

# HEB BEN ONGELOVIGEN DAN TOCH EEN LEVENSBESCHOUWING? HET LEVENSBESCHOUWELIJKE VAK NIET-CONFESSENELE ZEDENLEER IN VLAANDEREN

*Eddy Borms*

Het is voor ongelovigen nooit vanzelfsprekend geweest dat zij een eigen levensbeschouwing hebben. De kernvraag blijft altijd dezelfde: hebben ongelovigen een levensbeschouwing? Zo ja, hoe formuleren zij die?

Vele discussies tussen ongelovigen hebben te maken met de eventuele nood aan meer dan een negatieve vrijheid. Toen men in de jaren vijftig in Vlaanderen naar Nederlands voorbeeld het Humanistisch Verbond oprichtte, waren er de discussies met de vrijdenkersorganisaties. Volstond het niet om antiklerikaal te zijn? (Tyssens & Witte 1996, hoofdstuk 3). Toen in de jaren negentig de niet-confessionele levensbeschouwing naar analogie van een aantal godsdiensten grondwettelijk werd erkend, waren de reacties dezelfde. Waren wij nu een kerk? De strijd flakkerde weer op toen de aanstelling van leraren niet-confessionele zedenleer werd toevertrouwd aan de vrijzinnigen.

## 1. Neutraliteit

Het officieel onderwijs in België biedt de niet-confessionele zedenleer als keuzevak aan, samen met de erkende godsdiensten. De laatste zijn: katholieke, protestantse, orthodoxe, anglicaanse, joodse en islamitische godsdienst. Het officieel onderwijs is grondwettelijk verplicht om deze keuze aan te bieden (Grondwet, artikel 24, § 1)<sup>1</sup>. Later zal de Grondwet de morele diensten erkennen die in het kader van een ‘niet-confessionele levensbeschouwing’ (artikel 181, § 2) worden aangeboden. Het gaat over aanstellingen van morele consulenten in hospitalen, gevangenissen en andere instellingen. Het woord ‘levensbeschouwing’ staat er dan bij. In de ‘Memorie van toelichting’ stelt de wetgever dat het over een bijzondere levensbeschouwing gaat, waarvan de niet-confessionele zedenleer een eerste uiting was. Tenslotte wordt de Unie voor Vrijzinnige Verenigingen in deze materie de officiële gesprekspartner voor de overheid.

Ondanks deze wettelijke erkenning blijven sommigen het spook van de neutraliteit najagen als zij het hebben over de niet-confessionele zedenleer. Zo wilde een werkgroep van de Vlaamse Onderwijsraad enkele jaren geleden een nieuw levensbeschouwelijk vak introduceren. De voorzitter van de werkgroep, een jurist van de Katholieke Universiteit Leuven, vond dat het nodig was opnieuw een neutraal levensbeschouwelijk vak aan te bieden<sup>2</sup>. De klemtoon lag op ‘opnieuw’. Nochtans zocht men hier iets dat volledig

<sup>1</sup> [http://www.arbitrage.be/nl/basisteksten/basisteksten\\_grondwet.html](http://www.arbitrage.be/nl/basisteksten/basisteksten_grondwet.html)

<sup>2</sup> <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-adv010.pdf>

nieuw was. Men wilde een vak dat de leerlingen zou opvangen die vrijstelling vroegen van het volgen van enig levensbeschouwelijk vak. Dat kan om levensbeschouwelijke redenen en als de leerlingen hun levensbeschouwing tijdens de vrijgekomen uren bestuderen. Vooral fundamentalistische protestanten maken hier gebruik van. Alles bij elkaar is het aantal vrijstellingen klein. De redenering dat de niet-confessionele zedenleer ooit zo neutraal was dat zij zowel niet-confessionelen als confessionelen moest aanspreken, was vergezocht. We zaten zo terug in de jaren vijftig van de vorige eeuw en zelfs voor het Schoolpact (1958).

Het Schoolpact was opgesteld om de schoolstrijd tussen confessionelen en niet-confessionelen te beëindigen. De bisschoppen wilden niet dat er zo'n niet-confessioneel vak zou komen. Zij begrepen heel goed de betekenis ervan. In de tekst van het Schoolpact lezen we dat dit vak verwijst naar een levensbeschouwing. De tekst stipuleert wel dat elke vorm van bekeringsijver uit den boze is en even lijkt het er misschien op dat volledige neutraliteit wordt verwacht. Maar deze eis geldt ook voor de leraren godsdienst. De reden is niet dat de leraren neutraal moeten zijn, waarom zouden er dan nog verschillende vakken bestaan, maar wel verdraagzaam. Zo geeft het Schoolpact aan dat deze leraren op een voorzichtige wijze getuigenis kunnen afleggen van hun overtuiging. Getuigenis afleggen is een sterke uitdrukking en geldt ook voor de leraar niet-confessionele zedenleer. Hij draagt een levensbeschouwing uit. Maar deze leraren mogen geen beledigende taal gebruiken als ze over een andere levensbeschouwing spreken. Ze mogen geen leerlingen ronselen, omdat de keuze van de ouders vrij is en niet mag worden gestuurd. Van de leraren van andere vakken (zoals biologie of aardrijkskunde) verwacht men daarentegen dat ze geen uitspraken doen over levensbeschouwing, zij zijn strikt neutraal.

Het Schoolpact creëerde daarmee de ruimte voor een niet-confessionele moraal. Een die niet steunt op een godsdienstige basis, waarmee de richting is aangegeven. Nogmaals, het was in die tijd voor iedereen duidelijk waarover het ging. De buitenkerkelijken waren vragende partij. In 1954 werd in verschillende Vlaamse steden een Bond van Leraren in de Zedenleer-Middelbaar Onderwijs opgericht. Vier jaar later is er het Schoolpact. Het vak niet-confessionele zedenleer is dan ook voor het officieel lager onderwijs een feit. Richard Van Cauwelaert, de stuwende kracht in de Bond, wordt inspecteur. Samen met zijn collega André Vanhassel richt hij in de jaren zestig de Oudervereniging voor de Moraal op (Tyssens & Witte 1996, hoofdstuk 3). Tot op vandaag is het een vrijzinnig humanistische vereniging. Enkele doelstellingen uit het toenmalige reglement van die vereniging laten geen twijfel bestaan over het karakter van de niet-confessionele zedenleer:

‘in een gemeenschappelijke actie allen te verenigen die begaan zijn met de cursus niet-confessionele moraal, om ondermeer:

- met al de tot haar beschikking staande middelen bij te dragen tot een humanistische vorming van alle buitenkerkelijke mensen<sup>3</sup>.

De handboeken die de inspecteurs voor het middelbaar onderwijs schrijven, hebben een even duidelijk engagement. De auteurs raden de leraren aan om *De Moralist* en *Het Vrije Woord* te lezen, uitgaven van het Humanistisch Verbond. Het onderwijsdoel dat ze vooropstellen, is de zelfstandigheid van de leerlingen: ‘De psychologie heeft ons geleerd dat de tijd van de klaargemaakte levensbeschouwing voorbij is. De moraal streeft

<sup>3</sup> [http://www.vsad.be/archief/organisaties/body\\_OVM.htm](http://www.vsad.be/archief/organisaties/body_OVM.htm)

er niet meer naar de leerling een seriekostuum aan te passen, dat voor iedereen hetzelfde moet zijn, ongeacht de leeftijd, het karakter en andere verschillen. De moraal spreekt van zelfkennis, zelfontplooiing, zelfverantwoordelijkheid, ziet daarin een beter opleidingsmiddel dan in het trouw modelleren naar mijn model, het model.’ (Van Cauwelaert, Van Ussel 1960, 5-7)

## 2. Vrijzinnigen en levensbeschouwing

Maar met te zeggen dat ik niet gelovig ben, omschrijf ik mezelf negatief. Dat is ook zo met niet-confessioneel. In eerste instantie drukken we uit wat we niet zijn, maar wat zijn we dan wel? Ons afzetten tegen een traditie heeft blijkbaar zoveel energie gevraagd dat een negatieve omschrijving leek te volstaan. Toen het Humanistisch Verbond in Nederland en later in Vlaanderen werd opgericht, was dit het discussiepunt. Sommigen vrijdenkers vonden dat het formuleren van een levensbeschouwing een brug te ver was. Was dat niet doctrinair? Nochtans was het nodig om duidelijk te maken dat mensen zonder godsdienst geen mensen zonder moraal zijn. De uitspraak van Dostojewski dat als God dood is, alles is toegelaten, leefde en leeft nog altijd bij sommigen (ik vrees zelfs velen). Als we de autonomie van mensen plaatsen tegenover betutteling, krijgen we snel antwoorden in de trant van, ‘je laat kinderen toch ook niet beslissen’. Degene die antwoordt, beseft dan niet dat hij alle mensen als kinderen benadert, maar dat terzijde. Meestal haalt men deze normloosheid aan als het gaat over waardig sterven of geboortecontrolle. Dat voorstanders van euthanasie of abortus vanuit waarden en waardeering van anderen vertrekken, kunnen sommigen zich niet voorstellen. Het is de primaire reactie waarbij andere waarden als non-waarden worden ervaren.

## 3. Positieve noodzaak

Toen een aantal jaren terug Filip Dewinter, een van de kopstukken van het extreemrechtse Vlaams Blok, zei dat hij vrijzinnig was (hoewel zijn partij alleen maar conservatieve katholieke standpunten verdedigt, tegen abortus, voor het katholiek onderwijs, enzovoort) was dit een schok voor andere vrijzinnigen. De noodzaak om zich niet alleen negatief te omschrijven, maar aan te geven waarvoor men staat, werd toen door vele vrijzinnigen gevoeld. Ze ontdekten de noodzaak om zich positief te omschrijven als humanist. Het begrip ‘vrijzinnig humanisme’ kreeg een duw in de rug: een humanisme dat de mensenrechten belangrijk vindt. Nochtans was dit al bij de oprichting van het Humanistisch Verbond het punt. Na de Tweede Wereldoorlog en de feiten van de uitroeiingskampen voelden ook velen de noodzaak van een moraal aan. In de uitnodiging voor het oprichtingscongres van het Humanistisch Verbond Nederland in 1946 lezen we:

*De ervaringen der laatste jaren hebben ons, voor zover nog nodig was wel geleerd, hoezeer de crisis in onze dagen er ook een is van geestelijk karakter. De noodzaak van bezinning op onze geestelijke grondslagen wordt alom gevoeld en erkend. Helaas neemt het ongodsdienstig humanisme ons inziens*

*niet de plaats in waarop het historisch en principieel aanspraak moet maken. De levensbeschouwing van de grote massa der onkerkelijken is veeleer een cultuurloos nihilisme dan een verantwoord humanisme (Matthijs 1988, 25-26).*

In België zal men dezelfde toon aanslaan. Van Cauwelaert (1995) schrijft in een artikel in *De Moralist* van januari 1961:

*Waar staan we thans met de niet-confessionele moraal? Een groot deel van de vrijzinnigen zit nog steeds vast in het amorele laissez-faire (...) Zij geloven niet aan de kerkelijke moraal, noch aan de niet-confessionele (...) Volgens hen kan of mag de Staat niet opvoeden (...) hij is neutraal, dit is niets (...) Eigenaardig genoeg, hij mag (...) misdaden straffen.*

#### 4. Vrij onderzoek

‘Het denken mag zich nooit onderwerpen, noch aan een dogma, noch aan een partij, noch aan een hartstocht, noch aan een belang, noch aan een vooroordeel, noch aan om het even wat, maar uitsluitend aan de feiten zelf, want zich onderwerpen betekent het einde van alle denken.’ Deze uitspraak van de wiskundige Henri Poincaré hangt in heel wat klaslokalen niet-confessionele zedenleer. Het is zowat de lijfspreuk van de cursus. Er is al veel gedebatteerd over de verschillende delen van die uitspraak, maar een aantal vrijzinnigen blijft staren naar de wetenschap als oplossing. Uiteindelijk zou zij ondubbelzinnig aanwijzen wat we moeten kiezen. We moeten alleen maar uitkijken naar de meningen van de deskundigen. Voor wie zo denkt, zal levensbeschouwing ooit wel moeten verdwijnen. Waarden zullen worden herleid tot feiten. Het vervelende is echter dat wetenschappers elkaar kunnen tegenspreken. Vooral is het zo dat een goede beschrijving van een situatie nog niet aangeeft wat we moeten doen, in het beste geval alleen maar wat we kunnen doen. Bertrand Russell (1925), toch geen voorstander van enig obscurantisme, wijst hier al op. De ene zal in een oorlogssituatie alleen denken aan overleven en zeggen dat dit niet anders kan, gezien de feiten. Een andere zal juist vasthouden aan bepaalde waarden. Oskar Schindler is een mooi voorbeeld. Maar er zijn minder dramatische voorbeelden dan oorlog. Als ik alle feiten van mijn seksualiteit ken en daarmee een goede beschrijving heb, blijft deze toch onder het niveau van wat ik beleef in mijn relaties, van wat ik voel en de keuzen die ik maak.

De uitspraak van Poincaré kunnen we ook anders lezen, wat hijzelf als wetenschapper trouwens deed. Wetenschappelijke kennis blijft dan belangrijk. Ze geeft ons op heel wat terreinen de kennis die we nodig hebben. Ze is een belangrijk middel in de opbouw van ons wereldbeeld. Als ik me afvraag waar ik vandaan kom, zal de evolutietheorie me informeren. Als ik nadenk over de mens zal het menselijk genoom me dingen laten zien. Maar vrij onderzoek houdt tevens in dat we weten dat feiten niet eenvoudig zijn. We kunnen niet vergeten dat wetenschap een open systeem is of dat er in menswetenschappen veel discussie bestaat tussen theorieën of zelfs over de wetenschappelijkheid van deze. Toch zullen we bij ziekte naar een dokter gaan die zich kan vergissen en niet naar een tovenaer die zich vergist. De feilbaarheid van mensen erkennen, is geen probleem. Inzien dat een taak moeilijk of onmogelijk is, is een zaak van gezond verstand. Hetzelf-

de als we aanmanen tot voorzichtigheid en overmoed afwijzen. En als deskundigen kernenergie of iets anders aanprijzen, kan het geen kwaad na te gaan of er belangen spelen. De waarde van wetenschap erkennen, is dus niet meestappen in een naïef vooruitgangsoptimisme.

Vrij onderzoek is breder bekeken ook de open houding die we in levensbeschouwelijke kwesties hanteren. In de inleiding van het leerplan niet-confessionele zedenleer lezen we:

*Het leven is een ervaring en vergt voortdurend leren. We willen ons blijven informeren. We doen dit door rekening te houden met wetenschappelijke kennis. Maar niet alle levensvragen zijn eenduidig wetenschappelijk op te lossen. In nogal wat levensbeschouwelijke kwesties blijven alternatieve keuzen mogelijk en niet iedereen vult zijn leven op een zelfde wijze in. Vrij onderzoek hier als een levenshouding impliceert de bereidheid tot dialoog met anderen. Dat is willen luisteren naar anderen, zich kunnen inleven in de situatie van anderen of aan perspectiefwisseling doen. Het kenmerk van een authentieke dialoog is dat we ook onszelf in vraag kunnen stellen. Een dialoog creëert de vrije ruimte waarin gezagsargumenten, manipulatie en demagogie worden vervangen door redelijk overleg. Dat impliceert dat elkeen aan het woord kan komen en opvattingen slechts op grond van argumenten worden verworpen. Daarvoor moeten we ook leren omgaan met tegenspraak<sup>4</sup>.*

Vrij onderzoek is daarmee ook een filosofische houding. Het is geen toeval als leraren wanneer ze over de methode van hun vak spreken even vaak de socratische methode als vrij onderzoek vermelden. De leraar is geen deskundige in het leven. Hij heeft niet voor de verschillende casussen die zich in een leven kunnen voordoen het juiste antwoord. Hij beschikt wel over een onderzoeksmethode. Hij stelt goede vragen. Hij tracht de alternatieven voor een keuze samen met hun consequenties in kaart te brengen. Hij probeert aan perspectiefwisseling te doen en de verschillende posities in een situatie te herkennen.

Deze open houding maakt dat we in de lessen niet-confessionele zedenleer spreken van een interne neutraliteit. Leerlingen moeten niet allemaal uitgesproken vrijzinnig zijn. In de lessen zitten er altijd leerlingen die dat niet zijn. Er zijn leerlingen die tot hun twaalf jaar katholieke godsdienst volgen en dan overschakelen. Anderen die moslim zijn, maar zich niet thuis voelen bij de interpretaties van de leraar islamitische godsdienst. Toch verwachten we dat de leerlingen aanvaarden dat de lesstrategie er een is van onderzoek en dat ze deelnemen aan de dialoog. Een positie waarbij men bevraging uit de weg gaat, kan niet. Vrij onderzoek blijft de basis. Dat is wat Larock in 1961 als minister van onderwijs in een omzendbrief schreef over de neutraliteit van het vak: ‘men kan enkel de waarheid bereiken door niets als zeker te aanvaarden zonder gegronde bewijzen’ (Borms & Magits 2004, 221). Terwijl de bisschoppen bij de discussies die vooraf gingen aan het Schoolpact stelden dat vrij onderzoek niet kon: ‘omdat dit het bovennatuurlijke verwerpt en niet neutraal is’ (idem). De bisschoppen en de minister spraken duidelijk over andere dingen. De bisschoppen hadden gelijk: de niet-confessionele zedenleer en de keuze voor vrij onderzoek op levensbeschouwelijk vlak is niet neutraal. Maar de minister had het over de interne neutraliteit en de leraar die geen specifieke filosofie

<sup>4</sup> <http://www.ribz.be/Dynamische%20leerplannen/secundair/PDF/Inleiding.pdf>

of ideologie kan verdedigen. Een stelling die de vrijzinnigen en de Raad voor Inspectie en Begeleiding Zedenleer ook vandaag onderschrijven. Het engagement van de leraar is er een voor vrij onderzoek dat steunt op menselijke ervaring en verstand. De leraar laat ruimte voor onderzoek, bevraging, twijfel en vermijdt indoctrinatie. Het maakt niet uit of iemand agnosticus, atheïst, religieus humanist is of eenvoudig voor zichzelf nog niet heeft uitgemaakt wat hij is. En het is zeker niet nodig dat de leerlingen de politieke standpunten van de leraar delen. Het aanvaarden van de mensenrechten en democratie als uitgangspunten laat immers variaties en discussies toe. De verwachting dat de leraar vrijzinnig is, heeft te maken met methode, zijn humanisme met een keuze voor mensenrechten.

## 5. Het humanisme een versleten jas?

De kritieken op een negentiende-eeuws humanisme zijn in de leerplannen van 2001 verwerkt. Er is altijd wel nadruk gelegd op het onderscheid tussen autonomie en egoïsme. Vanaf het ontstaan van het vak was er een pleidooi tegen de morele onverschilligheid, de afwezigheid van empathie en het ontbreken van solidariteit. Autonomie betekent dat we de autonomie in het algemeen, dus ook die van anderen, waardevol vinden. Autonomie is niet hetzelfde als koppigheid. Ze betekent evenmin dat we zouden denken alles te weten en geen oog meer hebben voor de eigen beperkingen. Autonome mensen kunnen best vinden dat ze van elkaar veel te leren hebben en op basis van gesprekken en het wikken en wegen van alternatieven een keuze maken. Autonomie als waarde hebben, betekent tenslotte dat we een democratische samenleving prefereren. Het leerplan niet-confessionele zedenleer dat is opgebouwd in vijf procesdoelen, verwerkt dit allemaal in de eerste drie:

1. Vrij en zelfstandig leren denken en handelen om te komen tot een zo groot mogelijke persoonlijke autonomie.
2. Moreel leren denken, wat inhoudt dat de studenten leren ingaan tegen de onverschilligheid en betrokkenheid leren ontwikkelen.
3. De waarde leren inzien van het humaniseren van de samenleving, in een poging een humane wereld op te bouwen.

Nieuw is dat er in de leerplannen aandacht is voor kritiek op een antropocentrische of ethnocentrische ingesteldheid. Inzien dat de mens niet het centrum van het heelal is, was sinds Galileï een aanval op de godsdienst. De aarde die niet het middelpunt is van het heelal, de mens die een dier is en resultaat van evolutie, is voor seculiere humanisten geen probleem. Maar de feilbaarheid van de mens, de noodzaak om voorzichtig om te springen met techniek, de kwetsbaarheid van de natuur, zijn zaken die in deze tijd actueel zijn geworden. Het leerplan verwerkt dit in de twee laatste procesdoelen:

1. Verantwoordelijkheid leren opnemen tegenover de huidige en de toekomstige generaties.
2. Het oefenen van de zingeving en leren inzien dat de individuele mens nooit de enige zindrager is.

Met deze vijf procesdoelen is de niet-confessionele zedenleer omschreven. Het is een herkenbare levensbeschouwing met specifieke premissen en keuzen voor welbepaalde waarden. Er is een continuïteit terug te vinden in het vak. Er zijn vaste bakens die voor een deel de erfenis van de Verlichting zijn. De actualisering heeft de grote lijnen niet uitgewist, maar gezorgd voor verfijning. We denken genuanceerder over wetenschap, vooruitgang en de mogelijkheden van de mens.

Pas nadat we zijn gaan aanvaarden dat we een specifieke levensbeschouwing hebben, zijn we onze relatie met andere levensbeschouwingen anders gaan bekijken. Zolang seculiere humanisten denken dat ze de woordvoerders zijn van de wetenschap, een wetenschap die zij voorstellen als eenduidig en rechtlijnig, verkeren zij in de waan de waarheid in pacht te hebben. Een waarheid die algemeen is, zodat zij in de waan verkeren dat ze geen levensbeschouwing hebben. Waarom zou de waarheid ook maar een millimeter wijken? Toch zeker niet voor de godsdiensten die irrationeel zijn en met de tijd zullen verdwijnen? Deze fundamentalistische houding komt nog voor, maar ze maakt stilaan, zo hoop ik althans, plaats voor een houding die bescheidener is.

## 6. Verdraagzaam samenleven: pluralisme

We merken dat in de scholen de leraren van de verschillende levensbeschouwelijke vakken goed overeenkomen. Als er een conflict is, dan is dat eerder door een verschil in karakter, zoals dat overal voorkomt. Leraren werken dikwijls samen rond een project, ze bekijken dezelfde film of zitten samen in een vakgroep levensbeschouwelijke vakken. Ook op het niveau van de inspectie is er samenwerking. Vertegenwoordigers van de inspectie van de levensbeschouwingen komen geregeld samen in de Commissie Levensbeschouwelijke Vakken<sup>5</sup>. De erkende instanties en vereniging die de leraren en inspecteurs aanstellen komen ook samen. Er is een nascholingsinstituut dat voor de leraren van alle levensbeschouwingen studiedagen organiseert.

Het voorstel om een neutraal vak 'levensbeschouwelijke oriëntatie' naast de bestaande levensbeschouwelijke vakken in te voeren vond bij niemand van deze vertegenwoordigers van de levensbeschouwingen gehoor. Ze hebben ernstige twijfels over de mogelijkheden om een neutraal levensbeschouwelijke vak in te richten (Borms & Magits 2004; Van Stiphout 2004). Wie zou dat geven? Wie zou de curricula schrijven? Was de overheid van plan een eigen levensbeschouwing uit te schrijven? Had zij er een? En hoe zat het dan met de scheiding van kerk en staat?

De voorstanders van 'levensbeschouwelijke oriëntatie' lijken te dromen van een neutrale samenleving, waaruit de levensbeschouwingen zijn verdwenen. Het maakt dat hun project tegenstrijdig is. Een neutrale samenleving is iets anders dan een neutrale overheid. Wie het eerste wil, hoopt dat mensen alsmaar minder met levensbeschouwing bezig zullen zijn. Levensbeschouwingen zouden enkel voor conflicten zorgen. Conflicten die te wijten zijn aan onderlinge concurrentie en onverdraagzaamheid. Maar de levensbeschouwelijke vakken in het officiële onderwijs tonen het tegendeel. Waarom zou een levensbeschouwelijke identiteit een probleem zijn? Niet het wegmoffelen van levensbeschouwingen blijkt een oplossing te zijn, maar wel het erkennen van de vrijheid

<sup>5</sup> <http://www.onderwijsinspectie.be/LBV/thema/clbv.htm>

om een levensbeschouwing te beleven. De overheid bewijst haar neutraliteit wanneer zij dit pluralisme via gelijkberechtiging mogelijk maakt. Ze wijkt daarmee af van de lekenstaat naar Frans model. Maar het is alleen zo dat de krampachtige houding rond levensbeschouwingen eindelijk kan verdwijnen. Krampachtig zoals zij die allergisch zijn voor al wat met levensbeschouwing te maken heeft. Of krampachtig zoals zij die zich niet erkend weten. Vroeger waren het de vrijzinnigen die geweerd werden en nu zijn het de moslimjongeren van wie men de keuze als een probleem ervaart. Zo wanneer Mieke Van Hecke, de directeur-generaal van het Vlaams katholieke onderwijs, zegt dat er geen moslimscholen mogen bestaan, maar wel katholieke. Dialoog en wederzijds vertrouwen is alleen mogelijk als we erkennen dat mensen een levensbeschouwelijke identiteit hebben en we dit geen probleem vinden. We moeten beseffen dat de neutraliteit van de overheid niet in het gedrang komt als ze ruimte laat voor verschillende levensbeschouwingen. Maar dat ze zo haar neutraliteit kan bewijzen en een reëel pluralisme mogelijk maakt.

## 7. De onderwijsspiegel

Toen de Vlaamse onderwijsinspectie naging hoe het met de gelijke onderwijskansen is gesteld, leverde de inspectie levensbeschouwelijke vakken haar bijdrage. Daartoe werden enquêteformulieren opgesteld voor de leerlingen, de leraren en de directeurs. Publicatie volgde in *De onderwijsspiegel*, een jaarlijks verslag van de onderwijsinspectie voor de minister van onderwijs, als derde deel met de titel ‘Opvoeden en onderwijzen tot tolerantie’<sup>6</sup>. De vraag was in welke mate de levensbeschouwelijke vakken bijdragen tot een open houding tegenover andere culturen en levensbeschouwingen. De stelling was dat in deze vakken de leerlingen kunnen leren constructief om te gaan met zowel identiteit als pluraliteit. Uitgangspunt was dat een leerling pas respect kan opbrengen voor andere levensbeschouwingen als hij ervaart dat zijn levensbeschouwing wordt gerespecteerd. Pas als we een eigen identiteit kunnen opbouwen, kunnen we positief omgaan met anderen: ‘Het leren kennen en respecteren van “de ander” komt uitdrukkelijk naar voren binnen de levensbeschouwelijke vakken. We kunnen de ander pas tegemoet treden als we weten wie we zelf zijn. Alleen als we bewust zijn van onze eigen levensbeschouwing en ons daarin verdiepen, kunnen we op een vruchtbare manier met de ander in dialoog treden.’ (*Onderwijsspiegel*, 139). De enquêtes richten zich op twee polen: identiteit en pluraliteit. Het gaat over het gevoel erkend te zijn, het belang van de levensbeschouwing en het onderricht daarin, maar ook over samenwerken, contacten met de anderen en kennis van andere levensbeschouwingen. Zo vinden de leraren genoeg unaniem dat zij hun identiteit moeten kunnen behouden, maar zij willen ook samenwerken met anderen. Wie denkt dat levensbeschouwing voor leerlingen in deze postmoderne tijd minder belangrijk is, wordt verrast door de antwoorden op deze stelling: ‘werken aan een eigen levensbeschouwing vind ik belangrijk in het kader van de multiculturele samenleving’. In het secundair onderwijs antwoorden gemiddeld 80% van 1277 leerlingen positief.

<sup>6</sup> [http://www.onderwijsinspectie.be/onderwijsspiegel/jaar\\_04\\_05.htm](http://www.onderwijsinspectie.be/onderwijsspiegel/jaar_04_05.htm)



## 8. Actief pluralisme: dialoog in plaats van neutraliteit

De dialoog organiseren tussen verschillende levensbeschouwingen ligt in ieder geval dichter bij de maatschappelijke realiteit, dan te blijven zoeken naar het ene neutrale vak dat in de plaats komt van alle levensbeschouwelijke vakken. Dat laatste is eerder ingegeven door een hysterische reactie op verschillen. Een levensbeschouwing is geen zaak van neutrale kennis. Een levensbeschouwing bekijken we niet van buitenaf, maar ervaren we als een deel van onszelf. Zo liggen de gevoeligheden anders als iemand zegt dat we een taalfout of wiskundefout maken, dan wanneer iemand zegt dat we een verkeerde levensbeschouwing hebben. En wat als een leraar een neutraal levensbeschouwelijk vak geeft, zal zij dan doen alsof hij zelf ‘niets’ is? En als hij het ‘objectief’ zou aanpakken, lijkt hij dan niet op een antropoloog die het heeft over ‘vreemde’ gewoonten, in elk geval gewoonten waarmee zij zelf niets te maken heeft? En is dat objectief?

Actief pluralisme kan niet betekenen dat we een nieuwe monoloog installeren. Verschillen erkennen is het begin van een oprecht pluralisme. Nieuw is het besef dat dit niet hoeft te resulteren in een particularisme van in zichzelf opgesloten groepen, maar de basis legt voor dialoog. Het zijn de leraren die deze dialoog organiseren. Het Koninklijk Atheneum Antwerpen is een goed voorbeeld. Naast onderwijs in levensbeschouwelijke vakken organiseren daar de leraren ook projecten voor alle leerlingen. Deze aanpak is uit noodzaak geboren. Na de aanslagen van 11 september was de sfeer gespannen, er moest worden gewerkt aan conflictbeheersing. De leraren levensbeschouwing waren degenen die in staat bleken om een ontmoetingsplaats te creëren. Wel te verstaan: een ontmoetingsplaats tussen verschillende levensbeschouwingen. De leraren werden zelfs ingeschakeld als de leraren van algemene vakken een probleem hadden, zoals rond het vak biologie. Deze vorm van actief pluralisme beantwoordt volkomen aan de stelling dat alleen als elkeen een eigen plaats krijgt, zonder er telkens voor te moeten vechten, de vrije dialoog met anderen haalbaar is.

Hopelijk leren ook volwassenen om de verschillen niet steeds te dramatiseren, maar ermee om te gaan. Verschillen sluiten niet uit dat we gemeenschappelijke belangen hebben, zoals het in stand houden van deze ruimte van vrije dialoog. Gezamenlijk bouwen aan een samenleving vereist niet dat we de verschillen uitgommen, dat zou niets meer te maken hebben met een vrije, democratische samenleving.

### Literatuur

BERLIN, I. (1958). ‘Two Concepts of Liberty’, in: Berlin I. (1969), *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press.

BORMS, E. & MAGITS M. (2004), ‘Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs’, in: *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, 2004, nr.3.

MATTHIJS, W. (1988). *Vanzelfsprekend, 35 jaar Humanistisch Verbond*. Antwerpen: Humanistisch Instituut voor Massamedia.

VAN STIPHOUT, M. (2004). ‘Een nieuw “neutraal” vak over levensbeschouwing en ethiek?’, in: *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, 2004, nr.3.

- TYSSENS, J. & WITTE, E. (1996). *De vrijzinnige traditie in België*. Brussel: VUB-press.
- RUSSELL, B. (1925). 'What I believe' in: *Why I am Not a Christian*, London: George Allen & Unwin Ltd 1969.
- VAN CAUWELAERT A.R. & VAN USSEL J. (1960). *De mens en zijn wereld*. Antwerpen: De Sikkel.
- VAN CAUWELAERT A.R. (1995). 'Artikel hernomen', in: *Mores*, 1995/nr. 200.