

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

Didier Pollefeyt*



Deze bijdrage beargumenteert dat het besluit van de Senaat om artikel 24 van de Grondwet in 2019 niet voor herziening vatbaar te verklaren de democratische uitkomst is van een lang maatschappelijk debat over de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen; veeleer dan een manier om via de Grondwet een maatschappelijke discussie te blokkeren. Er wordt aangetoond hoe niet alleen de maatschappelijke context sinds de introductie van de levensbeschouwelijke vakken is veranderd, maar ook hoe deze vakken zelf grondig transformeerden; in het katholiek onderwijs in synergie met de katholieke dialoogschool; en in het katholiek onderwijs en het gemeenschapsonderwijs via de interlevensbeschouwelijke competenties en de complementaire eindtermen burgerschap. Pogingen om de levensbeschouwelijke vakken te vervangen door een neutraal vak worden onder kritiek geplaatst als een poging om één ideologisch, met name secularistisch perspectief aan de jeugd op te leggen. Het artikel 24 van de Grondwet beschermt ouders daartegen en de politieke analyse onderbouwt de stelling dat artikel 24 nog lang niet verouderd is. Tenslotte wordt aan de hand van het Vlaamse regeerakkoord (2019-2024) aangetoond hoe het huidige grondwettelijke kader voldoende ruimte en flexibiliteit biedt om aan de nieuwe vragen die zich aan de levensbeschouwelijke vakken stellen een creatief antwoord te bieden.

In de aanloop naar de Parlementsverkiezingen van 26 mei 2019 koos de Senaat ervoor om in de volgende legislatuur artikel 24 van de grondwet over de levensbeschouwelijke vakken niet voor herziening vatbaar te verklaren. In zijn bijdrage *De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie* betoogt Patrick Loobuyck dat hierdoor “het debat [over de levensbeschouwelijke

vakken] niet ten volle en ten gronde [kan] worden gevoerd”¹. Hij schuwt daarbij zware woorden niet, namelijk dat

* Didier POLLEFEYT (*Menen, 1965) is gewoon hoogleraar aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven. Hij is voorzitter van het *Centrum Academische Lerarenopleiding godsdienst* van de KU Leuven en doceert catechetiek, godsdienstpedagogiek en joods-christelijke dialoog. Hij is verantwoordelijke voor de website Thomas voor het godsdienstonderwijs in de Lage Landen (www.godsdienstonderwijs.be).

men op die manier de discussie “*onttrekt [aan een vrijen open democratisch debat]*”² en de Grondwet wordt “*als defensief middel ingezet om de discussie niet te moeten voeren*”³. Zijn bijdrage is erop gericht om aan te tonen dat de levensbeschouwelijke vakken “*inderdaad*” niet thuishoren in de Grondwet en een eigen onderwijsbeleid van de gemeenschappen met betrekking tot de levensbeschouwelijke vakken verhindert.

In deze bijdrage worden de zaken in een ander perspectief geplaatst: er is in de voorbije jaren een lang maatschappelijk debat gevoerd met telkens dezelfde argumenten en tegenargumenten; en in de democratische besluitvorming rond de herziening van de Grondwet is geen meerderheid gevonden om op dit ogenblik artikel 24 voor herziening open te verklaren. Dat is niet ondemocratisch, maar een uitdrukking van onze democratie. Ik wil bovendien aantonen dat er voldoende redenen zijn om ‘*inderdaad*’ de Grondwet op dit punt niet voor herziening vatbaar te verklaren. Verdedigers van de huidige levensbeschouwelijke vakken zullen het wellicht met deze redenen eens zijn, tegenstanders ervan zullen onderstaande argumentatie niet onderschrijven en de presentatie van Patrick Loobuyck bijtreden. Dat is precies het punt dat hier gemaakt wordt: inzake levensbeschouwing is nooit een neutraal standpunt mogelijk. Wie dat beweert, is zich niet bewust van het eigen levensbeschouwelijke perspectief. Dat is ook de belangrijkste kritiek die tegenover het gedroomde vak LEF (Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie) en de ideologische verdediging ervan geformuleerd wordt: het is zich niet bewust van de eigen levensbeschouwelijke vooringenomenheid en wil de eigen gekleurde visie aan eenieder opleggen. Daarvoor moet zelfs de Grondwet wijken. Precies daarom is artikel 24 in de Grondwet van het grootste belang: het beschermt ons tegen een vorm van staatspedagogiek vanuit perspectieven die zich niet bewust zijn of willen zijn van de eigen ideologische vooronderstellingen.

I. De geschiedenis

Patrick Loobuyck maakt zijn eigen reconstructie van de geschiedenis van de levensbeschouwelijke vakken. Net zoals elke reconstructie is deze onvermijdelijk selectief en in dit geval ook erg sturend richting de eigen ideologische agenda en conclusie: de afschaffing van de levensbeschouwelijke vakken en de creatie van een eigen vak (LEF) in de plaats. De Grondwet was inderdaad een ‘compromis’ tussen verschillende strekkingen in

onze samenleving, maar het woord ‘compromis’ krijgt in Loobuycks constructie meteen een pejoratieve betekenis. Het is de uitkomst van een ‘monsterverbond’ tussen katholieken en liberalen. Daarbij wordt het compromis – alleen al door het taalgebruik – met ‘monsterlijke’ kenmerken beladen⁴. Men zou even goed kunnen argumenteren dat de Grondwet ook op dit punt ‘geïncarneerde wijsheid’ is van een samenleving die op dat ogenblik zocht naar evenwichten en daarbij de minimumrechten van iedereen probeerde te garanderen. Dat artikel 24 in 1988 in de Grondwet werd ingeschreven, is voor Loobuyck niet het gevolg van de toenmalige democratische besluitvorming maar wel omdat “*de toenmalige P.S.C. [de forcing voerde]*” alsof christendemocraten op hun eentje tot dit resultaat konden komen⁵. Dat is de historische presentatie die de lezer krijgt voorgeschoteld. Tegenover deze historische context worden de levensbeschouwelijke vakken als statische gegevens uit een ver verleden geplaatst en is de conclusie dat deze vakken vandaag niet meer aangepast zijn aan de huidige context die intussen (inderdaad) grondig veranderd is. Daarom moet de Grondwet worden aangepast, is dan de conclusie.

Wat in deze historische reconstructie onder andere ontbreekt, is dat niet alleen de oorspronkelijke context veranderd is, maar ook de levensbeschouwelijke vakken zelf een hele ontwikkeling hebben doorgemaakt en – in dialoog met die context – ook grondig transformeerden. De huidige levensbeschouwelijke vakken zijn geen onveranderlijke objecten maar dynamische realiteiten die zich over de decennia heen aanpasten aan de wijzigende context, maar trouw aan de oorspronkelijke intentie ervan. Loobuyck schetst enkel de oorspronkelijke context van de levensbeschouwelijke vakken en de veranderende context, om zo aan te geven dat ze niet meer aangepast zijn aan de tijd, maar geeft geen aandacht aan de ontwikkelingen binnen de levensbeschouwelijke vakken zelf; althans niet in het historisch overzicht van zijn analyse. In het derde luik worden nieuwe ontwikkelingen binnen de levensbeschouwelijke vakken wel aan een ‘evaluatie’ onderworpen, maar deze evaluatie gebeurt niet in relatie tot de oorspronkelijke en gewijzigde contexten. Deze evaluatie gebeurt met name in relatie tot zijn eigen voorstel in deel vier waar het gaat over de afschaffing van de levensbeschouwelijke vakken en het pleidooi voor het eigen ‘neutraal’ vak LEF. Vanuit dat perspectief schieten alle inspanningen van de levensbeschouwelijke vakken in zijn ogen natuurlijk te kort.

De weergave van de geschiedenis is tenslotte ook selectief. Alles wat niet past in de eigen conclusie op het einde van

1 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 414.

2 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 412.

3 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 416.

4 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 410.

5 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 412.

het artikel wordt weggelaten. Een treffend voorbeeld is de verklaring van de Vlaamse Scholierenkoepel die op 1 juni 2018 in de aanloop naar de parlementaire discussie stelde: “*Kennis over levensbeschouwingen en kritisch-filosofisch denken in de nieuwe eindtermen? Jazeker dus, heel graag. Maar toegespitste levensbeschouwelijke vakken vervangen door een algemeen filosofisch vak, of laten opgaan in meerdere bestaande vakken? Neen, bedankt*”⁶. De Vlaamse Scholierenkoepel erkent wel degelijk de interne ontwikkelingen waarin [vrij en kritisch kunnen nadenken in een open en veilige sfeer, ook over religie, zingeving en spiritualiteit] in de levensbeschouwelijke vakken vandaag vaak net het meest mogelijk zijn⁷. De stem van de scholieren wordt in het algemeen weinig gehoord als het gaat over de betekenis van de levensbeschouwelijke vakken in hun opleiding terwijl het toch om hen gaat. We bekijken in de volgende paragrafen enkele van deze cruciale interne ontwikkelingen binnen de levensbeschouwelijke vakken zelf.

II. Katholiek onderwijs: rooms-katholieke godsdienst en de katholieke dialoogschool

“*Ondanks secularisering volgt ongeveer 80 procent van de leerlingen in Vlaanderen het vak rooms-katholieke godsdienst*”⁸, schrijft Loobuyck. Hij plaatst hiertegenover dat Vlaanderen intussen flink gesecculariseerd en gepluraliseerd is geworden. Dat is wat kort door de bocht. Op dit punt maakt Loobuyck immers geen onderscheid tussen het katholiek onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Dat onderscheid is in de discussie evenwel cruciaal. In het katholiek onderwijs is het vak rooms-katholieke godsdienst verplicht, terwijl het binnen het gemeenschapsonderwijs een verplicht keuzevak is tussen de andere levensbeschouwelijke vakken. Gezien de meerderheidspositie van het katholiek onderwijs in Vlaanderen is het daarom logisch dat 80 procent van de leerlingen het vak rooms-katholieke godsdienst volgen. Maar artikel 24 gaat slechts over de officiële onderwijsnetten⁹.

De context van de katholieke scholen is heel specifiek. In het katholiek onderwijs hangt het vak namelijk nauw samen met het pedagogisch project van het katholiek onderwijs, dat sinds 2014 vorm kreeg in de ‘katholieke dialoogschool’: een school die diversiteit erkent en waardeert en in dialoog brengt met de katholieke traditie¹⁰. Men kan gerust stellen dat het concept van de katholieke dialoogschool gegroeid is uit de vernieuwde visie op het vak rooms-katholieke godsdienst die reeds vorm kreeg vanaf het einde van de vorige eeuw. In tegenstelling tot wat Loobuyck suggereert, is het vak rooms-katholieke godsdienst zeker niet meer catechetisch van aard. Sinds de visietekst van de Vlaamse bisschoppen over het vak rooms-katholieke godsdienst (1996)¹¹ werd de traditiegerichtheid van het leerplan vervangen door een gerichtheid op de levensbeschouwelijke groei van de leerling onafhankelijk van het vertrek- of eindpunt van de leerling. De uiteenlopende impact van het vak op de leerlingen wordt uitdrukkelijk erkend en positief gewaardeerd. Het vak rooms-katholieke godsdienst terug katapulteren naar het catechetische (of: inlijvende) tijdperk en het vervolgens als onaangepast aan de context voorstellen en onder kritiek plaatsen, doet onrecht aan de ontwikkelingen binnen het vak zelf. Veel leerkrachten godsdienst herkennen zich helemaal niet in deze karikatuur die hier van het vak rooms-katholieke godsdienst wordt gemaakt.

Het leerplan rooms-katholieke godsdienst secundair onderwijs plaatst de levensbeschouwelijke groei van elke leerling centraal en baseert zich daarbij op drie basisdoelen:

1. zich bewust worden van en zich levensbeschouwelijk uitgedaagd weten door de pluraliteit van zinaanbod (levensbeschouwingen) in onze hedendaagse leefwereld en samenleving;
2. het zinaanbod van het christelijk geloof kennen en plaatsen in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit;
3. vanuit het inzicht van het plurale levensbeschouwelijke karakter van het menselijke spreken, denken en handelen, en in dialoog met het zinaanbod van het christelijk geloof in deze context zich rekenschap geven van het eigen levensbeschouwelijk profiel¹².

In het katholiek onderwijs gelden deze basisdoelen voor alle leerlingen zonder enige vorm van segregatie. Ze vormen

6 www.scholierenkoepel.be/artikels/levensbeschouwelijke-vakken-en-lef-geen-of-verhaal?returnurl=taxonomy/term/683.

7 Er zijn vele andere voorbeelden waar Loobuyck erg selectief omgaat met de literatuur en de wetenschappelijke discussie over dit thema in de laatste decennia in Vlaanderen. Een voorbeeld is het ontbreken van enige referentie naar het boek waarin de levensbeschouwingen zelf antwoorden op de discussie: C. VAN KERCKHOVE, K. DE MAEGD, F. STAPPAERTS, P. DALKIRAN en J. VAN POUCKE, *Hebben ze zin? Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs*, Antwerpen en Apeldoorn, 2019 of het interview tussen BOEVE en LOOBUYCK, “Zoektocht en verlangen naar identiteit blijven. Interview met Lieven Boeve & Patrick Loobuyck”, *Tertio* 30 januari 2019, 2-3.

8 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 415.

9 Art. 24: “De scholen ingericht door openbare besturen bieden, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.”

10 D. POLLEFEYT en J. BOUWENS, “Framing the Identity of Catholic Schools. Empirical Methodology for Quantitative Research on the Catholic Identity of an Education Institute”, *International Studies in Catholic Education* 2(2) 2010, 78-87; J. BOUWENS, J. METTEPENNINGEN en D. POLLEFEYT, *Katholieke Dialoogschool. Eigentijds Tegendraads*, Antwerpen, Halewijn, 2016; L. BOEVE, *Het evangelie volgens Lieven Boeve. Mijn ambitie voor onderwijs*, Tielt, LannooCampus, 2019, hoofdstukken 1 en 2.

11 Verwijzing visietekst, zie www.kerknet.be/bisschoppenconferentie/artikel/visietekst-over-het-vak-rooms-katholieke-godsdienst; www.kuleuven.be/thomas/page/vak-godsdienst.

12 ERKENDE INSTANTIE, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Licap, 1999, 49, www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair-voorwoord.

ook de motor van de katholieke dialoogschool die het hart uitmaakt van de identiteit van het katholiek onderwijs vandaag. In de visietekst katholieke dialoogschool van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen van 3 maart 2016 luidt het als volgt: “*Vanuit de traditie waarin de school staat en in gesprek met haar omgeving, wil de katholieke dialoogschool een oefenplaats zijn voor een (samen)leven in een wereld die gekenmerkt is door diversiteit en verschil. Kritisch-creatief leren omgaan met wat eigen en wat anders is, met wat verbindt en wat onderscheidt, stelt mensen in staat bij te dragen aan een open, zinvolle, verdraagzame en duurzame samenleving, waar een plaats is voor iedereen*”¹³. Het verwondert dan ook niet dat het katholiek onderwijs geen enkel probleem had om de interlevensbeschouwelijke competenties in het vak rooms-katholieke godsdienst te onderschrijven. In die zin is de katholieke dialoogschool een dienst aan de samenleving¹⁴. Als men de discussie wil voeren over het vak rooms-katholieke godsdienst in het katholiek onderwijs, dan zal men steeds stoten op de vrijheid van onderwijs en op de intrinsieke band tussen het vak rooms-katholieke godsdienst en het pedagogisch project van het katholiek onderwijs.

Het ligt voor de hand dat in de toekomst ook de eindtermen burgerschap mede door het vak rooms-katholieke godsdienst behartigd zullen worden. De intrinsieke band tussen het vak rooms-katholieke godsdienst en het project van het katholiek onderwijs zal dan alleen nog maar worden versterkt. In tegenstelling tot wat Loobuyck lijkt te suggereren, is het feit dat seculiere leerlingen of moslims in het katholiek onderwijs zitten en daar rooms-katholieke godsdienst volgen helemaal geen obstakel voor de katholieke dialoogschool. De ‘dialoogschool’ is trouwens ook geen ‘strategie’ om het katholiek onderwijs, zoals hij beweert, “*in de markt [te zetten]*”¹⁵, want ‘dialoog’ vloeit voort uit de aard zelf van de katholieke identiteit van de school en het relationele gods-, mens- en wereldbeeld dat aan de grondslag ervan ligt. Dat een aantal leerkrachten geseculariseerd of andersgelovig is, is evenmin een probleem. De engagementsverklaring voor het personeel van het katholiek onderwijs eist niet de katholieke identiteit van alle personeelsleden maar wel de bereidheid van iedereen om respectvol, open en waardierend met de katholieke traditie in gesprek te treden. Dat mag gebeuren vanuit het eigen levensbeschouwelijk perspectief dat elkeen meebrengt en dat erkend wordt¹⁶. In het katholiek basisonderwijs wordt ook niet langer geëist dat iedereen

het mandaat heeft voor het vak godsdienst om in het katholiek (basis)onderwijs tewerkgesteld te worden, omdat de verantwoordelijkheid voor het vak in geval van een klastularis zonder mandaat bij het leerkrachtenteam wordt gelegd¹⁷. Op die manier formuleerden de Erkende Instantie en het katholiek onderwijs antwoorden op de veranderende context, maar trouw aan de eigen identiteit en opdracht van het katholiek onderwijs. Men kan om ideologische redenen niet blij zijn met deze ontwikkelingen, of ze wegzetten als ‘marketing’, maar ze behoren tot het vrije initiatief. Uit empirisch onderzoek blijkt trouwens dat de gemaakte keuzes op een breed draagvlak kunnen rekenen onder alle stakeholders¹⁸.

III. Gemeenschapsonderwijs: levensbeschouwelijke vakken en de interlevensbeschouwelijke competenties

Anders is de situatie in het gemeenschapsonderwijs waar het vak rooms-katholieke godsdienst een kleiner aandeel heeft (minder dan 30% en dus geen 80%). De leerlingen zijn hier inderdaad verdeeld in aparte vakken, en daar is de uitdaging van een heel andere aard. Het lijkt mij voor de helderheid van de discussie van belang altijd eerst het onderscheid te maken tussen het katholieke net en de andere onderwijsnetten. Hier dient trouwens te worden opgemerkt dat ook in het gemeenschapsonderwijs voor het vak rooms-katholieke godsdienst hetzelfde leerplan van kracht is en dat men ook daar dus een inclusieve logica van dialoog en openheid hanteert. Anders gezegd, ook in het gemeenschapsonderwijs hanteert het vak rooms-katholieke godsdienst geen catechetische insteek. Dat is soms wel het geval voor een aantal andere levensbeschouwelijke vakken. Het risico is hier bestaande dat dergelijke vakken levensbeschouwelijke segregatie in de hand werken. Binnen het gemeenschapsonderwijs is daarom vanuit de levensbeschouwelijke vakken zelf het engagement aangegaan van de interlevensbeschouwelijke competenties (ILC'S) die de weg openen van een catechetische naar een dialogische benadering in alle vakken zonder onderscheid¹⁹.

Het valt op hoe in de presentatie van Loobuyck dit initiatief wordt weggezet als een manier waarop de inspanningen van minister van Onderwijs Pascal Smet (sp.a) rond de levensbeschouwelijke vakken “*werden*

13 KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN, *Katholieke dialoogschool. Eigentijds tegendraads*, Brussel, Licap, 2016, 15 www.katholiekonderwijs.vlaanderen/katholieke-dialoogschool.

14 Zie M. VAN STIPHOUT, “De katholieke sociale leer over de relatie gelovige/burger, samenleving en seculiere staat”, *Tijdschrift voor religie, recht en beleid* 9(3) 2018, 23-61.

15 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 415.

16 Verwijzing engagementsverklaring, zie www.katholiekonderwijs.vlaanderen/nieuws/engagementsverklaring-van-het-katholiek-onderwijs.

17 De beslissing werd genomen door de Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst in februari 2020. Over het geïntegreerd meersporen curriculum als concept, zie www.kuleuven.be/thomas/page/leeswijzer-en-competentiematrix-gmc.

18 B. BRINCKMAN, “Directies steunen plan Lieven Boeve”, *De Standaard* 12 mei 2016, 1.

19 Verwijzing naar ILC'S, zie www.kuleuven.be/thomas/page/interlevensbeschouwelijke-competenties; www.kuleuven.be/thomas/page/engagementsverklaring-interlevensbeschouwelijke-dialoog-op-school.

stopgezet” en niet wordt gewaardeerd als een manier om binnen de bestaande wettelijke context op een zelfregulerende wijze tegemoet te komen aan de groeiende nood aan interlevensbeschouwelijke dialoog²⁰. Anders was de expliciete waardering van de nieuwe Vlaamse regering voor dit initiatief van de ILC's. In het Vlaamse regeerakkoord van 2019-2024 wordt – op vraag van het Gemeenschapsonderwijs – gekozen om in de derde graad de mogelijkheid te voorzien om één uur van de levensbeschouwelijke vakken om te vormen tot één uur “*interlevensbeschouwelijke dialoog*”²¹. Dat ligt geheel in de lijn van de creatie van de interlevensbeschouwelijke competenties en op dit ogenblik heeft het GO! twee werkgroepen aan het werk gezet om binnen het bestaande grondwettelijke kader vorm te geven aan dit ene uur interlevensbeschouwelijke dialoog. Stellen dat de Grondwet alles blokkeert en niets mogelijk maakt is dus niet juist. Er is van alles in beweging en dat is positief. Het zijn de levensbeschouwelijke vakken zelf die door het GO! werden aangesproken voor dit nieuwe vak ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’. Het gaat hier dus niet om een neutraal vak (*‘learning about religion’*) zoals Patrick Loobuyck en de LEF-aanhangers dat voor ogen hebben. Men kan dus ook voor het gemeenschapsonderwijs moeilijk beweren dat alleen de context veranderd is, en de vakken zelf geen ontwikkeling kennen, ook al is er zeker nog ruimte voor verdere ontwikkelingen (zie verder: voorstellen).

IV. Neutraal levensbeschouwelijk onderwijs bestaat niet: art. 24 beschermt tegen staatspedagogiek

In de analyse van Loobuyck worden deze ontwikkelingen in de levensbeschouwelijke vakken niet echt gezien als een afdoende antwoord op de nieuwe uitdagingen. De achterliggende agenda is namelijk om deze vakken allemaal af te schaffen en te vervangen door een nieuw zogenaamd ‘neutraal’ vak. Daartoe moet koste wat het kost het beeld in stand gehouden worden van een totaal achterhaalde situatie en wordt de waardering voor de huidige vakken door de leerlingen verzwegen. Er is in de voorbije vijftien jaar in deze discussie bovendien ten overvloede en vanuit meerdere hoeken aangetoond dat neutraliteit inzake levensbeschouwing niet bestaat; of beter: wie dat beweert, zelf ook een bepaald levensbeschouwelijk standpunt inneemt. De huidige levensbeschouwelijke vakken bieden de garantie dat recht gedaan wordt aan de binnenkant van levensbeschouwingen door deelnemers aan het levensbeschouwelijk gesprek zelf aan het woord

te laten. In het levensbeschouwelijk gesprek zijn we allemaal deelnemers. De tijd is voorbij dat één religie of levensbeschouwing zich boven de andere kan plaatsen. Epistemologische bescheidenheid is een wezenlijk kenmerk van het huidige levensbeschouwelijk gesprek. Er zijn nu eenmaal verschillende interpretaties van de werkelijkheid en niemand kan nog het helikopterperspectief claimen. Om die reden is het vak levensbeschouwing fundamenteel verschillend van het vak wiskunde en horen de levensbeschouwelijke vakken wel in de Grondwet thuis en het vak wiskunde niet. Er is immers maar één soort wiskunde en de wiskundige taal is universeel. Er bestaat echter geen levensbeschouwelijk Esperanto. Wie beweert dat dit laatste wel bestaat (zich eigenaar noemend van het ‘gezond verstand’), legt zijn eigen levensbeschouwelijk helikopterperspectief aan de hele samenleving op, of dat nu een religieuze of secularistische levensbeschouwing is. Het is precies tegen een dergelijke staatspedagogiek dat de Grondwet ons beschermt. Ouders hebben het recht in de context van het leerplichtonderwijs in alle transparantie te weten vanuit welk levensbeschouwelijk perspectief hun kind gevormd wordt. Dat is trouwens geen specifiek Belgisch gegeven. Ook in bijvoorbeeld de Duitse Grondwet (art. 7, par. 3) staat levensbeschouwelijk onderwijs ingeschreven.

Het zogenaamde neutrale perspectief dat Loobuyck wil introduceren in het onderwijs heeft zijn recht, maar het is ‘een’ perspectief *naast* de andere perspectieven en niet ‘het’ perspectief in plaats van alle andere. Het is precies dat wat in de discussie de verdedigers van LEF altijd lijken te vergeten, namelijk hun eigen particuliere gesitueerdheid: filosofisch, pedagogisch en cultureel. De juiste weg lijkt mij dan te zijn dat LEF de procedure opstart om zijn eigen ideologie langs democratische weg als levensbeschouwing te laten erkennen. LEF kan dan een vak aanbieden als een van de levensbeschouwingen naast het bestaande levensbeschouwelijke aanbod. Wellicht zullen dan nog heel wat dingen geëxpliciteerd moeten worden zoals de exacte verhouding tussen ‘levensbeschouwing’, ‘filosofie’ en ‘ethiek’, de relatie tot het atheïsme (en de houding ten aanzien van de islam), het te hanteren leerplan, of de didactiek die zal worden gebruikt of het profiel van zo’n ‘neutrale’ LEF-leerkracht. Daarbij kan niet worden aangenomen dat dit de huidige problematiek van de vrijstellingen zal kunnen oplossen. Dit is dus geen pleidooi om LEF tot het restvak te maken. Onmiddellijk zouden er dan immers ouders opstaan en zich (terecht) tot de Raad van State richten om voor hun kinderen een vrijstelling van dit nieuwe vak te krijgen. De Grondwet dient hier om de burgers te beschermen tegen dergelijke pogingen van (in dit geval) een secularistische ideologie om opnieuw het levensbeschouwelijk helikopterperspectief op te eisen en aan de jeugd op te leggen.

20 P. LOOBUYCK, “De levensbeschouwelijke vakken in artikel 24 van de Belgische Grondwet ter discussie”, *TORB* (5) 2019-20, 414.

21 Verwijzing regeerakkoord, zie www.vlaanderen.be/publicaties/regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2019-2024.

V. De wijsheid van de Senaat

Op vrijdag 26 april 2019 stemde de Senaat over de openverklaring van artikel 24 van de Belgische grondwet. Het artikel werd niet voor herziening vatbaar verklaard door staking van stemmen (23 voor, 23 tegen en 6 onthoudingen). Het gelijk aantal stemmen van voorstanders en tegenstanders geeft aan hoe verdeeld de meningen zijn over dit thema. Maar op grond daarvan kan men mijns inziens niet besluiten dat de levensbeschouwelijke vakken ‘nipt’ niet werden afgeschaft, zelfs niet dat artikel 24 slechts ‘nipt’ niet herzien kan worden. Ook hier heb ik een andere lezing van de feiten dan Loobuyck.

Vooreerst mag men niet uit het oog verliezen dat de lijst met grondwetartikels die voor herziening vatbaar zouden zijn na de stemming in de Senaat ook nog door de regering diende te worden goedgekeurd. In het middagjournaal van 26 april 2019 (13 uur) had vicepremier Kris Peeters expliciet verklaard dat artikel 24 voor CD&V – lid van de toenmalige restregering – niet voor herziening vatbaar verklaard kon worden. Ook de MR had breder aangegeven gelijk hoe met een heel korte lijst naar de koning te willen trekken. Zelfs al was de stemming in de Senaat anders uitgedraaid, dan nog valt sterk te betwijfelen dat artikel 24 op de desbetreffende lijst van grondwetsartikelen terecht gekomen zou zijn. We weten niet hoe dat uitgedraaid zou zijn. De Senaat besliste daar immers anders over. De stemming rond artikel 24 in de Senaat is inderdaad verrassend verlopen. Op de Thomaswebsite werd naar aanleiding van de verkiezingen elke Vlaamse partij gevraagd naar hun politieke opvatting over de levensbeschouwelijke vakken en naar hun geplande stemgedrag met betrekking tot artikel 24²².

Als men deze posities vergelijkt met het feitelijke stemgedrag van de senatoren dan kan men concluderen dat, met uitzondering van CD&V en Open VLD, de andere partijen omgekeerd stemden dan de positie die ze op voorhand hadden ingenomen. Alleen CD&V toonde zich standvastig een verdediger van de huidige levensbeschouwelijke vakken, en Open VLD een standvastige tegenstander.

Het is belangrijk het stemgedrag van de andere partijen goed te begrijpen om zo in te schatten hoe ‘nipt’ de herziening van artikel 24 van de Grondwet feitelijk nabij was. Daarbij spelen bij de politieke partijen verschillende contextuele elementen mee. N-VA stemde voor het openstellen van artikel 24, maar de partij gaf duidelijk aan dat dit slechts een principiële houding was die voortvloeide uit het verlangen om de hele Grondwet voor herziening vatbaar te laten verklaren. Tegelijk gaven mandatarissen aan dat men – geheel in de lijn met het

vooraf bekendgemaakte standpunt – bij een eventuele openverklaring de herziening van artikel 24 in het bijzonder in een nieuwe regering politiek niet zou steunen. Dat verbaast ook niet gezien het breder ideologisch verzet van deze partij tegen het relativisme ten aanzien van particuliere identiteiten die achter het verzet tegen de huidige levensbeschouwelijke vakken schuilgaat. Dat gegeven maakt onmiddellijk de kans op herziening van artikel 24 veel minder ‘nipt’ dan de stemming in de Senaat doet vermoeden. Maar ook bij diegenen die tegen de openstelling stemden, waren er allerlei verrassingen te noteren. Groen stemde tegen hoewel het een grote aanhanger van LEF is. Dat gebeurde uit trouw aan de Waalse politieke tegenhanger Ecolo die blijkbaar een kater heeft overgehouden aan de introductie van de variant van LEF in Wallonië (een evaluatie van het nieuwe systeem is daar dringend aan de orde, maar eenmaal doorgevoerd is dat natuurlijk moeilijk terug te draaien, zelfs als men er spijt van heeft). Anke Vandermeersch (Vlaams Belang) stemde tegen de lijn van haar partij niet voor het openstellen van artikel 24. Het Vlaams Belang heeft het met name moeilijk met door de overheid gefinancierde islamitische godsdienst. Op Twitter maakt ze zich vrolijk: “Coalitie van Sp.a, MR, CD&V mét die ene stem van VB die het verschil maakte om de herziening van art. 24, par. 1 en 3 GW te verwerpen”²³. Het stemgedrag van de socialistische senatoren heeft bij observatoren natuurlijk de meeste verwondering gewekt: zij stemden tegen de openstelling van artikel 24, en dat onder leiding van fractieleider Bert Anciaux (sp.a). Dat verbaast omdat de partij in de voorbije legislatuur steeds haar vijandigheid ten aanzien van de huidige levensbeschouwelijke vakken had te kennen gegeven, bij monde van Caroline Gennez. Wellicht was de partij na de stemming in de Kamer te zeker dat artikel 24 open verklaard zou worden en is de aandacht op dit punt verzwakt in de communicatie tussen de partij en de leden van de Senaat van de sp.a. Ook nadien bleef Anciaux bij zijn standpunt over artikel 24. Aan *De Standaard* verklaarde hij: “We hebben alle artikels op hun waarde beoordeeld en zijn ervan overtuigd dat al onze partijstandpunten mogelijk zijn binnen het huidige artikel”, aldus Anciaux in *De Standaard* van 26 april 2019²⁴. Voor wie het profiel en de positie van Anciaux reeds een tijd volgde, kwam diens opstelling in het voordeel van de levensbeschouwelijke vakken niet als een verrassing. Bij navraag die *De Morgen* (26 april 2019) bij de senator deed, blijkt dat hij “zijn eigen visie heeft gevolgd”²⁵. De positie van Anciaux was dus geen *accident de parcours*, zoals tegenstanders van artikel 24 graag geloven, maar een weloverwogen keuze. De casus van Anciaux toont ook aan dat de meningen binnen politieke partijen over deze

22 www.kuleuven.be/thomas/page/politieke-standpunten-levensbeschouwing.

23 twitter.com/Anke_online/status/1121748068683124737.

24 M. VERBERGT, “Heibel binnen SP.A: Senaatsfractie stemt tegen eigen partijlijn”, *De Standaard* 26 april 2019.

25 www.demorgen.be/politiek/dan-toch-geen-debat-over-onderwijsvrijheid-volgende-legislatuur-b8888854.

kwestie ook erg uiteenlopen, in tegenstelling tot wat de presentatie van Loobuyck ons wil doen geloven.

Hoe chaotisch de stemming over artikel 24 in de Senaat ook verlopen is, de volgende conclusies kunnen volgens mij worden getrokken:

1. zeker niet alle partijen hebben langs de lijnen van hun overtuiging gestemd, en dat in beide richtingen, andere pragmatische redenen speelden vaak een grotere rol;
2. het is helemaal niet zeker dat daarna een goedgekeurd artikel 24 ook de lijst van de regering zou gehaald hebben; en
3. zelfs al werd artikel 24 open verklaard, dan nog was het niet zeker dat een volgende regering ook effectief en succesvol aan dit artikel zou geraakt hebben, in het bijzonder gezien de opstelling van N-VA.

Voorlopig is artikel 24 dus op grond van een democratische stemming op slot. Dat betekent evenwel niet dat het gesprek over de levensbeschouwelijke vakken niet kan worden verdergezet en kan worden gezocht om binnen de krijtlijnen van de huidige Grondwet het levensbeschouwelijk onderwijs verder te optimaliseren, zoals onder meer blijkt uit de Vlaamse regeerverklaring 2019-2024. In het laatste onderdeel van deze bijdrage doen we zelf voorstellen om hiervan in de komende jaren met respect voor de bestuurlijke logica van dit land verder werk te maken.

VI. Nieuwe stappen binnen het bestaande grondwettelijke kader

VI.1. Het regeerakkoord 2019-2024

Het Vlaamse regeerakkoord van 1 oktober 2019 laat de huidige organisatie van het levensbeschouwelijk onderwijs grotendeels intact. Er wordt voor het gemeenschapsonderwijs de mogelijkheid geopend om in de derde graad van het secundair onderwijs één van de twee uur van de bestaande levensbeschouwelijke vakken te vervangen door één uur “*interlevensbeschouwelijke dialoog*”²⁶. Met de creatie van één uur interlevensbeschouwelijke dialoog zou het gemeenschapsonderwijs op haar eigen wijze vormgeven aan de idee van ‘dialoog’ en zo de kritiek wegnemen dat de levensbeschouwelijke vakken segregatie in de hand werken. Een Grondwetswijziging is hiervoor helemaal niet nodig. Op zich is deze nieuwe mogelijkheid geen verrassing, maar ligt ze helemaal in de lijn met de stappen die de levensbeschouwelijke vakken reeds zelf in de voorbije jaren gezet hebben om op de belangrijkste kritiek op de

huidige organisatie in het gemeenschapsonderwijs een antwoord te formuleren, met name de kritiek – die ook Loobuyck formuleert – dat leerlingen in aparte vakjes worden gezet en zo eerder afstand en onbegrip dan dialoog en verbondenheid in de hand worden gewerkt. Deze stappen betreffen de ontwikkeling van de reeds genoemde interlevensbeschouwelijke competenties of ILC’S waartoe alle Erkende Instanties en Vereniging in Vlaanderen zich in het gemeenschapsonderwijs en officieel gesubsidieerd basis- en secundair onderwijs sinds 2016 samen met de toenmalige minister van Onderwijs Crevits (CD&V) engageren²⁷. De ILC’S hebben de bedoeling om de levensbeschouwelijke vakken met elkaar te verbinden en leerlingen competenties te laten verwerven die hen in staat stellen om met ‘anders- en niet-gelovigen’ de dialoog aan te gaan en om samen te werken. De creatie van één uur interlevensbeschouwelijke dialoog giet de ILC’S in het gemeenschapsonderwijs in een nieuwe vorm en creëert zo een nieuwe opportuniteit om de (inter)levensbeschouwelijke dynamiek vorm te geven. Veel leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken beamen dat ook als reactie op het regeerakkoord: “*Interlevensbeschouwelijke dialoog, dat doen we toch al?*”²⁸

VI.2. Een nieuw vak ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’

Hoe zou zo’n uur ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’ verder vormgegeven kunnen worden op een manier die levensbeschouwelijk en pedagogisch plausibel is en ook praktisch-organisatorisch haalbaar? Uitgangspunt en grondvoorwaarde voor zo’n nieuwe opzet is de betrokkenheid van de levensbeschouwelijke vakken zelf en de concrete mensen die erin staan. Men kan niet van dialoog ‘tussen’ (‘inter’) de levensbeschouwingen en hun aanhangers spreken als deze zelf niet aan het woord gelaten en bereid gevonden worden om in de klas en ter wille van de vorming van de leerlingen echt het gesprek met elkaar aan te gaan.

Ik wil daarbij twee principes naar voren schuiven, een levensbeschouwelijk principe en een pedagogisch principe. Het eerste noem ik het ‘principe van de gastvrijheid’ en het andere ‘het principe van *crossing over* en *coming back*’. De combinatie van beide principes zou aan de basis kunnen liggen van de inhoudelijke en methodische invulling van een dergelijk uur interlevensbeschouwelijke dialoog.

Het principe van de gastvrijheid betekent dat alle levensbeschouwingen de bereidheid vertonen en verder

26 Verwijzing regeerakkoord, zie www.vlaanderen.be/publicaties/regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2019-2024.

27 Verwijzing naar ILC’S, zie www.kuleuven.be/thomas/page/interlevensbeschouwelijke-competenties; www.kuleuven.be/thomas/page/engagementsverklaring-interlevensbeschouwelijke-dialoog-op-school.

28 www.kuleuven.be/thomas/page/allemaal-dialoogscholen.

ontwikkelen om zich gastvrij op te stellen ten aanzien van anders- en niet-gelovigen. Levensbeschouwelijke vakken zijn vandaag al lang niet meer zuiver exclusivistische of catechetische initiatiemilieus of gesloten bastions van het eigen grote gelijk, maar plekken waar leerlingen voorbereid worden om vanuit en op grond van de eigen identiteit het gesprek met de andere aan te gaan. Daartoe moet men ook de bereidheid hebben om de andere te willen kennen, te erkennen, te begrijpen en te waarderen. Een zuiver catechetische aanpak is niet meer van deze tijd, voor geen enkel levensbeschouwelijk vak, hoe groot of hoe klein ook. Gastvrijheid is een manier om deze houding waar te maken. Gastvrijheid betekent ook wel dat de andere bij de ontvangende levensbeschouwing 'te gast' is, met alles wat bij gast-zijn past: schroom, respect, openheid, nieuwsgierigheid, leergierigheid, dankbaarheid, enzovoort.

Is het denkbaar dat alle leerkrachten van de levensbeschouwelijke vakken met hun leerlingen gast worden in elkaars klassen? Dat de leerkracht niet-confessionele zedenleer de leerlingen van de andere vakken ontvangt om samen na te denken over mensenrechten vanuit de eigen levensbeschouwing? Dat de leerkracht jodendom alle leerlingen uitnodigt om te spreken over de tien geboden en hun rol in onze westerse cultuur? Dat de leerkracht protestantse godsdienst met de andere vakken een gesprek voorbereidt over de betekenis van heilige boeken in hun eigen en andere tradities? Dat alle leerlingen in een klas of een jaar of een graad eens mogen meemaken met welk respect orthodoxe gelovigen omgaan met symbolen, rituelen of iconen? Dat leerlingen van alle vakken ontdekken hoe in een les katholieke godsdienst de enorme rijkdom en interne pluraliteit van tradities werkzaam is en geen enkele levensbeschouwing dus een monoliet is? Of hoe in de anglicaanse traditie bijvoorbeeld de rol van de vrouw door traditieontwikkeling zo gegroeid en versterkt is?

Gastvrijheid betekent de eigen traditie openstellen voor het verwelkomen van de andere, ontvankelijk, zonder bekeringsijver, maar wel getuigend, vertellend, uitleggend; fier, verzorgd en bewust van de eigen identiteit. Het gaat om het benoemen van de rijkdom van het verschil om positief met het verschil om te gaan. Gastvrijheid betekent niet dat men de andere gaat imiteren of zich gaat gedragen als een huisgenoot van de andere. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat men nooit gaat participeren aan de rituelen van de andere, maar wel dat men er respectvol aanwezig kan zijn als genodigde als deze kans zich voordoet.

Het tweede principe is het pedagogisch principe van 'crossing over' en 'coming back (home)'. 'Crossing over' betekent dat men in de dialoog de 'oversteek' maakt van de eigen identiteit om in de levensbeschouwelijke ruimte van de andere te vertoeven. 'Coming back (home)' betekent dat men geïnformeerd en eventueel verrijkt door de ontmoeting terugkeert naar de eigen levensbeschouwelijke

sfeer. De dynamiek van 'crossing over' en 'coming back' betekent dus dat men een ontmoeting heeft met de werkelijke andere in diens context. Dus geen afvinklijstjes van de formele kenmerken van de andere zoals beschreven in een encyclopedie of museumcatalogus²⁹ maar een effectieve ontmoeting met betrokkenen die de eigen levensbeschouwelijke traditie van binnenuit kennen en beleven (de goed opgeleide leerkrachten als 'specialisten' maar ook 'getuigen van binnenuit') en de ontmoeting tussen leerlingen die bewust of onbewust met elkaar delen dat ze hun leven zin proberen te geven, deels langs de lijnen van een bepaalde levensbeschouwing die ze in een of meerdere jaren willen verkennen. Het huidige aanbod van levensbeschouwelijke vakken biedt daarbij een bijzonder rijk reservoir aan tradities, verhalen, inzichten en ervaringen waarmee jongeren kunnen worden geconfronteerd. Een dergelijke pedagogische benadering zal niet leiden tot relativisme of levensbeschouwelijke onverschilligheid maar tot een nog duidelijker bewustzijn van gelijkenissen en verschillen, alsook van de eigen identiteitskeuze waarvoor men staat.

Het principe van 'crossing over' en 'coming back (home)' kent in de implementatie drie stappen. In een eerste stap bereidt men zich goed voor op de ontvangst door de andere. Dit gebeurt in het eigen levensbeschouwelijk vak (en kan dus eventueel ook in het uur van de eigen levensbeschouwing gebeuren). Wat zegt mijn eigen traditie over het thema waarrond de andere mij wil rondleiden in diens traditie of overtuiging? En wat denk ik over de manier waarop de andere diens traditie of overtuiging op dit punt verstaat en beleeft? Net zoals een reis naar een ander land maar vruchtbaar is dankzij een goede voorbereiding, is ook de ontmoeting met de levensbeschouwelijke andere maar betekenisvol als men zich goed voorbereidt.

Een tweede stap is vervolgens het oversteken en het betreden van de levensbeschouwelijke ruimte van de andere; niet als participant, maar als gast, getuige, uitgenodigde. Hier leert men de houding van respect, terughoudendheid, leergierigheid, luisterbereidheid en verdraagzaamheid. Gastvrijheid betekent niet dat men geen kritische vragen mag stellen aan de andere. Zulke vragen geven de ander de kans de eigen traditie en identiteit uit te leggen en te verantwoorden, ook ten aanzien van zichzelf. 'Crossing over' is niet bedoeld om zich door de andere te laten overtuigen of de eigen identiteit te verloochenen, of te zoeken naar een gemakkelijk oppervlakkig compromis dat alleen kijkt naar de gelijkenissen. De echte dialoog die hier kan plaatsvinden, is zowel gevoelig voor overeenstemming als verschil. Het respect voor de ruimte van de andere is wel altijd de voorwaarde voor de dialoog die er tot stand kan komen. En hetzelfde respect geldt voor diegenen die te gast

29 D. POLLEFEY, "Meer dan een museumcatalogus. De bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan de kunst van het vredevol samenleven", *Collationes* 47(3) 2017, 271-288.

zijn: ook zij hebben een aantal elementaire rechten. Soms zal zo'n bezoek aan de andere verwondering opwekken, op andere momenten wrevel en zelfs weerstand. Maar ook daarmee leren omgaan in de aanwezigheid van de andere is deel van deze tweede stap.

De derde beweging is het terugkeren naar de eigen levensbeschouwelijke ruimte; religieus of vrijzinnig. Hier staan vragen voorop zoals: wat heb ik geleerd uit de ontmoeting met de andere? Kloppen mijn vooronderstellingen of dien ik die te nuanceren, bij te stellen of zelfs te herzien? En vooral: wat heb ik bijgeleerd over mijn eigen identiteit, over wie ik ben en wie ik wil worden, voor mezelf en voor anderen³⁰?

VI.3. Burgerschapsvorming

Langs deze weg kan het levensbeschouwelijk onderwijs ook bijdragen aan de centrale doelstellingen met betrekking tot burgerschap. Het lijkt me evident dat dit verder ontwikkeld zal worden, zowel binnen het katholiek als het gemeenschapsonderwijs³¹. Ook het nieuwe vak 'mens en samenleving' in het katholiek onderwijs en de nieuwe leerlijn 'burgerschap' in het gemeenschapsonderwijs vangen een aantal essentiële doelen op die ook Loobuyck via LEF wil realiseren. Ik denk aan leerdoelen zoals het onderscheid leren maken tussen open en gesloten levensbeschouwingen, de betekenis leren kennen van gewetensvrijheid en godsdienstvrijheid, van de scheiding tussen kerk en staat, van verdraagzaamheid, universele ethische waarden en hun particuliere expressies, van dialoog, gastvrijheid, democratie, tolerantie, het overstijgen van segregatie, vrede, geweldloosheid, de positieve waarde van een eigen identiteit enzovoort.

In een dialogisch vak zullen leerlingen ook ontdekken dat niet alles te harmoniseren valt, dat het soms niet 'klikt' met elkaar en het soms zelfs botst. Hier ligt ook een leerkans, namelijk leren het 'met elkaar uit te houden' wanneer de meningen niet verzoend kunnen worden. Leerlingen leren zo actief te participeren aan de gemeenschap, hun rechten en plichten te kennen, met elkaar te communiceren, op te komen voor de waarde van de andere, de eigen mening te vormen en formuleren en de eigen identiteit te vinden. Maar

ook hier: leren omgaan met gevoelens van vervreemding, onwennigheid, frustratie en zelfs irritatie. Dit sluit naadloos aan bij de wijze waarop het gemeenschapsonderwijs actief burgerschap in haar eigen pedagogisch project definieert.

VI.4. Praktische aspecten

Een belangrijke vraag betreft de praktische realiseerbaarheid van een dergelijke interlevensbeschouwelijke ontmoeting binnen een schoolvak van één uur. Het experiment in Wallonië leert dat nog meer ingewikkelde constructies de planlast alleen maar vergroten. Reeds nu kampen scholen in het gemeenschapsonderwijs soms met problemen inzake de organiseerbaarheid van de levensbeschouwelijke vakken, ook al krijgen ze hiervoor ruimschoots extra financiering en hangt dit ook af van de houding van de directie. Op dit punt moet er mijns inziens worden ingegrepen. Om het shoppen onder leerlingen aan banden te leggen, zou een (andere) keuze bijvoorbeeld beperkt kunnen worden tot eenmaal per graad. De realisatie van een uur interlevensbeschouwelijke dialoog hoeft zelfs niet per se meer inspanningen te vergen dan twee uur onderwijs per levensbeschouwelijk vak. De leerlingen kunnen immers voor dat tweede uur voor een aantal lessen in één klas en op één moment samenkomen, met name in de klas van de leraar die dan gastheer of gastvrouw is (ik laat daarbij de vraag open of de leerkrachten van de bezoekende levensbeschouwingen in de tweede fase aanwezig moeten zijn, vooral samenwerking en vertrouwen zijn hier sleutels). Deze interlevensbeschouwelijke dynamiek kan worden vormgegeven per klas, per jaar (vijfdes en zesdes) of per graad. De thema's kunnen worden vastgelegd in de vakwerkgroep van de school of op een hoger niveau in de vorm van gemeenschappelijke leerplanthema's in het overleg tussen de verantwoordelijken van de levensbeschouwelijke vakken op Vlaams niveau. Als er zich problemen stellen, zal overleg tussen betrokken inspecties noodzakelijk zijn zoals nu ook voor de ILC'S.

VI.5. Vrijstellingenbeleid

Ik kan me voorstellen dat net zoals er ouders zijn die voor hun kinderen een vrijstelling wensen voor alle levensbeschouwelijke vakken er ook ouders zijn – met dezelfde of geheel andere redenen – die hun kinderen niet wensen te engageren in een dergelijke 'interlevensbeschouwelijke dialoog', ook al is het de wens van de democratische meerderheid in dit land om de mogelijkheid van zo'n vak te voorzien in de derde graad van het secundair onderwijs van het GO!. Ook voor deze ouders en voor dit ene uur zal er dus een vrijstellingenbeleid ontwikkeld moeten worden. De problematiek van de vrijstelling kan dus met dit voorstel niet worden opgelost, evenmin als LEF dat zou kunnen. Opvoeding blijft in de

30 Vanzelfsprekend veronderstelt dit alles goede leerkrachten en kwalitatieve lerarenopleidingen. Ook de inspanningen die hier recent geleverd werden, worden door LOOBUYCK niet vermeld, zie onder andere de bijdrage van M. VAN STIPHOUT, *Over bekwaamheidsbewijzen van leraren levensbeschouwelijke vakken*, op www.kerknet.be/kerknet-redactie/nieuws/over-bekwaamheidsbewijzen-van-leraren-levensbeschouwelijke-vakken van 7 februari 2020.

31 Zie hierbij de interessante ontwikkelingen in de schoolnetten binnen het OVSG waar de veelheid aan levensbeschouwelijk aanbod ook grondwettelijk gewaarborgd is en waarbij burgerschapscompetenties gerealiseerd worden in alle aanwezige vakken van de school, waaronder de levensbeschouwelijke vakken. Zie www.onderwijsleven.be/actief-burgerschap.

eerste plaats de verantwoordelijkheid van de ouders. Zij hebben het recht te weten waaraan hun minderjarig kind in de context van plichtonderwijs blootgesteld wordt. Dat geldt voor de ondoorzichtige agenda's van de leerkracht LEF maar evenzeer voor 'interlevensbeschouwelijke dialoog'. Bepaalde ouders met eerder monolevensbeschouwelijke opvattingen zullen niet wensen dat hun kind kennismaakt met andere levensbeschouwingen. Ook voor deze mening zullen we respect moeten opbrengen door – zoals het Vlaamse regeerakkoord van 2019 ook vraagt – verder werk te maken van een zinvolle invulling van het vrijstellingenbeleid. Dat lijkt me niet zo moeilijk te zijn als er een goede samenwerking is tussen school, klassenraad en ouders. De overheid zou wel een inspirerend kader kunnen (laten) creëren om aan de invulling van de keuze voor een vrijstelling beter vorm te geven (inclusief de betrokken eindtermen burgerschap die via het nieuwe vak gerealiseerd worden). Het is echter te hopen dat het concept van 'interlevensbeschouwelijke dialoog' zo aantrekkelijk is dat het aarzelende ouders toch zal weten te overtuigen.

VI.6. De Grondwet als kader: bescherming van rechten en stimuleren van creativiteit en groei

Het nettoresultaat van dit alles kan positief zijn. De levensbeschouwelijke dialoog krijgt dan vorm in de levensbeschouwelijke vakken, zowel in het katholiek onderwijs als in het gemeenschapsonderwijs. Het verschil blijft: in katholieke dialoogscholen staat de dialoog met en vanuit de katholieke traditie als geprivilegieerde gesprekspartner voorop (zoals het in 2019 geactualiseerde leerplan rooms-katholieke godsdienst secundair onderwijs nu garandeert dankzij een grotere klemtoon op levensbeschouwelijke en religieuze geletterdheid³²); in de scholen van het gemeenschapsonderwijs gebeurt de dialoog binnen een pluralistisch kader, waarbij geen enkele levensbeschouwing het geprivilegieerde perspectief in de dialoog kan opeisen, maar waar de officieel erkende levensbeschouwingen in dit land wel op formele en inhoudelijke gronden gerespecteerd en geëngageerd worden. Zo houdt de overheid trouwens ook contact en zelfs een stuk controle over de levensbeschouwingen in Vlaanderen. De levensbeschouwelijke vakken zijn een van de weinige plekken in de samenleving waar levensbeschouwing en overheid elkaar ontmoeten, en religies langs pedagogische weg in alle transparantie het gesprek met de samenleving moeten aangaan.

Het resultaat is dat in beide netten leerlingen de kans krijgen zich te ontwikkelen tot geëngageerde burgers die een sterk besef van eigen identiteit weten te combineren

met een geïnformeerde (welwillende en kritische) openheid voor de pluraliteit die de democratische samenleving van morgen zal kenmerken en vele steden nu al kenmerkt. Als dát de bedoeling is van de levensbeschouwelijke vakken en het onderwijs in Vlaanderen dan biedt artikel 24 van de Grondwet daartoe een flexibel en vruchtbaar kader³³. Meer nog, de Grondwet beschermt precies de samenleving tegen secularistische ideologieën die hun visie via het plichtonderwijs als de enig geldende aan de hele samenleving willen opleggen. Daarom is het "inderdaad" goed dat artikel 24 van de Grondwet niet open werd verklaard voor herziening. Dat is gebeurd na een lang maatschappelijk debat en op grond van een democratische besluitvorming. Wat misschien nog het meest verontrust in de analyse van Loobuyck is diens ambivalente verhouding ten aanzien van de liberale democratie. Wanneer die het met hem eens is, is het democratie. Wanneer er iets gebeurt waarmee hij het niet eens is, dan is dat een blokkeren van de democratie. Lang hebben religies deze houding aangenomen. Vandaag probeert het secularisme dat te doen. De Grondwet beschermt ons tegen zo'n hegemonische uitwassen van zowel religieuze als seculiere levensbeschouwingen.

33 Het enige punt waar LOOBUYCK flexibiliteit binnen het grondwettelijk kader erkent, is bij de verlaging van de leeftijd voor de leerplicht van zes naar vijf jaar. Deze verlaging van de leerplichtleeftijd creëert het grondwettelijk recht van kinderen in de derde kleuterklas om levensbeschouwelijk onderwijs te ontvangen. Hier werden door het onderwijsveld creatieve oplossingen bedacht om de kostprijs van het onderwijs daarvoor niet op te drijven. LOOBUYCK gebruikt/misbruikt deze flexibiliteit echter om de positie van de vakken in het lager en secundair onderwijs als zodanig onderuit te halen. Wie flexibiliteit gebruikt om het grondprincipe zelf te ondergraven, riskeert de flexibiliteit zelf onmogelijk te maken en het principe te laten verstrengen (wat men dan zelf weer kan betreuren). Het recente advies van de RvS hieromtrent van 30 april 2020 is daarom niet verrassend: "15.7. Een regeling waarbij aan de nieuwe groep leerplichtigen in het officieel onderwijs op geen enkele wijze en zelfs niet in een beperkte omvang de keuze voor onderricht in één der erkende godsdiensten of de niet-confessionele zedenleer wordt aangeboden, is dus niet verzoenbaar met artikel 24, § 1, vierde lid, en § 3, van de Grondwet. De uitbreiding van de leerplicht heeft tot gevolg dat de Vlaamse Gemeenschap de nodige maatregelen zal moeten nemen om ervoor te zorgen dat aan de betrokken kleuters in het officieel onderwijs ('de scholen ingericht door de openbare besturen') onderricht in de verschillende erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer wordt aangeboden. Dat, zoals de Raad van State in advies 62.492VR/1-62.496/VR/1 heeft aangegeven, hiervoor verschillende oplossingen mogelijk zijn – zodat rekening kan worden gehouden met de specificiteit van het kleuteronderwijs – en de Grondwet zelf niet specifiek aangeeft hoe aan die verplichting moet worden tegemoetgekomen, doet geen afbreuk aan deze verplichting. De decreetgever moet dus, tegen het begin van het schooljaar 2020-2021, in een regeling voorzien die deze verplichting gestand doet".

32 Verwijzing leerplan, zie www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair.