

# Reflectietekst Religie & Onderwijs

*Jan De Groof, Wim van de Donk, Gracienne Lauwers,  
Peter de Goede, Tim Verhappen*



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme



## Inhoudstafel

Reflectietekst Religie & Onderwijs	5
<b>§ 1 Algemene overwegingen religie &amp; publiek domein</b>	7
<b>Het ambivalente karakter van religie</b>	7
<i>Religie is een bron van onheil, maar ook een bron van waarden</i>	
<b>Het veranderlijke karakter van religie</b>	8
<i>Veranderende religie transformeert sociale verbeelding</i>	
<b>De individualisering van religie</b>	9
<i>Religie individualiseert, maar verdwijnt niet</i>	
<b>De veranderde context van religie</b>	10
<i>Modaliteiten van seculariteit</i>	
<b>De de-territorialisering van religie</b>	11
<i>Media en virtueel polytheïsme</i>	
<b>Het dialogische karakter van religieuze identiteitsvorming</b>	11
<i>De illusie van een enkelvoudige identiteit als noodlot</i>	
<b>Het belang van gelijke en wederzijdse erkenning van religieuze identiteit</b>	12
<i>Voorbij sociaal autisme</i>	
<b>Het postseculiere karakter van het publieke domein</b>	13
<i>Inclusieve en gelijke neutraliteit ten aanzien van seculiere en religieuze overtuigingen</i>	
<b>Literatuur bij § 1</b>	16
<b>§ 2 Overwegingen religie en onderwijs</b>	17
<b>§ 2.1 De Nederlandse geschiedenis van verzuiling en ontzuiling</b>	17
<b>§ 2.2 Artikel 23 van Nederlandse Grondwet: de vrijheid van onderwijs</b>	19
<b>De wetstekst</b>	19
<b>De ‘schoolstrijd’ en de financiële gelijkstelling</b>	19
<b>De vrijheid van oprichting of van stichting</b>	20
<b>De vrijheid van inrichting</b>	21
<b>De vrijheid van richting</b>	21
<b>De vrijheid van onderwijs en het recht op onderwijs in het internationaal recht en het Europees recht</b>	24
<b>De vervaging van het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs</b>	25
<b>§ 3 De gewijzigde verhouding in verzuiling en ontzuiling in Vlaanderen</b>	27
<b>§ 3.1 De Belgische en naderhand de Vlaamse ‘schoolkwestie’ als weerspiegeling van gewijzigde verhouding in verzuiling en ontzuiling (beknopt)</b>	27
<b>§ 3.2 Casus-studie: religie en het seculariseringsproces binnen het onderwijs in Vlaanderen en in een Europese context</b>	29
<b>Inleiding</b>	29
<b>Subsidiëring door de staat van het confessioneel onderwijs</b>	31
<b>Vrijheid van gesubsidieerde vrije scholen</b>	33
<b>Het decreet Gelijke Onderwijskansen van 2002</b>	33
<b>Het gelijkbehandelingsdecreet van 2008</b>	34
<b>Beleving en manifestatie van religie door leerlingen en onderwijzend personeel</b>	34
<i>Het dragen van religieuze symbolen: de hoofddoek</i>	35

<i>Gebedsruimte</i> .....	37
<i>Halal en kosjer voeding</i> .....	37
<b>Godsdienstonderricht</b> .....	37
<b>Verplichte vakken zonder vrijstelling</b> .....	38
<i>Creationisme versus evolutieleer in de wetenschapslessen</i> .....	38
<i>Seksueel onderricht en holebiseksualiteit</i> .....	38
<i>Opt-out uit zwemlessen</i> .....	39
<b>Naar een nog verdere secularisatie of naar alternatieve onderwijsvormen in Vlaanderen?</b> .....	39
<b>Beschouwingen</b> .....	40
<b>Literatuur bij § 3</b> .....	42
<b>§ 4 Naar een andere vormgeving van relatie religie &amp; onderwijs</b> .....	45
<b>Literatuur bij § 4</b> .....	51

## **Reflectietekst Religie & Onderwijs**

Wij doen een oproep om na te denken over een andere wijze om met religieus en levensbeschouwelijk verschil om te gaan in het onderwijsbestel. In de eerste paragraaf presenteren we een aantal overwegingen daartoe die meer in algemene en fundamentele zin betrekking hebben op aard en ontwikkeling van religie in de moderne samenleving en de verhouding van religie tot het publieke domein. In de tweede en derde paragraaf presenteren we overwegingen die meer rechtstreeks raken aan inrichting en functioneren van het Nederlandse en Vlaamse onderwijsbestel, in de vierde paragraaf gevolgd door een schets van de contouren van een toekomstbestendig alternatief voor de wijze waarop (in Nederland door artikel 23 Grondwet en in België door artikel 24 Grondwet) van oudsher de omgang met religieus en levensbeschouwelijk verschil is vormgegeven.



## § 1 Algemene overwegingen religie & publiek domein

Onze oproep tot herbezinning op de omgang met religie in het onderwijsbestel wordt ingegeven door overwegingen inzake:

het ambivalente karakter van religie;  
het veranderlijke karakter van religie;  
de individualisering van religie;  
de veranderde context van religie;  
de de-territorialisering van religie;  
het dialogische karakter van religieuze identiteitsvorming;  
het belang van gelijke en wederzijdse erkenning van religieuze identiteit;  
en het postseculiere karakter van het publieke domein.

### Het ambivalente karakter van religie

*Religie is een bron van onheil, maar ook een bron van waarden*

Negatieve beelden over het intolerante en conflictueuze karakter van religie zijn wijd verbreid. Dikwijls wordt – alvast vanuit historisch perspectief – daarbij verwezen naar de godsdienstoorlogen in het vroegmoderne Europa, met name de Dertigjarige Oorlog (1618-1648). De secularisering van de staat zou het geslaagde antwoord zijn op de gruwelijke ervaring van die religieuze conflicten en tevens een voldoende of noodzakelijke voorwaarde voor processen van democratisering. Casanova (2009) toont echter aan dat de godsdienstoorlogen niet aan de basis stonden van de seculiere staat. Dat is een historische mythe; veel eerder brachten zij het principe van *cuius regio eius religio* voort. Dat principe staat vooral voor een confessionalisering van de staat en een territorialisering van religie. De secularisering van Europese staten kwam, zo er al sprake van was, veel later en droeg bovendien niet noodzakelijk bij aan een democratisering van die staten (denk aan het seculiere Sovjetregime).

Ontegengesteld is religie in het verleden vaak een bron van onheil geweest, ook al biedt de recente geschiedenis van de twintigste eeuw weinig empirisch bewijs hiervoor. De ‘korte eeuw van Europa’ (1914-1989) was beslist één van de gewelddadigste uit de geschiedenis van de mensheid, maar Holocaust en

Goelag waren niet het product van religieus fanatisme. Ze werden voortgebracht door moderne, seculiere ideologieën. Daar staat tegenover dat de val van de Berlijnse muur en het einde van de Koude Oorlog voor een niet onaanzienlijk deel op het conto van een katholieke paus en zijn gelovige landgenoten geschreven mogen worden. De omwenteling in Zuid-Afrika en de afschaffing van het regime van apartheid had niet zonder de actieve rol van de kerken hebben plaatsgevonden. De terroristische aanslagen op 11 september 2001 hebben echter een nieuwe impuls gegeven aan de aandacht voor het ‘problematische’ karakter van religie, en de angst voor religie in seculiere, democratische staten versterkt. Eens te meer bewijst ‘09/11’ voor militante atheïsten als Dawkins, Harris en Hitchens het anachronistische en pathologische karakter van religie (‘religie en democratie c.q. religie en publiek domein zijn onverenigbaar’).

Zeker, niet alleen seculiere ideologieën, maar ook de hoogste spirituele idealen kunnen uiterst destructief zijn. Ze zijn in de menselijke geschiedenis ‘vergiftigde kelken’ (Taylor) geweest, de oorzaken van onnoemelijke ellende en wreedheid. Maar naast alle obscurantisme en onderdrukking is religie ook een krachtige bron van hoge morele maatstaven. Het wijd verbreide negativisme over religie – en in het verlengde daarvan haar verbanning naar een afgeschermd privésfeer buiten het seculiere publieke domein – miskent religie als bron van particuliere én publieke moraal en betaalt daarmee een hoge prijs. Religieuze overtuigingen bezitten wat betreft morele intuïties een bijzondere articulatiekracht, met een – minstens potentieel – verrijkende betekenis voor het publieke domein (Habermas, 2009).

Het is opvallend dat veel critici van religie hun pijlen richten op orthodoxe, onverdraagzame en gewelddadige varianten van religie en die op één lijn stellen met welke vorm van religie dan ook. Daar waar religies in de moderne tijd in de ban zijn geraakt van ‘logos’ – en dat geldt tegenwoordig zeker voor fundamentalistische varianten van de grote monotheïstische godsdiensten die de heilige boeken (bijbel, tanach, koran) letterlijk voor waar houden – zijn zij een gemakkelijke prooi voor de wetenschappelijke bewijzen

van het antireligieuze kamp. Maar tegenwoordig is religie – net als in de premoderne tijd – voor veel gelovigen meer ‘mythos’ met een opake kern, ‘ein Bewusstsein von dem, was fehlt’ (Habermas, 2008), een diep *gevoeld* besef van een transcendentaal Zijn dat niet onder woorden is te brengen. De op zichzelf begrijpelijke aandacht voor religieus sektarisme enerzijds en de vervlechting van religie met politiek als machtsfactor in meerdere regio’s van de wereld anderzijds, mag ons bovendien niet doen vergeten dat in alle grote godsdiensten compassie met de medemens (de Gulden Regel van Confucius) centraal staat (Armstrong, 2009).

Overigens, zoals we niet eenzijdig de schaduwzijden van religie moeten belichten, zo geeft het ook geen pas om alleen oog te hebben voor het goede van het naturalistische verlichtingsdenken en de ‘malaise’ van de moderniteit te negeren (het doorgeschoten individualisme in een onttoverde wereld zonder zin; de ‘ijzeren kooi’ van de instrumentele rationaliteit en de ondergang van substantiële doelstellingen; de vervreemding van het politieke leven en de erosie van burgerschap en politieke vrijheid; Taylor, 1994). Kortom, we moeten ons hoeden voor eenzijdige en karikaturale beelden van religie en moderniteit (Van de Donk, 2007).

### **Het veranderlijke karakter van religie**

#### *Veranderende religie transformeert sociale verbeelding*

Religies zijn dynamische fenomenen. Ze zijn verwikkeld in een permanent proces van aanpassing aan of van replek op nieuwe uitdagingen (zowel van ‘binnen’ als van ‘buiten’), verbinden zich met uiteenlopende sociaal-culturele contexten en ondergaan daarvan de invloed (juist de variëteit die daarvan het gevolg is maakt een substantiële definitie, die tracht de ‘essentie’ van religie te vangen, zo goed als onmogelijk).

Een uiterst grove schets van cultureel-religieuze transformaties – Taylor gaat er in *A secular age* veel dieper op in - moge hier volstaan om het veranderlijke karakter van religie aan te duiden.

Wanneer we ver in de menselijke geschiedenis teruggaan en onze aandacht richten op ‘vroeg’ of ‘archaische’ religie worden we ons bewust van grote religieuze transformaties en – in het kielzog daar-

van – de revolutie die zich heeft voltrokken in onze ‘sociale verbeelding’, de manier waarop mensen in de westerse wereld zich hun sociale leven voorstellen. In vroegere samenlevingen was religie ‘overal’, verweven met al het andere, en vormde het in geen enkel opzicht een afzonderlijk, eigen domein. Het godsdienstig leven was er onlosmakelijk verbonden met het sociale leven. In die samenlevingen was de sociale groep bij religieuze handelingen de primaire instantie. Het individu kon zichzelf niet voorstellen buiten een bepaald sociaal kader (naast deze ‘inbedding’ in de samenleving kenmerkt oude religie zich volgens Taylor ook door inbedding in de kosmos en een inbedding in de vorm van een gerichtheid op ‘gewone’ menselijke voorspoed; mensen vragen om gezondheid, vruchtbaarheid, etc. wanneer ze religieuze machten aanroepen of gunstig proberen te stemmen). Wanneer we iets minder ver in de geschiedenis teruggaan zien we in de axiale tijd of spiltijd, de periode tijdens het laatste millennium voor Christus, dat in verschillende samenlevingen diverse ‘hogere’ vormen van religie optreden. Deze postaxiale religies introduceren wat Taylor aanduidt als de grote ontworteling (‘disembedding’). Het gaat in veel opzichten om een breuk met de oude religie, hoewel oude gebruiken nog eeuwenlang het religieuze leven zouden bepalen. Niet-ingebedde religie maakt het individu los van het sociaal heilige (alsmede van het kosmisch heilige en de ‘gewone’ notie van menselijke voorspoed; er ontstaat een ‘hoger’ idee van menselijk welzijn). Was ons vroegste zelfbegrip diep sociaal ingebed, uit de principes van de axiale spiritualiteit – en dus niet in weerwil daarvan - ontwikkelt zich een sociale verbeelding die het moderne individu voortbrengt; een opvatting van de sociale wereld als samengesteld uit individuen. Kreeg een individu in de voormoderne tijd zin aangereikt vanuit het geheel waar hij deel van uitmaakte, gaandeweg verschuift het perspectief van het collectieve naar het subjectieve. Godsdienstige denkbeelden – de middeleeuwse mens moest een godsvruchtig innerlijk krijgen - speelden daarbij dus een zeer belangrijke rol (voor het eerst was er sprake van een religieus ‘zelf’ bij Augustinus; ‘in de innerlijke mens woont de waarheid’). Het is in zekere zin ironisch te noemen dat de uit religieuze opvattingen voortgekomen individualisering, hoewel begonnen als een poging om de eisen van de wereld op te offeren aan



hogere en heroïsche bestemmingen, uiteindelijk voor menigeen verkeerde in zijn tegendeel.

De grote ontworteling uit bredere sociale en kosmische ordes, geïntroduceerd en nog min of meer impliciet in de axiale revolutie, bereikt met voortschrijdende onttovering, de hervormingsbeweging die uitliep op de protestantse Reformatie (die ook de katholieke kerk veranderde), en religieus individualisme zijn logische afronding. Moderne mensen hebben een ik-besef ontwikkeld dat ver afstaat van de wijze waarop de middeleeuwer of de antieke mens zichzelf begreep. In het westerse christendom is dus in de loop van een half millennium, sinds de late Middeleeuwen, een krachtlijn tot ontwikkeling gekomen in de richting van meer persoonlijke religie. Meer dan ooit is het individu tegenwoordig zelf verantwoordelijk voor het eigen religieuze project.

Overigens is binnen de Westerse wereld niet sprake van één patroon van modernisering (cf. Berger, Davie & Fokas, 2008). Modernisering is een meervoudig verschijnsel met meer dan één specifieke ontwikkelingslijn (bijv. dat de relatie tussen moderniteit en religie het karakter heeft van een zero sum spel). Voor zover überhaupt gesproken kan worden over één Westers patroon van modernisering, is dat ook geenszins het authentieke patroon waar andere moderniserende culturen zich naar hebben te richten. Eisenstadt (2002) spreekt in dit verband treffend over ‘multiple modernities’ (2002).

### **De individualisering van religie**

*Religie individualiseert, maar verdwijnt niet*

Eén van de belangrijkste sociale transformaties in de westerse cultuur is dus de individualisering (andere trefwoorden waarmee deze verandering onder woorden wordt gebracht zijn ‘reflexieve modernisering’ of ‘post-traditionele samenleving’). De moderne ‘focus on the self’ – waarvan de wortels dus mede in het religieuze denken liggen; in zoverre is de moderniteit religiegeen van karakter (Hellemans, 2007) – maakt het individu verantwoordelijk voor zijn eigen vervolmaking. Daarbij zijn overgeleverde waarden en normen of toegewezen identiteiten en rollen als bronnen van betekenisverlening van ondergeschikt belang.

Deze ont-traditionalisering maakt het individu ook meer dan ooit tevoren verantwoordelijk voor het ei-

gen religieuze project. Ook daarbij laat het individu zich minder leiden door overgeleverde openbaringen en verklaringen, maar zoekt het zelfbewust en autonoom een eigen religieuze identiteit. In de woorden van Wade Clark Roof (1994): ‘religious identity becomes less ascribed, and more of a voluntary, subjective, and achieved phenomenon’.

Taylor typeert de hedendaagse geloofsomstandigheden in de Noord-Atlantische beschaving als ‘het tijdperk van de authenticiteit’. Kenmerkend zijn een gerichtheid op individuele zelfexpressie en een verwerping van gezag dat ons van buitenaf wordt opgelegd. Davie (1994) spreekt in dit verband over ‘nominaal’ christendom. Zij doelt daarmee op de opkomst van ‘believing without belonging’, geloven zonder ergens bij te horen, of hooguit op een afstandelijke wijze in de vorm van ‘vicarious religion’, plaatsvervangende religie, waarbij mensen afstand nemen van geïstitutionaliseerde religie, maar desondanks de band daarmee niet geheel willen doorbreken. Het gaat om een zoekende vorm van religie, die vaak met de term ‘spiritualiteit’ wordt aangeduid en gepaard gaat met eclectisch knutselwerk (‘bricolage’ of ‘Mischreligiosität’).

In de weliswaar getransformeerde, maar blijvende aanwezigheid van religie in de moderniteit komt tot uitdrukking dat de moderne (religieuze) cultuur niet uitsluitend is doortrokken van het rationele verlichtingsnaturalisme. Dat heeft de neiging de mens te beschouwen als een geatomiseerd, context-loos, onthecht en ‘puntvormig’ subject, dat zichzelf en de wereld om zich heen objecteert en controleert. Het subject is in dat ‘cartesiaanse’ denken meester van zijn wereld, beslist zelf over de vraag wat waardevol is of niet, en heeft geen God meer nodig. Maar daarnaast is de moderniteit ook doortrokken van een romantisch expressivisme, met zijn besef dat het ‘zelf’ gesitueerd is, talige, sociale en morele bronnen heeft. Het gaat er van uit dat het zelf deel uitmaakt van een groter geheel en streeft naar een hereniging van door de Verlichting gescheiden sferen (individu – gemeenschap; lichaam – geest; rede – gevoel; mens - natuur). De Verlichting is met andere woorden niet de enige erfflater van de moderniteit, de Romantiek is dat evenzeer. Op soortgelijke wijze als Taylor stelt Habermas ook vast dat in onze cultuur de naturalistische *Weltanschauung* - die de werkelijkheid op een

wetenschappelijke wijze bestudeert en op een instrumentele wijze manipuleert – conflicteert, maar ook nauw verbonden is met (heroplevende) religie.

Verlichting en Romantiek zijn dus beide – op een tegenstrijdige wijze – verenigd in de identiteit van de moderne mens. De prijs van ballingschap in een verlichte, van God verlaten wereld roept verzet op tegen het verlichtingsideaal en een verlangen naar hereniging met het transcendentale. Het onderscheid tussen beide geesteshoudingen is in de moderniteit min of meer parallel gaan lopen met het onderscheid tussen publiek en privé. De publieke domeinen van staat, politiek, recht en wetenschap zijn gaandeweg steeds meer gesecculariseerd door verlichtingsdenken, terwijl het romantische ideaal van authentieke zelfverwerkelijking tot een privézaak is bestempeld. Daarmee stuiten we op het begrip ‘seculariteit’. Laten we nagaan wat de opkomst van seculariteit in het moderne Westen precies inhoudt.

### **De veranderde context van religie**

#### *Modaliteiten van seculariteit*

In 1500 was het nog nagenoeg onmogelijk om een houding van ongeloof aan te nemen – het geloof was immers zo verweven met het sociale leven dat het ene zonder het andere nauwelijks denkbaar was. Tegenwoordig is de situatie volkomen veranderd en wordt er niet vreemd opgekeken als gesteld wordt dat we in een seculier tijdperk leven. Maar waaruit bestaat die seculariteit dan precies?

Seculariteit kan men interpreteren in termen van publieke ruimten. De conclusie ligt dan voor de hand dat religie uit veel op zichzelf staande publieke domeinen (staat, politiek, economie, cultuur) is verdwenen. Deze domeinen zijn goeddeels ontdaan van verwijzingen naar God of een transcendente werkelijkheid, denk aan de ‘scheiding van kerk en staat’, hoewel er een breed palet van ‘modellen’ bestaat waarin de betrekkingen tussen deze instituties in concreto vorm hebben gekregen, met soms ook zeer ‘onseculiere’ verbindingen tussen die twee (de eerste betekenis van seculariteit verwijst dus naar gesecculariseerde publieke domeinen).

Maar de verwijdering van religie uit publieke domeinen sluit niet uit dat in een dergelijke samenleving de meerderheid van de bevolking een religieuze over-

tuiging heeft en beoefent. De tweede betekenis van seculariteit verwijst naar het al of niet afstand nemen van religieuze overtuiging en beoefening. In deze betekenis zijn veel West-Europese landen aanmerkelijk gesecculariseerd (in tegenstelling tot de Verenigde Staten).

In een derde betekenis, die nauw met de tweede en enigszins met de eerste is verbonden, duidt seculariteit volgens Taylor op nieuwe geloofsomstandigheden. Het begrip slaat dan op de fundamentele verandering van de omstandigheden waarin religie zich manifesteert. De moderniteit leidt niet tot een wereld waarin religie is gemarginaliseerd of verdwenen. Religie blijft ook binnen de moderniteit een belangrijke motivatiebron. Maar wel is er sprake van seculariteit in de zin van een maatschappelijke overgang: van een samenleving waarin religie niet ter discussie staat naar een samenleving waarin het geloof wordt opgevat als één keuzemogelijkheid naast andere. De optie van een onafhankelijk, exclusief humanisme dat buiten menselijke doelstellingen geen transcendentale doelstellingen aanvaardt, is de cruciale verandering die de kern vormt van moderne seculariteit. Dit was een voorwaarde voor de opkomst van feitelijk ongeloof en het begin van wat Taylor het nova-effect noemt, het zich gestaag uitbreiden van gelovige en ongelovige standpunten. Het vroegere naïeve kader waarin het geloof voor de meeste mensen de automatische optie was, heeft daarmee plaats gemaakt voor een reflectief kader. Daarin is geloof één optie onder vele, bovendien een omstreden optie, omdat voor veel mensen een zeker naïef atheïsme op het eerste gezicht de meest aannemelijke optie is. Het is deze drastische verschuiving in de totale context, de ontwrichting van de vroeger vanzelfsprekende achtergrond en de opkomst van een situatie waarin een ieder zich realiseert dat er verschillende opties zijn (waarover mensen het niet met elkaar eens worden en dikwijls ook niet met zichzelf), die kenmerkend is voor de moderne westerse samenleving.

Daarom moeten we *leren* te navigeren tussen de verschillende gezichtspunten: ons ‘eigen’ gezichtspunt en een ‘onthecht’ gezichtspunt, omdat ons eigen gezichtspunt slechts één van de mogelijke gezichtspunten is en we met die andere gezichtspunten op enigerlei wijze moeten co-existeren. We zijn dus gedoemd ons geloof (of ongeloof) te beleven in een per-

manente toestand van twijfel of onzekerheid, omdat we – als we even achterom of opzij kijken – mensen ontmoeten met een ander gezichtspunt. Sterker nog, een deugdzzaam gebruik van twijfel stelt ons in staat om te gaan met de onvermijdelijke spanningen tussen de vele ‘goden’ die in de moderniteit strijden om de aandacht en aanhang van mensen (Berger & Zijderveld, 2009).

### **De de-territorialisering van religie**

#### *Media en virtueel polytheïsme*

Globale media versterken de ervaring te leven in een polytheïstisch universum. Ulrich Beck wijst in ‘Der eigene Gott’ op het belang van de media voor de de-territorialisering van religie. Het historisch nieuwe van de religieuze ‘conditio humana’ aan het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw is de verbondenheid van iedereen met iedereen: de ‘kosmopolitische Konstellation’. Daardoor maken alle religies en ‘kultureel-spiritueller Symbolwelten’ zich los van hun historische en ruimtelijke context en zijn tegelijkertijd aanwezig en beschikbaar. Er komt in de communicatief ontsloten wereldsamenleving een einde aan het relatieve, territoriaal bepaalde isolement van religies. De wereld is door migratieprocessen, maar vooral door oude en nieuwe media aaneengesloten tot een ‘global village’ waar de religieuze of niet-religieuze ‘ander’ veel meer dan ooit tevoren aanwezig is in het bewustzijn van een ieder. Dankzij de moderne communicatiemedia zijn wereldwijde ontmoetingen c.q. botsingen tussen religies niet alleen op een betrekkelijk eenvoudige wijze mogelijk, maar ook onvermijdelijk.

Nieuwe media fungeren als een katalysator van de-institutionalisering en individualisering van religie. User generated media als YouTube ondermijnen traditioneel religieus gezag, dat de toegang tot media niet meer monopoliseren kan. Een ieder kan via de nieuwe media religieuze boodschappen verspreiden en religieus gezag claimen. Zelfbewuste, reflexieve individuen vinden in een uitgebreid medialandschap de symbolische inventaris waarmee ze inhoud geven aan hun religieuze zelf. Voor hun spirituele ervaringen zijn ze minder dan voorheen op gezin, school of kerk aangewezen. De individualisering sluit echter collectieve, ‘metatopische’, niet aan plaats gebonden vormen van ‘bijeenzijn’ niet uit, waarbij miljoenen

mensen gelijktijdig ‘deelnemen’ aan gebeurtenissen en daarbij krachtige emoties ervaren die men als een aspect van nieuwe vormen van religie kan beschouwen (Hervieu-Léger, 1993).

Deze toestand van universele nabuurschap doet denken aan het toneelstuk *Huis clos* van Jean-Paul Sartre. Daarin verkeert een aantal mensen achter gesloten deuren met elkaar en kan niemand zich aan de blik van de anderen onttrekken (Brandsma, 2006). Meer dan ooit gaan in de 21<sup>ste</sup> eeuw de woorden van Yeats op: ‘What do we know but that we face, one another in this place’. Religie in cyberspace is al getypeerd als de virtuele variant van het polytheïsme in het oude Griekenland, op grond van het vluchtige en fragmentarische karakter van internet, dat met zijn overweldigende variëteit aan religieuze ruimten het nova-effect van Taylor enorm stimuleert (De Mul, 2002).

Samenlevingen zijn dus in toenemende mate poreus geworden. Massamediale globalisering maakt dat we allemaal burens van elkaar zijn geworden. Dat kan het eclecticisme dat zo kenmerkend is voor zoekende spiritualiteit versterken. Virtueel polytheïsme kan daarmee bijdragen aan een tolerante multireligieuze samenleving, maar even zo goed kan het aanzetten tot religie als een hyperidentiteit, ‘heilig vuur’ en angst voor de (on)gelovige ander (Sloterdijk, 2008). Virtueel polytheïsme kan een zegen of een vloek zijn; religie blijft ambivalent van karakter.

### **Het dialogische karakter van religieuze identiteitsvorming**

#### *De illusie van een enkelvoudige identiteit als noodlot*

Veel moderne mensen definiëren zichzelf los van traditionele, gemeenschappelijke kaders. Volgens Taylor kan het daarbij gaan om een ontaarding van het romantische ideaal om trouw te zijn aan zichzelf. Mensen raken dan blind voor de ‘bronnen’ waar hun zelf uit voortkomt en beschouwen zichzelf als de maat van alle dingen. Het daarmee corresponderende (existentialistische) mensbeeld is dat van een mens die, dankzij zijn cogito, in zekere zin zichzelf schept, en alleen aan dat cogito verantwoording schuldig is. De onthechte rede van een narcistisch ego wijst alle externe eisen als bevoogdend van de hand en meent onafhankelijk te zijn van elke talige, sociale of morele horizon. Sen (2006) spreekt in dit verband over ‘iden-

tity disregard'. Het is een vorm van reductionisme die miskent dat we onze identiteit voor een belangrijk deel ontleen aan referentiekaders of betekenis-horizonnen die we niet zelf hebben geconstitueerd.

Taylor heeft een andere visie op menselijke identiteit. Hij gaat uit van een talig en sociaal 'gesitueerde' mens. Die mens interpreteert zichzelf - de mens is immers een zichzelf interpreterend dier - tegen de achtergrond van een reeds bestaande en hem overstijgende horizon van waardeoordelen. In zoverre is hij geen meester over zijn eigen waarden. Hij wordt geboren en gesocialiseerd in een sociale wereld, een ruimte van intersubjectieve betekenissen, die aan zijn eigen subjectiviteit voorafgaat. We kunnen deze horizonnen waartegen de dingen voor ons betekenis krijgen niet onderdrukken of ontkennen. We oriënteren ons op die morele landkaart. Wij definiëren onze eigen identiteit altijd in dialoog met, soms in strijd met, andere identiteiten. We hebben dialogische relaties nodig om onszelf te definiëren. Dat doen we door middel van 'sterke', door morele motieven ingegeven waarderingen. Mijzelf religieus definiëren betekent met andere woorden ontdekken in welke opzichten ik significant verschil van (on)religieuze anderen. Religieuze identiteitsvorming is een dialogisch proces.

Het is een (populaire) vorm van reductionisme om de menselijke identiteit voor te stellen als een enkelvoudig fenomeen (Sen, 2006). De veronderstelling is dan dat de mens zich bij uitstek verbonden weet met één collectief en dat zijn persoonlijke identiteit daar volledig door wordt bepaald. De menselijke identiteit is echter complex van karakter, dat wil zeggen samengesteld uit een groot aantal identificaties. Het relatieve gewicht van die referentiepunten binnen ons algehele gevoel van identiteit kan naar context en in de tijd variëren. Met name sektarische bewegingen verheffen de religieuze identiteit van hun aanhangers tot een dominante hyperidentiteit en zetten aan tot het negeren van alle andere identiteiten die mensen hebben en waarderen (klasse, geslacht, beroep, taal, wetenschap, politiek, leefstijl). Voor verreweg de meeste gelovigen is hun religieuze identiteit er echter één naast vele andere.

We scheppen onze identiteit niet uit het niets, daarvoor zijn we teveel gesitueerd in contexten die ons overstijgen, maar onze identiteit is evenmin een

noodlot (Sen spreekt in dit verband over 'the illusion of destiny'). Het is niet zo dat onze identiteit er al is en er alleen nog maar op wacht door ons ontdekt te worden. Identiteitsvorming, ook religieuze, impliceert reflectie en keuze. Een sterk waarderend subject denkt na over zijn religieuze identiteit, vraagt zich af welke andere identiteiten relevant zijn en weegt het relatieve gewicht van de verschillende identiteiten. Religieuze identiteitsvorming is dus een dialogisch proces met ruimte voor persoonlijke creativiteit (Appiah, 2005).

### **Het belang van gelijke en wederzijdse erkenning van religieuze identiteit**

#### *Voorbij sociaal autisme*

Onze identiteit hangt dus wezenlijk af van dialogische relaties met anderen. Maar de aard van onze afhankelijkheid van anderen is in de loop van de tijd sterk gewijzigd. In vroegere, hiërarchische samenlevingen werd onze identiteit grotendeels aan ons toegewezen en bepaald door een stabiele maatschappelijke rolverdeling. Tegenwoordig - in het tijdperk van de authenticiteit - definiëren wij onze identiteit, ons beeld van onszelf, van de wezenlijke kenmerken die uitmaken wie wij zijn, veel meer van binnenuit, in een openlijke dan wel innerlijke dialoog met wat George Herbert Mead 'significante anderen' noemde (Taylor, 1995).

Die verandering intensiveert de behoefte aan *erkenning* van onze identiteit. Dat is een essentiële behoefte van de mens die veel verder gaat dan een vorm van wellevendheid die we aan onze medemensen verschuldigd zijn. Bij primair sociaal afgeleide identiteiten is erkenning als het ware a priori gegeven door een maatschappelijk 'draaiboek' en daarom nauwelijks problematisch. Innerlijk afgeleide identiteiten moeten daarentegen in een proces van uitwisseling erkenning verwerven.

Erkenning (Kant's beginsel van '*die Anerkennung*') heeft een intieme dimensie in de persoonlijke relaties die we onderhouden met significante anderen en die ons erkenning verschaffen of onthouden. Erkenning heeft echter ook een maatschappelijke dimensie in het publieke domein. Ook in het publieke domein kan onze - steeds meer geïndividualiseerde - identiteit al of niet worden erkend.

In een fatsoenlijke samenleving erkent de overheid de unieke religieuze identiteit van ieder individu en elke religieuze groepering op gelijke wijze. Deze politiek van gelijke erkenning is dus blind voor de verschillen tussen seculiere en religieuze waarheidsclaims. Beide kunnen rekenen op een gelijk pakket van rechten en plichten. Wanneer onder het mom van neutraliteit van het publieke domein in feite aan seculiere overtuigingen voorrang wordt verleend, kan men dit beschouwen als een min of meer onderdrukkende of vernederende ontkenning van de gelijke status van religieuze overtuigingen.

Soms vraagt een politiek van gelijke erkenning er juist wel om rekening te houden met de religieuze verschillen tussen burgers. Omwille van de gelijke erkenning is men dan niet blind voor die verschillen en vormen ze de basis van een differentiële benadering. In wet- en regelgeving wordt vaak op een achteloze en nauwelijks opgemerkte wijze geen rekening gehouden met de gevoeligheden van religieuze minderheden. Nussbaum omschrijft dit subtiele geweld als 'soul rape'. Waarlijk gelijke erkenning van de religieuze ander vraagt niet om blinde gelijke behandeling, maar om ruimhartige dispensatie voor gelovigen met gewetensproblemen. Pas dan is overheidsbeleid 'fully respectful' en 'fully fair' tegenover de religieuze outgroup en draagt dat beleid niet meer het stempel van de in-group (Nussbaum, 2008).

De 'subjective turn' in de Westerse cultuur noopt tot vormen van gelijke erkenning die het belang van doorgaans strak georganiseerde collectieve identiteiten relativeren, zonder dat daarmee is gezegd dat de behoefte aan erkenning van specifieke cultureel-religieuze groepen altijd illegitiem is. In vergelijking met vroeger is echter voor veel mensen hun uit vele dimensies samengestelde persoonlijke identiteit veel belangrijker geworden dan een aan groepsonderscheidingen ontleende collectieve identiteit (Schuyt, 2009). Maar geen ik zonder wij, geen persoonlijke identiteit zonder ergens bij te horen. Ook gemeenschappen met een collectieve identiteit kunnen aanspraak maken op gelijke erkenning, als we maar wel op onze hoede zijn voor collectieve hyperidentiteiten die hun aanhang geen exit-mogelijkheid bieden.

Een fatsoenlijke samenleving vraagt naast *gelijke* erkenning van seculiere en religieuze opvattingen ook om vormen van *wederzijdse* erkenning die verder

gaan dan passieve tolerantie. Juist omdat het belang van erkenning in onze cultuur is geïntensiveerd - en geweigerde erkenning al of niet onderdrukte gevoelens van gekrenkte trots, schaamte en woede oproept - moet erkenning wederzijds zijn en verder gaan dan autistisch langs elkaar heen leven (zoals in zekere zin het geval was tijdens de verzuiling). Er is meer nodig dan het dimmen van de lichten of het neerslaan van de ogen bij een ontmoeting met de (on)gelovige ander (cf. Pels, 2008). Niemand hoeft de eigen waarheid op te geven, maar een wederzijdse bereidheid tot luisteren en leren is wel een voorwaarde voor vreedzaam samenleven en sociale cohesie.

### **Het postseculiere karakter van het publieke domein**

#### *Inclusieve en gelijke neutraliteit ten aanzien van seculiere en religieuze overtuigingen*

In veel democratische politieke systemen hebben publieke domeinen (staat, wetenschap, economie) zich ontegenzeggelijk losgemaakt van religie. Maar het palet van 'modellen' voor de betrekkingen tussen seculiere en sacrale sferen is uiterst gevarieerd. Binnen het kader van godsdienstvrijheid en wederzijdse autonomie van religieuze en politieke instituties (twin tolerations – Stepan, 2000) varieert het spectrum van de Franse laïcité tot de anglicaanse staatskerk in het Verenigd Koninkrijk. De Nederlandse overheid kende en kent tamelijk 'onseculiere' betrekkingen met religie in de vorm van (confessionele) zuilen die in domeinen als onderwijs, media en gezondheidszorg vroeger baas in eigen huis waren, terwijl het huis werd gefinancierd uit de openbare middelen (tegenwoordig hebben zij ook te maken met verstatelijking en marktwerking). De verzuiling getuigde van een prudente, pragmatische omgang met de breuklijn tussen Rome en Reformatie, de felle tegenstelling tussen katholieken en protestanten, die ons land – we zijn het bijna alweer vergeten (De Rooy, 2009) - eeuwenlang in haar greep heeft gehouden. Ook in België is in het domein van het onderwijs, de cultuur en de media, de zogenaamde en veelzijdige 'persoonsgebonden' materies en het sociaal werk de levensbeschouwelijke component van oudsher expliciet ingebet. De ideologische, filosofische en religieuze keuze van openbare dienst, ter uitvoering van de sociaal-culturele rechten

van elk persoon, geldt als legitimatie van een nieuwe verhouding tussen kerk en staat en van de levensbeschouwelijke pacificatie in land en gemeenschap (De Groof, 1988).

De scheiding of de onderlinge onafhankelijkheid van kerk en staat – in de letterlijke zin van wederzijdse erkenning van institutionele autonomie – betekent nog niet dat er in andere zin geen legitieme ruimte is voor religie in het publieke domein van de staat. Of dat met die institutionele differentiatie ook is geïmpliceerd dat er een complete waterscheiding moet zijn tussen religie en andere publieke domeinen. Uit de institutionele scheiding van kerk en staat volgt bij voorbeeld geenszins dat religieuze argumentaties in de gemeenschappelijke ruimte van het publieke debat uit den boze zijn (of vertaling in een seculiere taal zouden behoeven; cf. Rawls, 1993).

De blijvende aanwezigheid c.q. heropleving van religie maakt dat we onze samenleving kunnen karakteriseren als een *postseculiere* samenleving, waarin aan seculiere en religieuze overtuigingen in gelijke mate toegang tot het publieke domein moet worden gegarandeerd. Het publieke domein is weliswaar seculier in de zin van een institutionele scheiding tussen kerk en staat, maar dient naar onze overtuiging postseculier te zijn in de zin van een neutrale opstelling tegenover seculiere en religieuze waarheidsclaims. Het dient een gelijke afstand te bewaren tot zowel religieuze als seculiere overtuigingen; het gaat niet aan om onder het mom van ‘neutraliteit’ feitelijk alleen aan de gesecculariseerde rede toegang te verlenen.

Het beginsel van de institutionele scheiding van kerk en staat – dat wij hier niet ter discussie wensen te stellen – mag niet fungeren als dooddoener of ‘conversation stopper’ die dwingt tot een vorm van exclusieve neutraliteit waarbij de overheid zich verre houdt van welke betrekking tot religie dan ook. De institutionele scheiding van kerk en staat verdraagt zich heel wel met een vorm van inclusieve neutraliteit die voor religie een ruimhartige plaats inruimt in het publieke domein (Van Bijsterveld, 2009; Van der Burg, 2009). Deze inclusieve opvatting van neutraliteit was ook de dragende gedachte van de Nederlandse traditie van verzuiling die in menig publiek domein plaats bood aan religieus geïnspireerde organisaties. Zeker nu we terugkomen op ons beeld van modernisering als een proces dat religie lineair reduceert tot een premo-

dern, anachronistisch verschijnsel dat hooguit nog marginale betekenis heeft als een soort psychologisch immuunsysteem in de private sfeer – en ‘publieke’ religies zich ook niet daarbij willen neerleggen en ‘deprivatiseren’ (Casanova, 1994) – is er geen enkele reden om niet ook aan het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw voor religie een legitieme plaats in te ruimen in het publieke domein.

Maar in vergelijking met de hoogtijdagen van de verzuiling is het patroon van cultureel-religieuze pluraliteit drastisch ‘ontzuild’. Denk aan de opkomst van de islam in meer en minder orthodoxe varianten; de opkomst van diffuse ‘zoekende’ spiritualiteit, die zowel in oppervlakkige als serieuze vormen tot uitdrukking komt; de toename van het aantal mensen dat zich atheïstisch of agnostisch noemt, met in binnen- en buitenland een aantal spraakmakende woordvoerders die radicaal, maar eenzijdig modernisering en secularisering als bevrijdende krachten belichten en religie wegzetten als een irrationeel en anachronistisch verschijnsel dat geheel uit het publieke domein moet worden verbannen; de afgenomen betekenis van traditionele centra van religieus gezag, hoewel kleinere, orthodoxe centra van gedisciplineerde overgave aan externe religieuze autoriteit blijven voortbestaan; en tenslotte de toename van oecumenisch besef binnen *mainstream* katholicisme en protestantisme waardoor de oude breuklijn tussen Rome en Reformatie nauwelijks nog actief is; dat alles maakt dat er weinig meer over is van de vroegere bestendigheid en overzichtelijkheid. Van een stabiel gesecculariseerd en geïnstitutionaliseerd pluralisme (*semper idem*) bewegen we ons in de richting van een meer individueel gefundeerd en meer fluïde pluralisme (*panta rhei*). Religie is een moeilijk grijpbaar, ‘liquid’ (Roof, 1994; Bauman, 2005) fenomeen geworden, waardoor op tal van terreinen het traditionele verzuilingsarrangement met door de overheid gesteunde (confessionele) middenveldorganisaties onder grote druk is komen te staan, ook in het onderwijsbestel.

Dat publieke domein heeft behoefte aan een nieuw arrangement, een nieuw prudent en pragmatisch compromis (Margalit, 2009) dat – als het even kan op een toekomstbestendige wijze – recht doet aan de geschetste transformaties van religie, het grondrecht van de godsdienstvrijheid borgt binnen het kader van een institutionele scheiding van kerk en staat, en tevens

bijdraagt aan een vreedzame en respectvolle omgang met religieuze pluriformiteit. Nu we in deze paragraaf de overwegingen daartoe op een meer algemeen en fundamenteel niveau hebben aangestipt, kijken we in de volgende paragraaf naar overwegingen die rechtstreeks raken aan inrichting en functioneren van het Nederlandse onderwijsbestel.

## Literatuur bij § 1

- Appiah, Kwame Anthony, *The ethics of identity*, Princeton, 2005.
- Armstrong, Karen, *De kwestie God. De toekomst van religie*, Amsterdam, 2009.
- Bauman, Zygmunt, *Liquid life*, Cambridge, 2005.
- Beck, Ulrich, *Der eigene Gott. Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen*, Frankfurt am Main/Leipzig, 2008.
- Berger, Peter, Grace Davie & Effie Fokas, *Religious America, secular Europe? A theme and variations*, 2008.
- Berger, Peter & Anton Zijderveld, *In praise of doubt. How to have convictions without becoming a fanatic*, New York, 2009.
- Brandsma, Bart, *De hel, dat is de ander. Het verschil in denken van moslims en niet-moslims*, Diemen, 2006.
- Breuer, Ingeborg, *Taylor*, Rotterdam, 2005.
- Burg, Wibren van der, *Het ideaal van de neutrale staat. Inclusieve, exclusieve en compenserende visies op godsdienst en cultuur*, Den Haag, 2009.
- Casanova, José, *Public religions in the modern world*, Chicago/London, 1994.
- Casanova, José, *Europas Angst vor der Religion*, Berlin, 2009.
- De Groof, Jan, De bescherming van ideologische en filosofische strekkingen, in: André Alen & Louis-Paul Suetens, *Zeven knelpunten na zeven jaar staatsvorming*, Story-Scientia, Brussel, 1988, p. 239-331.
- Donk, W.B.H.J. van de, *Radicale belichting? Vervelende consequenties en tragische misvattingen over aard en rol van religie*, Joan de Wittlezing, Dordrecht, 11 oktober 2007.
- Eisenstadt, Shmuel N., *Multiple modernities*, New Brunswick/London, 2002.
- Habermas, Jürgen, Ein Bewusstsein von dem, was fehlt, in: Michael Reder & Josef Schmidt, *Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas*, Frankfurt am Main, 2008.
- Habermas, Jürgen, *Geloven en weten (en andere politieke essays)*, Amsterdam, 2009.
- Habermas, Jürgen & Joseph Ratzinger, *Dialectiek van de secularisering. Over rede en religie*, Kampen, 2009.
- Margalit, Avishai, *On compromise and rotten compromises*, Princeton/Oxford, 2009.
- Mul, Jos de, *Cyberspace Odyssee*, Kampen, 2002.
- Nussbaum, Martha, *Liberty of conscience. In defense of America's tradition of religious equality*, 2008.
- Pels, Dick, *Opium van het volk. Over religie en politiek in seculier Nederland*, Amsterdam, 2008.
- Rawls, John, *Political liberalism*, New York, 1993.
- Rawls, John, *A brief inquiry into the meaning of sin and faith (with 'On my religion')*, Cambridge/London, 2009.
- Roof, Wade Clark, *A generation of seekers. The spiritual journeys of the baby boom generation*, San Francisco, 1994.
- Rooy, Piet de, *Openbaring en openbaarheid*, Amsterdam, 2009.
- Schuyt, Kees, *Over het recht om wij te zeggen. Groepstegenstellingen en de democratische gemeenschap*, Amsterdam, 2009.
- Sen, Amartya, *Identity and violence. The illusion of destiny*, New York/London, 2006.
- Sloterdijk, Peter, *Het heilig vuur. Over de strijd tussen jodendom, christendom & islam*, Amsterdam, 2008.
- Stepan, Alfred, Religion, democracy, and the 'twin tolerations', in: *Journal of Democracy*, 2000, nr. 4.
- Taylor, Charles, *De malaise van de moderniteit*, Kampen, 1994.
- Taylor, Charles, De politiek van erkenning, in: Charles Taylor, *Multiculturalisme*, Amsterdam, 1995.
- Taylor, Charles, *Moderniteit in meervoud. Cultuur, samenleving en sociale verbeelding*, Kampen, 2005.
- Taylor, Charles, *Bronnen van het zelf. De ontstaansgeschiedenis van de moderne identiteit*, Rotterdam, 2007.
- Taylor, Charles, *Een seculiere tijd*, Rotterdam, 2009.



## § 2 Overwegingen religie en onderwijs

### § 2.1 De Nederlandse geschiedenis van verzuiling en ontzuiling

De voor Nederland typische traditie van het zogeheten ‘particularisme’ begint met de – Nederlandse – Opstand (1568 – 1648) en de wording van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden (1588 – 1795). De geschiedkundige term ‘particularisme’ verwijst naar het verzet van de gegoede burgerij in de Nederlandse gewesten tegen het gezag van de Duitse keizers Maximiliaan I (1459 – 1519) en Karel V (1500 – 1558) respectievelijk de Spaanse koning Filips II (1527 – 1598): een verzet dat voortvloeide uit de wens van de gegoede burgerij om door middel van haar zelforganisatie in hoge mate haar belangen zelfstandig te kunnen behartigen.<sup>1</sup> De Nederlandse gewesten vormden de erfenis die Karel V in 1506 als landsheer had ontvangen van zijn grootmoeder Maria van Bourgondië (1457 – 1482). Karel V was naast landsheer van de Nederlandse gewesten vanaf 1516 ook koning van Spanje en vanaf 1519 keizer van het Heilige Roomse Rijk (962 – 1806). Het Spaanse koninkrijk erfde hij van zijn moeder Johanna van Castilië (1479 – 1555) en het gezag over het Heilige Roomse Rijk werd aan hem overgedragen door zijn grootvader Maximiliaan I. Vanaf het moment waarop Maximiliaan I door zijn huwelijk met Maria van Bourgondië het gezag over de Nederlandse gewesten verwierf tot en met het Spaanse koningschap van Filips II, de enige zoon van Karel V, stelden de Nederlandse gewesten hun bijzondere of particuliere belang boven het algemene belang van het Heilige Roomse Rijk respectievelijk van het Spaanse koninkrijk. Derhalve spreekt men sindsdien van het particularisme van de Nederlandse gewesten. Dit particularisme onttaarde ten slotte in 1568 in de zogeheten ‘Nederlandse Opstand’ of ‘Opstand’: een term waarmee de moderne geschiedschrijving thans verwijst naar wat eerder de ‘Tachtigjarige Oorlog’

werd genoemd.<sup>2</sup> In 1648 kwam er met de Vrede van Münster een einde aan de Opstand. Spanje erkende de soevereiniteit van de confederatie van de Nederlandse gewesten en hiermee werd de formele relatie met het Heilige Roomse Rijk verbroken: de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden die al vanaf 1588 door de Staten-Generaal werd bestuurd, was een feit.<sup>3</sup> In 1795 kwam er een jaar na een inval van het in 1792 tot republiek uitgeroepen Frankrijk een einde aan het bestaan van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden werd een vazalstaat van de Eerste Franse Republiek (1792 – 1804), en als zodanig omgedoopt tot ‘Bataafse Republiek’ (1795 – 1801). Vanaf 1801 werden de Nederlandse gewesten na een grondwetswijziging door de Eerste Consul van de Eerste Franse Republiek, Napoleon Bonaparte, aangeduid als ‘Bataafs Gemenebest’ (1801 – 1806). Maar toen Napoleon Bonaparte zijn vertrouwen verloor in de volgzzaamheid van de Nederlanden hernoemde hij deze tot Koninkrijk Holland (1806 – 1810), waarbij hij zijn broer Lodewijk Napoleon Bonaparte tot koning kroonde. In 1810 werd het Koninkrijk Holland geannexeerd door het Eerste Franse Keizerrijk (1804 – 1815), waarna het in 1813 door de Pruisen en de Russen werd bevrijd. De Franse bezetting vormde een ernstige inbreuk op de particularistische aard van de Nederlandse samenleving en versterkte de krachten van het gedeelte van de gegoede burgerij dat voorstander was van de oprichting van een moderne, gecentraliseerde staat.<sup>4</sup> Vervolgens was Willem Frederik van Oranje-Nassau als Willem I van 1813 tot 1815 Soeverein Vorst van het Vorstendom der Nederlanden en van 1815 tot 1840 koning van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden. Ten slotte was zijn zoon Willem Frederik George Lodewijk als Willem II van 1840 tot 1849 koning van het Koninkrijk der Nederlanden (1839 – heden). Onder het gezag van

1 Erven Fortuyn, W.S.P. [cop. 2002], *De verweerde samenleving*. Een religieus-sociologisch traktaat. Uithoorn, Karakter Uitgevers B.V./Rotterdam, Speakers Academy Uitgeverij B.V. [cop. 2002], p. 93.

2 Van Oudheusden, J.L.G. [cop. 2005], *De wereldgeschiedenis in een notendop*. Amsterdam, Uitgeverij Bert Bakker [cop. 2005], p. 62.

3 Zie: eindnoot 2, p. 64.

4 Zie: eindnoot 1, p. 94.

Willem I en Willem II ontwikkelden de Nederlanden zich tot een moderne eenheidsstaat.

Op maatschappelijk terrein bleef het particularisme, zij het in gemoderniseerde vorm, echter op een zeer levendige wijze voortbestaan.<sup>5</sup> Het particularisme wist zich namelijk te revitaliseren door zich uit te drukken in de zogeheten ‘verzuiling’ van de Nederlandse samenleving: de organisatie van de samenleving in verticale structuren die waren gebaseerd op godsdienstige of levensbeschouwelijke grondslag. De Nederlandse samenleving was als zodanig gedurende de eerste helft van de twintigste eeuw sterk verdeeld in een protestants-christelijke zuil, een rooms-katholieke zuil, een sociaal-democratische zuil en een liberaal-neutrale zuil: verticale structuren die elk hun eigen omroep, krant, vakbond, politieke partij, woningbouwvereniging, jeugd- en jongerenorganisatie, onderwijsinstellingen, zorginstellingen, sportverenigingen, etc. hadden. De (regionaal gewortelde) belangen van de verschillende zuilen werden op het niveau van de staat *institutioneel* met elkaar verzoend.<sup>6</sup> In *moreel* opzicht werden de verschillende zuilen met elkaar verenigd door hun gemeenschappelijke kleinburgerlijke interpretatie van de burgerlijke levensstijl.<sup>7</sup> De dominantie van die interpretatie van het burgerlijk normen- en waardenstelsel werd gebroken door de culturele omwenteling die plaatsvond vanaf het begin van de tweede helft van de twintigste eeuw. Fortuyn noemt deze omwenteling zelfs een revolutie, daar zij het aanzien van de Nederlandse samenleving totaal veranderde, het collectieve stelsel van normen en waarden ter discussie stelde en de overdrachts-, vormings- en handhavingsmechanismen van dit bestel ten minste zwaar beschadigde zo niet vrijwel volledig vernietigde.<sup>8</sup>

De meeste voornoemde instituties binnen de zuilen die verantwoordelijk waren voor het functioneren van de overdrachts-, vormings- en handhavingsmechanismen voor collectieve normen en waarden verloren weliswaar hun culturele en morele invloed, maar zagen hun objectieve voortbestaan ondanks de ‘ontzui-

ling’ niet in het geding komen. Sommige organisaties moesten echter het veld ruimen. De ont koppeling van de instituties enerzijds en hun traditionele achterbanen anderzijds had twee gevolgen. De instituties konden zich hierdoor toeleggen op hun professionalisering onafhankelijk van elke ideologische motivatie en elke aspiratie tot culturele en morele vorming van hun ‘achterbannen’. De traditionele ‘achterbannen’ raakten gedesintegreerd en geïndividualiseerd, waardoor individuele burgers de ruimte kregen om zelfstandig hun eigen normen- en waardenpatronen te definiëren.<sup>9</sup> Beide ontwikkelingen als gevolg van het proces van ontzuijing dat zich heeft ingezet in de jaren zestig van de twintigste eeuw hebben zich tot op heden in alle domeinen van de samenleving voortgezet; zo ook in het Nederlandse onderwijssysteem. De verzelfstandiging van de bij en op het onderwijs betrokken actoren – met name de besturen, het onderwijspersoneel, de leerlingen en de studenten, en de ouders van leer- en kwalificatieplichtigen – heeft ertoe geleid dat de wijze waarop de vrijheid van onderwijs thans wordt gerealiseerd, drastisch verschilt van de wijze waarop ze ten tijde van de verzuiling werd verwerkelijkt. Werd de vrijheid van onderwijs tijdens de verzuiling gerealiseerd volgens een strikt onderscheid tussen openbaar – dat wil zeggen: voor iedereen toegankelijk – en bijzonder – dat wil zeggen: confessioneel – primair en voortgezet onderwijs, wordt die vrijheid sinds de ontzuijing verwerkelijkt in de vorm van een klein aantal homogene ‘restanten’ van het voornoemde verzuilde onderscheid enerzijds en een groot aantal onderwijsinstellingen met elk een zeer heterogene samenstelling anderzijds. In deze paragraaf bespreken we deze transformatie van het aangezicht van het Nederlandse onderwijssysteem. We doen dit door in subparagraaf 2.2 aan te geven in hoeverre de voornoemde grondrechtenbepaling en aanpalende wet- en regelgeving en jurisprudentie ruimte bieden voor en uitdrukking zijn van de vervaging van het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs.

5 Zie: eindnoot 4.

6 Zie: eindnoot 4.

7 Zie: eindnoot 1, p. 99.

8 Zie: eindnoot 1, p. 100.

9 Barth, M.A.M. [cop. 2001], ‘Opvoeden tot burgerschap: vrijheid, geen vrijblijvendheid.’, in: Vuijsje, H. (red.), *Mores leren*. De overdracht van normen en waarden in het onderwijs. Assen, Koninklijke Van Gorcum [cop. 2001], p. 68.

## § 2.2 Artikel 23 van Nederlandse Grondwet: de vrijheid van onderwijs

### De wetstekst

Artikel 23 Grondwet is de grondrechtenbepaling die het recht op de vrijheid van onderwijs positieveert. De tekst van het grondwetsartikel luidt als volgt<sup>10</sup>:

1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.
2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.
3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.
4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.
5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
7. Het bijzonder algemeen vormend lager on-

derwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.

8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.

### De 'schoolstrijd' en de financiële gelijkstelling

Het grondwetsartikel dankt zijn huidige formulering grotendeels aan de grondwetsherziening van 1917 en aan een wijziging van artikel 23 lid 4 Grondwet die in 2006 in werking trad. De grondwetsherziening van 1917 was het sluitstuk van de zogeheten 'schoolstrijd' tussen de seculiere liberalen en sociaal-democraten enerzijds en de confessionele protestants-christenen en rooms-katholieken anderzijds over de *algehele* financiële gelijkstelling van het bijzonder onderwijs met het openbaar onderwijs en over de grondwettelijke codificatie van deze gelijkstelling. Het openbaar en het bijzonder onderwijs werden *gedeeltelijk* financieel gelijkgesteld door de herziening van de Wet op het lager onderwijs van Jan Kappeyne van de Coppello uit 1878, in 1889 door de gelijknamige wet van Mackay. De Wet op het lager onderwijs van Mackay regelde dat bijzondere scholen dezelfde rijkssubsidie ontvingen als die welke de gemeenten ontvingen om de leerkrachten van openbare scholen te kunnen bekostigen. De bijzondere scholen moesten echter zelf zorg dragen voor de financiering van hun leermiddelen en huisvesting, terwijl de openbare scholen hiervoor een beroep konden doen op de gemeenten. In 1917 kwam er ten slotte een einde aan de 'schoolstrijd' die meer dan een eeuw had geduurd door een grondwetsherziening welke voorzag in de volledige financiële gelijkstelling van het bijzonder en het openbaar onderwijs (artikel 23 lid 7 Grondwet). Op de wijziging van artikel 23 lid 4 Grondwet komen we later terug.

De financiële gelijkstelling van het openbaar en het bijzonder onderwijs heeft ertoe geleid dat het Nederlandse onderwijssysteem zich laat typeren als een duaal stelsel. In dit stelsel, wel gekarakteriseerd

<sup>10</sup> Zie: [http://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/geldigheidsdatum\\_21-01-2010](http://wetten.overheid.nl/BWBR0001840/geldigheidsdatum_21-01-2010), bezocht op donderdag 21 januari 2010.

als een uniek en zeer pluriform onderwijssysteem<sup>11</sup>, worden openbare scholen en bijzondere scholen in de gelegenheid gesteld om hun onderwijs aan te bieden - met inachtneming van wettelijke voorschriften<sup>12</sup>, zoals eisen van deugdelijkheid welke ten aanzien van de bijzondere scholen hun *vrijheid van richting* dienen te respecteren (artikel 23 lid 5 Grondwet). Openbare scholen dienen dit op een ideologisch neutrale wijze te doen, zij het dat ze daarbij ieders godsdienst of levensovertuiging (artikel 23 lid 3 Grondwet) moeten eerbiedigen. Bijzondere scholen beschikken daarentegen over de vrijheid om hun eigen ideologische richting te bepalen. Over hetgeen onder de vrijheid van richting verstaan dient te worden bestaat in de literatuur geen consensus. Mentink verstaat hieronder “de vrijheid om in het bijzonder onderwijs eigen opvattingen over de opvoeding van kinderen tot uitdrukking te brengen”.<sup>13</sup> Vermeulen<sup>14</sup> en Zoontjens<sup>15</sup> verstaan hieronder echter “de vrijheid om in het onderwijs een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij tot uitdrukking te

brengen”. Het is desalniettemin wel evident dat er drie niveau’s in de vrijheid van onderwijs onderscheiden kunnen worden, te weten de vrijheid van oprichting of van stichting, de vrijheid van inrichting en de vrijheid van richting.

### De vrijheid van oprichting of van stichting

De vrijheid om een onderwijsinstelling op te richten of te stichten ligt besloten in artikel 23 lid 2 Grondwet. Het woord ‘geven’ in het gezegde “Het geven van onderwijs is vrij [...]” wijst op het feit dat het grondrecht niet toekomt aan degenen die onderwijs afnemen (leerlingen en hun ouders), maar alleen aan degenen die – op hun eigen initiatief – onderwijs aanbieden. Degenen die – op hun eigen initiatief – onderwijs aanbieden zijn zij die een onderwijsinstelling van *bijzonder* onderwijs oprichten of stichten, in stand houden en daarbinnen onderwijs (doen) geven. Het recht op de vrijheid van onderwijs is aldus een recht aan de ‘aanbod’-zijde en niet aan de ‘vraag’-zijde. Het is een recht van producenten en niet van consumenten<sup>16</sup>. De organisatie en de besluitvorming van bijzondere scholen is geregeld in het privaatrecht. Onderwijsinstellingen die bijzonder onderwijs aanbieden worden in stand gehouden door een “een rechtspersoon met volledige rechtsbevoegdheid die zich blijkens de statuten of reglementen het geven van onderwijs ten doel stelt zonder daarbij het maken van winst te beogen”<sup>17</sup>. Onderwijsinstellingen van *openbaar* onderwijs worden daarentegen op grond van artikel 23 lid 4 Grondwet, eerste volzin als algemene voorziening door de overheid opgericht. Het bevoegd gezag van de openbare school kan berusten bij het bestuur van de gemeente (college van burgemeester en wethouders) waar deze is gevestigd<sup>18</sup>, bij een door

11 Glenn, Ch. L. & De Groof, J. [cop. 2005], *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, Volume 2. Nijmegen, Wolf Legal Publishers [cop. 2005], p. 291: “*The Dutch can justly claim to have the most pluralistic school system in the world*”.

12 Het Nederlandse onderwijssysteem bestaat uit vier sectoren, te weten (1) het primair onderwijs (PO), (2) het voortgezet onderwijs (VO) dat bestaat uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO), en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO), (3) het (middelbaar) beroepsonderwijs (MBO) en de volwasseneneducatie (BVE) en (4) het hoger onderwijs (HO) dat bestaat uit het hoger beroepsonderwijs (HBO) en het wetenschappelijk onderwijs (WO). Het PO valt onder de Wet op het primair onderwijs (Wpo). Scholen in het PO die speciaal onderwijs aanbieden vallen onder de Wet op de expertisecentra (WEC). Het VO wordt geregeld door de Wet op het voortgezet onderwijs (Wvo). De Wet educatie en beroepsonderwijs (Web) regelt BVE, terwijl de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (Whw) het HO regelt.

13 Mentink, D. [cop. 1996], Artikel 23 van de Grondwet: de vrijheid van richting en de dragers van de vrijheid van onderwijs, in: *Preadviezen bij het advies ‘Richtingvrij en richtingbepalend’*. ’s-Gravenhage, Onderwijsraad [cop. 1996], p. 12.

14 Vermeulen, B.P. [cop. 1999], *Constitutioneel onderwijsrecht*. ’s-Gravenhage, Elsevier [cop. 1999], p. 51.

15 Zoontjens, P.J.J. [cop. 2003], Bijzonder en openbaar onderwijs, in: Ton Bertens e.a. (red.), *Recht en religie*, bijzonder nummer *Ars Aequi*, Nijmegen [cop. 2003], pp. 59-68.

16 Mentink, D. & Vermeulen, B.P. [cop. 2007], *Artikel 23 Grondwet*. Toelichting op het grondwetsartikel over onderwijs mede aan de hand van ontwikkelingen in wetgeving, internationaal recht en jurisprudentie. ’s-Gravenhage, Reed Business [cop. 2007], p. 73.

17 Zie: artikel 55 Wet op het primair onderwijs. Zie ook: artikel 49 lid 1 Wet op het voortgezet onderwijs, artikel 9.1.1 Wet educatie en beroepsonderwijs en artikel 9.51 lid 1 Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.

18 Zie: artikel 23 lid 4 Grondwet, eerste volzin: “[...] van overheidswege [...]”.

het gemeentebestuur ingestelde bestuurscommissie<sup>19</sup>, bij een openbare rechtspersoon<sup>20</sup> en bij een privaatrechtelijke rechtspersoon, te weten de stichting.<sup>21</sup> We komen hier later op terug bij de bespreking van de wijziging van artikel 23 lid 4 Grondwet in 2006.

### De vrijheid van inrichting

De vrijheid van inrichting betreft de vrijheid om een onderwijsinstelling van *bijzonder* onderwijs, de daarbij behorende organisatie, het beheer en het bestuur naar eigen inzicht te regelen.<sup>22</sup> Enkele onderdelen van de vrijheid van inrichting worden in niet-limitatieve zin in artikel 23 lid 6 Grondwet, tweede volzin genoemd. De woorden ‘met name’ duiden op het feit dat de vrijheid van inrichting in principe meer dan alleen de keuze van leermiddelen en de aanstelling van onderwijzend personeel omvat.<sup>23</sup> De praktijk wijst uit dat onderwijsinstellingen van bijzonder onderwijs ook het selecteren van leerlingen opvatten als een onderdeel van hun vrijheid van inrichting.<sup>24</sup> Deze praktijk vindt haar wettelijke basis in artikel 7 lid 2 Algemene wet gelijke behandeling:

“Het eerste lid, onderdeel c, laat onverlet de vrijheid van een instelling van bijzonder onderwijs om bij de toelating en ten aanzien van de deelname aan het onderwijs eisen te stellen, die gelet op het doel van de instelling nodig zijn voor de verwezenlijking van haar grondslag, waarbij deze eisen niet mogen leiden tot onderscheid op grond van het enkele feit van

politieke gezindheid, ras, geslacht, nationaliteit, hetero- of homoseksuele gerichtheid of burgerlijke staat. Onderscheid op grond van geslacht is alleen toegestaan, indien de eigen aard van de instelling dit eist en voor leerlingen van beide geslachten gelijkwaardige voorzieningen aanwezig zijn.”

Het is van belang om met betrekking tot de eerste volzin van het voornoemde artikellid te vermelden dat deze er nadrukkelijk op wijst dat de eisen die bijzondere scholen stellen aan de selectie van onderwijzend personeel en leerlingen niet geoorloofd zijn, indien ze leiden tot onderscheid op grond van het *enkele feit* van politieke gezindheid, ras, geslacht, nationaliteit, hetero- of homoseksuele gerichtheid of burgerlijke staat; op basis van elk van de voornoemde gegevens alléén. Het moge voorts duidelijk zijn dat de vrijheid van inrichting nauw samenhangt met de hierna te bespreken vrijheid van richting.

Onderwijsinstellingen van openbaar onderwijs zijn in tegenstelling tot bijzondere scholen op grond van artikel 23 lid 3 Grondwet algemeen-toegankelijk, en mogen leerkrachten en leerlingen derhalve niet weigeren vanwege hun godsdienst of levensovertuiging.

### De vrijheid van richting

In de literatuur bestaat zoals gezegd geen overeenstemming over hetgeen onder de vrijheid van richting verstaan moet worden. De bestuursrechter van de Raad van State heeft echter in 1997 inmiddels algemeen aanvaarde criteria geformuleerd voor de bepaling van hetgeen moet worden verstaan onder de vrijheid van richting. Van een zelfstandige richting is sprake, indien er (I) een doelstelling bestaat, vervat in statuten, die (duidelijk) afwijkt van die welke is vervat in andere statuten, (II) deze doelstelling wordt gedragen door een ‘waarneembare beweging’, en (III) de ‘gemeten belangstelling’ voor deze doelstelling voldoet aan de wettelijke stichtingsnorm.<sup>25</sup> Pedagogische stromingen zijn uitdrukkelijk geen richtingen in de

19 Zie: artikel 83 Gemeentewet.

20 Zie: artikel 47 Wet op het primair onderwijs. En verder: artikel 42a Wet op het voortgezet onderwijs.

21 Zie: artikel 17 en artikel 48 Wet op het primair onderwijs. En verder: artikel 42b en artikel 53c Wet op het voortgezet onderwijs.

22 Zie: eindnoot 16, p.69. En verder: artikel 5 lid 2c Algemene wet gelijke behandeling: “Het eerste lid laat onverlet de vrijheid van een instelling van bijzonder onderwijs om eisen te stellen over de vervulling van een functie, die, gelet op het doel van de instelling, nodig zijn voor de verwezenlijking van haar grondslag, waarbij deze eisen niet mogen leiden tot onderscheid op grond van het enkele feit van politieke gezindheid, ras, geslacht, nationaliteit, hetero- of homoseksuele gerichtheid of burgerlijke staat.

23 Zie: eindnoot 16, pp. 61 & 69.

24 Zie: eindnoot 16, p. 71.

25 Afdeling Bestuursrechtspraak Raad van State 11 februari 1997, Administratiefrechtelijke Beslissingen 1998, 28, met noot van Vermeulen, B.P., en Kortmann, C.A.J.M.; *Ars Aequi* 1998, pp. 607-612.

zin van de voornoemde juridische criteria, al worden de zogeheten algemeen-bijzondere scholen – scholen op een bijzondere pedagogische grondslag – feitelijk wel van overheidswege gefinancierd. Het richtingbegrip is in die zin exclusief godsdienstig en levensbeschouwelijk van aard. Zo heeft het kunnen gebeuren dat er zowel openbare, als bijzondere scholen zijn die zich baseren op een bijzondere pedagogische grondslag. Op basis van de vrijheid van richting is het bijzondere scholen toegestaan om zelfstandig een keuze voor leermiddelen te maken en een selectief beleid voor de aanstelling van onderwijzend personeel en voor de toelating van leerlingen te hanteren. Hoe ver die vrijheid strekt is gebleken uit het befaamde zogeheten Maimonides-arrest van de Hoge Raad uit 1988.<sup>26</sup> In deze casus kwam de vraag aan de orde in hoeverre het bestuur van het Maimonides Lyceum, een orthodox-joodse school, over het recht beschikte om een kind, Aram Brucker, te weigeren dat uit een liberaal-joods gezin afkomstig was en geen joodse moeder had, terwijl de onderwijsinstelling in kwestie alleen zogeheten vader-joden – kinderen met en van joodse vaders – toeliet en toelaat. De vader van het kind had de school in zijn jeugd wel als leerling mogen bezoeken. Desalniettemin stelde de Hoge Raad het bestuur van de school in het gelijk door te stellen dat zij het kind als leerling mocht weigeren:

“De in art. 23 Grondwet aan het bijzonder onderwijs gewaarborgde ‘vrijheid van richting’ weegt, mede gelet op art. 6 Grondwet en art. 9 EVRM, zo zwaar dat het aan degene die (zoals te dezen de Stichting) een instelling van bijzonder onderwijs in stand houdt, in beginsel - behoudens bijzondere omstandigheden waarvan hier geen sprake is - jegens ouders van een kind dat volgens de door hem ten aanzien van die instelling gehanteerde toelatingsnormen van religieuze aard niet voor toelating in aanmerking komt, vrij staat de door die ouders verlangde toelating te weigeren, ook al hebben die ouders (zoals te dezen Brucker) een sterke en op redelijke gronden berustende voorkeur voor het onderwijs dat aan de betrokken instelling wordt

gegeven, en ook al is de betrokken instelling de enige die onderwijs van deze richting verzorgt.”.

De Hoge Raad geeft in dit oordeel, zij het heel formeel, onmiddellijk aan dat de vrijheid van richting niet onbeperkt is. Is er sprake van “bijzondere omstandigheden” – omstandigheden als genoemd in artikel 7 lid 2 Algemene wet gelijke behandeling, eerste volzin – dan kan een bijzondere school zich niet beroepen op artikel 23 lid 5 Grondwet. Voorts dient er volgens het oordeel van de Hoge Raad in deze casus sprake te zijn van een weigering van leerlingen of een leerling, die “berust op een vast, op religieuze gronden berustend beleid”. De Hoge Raad eist aldus dat het toelatingsbeleid van bijzondere scholen voldoet aan een eis van consistentie. Het is niet toegestaan om toelatingscriteria willekeurig te hanteren. De Commissie gelijke behandeling stelt dezelfde eis aan bijzondere scholen wat betreft hun beleid voor de aanstelling van onderwijzend personeel.<sup>27</sup> Het aantal bijzondere scholen dat overeenkomstig de criteria van het Maimonides-arrest en van de Algemene wet gelijke behandeling een selectief beleid voor de aanstelling van onderwijzend personeel en voor de toelating van leerlingen mag voeren is volgens Zoontjens slechts 5 procent van het totaal.<sup>28</sup> De overige 95 procent van het totale aantal bijzondere scholen voert een open toelatingsbeleid. Dit percentage vraagt onderwijzend personeel en leerlingen de godsdienst of levensovertuiging van de school niet zozeer te onderschrijven, als wel te respecteren.

Openbare scholen dienen daarentegen zoals gezegd hun onderwijs op ideologisch neutrale wijze aan te bieden. Desalniettemin heeft de wetgever in formele zin de neutraliteitseis die de grondwetgever ten aanzien van onderwijsinstellingen van openbaar onderwijs heeft gesteld, welke inhoudt dat ieders godsdienst of levensovertuiging eerbiedigd dient te worden, ten slotte zodanig uitgelegd dat hij in artikel 46 lid 1 Wet op het primair onderwijs aan voornoemde onderwijsinstellingen de opdracht heeft kunnen geven om aandacht te besteden aan de levensbeschou-

26 Hoge Raad 22 januari 1988, Administratiefrechtelijke Beslissingen 1988, 96, Nederlandse Jurisprudentie 1998, 981 (Maimonides).

27 Commissie gelijke behandeling 4 december 2001 (oordeel 2001-116) en Commissie gelijke behandeling 26 juni 2006 (oordeel 2006-128).

28 Zie: eindnoot 15.

welijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving:

“Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden”.

De wetgever in formele zin heeft in artikel 50 Wet op het primair onderwijs bovendien vastgelegd dat onderwijsinstellingen van openbaar onderwijs godsdienstonderwijs en/of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs mogen aanbieden:

“Het bevoegd gezag stelt de leerlingen in de gelegenheid op de school, binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen. Van de tijd daaraan te besteden worden ten hoogste 120 uren per schooljaar meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen krachtens artikel 8, zevende lid, aanhef en onder b, ten minste moeten ontvangen. Voor de leerlingen die dit onderwijs niet volgen, voorziet het bevoegd gezag in andere onderwijsactiviteiten op de school.”.

Het onderscheid tussen onderwijsinstellingen van openbaar onderwijs enerzijds en onderwijsinstellingen van bijzonder onderwijs anderzijds, zo nadrukkelijk gemaakt in en door de Grondwet, is aldus gereleveerd door de wetgever in formele zin, met name onder invloed van veranderingen in de opvattingen over de rol van godsdienst en levensovertuiging die leven binnen de Nederlandse samenleving. De passieve of negatieve neutraliteit van onderwijsinstellingen van openbaar onderwijs heeft als zodanig plaats gemaakt voor de actieve pluriformiteit of positieve neutraliteit van deze onderwijsinstellingen.<sup>29</sup> Bovendien heeft de wetgever in formele zin zoals gezegd vastgelegd dat het bevoegd gezag van de openbare school

kan berusten bij een stichting.<sup>30</sup> Het bestuur van de gemeente waar de openbare school is gevestigd kan op grond van artikel 48 Wet op het primair onderwijs het bevoegd gezag over de onderwijsinstelling overdragen aan een stichting. Deze stichting voert alle taken en bevoegdheden van het bevoegd gezag uit met uitzondering van de besluitvorming over de opheffing van de openbare school.<sup>31</sup> Op grond van artikel 17 Wet op het primair onderwijs mogen openbare scholen *bestuurlijk* fuseren met bijzondere scholen. Openbare scholen kunnen een bestuurlijke fusie aangaan met bijzondere scholen door hun bevoegd gezag – hun gemeentebestuur – in een stichting te verenigen met het bestuur van onderwijsinstellingen van bijzonder onderwijs.<sup>32</sup> Het bestuur dat resulteert uit een bestuurlijke fusie van openbare en van bijzondere scholen heet een ‘samenwerkingsbestuur’. Bij uitzondering is het openbare scholen en bijzondere scholen ook toegestaan *fysiek* te fuseren door op te gaan in een zogeheten ‘samenwerkingschool’. De grondwettelijke basis voor het toestaan van de fysieke fusie van openbare en van bijzonder scholen is gelegd door een wijziging van artikel 23 lid 4 Grondwet in 2006. De volgende hier gecursiveerde elementen werden toen aan het voornoemde artikellid toegevoegd:

“In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal *openbare* scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, *al dan niet in een openbare school*”.

Door de toevoeging van deze elementen aan het artikellid heeft de grondwetgever kenbaar gemaakt dat het openbaar algemeen vormend lager onderwijs in beginsel gegeven dient te worden door openbare scholen. De grondwetgever heeft de wetgever in formele zin desalniettemin de ruimte gegeven om een uitzondering op dit beginsel te maken. Die ruimte kan worden benut om de oprichting van de samenwerkingschool toe te staan. Tot op heden heeft de

29 Zie: eindnoot 16, p. 90.

30 Zie: eindnoot 21.

31 Zie: artikel 48 lid 5 Wet op het primair onderwijs.

32 Zie: artikel 17 lid 1 Wet op het primair onderwijs.

wetgever in formele zin echter nog geen wetgeving tot stand doen komen die de oprichting van de samenwerkingsschool regelt. Het ligt in de lijn der verwachting dat, wanneer de grondrechtenbepaling inzake de vrijheid van onderwijs opnieuw aan een herziening wordt onderworpen, met name de voorwaarden waaronder de samenwerkingsschool dient te worden opgericht onderwerp van discussie zullen zijn; enerzijds omdat in de Nederlandse parlementaire geschiedenis is gebleken dat er zowel voor-, als tegenstanders van de samenwerkingsschool zijn, anderzijds omdat de op- en inrichting van de samenwerkingsschool juridisch gezien een zeer complexe en technische aangelegenheid is. Deze aangelegenheid is complex, voor zover het niet bij voorbaat duidelijk is of de samenwerkingsschool een openbare dan wel een bijzondere school is en hoe de overheid haar functie van bevoegd gezag over de – gefuseerde – openbare school kan vervullen. Zolang artikel 23 Grondwet een strikt onderscheid maakt tussen openbare en bijzondere scholen, dient de samenwerkingsschool te worden ondergebracht bij de ene dan wel de andere categorie van onderwijsinstellingen. Een andere categorie kent de voornoemde grondrechtenbepaling nu eenmaal niet. En zolang de wetgever in formele zin geen regels heeft gesteld met betrekking tot de rol van de overheid die, wanneer de bij de samenwerkingsschool betrokken openbare school wordt bestuurd door het bevoegd gezag, onherroepelijk partij is bij de fysieke fusie – bij oprichting van de interconfessionele school (het resultaat van een fusie tussen twee of meer bijzondere scholen) is ze dat natuurlijk niet –, blijft het risico bestaan dat het gemeentebestuur in geval van deze samensmelting in een juridisch, maar vooral ook bestuurlijk mijnenveld belandt. Het lijkt overigens wel waarschijnlijk te zijn dat de wetgever in formele zin, wanneer hij wetgeving tot stand doet komen die de oprichting van de samenwerkingsschool regelt, vastlegt dat deze onderwijsinstelling alleen het resultaat kan zijn van een fusie tussen een openbare school of meerdere openbare scholen enerzijds en één bijzonder school of meerdere bijzondere scholen anderzijds; niet van een stichting *ex nihilo*.<sup>33</sup>

33 Zie: Nota naar aanleiding van Verslag, Kamerstukken II 2001/02, 28 081, nr. 5, p. 3. En verder: eindnoot 15.

## De vrijheid van onderwijs en het recht op onderwijs in het internationaal recht en het Europees recht

Ten slotte moeten we opmerken dat de vrijheid van onderwijs niet alleen door artikel 23 Grondwet wordt gewaarborgd, maar ook door een aantal mensenrechtenbepalingen. We noemen de belangrijkste:

1. artikel 2 Protocol 1 Europees Verdrag tot bescherming van de Rechten van de Mens en de fundamentele vrijheid;

“No person shall be denied the right to education. In the exercise of any functions which it assumes in relation to education and to teaching, the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religions and philosophical convictions.”.

Met betrekking tot dit artikel dient te worden opgemerkt dat uit deze bepaling vermoedelijk geen afdwingbare aanspraak op publieke financiering van bijzondere scholen kan worden gededuceerd, voor zover de Nederlandse rechter de horizontale werking – de werking tussen burgers onderling en tussen burgers en *privaatrechtelijke* rechtspersonen – aan deze bepaling heeft ontzegd.<sup>34</sup> Maar voor zover bijzondere scholen volledig uit publieke middelen worden bekostigd en – met inachtneming van aspecten die de vrijheid van richting en inrichting betreffen – op gelijke voet als openbare scholen door middel van *publiekrechtelijke* wet- en regelgeving worden gereguleerd, is het niet geheel uit te sluiten dat de Nederlandse rechter uit beide feiten op enig moment de conclusie zal trekken dat elke Nederlandse volledig bekostigde onderwijsinstelling, en aldus tevens de publiek gefinancierde bijzondere scholen, als een ‘publieke’ instelling moet worden aangemerkt. Daarbij zou op de staat de positieve verplichting rusten om – toch – op grond

34 Vermeulen, B.P. [cop. 2007], *Vrijheid, gelijkheid, burgerschap*. Over verschuivende fundamenten van het Nederlandse minderhedenrecht en –beleid: immigratie, integratie, onderwijs en religie. Den Haag, Sdu Uitgevers [cop. 2007], p. 28: voetnoten 45 en 46.



van artikel 2 juncto artikel 14 (discriminatieverbod) Protocol 1 Europees Verdrag tot bescherming van de Rechten van de Mens en de fundamentele vrijheden de gelijke toegang voor individuele burgers te waarborgen.<sup>35</sup>

Voorts is het niet geheel onbelangrijk om hier te wijzen op het feit dat artikel 2 Protocol 1 Europees Verdrag tot bescherming van de Rechten van de Mens en de fundamentele vrijheden uitdrukkelijk stelt dat *ouders* het recht hebben om zich te verzekeren van onderwijs dat overeenstemt met hun godsdiensten en levensovertuigingen. Het artikel spreekt aldus anders dan artikel 23 Grondwet dat primair uitgaat van het recht van de producenten van onderwijs, in beginsel over het recht van de consumenten van onderwijs. Dit gegeven roept onmiddellijk de vraag op of en zo ja, hoe het recht op onderwijs en het recht van ouders om dit recht door de stichting van scholen en door het benutten van hun schoolkeuzevrijheid te operationaliseren door artikel 23 Grondwet wordt gewaarborgd. Het antwoord op deze vraag dient een bevestigend antwoord te zijn; artikel 23 Grondwet waarborgt het recht op onderwijs, zij het door het recht van ouders om door schoolstichting en door het benutten van hun schoolkeuzevrijheid een beroep op dit recht te doen, te verdisconteren in de vrijheid van oprichting of van stichting; een vrijheid waarvan in de loop der tijd meer door van ouders onafhankelijke schoolbesturen dan door ouders zelf gebruik is gemaakt. Daardoor zijn producenten van onderwijs feitelijk doorgaans schoolbesturen, hetgeen niet hoeft te betekenen dat ouders principieel gezien geen aanbieders van onderwijs kunnen zijn. Het staat ouders vanzelfsprekend wel degelijk vrij om zelfstandig onderwijs te organiseren en aan te bieden, hetzij in de vorm van thuisonderwijs op grond van artikel 5a en/of artikel 5b Leerpluchtwet, hetzij in de vorm van een door de overheid erkende onderwijsinstelling.

En verder:

2. artikel 14 Handvest van de grondrechten van de Europese Unie;
3. artikel 13 Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele rechten;
4. artikelen 149 en 150 Verdrag tot oprichting van de Europese Gemeenschap;
5. artikelen 1, 2 en 5 Internationaal Verdrag inzake de Uitbanning van alle vormen van Rassendiscriminatie;
6. artikelen 1 tot en met 5 Verdrag nopens de Bestrijding van Discriminatie in het Onderwijs;
7. artikelen 23 lid 3, 28 en 29 Verdrag inzake de Rechten van het Kind; artikelen 1 tot en met 8 Richtlijn 2000/43/EG op basis van artikel 13 Verdrag tot oprichting van de Europese Gemeenschap.<sup>36</sup>

### **De vervaging van het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs**

We hebben in deze subparagraaf een poging gedaan om globaal aan te geven in hoeverre artikel 23 Grondwet en aanpalende wet- en regelgeving en jurisprudentie ruimte bieden voor en uitdrukking zijn van de vervaging van het onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs. Kort gezegd zijn met name de wettelijke regeling van de mogelijkheid voor openbare scholen om godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs aan te bieden, van de mogelijkheid voor gemeentebesturen om het bestuur van openbare scholen te verzelfstandigen, en van de instelling van het samenwerkingsbestuur, en de voorzichtige stappen die zijn gezet in de richting van de wettelijke regeling van de samenwerkingsschool een duidelijke indicatie voor de *juridische* vervaging van het onderscheid tussen het openbaar en het bijzonder onderwijs. Hiermee is beslist niet alles gezegd.

<sup>35</sup> Onderwijsraad [cop. 2002], *Vaste grond onder de voeten*. Een verkenning inzake artikel 23 Grondwet. Den Haag, Onderwijsraad [cop. 2002], p. 37.

<sup>36</sup> Zie: eindnoot 35, bijlage 3.

Het onderscheid tussen beide vormen van onderwijs vervaagt ook *feitelijk*; het openbaar onderwijs krijgt in toenemende mate een bijzonder karakter en het bijzonder onderwijs wordt meer en meer openbaar of algemeen van aard. De identiteit van openbare scholen is steeds vaker het resultaat van een compromis tussen verschillende godsdienstige en levensbeschouwelijke opvattingen die leven binnen en buiten deze onderwijsinstellingen, terwijl veel bijzondere scholen hun identiteit al dan niet bewust laten verwateren. Eerder constateerden we immers al dat slechts een klein gedeelte van de bijzondere scholen docenten en leerlingen selecteert door het onderschrijven van de godsdienst of levensovertuiging van de school als toelatingseis te hanteren: een eis die door bijzondere scholen als een belangrijk instrument voor de profilering van hun identiteit wordt gezien. Voor een niet gering aantal scholen in het primair onderwijs is het laten varen van deze toelatingseis opportuun, voor zover het er niet zonder meer in slaagt om zijn leerlingenaantallen boven de zogeheten opheffingsnorm te laten uitkomen. De opheffingsnorm is vastgelegd in artikel 154 Wet op het primair onderwijs.<sup>37</sup>

---

37 “Voor iedere gemeente wordt, op basis van de leerlingdichtheid in die gemeente, een opheffingsnorm vastgesteld aan de hand van de formule: Opheffingsnorm =  $0,6 \times (\text{leerlingdichtheid} : (0,15 + 0,0027 \times \text{leerlingdichtheid}))$ . De uitkomst van de berekening wordt afgerond, waarbij de decimalen worden verwaarloosd indien het eerste cijfer achter de komma kleiner is dan 5 en waarbij de decimalen worden verwaarloosd en het getal verhoogd met 1 indien het eerste cijfer achter de komma gelijk is aan of groter is dan 5. De opheffingsnorm bedraagt minimaal 23 en maximaal 200. De leerlingdichtheid is de uitkomst van het aantal inwoners van 4 tot en met 11 jaar in die gemeente gedeeld door het aantal km<sup>2</sup> grondoppervlakte van die gemeente. Indien het aantal km<sup>2</sup> van de gemeente minder bedraagt dan 10 km<sup>2</sup>, wordt voor de berekening van de leerlingdichtheid uitgegaan van 10 km<sup>2</sup>. De leerlingdichtheid bedraagt maximaal 500.”.

## § 3 De gewijzigde verhouding in verzuiling en ontzuiling in Vlaanderen

### § 3.1 De Belgische en naderhand de Vlaamse 'schoolkwestie' als weerspiegeling van gewijzigde verhouding in verzuiling en ontzuiling (beknopt)

Het is genoegzaam bekend dat de onderwijspolitiek van Willem I tijdens het 'Hollands Bewind' mede oorzaak en aanleiding was tot de 'Belgische Omwenteling'.<sup>38</sup> Het artikel 226 van de fundamentele wet van 24 augustus 1815 schreef voor dat het openbaar onderwijs 'een aanhoudend voorwerp van de zorg' is van de regering. De politiek van Willem werd geïnterpreteerd als een streven naar een monopolie van de Staat. In het Rijk moest een eenheid bestaan inzake onderwijs en opvoeding, conform aan de beginselen van de opbouw van de staat; de kerk behoorde dienstig te zijn aan de staat. Gaandeweg werd de vrijheid van onderwijs belemmerd en de machtigingsverplichting van de overheid voor elk particulier initiatief werd een doorn in het oog van de kerk. 'La liberté de l'enseignement fut, pour l'Eglise catholique, le prix du concours qu'elle apporta au mouvement révolutionnaire, qui aboutit en 1830 à la séparation de la Belgique et de la Hollande.'<sup>39</sup>

Eén der eerste besluiten van het 'Voorlopig Bewind' was de oprichting van een commissie die het beginsel van vrijheid van onderwijs diende te ontwerpen. De decreten van 12 oktober en van 16 oktober 1830 bevalen de vrijheid van vereniging, van meningsuiting en van onderwijs, bij uitstek: 'dans un but religieux ou philosophique quel qu'il soit, de professer leurs opinions comme il l'entendent, et de les répandre par tous les moyens possibles de persuasion et de conviction.'

Op 17 december 1830 werd de brief van Aartsbisschop de Mean voorgelezen in het Nationaal Congres. Meer dan in de brochure '*Considérations sur la liberté religieuse*', - die op hetzelfde ogenblik was bekendgemaakt

als de commissie haar ontwerp van Grondwet afleverde en betiteld werd als manifest van de zogeheten Mechelse school -, spreekt deze brief over de vrijheid van onderwijs.<sup>40</sup>

Het schrijven stelde dat de godsdienst en het onderwijs dusdanig met elkaar zijn vervlochten, dat de godsdienst niet meer vrij kan worden genoemd, wanneer het onderwijs dit niet is. De Aartsbisschop verzocht het Nationaal Congres een gehele en volledige vrijheid van onderwijs grondwettelijk te waarborgen en daartoe elke preventie maatregel onmogelijk te maken.

Het oorspronkelijk artikel 17 G.W. luidde als volgt: '*Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen door de wet geregeld.*

*Het openbaar onderwijs, op staatskosten gegeven, wordt eveneens door de wet geregeld.*'

Het leerplichtonderwijs, *a fortiori* het kleuter- en lager onderwijs, was geruime tijd doordrenkt van de katholieke godsdienst, onder het gezag van de kerkelijke hiërarchie. Het Belgisch stelsel van 'erkenning van de eredienst' verzekerde bovendien aan de katholieke eredienst een bevoorrecht statuut. De autonomie van het officieel onderwijs, vooral dan de scholen ingericht door de gemeenten en de provincies enerzijds, en het individueel keuzerecht op levensbeschouwelijk onderricht anderzijds, werden de inzet voor school- en dus voor politieke conflicten.

Het verloop van de onderwijspolitiek 1830-1958 bleek echter ook een jarenlang streven om de *pacifcatie* te vestigen inzake de andere geschilpunten: erkenning en subsidiëring van het katholiek onderwijs, de rol van de overheid en de ontwikkeling van het rijksonderwijs, de draagwijdte van de pedagogische vrijheid en de impact van inspectie en toezicht, de

38 Zie De Groof J., *Recht op en vrijheid van onderwijs*, Brussel, 1984.

39 Vauthier M., *Précis du droit administratif de la Belgique*, Brussel, 1950, dl. II, blz. 587.

40 Simon A., *Le Cardinal STERCKX et son temps (1792-1867)*, dl. I, *L'église et l'état*, Wetteren, 1950, blz. 142; Huytens E., *Discussion du Congrès Nationale de Belgique, 1830-1831*, Brussel, 1844, dl. IV, blz. 42.

keuze dus tussen of vrijstelling van confessioneel en niet-confessioneel onderricht,...<sup>41</sup> Uiteindelijk werd het evenwicht gevonden middels het schoolpact en de nadien uitdeinende schoolpactwetgeving, zoals talloze keren nadien herzien.<sup>42</sup>

De *vrije schoolkeuze* wordt het kernbegrip van het schoolpact en de ganse regelgeving is daar in hoge mate een afgeleide van, - o.m. inzake de rationalisatie en de programmatie van het onderwijs, het leerlingenvervoer, het gezondheidstoezicht en de studiebegeleiding, de sociale voordelen, en – niet om zijn kwantitatief maar wel om zijn principieel belang -, het gunstregime van de vrije keuzescholen voor ouders die geen school naar hun overtuiging vinden binnen een bepaalde afstand<sup>43</sup>.

Na dertig jaar bleek ook dat schoolpact voorbijgestreefd.<sup>44</sup> De constitutionalisering van de onderlinge fundamentele rechten, n.a.v. de ‘federalisering’ van het onderwijs, leidde dan tot het huidig artikel 24 G.W. dat luidt als volgt:

*“§ 1. Het onderwijs is vrij; elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen door de wet of het decreet geregeld.*

*De gemeenschap waarborgt de keuzevrijheid van de ouders.*

*De gemeenschap richt neutraal onderwijs in. De neutraliteit houdt onder meer in, de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen. 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.*  
*§ 2. Zo een gemeenschap als inrichtende macht bevoegdheden wil opdragen aan een of meer autonome organen,*

*kan dit slechts bij decreet, aangenomen met een meerderheid van twee derden van de uitgebrachte stemmen.*

*§ 3. Ieder heeft recht op onderwijs, met eerbiediging van de fundamentele rechten en vrijheden. De toegang tot het onderwijs is kosteloos tot het einde van de leerplicht. Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding.*

*§ 4. Alle leerlingen of studenten, ouders, personeelsleden en onderwijsinstellingen zijn gelijk voor de wet of het decreet. De wet en het decreet houden rekening met objectieve verschillen, waaronder de eigen karakteristieken van iedere inrichtende macht, die een aangepaste behandeling verantwoorden.*

*§ 5. De inrichting, erkenning of subsidiëring van het onderwijs door de gemeenschap wordt geregeld door de wet of het decreet.”*

Het levensbeschouwelijk karakter gold als cruciale norm voor de organisatie van het Belgisch onderwijsbestel<sup>45</sup> en de Vlaamse regelgeving werd er een afgeleide van. Nochtans treden enkele accentverschillen op. Twee voorbeelden: de keuze tussen de confessionele en niet-confessionele school werd gewijzigd in de keuze tussen officieel en vrij onderwijs; het gemeentelijk en provinciaal (officieel gesubsidieerd) onderwijs geldt slechts als vrije keuzeschool indien het neutraliteitskarakter wordt geformaliseerd. Het confessioneel/vrijzinnig karakter van een goed deel scholen uit dat net zou hierdoor minder uitgesproken worden of zelfs wegebben.

Het statuut van het levensbeschouwelijk onderricht met inbegrip van de inspectie en begeleiding, de rechtspositieregeling van het personeel in het confessioneel onderwijs, de organisatie van de niet-confessionele zedenleer en het regime van vrije instellingen interpelleerde het concept van het levensbeschouwelijk karakter van de vrije en de officiële school en dus het vrije keuze-concept.

*Het eenduidig levensbeschouwelijk karakter ervan behoort tot het verleden.* Meermaals werd het katholiek onderwijs zelfs opgeroepen – met wisselend succes

41 Witte E., De Groof J. en Tyssens J., *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Leuven, 1999, p. 895.

42 De Groof J. m.m.v. Fiers J., *De Schoolpactwetgeving: coördinatie en annotatie*, Antwerpen, 1996, p. 192.

43 De Groof J., *De overheid en het gesubsidieerd onderwijs*, Brussel, 1985, 280 p.

44 De Groof J., *De Grondwetsherziening van 1988 en het onderwijs: de schoolvrede en zijn toepassing*, Brussel, 1989, 233 p.

45 De Groof J., *Het levensbeschouwelijk karakter van de onderwijsinstellingen*, *Administratief lexicon*, Brugge, 1985, p. 135.

– plaats te ruimen voor expliciete erkenning van de niet-katholieke gezindheden middels de organisatie van niet-katholiek levensbeschouwelijk onderricht of via vrijstellingen, doorheen de aanwerving van moslim leerkrachten, of door het ontmantelen van de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen door een vergaand participatierecht.

De regeldruk en de vergaande inmenging van de overheidsnormering op zowat alle aspecten van beleid, bestuur en beheer van de vrije school hypothekeerders daarenboven ook nog resterende ‘vrije ruimte’ binnen de vrijheid van onderwijs. Het kan verwacht worden dat een maatschappelijk debat de kern van deze vrijheid niet ongemoeid laat. Misschien kondigt zich zelfs een nieuw ‘schoolpact’ aan.<sup>46</sup> De plaats van religie in het onderwijs staat hierbij onder druk.<sup>47</sup> Een eerste thema kondigde zich nu reeds aan: de invoering van een nieuw algemeen vak omtrent levensbeschouwing en filosofie.<sup>48</sup>

46 Zie bijzonder nummer ‘50 jaar schoolpactwet’, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2009-2010, nr. 1-2.

47 Zie o.m. Overbeeke A., Geloven in Straatsburg. Levensbeschouwelijk onderricht en onderricht over levensbeschouwingen in het officieel onderwijs in het licht van recente EVRM-jurisprudentie, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2008-2009, p. 145-171; Overbeeke A., Maakt het Arbitragehof school met een eigen religie-concept? Grasduinen in de jurisprudentie over levensbeschouwelijke kwesties, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2006-2007, p. 168-187; Overbeeke A., Segregatie, desegregatie, integratie? Het recht op schoolkeuze en -stichting, schoolkeuzegedrag en de gevolgen ervan voor de schoolsamenstelling, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2003-2004, p. 303-317; Overbeeke A., Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2002-2003, p. 115-157.

48 Loobuyck P. en Franken L., Het schoolpactcompromis in vraag gesteld: pleidooi voor een nieuw vak over levensbeschouwingen en filosofie in het Vlaams onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2009-2010, nr. 1, p. 44-64.

### § 3.2 Casus-studie: religie en het seculariseringsproces binnen het onderwijs in Vlaanderen en in een Europese context

#### Inleiding

De ‘Religionsfriede’ in het Verdrag van Augsburg van 1555 voerde het principe in ‘cuius regio, eius religio’. Europa was christelijk, maar het werd verdeeld in een protestants noorden en een katholiek zuiden. De breuklijn liep dwars doorheen de Nederlanden.

Onder het mom ‘Geeft aan de keizer, wat van de keizer is, en aan God, wat van God is’<sup>49</sup> lieten de staten, toen ze in de 19<sup>e</sup> eeuw de leerplicht invoerden, het aan de ouders over om de invulling ervan te verzekeren: scholen of thuisonderwijs. Maar daar waar het onderwijs in de 19<sup>e</sup> eeuw nog voornamelijk verstrekt werd door katholieke instellingen, weliswaar zonder afdoende subsidiëring, eiste de staat in België gaandeweg een meer prominente plaats op in het onderwijs- en schoolgebeuren en werd het keuzerecht op niet-confessioneel onderwijs op de agenda geplaatst. Verscheidene conflicten omwille van het onevenwicht in financiering ten nadele van het vrij onderwijs en inzake de rol van de overheden in het algemeen leidden herhaaldelijk tot dramatische politieke crisissen. Veelal werd – zoals reeds gesteld – een ‘schooloorlog’ afgesloten met een compromis. Zo kende de Belgische geschiedenis meerdere pacts, - in hoofdorde over het gesubsidieerd statuut van vrije scholen en personeelsleden, de ontwikkeling van het Rijksonderwijs, de keuze tussen confessionele en niet-confessionele onderricht, ... Het schoolpact van 20 november 1958 en de schoolpactwet van 29 mei 1959 verankerde het toenmalig ideologisch compromis – kenschetsend pacificatiemodel uit die periode. De grondwetsherziening van 15 juli 1988 constitutionaliseerde dus de meest vooraanstaande schoolpactbeginselen.

49 Mattheus 22:21. Zo kent bijvoorbeeld, in tegenstelling tot het Christendom het jodendom geen dergelijk onderscheid. Daarom is het moeilijk om de scheiding van kerk en staat door te trekken in Israël op een wijze waarop dit is gebeurd in het Westen (cfr. Aharon Barak - President Supreme Court Israel 1995 – 2006).

Doorheen de Belgische geschiedenis en ook na de communautarisering van het onderwijs werd uitdrukkelijk niet geopteerd voor het Franse model met een strikte scheiding tussen kerk en staat in het onderwijs. Religie in het Vlaamse onderwijssysteem geldt als een prominent criterium voor organisatie van het aanbod; het keuzerecht van de ouders op een school ingericht volgens de eigen confessionele (en de niet-confessionele) overtuiging kende ook voor het art. 24 G.W. een grondwettelijk karakter. Het is geen toeval dat de Conciliedocumenten van Vaticanum II, *Gravissimum Educationis* (28 oktober 1965)<sup>50</sup> en *Dignitatis Humanae* (7 december 1965)<sup>51</sup> een onmiskenbare Belgische stempel droegen.<sup>52</sup>

Het Belgisch 'model' weerspiegelt een partnerschap tussen kerk en staat, bij uitstek in het onderwijs, waarbij ook in publiekrechtelijke scholen een plaats werd voorbehouden aan religie. Erkende godsdiensten hadden van oudsher het recht om godsdienstonderricht te verstrekken binnen het publiekrechtelijk onderwijs en ook dit levensbeschouwelijk recht werd in de grondwet gesanctioneerd<sup>53</sup>.

De aanzwengelende regelgeving en de ermee gepaard gaande overheidsinterventie, via het opleggen van erkennings- en subsidiëringsvoorwaarden, toezichtsmechanismen en kwaliteitsstandaarden - later ontwikkelingsdoelinden en eindtermen genoemd -, ging het gesubsidieerd vrij onderwijs niet voorbij. De moderne onderwijspolitiek wierp prangend de vraag op naar de kerninhoud van zowel de vrijheid van oprichting, als van richting en inrichting. Het – zij het niet absoluut - recht van eenieder ongeacht de religieuze overtuiging toegang te krijgen tot de school uit het gesubsidieerd vrij onderwijs van zijn/haar keuze wordt als het ware een groter gewicht toegekend dan

de 'actieve' vrijheid van onderwijs.

Staat de 'neutralisering' van het gehele onderwijs en het in zeker opzicht wegdeemsteren van het confessioneel etiket van de katholieke school het levensbeschouwelijk onderricht in de weg? De recente evolutie in het schoolwezen betekent alleszins niet dat de meeste Europeanen zich strikt seculier zouden noemen. In het verslag van Romano Prodi van oktober 2004<sup>54</sup> werd nog gesteld dat Europa zichzelf als christelijk beschouwt en dat religie een politieke materie is. Europa kent veelal geen strikte scheiding van kerk en staat. Ook in Frankrijk, '*l'état le plus laïque au monde*', vallen vlakken van onderlinge samenwerking en financiële ondersteuning te bespeuren. De meeste Europese onderwijsregimes subsidiëren, weliswaar volgens een niet uniforme schaal, scholen gebaseerd op een bepaald religieus concept, - zoals ook in andere publieke domeinen actieve staatsondersteuning van kerken en confessionele gemeenschappen onderkend wordt. In België en Vlaanderen verwierf ook de niet-confessionele strekking een vooraanstaande plaats in de organisatie van het onderwijsbestel en vroeg ook de confessionele maar niet christelijke denominatie erkenning van haar onderwijsrecht. Maar de meerderheidsopvatting wordt toch nog weerspiegeld in de onderlinge getalverhoudingen van onderwijsinstellingen en van de ouders die hun kinderen aan het katholiek onderwijs toevertrouwen. Al kan bezwaarlijk het merendeel van de Europeanen 'actieve christenen' worden genoemd, een grote bevolkingsgroep lijkt het doorgaans wel 'passief' te zijn.<sup>55</sup> Het is echter zeer de vraag hoe relevant zulks geacht wordt voor de identiteit van de confessionele school. De secularisering zet zich nog sterker door in het publiekrechtelijk onderwijs. De keuze uit het onderricht in een van de erkende godsdiensten of zedenleer, werd uitgebreid met een keuze voor een opt-out uit zowel godsdienst als zedenleer. Op nadrukkelijke wijze wordt de vervanging van dat keuzerecht door een algemeen levensbeschouwelijke vak<sup>56</sup> bepleit.

50 [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_en.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html)

51 [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651207\\_dignitatis-humanae\\_en.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_en.html)

52 De Groof J., De kerkelijke leer inzake onderwijs en opvoeding, in Witte E., De Groof J. en Tyssens J., *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Leuven, 1999, p. 361-431.

53 Artikel 24 §1 GW

54 'The Spiritual and Cultural Dimension of Europe' (2004) <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/104214451EN6.pdf>

55 Eurobarometer Survey, Gallup International Millennium Survey.

56 Voor de discussies tussen politici en academici zie ook:

Vlaanderen kent sinds mensenheugenis actieve religieuze minderheden, - nu in grote getale met een moslimidentiteit. Ofschoon het aantal islamitische leerlingen in het geheel beperkt blijft, is de verspreiding ervan ongelijk verdeeld. Hun aantal loopt in sommige stedelijke scholen op tot meer dan 80% van de leerlingpopulatie. In België is 16.4% van de inwoners van vreemde afkomst (waarvan 7.8% niet Europeaan).<sup>57</sup> In het Brusselse Gewest is 56.5% van de inwoners van vreemde afkomst (33.1% niet Europeaan), in het Waalse Gewest 16.6% van de inwoners, (5.2% niet Europeaan) en in Vlaanderen 9.7% van de inwoners (5.1% niet Europeaan). Hiervan woont een belangrijk percentage in de steden: 29.7% in Antwerpen (22,2% niet Europeaan), 20.2% in Mechelen (17.4% niet Europeaan), 65.3% in Brussel (42.6% niet Europeaan), 80,8% Sint-Gillis (42.2% niet Europeaan), 98.3% Sint-Joost-Ten-Noorde (81.8% niet Europeaan), 74.5 % Schaarbeek (54.8% niet Europeaan), 20.3% Gent (16.3% niet Europeaan)). De grote groep van niet Europese afkomst is moslim.

Met betrekking tot integratie lijkt het politieke discours in de Europese landen te zijn geëvolueerd van multicultureel met ondersteuning voor integratie van moslims, naar een eerder assimilationistisch retoriek. Maar is een gemeenschappelijke nationale identiteit dewelke niet zozeer de etnische loyaliteit en het ontwikkelen van subgroepen toelaat of bevordert, maar waarbij eerder de etnische origine irrelevant geacht wordt om volwaardig lid te zijn van de maatschappij, wel realistisch? Antidiscriminatoire maatregelen helpen geschoolde moslims slechts in beperkte mate op de arbeidsmarkt. Talrijke socio-economische problemen blijven bestaan alsook het dramatisch probleem van de gelijkheid van de vrouw. Het creëren van eigen instellingen lijkt de integratie niet te vergemakkelijken.

De meeste moslims beschouwen de islam nochtans als leidraad voor het dagelijks leven. Men onderscheidt liberale moslims waar het individu centraal

staat en een andere groep moslims waarbij de groepsidentiteit centraal staat. Daarnaast bestaat een stroming van militante moslims. Het onderscheid tussen deze verschillende groepen moslims is niet duidelijk te trekken, en zeker niet in de hoofddoekdiscussie (zie de *Begun case* hieronder). Vooral de ontwikkeling van een militant islamisme conflicteert met het proces van lineaire secularisatie van de maatschappij.

### **Subsidiëring door de staat van het confessioneel onderwijs**

Subsidiëring van het vrij confessioneel onderwijs roept een aantal andere vragen op dan in het levensbeschouwelijk homogener België en Vlaanderen van voor en vlak na het Schoolpact. Welk belang hecht de gemeenschap nog aan het gesubsidieerd vrij onderwijs indien het merendeel van de desbetreffende onderwijsinstellingen zich in realiteit veeleer 'pluralistisch' zou noemen of indien het schoolbestuur er niet in lijkt te slagen om een geloofwaardig, onderscheiden ('eigen') onderwijsproject aan te bieden? Slagen de verantwoordelijke 'draggers van het onderwijs' er in de relevantie van de levensbeschouwing en het particulier pedagogisch concept te laten doorwerken in curriculum, leerplan en lessenrooster, in de methodiek, in het personeelsbeleid, het schoolreglement en werkplan, het globaal pedagogisch project? Welk belang hechten ouders aan een vrije schoolkeuze gestoeld op religieuze grondslag? Hoe vaak worden de specifieke onverenigbaarheden ingeroepen bij beslissingen omtrent leerkrachten of directie? Welke beperkingen kan de staat opleggen aan de oprichting en inrichting van het vrij onderwijs die het relevantie- en proportionaliteitscriterium doorstaan? Moet het vrij gesubsidieerd onderwijs dan toch toegankelijk zijn voor iedereen ongeacht de religieuze overtuiging van de ouders?

Het onderwijs bezet de cruciale plaats in de kwalificatie van de onderlinge verhouding tussen kerk(en) en de overheid. Zoals geponeerd staan Europeanen doorgaans terughoudend tegenover een strikte scheiding van kerk en staat (*Wall of Separation*), en subsidiëren dus scholen die opgericht zijn door religieuze congregaties en instanties of door maatschappelijke organisaties met een religieuze, ideologische of filo-

H. Warnink, *Godsdienst en Levensbeschouwing in Het Onderwijs*, Uitgeverij Peeters (Leuven), 2003.

57 <http://www.npdata.be/Data/Vreemdelingen/NIS/2005/NIS-Nat-2005-vreemdeling-afkomst.htm>

sofische grondslag. Anderzijds stellen secularisten vragen bij de zogenaamde hercommunautarisering<sup>58</sup> en desintegratie van de seculaire samenleving, - ook als gevolg van de religieuze affirmatie van moslims. In tegenstelling tot het Christendom, houden moslims en orthodoxe joden veel sterker vast aan voorgescreven rituelen<sup>59</sup>. Doordat de islam zich sterker uit in rituele gedragingen en voorschriften, is het gevaar voor evangelisatie en bekering als gevolg van de uitwendige manifestatie ervan door het onderwijzend personeel groter.

Er is in Europa geen eenvormigheid voor wat betreft de plaats van religie in de maatschappij.

Volgens de Belgische grondwet van 1830 is de staat neutraal t.a.v. levensbeschouwing maar erkent expliciet het moreel en sociaal nut van erediensten. Buiten 'het tijdelijke van de eredienst' en de erkenning van erediensten vallen meerdere domeinen van onderlinge verstandhouding, samenwerking en ondersteuning te noteren. De regering financieert de salarissen van een 100-tal imams. In januari 2002 keerde de Vlaamse regering subsidies uit voor de constructie van moskees.

Op 1 januari 2000 maakte Zweden een einde aan het statuut van de Zweeds lutheraanse kerk als staatskerk. De kerk behoudt wel de verantwoordelijkheid voor het beheer van begraafplaatsen. De wet op religieuze gemeenschappen trad in werking op 1 januari 2000 en keert publiekrechtelijke subsidies uit aan religies. De staat blijft verantwoordelijk voor het onderhoud van het kerkelijk onroerend goed als deel van het Zweedse nationale erfgoed. Daarnaast werden recent

vier moskees gebouwd met staatsfinanciering.

Noorwegen en Denemarken hebben de evangelisch lutheraanse kerk als staatskerk erkend. De staat int een kerkbelasting dewelke enkel aan de lutheraanse kerk wordt toegekend. Er bestaat een uitzonderingsprocedure met voorlegging van een certificaat.

De Grondwet van 1949 bepaalt dat Duitsland neutraal is in religieuze materies zonder dat dit de samenwerking tussen kerk en staat uitsluit. De belastingbetaler kiest tussen een van de erkende religies of geeft zich op als ongelovige. De protestantse kerk, de katholieke kerk en het jodanisme ontvangen federaal geïnde kerkbelasting en de staat subsidieert sociale dienstverlening verstrekt door religieuze congregaties. Door de erkende kerken opgerichte organisaties krijgen staatsubsidies voor het verstrekken van die dienstverlening. Dit geldt echter niet voor de islam.

De Anglikaanse Kerk in Engeland is een staatsgodsdienst maar krijgt met uitzondering van 70% voor het onderhoud van de kerken, geen directe subsidies. In Frankrijk maakte de wet van 1905 op de scheiding van kerk en staat een einde aan de privileges van de katholieke kerk. De wet van 1901 op de verenigingen garandeert de vrijheid van vereniging en laat religieuze groeperingen toe om activiteiten te voeren die geen verband houden met de eredienst en om vrijgesteld te worden van belastingen. Moslim associaties krijgen stedelijke subsidies voor de oprichting van culturele centra en culturele activiteiten. Terwijl de wet publieke financiering voor elke religie<sup>60</sup> verbiedt, is de staat in de praktijk als eigenaar van de gebedsplaatsen, verantwoordelijk voor het onderhoud ervan dewelke kosteloos door de clerus worden gebruikt. Sinds 1959 betaalt de staat de wedde van onderwijzers in privaatrechtelijke religieuze scholen. Ongeveer 20% van de Franse leerlingen gaan naar scholen die opgericht zijn op basis van een bepaalde religieuze geloofsovertuiging, vnl. katholieke scholen. De scholen met een 'contract d'association' krijgen een percentage van de kost van de student in een publiekrechtelijke school. De staat financieert op dit ogenblik geen moslim school. Er bestaat wel een onafhankelijke moslim school in Lyon in de lokalen van de moskee, voor meisjes die werden geschorst wegens het dragen

---

58 Communautarisering is gebaseerd op de gedachte dat de behartiging van het algemeen belang van de burgers kan wordt gewaarborgd door communautaire instellingen. Deze spelen een rol in onder meer het besluitvormingsproces bij het uitstippelen van beleidsmaatregelen.

59 Westerse islamitische geleerden zijn van oordeel dat er een mogelijkheid is voor itijhad, de mogelijkheid voor de individuele gelovige om de geschriften te lezen en te interpreteren met het doel om de basis concepten te herdefiniëren en een evenwicht te vinden tussen religieuze regelgeving en individueel spiritualisme. Hieruit volgt dat het ahistorische sharia wordt verworpen, en dat de focus komt op tekstuele erinterpretatie van de koran, vb. het slachten van dieren op Eid-al-Kabir ruimt plaats voor symbolische offers van bijvoorbeeld geld aan stichtingen (nr. 56 p. 159).

---

60 <http://www.justice.gouv.fr/>



van een hoofddoek. Specifieke regels bestaan in de Alsace-Moselle regio dewelke buiten de toepassing van de wet van 1905 valt. De katholieke, lutheraanse en calvinistische kerk en de joodse gemeenschap ontvingen er subsidies van de staat en de clerus wordt betaald door de staat. Het verbod op het dragen van de hoofddoek geldt daarentegen ook voor de Alsace-Moselle regio.<sup>61</sup>

### Vrijheid van gesubsidieerde vrije scholen

Het traditioneel schoolconflict in België/Vlaanderen had veelal te maken met de resterende vrije ruimte van 'vrije' scholen en/of de omvang van subsidiëring van overheidswege van de scholen geïnspireerd op een religieus ethos en het levensbeschouwelijk karakter van het officieel onderwijs. Bij gebreke aan gelijkberechtiging dienen ouders die hun kinderen naar een dergelijke op religieuze grondslagen ingerichte school willen sturen, over voldoende middelen te beschikken. Wanneer neutraliteit zwaarder doorweegt dan de keuzevrijheid van de ouders is keuzevrijheid slechts mogelijk voor diegenen die financieel begoed zijn.

Na de nieuwe generatie van onderwijswetgeving en nu eenmaal de constitutionalisering van het schoolpact een afdwingbaar karakter verwierf, geldt echter een andere, meer diepgaande vraagstelling. Het is dan niet meer voldoende te verwijzen naar de blijvende substantiële betrokkenheid van religieuze genootschappen bij het verstrekken van onderwijs of naar de internationaalrechtelijke norm waarbij de schoolkeuze door de ouders geïnspireerd kan worden door het (religieuze) ethos van de school.<sup>62</sup>

Ook het discours van de 'secularisten', die overheids-subsidiëring beschouwen als het aanwenden van publieke middelen voor louter private doeleinden, lijkt te smal. Het ontkent de historische realiteit en

de dynamische werkzaamheid van verantwoordelijke groepen en burgers, het participatierecht, de behoefte aan pluriformiteit. Een volledig seculier onderwijs-systeem strijdt resoluut met de beginselen van democratie en van vrijheid, als het al praktische haalbaar zou zijn.

Benevens de 'geloofwaardigheid' van het confessioneel onderwijs en de draagwijdte van het overheids-optreden, zal de vraag worden opgeworpen welke houding de staat en de gemeenschap moet aannemen t.a.v. religieuze gemeenschappen welke in beginsel strikt gelijk moeten behandeld worden. Moeten de ouders kunnen opteren voor een gesubsidieerde vrije school die volgens het eigen religieuze verhaal onderwijs verstrekt, waarbij de leerlingen worden voorbereid op het leven in de eigen gemeenschap maar onderwijskundig achtergesteld worden of waarbij het in de school verstrekt onderwijs op gespannen voet komt te staan met de seculiere opvatting van goed burgerschap, of bv. het verbod op lijfstraffen? Is hier sprake van een conflict tussen de rechten van de ouders en deze van het kind op gelijke kansen om zich te ontwikkelen?

### Het decreet Gelijke Onderwijskansen van 2002

De scheidingslijn tussen voorkeur en racisme is soms moeilijk te trekken. Wanneer een publiekrechtelijke school voornamelijk moslim leerlingen uit een bepaald land heeft en de taal op de speelplaats niet langer het Nederlands is, kan de weigering van Vlamingen om hun kinderen naar een dergelijke publiekrechtelijke school te sturen het gevolg zijn van een andere al dan niet levensbeschouwelijk geïnspireerde voorkeur, twijfel over de kwaliteit van het onderwijs in de school, of - in extreme gevallen - van raciale overwegingen. Het gevolg is echter een *de facto* religieuze segregatie in publiekrechtelijke scholen doordat de ouders hun vrije schoolkeuze uitoefenen.

Ook om hieraan tegemoet te komen werd het gelijke onderwijskansendecreet, beter gekend onder de naam GOK<sup>63</sup>, uitgevaardigd. Gesubsidieerde vrije scholen

61 Klausen, J., *The Islamic Challenge: Politics and Religion in Western Europe*, Oxford, 2005, p. 142-148.

62 Art. 13(3) UNCESCR van 1966, art. 5(1)(b) van de Conventie tegen discriminatie in het onderwijs, art. 24(2) Kinderrechtenverdrag, art. 2 van Protocol 1 EVRM erkennen de vrijheid om privaatrechtelijk onderwijs in te richten. Daarbij gelden minimumnormen van registratie, inspectie, bepaalde kennis en vaardigheden die moeten worden aangeleerd.

63 Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I, 28 juni

ontvangen hun subsidie van de staat, zijn wat betreft pedagogische invulling en bestuur onafhankelijk van de staat, maar kunnen niet langer een toelatingsbeleid voeren dat erop gericht is zelf hun leerlingen te kiezen om op die wijze het specifieke religieuze karakter van de school te garanderen door kinderen met een andere godsdienstige achtergrond te weigeren.

Hierdoor ontstaat een tekort aan scholen of een risico van uitsluiting van die ouders die uit religieuze overwegingen hun kinderen in een bepaalde school samen met kinderen van gelijkgezinde ouders wensen op te voeden. Is een verschil in behandeling bij de toegang tot de gesubsidieerde vrije school nog toegestaan en wat kunnen hiervoor de objectieve en redelijke gronden zijn?

### Het gelijkbehandelingsdecreet van 2008

Het EU verdrag bevat het *verbod van discriminatie* in artikel 13 (8) en geeft de Europese Commissie de bevoegdheid om actie te nemen en richtlijnen uit te vaardigen (cfr. artikel 14 EVRM). M.a.w. anti discriminatie regels zijn – in tegenstelling tot het internationaal recht - nu direct toepasbaar gemeenschapsrecht. Het gemeenschapsrecht moet worden omgezet in nationaal recht en in beleidsmaatregelen. Op het vlak van de anti discriminatie-richtlijnen, gebeurde dit met het ‘*Gelijke behandelingsdecreet*’ van 2008<sup>64</sup>, dat van toepassing wordt gemaakt op gesubsidieerde vrije scholen. Het decreet voert een verbod op discriminatie in dat een doorwerking kent op de schoolkeuze van de ouders op grond van de eigen voorkeuren.

Het (gelijke kansen-)decreet 2008 is van toepassing op het Vlaamse onderwijs en verbiedt discriminatie op grond van religie. Maar is het blindelings toepassen van niet-discriminatie- bepalingen in het onderwijs geen middel om culturele en seculiere homogeniteit na te streven veeleer dan verscheidenheid? Indien moslims gelijke rechten opeisen in het onderwijs op grond van het feit dat alle burgers gelijk zijn onge-

acht hun religie of andere culturele, demografische of sociale karakteristieken, brengt dit met zich mee dat ze ook de gelijkheid van holebiseksuelen moeten erkennen. Gelijkheid is immers geen relatief begrip met een verschillende betekenis voor sociale, culturele, religieuze of seksuele groep. Gelijkheid impliceert noodzakelijkerwijze dat er wijzigingen moeten aangebracht worden in het gedachtengoed van conservatieve christenen, joden en moslims en in hun traditionele opvattingen over samenlevingsvormen. Voor de orthodoxe joden en moslims is dit een radikaal project waarbij religieuze praktijken en theologische overwegingen worden aangepast aan de gewijzigde sociale en juridische omstandigheden waarin zij in Europa leven.<sup>65</sup>

### Beleving en manifestatie van religie door leerlingen en onderwijzend personeel

Betekent neutraliteit in het onderwijs het verbod voor leerlingen en het onderwijzend personeel in het onderwijs uiting te geven aan hun geloofsovertuiging? Secularisten verzetten zich tegen het binnenbrengen in de publieke sfeer van uitingen van religie die zij beschouwen als uitsluitend behorend tot de privaatrechtelijke sfeer. De neutraliteit van de publieke ruimte moet worden veilig gesteld.

Wordt hiermee niet de impliciete boodschap gegeven dat religie een te bestrijden fenomeen is dat in Vlaanderen slechts buiten de schoolmuren kan worden geduld? Immers indien religie een positieve waarde kan hebben in de opvoeding van kinderen waarom wordt het dan buiten de Vlaamse schoolmuren verdrongen? Het gevolg is dat gelovige leerlingen en onderwijzend personeel zich aan de schoolpoorten staan ‘uit te kleden’ alvorens het terrein van de school te betreden. In plaats van hun eigenheid te ontwikkelen, wordt hen in het publiekrechtelijk onderwijsstelsel gevraagd hun persoonlijkheid en geloof te verdringen. Nochtans zouden juist uit naam van tolerantie elkeen de persoonlijke meningsvrijheid hoog in het vaandel moeten dragen en zodoende ook de

---

2002, B.S. 14 september 2002.

64 Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkbehandelingsbeleid, 10 juli 2008, B.S. 23 september 2008.

---

65 Raad van State, Afdeling Administratie, nr. 147.579 van 12 juli 2005 in de zaak A. 160.192/XII-4396, inzake VZW Baïs Rachel tegen de Vlaamse Gemeenschap.

uitdrukking van religieuze overtuiging in de publieke sfeer mogelijk te maken.<sup>66</sup>

Hebben personen die aanstoot nemen aan uitingen van religie, het recht dergelijke uitingen te verbieden in naam van tolerantie en goed burgerschap?<sup>67</sup> Is het juist geen vereiste van een seculiere democratie om tolerant te zijn tegenover de geloofsstrekkingen waarmee men het niet eens is? Is de manifestatie van religie geen middel om leerlingen te trainen in goed burgerschap en tolerantie? Zijn er geen minder restrictieve alternatieven voor het verbod denkbaar? Welke maatschappelijke belangen zijn relevant en verantwoord een beperking van het recht het geloof te manifesteren? Doet een leerling vrijwillig afstand van het recht zijn geloof te manifesteren wanneer hij zich vrijwillig inschrijft in het publiekrechtelijk onderwijs?

Wanneer gelijkheid in naam van tolerantie binnen het publiekrechtelijke onderwijs tot absolute waarde wordt verheven, is het gevolg dat oprecht gelovige kinderen de mogelijkheid wordt ontnomen om zich op een religieuze wijze uit te drukken. Het gevolg is de vraag naar de oprichting van afzonderlijke scholen. In tegenstelling tot Nederland, kan echter de toegang tot het vrij gesubsidieerd onderwijs louter op basis van het geloof van de ouders niet meer geregeld worden. Hierdoor stijgt de vraag naar zuiver privaatrechtelijke scholen. Doordat deze niet door de staat worden gesubsidieerd, zijn deze op religieuze gronden opgerichte scholen enkel toegankelijk voor diegenen die over de financiële middelen beschikken om het inschrijvingsgeld in een dergelijke school te betalen.

#### *Het dragen van religieuze symbolen: de hoofddoek*

De hoofddoek heeft in gans Europa voor controversiële juridische uitspraken gezorgd. Aan de basis hiervan ligt artikel 9 van het E.V.R.M. dat enkel van toepassing is wanneer een religieus voorschrift niet-ambigue

wordt geformuleerd. Het dragen van de hoofddoek op basis van de Koran is optioneel en leidt ertoe dat het dragen van de hoofddoek in verschillende landen gezien wordt veeleer als een politiek statement dan als een religieus voorschrift.<sup>68</sup> In Europa bestaat er geen unanimititeit omtrent het recht op het dragen van de hoofddoek. Regeringen en rechtbanken hebben in meerdere gevallen gebruik gemaakt van een redelijkheidstoets en de mate omschreven waarin beperkende kledingvoorschriften kunnen worden opgelegd.

Uit de rechtspraak van het EHRM blijkt dat de nationale overheid een zeer ruime appreciatiebevoegdheid heeft in de toepassing van artikel 9 (2). Beperkingen aan religie kunnen opgelegd worden omdat de openbare orde bedreigd wordt, op voorwaarde dat de beperkingen worden neergelegd in een decreet of wet en niet bij administratief reglement, en de beperkingen proportioneel en noodzakelijk zijn voor het na te streven doel. De nationale rechtbanken in Europa hebben geoordeeld dat een verbod op de hoofddoek juridisch aanvaardbaar is. Wat zijn de grenzen van de uitzonderingsbepaling van artikel 9(2) EVRM? Artikel 9(1) van het EVRM laat enkel beperkingen toe op de vrijheid van godsdienst in de mate dat dit vereist is voor de bescherming van de sociale en juridische orde. Artikel 9(2) laat staten toe uitdrukkingen van religie of geloof te beperken bij wet in de mate dat deze nodig zijn in een democratische samenleving in het belang van de publieke veiligheid, de bescherming van de openbare orde, gezondheid, goede zeden of de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen.

In *Ludin*, oordeelde het Duitse Grondwettelijk Hof over de beperkingen die kunnen gesteld worden aan de religieuze vrijheid op grond van de Duitse Grondwet.<sup>69</sup> In Duitsland is het verbod op het dragen

66 Volgens Johannes Rau is het verbieden van de hoofddoek de eerste stap naar de creatie van een seculiere staat dewelke religieuze tekenen en symbolen bandt uit het publieke leven.

67 Grant tegen Canada, 1995 – 125 DLR (4th) 556

68 Er worden in het publieke discours ook vragen gesteld bij het argument dat het zich bedekken voor het behoud van de maagdelijkheid en zuiverheid een beperking is van de seksuele vrijheid. Het bedekken van het vrouwenlichaam omdat het de man afleidt, zou de connotatie van vrouwelijke inferioriteit hebben.

69 Artikel 3.2 bepaalt dat eenieder gelijk is voor de wet; het artikel 3.3 bepaalt dat geen persoon zal bevoordeeld worden of achtergesteld worden op religieuze gronden; het

van de hoofddoek een bevoegdheid van de Länder. In Berlijn verbiedt de wet, kruisen, keppeltjes, hoofddoeken. In andere Länder wordt enkel de hoofddoek verboden. In Bavaria wordt de hoofddoek verboden en is het ophangen van kruisbeelden in scholen verplicht. Het argument is dat vrouwen die de hoofddoek dragen openlijk aan proselytisme zouden doen in de klas. In juli 1998 weigerde een school in Stuttgart een Duits-Afgaanse vrouw als lerares aan te werven wegens het dragen van de hoofddoek. In september 2003 deed het Duitse grondwettelijk hof een uitspraak. De rechten van de vrouw waren geschonden omdat er geen wettelijk verbod op het dragen van de hoofddoek bestond, maar lokale besturen hebben de bevoegdheid om het dragen van de hoofddoek wettelijk te verbieden.<sup>70</sup> De bevoegdheid om de 'neutraliteit' te regelen berust bij de Länder en niet bij de federale regering. In 1995 verklaarde het Grondwettelijk Hof de wet die de scholen in Bavaria verplicht om kruisbeelden op te hangen in elk klaslokaal ongrondwettig.<sup>71</sup> Daarop werd een nieuwe wet in Bavaria uitgevaardigd over het kruisbeeld als cultureel erfgoed<sup>72</sup> waarbij het grondwettelijk probleem werd omzeild door een klachtenprocedure op te nemen. Studenten en ouders mogen vragen dat het kruisbeeld uit de klas wordt verwijderd indien ze hiervoor duidelijke redenen kunnen aanbrengen. De directeur beoordeelt de klacht, daarbij rekening houdende met de belangen van de religieuze meerderheid. Op 1 april 2004 vaardigde Baden-Württemberg de wet uit die onderwijzers verbiedt een hoofddoek te dragen als zijnde een bedreiging voor westerse kernwaarden. Het kruisbeeld werd echter niet verbannen op grond van de redenering dat de universele mensenrechten en democratie voortvloeien uit christelijke waarden. Neutraliteit van de staat betekent niet dat de staat neutraal moet zijn wat betreft fundamentele

waarden. De Länder zijn bevoegd voor het cultuurbeleid. De vrijheid van godsdienst daarentegen is een federale materie. De vraag kan worden opgeworpen of dergelijke verspreide normering de invulling van de *margin of appreciation* niet ver overschrijdt.

In Sahin tegen Turkije<sup>73</sup> beweerde Sahin dat zij gedwongen werd te kiezen tussen onderwijs en religie en dat dit een discriminatie was tussen gelovigen en ongelovigen. Zij stelde dat de hoofddoek geen gevaar uitmaakt voor de publieke orde en bijgevolg een verbod op grond van artikel 2 onwettig is. De Turkse regering stelde dat de hoofddoek een symbool is dat ingaat tegen de principes van de republiek en in strijd is met het seculiere principe van het onderwijs.

In Dahlab tegen Zwitserland<sup>74</sup> werd het verbod op de hoofddoek geoordeeld geldig te zijn wegens de verplichting in publiekrechtelijke scholen geen bekering te promoten.

In oktober 1989 deed zich de eerste schorsing van een leerling wegens het dragen van een hoofddoek voor in Frankrijk. Volgens de Raad van State maakte het dragen van de hoofddoek geen inbreuk uit op het principe van de laïcité. Lionel Jospin, toenmalig eerste minister, vaardigde daarop een reeks reglementen uit die directeurs de bevoegdheid gaf om beslissingen te treffen over het al dan niet dragen van de hoofddoek. Volgens de Franse Raad van State in 1999 hebben de directeurs de bevoegdheid om kledingvoorschriften uit te vaardigen in het kader van het functioneren van de school of de klas. In 2003 verklaarde president Jacques Chirac dat het dragen van de hoofddoek in scholen een inbreuk was op de scheiding van kerk en staat. De commissie onder leiding van Bernard Stasi, maakte een rapport op dat op 11 december 2003 werd voorgesteld. Daarin raadde de Commissie aan een verbod in te voeren op het dragen van opvallende religieuze symbolen.<sup>75</sup> Een dergelijk verbod zou no-

---

artikel 4.1 waarborgt het recht op geloof en overtuiging en stelt dat de vrijheid van godsdienst en geloof onschendbaar is.

70 Bverfg, BvR 1436/02, 24 september 2003 [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20030924\\_2bvr143602.html?Suchbegriff=1436%2F02](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20030924_2bvr143602.html?Suchbegriff=1436%2F02)

71 BverfGe 93,1, 16 mei 1995

72 De stelling dat het kruisbeeld waardenvrij zou zijn en de hoofddoek een symbool van bekeringsdrang omdat het kruisbeeld een erfenis is van westerse naties en de hoofddoek niet, lijkt nochtans moeilijk te verdedigen.

---

73 Sahin v. Turkije Nr. 44774/98 (19/11/2002)

74 Dahlab v. Zwitserland Nr. 42393/98 (15/02/2001)

75 Assemblée Nationale, *Rapport fait sur la question du port des signes religieux à l'école*. Tome II, 1ère partie. Audition (juin 11, 2003), 26; Jean-Pierre Raffarin, *Project de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics*, Assemblée Nationale, (février 3, 2004), [http://www.diplomatie.gouv.fr/actu/print\\_bul.asp?liste=20040204.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/actu/print_bul.asp?liste=20040204.html); <http://www.assemblee->

dig zijn voor de bescherming van de openbare orde en voor de bescherming van de gewetensvrijheid van anderen.<sup>76</sup>

In Groot Brittannië werd het recht op religieuze klederdracht door de leerling in een school erkend in *Shabina Begun*<sup>77</sup>. In september 2002 schorste de directeur Begun voor het dragen van de jilbab. Sinds 2002 ging Begun naar diezelfde school zonder ooit de kledingcode te hebben aangevochten. Begun stelde dat de Koran haar tot het inzicht had gebracht dat een moslima volledig het lichaam dient te bedekken met uitzondering van het gelaat en de handen. De directeur stelde 'dat een aantal meisjes in de school' rekenen op de school om hen te helpen de druk van meer extreme strekkingen te weerstaan'. Zij zouden zich in de steek gelaten voelen door diegenen waarop zij moeten steunen om hun vrijheid en hun eigen interpretatie van de islam te beleven. De school liet moslima's toe de shalwar kameez te dragen. Bovendien hadden lokale moslimleiders en imams de kledingcode in de school goedgekeurd en werd deze ook goedgekeurd door de ouders. 80% van de leerlingen in de school was moslim. De rechter in eerste aanleg gaf de directeur gelijk en stelde dat de school de kledingcode mag opleggen omdat er rekening werd wordt gehouden met gelovige studenten. Op 2 maart 2005 gaf het Hof van Beroep de leerlinge Sabina Begun gelijk en verbrak de uitspraak van de rechter in eerste aanleg. In de rechtbank werd Begun bijgestaan door haar broer die in haar naam het woord voerde met de school en met de rechtbank. Na afloop van de zaak bleek dat de broer lid was van de extreem islamitische groepering.<sup>78</sup>

Wat België en Vlaanderen betreft zijn gedingen ingeleid in rechtbanken, met tot nu toe een niet-eendui-

dig resultaat. Voor het Gemeenschapsonderwijs valt het arrest van het Grondwettelijk Hof naar aanleiding van de prejudiciële vraag van de Raad van State<sup>79</sup> af te wachten. Eén der vragen blijft de spanning tussen de appreciatiebevoegdheid van de schooloverheid *versus* de noodzaak om bij decreet de hoofddoekwettie te beslechten. Het valt niet uit te sluiten dat een algemeen verbod op het dragen van de hoofddoek in het onderwijs aanleiding zal geven tot de oprichting van moslimscholen, weliswaar op termijn, terwijl Vlaanderen juist de integratie van de moslims in het bestaande onderwijssysteem voorstaat.

### *Gebedsruimte*

Groepen gelovige studenten kunnen voor liturgie binnen het publiekrechtelijke onderwijs geen gebedsruimte opeisen. Er is in Vlaanderen geen juridische verplichting om in een dergelijke ruimte te voorzien of om tijd hiervoor vrij te maken binnen het curriculum.

### *Halal en kosjer voeding*

Mogen/moeten scholen met (veel) islamitische leerlingen (uitsluitend nog) halal maaltijden aanbieden? Indien een publiekrechtelijke school nog slechts uitsluitend halal of kosjer maaltijden aanbiedt, kunnen andere ouders dit dan niet beschouwen als een vorm van indoctrinatie omdat door middel van het schoolgebeuren, namelijk de maaltijd binnen de school, een aspect van een bepaalde religie of cultuur wordt opgelegd aan alle kinderen?<sup>80</sup>

### **Godsdienstonderricht**

Klassiek werd de vraag gesteld naar het doel van godsdienstonderricht. Is het louter onderwijskundig opgevat of beoogt het ook de beleving van het christelijk geloof te ontwikkelen? Geldt het onderscheid tussen

nationale.fr/12/cra/2003-2004/153.asp;

76 Patrick Weil, *Lifting the veil of ignorance*, Progressive Politics, 17/3/04, p.16-24, <http://www.policy-network.net/uploadedFiles/Publications/Publications/ProgressivePolitics3.1FINAL.pdf>. Jean-Paul Costa, een vice-voorzitter van het EHRM zou advies aan de Stasi Commissie hebben verstrekt in een gesloten sessie.

77 *The Queen v. Headteacher and Governors of Denbigh High School 2004*, EWHC 1389 (Admin)

78 Klausen, J., *The Islamic Challenge: Politics and Religion in Western Europe*, Oxford, 2005, p. 172-179.

79 Raad van State bij arrest nr. 202.039 van 18 maart 2010

80 Cfr. het incident naar aanleiding van het Halal kerstdiner op een katholieke school in Weert (Nederland) in december 2009, en het incident in 2007 voor de openluchtclassen in Antwerpse scholen waar enkel halal zou worden opgediend. Een dag later trok de onderwijsschepen na stevige protesten alles terug in.

onderwijs in een bepaalde religie enerzijds en ‘indoc-trinatie’ anderzijds?

Wanneer godsdienstonderricht wordt ingevuld als een vak over de verschillende religies, kunnen ouders er zich tegen verzetten dat hun kinderen worden bloot-gesteld aan een variëteit van religieuze opvattingen? Omdat wederzijdse tolerantie door eenieder moet aangeleerd worden, zal de secularistische interpretatie dan weer geen opt-out willen voorzien voor een vak over de kenmerken van de verschillende religies.

Het valt niet te betwijfelen dat wanneer godsdienst-onderricht in scholen beperkt blijft tot een objectieve feitenkennis over religies, het bijdraagt tot burger-schap, alvast in de zin dat religie historisch een be-langrijke rol heeft gespeeld in de totstandkoming van de hedendaagse cultuur. Onderwijs over godsdienst kan gerechtvaardigd worden omdat het leerlingen vertrouwd maakt met het bestaan van verschillende maatschappelijke groepen en hun historisch en cul-tureel belang in de multiculturele maatschappij. Is kennis over andere godsdiensten vereist om te leven als goed burger? Kunnen fundamentalistische strek-kingen van ouders zich verzetten tegen het onderwijs over een (andere) godsdienst, bv. de godsdienst van een meerderheidsgroep, alsook hun kinderen verbie-den of verhinderen kennis te verwerven van de pluri-formiteit van meningen en van een niet-confessionele traditie ?

Wanneer godsdienstonderricht daarentegen ook wordt ingevuld als de beleving van een bepaalde reli-gie, zal de secularistische interpretatie stoten op een gebeurlijke onverenigbaarheid tussen het religieuze vormingsperspectief met het overheersende seculiere karakter van de maatschappij. Het overbrengen van geloof is volgens secularisten dan een inbreuk op de neutraliteit van het onderwijs. Godsdienstonderricht in Vlaanderen wordt vertrekt volgens een curriculum dat goedgekeurd is door de bevoegde religieuze au-toriteit en onderwezen wordt door bevoegd onder-wijzend personeel dat door de bevoegde religieuze autoriteit werd aangesteld.

De mogelijkheid ligt ook voor dat het algemeen the-oretisch vak, houdende inleiding in de wereldgods-diensten en de niet-confessionele leer, gepaard gaat

met het keuzerecht om onderricht te verwerven in één der aangeboden opties van een confessionele en niet-confessionele karakter. Een argument contra dergelijke optie is ingegeven door de stelling dat de budgetaire kost van het behoud van keuzerecht te hoog ligt.

### **Verplichte vakken zonder vrijstelling**

#### *Creationisme versus evolutieleer in de wetenschapslessen*

Creationisme en evolutieleer zijn beide rivaliserende wereldbeelden, wellicht met een verschillend statuut. In de VSA hebben rechters enerzijds geweigerd om de evolutieleer te beschouwen als een door de staat ge-promoot geloofssysteem<sup>81</sup> en evenmin de creatieleer omschreven als een wetenschap.<sup>82</sup>

Ouders en kinderen die dergelijk onderwijs als een inbreuk ervaren op hun religieuze vrijheden, heb-ben in Vlaanderen geen juridische rechtsgrond van opt-out uit dergelijke wetenschapslessen. Wat is de mate waarin de staat tegemoet moet komen aan de religieuze bezorgdheid van de ouders over deze riva-liserende wereldbeelden? Wat gebeurt er met het on-derwijsmateriaal en het wereldbeeld dat daarin wordt weergegeven? Wat is de impact van het onderricht of het gebrek aan onderricht van een van deze wereld-beelden op de religieuze vrijheid van leerlingen, ou-ders en onderwijzend personeel?

Er lijkt geen reden voorhanden om terzake te twijfe-len aan de optie om een objectieve wetenschappelijke benadering van de eindtermen blijvend te waarbor-gen.

#### *Seksueel onderricht en holebiseksualiteit*

Seksueel onderricht is een verplicht vak in Vlaanderen en ouders hebben geen recht op opt-out. In het vak seksueel onderricht worden zowel biologische feiten gedoceerd als niet-biologische zoals anticonceptie, HIV en AIDS, seksueel overdraagbare ziektes, ge-lijkheid op basis van seksuele oriëntatie. Dergelijk seksueel onderricht is voor gelovige ouders te verre-

81 *Pelozo v. Capitreno Unified School District*, 37 F 3d 517

82 *McClean v. Arkansas Board of Education* 529 F Supp 1255, 1272

gaand doordat gelovigen seksuele handelingen zien in samenhang met morele beperkingen rond seksuele activiteit. Toch is het in Vlaanderen een verplicht te doceren materie op grond waarvan de school de subsidie kan verliezen indien het niet wordt gedoceerd, tenzij er afwijkende eindtermen of ontwikkelingsdoeleinden werden goedgekeurd.<sup>83</sup>

In Kjeldsen, Busk, Madsen en Pedersen tegen Denemarken<sup>84</sup> en navolgende rechtspraak stelde het Europees Hof voor de Rechten van de Mens (EHRM) dat informatie moet verstrekt worden op een objectieve, kritische en pluralistische wijze. Volgens het EHRM maakte de objectieve voorlichting van kinderen over seksueel overdraagbare ziektes, geen inbreuk op de verdragsbepalingen. Maar hoe staat het met het onderwijs van holebiseksualiteit als familierelaties?<sup>85</sup> Indien heteroseksualiteit wordt voorgesteld als de norm kan er sprake zijn van een discriminatoire behandeling van de holebi levenswijze. Indien het onderwijs zonder meer voorbijgaat aan het onderwerp, kan dit beschouwd worden als impliciete kritiek op de holebiseksuele samenlevingsvorm of als een weigering om komaf te maken met seksuele vooroordelen?

Wanneer de informatie over heteroseksualiteit en holebiseksualiteit op dezelfde wijze wordt verstrekt, is dit voor religieuze ouders bezwaarlijk neutraal gezien het impliciet de boodschap geeft dat beide aanvaardbare gedragingen zijn daar waar holebiseksualiteit volgens hun religieuze overtuiging een immoreel gedrag kan zijn en zij dergelijke wijze van onderwijs beschouwen als een inbreuk op hun recht een opvoeding volgens hun eigen opvattingen voor hun kinderen te verzekeren.

Het valt te verwachten dat dergelijke vraagstelling de school niet zal voorbijgaan.

#### *Opt-out uit zwemlessen<sup>86</sup>*

Is zwemmen een verplicht vak, of kunnen meisjes omwille van culturele en/of religieuze principes een opt-out vragen voor de zwemles? Kan het zwemmen in burqini worden toegelaten?<sup>87</sup> Ook daarop wordt doorheen Europa op uiteenlopende wijze geantwoord.

#### **Naar een nog verdere secularisatie of naar alternatieve onderwijsvormen in Vlaanderen?**

In Groot Brittannië werd de mogelijkheid voorzien om binnen het publiekrechtelijke net rooms- katholieke, joodse, sikh, grieks orthodoxe scholen in te richten. Deze scholen worden georganiseerd door religieuze organisaties maar gefinancierd door de lokale regering. Publiekrechtelijke moslim scholen zijn er eerder van recente datum. Deze zouden bestaan naast de privaatrechtelijke scholen, ingericht op grond van een religieuze geloofsovertuiging, welke van de staat subsidies ontvangen ten bedrage van een bepaald percentage van de publiekrechtelijke scholen. Zij zijn verplicht het nationaal curriculum te onderwijzen.<sup>88</sup> Publiekrechtelijke onderwijsinstellingen met een eigen religieus ethos bestaan niet (meer) in Vlaanderen. Het Gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen wordt alleszins geacht neutraal te zijn en heeft geen scholen met een religieuze grondslag. Wel kan het sedert korte tijd ervoor opteren om zich in te richten als een methodeschool zoals de Freinet-school. Of ook pedagogische concepten aanvaardbaar zijn welke

83 Raad van State, Afdeling Administratie, nr. 147.579 van 12 juli 2005 in de zaak A. 160.192/XII-4396, inzake VZW Baïs Rachel tegen de Vlaamse Gemeenschap. Daarentegen hebben de Steiner methodescholen wel een afwijking van de eindtermen en ontwikkelingsdoelstellingen voor seksuele voorlichting gekregen.

84 Kjeldsen, Busk, Madsen en Pedersen tegen Denemarken, 1979

85 Chamberlain v. Surrey School District No 36, 2002, SCC 86

86 <http://www.deutschlandwoche.de/2009/05/21/oberverwaltungsgericht-munster-muslimische-madchen-mussen-am-schwimmunterricht-teilnehmen/>

87 zie de vraag aan de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, over de deelname van allochtone leerlingen aan de lessen lichamelijke opvoeding en de zwemlessen van de Commissie voor Onderwijs, Vorming en Wetenschapsbeleid Vergadering van 10/01/2002 <http://jsp.vlaamsparlement.be/website/htm-vrg/311951.html>

88 In 2004 bestonden er 5 publiekrechtelijke moslim scholen en 80 geaccrediteerde privaatrechtelijke scholen. Er zijn 2000 publiekrechtelijke rooms katholieke scholen en 160 door de staat gesubsidieerde privaatrechtelijke scholen in Engeland en Wales.

een levensbeschouwelijke grondslag bevatten, zoals Steiner-scholen, kan tot betwisting aanleiding geven. Kan op deze wijze het publiekrechtelijk onderwijs tegemoet komen aan de vraag van voornamelijk moslim ouders, naar een bredere keuze gebaseerd op de eigen geloofsovertuiging binnen het publiekrechtelijk onderwijs? Hierop zal een ander antwoord dienen verschaft te worden dan een officiële weigering om religieuze symbolen te mogen dragen.

Het kan niet ontkend worden dat het op religieuze grondslagen ingerichte vrij onderwijs, al dan niet als vrije keuzeschool ingevolge de Schoolpactwet, een gepriviligeerde positie inneemt in het Vlaamse onderwijs. Toch heeft het gesubsidieerd vrij onderwijs onmiskenbaar een aanzienlijk deel van haar vrijheid als inrichtende macht of schoolbestuur moeten prijsgeven en heeft het talrijke toegevingen gedaan op het vlak van de onderwijsvrijheid.<sup>89</sup> Een recent initiatief tegen de vergaande secularisatie binnen het gesubsidieerde vrij onderwijs, komt uit de hoek van religieuze congregaties. Broeder René Stockman, generale overste van de Broeders van Liefde, ontwikkelde in 2009 op vraag van een groep ouders het idee om geprofileerde katholieke scholen op te richten. Katholieke scholen blijven pedagogische activiteiten ontwikkelen vanuit een christelijke inspiratie, maar passen zich tegelijk aan aan het doelpubliek: jonge mensen die opgroeien in een geseclariseerde wereld waar geloof eerder marginaal is geworden. De meer geprofileerde katholieke school zou het schoolgebeuren binnen een meer godsdienstige sfeer laten verlopen met ruimte voor gebed en liturgie. Zoals er scholen zijn die het muzikale of sportieve potentieel van kinderen ontwikkelen, zouden deze scholen hetzelfde doen vanaf jonge leeftijd met het spirituele potentieel van de leerlingen.

Een minder gecontroleerde vorm van ouderlijke keuze, is deze voor het thuisonderwijs, al dan niet in groep van gelijkgezinden. Dat ook deze evolutie

niet in alle landen probleemloos is, bewijst de rechterlijke tussenkomst in het verbod op thuisonderwijs in Duitsland. Ook in Nederland woedde het debat omtrent de wettelijkheid van het thuisonderwijs. Volgens het Europees Hof voor de Rechten van de Mens is het verbod op thuisonderwijs gerechtvaardigd: 'Schools represented society, and it was in the children's interest to become part of that society. The parents' right to education did not go as far as to deprive their children of that experience. (...) Not only the acquisition of knowledge, but also the integration into and first experience with society are important goals in primary school education. The German courts found that those objectives cannot be equally met by home education even if it allowed children to acquire the same standard of knowledge as provided for by primary school education. The [European] Court [of Human Rights] considers this presumption as not being erroneous [...] The [German] Federal Constitutional Court stressed the general interest of society to avoid the emergence of parallel societies based on separate philosophical convictions and the importance of integrating minorities into society. The Court regards this as being in accordance with its own case-law on the importance of pluralism for democracy.'<sup>90</sup> In Duitsland zouden een 40-tal gezinnen in een juridisch conflict verwickeld zijn over thuisonderwijs<sup>91</sup> omdat zij hun kinderen wensen op te voeden in een parallelle christelijke maatschappij zonder hen bloot te stellen aan seculiere waarden, in het bijzonder aan seksuele voorlichting. Eén van deze Duitse families, vroeg op basis van het verbod op thuisonderwijs in Duitsland, asiel aan in de Verenigde Staten en verkreeg asiel voor gans het gezin voor de Amerikaanse rechtbank op 16 december 2009.<sup>92</sup>

## Beschouwingen

Zowel de eenzijdig 'secularistische' als de 'fundamentalistische' lezing van de vrijheid van en het recht op onderwijs stuiten op hun grens.

Officieel zijn de doelstellingen van een seculier on-

89 Er blijven echter ook juridisch fundamentele verschillen. Zo wordt juridisch gezien het gesubsidieerd vrij onderwijs, met uitzondering van examenbetwistingen, niet beschouwd als een bestuursinstantie. De bepalingen van het decreet openbaarheid van bestuur van 26 maart 2004 zijn niet van toepassing op het gesubsidieerd vrij onderwijs.

90 Fritz Konrad en anderen tegen Duitsland, 35504/03, 2006

91 Zie Home School Legal Defense Association

92 <http://www.hslda.org/hs/international/Germany/RomeikeBrief.pdf>



derwijssysteem het volledig potentieel van een kind maximaal te ontwikkelen en het te vormen tot een goede burger. Maar wat moet juist begrepen worden onder het potentieel? Is dit uitsluitend het intellectuele potentieel of ook het spirituele? Moet het kind in het onderwijs vooral persoonlijke autonomie en kritische rationaliteit aanleren en moet het aanleren van culturele en religieuze waarden louter gebeuren in familieverband, buiten de school? Moeten kinderen vooral voorbereid worden op een autonoom rationeel handelen? Moet er ruimte zijn voor religieus onderwijs dat een kind in een bepaalde religieuze overtuiging opvoedt?

Deze vragen zullen een nieuwe actualiteit kennen indien het evenwicht tussen recht en vrijheid geen afdoende invulling verwerft.

Wanneer de ontwikkeling van een kind gebeurt binnen een publiekrechtelijk onderwijssysteem, zou de staat erop moeten toezien dat de familiewaarden van het kind worden gerespecteerd in plaats van deze op jonge leeftijd uitsluitend kritisch in vraag te stellen. Toch zal voor sommige ouders de verplichte lectuur over verschillende religieuze opvattingen zonder dat de staat er een voorkeur voor uitsprekt, reeds worden ervaren als een inbreuk op hun religieuze vrijheid<sup>93</sup>, terwijl een andere visie stelt dat het in het belang van de gemeenschap is om tolerantie aan te leren door het kind vertrouwd te maken met een ruime waaier van levensopvattingen.<sup>94</sup>

De staat heeft er belang bij de burger op te leiden in goed burgerschap onder meer door ervoor te zorgen dat elkeen een minimum onderwijsniveau bereikt en vertrouwd wordt met de principes van een rechtstaat, met grondwettelijke rechten en vrijheden, die essen-

tieel zijn voor een democratie.<sup>95</sup> Het gevolg lijkt dan dat er geen plaats is voor fundamentalistische visies, zoals bv. verwoord door anti-semitische uitspraken vanwege onderwijzend personeel.

Hoe verhoudt zich een gebeurlijke 'homogenisering' in het publiekrechtelijk onderwijs met het verlangen van religieuze groepen om binnen het publiekrechtelijke onderwijssysteem hun verscheidenheid te mogen bewaren?

Of nog een ander voorbeeld van confrontatie, bezwaarlijk 'nieuw' te noemen in de literatuur: weegt het ontwikkelen van de rationele autonomie van het kind zwaarder door dan de spirituele levensvisie van de ouders in de onderwijscontext? Dergelijk 'conflict' heeft ook betrekking op het publieke belang welke door het vrij onderwijs behartigd wordt en de complementariteit die bereikt wordt door vrije scholen welke onder toezicht staan van burgerlijke en de eigen gezindheidsinstanties.

Benadert een democratie dewelke berust op die mate van homogenisering waarbij voor religieuze groeperingen in de publieke sfeer geen plaats is voor het uiten van hun religieuze identiteit, in naam van sociale integratie en waarbij een vrij van religie Vlaams publiekrechtelijk onderwijssysteem noodzakelijk wordt geacht om een tolerante maatschappij en goed burgerschap te bewerkstelligen, niet een doctrine die in naam van de gelijkheid van burgers, vooruitgang en tolerantie tussen alle volkeren der aarde religie marginaliseerde in de 20<sup>e</sup> eeuw?

---

93 USA, *Mozert v. Hawkins County Board of Education*, 827 F 2d 1058 (6th Cir 1987), 484, VS 1066, 1988.

94 Volgens Stolzenbergs is het een eigenschap van religieus fundamentalisme om niet te worden blootgesteld aan een ander gedachtegoed dan het fundamentalistische geloof. Wanneer het curriculum aanzet tot rationele analyse en tot een debatacultuur en tot de erkenning van verscheidenheid als positieve waarde, is dit (volgens Stolzenbergs) reeds in strijd met de opvatting van diezelfde fundamentalistische gelovigen. Stolzenbergs, *Harvard Law Review* 581,1993, 106, 612-613.

---

95 *Board of Education, Island Trees Union Free School District, No 26 v. Pico*, 457 VS 853, 876 (1982).

### Literatuur bij § 3

- '50 jaar schoolpactwet', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2009-2010, nr. 1-2.
- Ahdar R., Leigh I., *Religious Freedom in the Liberal State*, Oxford University Press, 2005.
- Borms E., Hebben ongelovigen dan toch een levensbeschouwing? Het levensbeschouwelijk vak niet confessionele zedenleer in Vlaanderen, *Tijdschrift voor Humanistiek*, 2008, nr. 9, p. 33-40.
- Bossuyt M. en Goedertier G., *Het Grondwettelijk Hof en de Grondwettelijke vrijheid van onderwijs*, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2006-2007, nr. 5, p. 568-576.
- Coremans H., Recht op onderwijs en minderheid vanuit levensbeschouwelijke hoek, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1994-1995, nr. 5-6, p. 283.
- Cuypers D., Discriminatieverboden en identiteitsgebonden ondernemingen, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2008-2009, nr. 1, p. 44.
- De Groof J. m.m.v. Fiers J., *De Schoolpactwetgeving: coördinatie en annotatie*, Antwerpen, 1996, p. 192.
- De Groof J., De bescherming van de ideologische en filosofische strekkingen - Een inleiding, in ALLEN A., SUETENS L.P., *Zeven knelpunten na zeven jaar staats hervorming*, Brussel, 1988, p. 239-331
- De Groof J., *De Grondwets herziening van 1988 en het onderwijs: de schoolvrede en zijn toepassing*, Brussel, 1989, 233 p.
- De Groof J., De kerkelijke leer inzake onderwijs en opvoeding, in Witte E., De Groof J. en Tyssens J., *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Leuven, 1999, p. 361-431.
- De Groof J., *De overheid en het gesubsidieerd onderwijs*, Brussel, 1985, 280 p.
- De Groof J., *Het levensbeschouwelijk karakter van de onderwijsinstellingen*, *Administratieflexicon*, Brugge, 1985, p. 135.
- De Groof J., Martinez Lopez-Muniz J.-L., Lauwers G., *Religious Education in Public Schools: Study of Comparative Law*, Springer, 2005, p. 307.
- De Groof J., *Recht op en vrijheid van onderwijs*, Brussel, 1984, p. 254.
- Delgrange X., La neutralité de l'enseignement en communauté française, *AP(T)* 2008, p. 119-160.
- Delgrange X., Plaidoyer pour une étude de droit comparé intrafédéral de l'enseignement, une ébauche sur le thème des cours philosophiques à l'école, *T.O.R.B.*, 2006-2007, p. 334.
- Delperee F., *Le droit constitutionnel de la Belgique*, Brussel, Bruylant, 2000, nr. 221, p. 234.
- Evans C. en Thomas C.A., Church-State Relations in the European Court of Human Rights, *Brigham Young University Law Review* 2006, p. 705 e.v.
- Faes L., Noot onder de beslissing van de Raad van Beroep voor het personeel van het Gemeenschapsonderwijs van 13 januari 2005 betreffende het dragen van een hoofddoek, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2005-2006, nr. 3, p. 217.
- Glenn, Ch. L. & De Groof, J., *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, 3 Volumes, Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2005.
- Klausen, J., *The Islamic Challenge: Politics and Religion in Western Europe*, Oxford, 2005, p. 142-148.
- Lathouwers D., Onderwijs en persoonlijke levensbeschouwing in het E.V.R.M., *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1996-1997, nr. 6, p. 425.
- Lauwers G. en De Groof J., De verplichtingen van de Staat op het vlak van het recht op onderwijs in het kader van het Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden. Een overzicht van de rechtspraak van het EVRM, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2006-2007, nr. 2-4, p. 270.
- Lauwers G. en De Groof J., Niemand kan het recht op (een eigen identiteit in) onderwijs worden ontzegd, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2004-2005, nr. 1, p. 3.
- Loobuyck P. en Franken L., Het schoolpactcompromis in vraag gesteld: pleidooi voor een nieuw vak over levensbeschouwingen en filosofie in het Vlaams onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*,

2009-2010, nr. 1, p. 44-64.

Magits M. en Borms E., Ethiek en levensbeschouwing in het onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2003-2004, nr. 3, p. 220.

Moaddel M., *Values And Perceptions Of The Islamic And Middle Eastern Publics*, Palgrave Macmillan, 2007.

Ornelis F., Het Vlaams decreet voor gelijke onderwijskansen, *School en Wet* 2003, p. 251-263.

Nieuwenhuis A., State and Religion, Schools and Scarves, An Analysis of the Margin of Appreciation as Used in the case of Leyla Sahin vs. Turkey, Decision of 29 June 2004, Application Number 44774/98, *European Constitutional Law Review* 2005, p. 505-506.

Overbeeke A., Geloven in Straatsburg. Levensbeschouwelijk onderricht en onderricht over levensbeschouwingen in het officieel onderwijs in het licht van recente EVRM-jurisprudentie, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2008-2009, p. 145-171.

Overbeeke A., Levensbeschouwelijk onderricht: keuzepalet en keuzevrijheid in Vlaanderen anno 2002, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2002-2003, p. 115-157.

Overbeeke A., Maakt het Arbitragehof school met een eigen religie-concept? Grasduinen in de jurisprudentie over levensbeschouwelijke kwesties, *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2006-2007, p. 168-187.

Piret J.-M., De verhouding van godsdienst en staat (in het onderwijs) in De Hert P. en Merschaut K. (eds.), *Scheiding van Kerk en Staat of actief pluralisme? Een benadering vanuit de mensenrechten*, Antwerpen, Intersentia, 2007, p. 140.

Poppelmonde W., van Rooy W. en Vandendriessche D., Leren filosoferen en levensbeschouwelijk onderricht in Vlaanderen anno 2003, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2002-2003, nr. 6, p. 512.

Régis Debray M., *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque: rapport au Ministre de l'éducation nationale*, Paris, Odile, 2002.

Rimanque K., *De grondwet toegelicht, gewikt en gewogen*, Antwerpen, Intersentia, 1999, p. 32.

Rimanque K., *De levensbeschouwelijke opvoeding van de minderjarige – publiekrechtelijke en privaatrechtelijke beginselen*, Brussel, Bruylant, 1980, 2 vol., 1065 p.

Rimanque K., Welke kant op met de verhouding tussen Kerk en Staat in België in De Hert P. en Merschaut K. (eds.), *Scheiding van Kerk en Staat of actief pluralisme? Een benadering vanuit de mensenrechten*, Antwerpen, Intersentia, 2007, p. 226-227.

Steen B., Elk kind heeft recht op onderwijs in de school naar keuze ... of toch niet?, *T.J.K.* 2002, p. 252-264.

van Stiphout M., De juridische bevoegdheden van de levensbeschouwelijke instanties voor de organisatie van het eigen godsdienstonderwijs en van de niet-confessionele zedenleer in Vlaanderen, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2007-2008, nr. 3, p. 224.

van Stiphout M., Een nieuw 'neutraal' vak over levensbeschouwing en ethiek?, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2003-2004, nr. 3, p. 212.

Veny L., Onderwijs en grondwet. De nieuwe grondwetsbepalingen inzake onderwijs, *Tijdschrift voor Bestuurswetenschappen en Publiekrecht*, 1988, p. 588.

Verlot M., Migranten en rechten van socio-culturele minderheden in het Vlaams onderwijs: polarisatie of dialoog, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1994-1995, nr. 5-6, p. 338.

Vermeulen B., Concentratiescholen, spreidingsbeleid en ouderlijk keuzerecht in het Nederlands onderwijs, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2000-01/4, p. 269.

Verougstraete W., De vrijzinnigheid: een nieuwe kerk, een levensbeschouwelijke strekking of een ongebonden aanbod?, in *Liber Amicorum Paul De Vroede*, Diegem, Kluwer rechtswetenschappen, 1994, p. 1515.

Verstegen R., *De problematiek van het inschrijvingsrecht in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel-Hoofdstad. Een juridische verkenning en een voorstel*, Leuven, november 2003, 29 p.

Verstegen R., Een nieuw vak over levensbeschouwing en ethiek in het licht van art. 24 G.W. en de fundamentele rechten en vrijheden, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2002-2003, nr. 3, p. 271.

Verstegen R., Leerkrachten van allochtone herkomst in het katholiek onderwijs. Juridische vragen i.v.m. on-

derwijsopdrachten en levensbeschouwing, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999-2000, nr. 3, p. 198.

Verstegen R., Onderwijstaal en taalonderricht in het onderwijs voor migranten, *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1997-1998, nr. 5, p. 329.

Verstegen R., Over tekens en symbolen. Het dragen van de hoofddoek (in het onderwijs), *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1994-1995, nr. 5-6, p. 299.

Verstegen R., Toegang tot de school (weigeren), in Verstegen R. (ed.) *De non-discriminatieverklaring in het onderwijs*, Antwerpen, Kluwer, 1999, p. 90-150.

Warnink H., *Godsdienst en Levensbeschouwing in Het Onderwijs*, Uitgeverij Peeters (Leuven), 2003.

Wisse E., Elling A., van den Dool R., *'Ik wil wel dat mijn kind leert zwemmen.'* Een onderzoek naar de factoren die de zwemvaardigheid beïnvloeden en de rol van allochtone ouders, W.J.H. Mulier Instituut 's-Hertogenbosch, januari 2009

Witte E., De Groof J. en Tyssens J., *Het schoolpact van 1958: ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis*, Leuven, 1999, p. 895.

## § 4 Naar een andere vormgeving van relatie religie & onderwijs

We leven in een tijd die zijn eigen zorgen kent. De financiële crisis leidt tot een terugslag in onze materiële welvaart die echter verbleekt bij de toename in die welvaart die we de afgelopen decennia hebben gerealiseerd, overigens ten koste van zowel ecologische als sociale waarden. Wij zien de crisis daarom meer als een morele en culturele crisis: in *die* dimensies liggen de diepere verklaringen voor wat ons dezer dagen overkomt. Wie winsten en marktwerking als doel in zichzelf verklaart ziet in onze ogen wezenlijk over het hoofd dat een economie de mensen moet dienen, in plaats van andersom. Wie denkt dat mensen alleen maar rijk zijn als ze veel geld hebben en dat alleen geld gelukkig maakt miskent dat de mens zijn geluk alleen maar in relatie met anderen kan realiseren (waarin voor sommigen de relatie tot God beslissend aanwezig is; *Ubi Caritas et Amor, Deus ibi est!*).

Sommige waarnemers hebben al expliciet gewezen op het feit dat de diepe wortels van de crisis zijn gelegen in een steeds meer afwezige morele en sociale vorming. Curricula die geen expliciete ruimte bieden aan ethische en sociale vorming zijn broedplaatsen van burgers, werknemers en ondernemers die het amper kwalijk meer kan worden genomen dat ze slechts kunnen denken in termen van individuele bonussen in plaats van in termen van het *bonum commune*. Ze weten niet beter. Ze leerden niet anders.

Juist nu we aan de vooravond staan van een ontwikkeling van onze economie in een richting waarin onderling vertrouwen en het vermogen adequaat te kunnen communiceren met mensen (die in veel meer aspecten steeds meer van elkaar verschillen) steeds belangrijker worden, is het in onze ogen wezenlijk en meer dan ooit van belang om in ons onderwijsstelsel de grondslag te leggen voor een samenleving die in dat vertrouwen en vermogen voldoende voorziet.

Een dergelijk vertrouwen en vermogen begint volgens ons met een adequate kennis van en een systematische confrontatie met die verschillen. En tot kennis van die verschillen behoort ook kennis van alle religieuze en levensbeschouwelijke tradities.

In Vlaanderen en Nederland houden wij die tradities levend in een zodanige inrichting van het onderwijsbestel dat ze zich vooral los van elkaar ontwikkelen

doordat ze zich in tamelijk gescheiden circuits ieder op een eigen en zelfstandige manier, los van de anderen, kunnen ontwikkelen. De verschillen worden geduld, met laat de (on)gelovige ander 'met rust'.

In het bijzonder daar waar het gaat om de inrichting van het stelsel van lager- en voortgezet /basis- en secundair onderwijs kunnen we echter belangrijke vragen stellen over de mate waarin dat traditionele conflictmijdende stelsel nog voldoet. Voldoet het nog aan de initiële doelstelling, verschillende religieuze en levensbeschouwelijke groeperingen in staat te stellen hun eigen onderwijs te organiseren? En, belangrijker nog: is die doelstelling op zich eigenlijk nog wel adequaat in de samenleving waarin wij intussen leven?

Voor Abraham Kuyper, maar niet alleen voor hem, was het verzuilde bouwwerk verre te prefereren boven een stelsel van publieke scholen, vooral omdat die vaak onder het mom van neutraliteit feitelijk het mensbeeld van de liberale Verlichting als grondslag droegen. Tegen een dergelijke bouwstijl richtte hij de felste pijlen van zijn architectonische kritiek.

Natuurlijk was aandacht voor religie op openbare en publieke scholen een denkbare optie en ook in katholieke kring waren er tegenstanders van bijzonder onderwijs. Dat zou de kansen op integratie van katholieken in de Nederlandse samenleving maar beperken.

Kuyper moest daar niets van hebben. Waarschijnlijk vooral omdat hij vermoedde dat dat al snel zou leiden tot antigodsdienstig of antiklerikaal staatsonderwijs naar het laïcistische Franse model dat hij nu juist al even alert als antithetisch aan het bestrijden was. Gewaarschuwd door de Franse wetgeving uit 1905 die elke vorm van religie naar het private domein wilde verbannen, zag hij ook niets in een school die was geordend volgens het model van een 'Centraal Station waarin alle lijnen samenkomen'. Wij citeren: 'Dat dus genoemd monsteren van alle stelsels voedt slechts oppervlakkigheid, verwoest het denken, berdeft het karakter en maakt de hersenen voor degelijker arbeid ongeschikt. (...) Geloof mij, niet door stoep op stoep af in de gangen van alle huizen te neuzen, maar door een enkel hecht gebouwd pand tot in den nok te begluren, wint uw bouwkennis so-

liditeit'.<sup>96</sup> Uit datzelfde gedachtegoed ontsprong de gedachte om bijzonder en openbaar onderwijs scherp te onderscheiden.

De Belgische aanpak verschilt hiervan niet zo fundamenteel. In ons land woedde lange tijd het principiële gevecht over de 'primauteit' van het vrij onderwijs boven de 'suppletiviteit' van het Rijksonderwijs. Dit laatste wees erop dat het rijksinitiatief slechts verantwoord werd indien het vrij initiatief ontbrak of niet of onvoldoende beantwoordde aan de overtuiging van het gezin. Ofschoon ook binnen de 'rechterzijde' fervente voorstanders van de rijksscholen opstonden, werd slechts bij schoolpacwet<sup>97</sup> en finaal door de grondwetsherziening van 1988 het onbetwistbaar recht van het 'gemeenschapsonderwijs' verankerd.

Is het scherp onderscheid tussen vrij/bijzonder en officieel/openbaar onderwijs nog vol te houden? Voor een samenleving die uit slechts een klein aantal, helder van elkaar te onderscheiden, welhaast industrieel georganiseerde religieuze groeperingen bestond, was de door hem aanbevolen architectuur waarschijnlijk wel adequaat. Die samenleving was in levensbeschouwelijke compartimenten verdeeld, volgens het totaalontwerp van de verzuiling. Dat gaf die samenleving een overzichtelijke structuur, en vormde de grondslag van een stabiliteit die jarenlang de maatschappelijke verhoudingen in Nederland en Vlaanderen kenmerkte.

Er is echter nogal wat veranderd: de samenleving is niet langer helder gesegmenteerd in religieuze groeperingen. En ook is kritiek mogelijk op wat er van die zuilen resteert. Tegenwoordig zweven die zuilen als een vooral bestuurlijke werkelijkheid op vaak grote hoogte boven de werkvloer van individuele scholen. Zuilen zijn verschrompeld tot besturenorganisaties die, daartoe door sluw overheidsbeleid uitgelokt, tot grote conglomeraten samengesmolten zijn. Die bestuurlijke conglomeraten besturen scholen, vaak honderden tegelijk, waarin de ooit door alle leerlingen en medewerkers gedragen, gemeenschappelijke en duidelijk gearticuleerde religieuze identiteit vaak alleen

nog met grote moeite herkenbaar is. Het Vlaams vrij onderwijs verschilt hiervan in zekere mate. De inrichtende machten/schoolbesturen hebben er elk een grote zelfstandigheid, - zij het dan dat de rol van het V.S.K.O. niet hoeft te worden onderschat. Er vallen bovendien onder die 'inrichtende machten' grote spelers te bespeuren op het veld. De analyse is echter wel identiek: Niet de ontzuiling is er het belangrijkste probleem, wel de ontzieling.

In de meeste scholen lijkt de religieuze identiteit zodanig verwaterd, dat alles er wel in kan oplossen. Verreweg de meeste bijzondere scholen nemen daarom, net als het openbare onderwijs dat verplicht is te doen, alle kandidaten aan zonder verdere en zeker niet al te lastige vragen over hun levensbeschouwelijke achtergrond.

En als er al door ouders naar gevraagd wordt, worden die vaak gerust gesteld met de mededeling dat ze van de identiteit van de school geen last zullen hebben. Soms wordt zelfs expliciet gewezen op het belang dat de school hecht aan een respect voor alle overtuigingen. Maar in de meeste gevallen duidt dat respect vooral op een soms regelrechte onverschilligheid en een letterlijk stilzwijgende aandacht.

Het is bovendien niet moeilijk vast te stellen dat, spijs de blijvende onderlinge differentiëring wat identiteit en kwaliteit aangaat, de *verschillen tussen* de scholen de laatste decennia in hoog tempo kleiner zijn geworden dan de *verschillen binnen* de scholen. We zouden nader moeten onderzoeken voor hoeveel scholen dat precies het geval is, en er zullen stellig uitzonderingen zijn. Maar het is een onmiskenbaar feit dat de ontkerkelijking en de secularisering hun diepe sporen in het Nederlandse en Vlaamse onderwijsbestel hebben achtergelaten.

Daarmee doen we geen recht aan de vele initiatieven die er wel degelijk zijn, om godsdienst en onderwijs op het niveau van de school (weer) actief met elkaar te verbinden. Dat geldt niet alleen in het meer orthodoxe deel van het vrij of bijzonder onderwijs, maar ook op scholen die daarmee overigens slechts een kleine groep leraren en leerlingen weten aan te spreken. Waardering dient ook uitgesproken voor de verscheidene initiatieven die bv. de koepel van het katholiek onderwijs in Vlaanderen heeft ondernomen om de specificiteit van de christelijke school te articuleren.

96 Kuyper, A., *Soevereiniteit in eigen kring. Rede ter inwijding van de Vrije Universiteit*, Amsterdam, 1880, p. 29/32.

97 De Groof J., *De overheid en het gesubsidieerd onderwijs*, Brussel, 1985, p. 26 e.v.

Maar het algemene beeld is anders: ouders en leerlingen kiezen in overgrote meerderheid de school niet meer op grond van confessie, maar op grond van criteria als kwaliteit of nabijheid. Soms wordt nog verwezen naar een ‘cultuur’. Vooral in het Vlaams onderwijs was zulks reeds het geval vanaf de zeventiger jaren, maar de maatschappelijke evoluties versterkten deze trend nog op drastische wijze. De eertijds hechte verbinding tussen school, kerk en gezin is nog slechts voor een beperkt aantal scholen een levende werkelijkheid. Wij vermoeden dat naast de secularisering (in de zin van ontkerkelijking) daarbij ook een rol speelt de enorme schaalvergroting die er de afgelopen jaren is opgetreden. Vele besturen waarin ouders zich vanuit een veelal lokaal georganiseerde geloofsgemeenschap met de school van hun kinderen konden bemoeien zijn uit het onderwijsbestel weggesneden. Geleid door professionele bestuurders positioneren vele scholen zich tegenwoordig zelfs als een *onderwijsonderneming*: dan hoeft het niet te verbazen dat ouders zich vooral als consumenten gaan gedragen. Verrassend is dat alles niet: de school is in vele opzichten een spiegel van onze samenleving. Ons publieke domein is sterk veranderd, vooral omdat de mensen in onze samenleving zo veranderd zijn. Niet alleen door schaalvergroting en processen van individualisering en commercialisering, maar ook als gevolg van een steeds verdere differentiatie en pluralisering van leefstijlen. Iemands identiteit, ook de religieuze, wordt steeds minder vaak vanuit één coherente traditie gevormd. Onze samenleving is al even multireligieus als multicultureel geworden: en dan hoeven we nog niet eens naar de opkomst van de islam te wijzen. Het eertijds nog overzichtelijk gesegmenteerde pluralisme heeft plaatsgemaakt voor een samenleving die steeds meer op een mozaïek lijkt. De dynamiek is soms duizelingwekkend: toonaangevende sociologen en filosofen spreken van schuim (Sloterdijk) en van een vloeibare samenleving (Bauman). Het voert te ver hier een complete diagnose te geven. Maar in het bestek van ons betoog staan we wat langer stil bij het werk van Charles Taylor. Taylor analyseert al die ontwikkelingen met een interessante beschouwing over het begrip secularisering. Wij brengen de reeds gememoreerde drie betekenissen van dat begrip (zie par. 1) nu in verband met het debat over religie

en onderwijs.<sup>98</sup>

Dat begrip verwijst volgens Taylor in *de eerste plaats* naar het fenomeen van de privatisering van religie en een strikte scheiding van kerk en staat: religie werd, al dan niet door wetgeving aangemoedigd, uit het publieke domein verbannen. In het spoor van de scheiding van kerk en staat wordt ook een scheiding tussen religie en publiek domein bepleit. Deze betekenis verwijst zowel naar een normatief standpunt als naar een empirisch waarneembaar verschijnsel. In Nederland was deze opvatting van secularisering de grondslag voor een pleidooi voor de scheiding tussen openbaar (publiek) en bijzonder (privaat) onderwijs, met de vanaf het begin vooral in liberale kring omstreden financiering van dat laatste uit de publieke middelen. Hij lag ten grondslag aan de eerste fase van het debat over artikel 23 Grondwet.

In *de tweede plaats* verwijst het begrip naar het fenomeen van ontkerkelijking, en naar de zogenaamde seculariseringstheorie die in kringen van sociologen lange tijd als onomstreden gold. Modernisering leidt volgens die these tot een verminderde rol van religie, wellicht zelfs tot het geheel verdwijnen daarvan. Ook hier lopen wensdenken en empirische waarnemingen soms door elkaar, en recentelijk wordt indringend gewezen op het feit dat die these toch minder overtuigend is dan hij eerder leek (zie bijvoorbeeld het werk van de godsdienstsocioloog Casanova, 1994). In de WRR-Verkenning *‘Geloven in het publieke domein’* (2006) werd daar uitvoerig bij stil gestaan. Ook vanuit dit perspectief op secularisering werd regelmatig de aanval op artikel 23 Grondwet ingezet: waarom bijzonder onderwijs nog financieren, als dat in zo veel gevallen helemaal zo bijzonder niet meer is?

In *A Secular Age* voegt Taylor aan deze twee opvattingen van secularisering nog een derde toe. Hij suggereert dat het begrip tegenwoordig vooral verwijst naar het feit dat geloven steeds meer een optie, en geen automatisme meer is. In latere lezingen beklemtoont hij ook dat secularisering moet worden begrepen als de aanduiding van een toenemend pluralisme, op de conditie van toenemende verschillen, waarbinnen de gelovige optie wel of niet en op geheel verschillende manieren kan worden ingevuld. In de nieuwe context

98 Taylor, Charles (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, p. 19-20.

van geloofsomstandigheden is er niet zozeer sprake van een binaire oppositie tussen geloof en ongeloof, als wel een 'profusion' van talloze (niet-)religieuze posities en mogelijkheden, waartussen mensen zich al zoekend, twijfelend en reflexief (dus op een niet-vanzelfsprekende of naïeve wijze) bewegen (mede ingegeven door de ethiek van authenticiteit). In het seculiere tijdperk blijven mensen zoeken naar een vorm van transcendentie. Dat doen ze in de voortdurende aanwezigheid van anders-religieuze en niet-religieuze anderen. Twijfel en onzekerheid horen daarmee bij geloven. In de WRR-Verkenning werd dat beschreven als de *transformatie* van religie: het fenomeen religie verandert van gedaante, wordt minder institutioneel en traditioneel, en meer individueel en dynamisch van karakter. Identiteiten, ook religieuze, zijn in die opvatting steeds minder eenduidig en stabiel, er is sprake van '*liquid religion*'.

In dat licht bezien moeten we wellicht toch nog eens terug naar de eerdere constatering, dat secularisering zijn diepe sporen in de Nederlandse en Vlaamse scholen van primair/basis- en voortgezet/secundair onderwijs heeft nagelaten. Wat dat betekent hangt dus ook af van het perspectief van secularisering dat men hanteert. Het is net zoals bij het meten van politieke betrokkenheid van burgers. Als men dat meet in termen van aantallen mensen die actief lid zijn van een politieke partij, dan staat het er met die betrokkenheid niet best voor. Als men andere indicatoren neemt, valt het met die betrokkenheid best mee (cf. Rosanvallon, 2008).

Voor religie geldt iets vergelijkbaars. Als men dat meet op een manier die ook andere, niet-institutionele vormen van religieuze identiteit en betrokkenheid in beeld brengt, ontstaat er een aanmerkelijk ander beeld dan op grond van het meten van kerkbezoek. Er is, inderdaad, sprake van een andere houding ten aanzien van klassieke religies: Grace Davie (1994) spreekt van '*vicarious religion*' en van '*believing without belonging*': goed dat het er is, maar ik doe er niet zelf aan mee. Anderen beklemtonen de individualisering en ont-traditionalisering van religie: van 'iet-sisme' tot orthodoxie, men zoekt de zin steeds meer op eigen houtje, vaak geholpen door nieuwe media. In die zin sprak de WRR van een opmerkelijke terugkeer van religie, maar wel in de context van die transformatie.

Ons punt is dat het perspectief waarin secularisering noodzakelijkerwijze leidt tot zowel een verdere terugtocht van religie uit het publieke domein en een vermindering in aantallen gelovigen, maar een beperkt perspectief geeft op wat er aan de hand is. Wij stellen vast dat het debat over nut en noodzaak van bijzonder/vrij confessioneel onderwijs door zowel voor- als tegenstanders tot op heden vooral is gevoerd vanuit de eerste twee genoemde opvattingen van secularisering. De diagnose stuurde daarbij, zoals zo vaak, de oplossingsrichting. Modernisering leidt tot secularisering in de eerste twee genoemde betekenissen, en dient vertaald te worden in een vermindering of zelfs afschaffing van publiek gefinancierd confessioneel onderwijs en soms zelfs van alle bijzondere scholen. Onderwijs over religie zou wellicht een plaatsje kunnen krijgen in het vak geschiedenis, en dan het liefst bij de behandeling van de pre-moderniteit.

Taylor's derde definitie van secularisering en ook de empirische situatie waarin we ons onderwijsbestel aantreffen (par. 2) roepen ons feitelijk op om het debat daarover op een meer intelligente en productieve wijze te voeren. Taylor roept ons als het ware op voor een volgende fase van het debat. Dat deed hij ook in zijn hoedanigheid als regeringscommissaris voor de Canadese regering, waarvoor hij een in onze ogen baanbrekend rapport maakte over de publieke rol en betekenis van religie in een multiculturele en seculiere samenleving.<sup>99</sup> Het leidde er tot een interessant debat over de verhouding tussen religie en onderwijs. Een dergelijk debat is ook in Nederland en Vlaanderen geen overbodige luxe.

De in onze ogen fundamentele vrijheid van godsdienst en levensovertuiging en de daaruit voortvloeiende rechten die ouders hebben om, als zij dat willen samen en in nauwe verbondenheid met het kerkgenootschap waarmee zij zich verbonden weten, een school voor hun kinderen te stichten, moet niet worden aangetast. Dat zou strijdig zijn met de tolerantie van het passieve pluralisme dat onze samenleving van oudsher kenmerkt. Met name in orthodoxe kringen, maar niet enkel in die gemeenschap, bestaat er ook

99 G. Bouchard en Ch. Taylor (2008) *Fonder l'avenir. Le temps de reconciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.



heden ten dage de behoefte om op deze klassieke wijze de verbinding tussen religie en onderwijs vorm te geven. Zij het dat er ook daar discussie is: zowel in orthodox christelijke als in orthodox islamitische kring wordt gediscussieerd over de dilemma's die aan het als een betrekkelijk gesloten kring functioneren in een steeds meer open samenleving zijn verbonden. Maar geen vrijheid zonder verantwoordelijkheid, en geen enkele vrijheid is absoluut. Ook van dergelijke scholen – dikwijls in relatief homogene gemeenschappen – mag in onze ogen worden geëist, dat ze integere aandacht geven aan andere vormen van religie en levensbeschouwing dan die, die de eigen school als grondslag heeft. Zoiets is ook in het belang van de eigen leerlingen, die na het verlaten van de school of via nieuwe communicatiemiddelen in aanraking komen met andere religieuze identiteiten. Als het aan ons zou liggen krijgt die klassieke vorm van confessioneel onderwijs dus duurzaam bescherming, maar daarmee is ons verhaal niet af. Een dergelijke situatie geldt immers nog maar voor een klein aantal van de scholen en voor slechts een klein deel van de ouders. Daarom zouden wij ervoor willen pleiten om in het kader van artikel 23 van de Nederlandse Grondwet meerdere varianten om de verbinding tussen religie en onderwijs vorm te geven tot ontwikkeling te brengen. Dat artikel verdient het dus niet om te worden afgeschaft, maar het zou wel moeten worden doorontwikkeld om het ook voor andere opties die er voor de verhouding tussen religie en onderwijs zijn, geschikt te maken. De Belgische Grondwet bevat nu reeds de slechts gedeeltelijk ontgonnen bepaling: “*Alle leerlingen die leerplichtig zijn, hebben ten laste van de gemeenschap recht op een morele of religieuze opvoeding*”. Deze bepaling staat naast het keuzerecht van ouders in de officiële scholen op onderricht in één der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer (art. 24 § 1, al. 4 G.W.)

Dat wil zeggen dat er naast een mono-religieus model (*learning in religion*) ook ruimte moet zijn voor een multi-religieus (*learning about religion*) of zelfs een inter-religieus model (*learning from religion*) (Roebben, 2009).

Zeker nu het voor veel ouders niet meer zo is, dat men zich in zijn religieuze voorkeuren geheel en al laat leiden door één traditie, en dat de kinderen onderwijs volgen op scholen waar feitelijk meerdere re-

ligieuze tradities voorkomen, moet er goed worden nagedacht over de mogelijkheden om te voorkomen dat pluraliteit vooral leidt tot lauwheid en verwaarlozing van de aandacht voor religie. En als het theologisch en pedagogisch denken over de vorming van religieuze identiteiten in een multireligieuze samenleving nieuwe inzichten biedt (Miedema & Vroom, 2004; Miedema, 2006), moet de toepassing van die inzichten niet gehinderd worden door de actuele bestuurlijke vormgeving van het onderwijsbestel. Taylor stelt dat iemands (religieuze) identiteit afhangt van en tot ontwikkeling komt in dialogische relaties met anderen. Jezelf definiëren betekent uitvinden wat er significant is in je verschil met anderen. Identiteit komt met andere woorden pas tot stand in een sociale ruimte of horizon. Alleen te midden van andere 'zelden' is de mens een 'zelf' (intersubjectiviteit gaat vooraf aan subjectiviteit). De mens is niet een ontchecht, atomistisch of puntvormig subject (*the buffered self*), maar gesitueerd in een sociale, talige, historische etc. horizon. Pas tegen een dergelijke horizon maak je van geval tot geval uit wat goed of waardevol is (zie ook het werk van Buber en Levinas). Dat pleit ervoor om die horizon ook recht te doen, en in te brengen in, het onderwijs.

Juist omdat het onderwijs een spiegel van de samenleving is, verdient het daarom overweging om eens na te denken hoe daarin aan de plaats en de inzet van mono-, multi- en interreligieus leren vorm kan worden gegeven.

Allereerst lijkt ons het onderscheid in openbaar en bijzonder of officieel en vrij onderwijs niet meer opgewassen tegen de aanspraken van deze tijd: in bestuurlijke zin zou elke school een bijzondere moeten zijn, met het liefst een eigen bestuur, dat daar waar de situatie daartoe aanleiding geeft, ook best multi-religieus mag zijn samengesteld. Wat in onze ogen, in weerwil van de verlichtingsfundamentalisten, die soms zelfs elke vorm van godsdienstonderwijs in publiek gefinancierd onderwijs willen verbieden, in ieder geval op elke school en voor iedere leerling minimaal zou moeten worden aangeboden, is een gedegen programma dat veel meer verplichtend dan nu het geval is voorziet in de *education about religion*.

Het algemeen belang vereist dat iedere leerling, juist bij de groeiende religieuze verscheidenheid, zich een adequaat en volledig beeld kan vormen van de reli-

gieuze en levensbeschouwelijke tradities. Dat mag worden verwacht van het onderwijs op *alle* scholen, openbare en meer orthodoxe scholen inclusief.

Van dergelijke scholen mag tevens worden verwacht dat er een aanbod is dat de strikt cognitieve dimensies van onderwijs over religie overstijgt, en bijv. ook ruimte biedt aan (een pluspakket, zo u wil) voor *education into religion*, al dan niet verzorgd door een kerkgenootschap of een andere zogenaamde zenden- de instantie.

Daarbij zal wel, mede in het licht van Europese rechtsontwikkeling, de mogelijke keuze van ouders en leerlingen moeten worden gerespecteerd, zich aan het laatste te onttrekken of om bij een alternatieve vormgeving daarvan actief betrokken te zijn. In Engeland experimenteert men met degelijke vormen, en blijken de ook in religieuze zin divers samengestelde oudercommissies die daaraan meewerken een succesvolle manier te zijn om de school een voorportaal te laten zijn voor de multireligieuze samenleving waarin kinderen later moeten samenleven. Respect is daar geen dode letter of een dekmantel voor lauwe onverschilligheid, maar een actieve opdracht die ontstaat bij echte wederzijdse kennismaking. Uit een onlangs verschenen Europese studie naar de uitdagingen die er inzake religie zijn voor stelsels van primair/basis- en voortgezet/secundair onderwijs (Luce Pépin, *Teaching about Religions in European School Systems*), blijkt dat er drie centrale opgaven zijn. Allereerst: het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs over religies (en dat geldt zowel de status van dat onderwijs in scholen, de kwaliteit van het aanbod en de kwa-

liteit van de docenten). Ten tweede is het noodzakelijk onderwijs over religie in te bedden in een meer algemeen kader met aandacht voor intercultureel onderwijs, mensenrechten en burgerschapsvorming. En ten derde vraagt ons type samenlevingen om een toegespitste aandacht voor de vraag hoe we op een beschaafde wijze omgaan met belangrijke verschillen die hun grondslag vinden in religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen.

Het levensbeschouwelijke landschap in Nederland en Vlaanderen aan het begin van de 21<sup>ste</sup> eeuw vraagt om een actief beheer van religieuze diversiteit dat verder gaat dan het 'met rust' laten van de (on)gelovige ander (Stevaert, 2005; Sacks, 2005, Brandsma & Kalsky, 2009). Passieve tolerantie en wederzijdse onwetendheid mogen na de wrede godsdienstoorlogen een stap voorwaarts geweest zijn, ze beantwoorden niet meer aan de maatschappelijke en religieuze ontwikkelingen van de laatste decennia. Nu we de tijd achter ons kunnen laten, waarin het debat over bijzonder/vrij onderwijs vooral werd gevoerd aan de hand van misplaatste opvattingen van secularisering, zijn er kansen om dat debat te richten op een actief pluralistische (Vanheeswijck, 2008), 'niet-voorzichtige strategie' (Taylor, 2007) die de confrontatie met de religieuze vreemdeling niet schuwt, maar met respect en oprechte belangstelling diegenen benadert die anders geloven. In onze tijd is de (on)gelovige ander tot 'Normalfall' geworden (Sundermeier, 1996), laten we ons daardoor niet bedreigd voelen, maar het onderwijs voor onze kinderen ver-ander-en!

## Literatuur bij § 4

- Bouchard, Gérard & Charles Taylor, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, Québec, 2008.
- Brandma, Bart & Manuela Kalsky, *Wij-land. Voorbij de bindingsangst*, Kampen, 2009.
- Davie, Grace, *Religion in Britain since 1945. Believing without Belonging*, Oxford, 1994.
- Donk, W.B.H.J. van de, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee & R.J.J.M. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid/Amsterdam University Press, Amsterdam, 2006.
- Donk, Wim van de, *Religie en onderwijs: over verhoudingen en verbindingen in het publieke domein*, Toespraak bij de opening van het academisch jaar aan de Protestantse Theologische Universiteit te Kampen, 8 september 2009.
- Miedema, Siebren & Henk Vroom (red.), *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs*, Zoetermeer, 2004.
- Miedema, Siebren (red.), *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Zoetermeer, 2006.
- Miedema, Siebren & G. Bertram-Troost (red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, identiteit & ontmoeting*, Zoetermeer, 2006.
- Pépin, Luce, *Teaching about Religions in European School Systems. Policy issues and trends*, NEF Initiative on Religion and democracy in Europe, 2009.
- Roebben, Bert, *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Berlin, 2009.
- Rosanvallon, Pierre, *Counter-Democracy. Politics in an Age of Distrust*, Cambridge, 2008.
- Sacks, Jonathan, *Leven met verschil. Menswaardige verscheidenheid in een tijd van botsende culturen*, Zoetermeer/Kapellen, 2005.
- Stevaert, Steve, *Andergeloof. Naar een actief pluralisme in Vlaanderen*, Leuven, Davidsfonds, 2005.
- Sundermeier, Theo, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen, 1996.
- Vanheeswijck, Guido, *Tolerantie en actief pluralisme. De afgewezen erfenis van Erasmus, More en Gilis*, Kapellen/Kampen, 2008.

Het manifest doet een oproep om na te denken over een andere wijze om met religieus en levensbeschouwelijk verschil om te gaan in het onderwijsbestel. In de eerste paragraaf wordt stilgestaan bij een aantal overwegingen daartoe die meer in algemene en fundamentele zin betrekking hebben op aard en ontwikkeling van religie in de moderne samenleving en de verhouding van religie tot het publieke domein. De tweede paragraaf analyseert de overwegingen die meer rechtstreeks raken aan inrichting en functioneren van het Nederlandse en Vlaamse onderwijsbestel. Tot slot wordt in de derde paragraaf een schets gegeven van de contouren van een toekomstbestendig alternatief voor de wijze waarop in Nederland en in Vlaanderen van oudsher de omgang met religieus en levensbeschouwelijk verschil is vormgegeven.

**Jan De Groof** is hoogleraar aan het Europacollege te Brugge en aan de Universiteit van Tilburg. Hij is tevens Regeringscommissaris voor de Universiteiten van Antwerpen en Hasselt, en voor de Associaties Universiteit en Hogescholen van Antwerpen en van Limburg.

**Wim van de Donk** is Commissaris van de Koningin van de provincie Noord-Brabant en Hoogleraar Maatschappelijke Bestuurskunde aan de Universiteit van Tilburg.

**Peter de Goede** is senior wetenschappelijk medewerker bij de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid in Den Haag.

**Tim B. Verhappen** is voormalig wetenschappelijk medewerker van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

**Gracienne Lauwers** doceert onderwijsrecht aan de Universiteit van Antwerpen. Zij leidt het Vlaamse interuniversitair steunpunt Recht en Onderwijs.