

ARTIKEL

## Nieuwe leerplannen en lesmethode islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen

### Leren in religie blijft de norm

Leni Franken\*

#### Abstract

In Flemish official (state) schools, students can opt for Religious Education (RE) in one of the six recognized religions or in non-denominational ethics. Islamic RE is also part of the offer. Recently, new curricula and teaching methods have been developed for this school subject. In this contribution, these curricula and teaching methods will be analyzed. In addition, attention will be given to the new plans of the Flemish Government to reorganize RE in official schools. In these schools, the default position is to separate students during RE classes on the basis of their religion/worldview and to teach them into one particular tradition. This model is to a limited extent supplemented by common lessons ‘interreligious dialogue’, wherein students learn, among other things, about different religions/worldviews. This model could also be reversed: common classes about various (non-)religious traditions as the default position and separate education in one’s own tradition as an additional option. Such a model can be found, among other places, in public schools in the Netherlands. I will argue why this model could also be inspiring for Flanders, both for Muslims and for non-Muslims.

**Keywords:** Islamic religious education, education into religion, education about religion, Belgium (Flanders), The Netherlands

---

\* Leni Franken is als onderwijsbegeleider verbonden aan het Centrum Pieter Gillis (Universiteit Antwerpen). Daarnaast publiceert zij als senior onderzoeker onder meer over kerk-staatsfinanciering, overheidsneutraliteit, levensbeschouwelijke vakken, vrijheid van onderwijs en godsdienstvrijheid.

## 1 Inleiding

Op 30 september 2024 stelde de nieuwe Vlaamse regering (NV-A [Vlaams nationalisten], CD&V [christendemocraten], Vooruit [socialisten]) het Vlaams regeerakkoord 2024-2029 voor (Vlaamse Regering 2024), dat twee dagen later door het Vlaams Parlement werd goedgekeurd. Voor wie betrokken is bij de levensbeschouwelijke schoolvakken in het officieel onderwijs (vergelijkbaar met het openbaar onderwijs in Nederland)<sup>1</sup> was het bang afwachten wat dat regeerakkoord zou brengen. Al meer dan tien jaar is de organisatie van die schoolvakken, waarbij leerlingen wekelijks twee uur apart worden gezet en les volgen in één van de zes erkende erediensden (rooms-katholieke, protestants-evangelische, orthodoxe<sup>2</sup>, anglicaanse, islamitische en israëlitische godsdienst) of in de ‘niet-confessionele zedenleer’<sup>3</sup>, een punt van discussie (zie Franken en Loobuyck 2020).

Hoewel het in de media naar aanloop van de verkiezingen (oktober 2024) relatief stil is gebleven over een mogelijke reorganisatie van de levensbeschouwelijke vakken, werd er wel degelijk aandacht besteed aan dit thema. Zo publiceerden de Erkende Instanties en Vereniging levensbeschouwelijke vakken (EIV), die verantwoordelijk zijn voor de inhoud en inspectie van deze schoolvakken, op 10 mei 2023 een ‘Memorandum levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs’ (Thomas 2023). In dat memorandum wordt aan de overheid expliciet gevraagd naar ‘de handhaving van minstens de twee lestijden levensbeschouwelijk onderwijs, zoals die vandaag georganiseerd worden in het basis- en secundair onderwijs’. Daarnaast werd achter de schermen onder meer de piste verkend om de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs te reduceren naar één uur en in het vrijgekomen uur een nieuw, ‘neutraal’ schoolvak (over burgerschap, filosofie en/of over diverse levensbeschouwingen) te organiseren – een scenario dat sinds schooljaar 2016-17 in de officiële scholen van de Franstalige Gemeenschap<sup>4</sup> is geïmplementeerd (zie Sägesser 2017; Franken en Sägesser 2025).

In het huidige regeerakkoord werd echter niet voor dit scenario gekozen, maar werd, onder meer in het kader van besparingen, gekozen om ‘voor het officieel onderwijs de omslag [te maken] naar een model waarin we twee uur interlevensbeschouwelijke dialoog voorzien in het basis en secundair onderwijs binnen de lessentabel’ (Vlaamse Regering 2024, 140). Voor de Erkende Instanties en Vereniging sloeg deze passage in als een bom. Noch zij, noch de inspecties en betrokken leraars, hadden deze wending zien aankomen. Dat was ook zo voor de Erkende Instantie Islamitische godsdienst. Ook voor hen klonk de betreffende passage als een donderslag bij heldere hemel. En misschien was dat zelfs méér het geval voor hen dan voor de andere levensbeschouwelijke instanties. Zeer recent nog werd immers vanuit de Erkende Instantie Islamitische godsdienst hard gewerkt aan nieuwe leerplannen en

een nieuwe lesmethode. De bestaande leerplannen en lesmethodes waren gedaeterd en niet of onvoldoende aangepast aan de Belgische/Vlaamse (onderwijs) context (zie Franken 2017; 2018; Franken en Sägesser 2021; Boender en Franken 2022) en nieuw materiaal was daarom noodzakelijk.

In wat volgt ga ik verder in op de vraag wat er precies is veranderd in het islamitisch onderwijs. Hoe onderscheiden de nieuwe leerplannen en lesmethoden zich van de vorige? Op welke manier sluiten ze aan bij de recente ontwikkelingen in de organisatie en inhoud van de levensbeschouwelijke vakken (LBV) in Vlaanderen? Hiertoe wordt ingezoomd op de inhoud van de leerplannen en van de nieuwe lesmethode. Daarnaast wordt gekeken naar het huidige Vlaamse regeerakkoord en naar een aantal recente ontwikkelingen in Nederland, die inspirerend kunnen zijn voor de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen.

In een eerste deel (paragraaf 2) wordt ingegaan op de organisatie van het islamonderwijs in Vlaanderen en op een aantal kritieken op dat onderwijs. Vervolgens (paragraaf 3 en paragraaf 4) wordt een blik geworpen op de nieuwe leerplannen voor het schoolvak islamitische godsdienst en op de lesmethode: Wat is er gewijzigd? Welke thema's staan centraal? Welke didactische principes staan voorop? Hoe wordt er naar de 'eigen' levensbeschouwing en naar 'andere' levensbeschouwingen gekeken? Op welke manier wordt er aandacht gegeven aan de leefwereld van de leerlingen? Op welke manier vullen leren *in*, *van* en *over* de islam elkaar aan? Hoe kan er ruimte worden gemaakt voor onderwerpen die sommige leerlingen, ouders en/of leraars controversieel vinden, zoals LGBTQAI+, radicalisering of de evolutietheorie? En in hoeverre wordt er aandacht geschonken aan 'interlevensbeschouwelijke dialoog', waar het Vlaams regeerakkoord op wil inzetten?

Na de bespreking van de leerplannen en lesmethodes ga ik in op de plaats van leren *in* en *over* religie binnen het (islamitisch) godsdienstonderwijs in Vlaanderen (paragraaf 5-7). Geheel in lijn met de huidige organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen wil ook het vernieuwde islamitisch godsdienstonderwijs primair inzetten op leren in de eigen traditie. Daarnaast wordt in beperkte mate ruimte gemaakt voor leren over 'andere' religies en levensbeschouwingen. Dit model kan, naar analogie met het levensbeschouwelijk onderwijs in de Nederlandse openbare scholen, ook worden omgekeerd: leren *over* levensbeschouwingen als norm; leren *in* een specifieke levensbeschouwing als aanvullende optie. Ik beargumenteer waarom zo een model ook in het post-seculiere Vlaanderen zinvol zou kunnen zijn (paragraaf 8).

## 2 Islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen

Net zoals in Nederland is ook in België de vrijheid van onderwijs grondwettelijk verankerd (art. 24, lid 1, Gw) en zijn de meeste scholen er door de overheid gesubsidieerde scholen met een levensbeschouwelijke (in België voornamelijk katholieke) grondslag. Ondanks deze onderwijsvrijheid bestaan er in Vlaanderen tot op heden geen islamitische scholen.<sup>5</sup> Heel wat moslims kiezen daarom voor het officieel onderwijs, waar sinds 1978 'islamitische godsdienst' wordt aangeboden. Het aantal leerlingen dat kiest voor dit schoolvak groeit al jaren en het is bijgevolg op dit moment één van de meest gevolgde levensbeschouwelijke vakken in het Vlaams officieel onderwijs: in het schooljaar 2024-25 volgde 26 procent van de leerlingen in het primair onderwijs er het vak islamitische godsdienst. Enkel de levensbeschouwelijke vakken rooms-katholieke godsdienst (34 procent) en niet-confessionele zedenleer (36 procent) werden door meer leerlingen gevolgd. In het secundair officieel onderwijs ging enkel niet-confessionele zedenleer (47 procent) het schoolvak islamitische godsdienst (25 procent) vooraf en kwam rooms-katholieke godsdienst (20 procent) op de derde plaats van de meest gekozen levensbeschouwelijke vakken (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming z.d.).

Op enkele jaren tijd is het aantal leerlingen dat islamitische godsdienst volgt zichtbaar toegenomen: in het schooljaar 2003-04 ging het zowel in het primair als in het secundair officieel onderwijs om 8,5 procent van de leerlingen, een cijfer dat op tien jaar tijd verdrievoudigd is. Ondanks deze stijging was de kwaliteit van dit schoolvak lange tijd ondermaats (zie Franken 2017; 2018; Franken en Sägeser 2021; Boender en Franken 2022). Dit had onder meer te maken met het gebrek aan goed opgeleide leraars. Toen het islamonderwijs nog in haar kinderschoenen stond, werden er vooral leraars uit het buitenland (voornamelijk Turkije en Marokko) gerekruteerd. Veel van hen hadden geen pedagogisch diploma, beheersten het Nederlands onvoldoende en hadden weinig affiniteit met de Vlaamse/Belgische context. In 2020 had 65 procent van de leraars islamitische godsdienst in het primair onderwijs *geen* diploma. Slechts 10 procent had een vereist diploma op zak, terwijl 25 procent een voldoende geacht diploma had. In het secundair onderwijs was de situatie vergelijkbaar (Vlaams Parlement 2020). Om iets aan dit probleem te doen werden er verschillende bijscholingen georganiseerd, werden de criteria om leraar 'islamitische godsdienst' te kunnen worden verstrengd en werden er verschillende bacheloropleidingen 'islamitische godsdienst'<sup>6</sup> ingericht. Met deze initiatieven is er verbetering gekomen: volgens recente cijfers (Vlaams Parlement 2024) is het aantal leraars zonder diploma in 2023-24 gedaald naar 8 procent (primair en secundair). 24 procent had een vereist diploma en 68 procent beschikte over een voldoende geacht diploma. Er is dus wel vooruitgang geboekt, maar door de toename van het aantal leerlingen islamitische godsdienst en door de vrij beperkte instroom van studenten in de lerarenopleidingen 'islamitische godsdienst', blijft het vaak roeien met de riemen die er zijn.<sup>7</sup>

Naast het gebrek aan goed opgeleide leraars was er ook een probleem met de leerplannen. Zo was het in Vlaanderen tot 2001 wachten op leerplannen islamitische godsdienst, terwijl dit in de Franse Gemeenschap zelfs tot 2013 heeft geduurd. In datzelfde jaar werden de leerplannen in Vlaanderen vernieuwd. Deze vernieuwde leerplannen, die gebaseerd waren op een Turks leerplan, bevatten een aantal verbeteringen in vergelijking met de leerplannen van 2001 (zie Franken en Sägeser 2021, 39), maar waren nog steeds voor verbetering vatbaar. Hoewel er in de inleiding van de leerplannen onder meer gewezen werd op het belang van autonoom en kritisch denken, was daar in het vervolg van de leerplannen weinig van te merken. Zo was er bijvoorbeeld onvoldoende aandacht voor levensbeschouwelijke diversiteit binnen en buiten de islam en voor de context waarin Belgische moslimleerlingen opgroeien. Zowel pedagogisch als inhoudelijk waren de leerplannen onvoldoende aangepast aan de tijd.

Ook voor lesmethodes was het lange tijd armoe troef. Pas in 2011 werden de eerste hand- en werkboeken voor het Vlaams islamonderwijs (primair en secundair) gepubliceerd. Deze handboeken, die de titel *Noer* droegen en door Diyanet (het Turkse Presidium voor Godsdienstzaken) werden uitgegeven, waren echter onvoldoende afgestemd op de Vlaamse (en bij uitbreiding Belgische en Europese) context en op de gediversifieerde leerlingenpopulatie. De lesmethode was sterk soennitisch gekleurd en er werd onvoldoende aandacht besteed aan de diversiteit en dynamiek binnen 'de islam'. Bovendien ontbrak het vaak aan nuance en kritische reflectie. Zo werd bijvoorbeeld op een niet-kritische manier aangeleerd dat God de wereld heeft geschapen en dat er sprake is van doelmatigheid in de schepping (Düzgün 2011, 3): '[H]et gegeven dat de ozonlaag bepaalde schadelijke stralingen voor de mens filtreert, en dat de aarde gestockeerd is met het materiaal dat de mens nodig heeft om zijn leven voort te kunnen zetten, laat ons inzien dat de schepping met een welbepaald doel is gecreëerd.' Naast dit soort uitspraken, die ingaan tegen wat de wetenschap ons leert, vinden we in de handboeken bijvoorbeeld ook de idee terug dat wie niet gelooft in Allah, doorgaans een slechter mens is dan wie dat wel doet: 'De mensen met een zwak geloof die niet nadenken over het leven in het hiernamaals of Allah minder gedenken, zijn meer geneigd om fouten te begaan. Hierdoor nemen ook slechte gewoontes en gedragingen, zoals zelfmoordpogingen, criminaliteit, ed. toe in onze samenleving' (Düzgün 2011, 10). Van kritisch denken was nauwelijks sprake. Maar ook 'heikele' thema's zoals de spanning tussen geloof en wetenschap, de status van de vrouw en homoseksualiteit kwamen er nauwelijks aan bod. En als dat al gebeurde, was dat steeds op een erg traditionele en onkritische manier.

De laatste jaren werd er hard gewerkt om deze kritieken te counteren. Zo werd er in 2016 een engagementsverklaring voor islamonderwijs in Vlaanderen opgesteld,

waarin het Executief van de Moslims in België<sup>8</sup> zich, in samenspraak met de Minister van Onderwijs, heeft geëngageerd voor een verbetering van het islamonderwijs. In dit document stonden vier actiepunten centraal: (1) opleidingen en nascholingen voor leraars islam; (2) een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen van de leraars; (3) de aanstelling van een extra adviseur die leraars didactisch kan ondersteunen en het lesmateriaal zal evalueren en waar nodig moderniseren; en (4) een hervorming van het Centrum voor Islamonderwijs (CIO)<sup>9</sup>, waarbij onder meer wordt gestreefd naar een betere samenwerking tussen enerzijds de inspecteurs en adviseurs en anderzijds de lectoren islam in de lerarenopleidingen aan de Vlaamse hogescholen.<sup>10</sup>

De engagementsverklaring bleef geen dode letter. Zo werden en worden er verschillende lerarenopleidingen en bijscholingen ingericht, waarin zowel wordt ingezet op kennis over de islamitische tradities als op vakspecifieke pedagogie en didactiek. Daarnaast werd het CIO door de Minister van Onderwijs aangesteld als officiële gesprekspartner ('Erkende Instantie') voor het islamonderwijs in Vlaanderen – een functie die het CIO nog steeds heeft. Voorts ontvingen alle leraars islam een deontologische code, waarin voornamelijk richtlijnen en gedragsnormen werden opgenomen die van toepassing zijn op hun professioneel handelen. Tot slot werd voor het secundair zowel een nieuw leerplan als een nieuwe lesmethode (1<sup>e</sup> tot en met 4<sup>e</sup> jaar) ontwikkeld.

### 3 Nieuwe leerplannen islamitische godsdienst

In 2024 werden er nieuwe leerplannen islamitische godsdienst voor het secundair onderwijs gepubliceerd (El Fkih et al. 2024).<sup>11</sup> Deze werden ontwikkeld door verschillende lectoren islamitische godsdienst, die zowel inhoudelijk als pedagogisch de nodige expertise hebben. De leerplannen hangen niet langer vast aan een Turks raamwerk, maar zijn volgens de auteurs grotendeels gebaseerd op Gert Biesta's pedagogisch model, waarin 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'subjectificatie' centraal staan (zie Biesta 2021; 2022). Het eerste concept – *kwalificatie* – wordt in de leerplannen omschreven als *knowhow* of het aanbieden van 'de nodige kennis en vaardigheden, zowel theoretisch als praktisch [...] om succesvol te kunnen handelen in de wereld.' (El Fkih et al. 2024, 8). *Socialisatie* gaat over opvoeding of het bijbrengen van 'sociaal inzicht, gedragsregels, maatschappelijke afspraken, culturele elementen en finesses' (El Fkih et al. 2024, 8), terwijl *subjectificatie* gericht is op 'persoonsvorming' of een verantwoordelijk leven 'in en met de wereld' (El Fkih et al. 2024, 9). Op basis van deze pedagogisch-didactische theorie 'vormt het leerplan islamitische godsdienst niet zomaar een overzicht van cognitieve doelstellingen. Het vertegenwoordigt de veelvuldigheid aan wegen waarmee de leerlingen in contact kunnen treden met de

wereld om hen heen. De leerplandoelen, leerinhouden en didactische duiding in dit leerplan zijn specifiek opgesteld vanuit deze bril' (El Fkih et al. 2024, 9).

Geïnspireerd door Biesta's raamwerk en door de koranische traditie van redeneren (*aqala*), denken (*fakkara*) en reflecteren (*tadabbara*), wil het leerplan bewust inzetten op het ontwikkelen van een kritische geloofshouding. In het verlengde hiervan wordt eveneens gewezen op het belang van de concepten *tajdīd* (vernieuwing), *islāh* (hervorming) en *ijtihād* (intellectuele inspanning, kritische tekstinterpretatie). De centrale opdracht van het islamonderwijs wordt als volgt omschreven:

*Moslimjongeren hebben nood aan een vrije, veilige zone waar ze onder deskundige begeleiding zorgvuldig kunnen ontdekken, kritische vragen stellen, hun eigen persoonlijke synthese maken en voorbereid worden op de hedendaagse wereld.* (El Fkih et al. 2024, 18)

Met dit doel voor ogen werden er verschillende pedagogische en inhoudelijke aanpassingen doorgevoerd in de nieuwe leerplannen, die bestaan uit de volgende acht domeinen:

**Tabel 1. Leerdomeinen islamitische godsdienst, secundair onderwijs (El Fikh et al. 2024).**

<b>Verplichte domeinen</b>	Geloofsperspectieven
	Islambeleving
	Leven van Muhammad
	Ethiek
	Qur'ān
	Cultuur en Geschiedenis
<b>Optionele domeinen</b>	Moslim vandaag
	Literatuur en wijsheid

De domeinen 'Moslim vandaag' en 'Literatuur en wijsheid' zijn nieuw (ze stonden niet in de vorige leerplannen) en optioneel, wat betekent dat leraars ze aan bod kunnen laten komen indien er voldoende ruimte voor is. Centraal in het eerstgenoemde domein staan thema's en vraagstukken die eigen zijn aan de seculier-multiculturele context waarin moslimjongeren in Vlaanderen vandaag opgroeien, terwijl er binnen het domein 'Literatuur en wijsheid' aandacht wordt gegeven aan het islamitisch cultureel erfgoed. De andere zes leerdomeinen bestonden al in de vorige

leerplannen, maar drie ervan kregen een nieuwe naam. Zo werd, met het oog op de interne dynamiek en diversiteit binnen 'de islam' het domein 'Geloofsleer' vervangen door 'Geloofsperspectieven'. En de eerder archaische concepten 'Aanbidding' en 'Zedelijkheid' werden respectievelijk vervangen door de ruimere en modernere domeinen 'Islambeleving' en 'Ethiek'. In het volgende overzicht wordt duidelijk hoe de inhoud per graad<sup>12</sup> passen binnen de betreffende leerdomeinen:

Tabel 2. Leerdomeinen islamitische godsdienst, secundair onderwijs, per graad (El Fkih et al. 2024, 23).

Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
<b>Geloofs-perspectieven</b>	<b>Elementen uit het islamitisch geloof:</b> kennismaking met de zes zuilen van het geloof ( <i>arkān al-īmān</i> ).	<b>Reflecteren over geloofspunten:</b> de relatie tussen kennis en geloof; nadenken over God, wereld en mens.	<b>Grote vragen &amp; verdieping:</b> de denkscholen van de islam ( <i>kalām</i> & mystiek); (niet-)religieuze perspectieven op geloof; de dood, zingeving en hiernamaals.
<b>Islambeleving</b>	<b>Elementen uit de islamitische religieuze praktijk:</b> kennismaking met de vijf zuilen van de islam ( <i>arkān al-islām</i> ).	<b>Wijsheid en rol van religieuze praktijk:</b> fysieke en spirituele reinheid; dimensies van het 'dienen van God'; de bedevaart naar Mekka.	<b>Finaliteit van de godsdienst:</b> perspectieven op islam: de rechtsscholen; maatschappij: islamitisch bankieren & economie; finaliteit islam ( <i>Maqāṣid ash-sharī'a &amp; Uṣūl al-Fiqh</i> ).
<b>Leven van Muḥammad</b>	<b>Dimensies uit het leven van de profeet:</b> de profeet als zoeker naar waarheid; de profeet als gids in moeilijkheden.	<b>Dimensies uit het leven van de profeet:</b> de profeet als bevrijder; de profeet als burgervader.	<b>Dimensies uit het leven van de profeet:</b> de profeet als hervormer; de profeet als genezer der harten.



Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
<b>Ethiek</b>	<b>Beheer van jezelf:</b> ethisch handelen in de eigen omgeving; cultiveren van een gezonde levensstijl; Qur'ān, traditie en waarden: mijn vrienden en ik; uitbreiding: universele adviezen van religies.	<b>Beheer van omgeving:</b> positieve gedragingen op school, straat en thuis; waarde van en zorg voor gezin en familie; bewuste houding t.o.v. natuur en milieu.	<b>Beheer van de wereld:</b> samenlevingsopbouw: mensenrechten & vrede; biomedische vraagstukken: abortus, euthanasie; ethiek van een harmonieus huwelijk; werken/schaven aan zelf ( <i>tazkiyya-t-an-Nafs</i> ).
<b>Qur'ān</b>	<b>Kennismaking met de Qur'ān:</b> de begrippen 'verstand' en 'kennis' in de Qur'ān; de basisbronnen van onze godsdienst; de kenmerken van de Qur'ān; de hoofdthema's van de Qur'ān.	<b>Diepere analyse van de Qur'ān:</b> interpretatie van de Qur'ān; instrumenten om Qur'ān te analyseren (soorten verzen); relatie tussen sunna, <i>ḥadīth</i> en Qur'ān; geschiedenis van de Qur'ān.	<b>Reflecteren over Qur'ān:</b> hedendaagse & historische interpretaties; Qur'ān en de samenleving; Sunna als een inzicht in de Qur'ān.
<b>Cultuur &amp; Geschiedenis</b>	<b>Cultuur:</b> de <i>hijrī</i> -kalender en de feestdagen; islamitische kunst en cultuur. <b>Geschiedenis:</b> de vier rechtgeleide kaliefen.	<b>Cultuur:</b> islam en wetenschap (heden & verleden). <b>Geschiedenis:</b> Omajjaden, Abbasiden & Al-Andalus.	<b>Cultuur:</b> esthetiek & islamitische cultuur. <b>Geschiedenis:</b> Mogols, Safawieden en Ottomanen.
<b>Moslim vandaag</b>	Gevaaren extreme denkbeelden. Vraagstukken: opgroeien als moslim.	Meerlagige identiteit. Populaire clichés en misconcepties.	Gevoelens, verliefdheid, seksualiteit. Kritisch & geïnformeerd moslim zijn.
<b>Literatuur &amp; Wijsheid</b>	<b>Bijzonder pleidooi dierenrechten:</b> moslim-denken in Bagdad 10e eeuw; boek: 'Zaak dieren tegen mensen'	<b>Autonoom en bewust leven:</b> leven van imam al-Ghazālī (autobiografie); boek <i>al-Munqidh min ad-ḍalāl</i> .	<b>Religie en de natuur:</b> verhaal van Ḥayy ibn Yaqzān; roman van de Andalusisch-Moorse denker Ibn Ṭufayl.

Per graad worden een 30-35-tal leerplandoelen geformuleerd, die in drie grote clusters worden ingedeeld: (1) kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten (*kwalificatie*), (2) tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (*subjectificatie*) en (3) maatschappelijk engagement bevorderen (*socialisatie*). Deze leerplandoelen zijn niet alleen schatplichtig aan het hierboven beschreven pedagogisch-didactisch model van Biesta, maar ook aan de taxonomie van Bloom<sup>13</sup>, wat betekent dat ze per graad geleidelijk toenemen in complexiteit. In het schema hieronder wordt ter illustratie geschetst op welke manier de leerplandoelen voor de 1<sup>e</sup> graad worden geformuleerd en aansluiting vinden bij de genoemde clusters:

**Tabel 3. Leerplandoelen islamitische godsdienst, 1<sup>e</sup> graad secundair onderwijs**  
(El Fkih et al. 2024, 20-21).

<b>Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten (cluster 1)</b>	
<b>01</b>	De leerlingen verkennen de Qur'ān in zijn historische context.
<b>02</b>	De leerlingen geven voorbeelden van letterlijke en figuurlijke taal.
<b>03</b>	De leerlingen situeren (profetische) figuren, gebeurtenissen, religieuze uitingen in tijd en ruimte.
<b>04</b>	De leerlingen verkennen overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode).
<b>05</b>	De leerlingen structureren de biografie van de profeet aan de hand van overleveringen.
<b>06</b>	De leerlingen onderscheiden verschillende soorten religieuze teksten.
<b>07</b>	De leerlingen halen relevante informatie uit Qur'ān en sunna.
<b>08</b>	De leerlingen herkennen hoe mensenrechten en burgerschapswaarden deel uitmaken van de Qur'ān en sunna.
<b>09</b>	De leerlingen lichten universele principes toe vanuit een islamitisch referentiekader.
<b>Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (cluster 2)</b>	
<b>10</b>	De leerlingen onderzoeken en vergelijken verschillende standpunten bij een vraagstuk.
<b>11</b>	De leerlingen stellen levensbeschouwelijke vragen op basis van elementen uit de islamitische traditie.
<b>12</b>	De leerlingen leggen uit hoe profeten omgaan met anderen aan de hand van verhalen.
<b>13</b>	De leerlingen illustreren vanuit de Qur'ān en sunna hoe profeten omgaan met tegenslagen en emoties.

Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (cluster 2)	
14	De leerlingen beschrijven hoe religie kan bijdragen aan een gezonde levensstijl.
15	De leerlingen lichten de waarde(n) van rituelen en feesten toe vanuit de <i>hijr</i> -kalender.
16	De leerlingen verkennen hoe de vijf zuilen van de islam bijdragen aan persoonlijke groei.
17	De leerlingen verkennen hoe de zes zuilen van <i>īmān</i> bijdragen aan het ontwikkelen van een (zelf)bewuste, empathische en betrokken levensstijl.
18	De leerlingen leiden af hoe de profeet Muḥammad een bron van inspiratie is.
19	De leerlingen illustreren aan de hand van Qur'ān en sunna hoe mensen God ervaren.
20	De leerlingen identificeren verschillende expressievormen van islamitische kunst.
21	De leerlingen drukken uit hoe Qur'ān, sunna en traditie een rol kunnen spelen in hun eigen leven.
22	De leerlingen lichten de periode van de rechtgeleide kaliefen toe.
23	De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven.

Maatschappelijk engagement bevorderen (cluster 3)	
24	De leerlingen gaan zorgzaam om met zichzelf en anderen.
25	De leerlingen lichten toe hoe Qur'ān en sunna mensen inspireren en bewegen.
26	De leerlingen geven voorbeelden van invalshoeken uit de Qur'ān en sunna voor een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.
27	De leerlingen tonen aan in welke mate actuele islamitische initiatieven zorgen voor een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.
28	De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.
29	De leerlingen gaan respectvol om met (interne) pluraliteit.
30	De leerlingen verkennen voorbeelden van islamitisch engagement voor een duurzame wereld.

Net zoals in de vorige leerplannen (en in overeenstemming met de manier waarop levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen/België wordt georganiseerd) staat leren in de eigen religie (*learning into religion*) nog steeds centraal in de nieuwe leerplannen islamitische godsdienst. Daarnaast werd er voor gekozen om dit binnenperspectief aan te vullen met andere perspectieven op religie: interpretatief, *faith-nurture*, fenomenologisch, ervaringsgericht, conceptueel en humanistisch (El Fkih et al. 2024, 14).

Anders dan in de vorige leerplannen, wordt de nadruk sterk gelegd op hermeneutisch-kritische reflectie en wordt er aansluiting gezocht bij de leefwereld van de leerlingen. Daarnaast is er meer aandacht voor diversiteit binnen en buiten de islam, al varieert die aandacht wel per graad. Zo wordt er in de leerplandoelen van de 1<sup>e</sup> en de 2<sup>e</sup> graad nergens expliciet verwezen naar een niet-islamitische religie of levensbeschouwing, terwijl dat wel het geval is voor de leerplandoelen van de 3<sup>e</sup> graad, waarin er onder meer aandacht is voor ‘wereldreligies en levensbeschouwingen’. Opvallend – en anders dan in de vorige leerplannen – komt niet enkel het theïsme, maar komen ook humanisme, agnosticisme en atheïsme aan bod. Verder is er ruimte voor (ethische) thema’s waarover binnen de moslimgemeenschap geen consensus bestaat en waaraan in de vorige leerplannen zo goed als geen aandacht werd besteed. Voorbeelden zijn de verhouding tussen islam en wetenschap (o.a. de big bang-theorie); ethische kwesties zoals abortus, euthanasie, orgaandonatie en gentechologie; fanatisme binnen het geloof; en seksualiteit en rollenpatronen. Centraal bij het behandelen van deze en andere thema’s staat steeds de idee dat de ‘oppervlakkige, gebrekkige kennis van moslimleerlingen’ kwalitatief aangevuld en verdiept wordt ‘door hun blik the heroriënteren en hun gezichtsveld te verruimen’ (El Fkih et al. 2024, 17). Op die manier kunnen jongeren ‘zowel cognitief als sociaal’ worden voorbereid op het samenleven (El Fkih et al. 2024, 17).

Tot slot werden de ‘Competenties Interlevensbeschouwelijke Dialoog (ILD) en Interlevensbeschouwelijk Samenleven (ILS)’ toegevoegd aan de leerplannen. Deze 24 competenties (ILCILD2022) werden, met het oog op meer dialoog en samenwerking tussen de verschillende levensbeschouwingen, in 2012 door de Erkende Instanties en Vereniging (EIV) ontwikkeld. In 2018 bepaalde de herziene Vlaamse onderwijsdecreten<sup>14</sup> dat alle levensbeschouwelijke vakken deze competenties moeten ‘respecteren’, wat concreet betekent ze in hun leerplannen en onderwijsactiviteiten worden opgenomen. De door de EIV aanbevolen lestijd voor deze competenties is 6 lessen per schooljaar.

Daarnaast komen in het leerplan islamitisch onderwijs van de 3<sup>e</sup> graad ook de competenties Interlevensbeschouwelijke Dialoog en Burgerschap (IDB) aan bod. Deze competenties, waarin onder meer de nieuwe eindtermen aangaande burgerschap (zie Loobuyck 2019) zijn geïntegreerd, werden door het Gemeenschapsonderwijs (GO!) en de EIV ontwikkeld. Sinds 2021 wordt in de 3<sup>e</sup> graad secundair van de GO! scholen een van de twee uren godsdienst/zedenleer vervangen door een uur Interlevensbeschouwelijke Dialoog (ILD; zie GO! 2021), waarin de competenties IDB zijn ingebed.

## 4 Nieuwe lesmethode islamitische godsdienst

Sinds het schooljaar 2023-24 kunnen islamleraars in het secundair onderwijs (1<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> jaar)<sup>15</sup> gebruik maken van een nieuwe lesmethode islamitische godsdienst, die de naam *Sira*<sup>16</sup> draagt en aansluit bij de vernieuwde leerplannen.<sup>17</sup> Sinds 2024-25 is dat ook het geval voor het 2<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jaar secundair.<sup>18</sup> Deze lesmethode werd, net zoals de leerplannen, ontwikkeld door een team van lectoren islamitische godsdienst en wordt uitgegeven door een Vlaamse uitgeverij die gespecialiseerd is in didactisch materiaal.

Het uitwerken van deze nieuwe lesmethode was geen evidentie. De auteurs moesten een evenwicht zoeken tussen de achtergrond, expertise en verwachtingen van de leraars enerzijds, en de achtergrond, interesses en verwachtingen van de leerlingen (en/of hun ouders) anderzijds. Zowel bij leraars als bij leerlingen kunnen deze zaken uiteenlopend zijn. Leerlingen en leraars zijn immers niet enkel etnisch-cultureel divers, maar ook hun beleving van 'de islam' kan erg uiteenlopend zijn: terwijl sommige leraars en leerlingen sterk gesecculariseerd zijn en, naar analogie met cultuurchristenen, als 'cultuurmoslims' omschreven kunnen worden (The Conversation 2014), zijn er anderen die sterk vasthouden aan hun (traditionele) geloof.

Wanneer we de nieuwe lesmethode naast de oude lesmethode (*Noer*)<sup>19</sup> leggen, valt op dat er in alle leerwerkboeken bijzonder veel aandacht wordt gegeven aan de (ontstaans)geschiedenis van de islam, aan de historisch-kritische benadering van teksten en aan diversiteit binnen (en buiten) de islamitische tradities. Leerlingen worden geïnformeerd over (de geschiedenis van) hun 'eigen' religieuze traditie (*kwali-ficatie*). Daarnaast wordt duidelijk gemaakt hoe en waarom bepaalde gedragsregels, culturele elementen en ethische principes niet alleen vorm hebben gekregen binnen de islam, maar ook daarbuiten (*socialisatie*). Op basis van deze informatie en van een kritische reflectie erop, kunnen leerlingen komen tot een authentieke persoonsvorming en tot verantwoordelijk handelen (*subjectificatie*).

In het leerwerkboek voor het eerste jaar wordt onder meer ingegaan op de volgende thema's:

- De ontstaansgeschiedenis van de islam.
- Het leven van de profeet Mohammed.
- De Medinese samenleving.
- Het geloof in engelen.
- De praktijk van het vasten en van het gebed.
- De moskee (architectuur).
- Rechtvaardigheid.
- De vrijheid van de wil.

Daarnaast wordt via thema's zoals 'social media', 'klimaat en natuur', en 'verslavingen' aansluiting gezocht bij de leefwereld van de leerlingen – iets dat nagenoeg afwezig was in de vorige lesmethode. Voor het 2<sup>e</sup> jaar wordt onder andere aandacht besteed aan de volgende thema's:

- Profeten (binnen en buiten de islam).
- De *sumayya* en het martelaarschap.
- Heilige teksten in het jodendom, het christendom en de islam.
- *Zakat* en andere vormen van liefdadigheid.
- Armoede.
- De (relatieve) waarde van geld.
- Het gebed.
- De functies van de moskee.
- Roddels.
- De vier rechtgeleide kaliefen en (daarmee samenhangende) conflicten binnen de islam.

In de leerwerkboeken voor het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jaar zien we een gelijkaardige focus op de geschiedenis van de islam, aangevuld met ethische en maatschappelijke thema's. Ook hier wordt leerlingen aangeleerd hoe ze op een kritische manier met hun eigen geloof (teksten, praktijken, dogma's) kunnen omgaan. In de leerwerkboeken voor het 3<sup>e</sup> jaar wordt onder meer stilgestaan bij:

- Vrouwen binnen de islam (o.a. Khadīja en Ā'isha).
- Rollenpatronen en 'niet-traditionele' gezinnen.
- Pleegzorg.
- De *hajj*.
- Reinheidsvoorschriften.
- Duurzaamheid.
- De 'kern' van het geloof.
- De opmars en ondergang van de Omajjadendynastie.

Onder meer via de uitgewerkte thema's 'Identiteit' en 'Genderstereotypen', wordt een verbinding gemaakt met de hedendaagse context waarin leerlingen zich bevinden en wordt over het muurtje van de islamitische tradities gekeken. Dat geldt ook voor de lesmethode voor het 4<sup>e</sup> jaar, waarin onder meer de volgende onderwerpen aan bod komen:

- Geloof en atheïsme.
- Spiritualiteit.
- Waarden en normen.
- Islamitische en andere religieuze bronnen voor gedrag en opvoeding.
- Het ontstaan en de betekenis van de *Hadīth*.
- (On)gelijkheid.

- Racisme.
- Conflicten en (heilige) oorlogen.
- Migratie.
- Aanbidding/dienstbaarheid (*lbāda*).
- Koraninterpretatie (*tafsīr*).
- De betekenissen van *jihād*.
- Schepping en goddelijke eenheid.
- Islamitische architectuur, wetenschap en filosofie (de islamitische Gouden Periode).

De lesmethode werd ontwikkeld in de vorm van leerwerkboeken waarin theorie, illustraties en opdrachten geïntegreerd worden. Een rode draad doorheen de leerwerkboeken zijn de tijdlijnen waarmee elk hoofdstuk begint en die het belang van de historische context benadrukken. Een andere rode draad zijn de syntheses of samenvattingen, die we aan het einde van elk hoofdstuk terugvinden. Naast de leerwerkboeken is er een uitgebreid aanbod van extra didactisch materiaal, dat online via het platform van de uitgever (VAN IN z.d.) geraadpleegd kan worden.

## 5 De situatie in Vlaanderen: leren *in* religie als norm

Met de nieuwe leerplannen en lesmethode *Sīra* blijft leren *in* de islam de norm, hoewel er ook aandacht is voor het leren *over* de eigen en 'andere' levensbeschouwelijke tradities. Deze insteek sluit aan bij de wens van vele moslimouders. Volgens een opiniestuk van het Centrum Islamonderwijs (CIO) (2019) vinden veel moslimouders het belangrijk dat hun kinderen zich op school in de eigen levensbeschouwing kunnen verdiepen. Omdat ouders vaak zelf niet de nodige tijd en expertise hebben, laten ze dit liefst over aan een (onderwijs)professional.

Daarnaast wordt in het opiniestuk gewezen op het feit dat veel jongeren zonder levensbeschouwelijk onderwijs op school op hun levensbeschouwelijke honger zouden blijven zitten, onder meer omdat de imams waar ze in de moskee mee in contact komen weinig affiniteit hebben met hun leefwereld. Via het internet proberen deze jongeren hun levensbeschouwelijke honger te stillen, maar omdat heel wat websites door wahabitische en salafistische moslims worden beheerd, kan dit snel leiden tot religieus fanatisme. Khalid Benhaddou, die in Vlaanderen geldt als één van de meest invloedrijke en progressieve moslimgeleerden, zegt hierover het volgende:

*Zelf ben ik voorstander van het in standhouden van levensbeschouwelijke vakken. De islamitische godsdienst zoals die vandaag wordt onderwezen, vormt een belangrijke toetssteen voor jongeren die anders alleen het internet als bron zouden hebben. Het platform dat hen vandaag*

*wordt aangeboden via hun islamleerkracht is de enige buffer tegen die stroom aan informatie, die radicalisering in de hand werkt. (Centrum Islamonderwijs 2019)*

In het opiniestuk van het CIO wordt eveneens gewezen op het belang van identiteitsvorming en de rol die islamitisch godsdienstonderwijs daarin kan spelen. Wanneer islamitisch onderwijs op een kwaliteitsvolle manier wordt ingevuld, kan het leerlingen begeleiden in hun identiteitsontwikkeling en kan het hen helpen om hun religie te begrijpen in het licht van de hedendaagse samenleving en daarmee gepaard gaande universele mensenrechten (gebaseerd op de principes van vrijheid, gelijkheid en solidariteit) en de waarden van de Verlichting (onder meer autonoom en kritisch denken). Ook voor 'thema's gerelateerd aan politieke onrust in sommige landen, terrorisme, globalisering en media' is er volgens het opiniestuk 'een belangrijke taak weggelegd voor leerkrachten om een antwoord op deze vragen te formuleren. De lessen levensbeschouwelijke vakken lenen zich perfect hiertoe om een dialoog te voeren over deze heikele kwesties' (Centrum Islamonderwijs 2019).

Bovendien zou het feit dat moslimleerlingen een eigen godsdienstvak op school kunnen volgen ook blijk geven van erkenning van hun cultuur en geloof. Daarbij is het volgens de auteurs van het opiniestuk van belang dat dit schoolvak vanuit een *binnenperspectief* wordt benaderd door een leerkracht die zelf moslim is (Centrum Islamonderwijs 2019): 'Op deze manier voelen [leerlingen] zich gewaardeerd in hun levensbeschouwelijke identiteit.'

Tot slot wordt in het stuk gewezen op de hierboven vermelde 'interlevensbeschouwelijke competenties', die volgens de auteurs 'mooie kansen' bieden:

*Leerkrachten LBV [LevensBeschouwelijke Vakken] zijn nu verplicht om zes uur per schooljaar, vanaf het eerste jaar lager onderwijs tot en met het zesde jaar secundair onderwijs, te werken aan projecten met als doel het realiseren van interlevensbeschouwelijke competenties. Dit creëert mooie kansen om leerlingen met een diverse culturele en levensbeschouwelijke achtergrond in dialoog te leren gaan over allerlei thema's en schouder aan schouder zich maatschappelijk hiervoor in te zetten. Dit zal onze kinderen en jongeren op een zeer constructieve manier leren functioneren en participeren aan een maatschappij die superdivers is wat betreft cultuur en levensbeschouwing. (Centrum Islamonderwijs 2019)*

Kortom, leerlingen met een islamitische achtergrond hebben volgens het CIO niet zozeer behoefte aan objectief, op religiewetenschappen gebaseerd onderwijs *over* de islam en andere religies en levensbeschouwingen, maar aan onderwijs *in* de islam, dat kan worden aangevuld met gezamenlijke projecten waarin ook andere religies en levensbeschouwingen aan bod komen. Dit is geheel in lijn met de visie van



de Erkende Instanties en Vereniging (EIV), die naar aanleiding van het Vlaams regeerakkoord de volgende bedenking formuleerden:

*Uiteraard zijn wij voor interlevensbeschouwelijke dialoog tussen de erkende godsdiensten en niet-confessionele zedenleer, maar hoe kunnen kinderen en jongeren onderling in interlevensbeschouwelijke dialoog gaan zonder dat zij eerst onderlegd worden in hun eigen godsdienst of niet-confessionele zedenleer? (Thomas 2024a)*

Eenzelfde geluid is te horen vanuit het WELT Center<sup>20</sup>, dat naar aanleiding van het Vlaams Regeerakkoord een petitie lanceerde voor het behoud van de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs. Op de website hiervan lezen we:

*Het schrappen van de LBV ontnemt leerlingen de kans om hun gekozen levensbeschouwing grondig te verkennen met een gekwalificeerde en geëngageerde leerkracht, waardoor ze minder goed voorbereid zullen zijn op een zinvolle interlevensbeschouwelijke dialoog. De LBV stimuleren het integrale leren, verbinden scholen met bredere gemeenschappen en fungeren als katalysator voor belangrijke sociale projecten, zoals campagnes voor mensenrechten. Het vervangen van de LBV door één vak ILD [InterLevensbeschouwelijke Dialoog] zou deze voordelen wegnemen of verzwakken. (WELT center z.d.)*

Ook vanuit rooms-katholieke en vrijzinnig-humanistische hoek werd, in verschillende reacties op het Vlaams regeerakkoord<sup>21</sup>, beargumenteerd dat leerlingen in eerste instantie nood hebben aan onderwijs *in* de eigen levensbeschouwing. Dat onderwijs kan vervolgens worden aangevuld met Interlevensbeschouwelijke Dialoog, maar die dialoog zou onmogelijk zijn zonder eerst ondergedompeld te worden in de eigen levensbeschouwelijke traditie. Kortom, volgens de EIV moet leren *in* een specifieke levensbeschouwing de norm blijven<sup>22</sup>, terwijl leren *over* verschillende levensbeschouwingen, onder meer via de Interlevensbeschouwelijke Competenties en Interlevensbeschouwelijke Dialoog een aanvullende rol kan hebben.

## 6 Leren over religie als norm?

Men zou de hierboven besproken visie op levensbeschouwelijk onderwijs ook kunnen omkeren: leren *over* verschillende levensbeschouwingen als norm, leren *in* een specifieke traditie als aanvulling. In verschillende Europese landen (o.a. Noorwegen en Zweden) en in verschillende Duitse en Zwitserse deelstaten is leren over levensbeschouwingen alvast de norm in de openbare scholen. Ook in Nederland is dat het geval. Zowel in het primair als in het secundair onderwijs (openbaar en bijzonder) wordt verwacht dat leerlingen over verschillende religies en levensbeschouwingen leren. Momenteel worden de kerndoelen herzien en werd alvast voor 'mens en

maatschappij' een concept voor kerndoelen (SLO 2024) uitgewerkt<sup>23</sup>, waarin onder meer aandacht is voor leren over religies/levensbeschouwingen. Zo wordt op p. 39-40 onder het conceptkerndoel Diversiteit (kerndoel 10 primair en speciaal onderwijs / kerndoel 13 onderbouw voortgezet onderwijs) alvast het volgende vermeld:

- Beschrijven van waarden, normen en gebruiken binnen religieuze en levensbeschouwelijke stromingen: jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme.
- Benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen mensen en groepen op het gebied van lichamelijke en cognitieve mogelijkheden, sociaaleconomische status, etniciteit, cultuur, politieke oriëntatie, religie en levensbeschouwing, taal, gender en seksuele oriëntatie.
- Het ontstaan van religieuze tolerantie verbinden met vervolgingen en godsdienstoorlogen in Europa.

Deze aandacht voor (levensbeschouwelijke) diversiteit en levensbeschouwelijke geletterdheid is niet nieuw. Zo zijn alle Nederlandse basisscholen sinds 1985 verplicht om onderwijs te geven in geestelijke stromingen, waarvoor een kennisbasis werd uitgewerkt (Ruis et al. 2011). Volgens deze kennisbasis wil het vakgebied geestelijke stromingen 'kinderen op een zo objectief mogelijke wijze kennis laten maken met (verschillen en overeenkomsten tussen) de belangrijkste godsdiensten en levensbeschouwingen in de Nederlandse samenleving' (Ruis et al. 2011, 3). De kennisbasis is hoofdzakelijk gebaseerd op de godsdienstfenomenologische traditie, waarin kennis over religie/levensbeschouwing als menselijk fenomeen centraal staat (Ruis et al. 2011, 10-19). De focus ligt voornamelijk op de 'vijf wereldreligies' en het vrijzinnig humanisme, met specifieke aandacht voor (levensbeschouwelijke) diversiteit, actieve pluriformiteit, burgerschapsvorming, identiteit, en verbinding (Ruis et al. 2011, 5).

Voor het secundair onderwijs in Nederland bestaat er tot op heden geen raamwerk of kennisbasis voor kennis over diverse levensbeschouwelijke stromingen en kwam dit thema vooral op de openbare scholen weinig aan bod (zie Franken en Vermeer 2017; Vermeer en Franken 2018). Recent wil men daar, met het kerncurriculum levensbeschouwing en religie, verandering in brengen. Dit kerncurriculum, dat in opdracht van een brede alliantie van partners uit het veld<sup>24</sup> door het expertisecentrum LERVO (Levensbeschouwing En Religie in het Voortgezet Onderwijs) wordt uitgewerkt voor heel het voortgezet onderwijs (bijzonder en openbaar), is vooral gericht op *levensbeschouwelijke geletterdheid* en *levensbeschouwelijke mondigheid* (Davidsen 2025a). Levensbeschouwelijke geletterdheid staat voor het verwerven van inzicht in de bestaansvragen die ten grondslag liggen aan levensbeschouwing en religie. Hiertoe

leren leerlingen over de belangrijkste levensbeschouwelijke tradities in Nederland. Levensbeschouwelijke mondigheid houdt in dat leerlingen de eigen levensbeschouwing actief kunnen verwoorden, zich kunnen inleven in het levensbeschouwelijke perspectief van anderen en kritisch kunnen reflecteren op de eigen (levensbeschouwelijke) principes en vooronderstellingen. Om deze leerdoelen concreet gestalte te geven, worden de volgende programmalijnen vermeld (LERVO z.d., 4):

1. Leerlingen maken kennis met de belangrijkste in Nederland voorkomende levensbeschouwelijke en religieuze tradities als zingevingskaders voor mensen en groepen.
2. Leerlingen leren in maatschappelijke vraagstukken de religieuze en levensbeschouwelijke betekenissen herkennen en verkennen.
3. Leerlingen leren omgaan met deze tradities en maatschappelijke vragen vanuit de tien perspectieven van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie.

Net zoals het nieuwe leerplan voor islamonderwijs in Vlaanderen, sluit het Nederlandse kerncurriculum levensbeschouwing en religie<sup>25</sup> onder meer aan bij Biesta's pedagogisch model: het hierboven genoemde concept van *levensbeschouwelijke geletterdheid* is met name vergelijkbaar met wat Biesta 'kwalificatie' noemt, terwijl *levensbeschouwelijke mondigheid* aansluiting vindt bij Biesta's concept van 'subjectificatie'. Daarnaast staat ook de *perspectiefgerichte benadering* centraal in het kerncurriculum (Davidsen 2022; 2025b; LERVO z.d.), wat concreet betekent dat godsdiensten en levensbeschouwingen vanuit tien verschillende perspectieven benaderd worden. Zo wordt bijvoorbeeld vanuit een fenomenologisch, historisch en vergelijkend perspectief over religie geleerd, maar leerlingen leren eveneens welke rol religie speelt voor de samenleving (antropologisch perspectief), wat levensbeschouwing voor hen betekent, welke waarden en normen ze belangrijk vinden en wat voor hen zin en betekenis geeft aan het leven (persoonlijk perspectief). Deze perspectiefgerichte benadering 'stimuleert leerlingen te wisselen tussen een buitenperspectief (*learning about religion*) en een binnenperspectief (*learning from religion*)' (Davidsen 2025b, 12). Op de website van LERVO wordt dit als volgt verwoord:

*Leerlingen bouwen op een onderzoekende manier oriëntatiekennis op van religieuze en levensbeschouwelijke praktijken. Ze leren daarmee ook hun eigen zingevingskaders en die van anderen te begrijpen en bevragen. Door op een dialogische manier te onderzoeken hoe religie en levensbeschouwing de inrichting van het leven en samenleven van mensen bepaalt, komt ook de vraag naar voren hoe we samen vormgeven aan de toekomst, en wat ieder daaraan bij kan dragen? (LERVO z.d., 3)*

Zowel het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing (Nederland) als het nieuwe leerplan voor het islamonderwijs (Vlaanderen) mikken onder meer op levensbeschouwelijke geletterdheid, persoonsvorming, kritische reflectie en verantwoordelijk handelen. Toch is er een belangrijk verschil: in het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing staat leren *over* en *van* religie centraal en kan dit (in bijzondere scholen) worden aangevuld met leren in de eigen religieuze traditie. In het nieuwe leerplan islamitische godsdienst is daarentegen het leren *in* de eigen traditie prioritair en wordt dit aangevuld met leren over en van religie. Ondanks de vergelijkbare doelstellingen gaan scholen in Vlaanderen en Nederland dus anders aan de slag met de uitwerking ervan.

Men kan zich echter de vraag stellen waarom men in Vlaanderen deze doelstellingen (levensbeschouwelijke geletterdheid, persoonsvorming, kritische reflectie en verantwoordelijk handelen) wil realiseren in gescheiden schoolvakken in de 'eigen' levensbeschouwing, terwijl dat ook mogelijk is in een gemeenschappelijk schoolvak *over* diverse religieuze en andere levensbeschouwelijke tradities. Zo een schoolvak zou niet enkel financieel en organisatorisch tal van voordelen bieden, maar ook vanuit pedagogisch-didactisch standpunt valt er heel wat voor te zeggen om leerlingen, precies waar ze er erg uiteenlopende visies op na kunnen houden, bij elkaar te zetten in plaats van ze per levensbeschouwing te scheiden. Zijn jongeren, die anno 2025 vaak geen enkele affiniteit hebben met levensbeschouwing, niet veel meer gebaat bij gezamenlijk 'onderwijs dat inzet op levensbeschouwelijke geletterdheid, dat hen leert omgaan met verschillen, dat reflecteert op levensbeschouwing in relatie tot cultuur, wetenschap en democratie, en dat hen voorbereidt op het samenleven in een diverse wereld' (Loobuyck 2024)?

## 7 Leren *in* religie als optie

Het organiseren van een gezamenlijk schoolvak over diverse levensbeschouwingen hoeft overigens onderwijs in de eigen levensbeschouwing niet uit te sluiten. Zo is er in Nederlandse openbare scholen niet enkel ruimte voor het samen leren over levensbeschouwingen, maar kunnen leerlingen ook gescheiden onderwijs in een specifieke religie of levensbeschouwing volgen. Artikel 50 van de Wet op het primair onderwijs<sup>26</sup> vermeldt alvast dat leerlingen het recht hebben om 'binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen'. Hiervoor worden jaarlijks maximum 40 lestijden voorzien. Ook in het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs (G/HVO) volgen, al gaat het hier, anders dan in het primair onderwijs, om onderwijs buiten de schooltijden.<sup>27</sup> Voor het primair onderwijs zorgt de rijksoverheid voor financiële ondersteuning van het G/HVO.<sup>28</sup> Voor het voortgezet onderwijs geldt die regeling niet op

nationaal niveau, maar kunnen lokale besturen en/of geloofsgemeenschappen er wel voor kiezen om G/HVO te subsidiëren. Momenteel worden er op de openbare scholen zeven soorten 'vormingsonderwijs' aangeboden: protestants, katholiek, joods, islamitisch, humanistisch, hindoeïstisch en boeddhistisch. Net zoals in België wordt dit onderwijs niet door de overheid ingericht, maar door de stichting GVO/HVO, die vergelijkbaar is met de Erkende Instanties en Vereniging in Vlaanderen.<sup>29</sup>

Dit Nederlandse systeem heeft, vergeleken met het Vlaamse systeem, een aantal voordelen. Veel leerlingen in het Vlaams en Nederlands onderwijs identificeren zich immers niet langer met een specifieke levensbeschouwelijke traditie. Omwille van de privacywetgeving zijn er geen officiële cijfers, maar volgens de katholieke website Otheo (2018) noemde 65 procent van de Belgische jongeren tussen 16 en 29 zichzelf in 2018 ongelovig. Ondanks deze cijfers gaat men er in Vlaanderen nog steeds van uit dat *alle* leerlingen in een specifiek levensbeschouwelijk hokje passen en hier twee uur per week onderwijs in willen volgen. Het Nederlandse systeem is wat dat betreft beter afgestemd op de sociologische realiteit: er wordt terecht vanuit gegaan dat niet alle leerlingen behoefte hebben aan levensbeschouwelijk onderwijs in een specifieke traditie.

Met de ontwikkeling van het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing willen de initiatiefnemers in Nederland voor *alle* leerlingen en op *alle* scholen inzetten op het gezamenlijk leren over en van diverse levensbeschouwelijke tradities. Ondanks verschillende pogingen om dat ook in Vlaanderen te implementeren (voor een overzicht, zie Franken en Loobuyck 2020), bestaat er in Vlaanderen noch een religiewetenschappelijk schoolvak over levensbeschouwingen<sup>30</sup>, noch een kerncurriculum of leerlijn voor het leren over levensbeschouwingen. Weliswaar leren leerlingen via de Interlevensbeschouwelijke Competenties of ILC (zie supra) in het Vlaams godsdienstonderwijs wel iets over 'andere' religies/levensbeschouwingen, maar veel hangt af van de *goodwill* (en nodige kennis) van de godsdienstleraar of van de leraar Niet-Confessionele Zedenleer. Bovendien is het aanbevolen minimum aantal uren ILC (waarin onder meer kennis over 'andere' levensbeschouwelijke tradities aan bod komt) beperkt tot zes lestijden per schooljaar. Dat is, zeker in een context waarin wekelijks twee lessen levensbeschouwelijk onderwijs wordt aangeboden, bijzonder weinig. Omdat 'andere' tradities steeds door de 'eigen' levensbeschouwelijke bril bekeken worden, gaat het binnen de ILC overigens niet om objectief, op religiewetenschappen gebaseerde kennis over diverse levensbeschouwelijke tradities. Daarbij komt nog dat vrijgestelde leerlingen helemaal niets leren over levensbeschouwingen – tenzij hun ouders hiervoor het nodige lesmateriaal zouden voorzien (zie supra: noot 22). Nochtans is dat leren over levensbeschouwingen, onder meer met het oog op levensbeschouwelijke geletterdheid, het tegengaan van stereotypen

en vooroordelen, en het stimuleren van dialoog en tolerantie, een *must* voor de post-seculiere samenleving waarin we ons anno 2025 bevinden. In verschillende Europese documenten (ODIHR 2007; Council of Europe 2008; Jackson 2014) wordt het belang van leren over diverse religies en levensbeschouwingen benadrukt, maar in Vlaanderen (en bij uitbreiding ook in de rest van België) wordt dat leren over religies en levensbeschouwingen zeer minimalistisch en voor sommige leerlingen zelfs niet ingevuld.

Tot slot biedt het Nederlandse systeem ook soelaas voor ouders of leerlingen die nog steeds levensbeschouwelijk onderwijs in een specifieke levensbeschouwelijke of religieuze traditie wensen. In Vlaanderen gaat het hier niet zelden over jongeren met een islamitische achtergrond en allicht is dat in Nederland niet anders. Voor deze leerlingen, maar ook voor leerlingen die een ander (door de overheid erkend) levensbeschouwelijk schoolvak willen volgen, zouden de huidige levensbeschouwelijke vakken, net zoals G/HVO in Nederland, ook in Vlaanderen optioneel kunnen worden aangeboden.<sup>31</sup> In een reactie van het Gemeenschapsonderwijs op het Vlaams Regeerakkoord wordt alvast op de mogelijkheid van zo een systeem – een gezamenlijk vak Interlevensbeschouwelijke Dialoog als norm, in aparte groepen leren in de eigen religie of levensbeschouwingen als extra curriculaire optie – gewezen:

*Wij zijn voorstander van de ILD [Interlevensbeschouwelijke Dialoog], die sinds dit schooljaar in heel de derde graad van het GO! [Gemeenschapsonderwijs] is uitgerold, maar deze ingreep zal overleg met de levensbeschouwelijke instanties vergen. Zonder een extracurriculair aanbod van de erkende religies en de niet-confessionele zedenleer is de ingreep wellicht ook niet verzoenbaar met de grondwet. (Pelleriaux 2024)*

Het is echter allesbehalve duidelijk of dit het systeem is waar men met het Vlaams Regeerakkoord op wil inzetten. Bovendien zijn juristen er niet uit of het optioneel aanbieden van de huidige lessen godsdienst/levensbeschouwing in het officieel onderwijs wel helemaal in lijn is met de grondwet: blijft de vrijheid van onderwijs gegarandeerd wanneer deze lessen buiten het reguliere curriculum worden aangeboden? Volgens de letter van de grondwet volstaat het om als officiële school in het onderwijsaanbod van erkende religies/levensbeschouwingen te voorzien, maar volgens de geest van de grondwet was het de bedoeling van de wetgever om dat *binnen* het reguliere curriculum te doen en niet daarbuiten (zie Franken en Lievens 2021).

Dit brengt ons bij een laatste voordeel van het Nederlandse systeem: omwille van de grondwet is het in België bijzonder moeilijk om de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs te wijzigen. Wil men een grondige

hervorming doorvoeren, dan is een grondwetsherziening sterk aangewezen, zo niet noodzakelijk. In Nederland wordt de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs op de openbare scholen niet grondwettelijk vastgelegd. Hierdoor is er in vergelijking met België meer bewegingsruimte en kan het systeem makkelijker worden aangepast aan de sociologische realiteit (zie Franken 2021; 2023).

## 8 De toekomst van het (islamitisch) godsdienstonderwijs in Vlaanderen

*We hebben een unieke kans om via de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken onze kinderen en jongeren te begeleiden in hun levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling via het onderwijs in officieel gesubsidieerde scholen in Vlaanderen. Leerlingen worden levensbeschouwelijk geletterd in hun eigen levensbeschouwing en krijgen de kans om in dialoog te gaan met leerlingen die een andere levensbeschouwelijke overtuiging hebben, waardoor men ook inzichten, kennis en vaardigheden aangereikt krijgt over andere erkende (en niet-erkende) levensbeschouwingen in Vlaanderen. (Centrum Islamonderwijs 2019)*

In dit citaat wijst het Centrum Islamonderwijs (CIO) terecht op het belang van identiteitsontwikkeling, levensbeschouwelijke geletterdheid en dialoog. Deze doelstellingen kunnen, anders dan het citaat suggereert, ook perfect gerealiseerd worden door op een objectieve, op religiewetenschappen gebaseerde manier les te geven over diverse levensbeschouwelijke en religieuze tradities. Onder meer omwille van de grondwet en door de erkende levensbeschouwingen verworven rechten is dat soort religieonderwijs in Vlaanderen (en bij uitbreiding ook in de rest van België) nog steeds geen realiteit. Misschien biedt het Vlaams regeerakkoord hier een uitweg, maar voorlopig is het koffiedik kijken welke richting er zal worden uitgegaan met dit regeerakkoord. Omwille van de grondwettelijke marges zijn de mogelijkheden (voorlopig) beperkt.

Een evolutie naar een model waarin een gezamenlijk vak Interlevensbeschouwelijke Dialoog de huidige levensbeschouwelijke vakken zou vervangen, kan mogelijk de grondwettelijke toets doorstaan, op voorwaarde dat er daarnaast een aanbod is voor leerlingen die zich verder willen verdiepen in de 'eigen' levensbeschouwelijke traditie. Binnen dit model zouden de nieuwe leerplannen en lesmethode islamitische godsdienst alvast geen maat voor niets zijn: wanneer de overheid gesubsidieerd onderwijs in één of meerdere religieuze/levensbeschouwelijke tradities aanbiedt op school, is het van belang dat het aangeboden onderwijs kwalitatief is. Lange tijd was dat niet of onvoldoende het geval voor het islamitisch godsdienstonderwijs. Met de huidige leerplannen en lesmethode zou daar, zowel binnen het huidige systeem

als binnen een systeem waarin islamitisch onderwijs optioneel zou worden aangeboden, verandering in kunnen komen.

## Noten

- 1 In Vlaanderen wordt het officieel onderwijs ingericht door de Vlaamse Gemeenschap (Gemeenschaps-onderwijs of GO!), door steden en gemeenten (Onderwijs Van Steden en Gemeenten of OVSG) of door Provincies (Provinciaal Onderwijs of PO). Al deze 'officiële' onderwijsverstrekkers bieden 'neutraal' onderwijs aan en bedienen samen ongeveer 40 procent van de leerlingen in het primair onderwijs en 30 procent in het secundair onderwijs. De overige leerlingen gaan naar het 'vrij gesubsidieerd onderwijs' (vergelijkbaar met het bijzonder onderwijs in Nederland), dat in Vlaanderen/België overwegend katholiek is.
- 2 Het gaat hier om de oosters-orthodoxe traditie, zie <https://www.orthodoxonderwijs.be/>.
- 3 Het vak niet-confessionele zedenleer (NCZ) is een vrijzinnig humanistisch vak dat in Vlaanderen wordt ingericht door de Raad voor Inspectie & Kwaliteitszorg niet-confessionele Zedenleer (RIKZ.Z): <https://www.nczedenleer.be/nl/erkende-vereniging> (geraadpleegd op 7 januari 2025).
- 4 In België is onderwijs een autonome bevoegdheid van de drie Gemeenschappen: de Vlaamse, Franse en Duitstalige. Elke Gemeenschap beschikt over een eigen onderwijsminister en eigen onderwijs-decreten.
- 5 Dit is een opvallend verschil met Nederland, waar op dit moment meer dan 50 erkende en door de overheid gesubsidieerde islamitische scholen zijn. Bijna al deze scholen zijn primaire scholen.
- 6 In 1998 werd in Vlaanderen een eerste volwaardige opleiding 'islamitische godsdienst' ingericht binnen de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool Brussel. Tien jaar later volgde Groep T (nu deel van UCLL - Leuven) en in de jaren nadien volgden Thomas More (Mechelen/Vorselaar/Antwerpen), Artesis Plantijn (Antwerpen), Odisee (Brussel) en Artevelde (Gent). Sinds het academiejaar 2014-15 organiseert de faculteit theologie van de KULeuven een opleiding 'islamitische theologie en religiewetenschappen' als optie binnen de master in de wereldreligies. Deze opleiding trekt echter weinig studenten aan en is geen officiële opleiding tot islamleraar.
- 7 Dit tekort aan degelijk opgeleide leraars is er ook voor heel wat andere levensbeschouwelijke vakken, zoals uit de geraadpleegde documenten van het Vlaams Parlement (2020; 2024) blijkt.
- 8 Het Executief van de Moslims in België (EMB) werd in 1996 de door de overheid erkende, officiële gesprekspartner voor de moslimgemeenschap in België. De instelling was bevoegd voor onder meer het aanvragen van erkenningen van moskeeën, het organiseren van islamitisch godsdienstonderwijs (dat in Vlaanderen naar het Centrum voor Islamonderwijs [CIO] werd overgeheveld), de aanstelling en opleiding van imams en het inrichten van moslimpercelen op openbare begraafplaatsen. In 2022 werd de erkenning van het EMB door de Minister van Justitie ingetrokken 'wegens onbehoorlijk bestuur'. Verschillende pogingen om het EMB 'onafhankelijker, representatiever en transparanter te maken' draaiden op niets uit. Zie hiervoor: <https://www.teamjustitie.be/2022/09/15/erkenning-moslimexecutieve-ingetrokken-wegens-onbehoorlijk-bestuur/> (geraadpleegd op 20 december 2024).
- 9 Het CIO is verantwoordelijk voor het islamitisch godsdienstonderwijs op de officiële scholen in Vlaanderen, zie noot 8. Website: <http://www.centrumislamonderwijs.be/>.
- 10 In België bestaan er tot op heden geen universitaire studies die studenten voorbereiden op een loopbaan als islamleraar. Dit kan enkel aan een aantal hogescholen (zie supra; noot 6).
- 11 Voorlopig zijn er nog geen nieuwe leerplannen voor het primair onderwijs.
- 12 De 1e graad secundair in Vlaanderen staat voor de 1e twee jaren secundair (12-14 jarigen), terwijl de 2e en 3e graad respectievelijk staan voor het 3e en 4e jaar secundair (14-16 jarigen) en het 5e en 6e jaar secundair (16-18 jarigen).
- 13 De taxonomie van Bloom werd in 1956 ontwikkeld door Benjamin Bloom en zijn collega's en biedt een theoretisch kader waarbij denkvaardigheden van eenvoudig naar complex en kennisvormen van concreet naar abstract worden weergegeven. De taxonomie wordt veelvuldig gebruikt in het onderwijs om leerdoelen te formuleren, leerplannen te ontwikkelen en evaluaties te ontwerpen. In Vlaanderen



- wordt deze taxonomie onder meer gebruikt als basis voor de nieuwe eindtermen (vergelijkbaar met de kerndoelen in Nederland) secundair onderwijs.
- 14 Voor het secundair, zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289> (geraadpleegd op 12 december 2024). Voor het primair onderwijs, zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254> (geraadpleegd op 12 december 2024).
  - 15 Er werd door de uitgever en auteurs bewust gekozen om eerst de lesmethodes te ontwikkelen voor het 1e jaar van de 1e graad (1e jaar secundair) en voor het 1e jaar van de 2e graad (3e jaar secundair). Op die manier kon er zowel in de 1e als in de 2e graad al met de nieuwe lesmethode worden gestart. In een vervolgfase werden de lesmethodes voor het 2e jaar van de 1e graad (2e jaar secundair) en voor het 2e jaar van de 2e graad (4e jaar secundair) ontwikkeld.
  - 16 De naam Sira wordt in de leer methode (telkens op p. 5) als volgt omschreven: 'Sira betekent in het Arabisch "levensweg", "pad" of "traject". Binnen de tradities verwijst het begrip ook naar de biografie van de profeet. Dit leerwerkboek is opgebouwd rond de scharniermomenten uit het leven van de profeet.'
  - 17 Zie <https://www.vanin.be/methodes/secundair-onderwijs/godsdienst/sira/> (geraadpleegd op 19 december 2024).
  - 18 Omwille van de onzekerheid over de toekomst van de levensbeschouwelijke vakken, in het bijzonder voor de 3e graad van het officieel secundair onderwijs, wordt er momenteel nog niet gewerkt aan een lesmethode voor die graad. Ook voor het primair onderwijs zijn er voorlopig geen concrete plannen.
  - 19 Op de website van het Centrum Islamonderwijs worden de nieuwe leerwerkboeken aanbevolen: <http://www.centrumislamonderwijs.be/leerwerkboeken.html> (geraadpleegd op 14 maart 2025). Dit neemt niet weg dat er nog steeds leraars zijn die met de oude lesmethode werken. Omwille van de zeer recente ontwikkelingen zijn hier (nog) geen data over.
  - 20 WELT (Wereld Educatie Leren voor de Toekomst) richt zich naar eigen zeggen op het bevorderen van wereldburgerschap en vakoverschrijdend projectwerk in het onderwijs. [https://weltcenter.org/about\\_welt\\_center/](https://weltcenter.org/about_welt_center/) (geraadpleegd op 20 december 2024).
  - 21 Voor reacties vanuit rooms-katholieke hoek, zie Erkende Instantie RKG (2024) en Thomas (2024b). Voor reacties vanuit vrijzinnig-humanistische hoek, zie Beckers (2024); Roels (2024); Verdyck en Peeters (2024a; 2024b); Coene et al. (2024).
  - 22 In het officieel onderwijs kunnen leerlingen vrijstelling voor de levensbeschouwelijke vakken vragen. Voor vrijgestelde leerlingen in Vlaanderen bestaat er echter geen volwaardig alternatief: deze leerlingen worden apart gezet (in een ander klaslokaal of bij de administratie) en er wordt van hun ouders verwacht dat ze in het nodige lesmateriaal voorzien om de 'eigen' levensbeschouwing te bestuderen. Omdat dit een weinig aantrekkelijke regulering is, wordt hier weinig gebruik van gemaakt. Het systeem gaat er principieel nog steeds van uit dat vrijwel iedereen zich in één van de aangeboden levensbeschouwelijke vakken kan herkennen. Voor een uitgebreide analyse van en reflectie op de vrijstellingsregulering, zie Franken en Lievens (2021).
  - 23 De conceptkerndoelen mens en maatschappij zijn te raadplegen via <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-mens-maatschappij/@24244/conceptkerndoelen-mens-maatschappij/> (geraadpleegd op 18 maart 2025).
  - 24 Deze zijn: Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), Verus, Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB) en alle docentenopleidingen Godsdienst/Levensbeschouwing.
  - 25 Het kerncurriculum kan op (openbare en bijzondere) scholen op verschillende manieren worden geïmplementeerd. Zo kunnen scholen ervoor kiezen om een nieuw schoolvak te ontwikkelen, waarbij havo- en vwo-scholen het ook als examenvak in het programma kunnen opnemen. Een andere mogelijkheid (vooral voor het bijzonder onderwijs) is het vernieuwen van een bestaand vak (bijv. levensbeschouwelijke vorming, godsdienst, levensbeschouwing en filosofie). Tot slot kan het curriculum ook geïntegreerd worden in de mens- en maatschappijvakken of in het programma burgerschap, waar 'kennis over en respect voor verschillen in godsdienst en levensovertuiging' wettelijk gezien toe behoort (zie LERVO z.d., 5).

- 26 Wet op het primair onderwijs, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-08-01> (geraadpleegd op 14 januari 2025).
- 27 Wet op het voortgezet onderwijs, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2020-11-01> (geraadpleegd op 14 januari 2025).
- 28 Staatscourant van het Koninkrijk der Nederlanden, Regeling van de Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs, en Media van 6 juni 2019, nr. PO/1219075, houdende regels voor de subsidieverstrekking voor godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare scholen (Regeling subsidieverstrekking voor godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs). Online geraadpleegd op 14 januari 2025 via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-35736.html>.
- 29 Zie <https://www.vormingsonderwijs.nl/> (geraadpleegd op 20 december 2024).
- 30 Anders dan in Nederland bestaan er in Vlaanderen (net zoals in de andere delen van België) geen academische opleidingen in de religiewetenschappen. Wil men op universitair niveau meer leren over godsdiensten en/of levensbeschouwingen, dan kan dat enkel aan de faculteit theologie en religiewetenschappen van de KU Leuven, waar de focus ligt op de rooms-katholieke traditie, of aan de Evangelische Theologische Faculteit (ETF) in Leuven. Wie zich wil verdiepen in het vrijzinnig humanisme, kan kiezen voor een opleiding moraalwetenschappen aan de Universiteit Gent of aan de Vrije Universiteit Brussel. In deze opleidingen ligt de focus hoofdzakelijk op het vrijzinnig humanisme, op burgerschap, ethiek en (moraal)filosofie. Onderwijs over 'andere' levensbeschouwingen is nauwelijks aanwezig.
- 31 Daarnaast is er zowel in België als in Nederland de mogelijkheid om voor een 'vrije' of 'bijzondere' school te kiezen waar onderwijs in de 'eigen' religie/levensbeschouwing aan bod komt. In Vlaanderen geldt dat echter niet voor moslimleerlingen, omdat er in Vlaanderen (nog) geen gesubsidieerde en erkende islamitische scholen zijn (zie supra: noot 5).

## Literatuur

- Beckers, Kurt. 2024. "Het regeerakkoord – diabolus in musica." *Humanistisch Verbond*, 8 oktober. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1614/het-regeerakkoord-diabolus-in-musica/>.
- Biesta, Gert. 2021. "Education, Education, Education: Reflections on a Missing Dimension." In *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?* geredigeerd door Gert Biesta en Patricia Hannan. Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004446397\\_002](https://doi.org/10.1163/9789004446397_002).
- Biesta, Gert. 2022. *World-Centred Education. A View for the Present*. Routledge.
- Boender, Welmoet, en Leni Franken. 2022. "Hoe geven we les in en over de islam? Islam op school in Vlaanderen en Nederland." *Religie & Samenleving* 17 (3): 173-97. <https://doi.org/10.54195/RS.13312>.
- Centrum Islamonderwijs. 2019. "Levensbeschouwelijke vakken in officieel onderwijs noodzakelijk om radicalisering tegen te gaan." *VRT NWS*, 13 september. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/09/12/opinie-erkende-instantie-islam-centrum-islamonderwijs/>.
- Coene, Gilly, Gustaaf Cornelis, Niels De Nutte, et al. 2024. "Vak 'Interlevensbeschouwelijke Dialoog' brengt onze levensbeschouwelijke vrijheid in gevaar." *Knack*, laatstbijgewerktop 27 oktober. [https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/vak-interlevensbeschouwelijke-dialoog-brengt-onze-levensbeschouwelijke-vrijheid-in-gevaar/#:~:text=In%20het%20Vlaams%20Regeerakkoord%202024,%E2%80%9D%20\(ILD\)%20wordt%20voorzien.](https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/vak-interlevensbeschouwelijke-dialoog-brengt-onze-levensbeschouwelijke-vrijheid-in-gevaar/#:~:text=In%20het%20Vlaams%20Regeerakkoord%202024,%E2%80%9D%20(ILD)%20wordt%20voorzien.)
- Council of Europe. 2008. "White Paper on Intercultural Dialogue." [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf).
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering: rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198-226. <https://doi.org/10.54195/RS.13313>.
- Davidson, Markus Altena. 2025a. "Nieuwe werelden openen: perspectieven op levensbeschouwing en religie." *Didactief*, 1 april. <https://didactiefonline.nl/artikel/perspectieven-op-religie-en-levensbeschouwing.>

- Davidsen, Markus Altena. 2025b. "Inleiding: Perspectieven op levensbeschouwing en religie." In *Nieuwe Werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidsen. Inspiratieboek Deel 1. Ten Brink Uitgevers.
- Düzgün, Hacer, red. 2011. *Noer. Islamitische godsdienst secundair onderwijs* 6. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Erkende Instantie RKG. 2024. "Communicatie aan de leraren van het officieel onderwijs vanuit de Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst." *Thomas*, 28 september. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024-erkende-instantie/>.
- Franken, Leni. 2017. "Islamic Education in Belgium: Past, Present, and Future." *Religious Education* 112 (5): 491-503. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1303300>.
- Franken, Leni. 2018. "Islamic Religious Education in Belgian State Schools: A Post-Secular Perspective." *Journal of Beliefs & Values* 39 (2): 132-43. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1451602>.
- Franken, Leni. 2021. "De erkenning van het boeddhisme en andere levensbeschouwingen in België. Op naar het Nederlandse model?" *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 12 (3): 6-23. <https://doi.org/10.5553/TVRRB/187977842021012003002>.
- Franken, Leni. 2023. "Human Rights and State Funding for Religions in Belgium: On the Road to the Dutch Model?" In *Human Rights and the Separation of State and Religion*, geredigeerd door Francis-Vincent Anthony en Hans-Georg Ziebertz. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33998-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33998-1_5).
- Franken, Leni, en Johan Lievens. 2021. "The End of the Opt-Out Era in Belgian Governmental Schools?" *British Journal of Religious Education* 44 (4): 472-85. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1967110>.
- Franken, Leni, en Patrick Loobuyck. 2020. "Integrative RE in Flanders: A Decade Later." *British Journal of Religious Education* 43 (4): 389-99. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1769555>.
- Franken, Leni, en Caroline Sägesser. 2021. "Islamic Religious Education in Belgium." In *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, geredigeerd door Leni Franken en Bill Gent. Routledge.
- Franken, Leni, en Caroline Sägesser. 2025. "Similar Rights, Different Paths: The Organisation of RE in the Flemish and French Communities in Belgium." *Journal of Beliefs & Values*: 1-19. <https://doi.org/10.1080/13617672.2024.2441056>.
- Franken, Leni, en Paul Vermeer. 2017. "Deconfessionalising RE in Pillarised Education Systems: A Case Study of Belgium and the Netherlands." *British Journal of Religious Education* 41 (3): 272-85. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405792>.
- GO! 2021. "GO! voert samen met de levensbeschouwelijke vakken 'interlevensbeschouwelijke dialoog' in voor derde graad secundair." Gepubliceerd op 5 juli. <https://g-o.be/pers/go-voert-samen-met-de-levensbeschouwelijke-vakken-interlevensbeschouwelijke-dialoog-in-voor-derde-graad-secundair/>.
- ILCILD. 2022. "Interlevensbeschouwelijke competenties." Gepubliceerd op 1 september. <https://www.ilcild.be/page/ilc/>.
- Jackson, Robert. 2014. *Signposts - Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806cd2f5>.
- LERVO. z.d. "Een nieuw kerncurriculum voor levensbeschouwing en religie." <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2024/05/LERVO-folder-A4-lay-out-page.pdf>.
- Loobuyck, Patrick. 2019. "Voorbij de pleinvrees: Vlaanderen formuleert voor het eerst eindtermen burgerschap." *Pedagogische studiën* 96: 208-17.
- Loobuyck, Patrick. 2024. "De levensbeschouwelijke vakken staan onder druk. Pleidooi voor een ernstig debat." *Humanistisch Verbond*, 19 december. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1655/de-levensbeschouwelijke-vakken-staan-onder-druk/>.
- ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. 2007. "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools." OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>.
- Otheo. 2018. "22 procent van Belgische jongeren is katholiek. Maar bijna nergens is de zondagspraktijk zo laag." Gepubliceerd op 22 maart. <https://www.otho.be/nieuws/22-procent-belgische-jongeren-katholiek>.

- Pelleriaux, Koen. 2024. "De kijk van Koen: bedenkingen bij een nieuw regeerakkoord." *GO! Pro*, 30 september. <https://pro.g-o.be/nieuws/de-kijk-van-koen-bedenkingen-bij-een-nieuw-regeerakkoord/>.
- Roels, Zeno J. 2024. "Een brug naar nergens: hoe ILD de diepgang in levensbeschouwing uitholt." *Humanistisch Verbond*, 23 november. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1647/een-brug-naar-nergens-hoe-ild-de-diepgang-in-levensbeschouwing-uitholt/>.
- Ruis, Ada, Bart Dalmaijer, Ronald de Graaf, Everard Stege en Minke Wagenaar. 2011. "Kennisisbasis Geestelijke Stromingen." [https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/over-saxion/organisatie/academies/apo/kennisbasis\\_geestelijke\\_stromingen\\_def\\_11-01-11.pdf](https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/over-saxion/organisatie/academies/apo/kennisbasis_geestelijke_stromingen_def_11-01-11.pdf).
- Sägesser, Caroline. 2017. "Belgium – the French Community." *British Journal of Religious Education* 39 (3): 240-46. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1345514>.
- The Conversation. 2014. "Cultural Muslims, like cultural Christians, are a silent majority." Gepubliceerd op 29 september. <https://theconversation.com/cultural-muslims-like-cultural-christians-are-a-silent-majority-32097>.
- Thomas. 2023. "Memorandum levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs. Kansen voor ontwikkeling en democratie." Gepubliceerd op 10 mei. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/memorandum-2023/>.
- Thomas. 2024a. "Communiqué Erkende Instanties & Vereniging van de levensbeschouwelijke vakken naar aanleiding van het Vlaamse Regeerakkoord." Gepubliceerd op 3 oktober. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024-erkende-instanties-vereniging-levensbeschouwelijke-vakken/>.
- Thomas. 2024b. "Het Vlaams regeerakkoord 2024-2029 en de levensbeschouwelijke vakken." Gepubliceerd op 27 september. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024/>.
- VAN IN. z.d. "Diddit, het motiverende onlineleerplatform voor het secundair onderwijs." Geraadpleegd op 16 januari 2025. <https://www.vanin.be/secundair-onderwijs/diddit-en-ididdit/diddit/>.
- Verdyck, Raymonda, en Sylvain Peeters. 2024a. "REACTIE: Nieuwe Vlaamse regering en haar ambities rond levensbeschouwelijk onderwijs." *Demens.nu*, 28 september. <https://demens.nu/2024/09/28/persbericht-nieuwe-vlaamse-regering-en-haar-ambities-rond-levensbeschouwelijk-onderwijs/>.
- Verdyck, Raymonda, en Sylvain Peeters. 2024b. "Update: NCZ en het Vlaams regeerakkoord." *NCZedenleer*. Geraadpleegd op 2 juni 2025, <https://www.nczedenleer.be/nl/nieuws/2024/update-ncz-en-het-vlaams-regeerakkoord>.
- Vermeer, Paul, en Leni Franken. 2018. "Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuild onderwijsstelsel. Een pleidooi vanuit de Lage Landen." *Pedagogiek* 38 (3): 287-312. <https://doi.org/10.5117/PED2018.3.002.VERM>.
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. z.d. "Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2023-2024." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistiek/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2023-2024>.
- Vlaamse Regering. 2024. "Vlaams Regeerakkoord 2024-2029." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/69476>.
- Vlaams Parlement. 2020. "Verslag vergadering Commissie voor Onderwijs." Gepubliceerd op 13 februari. <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissie-vergaderingen/1367467/verslag/1372036>.
- Vlaams Parlement. 2024. "Schriftelijke vraag nr. 23 (2024-2025). Leerkrachten levensbeschouwelijke vakken - Stand van zaken." Gepubliceerd op 11 december. <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/1833213>.
- WELT center. z.d. "Waardeer de levensbeschouwelijke vakken – Petitie." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://weltcenter.org/petitie/>.