



Pleidooi

voor een landelijke invoering

van het vak levensbeschouwing

Pleidooi voor een landelijke invoering van het vak levensbeschouwing
op alle middelbare scholen in Nederland
door de VDL, de VGL en het PSC HVO.

Conceptdocument
voor raadpleging in de ledenvergadering 22 maart 2002





Voorwoord

Tijdens de jaarvergadering van de VDL, maart 2001, heeft het bestuur vermeld een voorzichtige, strategische verkenning te hebben georganiseerd met haar partners, t.w. VGL en PSC HVO, ten aanzien van haar beleidsstreven levensbeschouwing in te voeren binnen het gehele voortgezet onderwijs (openbaar en bijzonder). De jaarvergadering maande het bestuur actief en met volledige inzet de contacten met VGL en PSC HVO aan te gaan. Het bestuur wilde voorzichtiger te werk gaan om het proces zelf niet te schaden (ervaringswijs sinds de Rode Hoedconferentie van de VDL)

Het liep anders dan in eerste instantie was vermoed. Gelijk de tweede bijeenkomst in mei bleek dat wij allen dezelfde koers voor ogen hadden wat betreft levensbeschouwing. Voorgesteld werd om een gezamenlijk document samen te stellen, een nieuw vakdidactisch kader, van waaruit levensbeschouwing concreet zou kunnen worden ingevuld op zowel katholieke, openbare als protestants-christelijke scholen. Wij hebben inhoudelijk veel uitgewisseld en door de inhoudelijke discussies is het document twee keer bijgesteld en kwalitatief verbeterd. Onze bedoeling was en is om met dit nieuw vakdidactisch kader in de hand de minister, schoolbesturen en koepels te benaderen om de relevantie van dit vak aan te geven. Het betreft een pleidooi voor invoering van levensbeschouwing binnen het openbaar onderwijs en voor erkenning van levensbeschouwing door het een examenstatus te geven.

Ontwikkelingen gaan snel en zijn soms nauwelijks bij te benen. De voorzichtigheid die wij voor ogen hadden bleek onnodig. November werd het proces voortgezet en in januari 2002 waren we het met elkaar eens over inhoud en strategie. In februari komt nog een bijeenkomst om de strategie te concretiseren, een plan van aanpak te formuleren en taken te verdelen. Inmiddels heeft de tijd ons ingehaald, staatssecretaris van OC&W Adelmund heeft voorgesteld om godsdienst/levensbeschouwing op te nemen binnen het schoolexamen. De buit is nog niet binnen en de beer is nog niet geschoten, maar we zijn verder dan ooit. In maart zal een nieuw bestuur het beleid van de VDL voortzetten. Sedert 1968 staan wij voor ontwikkeling en innovatie, het vak is van exclusivistisch catechesevak ontwikkeld tot een interreligieus, intercultureel en levensbeschouwelijk vakgebied. Dat proces valt niet te keren en dat hoeft ook niet: de roep om tolerantie en respect, om waardeontwikkeling en dialoog maken het noodzakelijk dat binnen elk schoolcurriculum dit vak wordt ingevoerd. De VDL zet hoog in. In de nabije toekomst staat ons allen iets moois te wachten. De besturen en de politiek kunnen er niet meer omheen: iedere scholier heeft recht op een levensbeschouwelijke ontwikkeling, in vrijheid en in relatie met anderen, in communicatie met geïnstitutionaliseerde en niet-geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen.

Dit is een proficiat waard aan allen die aan dit proces hebben bijgedragen. Bestuursleden en oud-bestuursleden, besturen en koepels; de daadwerkelijke ondersteuning en investering (en dat al jarenlang) hebben hiertoe geleid: een optimale kans voor het vak levensbeschouwing.

Met gepaste trots,
Harry Zengerink
voorzitter VDL
Broekland, januari 2002

Deze brochure kwam tot stand in samenwerking met de VDL, de VGL en het PSC HVO.



Inleiding

Op zaterdag 13 januari 2001 kwamen vertegenwoordigers van de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing, de Vereniging van Godsdienstleraren en het Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs bijeen in Utrecht om samen na te denken over

- de structurele positie van levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland
- de vakdidactische kaders van het vak levensbeschouwing
- de mogelijkheid van een gezamenlijk vakdidactisch kader dat voldoende ruimte biedt aan een eigen denominatieve invulling van het vak.

Op basis van de gesprekken op die dag en de teksten die verschillende deelnemers later nog geschreven hebben zijn de verschillende organisaties in mei 2001 nogmaals bij elkaar gekomen.

Er werd besloten een gezamenlijke brochure te schrijven om de doelstellingen die men voor ogen had voor het voetlicht te krijgen. De recente ontwikkelingen sinds 11 september 2001 hebben de noodzaak van deze doelstellingen nogmaals benadrukt.

Het pleidooi dat gehouden wordt in deze brochure, en door de genoemde organisaties onderschreven wordt, tracht zowel verdere onderlinge samenwerking, als de gestelde doelen dichterbij te brengen¹.

Er was eens...

Er was een tijd waarin alles duidelijk was. Men kende weinig of geen onzekerheid. De samenleving was een homogeen geheel, keurig verdeeld in maatschappelijke klassen, die ieder hun plaats kenden. Tussen die klassen bestonden duidelijk afgebakende scheidslijnen.

Binnen die samenleving bestonden enkele dominante levensbeschouwelijke stromingen: katholieken, protestanten en niet-gelovigen. Iedere groep had zijn eigen mores. Contact tussen de verschillende groepen was er niet of weinig. Men kende zelfs de regelmatig terugkerende vecht- en pestpartijen tussen de jongeren van de verschillende groepen. Iedere groep had zijn eigen scholen, kerken, tot zelfs geiten- en voetbalverenigingen toe.

Elke levensbeschouwelijke groep kenmerkte zich door een grote mate van eenvormigheid van denken. Dissident denken was nagenoeg ondenkbaar. Iedereen scheen blij te zijn in de waarheid te verkeren en niemand dacht eraan die eenheid te grabbel te gooien. Daar zou men de andersdenkenden alleen maar plezier mee doen.

De school was een afspiegeling van de samenleving en had een socialiserende rol in het verzuilde scholenstelsel. Katholieken bezochten de katholieke school, ook al was de meest nabije school een protestantse of een openbare. Alleen als het niet anders kon, ging je naar een andersoortige school en dan nog het liefst een openbare. Die werd tenminste verondersteld neutraal te zijn inzake levensbeschouwelijke vraagstukken.

Op die school was grote eensgezindheid. Docenten en leerlingen hadden dezelfde levensbeschouwelijke achtergrond. Het vak godsdienst dat de confessionele scholen op het programma hadden staan had veel uren en veel leerlingen. Iedere leerling kreeg onderricht in de levensbeschouwing die ook thuis gepraktiseerd werd. De ouders waren blij dat de school hun opvoedingspraktijken verdiepten met kennis en inzicht. De school was blij dat de ouders haar inspanningen in die rich-



ting waardeerden. Het vak godsdienst had een goede status, zowel ouders als school profiteerden ervan.

De docent die het vak gaf wist dat hij jonge leden van dezelfde gelovige groepering voor zich had en had zich ten doel gesteld hun kennis van de eigen geloofsleer uit te diepen door de kinderen kennis te laten maken met bijbel, traditie en rituelen in de eigen levensbeschouwelijke groep. Soms maakte hij een excursie naar andere godsdienstige of niet -godsdienstige levensbeschouwingen, maar meestal met de duidelijk bedoeling het verschil met de eigen groepering voor het licht te brengen en daarmee het eigen gelijk te bewijzen.

De leerling die in deze klas zat wist niet beter dan dat het van thuis uit op prijs gesteld werd dat hij zich door deze docent liet onderwijzen in de grondbeginselen en ideeën van de eigen levensbeschouwelijke groep. Natuurlijk rebelleerde hij wel, maar op den duur wist hij dat hij de ideeën van zijn ouders en de school zou volgen als de beste op de wereld waarin hij verkeerde.

De didactiek die de docent hanteerde was er een die ervan uit ging dat de beste manier om te studeren het frontaal lesgeven uit een door hogerhand gesanctioneerd handboek was, waardoor de leerling zich op gedisciplineerde wijze intellectueel de eigen levensbeschouwing eigen kon maken, zonder zich er zorgen over te maken dat hij op de een of andere manier uitgedaagd zou worden om zijn eigen kijk op het leven in dialoog te brengen met hetgeen de docent in de klas vertelde. Per slot van rekening waren dat vier handen op een buik.

2002

Het levensbeschouwelijk paradigma of model dat uit de enigszins gechargeerde beschrijving hierboven naar voren komt is er een van verzuiling, eenheid en zekerheid.

Binnen een dergelijk paradigma was het goed mogelijk een vak te geven dat erop uit was de eigen levensbeschouwing op een verdiepende wijze aan alle leerlingen op school aan te bieden, zonder het risico te lopen van indoctrinatie beticht te worden.

Wie in 2002 uit zou willen gaan van dit levensbeschouwelijk paradigma moet wel haast blind zijn. We kunnen stellen dat de werkelijkheid in de 21e eeuw compleet verschilt van de eerder beschreven werkelijkheid die tot in de jaren vijftig algemeen geldig was, in de daarop volgende decennia in toenemende mate afkalfde en nu in het derde millennium een andere samenleving, een andere school en een andere leerling opleverde. In de loop der tijd speelde zich een feitelijke ontzuiling en ontkerkelijking af bij scholen, ouders en leerlingen, terwijl op bestuurlijk vlak met deze ontzuiling geen gelijke tred werd gehouden. Dit veroorzaakt(e) spanningen.

We willen die veranderingen kort beschrijven. Het gaat hierbij niet om wetenschappelijke precisie en exactheid, maar we willen weergeven wat iedereen om zich heen kan zien. Vervolgens willen we duidelijk maken wat die veranderde werkelijkheid voor het vak levensbeschouwing voor gevolgen heeft.

De samenleving

Anno 2002 is de samenleving haar verzuilde karakter nagenoeg compleet kwijtgeraakt. Kenmerkend voor de huidige samenleving is multiculturaliteit en individualisme. De grote toestroom van gastarbeiders en hun families en later de stromen asielzoekers uit vele derdewereldlanden en de Balkan zorgden ervoor dat het straatbeeld - met name in de grote steden - compleet veranderde. Deze groepen zijn momenteel bezig met een inhaalslag die hen de grootste moeite kost. Marginalisering en andere negatieve gevolgen liggen op de loer. Nederland is een veelkleurige salade geworden, waar gettovorming en behoud van eigen culturele identiteit op gespannen voet staan met inburgering en assimilatie.



De toegenomen autonomie na de Tweede Wereldoorlog leverde een menstype op dat goed in staat is voor zichzelf op te komen, zichzelf ook als centrum van de werkelijkheid ervaart en minder opgaat in collectiviteiten, tenzij het gaat om elfstedentochten, voetbaloverwinningen of rampen. Levensbeschouwelijk heeft de mens uit de 21e eeuw een eigen zelfstandigheid veroverd tegenover de grote levensbeschouwelijke systemen.

In die zin zijn alle Nederlanders sprokkelaars geworden: iedereen stelt zijn eigen levensbeschouwelijke menu samen, ook binnen de traditionele groeperingen. Daarnaast en misschien mede daardoor zijn levensbeschouwing en ethiek grotendeels uit het publieke domein verdrongen en ingeperkt tot het persoonlijke domein.

Recentelijk lijkt men echter toch ook weer op zoek te zijn naar gemeenschappelijke gerechten op de individuele menukaart.

De school

Als het in de samenleving regent, giet het in de school, is de ervaring van veel onderwijsgeven-den. Ook de school is haar homogeniteit compleet kwijtgeraakt. Protestant en katholieken zijn een minderheid geworden op hun eigen scholen. Docentencorpsen blijken zeer gemêleerd te zijn samengesteld.

Toch hechten ouders belang aan de levensbeschouwelijke identiteit van de school. Scholen zijn zich daarvan bewust en profileren zich op dit vlak m.n. via de pedagogische opdracht.

De leerling

Leerlingen zijn levensbeschouwelijk zeer divers geworden. Zij zijn postmodern in die zin dat ze met een boodschappenmandje visies bijeenrapen, ook al kunnen die nog zo tegengesteld zijn. Ze vragen om serieus genomen te worden. Ze hebben geen grote waarheden en evenmin bekoren hen grote verhalen. Ze hebben dankzij de moderne communicatiemediën bemerkt dat leer en leven vaak mijlenver uiteenliggen en hebben een natuurlijke achterdocht voor bepaalde autoriteiten ontwikkeld.

Zij zijn onzeker als het gaat om duidelijke antwoorden op hun zoeken naar zin. Ze willen dat volwassenen zich verantwoorden alvorens iets van hen aan te nemen.

De docent levensbeschouwing

Ook hij is in een levensbeschouwelijk veelstromenland beland. Hij is niet meer de allesweter, zoals de ouders hun kinderen vroeger voorhielden. Hij kan zich niet meer achter eeuwige waarheden verschuilen, want dan fluiten de leerlingen hem hardhandig terug. Ook hij moet met de billen bloot en moet toegeven dat hij het ook allemaal niet zo zeker meer weet.

Hij geeft les in een groep, waar iedere leerling zijn eigen levensbeschouwelijke ruiker geplukt heeft of gaat plukken. Zijn eigen traditie redt hem niet, want die is ongeloofwaardig geworden voor de leerling die wars is van grote verhalen. In zijn les maakt hij de botsing der culturen mee. Hij ziet de onzekerheid gemaskeerd door bravoure. Hij krijgt de drup van de regen die de school van de samenleving heeft gekregen. Maar druppels kunnen ook hard aankomen, zeker als ze in gestaag tempo naar beneden komen. De dagelijkse stortbui spoelt soms de inspiratie bij de docent weg.

Het paradigma van de 21^e eeuw

Als we zoeken naar woorden die het werkelijkheidsmodel van de 21^e eeuw karakteriseren, dan komen we zonder veel moeite uit op: individualisme, zoeken naar nieuwe (lokale) verbanden, sprokkelgedrag, pluraliteit, onzekerheid, autonomie, verkenning van levensbeschouwelijke gemeen-



schappen, vrijheid, wantrouwen tegenover grote verhalen/autoriteit, levenskunst. Deze werkelijkheid betekent voor het onderwijs een nieuwe uitdaging.

Vakmatige ontwikkelingen

Deze gegevens hebben er mede voor gezorgd, dat de docenten levensbeschouwing zich nader zijn gaan oriënteren op hun vak. Deels door de werkelijkheid gedwongen, deels als gevolg van eigen behoefte om op een adequate manier op de nieuwe werkelijkheid te reageren, hebben de diverse docentenorganisaties als VDL en VGL alsook verschillende onderwijscentra van katholieke, protestante en humanistische zijde deze nieuwe werkelijkheid trachten te vatten in nieuwe raamleerplannen. Daar zijn veel overeenkomsten in te bespeuren. Ze richten zich op de verkenning van de levensbeschouwelijke en ethische aspecten van de werkelijkheid en de leerling moet in toenemende mate in deze aspecten zijn plaats leren bepalen. De leerling dient ook te bepalen wat zijn relatie is tot levensbeschouwelijke en morele gemeenschappen en welke identiteit en verbondenheid dit voor hem zou kunnen opleveren. Veel aandacht is er voor affectiviteit en het ontwikkelen van vaardigheden. De eigen standpuntbepaling wordt sterk benadrukt. In die zin wordt de leerling als een subject van zijn eigen leerproces gezien. Persoonsvorming en kennisoverdracht zijn beide belangrijk. Er is echter ook aandacht voor emotionaliteit, betrokkenheid en creativiteit.

In een multiculturele samenleving kan levensbeschouwelijk onderwijs alleen maar een intercultureel gebeuren zijn. Daarbij vervult een vak als levensbeschouwing de rol van verbindingsvak. De dialoog staat centraal, waarbij een geslaagde dialoog zich kenmerkt door een open houding en gevoeligheid voor verschillen in beleving.

Dat de drie levensbeschouwelijke gezindten binnen het onderwijs dichter bij elkaar zijn gekomen, valt onder meer af te leiden uit het feit, dat scholen van verschillende achtergrond vaak hetzelfde materiaal gebruiken. De doelstelling voor het onderwijs van het HVO "leerlingen op een kritische en creatieve wijze leren omgaan met vragen en antwoorden die betrekking hebben op waarden en normen en ze stimuleren tot zelfstandig oordelen en handelen waardoor ze in toenemende mate in staat zullen zijn om zin en vorm te geven aan hun eigen leven en dat van anderen" zal door de meeste katholieke en protestante collegae gedeeld worden.

De klas als werkplaats

Binnen de opvattingen over wat leerlingen moeten leren, vinden sterke verschuivingen plaats. Minder nadruk is komen te liggen op kennis en informatie, meer op het ontwikkelen van vaardigheden. Het gaat om authentiek leren. De leeromgeving wordt niet geïndividualiseerd, maar leren dient plaats te vinden binnen een intermenselijke context. Onderwijs dient gericht te zijn op het versterken van het vermogen van de leerling om in zijn eigen leefwereld te handelen. In dat handelen ontwikkelt zich de cognitieve structuur binnen de leerling. Op grond daarvan kan de leerling in nieuwe situaties het verkregen handelingspatroon bijstellen en geschikt maken.

De klas dient dus een werkplaats te zijn, juist ook op het gebied van levensbeschouwelijke vorming. Het gaat erom dat leerlingen uiteindelijk in staat zijn binnen concrete probleemsituaties en themata zelf op een verantwoorde wijze levensbeschouwelijke standpunten in te nemen en morele keuzes te maken. Ze moeten deze standpunten en keuzes kunnen toelichten en de motieven erachter kunnen communiceren en beargumenteren. Het gaat hierbij om vaardigheden als: het ontwikkelen van morele en levensbeschouwelijke gevoeligheid; het zich bewust worden van de persoonlijke waarden; het kunnen communiceren vanuit deze waarden met andere perspectieven, andere (waarde)gemeenschappen en tradities; het aanvoelen en verwoorden van het eigene van die andere stemmen; consequenties trekken uit het voorgaande voor het eigen handelen en daarover communiceren.



Het gaat eerst en vooral om narrativiteit en discursiviteit. Er vinden, terwijl met de leerlingen geoefend wordt, 3 aspecten plaats; cognitief, affectief en sociaal-communicatief. Leerlingen brengen hun leefwereld (autobiografie en biografie) in door vertellers te worden van de contexten, waarbinnen ze levensbeschouwelijke en ethische vragen stellen. Daar kan sprake zijn van conflicten. Leerlingen brengen zo de bouwstenen van hun eigen levensverhaal mee in het onderwijs. Ze bouwen aan hun (nu nog kleine) levensverhaal in dialoog met de anderen.

Dit leren van de leerling heeft twee aspecten. Allereerst is er het kennisaspect. Begripsverheldering, verkennen, herkennen en het zich toe-eigenen van de begrippen die in de dialoog aan de orde kunnen komen vormen belangrijke onderdelen van het kennisaspect. Daarnaast is evenzeer het procesaspect belangrijk. Dat houdt in het zich tijdens het onderwijsvormingsproces eigen maken van vaardigheden en houdingen door de leerling.

Keuzes maken mensen - en dus ook leerlingen - niet alleen op basis van kennis, maar ook op grond van ervaring en beleving, die binnen het reflexieve proces belangrijke informatie kunnen opleveren voor henzelf en anderen. Op basis hiervan kunnen zij zich bezinnen op een eigen stellingname en persoonlijke keuzes ten aanzien van hun handelen. Deze bezinning is uiteindelijk de grondvoorwaarde om in staat te zijn zin en vorm te geven aan het eigen leven en dat van anderen. Om erachter te komen wat men kan kiezen en waarvoor men kan kiezen moet de leerling onderzoek doen. Dat onderzoek kan heel goed alleen gedaan worden. De persoonlijke ervaringen moeten wel aangevuld en vergeleken worden met ervaringen van anderen om zo in een brede context geplaatst te worden. Persoonlijke ervaringen dienen onderzocht te worden in het licht van een gedeelde maatschappelijke werkelijkheid.

Dat gebeurt vaak door verhalen te vertellen aan anderen en vragen te stellen. Anderen kunnen hierop op hun beurt reageren met een verhaal over hun eigen belevenissen en hun eigen vragen. Dan ontstaat er ruimte voor reflectie, waarbij er sprake kan zijn van conflict en dialoog. De reflectieruimte is meestal gebonden aan de situatie waarin men zich bevindt en aan de plaats, de tijd en het milieu waarbinnen de situatie zich afspeelt.

Zo ontstaat geleidelijk aan een levenskijk, die geen systeem van stelregels is, maar een samenvloeiende van identiteitsbesef en oriëntatievermogen, geënt op de opvattingen omtrent mens en wereld, zodat men gevoelig kan spreken van een levensbeschouwing.

Het karakter van het vak levensbeschouwing

Allen zijn we het er over eens dat ons momenteel binnen het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland meer bindt dan onderscheidt. De gesprekken en de literatuur maken duidelijk dat er toenemende eensgezindheid is over het karakter van het vak levensbeschouwing. We geven vier kenmerken:

1.

Het vak moet een open vak zijn. Alles mag gezegd en gedacht worden, juist daar op school. Het vak erkent op voorhand pluriformiteit, anders-zijn en diversiteit. In dat opzicht is het vak opener dan de school als geheel kan zijn. De school moet regels stellen ten aanzien van allerlei zaken. Maar in het vak kan dit alles open besproken worden en kan alles gezegd worden. Het vak is in zekere zin een werkplaats voor eigen verkenningen. In die zin is de leerling subject van zijn eigen leerproces.

De docent heeft daarbij een dubbele rol. Enerzijds moet hij de moderne pluralistische postmoderne werkelijkheid van de leerling ruimte geven, anderzijds moet hij zijn eigen levensbeschouwing expliciteren. Anders ontkent hij zijn eigen subject-zijn. Ook hij dient een deelnemer in de dialoog of



het conflict te zijn.

2.

Het vak erkent de relatieve autonomie van de mens. Het erkent de individualiteit van iedere mens, maar stelt dat deze gericht is op verbondenheid met anderen. Het is een sociaal vak. Autonomie is het uitgangspunt. Maar de autonome mens erkent dat de mens naar zijn aard niet autonoom is. Met de woorden van Connie Palmen in 'De vriendschap': 'dieren zijn autonoom, mensen zijn op afhankelijkheid aangewezen'.

De jongere van nu vraagt naast (nog) meer vrijheid en autonomie ook om verbinding, bewogenheid en zorg. Het vak dient dan ook een ontmoetingskarakter te hebben, waar jongeren elkaar aanspreken op hun keuzen en op wie ze zijn. Het vak moet op ontmoeting en communicatie gericht zijn. Dit kenmerk van het vak kan een goede aanvulling vormen op de uitgangspunten van de Tweede Fase.

3.

In het vak gaat het om authentieke verhalen in plaats van grote systemen. Voor de docent als professional is het grote verhaal niet meer bepalend, maar dient in de context van de leefwereld van de leerling geplaatst te worden. Het gaat om ontmoetingen met mensen die van binnen uit tonen wat hun bestaan richting, zin en doel geeft. Wel geldt dat jongeren daar pas werkelijk iets mee kunnen als ze zelf een bepaald raamwerk van zin en doel hebben. Docenten kunnen daarvoor handvatten aanreiken en een veilige omgeving creëren. Deze handvatten kunnen mede gehaald worden uit bestaande levensbeschouwelijke tradities.

4.

Het vak zal vooral ook narratief en op beleving gericht moeten zijn. Het vak zal de levende levensbeschouwelijke werkelijkheid van allerlei kanten aan de orde moeten stellen, zodat de leerling kan proeven en erdoor geraakt kan worden. Ook in de vormgeving moet het vak bijzonder zijn. Inspirerende docenten weten naast rationeel duiden, ook creatief te organiseren, waardoor de leerlingen in de werkelijkheid gedompeld kunnen worden in plaats van erover te lezen.



Besluit

Als het vak levensbeschouwing op de boven geschetste wijze gezien wordt, zijn alle deelnemers van mening dat het vak levensbeschouwing verbonden aan zingeving- en waardeorientaties zou kunnen worden ingevuld door mensen van verschillende denominaties. De gelijkgestemde invulling van het vak (al zal natuurlijk de docent vanuit een eigen levensbeschouwelijke visie daarbij zijn eigen accenten leggen) en de benadering van leerling en lesstof nemen de bezwaren tegen een landelijke invoering van dit schoolvak weg, aangezien vanuit verschillende geledingen van de samenleving de noodzaak voor aandacht voor deze onderwerpen wordt onderkend. ...Het voordeel van een algemeen schoolvak levensbeschouwing is dat er naast autonomie in het kiezen van een levensbeschouwing en aandacht voor de autobiografie -de leefwereld van het kind - en de biografie - verkennen en uitwisselen met anderen - er ook een oriëntatie plaatsvindt op verschillende culturen in historisch perspectief via het behandelen van de verschillende levensbeschouwingen. In het kader van democratisch burgerschap en actieve pluriformiteit geen onbelangrijk gegeven in de postmoderne multiculturele samenleving.

De narrativiteit komt aan de orde in het creëren van het eigen levensverhaal, dat je opbouwt in samenspraak met of als reactie op de verhalen van anderen. Daarbij kunnen ook de verschillende tradities aan de orde komen, waarbij de interactie tussen de tradities en het eigen verhaal een bouwsteen kan zijn bij het vormen van de eigen levensbeschouwelijke identiteit.

Invoering van een verplicht vak levensbeschouwing levert ook een aantal praktische voordelen op:

- Men creëert een draagvlak voor een landelijk ingevoerd schoolvak, waardoor met name veel openbare scholen het vak zullen dienen in te voeren.
- Het vak kan beschermd worden door een officiële lessentabel, waardoor het niet meer als sluitstuk op de lessenverdeling behandeld kan worden.
- Er zal ook een grotere beweeglijkheid kunnen plaatsvinden tussen scholen van verschillende identiteiten in de aanname van docenten voor dit vak en scholen zullen kunnen samenwerken.
- Er komen meer mogelijkheden voor het ontwikkelen van actueel materiaal voor een grotere doelgroep.
- Tot slot kan de professionalisering toenemen door de grotere uitwisselingsmogelijkheden tussen de lerarenopleidingen voor dit vakgebied.

Al met al lijkt ons een vak levensbeschouwing voor iedereen in de huidige tijd aanbevelenswaardig.