenteren Panjwani en Revell, is om jongeren te leren begrijpen dat identiteit en verschil geen struikelblokken zijn die geminimaliseerd of uitgevlakt moeten worden, maar onvermijdelijk deel uitmaken “van de manier waarop mensen functioneren, betekenis geven en tradities vormen” (Biesta, Panjwani, en Revell 2021, 9).

4 De katholieke dialoogschool

Het concept van de katholieke dialoogschool werd ontwikkeld aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven, en wordt sinds 2016 in de praktijk geïmplementeerd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De centrale stelling van de katholieke dialoogschool is, in de woorden van Lieven Boeve, de gedachte “dat de erkenning van interlevensbeschouwelijke veelheid en openheid voor andere levensbeschouwingen niet noodzakelijk naar identiteitsvervaging dient te leiden” (Boeve 2017, 13). Door zich open te stellen voor (levensbeschouwelijke) diversiteit, onderscheidt de katholieke dialoogschool zich van zowel monoloogscholen als van kleurloze scholen. Tegelijkertijd onderscheidt de katholieke dialoogschool zich van kleurrijke scholen, aangezien het om een *katholieke* dialoogschool gaat (iets wat in discussies en debatten weleens vergeten wordt). Volgens Pollefeyt, Bouwens en Vereecke kan dit niet genoeg benadrukt worden, aangezien onderzoek toont dat deze modellen zowel in de perceptie als in de voorkeur dicht bij elkaar liggen, waardoor het haast lijkt alsof beide inwisselbaar zijn (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 87). Echter, niets is minder waar. Terwijl een kleurrijke school uitgaat van de principiële gelijkheid van alle religies en levensbeschouwingen – en hierin zelf een ‘neutraal’ of ‘onpartijdig’ standpunt inneemt –, kiest een dialoogschool expliciet voor de katholieke traditie als oriëntatiepunt. De katholieke dialoogschool is met andere woorden geen “naamloze vennootschap”, maar “erkent in de christelijke inspiratie en katholieke traditie haar voorkeursoptie” (Mettepenningen 2017, 49, 53).

Het is precies deze combinatie van identiteit en openheid die de katholieke dialoogschool op kritiek komt te staan. Aan de ene kant wordt geargumenteerd dat de openheid van de katholieke dialoogschool voor andere religies en levensbeschouwingen niet ver genoeg gaat, of niet meer is dan een ‘façade’ of een ‘marketingstunt’, aangezien zij blijft vasthouden aan de katholieke identiteit (De Gucht 2016; Verdyck 2015). Aan de andere kant zijn sommigen van mening dat de dialoogschool een knieval is voor de islam, waarmee het katholiek onderwijs haar eigen identiteit op het spel zet (Knack 2016b). Wat beide kritieken uit het oog verliezen, is dat katholieke identiteit en openheid voor dialoog elkaar helemaal niet hoeven uit te sluiten. Integendeel, volgens Didier Pollefeyt en Jan Bouwens (2017, 25) is dialoog net essentieel voor het christelijke verhaal. Zij verwijzen daarbij naar het conciliedocument *Dei Verbum* (1965), waarin een dialogisch openbaringsbegrip bepleit wordt. Volgens het christelijke geloof toont God zich immers als een drie-eenheid die zelf ten

diepste uit relatie is, betrokken in een voortdurende (innerlijke) dialoog tussen Vader, Zoon en Heilige Geest. Het is deze trinitaire God die zich in de Bijbel en in de traditie laat kennen als Iemand die niet onbewogen blijft, maar telkens opnieuw in relatie treedt met de geschiedenis en de mens (Pollefeyt en Bouwens 2017, 25). Denken we maar aan het verhaal van de Exodus, waar Mozes (Musa) door God wordt geroepen om het onderdrukte volk te bevrijden (Ex 3,4). Voor christenen vormt de menswording van God het culminatiepunt van deze zelfopenbaring: in de persoon van Jezus Christus heeft God zich op een heel persoonlijke manier ten diepste met de mens verbonden (Boeve 2006, 183).

Zo wordt duidelijk dat openbaring in de christelijke traditie best begrepen wordt als ‘communicatie’, als een voortdurende dialoog tussen God en mens. En het is vanuit dit perspectief dat het begrip ‘katholieke dialoogschool’ in feite een pleonasme is: een katholieke school moet altijd een dialoogschool zijn, aangezien katholiek en dialoog met de ander/Ander nooit los van elkaar gedacht kunnen worden (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 86). De pauselijke Congregatie voor de Katholieke Opvoeding bevestigde dit onlangs door te stellen dat dialoog constitutief is voor het christelijk zelfverstaan. Daarom roept de Congregatie, in navolging van paus Franciscus, katholieke scholen op om “de grammatica van de dialoog” te beoefenen, niet als een vorm van opportunisme, maar als een “fundamentele manier om met anderen om te gaan” (CKO 2022, 30).

5 Dialoog in verschil

Hoe kan dialoog met en tussen levensbeschouwingen concreet gestalte krijgen in de katholieke dialoogschool? Een goed vertrekpunt zijn de drie principes die volgens paus Franciscus het fundament vormen van de eerdergenoemde ‘grammatica van de dialoog’: respect voor identiteit, de moed om verschillen te aanvaarden en, tot slot, het aannemen van de juiste houding en intenties (CKO 2022, 30).

Het eerste principe is *respect voor identiteit*, zowel voor de eigen identiteit als voor die van anderen. De achterliggende gedachte is dat openheid voor de ander niet betekent dat we de eigen identiteit moeten opgeven. Integendeel, slechts vanuit de eigen particulariteit kunnen we de ander ontmoeten (Moyaert 2011, 87). Het spreekt dan ook voor zich dat mensen in de samenleving en

op school hun (levensbeschouwelijke) identiteit niet hoeven te verbergen of uit te vlakken, maar deze vrij kunnen tonen en beleven. Een concreet voorbeeld daarvan is het verbod in heel wat scholen om levensbeschouwelijke tekens zoals een kruisje of een hoofddoek te dragen. Enkele jaren geleden al pleitte Lieven Boeve voor een breed maatschappelijk debat hierover, met als bedoeling "om eindelijk komaf te maken met de verkramping rond die hoofddoeken" (Boeve 2018). Meer recent stond het hoofddoekenverbod op school opnieuw in de belangstelling naar aanleiding van het debat over het lerarentekort (Struys 2021). Op dit moment is het dragen van een hoofddoek – evenals andere zichtbare religieuze kentekens – algemeen verboden in scholen van het gemeenschapsonderwijs (GO!). Provinciale, stedelijke, gemeentelijke en vrije scholen (waartoe ook het katholiek onderwijs behoort) beslissen in principe autonoom of levensbeschouwelijke tekens toegelaten zijn. In de praktijk zijn er heel wat (katholieke) scholen die het dragen van een hoofddoek toch verbieden. Vanuit het perspectief van de katholieke dialoogschool zou het nochtans geen probleem mogen zijn als leerlingen of personeelsleden een eigen levensbeschouwelijke achtergrond hebben en die ook tonen. Integendeel, net door de eigen levensbeschouwelijke identiteit te beleven en de eigen stem te laten klinken, draagt ieder op zijn eigen manier bij aan het welslagen van dit project (Boeve 2019, 50-53). "De houding om levensbeschouwelijke kentekens toe te laten, behoort tot het wezen van een katholieke dialoogschool", aldus Lieven Boeve (Boeve 2022).

Het tweede principe verwijst naar de ontdekking dat de ander, ondanks mogelijke gelijkenissen en overeenkomsten, altijd anders is en nooit herleid kan worden tot de eigen overtuigingen. "De religieuze ander," zo schrijft Marianne Moyaert, "is een vreemde, die niet denkt zoals ik, die mij ontsnapt en die ik niet begrijp" (Moyaert 2011, 37). Er is echter moed nodig om dit *verschil te erkennen en te aanvaarden*. Volgens de Leuvense theoloog Roger Burggraeve zou dat weleens te maken kunnen hebben met een diepgeworteld universalistisch denken in de westerse cultuur, waarbij verschil beschouwd wordt als een bron van geweld en conflict. Enkel door het anders-zijn van de ander op te heffen en het gemeenschappelijke te benadrukken, wordt zagezegd vrede gerealiseerd (Burggraeve 2014, 37-38). Dit staat haaks op de bijbelse traditie, waar diversiteit door God niet alleen erkend, maar ook gewaardeerd en gezegegend wordt. Een duidelijk voorbeeld is het scheppingsverhaal in Genesis, waar de ongedifferentieerde chaos door God wordt omgevormd tot een divers geheel dat telkens als 'goed' beschreven wordt (Gn 1-2,4a). Op een gelijkaardige manier vertelt het verhaal van de toren van Babel over talige en culturele

diversiteit als vervulling van de schepping – en dus niet als een vloek, zoals vaak gedacht wordt (Moyaert 2011, 76-77). Echte dialoog wordt pas mogelijk wanneer ook wij deze ‘alteriteit’ positief erkennen en waarderen (Burggraave 2014, 41). Immers, zo schrijft godsdienstpedagoog Bert Roebben, “zonder verschil kan er geen ontmoeting zijn” (Roebben 2012, 1182).

Aandacht hebben voor de verschillen tussen mensen, levensbeschouwingen en religies mag echter niet leiden tot een verabsolutering van het verschil. Dit sluit elke vorm van dialoog uit, waardoor het onmogelijk wordt om de ander te (leren) kennen (Moyaert 2011, 68-70). Daarom is het derde principe van dialoog het aannemen van de *juiste houding en intentie*, die best beschreven kunnen worden in termen van ‘gastvrijheid’ en het zich gastvrij open stellen voor de ander (Pollefeyt 2019, 427-428). Dit betekent allereerst dat men ruimte maakt in het eigene om de (levensbeschouwelijke) ander te ontvangen. Tegelijkertijd verwijst het naar de bereidheid om zelf bij de ander te gast te willen zijn. Didier Pollefeyt spreekt over het principe van ‘*crossing over*’: “Het oversteken en het betreden van de levensbeschouwelijke ruimte van de ander; niet als participant maar als gast, getuige, uitgenodigde” (Pollefeyt 2019, 428). Dankbaarheid, respect en bescheidenheid zijn daarbij sleutelwoorden. Net zoals Mozes (Musa) zijn sandalen uittrok toen hij Gods heilige grond betrad (Ex 3,5), zo moeten ook wij de ander ‘blootsvoets’ tegemoet treden (Scharer 2015, 65-66). Het resultaat van deze ontmoeting is dat het eigen levensbeschouwelijk perspectief verbreed en uitgedaagd wordt. Pollefeyt noemt dit het principe van ‘*coming back (home)*’, waarbij men getransformeerd en verrijkt terugkeert naar de eigen levensbeschouwelijke ruimte (Pollefeyt 2019, 429).²

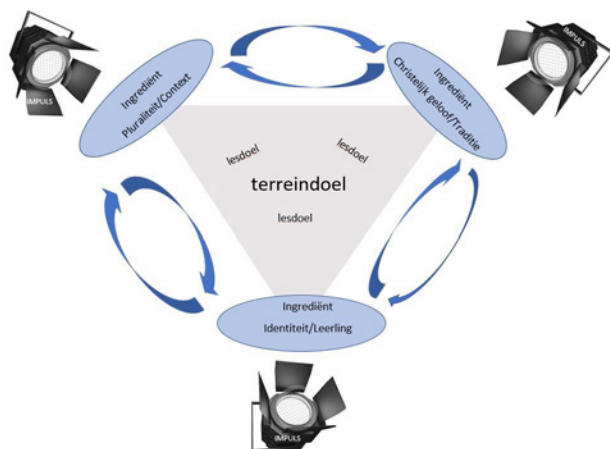
Het is vanuit deze principes van gastvrijheid, *crossing over* en *coming back (home)* dat bijvoorbeeld vieringen en rituelen op school plaats kunnen vinden. Een katholieke dialoogschool is niet enkel een leergemeenschap, maar ook een leefgemeenschap. Daar horen ook (religieuze) schoolvieringen en rituelen bij, zoals de eucharistie. Rekening houdend met het feit dat een school leerlingen en personeelsleden telt met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden, kunnen deze vieringen extra-curriculair aangeboden worden op basis van vrijwillige deelname. Een dialoogschool kan er echter ook voor kiezen om een eucharistieviering voor iedereen verplicht te maken, dus ook voor leerlingen en personeelsleden met een islamitische achtergrond. In dat geval kan er een onderscheid gemaakt worden tussen actieve participatie en respectvolle aanwezigheid. Actieve participatie veronderstelt een geëngageerde houding, waarbij met volle overtuiging wordt deelgenomen aan de viering of aan het

ritueel. Het spreekt voor zich dat dit niet van iedereen gevraagd of verwacht kan worden. In dergelijke gevallen geldt een houding van respectvolle aanwezigheid, waarbij men als gast wordt uitgenodigd om een viering of ritueel van een andere traditie bij te wonen, evenwel zonder ervan binnenuit aan deel te nemen. Dit geldt natuurlijk ook in de omgekeerde richting. Zo moet op een dialoogschool ook de islam – en dit geldt uiteraard ook voor andere levensbeschouwingen – de mogelijkheid krijgen om haar rituelen en feesten aanwezig te stellen. Zo lezen we in de beleidstekst ‘Vieren op school’ van het bisdom Antwerpen: “Uiteraard maakt een katholieke dialoogschool voor vieringen met een religieus karakter systematisch gebruik van de katholieke traditie, die haar leidraad is. (...) Dit neemt niet weg dat men ook elementen kan opnemen uit het patrimonium van andere godsdiensten en levensbeschouwingen, bijvoorbeeld wanneer die in de school aanwezig zijn” (Bisdom Antwerpen 2017, 9).

6 Het vak rooms-katholieke godsdienst in de katholieke dialoogschool

In tegenstelling tot wat soms gedacht wordt, is rooms-katholieke godsdienst een schoolvak van katholieken, maar zeker niet enkel voor katholieken. Het basisdoel is immers niet om mensen binnen te leiden in de rooms-katholieke traditie, laat staan om moslims of niet-gelovige jongeren te ‘bekeren’ tot het christendom. Wel plaatst het vak de levensbeschouwelijke groei van elke leerling centraal. Daartoe baseert het leerplan zich op drie concrete doelstellingen: 1) leerlingen worden bewust van en voelen zich levensbeschouwelijk uitgedaagd door de pluraliteit van het zinaanbod in de samenleving; 2) leerlingen leren het zinaanbod van het christelijk geloof kennen en situeren deze in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit; en 3) leerlingen leren rekenschap geven van het eigen levensbeschouwelijk profiel, en dit in dialoog met zowel het plurale levensbeschouwelijke karakter van het menselijk denken en handelen, als met het zinaanbod van het christelijk geloof (Pollefeyt 2019, 423). In combinatie met de structurele aandacht voor interreligieus leren (cf. *infra*), verklaart deze geïntegreerde aanpak vanuit drie perspectieven (pluraliteit, christelijk geloof, leerling) waarom er op een katholieke dialoogschool geen apart vak islam wordt aangeboden.³ Het feit dat alle leerlingen samen les volgen, schept volgens de Vlaamse bisschoppen bovendien bijzondere kansen om jongeren – met respect voor bijvoorbeeld de eigen christelijke of islamitische identiteit – open en eerlijk met elkaar in dialoog

te laten gaan: “Het bevordert een geïntegreerde en open aanpak van het vak godsdienst; het nodigt leerkrachten en leerlingen uit om eenzelfde onderwerp vanuit verschillende gezichtshoeken te bekijken; het leert jongeren om elkaar wederzijds te bevragen en aan te vullen” (Vlaamse bisschoppen 2017, 16). Als dusdanig wil het vak rooms-katholieke godsdienst een plaats zijn waar (jonge) mensen uitgenodigd worden tot en zich kunnen oefenen in gastvrije ontmoetingen. Door vanuit de eigen identiteit in dialoog te gaan met anderen groeit niet enkel het begrip en respect voor elkaar, maar leert men ook het eigene beter kennen en wordt men zelf door het/de andere verrijkt. Op die manier, zo argumenteert Lieven Boeve, kunnen zowel christenen als moslims in het vak rooms-katholieke godsdienst ‘betere’, want meer ‘reflexieve’ christenen en moslims worden (Boeve 2017, 18).



Hiertoe werd het leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen grondig geactualiseerd in 2019. Een expliciete doelstelling van de leerplanmakers was het volledig compatibel maken van het vak met het project van de katholieke dialoogschool. Daarnaast bood deze actualisatie de kans om de interlevensbeschouwelijke competenties volledig te integreren in het leerplan (Mettepenningen 2019, 5). De basis van deze competenties werd gelegd in 2013, toen vertegenwoordigers van de verschillende levensbeschouwelijke vakken zich engageerden om werk te maken van 24 competenties interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) en interlevensbeschouwelijk samenleven (ILS). Zeven competenties hebben betrekking op ‘ik en mijn levensbeschouwing’, tien competenties verwijzen naar ‘ik, mijn levensbeschouwing en deze van de ander’, en zeven competenties naar ‘ik, mijn levensbeschouwing en de samenleving’. Daarbij wordt telkens een onderscheid gemaakt op het niveau van kennis, vaardigheden en attitudes. Op

die manier willen alle levensbeschouwelijke vakken jongeren bewust maken van de levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving, met dialoog en respect voor elke mens als belangrijkste uitgangspunten.⁴ Door de actualisatie van het leerplan maken de competenties ILD en ILS op een integrale en normatieve manier deel uit van het curriculum rooms-katholieke godsdienst in het secundair onderwijs. Dat wordt heel concreet duidelijk in bijvoorbeeld de terreinen ‘ontmoeten’ en ‘omgaan met verscheidenheid’ (tweede graad), en in het terrein ‘geloof en context’ (derde graad).⁵ Verder zijn er enkele ingrediënten die specifiek aansluiten bij de interlevensbeschouwelijke competenties, zoals interlevensbeschouwelijke ontmoeting (nr. 169), interlevensbeschouwelijke dialoog (nr. 194), intra- en interlevensbeschouwelijke dialoog (nr. 300), en interlevensbeschouwelijke competenties van dialoog en samenleven (nr. 308). Ook de overige terreinen en ingrediënten bieden uiteraard tal van kansen om aan de slag te gaan met de verschillende competenties ILD en ILS (Mettepenningen 2022, hfdst. X).

In het geactualiseerde leerplan worden de drie doelstellingen van het vak (cf. supra) samengebracht in drie perspectieven: het perspectief van het christelijk geloof/traditie, dat van identiteit/leerling en dat van pluraliteit/context. Aandacht voor niet-christelijke tradities zoals de islam hoort bij dit laatste perspectief en maakt dus integraal deel uit van het curriculum, al komt het woord ‘islam’ zelf niet in het leerplan voor. Dit is evenwel eigen aan de vorm van het geactualiseerde leerplan, dat heel schematisch is opgesteld en weinig tekst bevat, met doelen en ingrediënten die ruim geformuleerd zijn. Voor de concrete invulling van de lessen doen leerkrachten rooms-katholieke godsdienst beroep op beschikbare hulp- en leermiddelen, waarvan de Thomaswebsite ongetwijfeld de bekendste en meest gebruikte is.⁶ In de aangeboden lessenspakketten komt de islam regelmatig ter sprake, waarbij bij voorkeur geloofsgetuigen zelf aan het woord komen. In een recent lesspakket over de zorgsector, bijvoorbeeld, vertelt de Nederlandse imam Sohail El Kouch over diens werk als geestelijk verzorger in een detentiecentrum. In het thema over twijfel en geloof komen enkele gelijkenissen tussen het christendom en de islam aan bod, waarbij aan de hand van bijbelteksten en passages uit de Koran verkend wordt hoe beide tradities oproepen tot verdieping en verinnerlijking van het geloof. Het lessenspakket ‘God ter sprake’ staat dan weer stil bij de verschillende en uiteenlopende manieren waarop het verbod om godsbeelden te maken door christenen, joden en moslims gedacht en beleefd wordt. Naast Thomas biedt ook EDUC8⁷ sinds kort didactische pakketten aan voor godsdienstleerkrachten. De zogenaamde ‘*shallow modules*’ vormen een eerste

kennismaking met verschillende religies en levensbeschouwingen. Voor de module islam gaat het hier onder andere over de opkomst van de islam, de geloofspijlers, verschillende stromingen binnen de islam, enzovoort. Bij de *'deep modules'* staat elke levensbeschouwing of religie vanuit de eigen traditie stil bij uiteenlopende onderwerpen: omgaan met diversiteit, het lezen van heilige teksten, de reflectie over sociale en ecologische vraagstukken, oorlog en vrede, enzovoort. Hier is het belangrijk dat levensbeschouwingen niet enkel vanuit een christelijke bril bestudeerd worden, maar vooral zelf aan het woord komen, met aandacht voor zowel gelijkenissen als verschillen tussen levensbeschouwelijke tradities.

7 De confessionele invulling van het vak rooms-katholieke godsdienst

De ruimte en de aandacht binnen het vak rooms-katholieke godsdienst voor zowel de beginsituatie van elke leerling, de eigenheid van de christelijke traditie als voor de levensbeschouwelijke diversiteit van de samenleving, komt niet enkel tot uiting via de inhoud van het curriculum, maar weerspiegelt zich ook in de identiteit van de godsdienstleerkracht als specialist, moderator en getuige. Van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst wordt verondersteld dat die als specialist correcte en betrouwbare informatie kan verschaffen over bijvoorbeeld de islam en het christendom. Als moderator dient de leerkracht het (inter)levensbeschouwelijk gesprek te modereren. De kunst om in de klas een sfeer van vertrouwen, openheid en respect te scheppen, is daarbij cruciaal. Tot slot wordt van de godsdienstleerkracht verwacht dat die een getuige is die spreekt en leeft vanuit een persoonlijk, authentiek christelijk geloofsengagement (Erkende Instantie r.-k. godsdienst 1999, 39).

Sinds de jaren 1980 is het daarom zo dat enkel leerkrachten met een kerkelijk mandaat het vak rooms-katholieke godsdienst mogen onderwijzen. Een van de vereisten om dit mandaat te verkrijgen – naast het beschikken over de nodige competenties en de belofte om het leerplan te volgen – is dat men rooms-katholiek gedoopt is (Van Stiphout 2007, 23). In kleuterscholen en basisscholen van het katholiek onderwijs, waar het vak rooms-katholieke godsdienst doorgaans op een geïntegreerde manier door de klastitularis zelf gegeven wordt, bestaat het risico dat kandidaten met bijvoorbeeld een islamitische achtergrond hierdoor uit de boot vallen. Daarom bieden katholieke lerarenopleidingen kleuter- en basisonderwijs in Vlaanderen sinds kort een

'meersporencurriculum' aan. Dit betekent dat alle kandidaten (kleuter)onderwijzers, ongeacht hun levensbeschouwelijk profiel, de nodige inzichten en competenties verwerven om mee te werken aan het project van de katholieke dialoogschool. Dat impliceert een gedegen kennismaking met verschillende vormen van levensbeschouwing en religie (dus niet enkel met het christendom, maar ook met bijvoorbeeld de islam). Tegelijkertijd worden er meerdere sporen voorzien, waarbij studenten naast het geïntegreerde traject (met kerkelijk mandaat) ook kunnen kiezen voor didactiek islamitische godsdienst of levensbeschouwelijke vorming. Zo krijgt elke kandidaat (kleuter)onderwijzer de kans om zich voor te bereiden op een job in het katholiek onderwijs, én daarbij een bewuste en authentieke keuze te maken die recht doet aan de eigen levensbeschouwelijke identiteit (Vlaamse bisschoppen 2017, 28-29). Recent onderzoek toont echter aan dat er op dit vlak nog heel wat stappen te zetten zijn. Volgens onderzoekster en lerarenopleider Fran Van de Vijver kiest slechts een kleine minderheid van de studenten aan katholieke lerarenopleidingen voor het traject zonder kerkelijk mandaat. Dat zou onder andere te maken hebben met het feit dat heel wat katholieke (basis)scholen – omwille van ideologische en/of praktische redenen – nog steeds de voorkeur geven aan stagiairs en leerkrachten die wél over het mandaat beschikken (Van de Vijver 2022, 105-106). In deze context pleit Didier Pollefeyt voor een mentaliteitswijziging bij schoolbesturen en directies, aangevuld met een sterke(re) profilering van het geïntegreerde traject aan de hogescholen (Pollefeyt 2017, 11). In de praktijk kan zo hopelijk een 'tandemmodel' groeien, waarbij (kleuter)onderwijzers met en zonder kerkelijk mandaat in een katholieke dialoogschool samen, allen als volwaardige leden van het team, bijdragen aan de (levensbeschouwelijke) vorming van hun leerlingen (Blancke en Van Kerkhoven 2011, 49-51).

Net zoals de katholieke dialoogschool is het vak rooms-katholieke godsdienst dus niet neutraal, maar expliciet geworteld in een geëngageerde, christelijke identiteit. Dit confessionele profiel van het vak (en bij uitbreiding, van de godsdienstleerkracht) staat echter al jaren ter discussie. Een van de voornaamste bezorgdheden van critici is dat een leerkracht moeilijk getuige kan zijn van een bepaalde traditie en tegelijk het (inter)levensbeschouwelijke gesprek kan modereren. Anders gezegd, in een divers en gepluraliseerd klaslokaal zou het uitgesproken geloofsengagement van de godsdienstleerkracht een hindernis zijn voor leerlingen om zelf hun levensbeschouwelijke identiteit te ontwikkelen (Cooling 2002, 48; Pollefeyt 2005, 46). Bovendien moet de vraag gesteld of we vandaag kunnen (en mogen) verwachten dat leerkrachten rooms-katholieke godsdienst zowel specialisten, moderatoren als getuigen

zijn. Zo zijn er heel wat redenen om aan te nemen dat leerkrachten worstelen met deze drievoudige functiebeschrijving (Pollefeyt 2005, 46). Vooral hun rol als getuige wordt steeds moeilijker. Zo is het volgens de Ierse godsdienstpedagoog Sandra Cullen vandaag allesbehalve vanzelfsprekend om ervan uit te gaan dat elke godsdienstleerkracht les kan of zelfs wil geven vanuit een geëngageerde (geloofs)positie (Cullen 2019, 77). In deze context zou een aanpak die zich baseert op de academische discipline van de religiewetenschappen – waarbij religieuze fenomenen van buitenaf onderzocht worden op een objectieve en waarde vrije manier – een alternatief kunnen zijn. Vanuit dat perspectief is de godsdienstleerkracht geen getuige die spreekt vanuit de eigen traditie, maar iemand die religieuze waarheidsclaims tussen haakjes plaatst en levensbeschouwingen objectief en onpartijdig behandelt (Loobuyck en Franken 2013, 103-118). De vraag is echter of een dergelijke benadering in de praktijk wel volledig haalbaar is. Zo is de Oostenrijkse filosoof Winfried Löffler van mening dat een volstrekt ‘neutrale’ voorstelling van religieuze thema’s in feite onmogelijk is. Of men dit nu wil of niet, op een of andere manier schijnt de levensbeschouwelijke achtergrond van de leerkracht altijd door (Löffler 2020, 126). Godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer stelt op zijn beurt vast dat in landen met een neutraal model van levensbeschouwelijk onderwijs zoals Zweden, de doelstelling van ‘neutraliteit’ eigenlijk nooit helemaal gerealiseerd werd (Schweitzer 2018, 519). De Canadese religiewetenschapper Stéphanie Gravel doet na empirisch onderzoek bij leerkrachten in Québec een gelijkaardige vaststelling (Gravel 2015, 383).

Daarnaast mag niet vergeten worden dat een geëngageerd perspectief misschien ook een meerwaarde kan zijn. Volgens godsdienstpedagoog Bernhard Dressler, bijvoorbeeld, draagt de getuige-functie van leerkrachten bij aan het vak godsdienst als ‘gastvrije ontmoetingsruimte’, waar iedereen zijn of haar levensbeschouwelijke identiteit kan beleven en daarin erkend en gewaardeerd wordt (Dressler 2001, 317). De leerkracht neemt daarbij de rol op van ‘spiegel-figuur’: door zelf op een bescheiden en gastvrije manier te getuigen over de eigen geleefde religie, worden jongeren opgeroepen om niet enkel te luisteren naar elkaar, maar om ook zelf iets van hun verhaal te vertellen (Veugelers 2008, 31). Op die manier, zo argumenteert de Nederlandse theoloog André Mulder, is het getuigen van de eigen (katholieke) identiteit geen kwestie van dwang of indoctrinatie, maar een vorm van gastvrijheid die “leerlingen uitnodigt om hun eigen identiteit te ontdekken en te ontwikkelen in een open ruimte van wederzijds getuigen” (Mulder 2020, 11).

8 Toekomstperspectieven en uitdagingen

De katholieke dialoogschool en de geactualiseerde invulling van het vak rooms-katholieke godsdienst bieden heel wat kansen om vanuit het eigen levensbeschouwelijk engagement in dialoog te gaan met anderen. De overgang van theorie naar praktijk is echter niet evident, maar gaat gepaard met tal van uitdagingen. Beide projecten zijn immers niet vanzelfsprekend, maar vragen een bewust wilsbesluit van alle betrokkenen (Pollefeyt en Bouwens 2013, 8). Daarnaast is er ook nood aan voortdurende vernieuwing en herprofilering. Het is immers in de concrete school- en klaspraktijk dat de dialoogschool een gezicht krijgt (Pollefeyt en Bouwens 2013, 30-31). Aan de ene kant betekent dit dat alle betrokkenen – christenen, moslims, atheïsten... – bereid zijn om zich open te stellen voor (levensbeschouwelijke) diversiteit en telkens opnieuw de wil tonen om op een gastvrije manier met de ander in dialoog te gaan. In tijden van groeiende polarisatie, spanning en conflict is dat geen eenvoudige opdracht, maar het is de enige weg naar een vredevolle samenleving. "Geen wereldvrede zonder vrede tussen religies; geen vrede tussen religies zonder dialoog," zei de Zwitserse theoloog Hans Küng (2002, XV).

Aan de andere kant veronderstelt de dialoogschool een expliciete keuze voor de katholieke traditie als geprivilegieerde gesprekspartner. Het gevaar bestaat immers dat men zich in de dialoog zo open en gastvrij toont, dat iedere verwijzing naar de eigen traditie verdwijnt. Wanneer dit gebeurt, wordt de stap naar het model van de kleurrijke school (en op termijn vaak naar de kleurloze school) wel heel erg klein (Pollefeyt en Bouwens 2017, 32-33). In een katholieke dialoogschool is het uiteraard niet noodzakelijk dat alle leden van de schoolpopulatie christelijk gelovig zijn. Ook personeelsleden en leerlingen met bijvoorbeeld een islamitische achtergrond zijn er meer dan welkom, aangezien de katholieke identiteit van een school niet afhankelijk is van het aantal katholieken. Toch blijft er altijd een bepaalde 'kern' nodig die de christelijke geloofshouding kan en wil (uit)dragen (Pollefeyt 2017, 11). In de actuele context, getekend door secularisering en detraditionalisering, is ook dat echter geen evidentie. Is de spreidstand tussen (katholieke) identiteit en diversiteit nog lang vol te houden? Dat geldt in het bijzonder voor leerkrachten rooms-katholieke godsdienst, die – zoals gezegd – het vandaag moeilijk hebben om zowel de rol van specialist, moderator als getuige op te nemen. Dit is overigens niet enkel in Vlaanderen het geval. Ook in Duitsland, bijvoorbeeld, stelt godsdienstpedagoog Norbert Mette vast dat leerkrachten terughoudend zijn om hun eigen levensbeschouwelijk engagement binnen te brengen in

de klas (Mette 2018, 17). Hoe de identiteit van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst – en de rol van getuige in het bijzonder – vandaag gedacht en beleefd kan worden, is een van de grote uitdagingen van het godsdienstonderwijs (Heimbrock 2017, 11).⁸

Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat het katholiek onderwijs geen monolithisch gegeven is. In het huis van het katholiek onderwijs bevinden zich vele kamers, met uiteenlopende projecten en tradities (Boeve 2019, 43). Dit geldt ook voor de katholieke dialoogschool. Zowel (katholieke) identiteit als dialoog kennen vele gezichten, waardoor het misschien beter is om te spreken over dialoog*scholen*, in het meervoud (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 135-136).⁹ Dit geeft ruimte voor zowel eigenheid als verschil, waarbij elke school in dialoog met de eigen traditie, het christelijke geloof en de plurale samenleving geroepen wordt om op een positieve manier aan de slag te gaan met identiteit en diversiteit. Dat vraagt uiteraard een grote dosis daadkracht, creativiteit en verbeelding waaraan iedereen kan bijdragen vanuit het eigen christelijk, islamitisch, niet-gelovig... engagement, dat te allen tijde erkend en gerespecteerd wordt.

Noten

- 1 Ik wil Didier Pollefeyt en de redactie van *Religie & Samenleving* bedanken voor hun hulp en feedback bij de totstandkoming van deze bijdrage.
- 2 Voor een gedetailleerde beschrijving van deze methode, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/ilc-methodes/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 3 In het verleden hebben enkele katholieke basisscholen in de provincie Limburg geëxperimenteerd met islamlessen. In scholen die behoren tot het officieel onderwijs hebben leerlingen altijd de keuze om een van de erkende levensbeschouwingen te volgen.
- 4 Voor een overzicht van alle interlevensbeschouwelijke competenties, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/interlevensbeschouwelijke-competenties/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 5 Het leerplan rooms-katholieke godsdienst bestaat uit zeventien verschillende terreinen met bijbehorende doelen. Elk terrein bestaat uit meerdere ingrediënten.
- 6 De Thomas-website (<https://www.kuleuven.be/thomas/page/>) (geraadpleegd op 13-09-2022) is al 20 jaar lang de grootste website voor het godsdienstonderwijs in de Lage Landen, met ongeveer 5 000 unieke bezoekers per dag en 52 817 geregistreerde gebruikers.
- 7 <https://www.reduc8.eu/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 8 Aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen (KU Leuven) loopt momenteel een vierjarig onderzoeksproject (2022-2026) naar de identiteit van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst als getuige. Zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-confessioneel-godsdienstonderwijs/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 9 Didier Pollefeyt en Jan Bouwens maken een onderscheid tussen vier soorten katholieke dialoogscholen: de dialoogschool van het kerygmatische, het recontextualiserende

type, het formeel-tolerante type en het actief-pluralistische type, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/cms2/uploads/file/dialogschool/vier-subtypes-katholieke-dialogschool.pdf> (geraadpleegd op 13-09-2022).

Literatuur

- Amkreutz, Remy, en Femke Van Garderen. 2016. “Dit is een ommezwaai zonder weerga in het katholiek onderwijs”. *De Morgen*, 4 mei 2016. <https://www.demorgen.be/nieuws/dit-is-een-ommezwaai-zonder-weerga-in-het-katholiek-onderwijs-bc15f520/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Anson, John I'. 2010. “RE: Pedagogy – After Neutrality”. *British Journal of Religious Education* 32(2): 105-18.
- Barnes, Philip. 2007. “Religious Education and the Misrepresentation of Religion”. In *Inspiring Faith in Schools. Studies in Religious Education*, red. Marius Felderhof, Penny Thompson, & David Torevell, pp. 75-86. Aldershot: Ashgate.
- Berger, Peter. 1999. “The Desecularization of the World: A Global Overview”. In *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, red. Peter Berger, pp. 1-18. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Biesta, Gert, Farid Panjwani, & Lynn Revell. 2021. “Teaching about Islam: From Essentialism to Hermeneutics. An Interview with Farid Panjwani and Lynn Revell, by Gert Biesta”. In *Religion and Education. the Forgotten Dimensions of Religious Education?*, red. Gert Biesta & Patricia Hannam, pp. 85-98. Leiden: Brill.
- Blancke, Jan, & Marc Van Kerkhoven. 2011. “Geïntegreerd godsdienstaanbod in de kleuterklas. Een team-gebeuren”. In *Identiteit in-zet. Ontvangen, dialogeren, beslissen en handelen*, red. Johannes Claeys & Kris Vanspeybroeck, pp. 41-52. Antwerpen: Garant.
- Boeve, Lieven. 2005. “De godmens Jezus: struikelblok of hoeksteen voor het interreligieuze gesprek?” In *Mens van God, God van mensen*, red. Matthijs Lamberigts & Leo Kenis, pp. 68-88. Antwerpen: Halewijn.
- Boeve, Lieven. 2017. “Geloven in dialoog: de christelijke stem”. In *Liefde in tijden van katholieke dialogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 11-20. Antwerpen: Halewijn.
- Boeve, Lieven. 2006. *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*. Kapellen: Pelckmans.
- Boeve, Lieven. 2019. *Het evangelie volgens Lieven Boeve. Mijn ambitie voor onderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Boeve, Lieven. 2022. “Interrupting Christian Identity Construction: Catholic Dialogue Schools and Negative Theology”. *Religions* 13(170): 1-15.

- Boeve, Lieven. 2005. "Wanneer de verhouding tussen context en christelijk geloof verandert... Cultureel-theologische beschouwingen bij het vak rooms-katholieke godsdienst anno 2004". In *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, red. Luc Braeckmans, pp. 21-38. Tiel: Lannoo.
- Boeve, Lieven, geciteerd in Helen Goedgebeur. 2018. "Boeve: "We moeten een einde maken aan de verkramping rond de hoofddoek"". *VRT NWS*, 23 februari 2018. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/02/23/reacties-hoofddoeken/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Boeve, Lieven, geciteerd in Bruno Struys. 2022. "Protest tegen strafstudie voor het dragen van een hoofddoek op buitenschoolse activiteiten". *De Morgen*, 17 mei 2022. <https://www.demorgen.be/nieuws/protest-tegen-strafstudie-voor-het-dragen-van-een-hoofddoek-op-buitenschoolse-activiteiten-b5a3b472/> (geraadpleegd op 31-10-2022).
- Burggraeve, Roger. 2014. *In gesprek met de vreemde ander. Stapstenen voor een vredelievende interreligieuze dialoog in het spoor van Emmanuel Levinas*. Antwerpen: Halewijn.
- Congregatie voor de Katholieke Opvoeding (CKO). 2022. "De identiteit van katholieke scholen voor een cultuur van dialoog". https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_en.html (geraadpleegd op 17-10-2022).
- Cooling, Trevor. 2002. "Commitment and Indoctrination: A Dilemma for Religious Education?" In *Issues in Religious Education*, red. Lynne Broadbent & Alan Brown, pp. 44-55. Londen: Routledge.
- Cullen, Sandra. "The Religious Education of the Religion Teacher in Catholic Schools". In *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, red. Michael Buchanan & Adrian-Mario Gellel, pp. 75-86. Singapore: Springer.
- De Gucht, Jean-Jacques. 2016. "De gepropageerde openheid van de katholieke 'dialoogschool' is slechts een façade". *De Morgen*, 31 augustus 2016. <https://www.demorgen.be/meningen/de-gepropageerde-openheid-van-de-katholieke-dialoogschool-is-slechts-een-facade-b3a4cd1f/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- De Redactie. 2016. "Revolutie in katholiek onderwijs: lessen islam en hoofddoeken welkom". *Het Laatste Nieuws*, 4 mei 2016. <https://www.hln.be/onderwijs/revolutie-in-katholiek-onderwijs-lessen-islam-en-hoofddoeken-welkom-a4476b42/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Dressler, Bernhard. 2001. "Ist der Generationenwechsel ein Paradigmenwechsel? Zum Gestaltwandel der Religion an der Schule". *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 53(4): 314-20.
- Erkende instantie r.-k. godsdienst. 1999. *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap.

- Gravel, Stéphanie. 2015. “Impartiality of Teachers in Quebec’s Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program”. In *Issues in Religion and Education. Whose Religion?*, red. Lori Beaman & Leo Van Arragon, pp. 367-87. Leiden: Brill.
- Habermas, Jürgen. 2001. *Glauben und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heimbrock, Hans-Günter. 2017. “Introduction”. In *Taking Position. Empirical Studies and Theoretical Reflections on Religious Education and Worldview*, red. Hans-Günter Heimbrock, pp. 9-22. Münster: Waxmann Verlag.
- Journell, Wayne. 2011. “The Disclosure Dilemma in Action: A Qualitative Look at the Effect of Teacher Disclosure on Classroom Instruction”. *Journal of Social Studies Research* 35(2): 217-44.
- Knack. 2016a. “Grote omwenteling in katholiek onderwijs: islamlessen en gebedsruimte voor moslims”. *Knack*, 4 mei 2016. <https://www.knack.be/nieuws/grote-omwenteling-in-katholiek-onderwijs-islamlessen-en-gebedsruimte-voor-moslims/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Knack. 2016b. “Lieven Boeve: “Reacties op dialoogschool bewijzen dat Vlaanderen niet klaar is met diversiteit””. *Knack*, 2 juni 2016. <https://www.knack.be/nieuws/lieven-boeve-reacties-op-dialoogschool-bewijzen-dat-vlaanderen-niet-klaar-is-met-diversiteit/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Küng, Hans. 2002. *Tracing The Way: Spiritual Dimensions of the World Religions*. Londen: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Löffler, Winfried. 2020. “Secular Reasons for Confessional Religious Education in Public Schools”. *Daedalus – Journal of the American Academy of Arts & Sciences* 149(3): 119-34.
- Loobucyk, Patrick, & Leni Franken. 2013. “Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen? Een pleidooi voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie”. *Pedagogiek* 33(2): 103-118.
- Mettepenningen, Jürgen. 2022. “Inter-Worldview Dialogue and the Roman Catholic Religious Education Course in Secondary Education in Flanders”. In *From Inter-Religious Learning to Inter-Worldview Education*, red. Didier Pollefeyt, hfdst. X. Leuven: Peeters [Nog niet verschenen].
- Mettepenningen, Jürgen. 2019. “Voorwoord”. In *Leerplan r.-k. godsdienst secundair onderwijs*, onder redactie van Erkende Instantie r.-k. godsdienst, pp. 5-8. Brussel: Licap.
- Mettepenningen, Jürgen. 2017. “Wat betekent “katholiek” in de katholieke dialoogschool?” In *Liefde in tijden van katholieke dialoogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 39-56. Antwerpen: Halewijn.
- Moyaert, Marianne. 2010. “Waarom ergeren theologen zich aan John Hick?” *International Journal in Philosophy and Theology* 71(2): 159-79.
- Moyaert, Marianne. 2011. *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*. Kalmthout: Pelckmans.

- Mulder, André. 2020. "You Can Talk About Your Cat, but You Can Also Talk About Your God: Witnessing in Hermeneutical-Communicative Worldview Education". *Religious Education* 116(2): 157-69.
- Pollefeyt, Didier. 2019. "Artikel 24 van de Belgische Grondwet en de blijvende waarde van de huidige levensbeschouwelijke vakken. Een antwoord aan Patrick Loobuyck of de analyse van een ideologisch construct". *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (TORB)* 20(5): 421-30.
- Pollefeyt, Didier. 2017. "Authentiek katholiek onderwijs vraagt engagement". *Tertio*, 15 maart 2017. <https://www.didierpollefeyt.be/wp-content/uploads/2012/02/Tertio892P11.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Pollefeyt, Didier. 2008. "The Difference of Alterity. A Religious Pedagogy for an Interreligious and Interideological World". In *Responsibility, God and Society. Theological Ethics in Dialogue. Festschrift Roger Burggraeve*, red. Johan De Tavernier, Joseph Selling, Johan Verstraeten, & Paul Schotsmans, pp. 305-330. Leuven: Peeters.
- Pollefeyt, Didier. 2005. "Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld". In *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, red. Luc Braeckmans, pp. 39-68. Tiel: Lannoo.
- Pollefeyt, Didier, & Jan Bouwens. 2013. "Dialoog als toekomst. Een katholiek antwoord op de verkleuring van het onderwijslandschap". In *Dialoogschool in actie! Mag ik er zijn voor u?*, red. Peter Keersmaekers, Marc Van Kerckhoven, & Kris Vanspreybroeck, pp. 49-60. Antwerpen: Halewijn.
- Pollefeyt, Didier, & Jan Bouwens. 2017. "Wat betekent "dialoog" in de katholieke dialoogschool?" In *Liefde in tijden van katholieke dialoogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 21-36. Antwerpen: Halewijn.
- Pollefeyt, Didier, Jan Bouwens, & Paul Vereecke. 2016. *Katholieke dialoogschool. Wissel op de toekomst*. Antwerpen: Halewijn.
- Roebben, Bert. 2012. "Living and Learning in the Presence of the Other: Defining Religious Education Inclusively". *International Journal of Inclusive Education* 16(11): 1175-87.
- Scharer, Matthias. 2015. "'Learning Religion" in the Presence of the Other: Provocation and Gift in Public Education". In *The Future of Religious Education in Europe*, red. Kristina Stoeckl, pp. 39-43. Firenze: European University Institute.
- Schweitzer, Friedrich. 2018. "Sacrificing Cinderella: Will Giving up Religious Education Help to Establish a More Promising Successor?" *Journal of Beliefs & Values* 39(4): 516-22.
- Skeie, Geir. 2017. "Impartial Teachers in Religious Education – A Perspective From a Norwegian Context". *British Journal of Religious Education* 39(1): 25-39.

- Struys, Bruno. 2021. “Lerarentekort zwengelt debat over hoofddoekverbod opnieuw aan: “Dit gaat om het recht op werk””. *De Morgen*, 20 oktober 2021. <https://www.demorgen.be/nieuws/lerarentekort-zwengelt-debat-over-hoofddoekverbod-opnieuw-aan-dit-gaat-om-het-recht-op-werk-b2d1ead6/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Van Stiphout, Maurice. 2007. “Functie-erkenning: de godsdienstleerkracht op het snijvlak van twee juridische werelden”. In *Niets nieuws zonder de zonde. De competenties van de leerkracht als levensbeschouwelijke pedagoog*, red. Luc Braeckmans, pp. 17-38. Antwerpen: Universitair Centrum Sint-Ignatius.
- Van de Vijver, Fran. 2022. “*Geloven in groei. Op zoek naar het levensbeschouwelijk profiel van studenten aan de lerarenopleidingen van de Arteveldehogeschool*”. Leuven: KU Leuven - Faculteit Theologie en Religiewetenschappen.
- Verdyck, Raymonda, geciteerd in Tom Ysebaert. 2015. ““Het eigen grote gelijk hoort niet op school””. *De Standaard*, 23 oktober 2015. https://www.standaard.be/cnt/dmf20151022_01933596.
- Veugelers, Wiel. 2008. “Docenten levensbeschouwing en onderwijs”. *Ethiek & Maatschappij* 11(3): 26-39.
- Vlaamse bisschoppen. 2017. *Het vak r.-k. godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs & kerkgemeenschap*. Brussel: Licap.
- Ysebaert, Tom. 2013. “Hoofddoek verboden op school”. *Het Nieuwsblad*, 2 februari 2013. https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20130201_00454737 (geraadpleegd op 14-10-2022).