

Godsdienstpedagogische cartografie

Bert Roebben

Godsdienstpedagogische cartografie

Deze publicatie werd ontwikkeld aan de Universiteit van Bonn en werd gefinancierd door het “Open Access Publication Fund” van de Universiteit van Bonn.



This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International.
To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Eerste editie: 2024
Gepubliceerd door
Acco cv, Sluisstraat 10, 3000 Leuven, België
E-mail: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Voor Nederland:
Acco Uitgeverij, Westvlietweg 67 F, 2495 AA Den Haag, Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl – Website: www.accoutgeverij.nl



Omslagontwerp: www.frisco-ontwerpbureau.be
Foto cover: Bert Roebben, “Jan Marais Nature Reserve” in Stellenbosch (Zuid-Afrika)
Zetwerk: Xpair

© 2024 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cv), Leuven (België)
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De uitgever heeft geprobeerd alle rechthebbenden voor het copyright op te sporen. Mogelijk is dat niet overal gelukt. Wie toch denkt rechten te kunnen doen gelden, kan contact opnemen met de uitgever.

Inhoudstafel

Proloog	9
Thema 1 – Correlatie	17
New York City, maart 2015	19
Van correlatie over collisie naar coöperatie?	
Botsende werelden in het godsdienstonderwijs	23
1. Godsdienstonderwijs in tijden van transitie: een wereldwijde uitdaging	24
2. Godsdienstleraren tussen werelden: van collisie naar coöperatie	27
3. Ambigüiteitstolerantie: een taak van de lerarenopleiding	30
Besluit	35
Thema 2 – Inclusie	37
Wenen, januari 2001	39
Samen groeien in inzicht.	
De vele moedertalen en de ene religieuze geletterdheid	43
Inleiding	43
1. Een lessenreeks over barmhartigheid	44
2. Religieuze geletterdheid in een krachtige leeromgeving	46
3. De moedertalen van leerlingen in portretvorm	48
Besluit	53

Thema 3 – Interpretatie	55
Stellenbosch, september 2022	57
Leren in de presentie van de ander.	
Religieuze vorming als communicatief interpretatieproces	60
1. Religieuze communicatie op school	60
2. Interreligieuze communicatie op school	62
3. Dialogisch leren en spirituele communicatie op school	68
Besluit	70
Thema 4 – Karakter	73
Parijs, 30 januari 1999	75
Compassie als levengevende onderstroom in de morele vorming.	
Een moraalpedagogisch perspectief	78
1. Een dubbele autobiografische impuls	78
2. Compassie als levengevende onderstroom	82
3. Pedagogische concretisering van kwetsbaarheid	85
Besluit	88
Thema 5 – Narratie	91
Amsterdam, 1982-1983	93
Persoonsvorming, heilige boeken en godsdienstonderwijs.	
Een bijbeldidactisch perspectief	97
1. Bijbeldidactiek als “godsdienstdidactisch opbouwwerk”	98
2. Hermeneutisch-irriterende bijbeldidactiek	101
3. Bijbel en het “algemeen betwijfeld geloof” van jongeren	106
Besluit	109

Thema 6 – Performance	111
Leuven, maart 2020	113
Religieuze vorming in post-corona Europa.	
Een performatief-theologisch perspectief	117
1. Narratieve lijn 1 – Ontmoetingen in het hart van Europa	118
2. Narratieve lijn 2 – Afdalen in de <i>underground</i> van Europa	120
3. Narratieve lijn 3 – De leegte uithouden in de periferieën van Europa	123
Besluit	126
Thema 7 – Spiritualiteit	127
Keulen, oktober 2017	129
Theologiseren met kinderen en jongeren.	
Een spiritueel-educatief perspectief	133
1. Levensvragen onder het voorteken van de hoop	135
2. Het gradueel onderscheid tussen kinder- en jongerentheologie	137
3. De intimiteit van de theologie en de openbaarheid van de school	139
3. Een kenotisch-theologisch perspectief op religieuze vorming	142
Besluit	146
Epiloog	149
Verantwoording	153
Bibliografie	155
Eindnoten	171
Personenregister	185

Proloog

Dit boek is een reisgids. Ik neem de lezer mee op een tocht doorheen het kennisgebied van de godsdienstpedagogiek. Het landschap is rijkgeschakeerd en sinds de laatste decennia voortdurend in ontwikkeling. Achter elke bocht van de weg wachten nieuwe ontdekkingen. Mijn bedoeling is niet alleen het landschap in kaart te brengen. Ik hoop de lezer van dit boek ook aan te moedigen om zelf op zoek te gaan naar interessante plekken en zelf nieuwe horizonten te ontdekken. En misschien wordt hij of zij wel een reisgenoot voor anderen.

Het veld in kaart brengen

Als godsdienstpedagoog betrad ik dit wetenschapsgebied indertijd niet *tabula rasa*. Mijn eigen ervaringen inzake religieuze opvoeding en vorming speelden een doorslaggevende rol in de manier waarop ik het veld waarnam en mij erin bewoog – eerst spontaan als kind, later nadenkend als jongere, daarna academisch als student en als professor. Wanneer ik hier nu de kaart van het wetenschapsgebied wil ontvouwen voor toekomstige bezoekers, ben ik mij terdege bewust van mijn eigen gesitueerd-zijn en van het recht van de lezer op een eigen ‘lezing’ van het gebied. Ik kan bij manier van spreken alleen maar voor gaan en heenwijzen, maar ik doe dat met vaste tred en in het bewustzijn van de keuzes die ik maak. Alleen al de definities die ik gebruik, dat wil zeggen de grenspalen die ik uitzet voor de afbakening van het domein (van het Latijnse *finis*: grens), maken iets duidelijk over hoe ik het landschap waarneem en hoe ik het aan de hand van de kaart aanschouwelijk wil maken. Het zegt iets over wat ik als betekenisvol ervaar in het wetenschapsgebied en wat niet, wat tot het domein behoort en wat erbuiten valt. In de structuur van het boek zal dat duidelijk worden.

Ooit werd ik dus zelf academisch geïntroduceerd in de godsdienstpedagogiek. Ik vond uitstekende gidsen op mijn weg. Sommigen wezen me op belangrijke details op de kaart. Anderen toonden me eerder de grote overzichten. Nog anderen namen me mee op het terrein en lieten me concrete ervaringen opdoen inzake religieuze vorming. Ervaring en interpretatie liepen vaak door elkaar. Praktijk mondde uit in theorie. En theorie hielp dan weer om nieuwe praktijken te zien en te beoordelen en oude praktijken te veranderen. Niet alleen ervaren collega's in het vakgebied, maar ook jonge tochtgenoten, met name kinderen en jongeren op school, studenten en assistenten aan de universiteit, ondersteunden me bij dit cartografische werk. Ze hielpen me om een beter in-zicht te krijgen in oude betrouwbare kaarten en een beter uit-zicht op nieuw te ontsluiten gebieden. Sommigen van hen brachten me nieuwe praktijken bij in de kunst van het kaartlezen. En nog anderen verlokten me naar plekken waar ik zelf nooit een stap gewaagd zou hebben. Ik heb met andere woorden alles aan anderen te danken.

Zelf bezocht ik tijdens mijn loopbaan de plekken die in het boek verbonden worden met de belangrijkste ontwikkelingen in de godsdienstpedagogiek. Ik had het geluk te mogen reizen voor mijn werk en met spraakmakende figuren kennis te mogen maken. Sommige mensen zocht ik bewust op om van hen te leren, nadat ik geboeid geraakt was door hun geschriften. Anderen trof ik onverwacht aan op mijn pad. In beide gevallen ging ik op basis van de studie van hun levenscontext en geschriften over tot de cartografische of tijdruimtelijke reconstructie van hun inzichten. Ik wilde weten waar deze mensen wonen en werken. Ik wilde de persoon achter de tekst leren kennen en de *vibes* voelen die met de ontmoeting gepaard zouden gaan. Eerder dan een droge opsomming van bezienswaardigheden op een kaart of een traject via gps werd dit boek dus een reisgids in de zin van een belevingsgids. Met deze benadering situeer ik me bewust in een etnografische toegang tot de praktische theologie, die dichtbij geleefde praxis blijft en deze met een zogenaamde *thick description* verdicht, verdiept en in verbinding brengt met bestaande theoretische concepten.

Pelgrimerend leren

Deze cartografische benadering van het onderzoeksterrein leunt nauw aan bij concepten die ik vroeger al in mijn werk gebruikt heb. Zo was de metafoor van de pelgrimsweg richtinggevend in mijn benadering van religieuze vorming: kinderen, jongeren en volwassenen ervaren hun levensloop als een pad met vele existentiële uitdagingen onderweg en zoeken naar opheldering ervan.¹ Goed levensbeschouwelijk onderwijs ondersteunt hen daarin en biedt een drievoudig ‘gesprek met de ander’ aan:² met levensbeschouwelijke tradities, met tochtgenoten in de leergroep en met ‘de anderen’ in zichzelf (die drie steeds in meervoud), drie perspectieven die van waarde zijn en inspirerend werken voor de eigen identiteitsontwikkeling. Recent werd deze benadering verdiept in een zogenaamde ‘pelgrimsdidactiek’, waarin ervaringen (uitgedrukt in de eerste persoon), *storytelling* (meegedeeld aan een tweede persoon) en kennisontwikkeling op grond van deze ervaringen en verhalen (objectief uitgedrukt in de derde persoon) de structurerende principes zijn.³ De metafoor van de ‘onderwegmens’ geeft dus in mijn onderzoek niet alleen kleur aan de existentiële dimensie, maar ook aan de pedagogische dimensie van het mens-zijn.

Ik ben mij bewust van het relatief subjectieve karakter van deze onderneming. Het gaat hier om mijn lezing van het godsdienstpedagogische landschap vandaag. Maar doet niet elke wetenschapper hetzelfde: het veld in kaart brengen op basis van zijn of haar eigen lezing van de literatuur, theoretische inzichten, empirisch onderzoek en/of ervaringen in het veld? En spelen daarin ook niet altijd tijdruimtelijke intuïties mee, die gekleurd worden door sociale, culturele en/of levensbeschouwelijke omgevingsfactoren? Enkele voorbeelden maken het duidelijk. In een superdiverse samenleving verschuift de aandacht in het pedagogische veld al snel naar interculturele en interreligieuze leerprocessen. Wanneer het politieke bestel getekend wordt door rechtspopulisme zien kritisch-emancipatorische pedagogieken het daglicht. In een geseculariseerde samenleving wordt aandacht gevraagd voor religieuze geletterdheid op school, omdat er geen taal meer voorhanden schijnt te zijn voor diepmenselijke ervaringen. Als corona hoogtij viert, wordt gaandeweg ingezet op digitale leerprocessen, ook wat religieuze vorming betreft. Het godsdienstpedagogische veld is dus constant in beweging. Een belangrijke vraag daarbij is of de godsdienstpedagogiek als wetenschap bij dit alles wel een eigen statuut heeft en of

ze zich niet te gemakkelijk overlevert aan andere disciplines om zichzelf ervan te overtuigen dat ze goed bezig is.

Hermeneutische storm

In het najaar van 2020 kreeg ik de uitnodiging van mijn collega Stefan Altmeyer in Mainz om een bijdrage te schrijven over de ontwikkelingen in de Europese godsdienstpedagogiek voor het tijdschrift *European Theology*, het vakblad van de Europese vereniging voor katholieke theologie. Op dat ogenblik woedde volop de coronacrisis, die in sterke mate religieus onderwijs en vormingsprocessen hypothekeerde en velen tot wanhoop dreef. Ik besloot een gefundeerd hoopvol tegenverhaal te schrijven en mij daarbij te concentreren op de verworvenheden die in de loop der jaren in de praktijk en theorie van religieuze vorming waren opgebouwd. Mijn bedoeling was om deze verworvenheden als tekenen van hoop over de crisis heen te tillen met het oog op de toekomst. Zo ontstond een tekst waarin zeven generatieve thema's het daglicht zagen – thema's die naar mijn oordeel elke hermeneutische storm kunnen doorstaan, of het nu gaat om discussies omtrent globale gezondheid, rechtvaardigheid, veiligheid of klimaat. De tekst verscheen in het Engels,⁴ een Duitse vertaling verscheen later in een feestbundel naar aanleiding van 10 jaar *Bonner Zentrum für Lehrerbildung*,⁵ een korte Nederlandse versie verscheen in het weekblad *Tertio* in Vlaanderen.⁶ Velen vroegen mij om de voorgestelde generatieve thema's uitvoeriger uit te werken en te verankeren in concrete praxis en funderende theorie. Op die manier ontstond in 2023 een Duitse versie van dit boek ten behoeve van mijn colleges in Bonn.⁷

De uitdagingen gesteld aan religieus onderwijs en religieuze vorming werden sinds die zware jaren 2020-2022 steeds groter, de hermeneutische storm waarin de leraar of catecheet zich met zijn leerlingen bevindt steeds heftiger. Religieus-educatief leiderschap staat vandaag zwaar onder druk in een wereld waarin kinderen en jongeren (en hun volwassen begeleiders!) onzeker zijn over de toekomst. Velen van hen zoeken naar oriënterende ankerpunten. Hun dagelijkse existentiële ervaringen vragen om opheldering, via zoekontwerpen die zinvol en levengevend zijn, via religieuze en niet-religieuze tradities die hun zinaanbod laagdrempelig weten te ontsluiten. Natuurlijk voelt elke generatie

zich uitgedaagd door wat haar te wachten staat aan sociale, culturele en politieke ontwikkelingen. En natuurlijk is elke generatie van oordeel dat deze situatie en haar omgang ermee uniek is en om exclusieve oplossingen vraagt. Ik denk echter dat dat meer dan ooit waar is voor de tijd waarin we nu leven. Onze kinderen en jongeren staan nu aan de drempel van een nieuwe tijd. Er is iets sinds kort iets wezenlijks veranderd en we slagen er voorlopig niet in om de vinger op de wonde te leggen, laat staan het juiste verband of medicijn aan te brengen om de wonde te genezen. We kunnen niet doen alsof er niets aan de hand is en ons met de oude vertrouwde schema's bezighouden. Er is verandering nodig en die moeten we samen met de komende generaties bewerkstelligen. We zitten in dezelfde storm, we leven onder dezelfde 'wolk van niet-weten'.⁸ Daarbij komt nog dat de werelden van jongeren en die van de gevestigde orde op elkaar botsen, ook in de klas of gemeente, en in die wrijving ontstaat ergernis. Kan er uit die wrijving ook warmte en betrokkenheid ontstaan? In elk geval komt het erop aan deze situatie te benoemen, ze kritisch te reflecteren en ze op grond van tradities die hun diensten bewezen hebben te overdenken en te overstijgen.

Zeven generatieve thema's

Welke zijn nu de zeven generatieve thema's die ik de voorbije jaren in het landschap heb zien opduiken, die ik tijdens de coronacrisis in kaart bracht en die ik nu wil veiligstellen voor een complexe toekomst? Het zijn: correlatie, inclusie, interpretatie, karakter, narratie, performance en spiritualiteit. Het materiaal voor de thema's is samengesteld uit artikelen die ik in de laatste tien jaar geschreven heb en die ik voor dit boek herwerkt heb. Ze vormen een weerspiegeling van bestaand onderzoek en laten zich lezen als onderdelen van een grotere kaart die ik met dit boek aan de lezer wil voorleggen. Elk artikel wordt ingeleid met een verhaal, waarin ik uitleg hoe ik het generatieve thema op mijn weg tegenkwam en hoe het mijn inzicht in het godsdienstpedagogische landschap gestalte gaf. Ik start dus telkens met een concrete plek waaraan ik mijn verhaal ophang en die ik daarna hermeneutisch situeer in een ruimer sociale, culturele en levensbeschouwelijke context. Aansluitend beschrijf ik een didactisch concept dat bij het betreffende generatieve thema hoort. Ik kies hier voor het begrip 'concept', dat het best de brug kan slaan

tussen hermeneutische oriëntatie en methodische toepassing. Het didactische concept bemiddelt tussen inhoud en vertaling naar de klaspraktijk, tussen abstractie en concretisering, tussen leerstof en leerling. Met de hermeneutische veldverkenning aan het begin van elk thema en met de didactische concepten die in de artikelen per thema toegelicht worden, wil ik het veld in kaart brengen en begaanbaar maken voor wie zich nog niet op het terrein gewaagd heeft. De methodische transfer naar het klasgebeuren in media en werkvormen wordt in dit boek enkele keren bij wijze van voorbeeld aangehaald, zodat hopelijk duidelijk wordt hoe de vier – thema, hermeneutiek, didactiek en methodiek – samenhangen en elkaar beïnvloeden.

	Generatief thema	Hermeneutische context	Didactisch concept
1	Correlatie	<i>New York City, 2015</i>	Correlatiedidactiek
2	Inclusie	<i>Wenen, 2001</i>	Inclusiedidactiek
3	Interpretatie	<i>Stellenbosch, 2022</i>	Leren in de presentie van de ander
4	Karakter	<i>Parijs, 1992</i>	Morele vorming
5	Narratie	<i>Amsterdam, 1983</i>	Bijbeldidactiek
6	Performance	<i>Leuven, 2020</i>	Performatief leren
7	Spiritualiteit	<i>Keulen, 2017</i>	Theologiseren met kinderen/jongeren

De aandachtige lezer zal merken hoe dit boek tegelijk een weerspiegeling is van en een kritische reflectie op recente ontwikkelingen in levensbeschouwelijk onderwijs⁹ in Nederland¹⁰ en Vlaanderen.¹¹ Aan hem of haar de uitnodiging om zich door de internationale cartografische ontsluiting in dit boek te laten uitdagen en ‘meenemen’.¹²

Ga je mee op reis?

De metafoor van de pelgrimage, die hierboven al ter sprake kwam, biedt het voordeel dat ze openheid schept voor het onverwachte. Wie pelgrimeert, laat zich verrassen door wat (of door wie) zijn of haar pad kruist. In die zin past de metafoor uitstekend bij de praktijk van onderwijs. In hun prachtige boek *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage* leggen de Zuid-Afrikaanse auteurs Davids en Waghid aan het einde getuigenis af van hun eigen visie op onderwijs als een praxis van pelgrimage. Nuraan Davids beklemtoont daarbij drie aspecten: met verwijzing naar Merleau-Ponty toont ze aan dat zowel leraar als leerling pelgrims-onderweg zijn en van en met elkaar kunnen leren “how to un-know myself through lenses of perception, and instead to consider the world as how it could possibly be”.¹³ Vervolgens beklemtoont ze dat dit proces altijd relationeel is: kennis is met verwijzing naar Hans-Georg Gadamer¹⁴ nooit objectief voorhanden, maar wordt altijd intersubjectief toegeëigend, door mensen die van, door en met elkaar leren en zich in dat leerproces hoopvol (met verwijzing naar Paulo Freire)¹⁵ aan elkaar toevertrouwen. En tenslotte noemt ze met verwijzing naar David T. Hansen het belang van de verbeelding in dat proces, waarbij oud en nieuw creatief op elkaar botsen en eventueel met elkaar versmelten: “openness to the new [is] fused with reflective loyalty to the known”.¹⁶ Het spreekt voor zich dat deze open, relationele benadering van leerprocessen des te meer geldt voor de religieuze vorming met zijn vele open vraagstellingen.

We zijn nu vertrekkensklaar voor een reis op onbekend terrein. Deze reisgids is zoals gezegd een belevingsgids: een uitnodiging om zich ook als lezer onder te dompelen in de ontmoeting met de spraakmakende plekken, mensen en ideeën die hier ten tonele verschijnen. Maar ook zelf laat ik me graag verrassen door de inzichten die ontstaan bij de lezing van het boek en door de eventuele feedback erop, zodat het verhaal verder gaat en ook toekomstige generaties van leraren en leerlingen zich vol hartstocht toevertrouwen aan het nieuwe landschap dat achter elke bocht in de weg telkens weer opduikt.

Dankwoord

Dit boek is een verzameling van inzichten die in de laatste tien jaar zijn ontstaan en nu in een cartografisch perspectief samengebracht worden – met het oog op de toekomst. In 2007 verscheen mijn “Godsdienstpedagogiek van de hoop”, in 2015 mijn “Inclusieve godsdienstpedagogiek”, beiden bij Acco in Leuven. Nu, meer dan zeven jaar later, is de tijd rijp om de nieuwste didactische inzichten weer te bundelen, te vertalen en door te geleiden naar de Nederlandse en Vlaamse onderwijspraktijk. Mijn dank gaat uit naar de vele studenten met wie ik mocht samenwerken aan de universiteiten van Dortmund (2007-2017), Bonn en Keulen (sinds 2017) en Stellenbosch (sinds 2019). Ik dank mijn assistenten om de vele leerprocessen die gepaard gingen met hun doctoraats-onderzoek. Ik dank mijn collega’s in Duitsland, Nederland en België, maar ook in internationale onderzoeksprojecten, voor de vele uren van creatieve en kritische samenwerking. De meeste inzichten van dit boek zijn in internationale *settings* ontstaan en werden eerst in het Engels of Duits gepubliceerd. Ze weer toegankelijk maken in mijn moedertaal was voor mij een voorrecht en een grote vreugde. Ik dank Annelies Mettepenningen van Uitgeverij Acco voor de zorgvuldige begeleiding van het redactie- en productieproces.

Ik draag dit boek op aan mijn vrouw, Mieke Van Iseghem, die mij met haar expertise en experiëntie als leerkracht godsdienst geleerd heeft altijd dicht bij de praktijk te blijven en van daaruit de theorie te toetsen en verder te ontwikkelen.

Thema 1

Correlatie

New York City, maart 2015

De prille lentezon priemt door de bomen van Morningside Park. Ik ben te voet onderweg vanuit Harlem naar Columbia University, van oost naar west over 116th Street, dwars door Upper Manhattan. De eerste aanblik van de universiteit is imponerend: de statige 19^{de}-eeuwse gebouwen liggen over een grote oppervlakte verspreid aan de oevers van de rivier Hudson. Ze herbergen eeuwenoude kennis en openen bij het begin van deze nieuwe dag weer hun poorten voor duizenden leergierige studenten. Ik voel me als een van hen en laat me meedrijven door de massa. Ik heb een afspraak met Professor David T. Hansen in het Teachers College. Hij is een van de leidinggevende onderwijsfilosofen in de Verenigde Staten en een specialist in het werk van de onderwijshervormer John Dewey (1859-1952). Hij schreef onder andere een prachtig boek over *The Moral Heart of Teaching*, over het beroep van leraar van Confucius en Socrates tot Dewey.¹⁷ Ik wil David uitnodigen voor een hoofdlezing op de conferentie van de *Religious Education Association* in het jaar dat komt, in November 2016. Als president van de associatie kreeg ik het mandaat om het programma samen te stellen. Ik koos voor de titel *Generating Hope*: ik wil in deze complexe tijden het thema hoop aansnijden, niet alleen omdat het een *Leitmotiv* is in mijn eigen onderzoek, maar vooral omdat het volgens mij de wezenskern uitmaakt van goede opvoeding en vorming. De leraar die jonge mensen begeleidt op de weg naar zelfstandigheid, doet dat onder het voorteken van de hoop. Ik wil dat thema op de agenda plaatsen van de conferentie en wel op de vooravond van de verkiezingen in de VS.

David Hansen onthaalt me gastvrij en vertelt honderduit over de ontwikkelingen in zijn land. Hij is bezorgd over het onderhuids woekerende racisme en het opkomende populisme. Hij ziet de armoede en de sociale ongelijkheid toenemen. Maar tegelijk is hij zich bewust van de morele kracht van goed onderwijs: zoveel leraren engageren zich elke dag om het beste uit kinderen en jongeren naar boven te halen, niet alleen in dure privéscholen, maar ook in de gewone openbare school om de hoek. Hansen is een minzaam man die tegelijk krachtadig opkomt voor betere scholen en betere lerarenopleidingen. In *Teachers College*, het wereldwijde topinstituut met een lange traditie inzake

onderzoek naar de vorming van toekomstige leraren (ooit was John Dewey er professor), wordt hij op handen gedragen, omdat hij als geen ander de kunst verstaat om onderwijsfilosofie te koppelen aan onderwijsonderzoek. Hij vertelt me dat hij net een reeks interviews en veldonderzoeken in lagere scholen in *downtown New York City* heeft afgerond.¹⁸ Als universiteitsprofessor schaamt hij er zich niet voor om in de concrete alledaagsheid van scholen onder te duiken en te leren van de leergemeenschappen van leraren die hij er aantreft. Hij is van oordeel dat zijn benadering van *cosmopolitan education*, kinderen en jongeren voorbereiden op het leven in de meerduidigheid van de grootstad, niet alleen voor de happy few is, maar voor iedereen – als een mensenrecht – toegankelijk moet zijn.¹⁹ Dat verhaal wil ik, onderbouwd met empirische evidentie en uitgewerkt met stevige statements, horen tijdens mijn conferentie in 2016. Hansen zegt vriendelijk toe. Mijn missie is geslaagd.

Zovele jaren eerder was ik met een piepklein budget voor het eerst naar de States getrokken, in juni 1993 om precies te zijn, en wel naar San Francisco. Ik wilde de mensen leren kennen die achter de geschriften schuilgingen, die ik voor mijn doctoraat over morele opvoeding aan de KU Leuven als bronnen gebruikte. Mijn promotor vond het in eerste instantie geen goed idee: ik zou te veel kostbare tijd steken in mijn paper voor de conferentie, mijn doctoraat zou vertraging oplopen en vooral, ik zou mijn focus verliezen. Dat was niet zo. Ik kreeg de smaak te pakken, ging tijdens de conferentie het gesprek met de hoofdrolspelers aan en peilde naar de ontstaansredenen van hun inzichten. Mijn paper voor de conferentie werd grondig besproken en van aanvullingen voorzien, ik kreeg kritische feedback en vooral, ik leerde dat er buiten het West-Europese onderzoek ook nog andere mensen ánders met hetzelfde bezig waren. Terug thuis stak ik heel veel tijd in de herwerking van mijn tekst en bood hem voor *peer review* aan bij het tijdschrift *Journal of Moral Education*, het toptijdschrift voor onderzoek naar morele vorming. Na een grondige herwerking (nogmaals!) werd de tekst aanvaard. Ik behoorde nu als junior onderzoeker tot de engere kring van specialisten in het vakgebied. Vanaf nu kon ik beginnen groeien, me verder verdiepen en me steviger verankeren in het landschap.

Voor John Dewey speelt de leraar een centrale rol in de ontwikkeling van het kritisch denken en de daaronder liggende persoonsvorming van de leerling. Hij

of zij stimuleert groeiprocessen onder het voorteken van de hoop. In het Duits spreekt men dan van *Bildung*. John Dewey zegt:

“It (...) becomes the office of the educator to select those things within the range of *existing experience* that have the promise and potentiality of presenting new problems, which by stimulating new ways of observation and judgment will expand the area of *further experience*”.²⁰

Een belangrijk principe hierbij is dat van de correlatie tussen zaak en persoon, in de godsdienstpedagogiek bijvoorbeeld tussen de wereld van de Bijbelse traditie en de leefwereld van het kind of de jongere. De bestaande ervaring wordt verdiept met nieuwe inzichten, aangedragen door de leraar, met het oog op de ontsluiting van verdere ervaringen, in de woorden van John Dewey. Theologisch wordt deze benadering van kritisch denken en persoonsvorming ondersteund door de zogenaamde correlatietheologie van onder andere Paul Tillich, Karl Rahner en Edward Schillebeeckx in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw. Levensvragen worden in verbinding of correlatie gebracht met traditie-elementen uit Bijbel en geloofsgemeenschap. Als generatief thema wordt correlatie naar de klaspraktijk vertaald in het zo typische concept van de correlatiedidactiek.²¹ Dit concept gaat uit van een min of meer geslaagde eerste socialisatie thuis en in de geloofsgemeenschap, waarop de school kan verder bouwen.

In tijden van ontrationalisering is deze voorwaarde echter niet meer voorhanden. De brug tussen de beide zuilen ervaring en openbaring wordt niet meer spontaan geslagen. Sindsdien zijn er allerlei nieuwe vakdidactische modellen ontstaan die deze situatie proberen te verhelpen. Daartoe behoren onder andere het concept van de wederzijdse ontsluiting²², van de elementarisering²³, van het participerende leren²⁴, een constructivistische aanpak²⁵ en het zogenaamde hermeneutisch-communicatieve model dat, voorbij de traditionele “monocorrelatie” tussen ervaring en traditie, voorstelt om “multicorrelatief” te werk te gaan.²⁶

Maar alle creatieve pogingen ten spijt, het concept van de theologische correlatie en de didactische toepassing ervan in de godsdienstdidactiek schijnen niet meer te werken. Er is gewoon geen thuisbasis meer om correlatief aan te knopen bij religieuze en levensbeschouwelijke tradities. De eerste socialisatie thuis vindt vaak gewoon niet meer plaats. En wanneer ze dan toch gebeurt, blijft ze in vele gevallen inhoudelijk vaag of wordt ze juist fundamentalistisch verengd. Vele ouders en opvoeders hebben bovendien gewoon geen weet meer van de confessionele inbedding van godsdienstonderwijs en de dragende rol van kerken daarin.

Misschien is de situatie nog complexer. Kinderen en jongeren ervaren vandaag de dag, samen met hun ouders, dat de wereld waarin zij leven ondoorgronde-lijk ingewikkeld geworden is. Niet alleen de religieuze of levensbeschouwelijke instituties blijken niet meer tot correlatie in staat te zijn, maar de hele leefomgeving schijnt ten gronde onverschillig geworden te zijn voor diepere, existentiële vragen en mogelijke transcendentie antwoorden daarop. Het enige wat schijnt te tellen is markt en media. Kinderen en jongeren hebben het gevoel onmondig en vereenzaamd met hun vragen achter te blijven.

In het artikel dat volgt, wordt een pleidooi gehouden om deze situatie ernstig te nemen en in goed levensbeschouwelijk onderwijs open te breken. Elk kind, elke jongere, elke volwassene heeft een recht op morele en spirituele persoonsvorming – dichtbij het eigen levensverhaal (existentie) en uitkijkend naar wat komen gaat (transcendentie) – en dit te midden van crisiservaringen. Dat de wereld complex is en dat vragen vaak open blijven omdat niemand een antwoord heeft, ontslaat de leraar of opvoeder niet van de opdracht om een hoopvol perspectief te blijven bieden en voor te leven – ondanks of misschien beter dankzij meerduidigheid en ambiguïteit. Ook als (harmonieuze) *correlaties* niet meer voorhanden zijn en (botsende) *collisies* het schijnen over te nemen in de klas, hoort de leraar of opvoeder (hoopvolle) *coöperatie*-kansen te blijven aanbieden. Dat is met andere woorden “the moral heart of teaching” – aldus David Hansen.

Van correlatie over collisie naar coöperatie? Botsende werelden in het godsdienstonderwijs

De crisissen die vandaag in de wereld woekeren, houden niet halt voor de schoolpoort. Door migratie, mobiliteit en digitalisering is de wereld er bovendien niet eenvoudiger, maar eerder ‘meervoudiger’ op geworden. Met name in levensbeschouwelijk onderwijs, waar men probeert ruimte te creëren voor existentiële vragen van kinderen en jongeren en voor oriënterende antwoorden van levensbeschouwelijke tradities, laat zich dit onbehagen gevoelen. Soms is de spanning te snijden in de klas: wanneer opvattingen met elkaar botsen, meerduidigheid de overhand neemt, de verbinding teloor gaat en/of de uitkomsten van de les volstrekt ambigu blijven. Hoe houden leerkrachten zich staande in zulke ‘hermeneutische stormen’? Hoe leren zij kinderen en jongeren ambiguïteitstolerantie: omgaan met meerduidigheid en ambiguïteit als twee keerzijden van eenzelfde medaille? En hoe kan de lerarenopleiding hen op zulke situaties voorbereiden? Pijnloze, cosmetische ingrepen in pedagogiek en didactiek zullen geen verlichting brengen. Wat nodig is, zijn nieuwe vormen van religieuze vorming die ambiguïteit en meerduidigheid *hermeneutisch* ernstig nemen en *didactisch-methodisch* ter sprake brengen.

We leven in complexe tijden. Twee jaar pandemiecrisis hebben een diepgaande invloed gehad op het leven van jongeren en hun vorming. We weten niet precies hoe groot de impact was, maar we kunnen stellen dat hun psychisch welzijn zwaar onder druk stond en dat scholen het moeilijk hadden om hen op te volgen. Een simpele terugkeer naar *business as usual* is sindsdien geen optie. Scholen moeten worden herontdekt en herwonnen als “learning spaces that offer context, and that recontextualize (...) experiences in ways that support a shared standpoint”²⁷, samen met jongeren. Tijdens de crisis, die zou kunnen worden omschreven als “a time of context collapse”²⁸, werden door de leerkrachten dagelijks vele inspanningen geleverd om kinderen en jongeren in staat te stellen elkaar te blijven ontmoeten, althans virtueel, en daarbij context te creëren. Nog steeds rijzen er echter vragen: welke collaterale schade is er tijdens de crisis aangericht, ongeacht de goede bedoelingen en acties van de leraren? En hoe kunnen scholen en het godsdienstonderwijs dat zij aanbieden nieuwe veilige havens worden voor onze kinderen en jongeren, die rugzakken vol existentiële vragen, en in het ergste geval, trauma’s, met zich meedragen?

De structuur van dit hoofdstuk is als volgt. Eerst formuleer ik het doel van godsdienstonderwijs en de vorming van godsdienstleraren in het licht van de huidige tijd van omwentelingen en in het kader van internationale kennisoverdracht in het vakgebied.²⁹ Ten tweede definieer ik de rol van de godsdienstleraar in deze complexe tijden. Hij of zij navigeert tussen botsende werelden door drie professionele taken op zich te nemen: ten eerste jongeren een stem geven, ten tweede bemiddelen en onderhandelen tussen de leefwereld van jongeren en de wereld van het godsdienstonderwijs en, ten derde kennis vergroten in de ontmoeting tussen beide werelden. In het laatste deel van dit hoofdstuk wordt ambiguïteitstolerantie beschreven als een centrale basishouding die zowel in de lerarenopleiding als in de bijbehorende pedagogische en theologische studies in acht moet worden genomen en geoefend.

1. Godsdienstonderwijs in tijden van transitie: een wereldwijde uitdaging

In het Duitse onderwijssysteem worden aankomende leraren in het godsdienstonderwijs voornamelijk voorbereid op hun beroep aan theologische faculteiten en instituten. Het onderzoeksveld godsdienstpedagogiek en -didactiek bevindt zich in de grotere ruimte van de academische theologie. Volgens de Duitse godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer zijn het de dimensies “intergenerationaliteit” en “pedagogische oriëntatie”, die ervoor zorgen dat de godsdienstpedagogiek een eigen bijdrage aan de theologie levert en dus midden in de theologie aanwezig moet zijn.³⁰ In dit perspectief dagen godsdienstonderwijs en godsdienstpedagogiek de theologie uit om open te staan voor de geleefde werkelijkheid, want er dienen zich altijd nieuwe generaties aan en de traditie moet altijd opnieuw worden ontvouwd voor de jongere generatie door middel van educatie. Het godsdienstonderwijs is dus de “pleitbezorger” van kinderen en jongeren in religie en theologie. Het verdedigt de positie van jongeren in het religieuze en theologische discours. Het geeft hen een stem en zorgt ervoor dat ze worden waargenomen en erkend in hun subjectieve zoektocht naar betekenis.

De twee bovengenoemde dimensies van de praktijk en het onderzoek op het gebied van godsdienstonderwijs – intergenerationaliteit en pedagogische oriëntatie – lijken in tijden van transitie in een stroomversnelling te raken.

Dat roept vragen op. Op praktisch niveau: wat leren we van jongeren voor de toekomst en wat hebben we hen te bieden uit het verleden? Op het niveau van het onderzoek: wat zijn de generatieve thema's uit het verleden die nieuw leven kunnen worden ingeblazen in een levendig gesprek met toekomstige generaties? De tekenen des tijds maken ons gevoelig voor de intergenerationele en pedagogische kwaliteit van onze praktijken en opvattingen in het godsdienstonderwijs. Maar hoe zit het ondertussen met de harde ervaringen van radicale crisis of *context collapse*? Zijn wij nog steeds in staat te begrijpen wat er aan de hand is en wat er op passende wijze moet worden gedaan – zowel intergenerationeel als pedagogisch? Ons pleidooi in dit onderdeel van het boek is gericht op meer interactie met jongeren zelf, meer empathisch luisteren naar hun verhalen en strijd, meer erkenning van onze wederzijdse kwetsbaarheid om toekomstige taken samen aan te pakken – mét jongeren en onder dezelfde “wolk van onwetendheid”.³¹

Zelfs in tempore non suspecto vóór de pandemie was de seismografische functie van de jeugd in volle werking en registreerde ze diepgaande transitie onder de oppervlakte van het dagelijkse leven. Transnationale en wereldwijde omwentelingen beïnvloeden onze gemeenschappelijke leefruimte. Ze zijn van invloed op het soort existentiële vragen dat we stellen en dus ook op de praktijk en de theorie van het godsdienstonderwijs. Bovendien raken ze de kern van een intergenerationele en pedagogisch georiënteerde theologie. Ik verwijs naar drie verschillende zones van kennisoverdracht van het godsdienstonderwijs waarin de bovengenoemde versnelling van de verandering in het denken van jongeren en hun volwassen pleitbezorgers plaatsvindt: het Europese niveau, het transcontinentale niveau en het mondiale niveau.

Op Europees niveau wijst de Noorse onderzoekster Oddrun Bråten op veranderende “shared supranational imaginaries among young people”³², die in het afgelopen decennium tot stand zijn gekomen en die ze optekende in het kader van het cartografische project REL-EDU in Wenen (dat liep van 2012 tot 2020) en het Europese onderzoeksproject REDCo (dat liep van 2006 tot 2009). In zijn afsluitende beschouwingen over Europese vergelijkende onderzoeksprojecten wijst de Nederlandse pedagoog Siebren Miedema op gelijkaardige maatschappelijke patronen, die ontstaan zijn in de leefwereld van jongeren,

“patterns of plurality, globalization, the media-centered reality of young people, a growing number of people who claim not to have any religious affiliation, people connected to other religions or worldviews than the historical established, major denominations.”³³

De uitdagingen die deze transitie met zich meebrengen worden niet adequaat aangepakt in onderwijssystemen, die de neiging hebben traditionele landenschappen te weerspiegelen, aldus Miedema. Toch winnen deze narratieven aan kracht wanneer ze toenemend gedeeld worden in de publieke sfeer. Met andere woorden: het onderwijs kan deze intergenerationele en educatieve uitdaging niet uit de weg gaan.

Vanuit een *transcontinentaal* perspectief stellen Noord-Amerikaanse en Canadese studies met een sterk cultuurkritische inslag, geworteld in de burgerrechtenbeweging en verankerd in feministische en postkoloniale opvattingen over godsdienstonderwijs, Europese praktijken en theorieën ter discussie. Ze versterken het bewustzijn en de bijbehorende narratieven die ook op het Europese continent te vinden zijn door hen een meer radicale stem te verlenen.³⁴ Het derde niveau waarop jongeren en hun pleitbezorgers betrokken worden, is het *mondiale* niveau. De klimaatcrisis enerzijds en de pandemiecrisis anderzijds hebben op paradoxale wijze onze mondiale bezorgdheid om van deze wereld een betere plaats te maken doen samensmelten. Zij hebben de intergenerationele en educatieve dimensies van deze ene wereld meer dan ooit op de proef gesteld. Om slechts één stem met *#fridaysforfuture* te citeren: “De werkelijke groei die we nodig hebben is de groei van de liefde, de groei van de daadkracht, de groei van de verbinding, de groei van de hoop, de groei van de passie voor het leven, de groei van het respect voor de natuur, de groei van het bewustzijn. En vooral de groei van de moed. Voor ons betekent dat realisme. Naïef, hè. Join the movement.”³⁵ Jongeren nemen de straat in, inspireren de verbeelding en dagen de publieke opinie in de samenleving, de kerk en de academische wereld uit om meer verantwoordelijkheid te nemen.³⁶

Uit die vaststellingen kunnen twee conclusies worden getrokken. De transitie die we tegenwoordig meemaken zijn buitengewoon. Ze raken de hele

mensheid, ze raken het hart van de mensheid.³⁷ Hun gevolgen zijn tegelijkertijd mondiaal en lokaal. Ze maken mensen kwetsbaar en leveren mensen aan elkaar over. Die ervaring is spiritueel en moreel. Het gaat over lot, toekomst en kwetsbaarheid, maar ook over een fundamenteel (religieus) vertrouwen in de menselijke genialiteit en haar uiteindelijke plaats in de wereld en daarbuiten. De tweede conclusie is een academische. Als dit de toestand in de wereld is – zoals jongeren en hun pleitbezorgers beweren – dan is er meer dan ooit behoefte aan internationale kennisoverdracht en samenwerking met het oog op intergenerationaliteit en educatie. Dat geldt met name voor het godsdienstonderwijs en zijn referentiewetenschap, de theologie. Door hun specifieke benadering van de werkelijkheid beschikken deze beiden over bijzondere mogelijkheden om existentieel met deze ambiguïteiten om te gaan en zich veerkrachtig voor te bereiden op een onzekere toekomst.

2. Godsdienstleraren tussen werelden: van collisie naar coöperatie

Het spreekt vanzelf dat leraren degenen zijn die in het midden van deze transitie staan. Als pleitbezorgers van de jongeren (de *subjectieve* dimensie) en als deskundigen op het gebied van existentiële vraagstukken (de *objectieve* dimensie) laveren ze tussen de botsende werelden van de jongeren, tussen hun hoop en vrees enerzijds en het leerplan anderzijds (de *intersubjectieve* dimensie). In deze dagen van transitie is er geen ontkomen aan. De leraren staan, zoals gezegd, op gelijke voet met de jongeren die onder dezelfde ‘wolk van onwetendheid’ leven. De grote uitdaging voor de leraar bestaat erin de wrijving die ontstaat door de botsing van werelden om te zetten in een collaboratief leerproces. De botsing in de klas hoeft niet altijd een negatieve ervaring te zijn, maar kan ook een nieuw engagement van alle betrokkenen teweegbrengen.³⁸

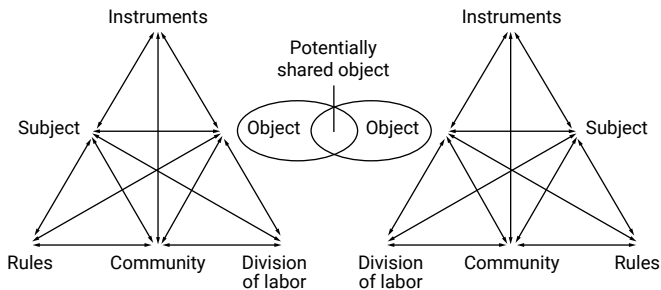
In het kader van internationale kennisoverdracht in het godsdienstonderwijs is er een *travelling concept*³⁹ dat ons heeft geholpen om de bovengenoemde intergenerationele en pedagogische uitdaging te begrijpen, namelijk het concept *activity systems*.⁴⁰ Het concept heeft een sociaal-wetenschappelijke achtergrond en is vanuit de Russische Federatie (L. Vygotsky) via Finland (Y. Engeström) naar Noorwegen (G. Afdal)⁴¹ en Nederland (H. de Roest)⁴² gereisd. Een parallel concept dat rechtstreeks gebaseerd is op dezelfde bevindingen

van Vygotsky is te vinden in Nederland, namelijk het concept “participerend leren” (C. Hermans).⁴³ Daarnaast biedt het werk van de Belgische godsdienstpedagoog Herman Lombaerts een instrumentarium om deze benaderingen te concretiseren.⁴⁴

Activiteitensystemen zijn volgens Engeström flexibele werkcontexten waarin (1) mensen handelen, denken en praktijken ontwerpen, (2) die betrekking hebben op een specifiek thema, (3) die gebaseerd zijn op gemeenschappelijke regels en redenen, en (4) die verschillende soorten instrumenten of artefacten gebruiken om voortdurend (5) nieuwe betekenissen of nieuwe objecten te creëren. Godsdienstonderwijs is zo'n activiteitensysteem, een werkruimte met eigen deelnemers, thema's, regels en redenen, instrumenten en voorwerpen. De objecten leiden een onrustig bestaan. Het zijn:

“runaway objects, never fixed and open to change. In a setting of religious education this means that the object, what we perhaps could call ‘students’ religious understanding’ is never fixed. It changes as a result of the processes in the activity system”⁴⁵.

Het wordt pas echt interessant als men met Engeström bedenkt dat deze processen van buitenaf kunnen aangedragen worden door een ander activiteitensysteem.



“Two interacting activity systems with a potentially shared object”
(grafiek van Yrjö Engeström, minimal bewerkt door Bodrožić & Stepanović)⁴⁶

Vertaald naar de sociale praktijk van het godsdienstonderwijs, wordt het activiteitensysteem van het godsdienstonderwijs dan geconfronteerd met het activiteitensysteem van de leefwereld van de jongeren. In de botsing van de twee systemen, of, om het positief uit te drukken, in de productieve ontmoeting tussen de twee, is er een overlapping van de verschuivende objecten van beide zijden. Het leerobject (bv. theodicee, God en het lijden, in tijden van pandemie) uit het godsdienstonderwijs ontmoet dan hetzelfde leerobject uit de leefwereld, en beide worden door de leerlingen (zowel leerlingen als leraren) in de klas uitgewisseld, bestudeerd en geherdefinieerd. Kennis wordt geactiveerd en uitgebreid door de ontmoeting van de twee handelingsystemen. Dat gebeurt spontaan of ook in een gecontroleerde setting waar een zogenaamd *change lab*⁴⁷ het snijpunt vormt tussen een theoretisch en een praktisch handelings-systeem. Het wordt echt interessant als godsdienstonderwijs wordt gezien als zo'n veranderingslaboratorium.

Mensen behoren tot meer dan één activiteitensysteem. Leerlingen in de klas worden bijvoorbeeld gevormd door het systeem van godsdienstonderwijs, maar ook door hun dagelijkse peer-systeem en vele andere beïnvloedende factoren (sociale media, vrije tijd, sport, muziek, enz.). Ze nemen hun puberhoed niet af als ze de schoolpoort binnengaan. Wanneer kinderen en jongeren serieus worden genomen door goed te luisteren naar hun “new societal patterns” (Siebren Miedema) en hun “shared supranational imaginaries” (Oddrun Bråten), die ze in het schoolsysteem meebrengen, moeten de leraren bereid zijn de verschillen in interpretatie onder ogen te zien en er een creatief leerproces van te maken. Herman Lombaerts noemt die chaotische momenten in de klas “hermeneutische knooppunten”, interpretatieverschillen die ontstaan door een botsing van werelden en vaak leiden tot een onweerstaanbare verwarring die zich meester maakt van de les. Wat belangrijk is, is een basisbewustzijn van de situatie. Hij stelt:

“Misunderstanding the hermeneutical link [= hermeneutisch knooppunt, BR] between objective, scientific, academic, ascetic information and an emotionally based curiosity [...] can actually lead to a regrettable break, a radical ‘indifference’, in those whose questions are not met by official discourse.”⁴⁸

Voor Lombaerts is dit een ethische kwestie. Jongeren hebben het recht om van mening te verschillen in hun zoektocht naar de waarheid.

“The school can play an important role in establishing the space where the quest for truth can be lived in total honesty. It can help dismantle the misunderstanding between the demand of fidelity toward a traditional profession that does not recognize the subject in her or his originality and crucial experience, on the one hand, and the search for truth that leads subjects toward a different way of being, on the other hand. The school [...] can allow things to be named for the first time and make way for a new understanding to replace fearful ignorance”⁴⁹.

In dat opzicht is de leraar degene die creatief verblijft in de ruimte tussen botsende werelden (of activiteitssystemen volgens Engeström, die hermeneutische knopen veroorzaken volgens Lombaerts). Hij of zij verwoordt beide werelden in de klas, bemiddelt en slaat bruggen tussen beide werelden, en breidt de kennis aan beide kanten uit door activerende leerprocessen aan te bieden op het snijvlak van beide werelden. Het komt allemaal neer op taal: jongeren een stem geven om hun eigen verbijstering te begrijpen, samen met hen de taal van tegenstrijdige activiteitensystemen vertalen en de kennis op het snijvlak van systemen uitbreiden. Goede leerkrachten moeten tussen beide werelden kunnen laveren, goede bemiddelaars zijn en “taalkundig gastvrij” (Paul Ricoeur) openstaan voor alle kanten van het gesprek.

3. Ambigüiteitstolerantie: een taak van de lerarenopleiding

Het lijkt erop dat het concept van activiteitssystemen en het beeld van de leraar die creatief tussen dergelijke systemen navigeert, een oplossing biedt voor de zogenaamde correlatiebreuk tussen ervaring en openbaring. Die ontstond in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw en werd onder andere in 1993 beschreven door Rudolf Englert in zijn artikel “Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang”⁵⁰. Englert constateerde toen dat er in kerken en geloofsgemeenschappen geen modellen

meer zijn voor het heroverwegen en implementeren van correlatie in de context van godsdienstonderwijs. Zelfs het theologische onderwijs lijkt niet in staat een alternatief kader te bieden voor deze breuk in de correlatie, aldus Englert.

Ondertussen zijn we in 2024 enkele grote stappen verder. Niet alleen ontbreekt religieuze socialisatie in gezin en parochie als correlatief uitgangspunt voor leerprocessen op school. Voor velen is er ook niet langer een geestelijke schuilplaats in de samenleving voorhanden om met de complexe transitie die ons omgeven om te gaan. De Islamgeleerde Thomas Bauer uit Münster⁵¹ is bovendien van oordeel dat ambiguïteit vooral in religieuze gemeenschappen te vinden is en wel om twee redenen: ten eerste is het kernbegrip van religie, met name transcendentie, is altijd voor interpretatie vatbaar omdat het zo meervoudig is. En ten tweede eist het gesprek over transcendentie een vorm van religieuze communicatie, die op haar beurt ook altijd weer meervoudig van betekenis kan zijn. Deze complexiteit harmonieus wegvlakken met leuke didactische impulsen in een stormvrije uitvoering van godsdienstonderwijs kan geen optie zijn. Het probleem negeren door hernieuwde catechetisatie zal ook niet helpen. In de lerarenopleiding moet deze *no escape*-houding⁵² ten aanzien van ambiguïteiten en meervoudigheden in het godsdienstonderwijs aan de orde worden gesteld en ingeoefend. Kinderen en jongeren in de klas verwachten authentieke leraren die (ethisch en theologisch) goed geïnformeerd zijn maar ook (moreel en spiritueel) weerbaar zijn. Ze willen niet alleen inhoud van hen leren. Ze willen ook zien hoe inhoud op een persoonlijke manier kan worden verinnerlijkt, hoe religieuze geletterdheid en religieuze ervaring daadwerkelijk werken in de biografie van een levende persoon. Dat is voor hen niet alleen interessant in de leefwereld van het leerplan (de *objectieve* dimensie) en in de leefwereld van de klas (de *subjectieve* dimensie), maar ook in de leefwereld van de leraar (de *intersubjectieve* dimensie). In dat verband is de professionaliteit van leraren van groot belang. De leraar gaat de wederzijdse “immunisatie” van de twee werelden tegen en breekt ze wederzijds open als leerruimte. Hij of zij schept verbinding door de activiteitensystemen wederzijds te ontsluiten en bewust met elkaar te laten botsen. Volgens de Belgische pedagogen Maarten Simons en Jan Masschelein kan op die manier “com-munisatie” in plaats van “im-munisatie” ontstaan.⁵³

Leraren kunnen optreden als *wounded healers* (Carl Gustav Jung), die de botsing van activiteitensystemen niet alleen samen met de leerlingen kunnen waarnemen en benoemen, maar ze ook zelf provocerend kunnen uitlokken. Aan de hand van expressieve handelingen, zoals muziek en poëzie, *bodywork* en dans, pelgrimage,⁵⁴ maar ook door de confrontatie met elementen uit de mystieke theologie⁵⁵ en de negatieve theologie,⁵⁶ kan de kennis van beide kanten worden uitgebreid. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Bijvoorbeeld, hoe werkt het concept theodicee – God en het lijden – in de persoonlijke (morele en spirituele) reflecties van de leraar, die in zijn lessen te maken krijgt met mondiale crises op het gebied van gezondheid, klimaat en oorlog? Wat voor taal creëert hij of zij tegenover deze crises, voor de klas? Hoe authentiek is zijn of haar taal, hoe oprecht wordt die beleefd, hoe doordringbaar is die voor het leven van jongeren? Hoe is hij of zij in staat manieren te vinden om het eigen lijden als leerkracht creatief uit te drukken – tussen de wereld van de Hebreeuwse Bijbel (bv. het boek Job) en het lijden van jongeren, die omgaan met beelden van oorlog en crisis op hun smartphones – zonder de integriteit van het leerproces uit het oog te verliezen? Met andere woorden: hoe toont men als leraar en als mens zijn of haar “primary vulnerability”,⁵⁷ zonder de algemene kwetsbaarheid van de mens en de mensheid uit het oog te verliezen in de loop van het leerproces?

De zekerheid van een veilig correlatief referentiekader is verdwenen. Aan beide uiteinden van het spectrum heerst onzekerheid. Objectieve inhoud moet opnieuw worden geconsolideerd vanuit een crisisperspectief. Wat betekent theodicee bijvoorbeeld in de context van een wereldwijde pandemie en van geopolitieke spanningen zoals in Oekraïne of het Nabije Oosten? Subjectieve ervaringscomponenten van de kant van de leerlingen zijn ook dubbelzinnig. Welke rol spelen bijvoorbeeld sociale media, gender- en migratieaspecten en verschillende confessionele of religieuze socialisaties in de leefwereld van kinderen en jongeren wanneer ze te maken krijgen met de vraag naar God en lijden? Beide activiteitensystemen botsen door hun gebrek aan doelgerichtheid. De leraar bevindt zich in het oog van de hermeneutische storm, waar het uiteraard rustig is, maar plotseling heel spannend kan worden. Vaak wordt hij of zij door zowel de inhoud als de leerlingen gedwongen een standpunt in te nemen. Een mogelijke vraag is gemakkelijk herkenbaar: “Welke kant kiest u bij het onderwerp theodicee, mevrouw of meneer, in uw relatie tot het leer-

plan, de kerk, de staat, uw familie, enz.?’⁵⁸ De taak van de godsdienstleraar is dan om die uitdaging samen met de leerlingen waar te nemen, de complexiteit van alle kanten te benoemen, alsmede de leefwerelden wederzijds te openen en ze kritisch-constructief met elkaar in contact te brengen. Het gaat erom samen de hermeneutische storm te doorstaan en ambiguïteit uit te houden. Het feit dat steun van de officiële kerk in dat opzicht grotendeels afwezig is, dat jonge leraren worstelen met cognitieve dissonantie en ethische onzekerheid ten opzichte van de standpunten van de officiële leer en daar weinig dialoog over ervaren, maakt het probleem en de eenzaamheid die (samen met de leerlingen) wordt ervaren in het oog van de hermeneutische storm nog groter.

Ook in de theologie kunnen zulke stormervaringen niet langer onbehandeld blijven. De theologie heeft dat veel te lang gedaan. Ze heeft een publieke taak en moet daarvan getuigen. Die taak mag niet (alleen!) op de schouders van (toekomstige) godsdienstleraren worden gelegd. Hoe kan een theologische vormingsinstelling nu haar publieke theologie begrijpen als onderwijs-theologie voor de toekomst? Om dat duidelijker te illustreren, verbinden we de twee dimensies van religieuze ambiguïteit (volgens Thomas Bauer, met name ambigue transcendentie en ambigue religieuze communicatie) met de twee bijzondere bijdragen van godsdienstonderwijs aan de theologie als geheel (zie hierboven volgens Friedrich Schweitzer, met name intergenerationaliteit en pedagogische oriëntatie). Zo ontstaat een oriëntatierooster of een competentiekader voor de lerarenopleiding en de daarmee samenhangende studie van de theologie.

	Ambigüiteit inherent aan het <i>transcendentiebegrip</i> (Bauer)	Ambigüiteit inherent aan <i>religieuze</i> <i>communicatie</i> (Bauer)
<i>Intergenerationale</i> als bijdrage van de godsdienstpedagogiek aan de theologie (Schweitzer)	Focus op intergenerationele <i>zin</i> -vragen	Fokus op intergenerationele <i>gerechtigheids</i> -vragen
<i>Pedagogische</i> <i>oriëntatie</i> als bijdrage van de godsdienst- pedagogiek aan de theologie (Schweitzer)	<i>Spiritueel</i> -veerkrachtige vorming bij <i>theologi-</i> <i>sche</i> thema's	<i>Moreel</i> -veerkrachtige vorming bij <i>ethische</i> thema's

Vraagstukken van zin en gerechtigheid zijn nauw met elkaar verbonden. Ze vragen naar de toekomst over de generaties heen: wat is zinvol en rechtvaardig voor mensen die we nooit zullen kennen omdat ze eeuwen na ons komen? Spirituele en morele grondhoudingen zijn ook nauw met elkaar verbonden: welke geestelijke en morele weerbaarheid is vereist om als leerpersoon in de klas creatief en proactief om te gaan met complexe maatschappelijke vraagstukken en welke theologische en ethische kennis zijn daarvoor nodig?

BESLUIT

Bovengenoemd competentiekader vereist ruimtelijke en temporele flexibiliteit ten aanzien van de concrete onderwijspraktijk, waarin botsende activiteitensystemen en bijbehorende hermeneutische knooppunten zich steeds opnieuw zullen manifesteren. De mondiale leeromgeving waarin kinderen en jongeren opgroeien is niet langer toegankelijk met verouderde onderwijsconcepten. Er is een *out of the box*-aanpak nodig die op een intergenerationele en pedagogisch-georiënteerde manier inspeelt op de ontwikkelingen in de wereld van vandaag. Dat is de centrale uitdaging voor het godsdienstonderwijs, voor haar didactiek en methodologie in de toekomst. Maar het is ook de uitdaging die aanwezig is in de concrete samenwerking van lerarenopleiding en theologiestudies en die nieuwe praktische impulsen vereist.

De botsing van complexe en ambigue leefwerelden gaat verder dan de traditionele correlatieschema's en doet me denken aan wat de Belgische theoloog Edward Schillebeeckx al in de jaren tachtig van de vorige eeuw bedoelde met de "kritische interrelatie" van levenservaring en geloofstraditie. Hij verkoos het begrip "interrelatie" boven "correlatie", omdat deze term "vaag genoeg [is] om heel het brede gamma dat er ligt tussen enerzijds duidelijke identiteit (het klikt) en anderzijds onmiskenbare niet-identiteit (het botst) te omvatten: van correlatie tot conflict en confrontatie, van algehele identificatie tot partiële herkenning en ten slotte niet-herkenning".⁵⁹ Misschien kon Edward Schillebeeckx, de meest bekende Vlaamse theoloog aller tijden, toen niet voorzien in welke complexe en dubbelzinnige wereld we ons vijftig jaar later zouden bevinden. Maar zijn punt stemt tot nadenken. Hoe kunnen de twee werelden elkaar blijven uitdagen voor meer menselijkheid? Hoe leidt de ontmoeting van de twee activiteitensystemen tot een nieuw perspectief op het *bonum commune*? Hoe kan kwaliteitsonderwijs, waarin de hermeneutische storm mag woeden, ruimte scheppen voor daadwerkelijke *change labs* (Yrjö Engeström) – onderzoeksplekken in de klas, waar nieuwe inzichten over mens, wereld en God mogen ontstaan in denken, voelen en handelen?

Thema 2

Inclusie

Wenen, januari 2001

Met een internationale groep studenten uit België, Duitsland, Griekenland, Hongarije, Oostenrijk en Tsjechië buigen we ons in een zogenaamd Europees *intensive programme* over het thema grensoverschrijdend leren. We bevinden ons aan de Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien-Krems in Strebersdorf bij Wenen, waar leraren opgeleid worden voor het godsdienstonderwijs. Het is een boeiende tiendaagse ontmoeting, met een zwaar programma van voordrachten en uitstappen en van discussies tot laat in de avond op de campus en in de jeugdherberg. De verschillen tussen de onderwijssystemen en de verschillende vormen van godsdienstonderwijs zijn enorm en vormen een aanleiding tot discussie. In Vlaanderen, Duitsland, Nederland en Oostenrijk geldt vooral het confessionaliteitsprincipe: kinderen krijgen onderricht in de eigen confessie, voornamelijk de katholieke of protestantse, en worden in vrijheid uitgenodigd zich *konfessorisch*, dat wil zeggen vanuit een persoonlijke invulling, tot de religie van hun doopsel en thuissituatie te verhouden. Andersgelovige en niet-gelovige leerlingen die aan dit confessioneel onderwijs deelnemen, worden uitgenodigd om dialogisch in gesprek te gaan met het christelijke perspectief en zichzelf te positioneren. Naargelang de aanwezigheid van andere geloofsgemeenschappen op school, kunnen met name openbare scholen overgaan tot de inrichting van meerdere godsdienstonderichten. In Griekenland bestaat er op dat moment nog steeds een mono-confessioneel systeem: de meeste kinderen zijn van thuis uit Grieks-Orthodox en volgen onderricht in die godsdienst, met een sterke catechetische inslag. In Hongarije en Tsjechië, landen van postcommunisticke signatuur, wordt hier en daar weer godsdienst op school onderwezen. Ook hier is de inkleuring catechetisch van aard.

Op zekere dag wordt door de studenten van het Duitse Freiburg-im-Breisgau het zogenaamde confessioneel-coöperatieve godsdienstonderwijs (KoKoRu) voorgesteld, dat al enkele jaren in modelscholen wordt uitgetoet. Bij de voorstelling wordt gewezen op de toenemende secularisatie enerzijds (steeds minder kinderen worden gedoopt en hebben dus nog een confessionele binding) en op de pluralisering anderzijds (steeds meer levensbeschouwelijke groepen betreden de school). Er is nood aan samenwerking en overleg, niet

alleen om de kleine groepen ingeroosterd te krijgen in de complexe schoolorganisatie, maar ook om de kinderen voor te bereiden op een multi-confessionele samenleving. Op dat ogenblik is er nog maar weinig sprake van een multi-religieuze of multi-levensbeschouwelijke aanpak van het godsdienstonderwijs, zoals we dat anno 2024 kennen, ofschoon in werkelijkheid de veranderingsprocessen in de samenleving volop aan de gang zijn. Vele deelnemers aan het programma zijn begeistert door het KoKoRu-verhaal, ikzelf ben op dat moment eerder sceptisch en vraag me af of dit alles niet veel te laat komt en of er zich ondertussen al niet een veel diepere pluraliteit in de samenleving doorzet en om compleet nieuwe modellen van coöperatie vraagt.

Het concept van KoKoRu is inclusief van opzet: katholieke en protestantse leerlingen ontmoeten elkaar en leren in die ontmoeting met en van elkaar. Ze leren enerzijds samenleven over grenzen heen, maar anderzijds ook hun confessionele verschillen voor elkaar niet verborgen houden maar wederzijds verduidelijken. Doel is een zogenaamd ‘confessorische’ identiteit te ontwikkelen, een bewust opkomen voor de waarheidsaanspraken van de traditie die men zich toegeëigend heeft en die men in het gesprek met anderen kan verwoorden en verantwoorden. Vele jaren later zal de Duitse godsdienstpedagoog Jan Woppowa spreken van “differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen”.⁶⁰ We zijn nu goed twintig jaar later en ondertussen is het inclusieve concept van KoKoRu ook beleidsmatig eindelijk in de verschillende regio’s van Duitsland en Oostenrijk geland.⁶¹ De fase van het uitproberen is voorbij. Onder welbepaalde condities kan nu een gezamenlijk godsdienstonderwijs plaatsvinden. Sommige veranderingsprocessen in onderwijs nemen veel tijd in beslag – en dit terwijl de wereld verder draait en mensen en gemeenschappen grondig veranderen.

We hebben deze boeiende intensieve programma’s zoals in Wenen sindsdien nog vaak herhaald, onder andere in 2002 in Thessaloniki (Griekenland), in 2003 in Freiburg (Duitsland), in 2006 in Tilburg (Nederland) en in 2007 in Praag (Tsjechië) en Wenen (Oostenrijk). Het waren steeds interessante ontmoetingen, een leerschool voor inclusief denken en handelen inzake zich ontwikkelende modellen van religieuze vorming in Europa. Vele nieuwe Europese projecten en organisaties, al dan niet in het kader van Erasmus, zagen sinds het begin van het millennium het daglicht. Bestaande professionele en academische organisaties versterkten hun interne samenwerking en gingen expliciet

over tot meer *international knowledge transfer*.⁶² Daarbij stond steeds de vraag centraal: wat kunnen we leren van elkaar over duurzaam en kwaliteitsvol godsdienstonderwijs in veranderende tijden?⁶³ Maar vooral: hoe maken we onze klassen meer inclusief, in de zin van open ontmoetingsruimten, waarin jonge mensen op basis van eigen levensverhalen vrij kunnen bewegen, van de weerbarstige vreemdheid van anderen (en van zichzelf!) kunnen leren en hun eigen vooronderstellingen leren ver(ant)woorden? Hoe worden ze Europese burgers met een open geest voor wat moreel en spiritueel van waarde is?⁶⁴

Het landschap waarin dit onderricht vandaag plaatsvindt is veel complexer dan in 2001, toen ik in Wenen kennismaakte met KoKoRu. Het is vandaag “postmigrantisch und religionssensibel” in beweging.⁶⁵ Een meervoud van teksten en tradities, contexten en socialisaties, biografieën en identiteiten stroomt „fluide und fragil”⁶⁶ aan en in (!) jonge mensen in de klas voorbij.⁶⁷ Inclusie houdt in dat al deze aspecten van diversiteit waargenomen en ernstig genomen worden. In een zogenaamde *Kultur der Anerkennung*⁶⁸ – een cultuur van wederzijdse waardering op school – wordt elke leerling uitgenodigd om stap voor stap klaarheid te krijgen over de eigen identiteitsontwikkeling en over zijn of haar bijdrage aan het geheel. De leraar is een spilfiguur in dit gebeuren: “A teacher and his or her students should be moving closer and closer apart and should be moving farther and farther together”, aldus de woorden van David T. Hansen.⁶⁹ Hoe hij of zij de communicatie van dit interpretatieproces kan ondersteunen en kan inspelen op de botsende werelden in de klas (aldus thema 1) wordt toegelicht in thema 3.

In wat volgt wordt een concept van inclusiedidactiek voorgesteld, waarin elk kind en elke jongere de kans krijgt om zijn of haar eigen levensbeschouwelijke weg te ontdekken en in taal om te zetten, in samenspel met alle anderen in de klas. Naast de ontwikkeling van communicatievaardigheden is daarbij ook de vorming van religieuze geletterdheid (*religious literacy*) van belang. Het gaat hier om een vinden van een gemeenschappelijke taal, waarin we elkaar verstaan en waardoor we de ervaring opdoen het over hetzelfde te hebben. Het gaat om een soort “grammatica” als een “dieptestructuur, die aan de oppervlakte tot zeer verschillende talige realisaties kan voeren”, aldus de taalfilosoof Noam Chomsky.⁷⁰ In wat volgt, ga ik dieper op dat begrip van religieuze “taligheid” in en bespreek ik een concrete leersituatie die ik zelf mocht ervaren en waaruit voor mij helder werd dat communicatie en geletterdheid onlosmakelijk samen horen.

Later in het boek zal duidelijk worden dat die communicatie (thema 3) en geletterdheid (thema 2) in een godsdienstonderwijs in transitie (thema 1) ook altijd verbonden moeten worden met morele praktijken (thema 4), storytelling (thema 5) en rituelen (thema 6), en dat alles in het kader van een spiritueel groeiproces van kinderen en jongeren (thema 7). Maar dat is stof voor later.

Samen groeien in inzicht. De vele moedertalen en de ene religieuze geletterdheid

Inleiding

De grondstof voor dit onderdeel van het boek komt uit de lespraktijk. Ik had het voorrecht om in het voorjaar van 2023 enkele dagen te mogen lesgeven als *teacher educator in residence*⁷¹ in een middelbare school in Mechelen. Zes klassen van het voorlaatste en laatste jaar werden mij toevertrouwd voor twee maal twee uur godsdienst. Het was een intense ervaring, vermoeiend en verkwikkend tegelijk. 's Avonds moest ik naar adem happen en alles nog eens rustig op een rijtje zetten, om het overzicht in mijn lesschema's niet te verliezen, maar ook om gewoon te bekomen van de schoolse hectiek. Jongeren zijn veeleisend in hun vraag om aandacht, willen gehoord en gezien worden, willen op verhaal komen. Zeker in het vak godsdienst, waar net die dimensie van persoonsvorming zo centraal staat, is dat het geval. Godsdienstleraren die dag in dag uit de energie moeten opbrengen om dat didactisch gecontroleerd te laten verlopen, naast alle andere administratieve en pedagogische ondersteuningstaken die op school op hen wachten, verdienen alle respect.

In deze tekst beschrijf ik eerst de leerinhoud en het leerproces van die twee uur onderricht. Dan ga ik dieper in op het begrip "religieuze geletterdheid" (*religious literacy*) zoals dat in deze lessenreeks aan de orde was. En tenslotte licht ik het zelfinterpretatiemodel *RE-Searchers* toe, zoals dat aan de universiteit van Exeter in Engeland ontwikkeld werd. Het model informeert leerlingen over de eigen, gepositioneerde wijze waarop zij met elementen van religieuze geletterdheid omgaan en ondersteunt hen in het reflexief benoemen van die positie. Ik ben van oordeel dat een goed inhoudelijk-geïnformeerd (thema 2) en communicatief-geactiveerd (thema 3) lesgebeuren kan bijdragen tot inclusief leren – tot een leergemeenschap waar elkeen zich in zijn of haar sas voelt.

1. Een lessenreeks over barmhartigheid

Zes klassen van gemiddeld twintig leerlingen met een sterke spreiding over de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen waren mijn werkterrein. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 17 jaar. In sommige klassen had meer dan de helft van de leerlingen een migratieachtergrond. Het thema ‘moreel handelen en ethisch oordelen’ werd als graadthema in de twee laatste jaren van het middelbaar onderwijs aangeboden. Bij dat thema hadden de leerlingen zich in de weken voor mijn komst verdiept in concrete casussen uit de actualiteit. Aan de hand van die casussen werd er geoefend in ethisch argumenteren en communiceren. Zaakinhoudelijke, communicatieve en persoonlijke competenties werden onder de loep genomen. Een belangrijke basisregel voor het klasgesprek, maar ook voor de afweging van waarden en normen in dit gesprek bleek de ‘gouden regel’ te zijn: “Doe anderen niet wat je zelf niet wil dat die anderen jou doen” of positief uitgedrukt: “Behandel anderen zoals je door hen behandeld wilt worden”. Bij nader inzien bleek die regel, die spontaan uit de gesprekken als leidraad opgedoken was, in alle grote religies en levensbeschouwingen voor te komen. In de overgang van oordelen naar handelen bleek deze maxime een universeel karakter te hebben. Maar was daarmee alles gezegd over het goede leven? Volstaan een goede argumentatie en een daarbij passende handeling om als volwaardig moreel persoon en morele gemeenschap door het leven te gaan? Hoe komen mensen moreel in beweging en hoe blijven ze (gemotiveerd) in beweging? Wat is uiteindelijk de definitie van een moreel integer mens?⁷²

Dat was de beginsituatie waar ik als invallend leraar kwam voor te staan. De leerlingen hadden het onderwerp uitvoerig verkend en ethisch-argumentatief – men zou kunnen zeggen ‘op de wijze van de school’ – ingeoeffend. In overleg met de vakleerkracht besloot ik op twee terreinen het leerproces te verdiepen: op het vlak van morele *emoties* en op het vlak van levensbeschouwelijke *tradities*. Inhoudelijk kwamen deze twee aspecten samen in het begrip ‘barmhartigheid’. Bij nader inzien bleek deze term echter helemaal niet thuis te horen in het dagelijkse spraakgebruik van leerlingen. Daarop was ik voorbereid. Ik zou dus achtergrondinformatie moeten leveren en activerende werkvormen aanbieden om deze inhoud ingang te doen vinden – als een belangrijk *Leitmotiv* voor het goede leven en voor het (be-)oordelen en (be-)handelen ervan. Op deze beide

punten – emoties en tradities – moest dus de religieuze geletterdheid van de leerlingen als het ware een inhoudelijke boost krijgen.

Ik deed dat in vier stappen: eerst ging ik etymologisch in op de begrippen barmhartigheid, mededogen, naastenliefde en compassie. Daarna bracht ik drie tekstfragmenten onder de aandacht over de manier waarop de drie Abrahamitische tradities de barmhartigheid van God als bron en horizon omschrijven voor de barmhartige omgang van mensen met elkaar. Zowel in het Jodendom, als het Christendom en de Islam wordt God als een barmhartige God voorgesteld die mensen nooit laat vallen. Die zogenaamde ‘indicatief’ is ook een ‘imperatief’: als God zo met mensen omgaat, dan hoort een gelovige hetzelfde te doen. Meer nog: voor een godsgelovige is de morele omgang met de naaste het eigenlijke waarmerk van zijn geloof. “Gij zult de Heer uw God beminnen met geheel uw hart en geheel uw ziel, met al uw krachten en geheel uw verstand; en uw naaste gelijk uzelf” (Lukas 10, 27). Dezelfde gedachtegang is te vinden in de Hebreeuwse bijbel (bijvoorbeeld in Deut. 4, 31) en in de Koran (bijvoorbeeld in Soera 1, 1-7). Die twee eerste stappen liet ik concretiseren in eigen ervaringen met barmhartigheid (in de omgang met familie, vrienden en klasgenoten) en in eigen motivaties voor barmhartigheid. Hier ontspon zich een boeiend gesprek over de vraag of een gelovige houding noodzakelijk is bij moreel handelen en ethisch oordelen. Vele leerlingen vonden van niet. Anderen vonden dat het geloof hen wel hielp om beter te zien en doelgerichter te handelen wanneer mensen in nood waren en een beroep deden op hun barmhartigheid.

De twee volgende methodische stappen kwamen de week nadien aan bod. In stap 3 werd het verhaal van de barmhartige Samaritaan (Lukas 10, 25-37) verteld en in stap 4 gingen we dieper in op de zeven werken van barmhartigheid (volgens Matteüs 25, 35-36 zijn het er zes, traditioneel wordt deze reeks aangevuld met “de doden begraven”). Er werd bewust ruimte geschapen voor nieuwe kennis: de parabel van de barmhartige Samaritaan werd samen met de leerlingen stap voor stap exegetisch ontleed (als elementaire structuur) en nadien aan de hand van een beeldmeditatie verbreed (als elementaire waarheid).⁷³ Vanuit de aanname dat een parabel een universele werkelijkheid vertelt die traditie-overschrijdend betekenisvol is en vanuit de aanname dat deze parabel ook voor niet-gelovigen tot de verbeelding kan spreken, werd uitvoerig op tekst en beeld ingegaan.

Het verhaal is gekend: een man wordt aangerand, tweemaal wordt hij bewust voorbijgelopen door een volksgenoot, een derde iemand – een vreemde *nota bene* – ontfermt zich over hem, brengt hem in veiligheid in een herberg en betaalt voor verdere verzorging. Het verhaal is zorgvuldig opgebouwd. Tweemaal staat er dat iemand voorbijkomt, het slachtoffer ziet en dan “in een wijde boog” om hem heen loopt (in het Grieks wordt het voorzetsel “anti” gebruikt). De derde persoon komt eveneens voorbij, ziet het slachtoffer en krijgt medelijden (in het Grieks staat er: “hij wordt bewogen tot in zijn ingewanden”). De barmhartigheid is van de orde van de “baarmoederlijkheid”, aldus Roger Burggraeve.⁷⁴ De Samaritaan is tot in zijn *guts* geraakt, in zijn buikgevoel: hij kan niet anders dan helpen. De vraag “Wie is mijn naaste?” wordt zo in het verhaal omgekeerd: “Van wie kan ik de naaste worden? Door wie word ik geraakt en voor wie kan ik van betekenis worden, vindingrijk en krachtdadig?”⁷⁵

2. Religieuze geletterdheid in een krachtige leeromgeving

Wat hebben die twee uren toespitsing op het thema barmhartigheid als ‘beweegreden’ voor moreel oordelen en handelen bewerkstelligd? Laten we eerlijk zijn: we weten het niet, want we meten het niet. En mochten we het empirisch gemeten hebben (bijvoorbeeld door een peiling een maand later), dan is het nog niet zeker of het ook daadwerkelijk een impact op het morele gedrag van leerlingen had. Zijn ze er meer integere morele mensen door geworden? Misschien zullen de toetsen aan het eind van de lessenreeks best meevallen, want leerlingen schenen aandachtig te zijn (hetgeen natuurlijk ook kan te maken hebben met de invallende leerkracht die ‘anders’ was). Maar het blijft een kwestie van gissen en van deemoedig loslaten. Elders schreef ik: “Leren kan men niet zien, ruiken of horen (...). Een leraar heeft slechts een beperkt zicht en een beperkte invloed op het feitelijke leren van de leerling: de leraar kan hoogstens zijn of haar onderrichtsstructuur op de vermoedelijke leerstructuur van leerlingen oriënteren en aanpassen”⁷⁶

Wat we echter samen voor elkaar gekregen hebben door de koppen in de klas bij elkaar te steken, is het ontwerp van een taalspel om morele emoties en morele tradities te benoemen. Dat taalspel is in oorsprong en in zijn uitkomst inclusief: het bouwt voort op universeel-menselijke ervaringselementen die we allemaal kennen (mensen zijn moreel ‘aanraakbaar’ en ‘aanspreekbaar’) en het

zoekt in de grote religieuze tradities naar woorden om die (elementaire!) ervaringen in al zijn verscheidenheid te benoemen. Minstens deze lichtpuntjes in de vorming van religieuze geletterdheid zijn de moeite waard. Of leerlingen dat ook in de dagelijkse praktijk beleven en omzetten, is hun verantwoordelijkheid. Daar stopt de pedagogische (en morele!) verantwoordelijkheid van de leraar.

Goed godsdienstonderwijs steunt op religieuze geletterdheid,⁷⁷ dat is een gemeenschappelijke “grammatica” die de verschillende moedertalen van de leerlingen met elkaar in gesprek brengt. Die taal is nodig om elkaar minstens te verstaan (“hebben we het over hetzelfde?”). Die taal maakt mensen mondig: vaardig in het benoemen van eigen ervaringen en achtergronden – en dat in de communicatie met elkaar, in de tegenwoordigheid van elkaar (thema 3).

Kinderen en jongeren hebben een recht op die taalverwerving. Het gaat hier om het voorrecht om binnengevoerd te worden in zogenaamd “krachtige leeromgevingen”, waar de leraar een gestructureerd aanbod doet (met een helder didactisch concept en goed uitgekozen methodische impulsen) en waar kinderen zich veilig genoeg voelen om zich te laten “verleiden” om mee te denken en mee te ontwikkelen. Waar dit leerproces niet of onvoldoende gebeurt, zal het religieuze taalspel in al zijn ambiguïteit en diversiteit ongedefinieerd blijven en op zichzelf gaan woekeren. Kinderen verliezen dan de moed, de goesting en het overzicht om zelfstandig te denken en te handelen in dit complexe veld. In Europa mogen we van geluk spreken dat religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit in de klas in grote mate ter sprake komt.⁷⁸

De Engelse onderwijskundige Martha Shaw gaat nog een stap verder en spreekt over “worldview literacy”.⁷⁹ Kinderen worden ‘wereldwijs’ (gemaakt) inzake religies en levensbeschouwingen op basis van drie handelingen: “interpretability, reflexivity and transformative encounter”. Deze drie sluiten aan bij drie vragen in het leerproces: waar komt mijn (levensbeschouwelijke) interpretatie van de werkelijkheid vandaan, hoe kan ik deze kennis reflexief in een ruimer perspectief plaatsen en hoe draagt ze bij tot mijn kritisch in-de-wereld-zijn, tot geëngageerd burgerschap? Toegepast op mijn ervaringen in de school in Mechelen, kan ik deze drie vragen goed herkennen. Bij de eerste stelde ik vast dat het vooral jongeren met migratieachtergrond zijn die zichzelf als gelovig beschouwen en expliciet de brug tussen Gods barmhartigheid en het barm-

hartig handelen van mensen slaan. Bij de tweede vraag viel me op dat de basis voor compassie bij de meeste leerlingen het respectvol omgaan met elkaar is en dat daarvoor niet persé een religieuze motivatie nodig is. Wie verder wil gaan dan een seculiere, humane opstelling, kan dat gerust doen, leerlingen respecteren elkaar daarin. Wat de derde vraag betreft, stelde ik vast dat de school al jaren aan deze respectvolle omgang werkt en dat het zijn vruchten aflevert. Tolerantie is meer dan een passief laten bestaan van verschillende opvattingen, men wil van elkaar leren. In de laatste jaren hoort daar opnieuw het expliciet religieuze perspectief bij. Het westers seculaire perspectief wordt opgebroken door de aanwezigheid van jonge mensen met migratieachtergrond, die een expliciet religieuze stem in het debat over moraliteit en gemeenschapsleven laten klinken.

3. De moedertalen van leerlingen in portretvorm

Uit deze schoolse ervaring heb ik geleerd dat de normatieve doelen die in de godsdienstpedagogische literatuur zo overvloedig aanwezig zijn – en die ik ook zelf onder andere in dit boek beschrijf – in de werkelijkheid van de klas niet alleen nagestreefd kunnen worden, maar ook gerealiseerd kunnen worden. Ik stond verbaasd over de concrete mogelijkheden waarover goed godsdienstonderwijs beschikt om kinderen en jongeren – te midden van of misschien zelfs *dankzij* de grote turbulenties van deze tijd (zie thema 1) – te begeleiden in hun morele en spirituele groei. Het vraagt veel flexibiliteit om de leerplannen creatief om te zetten naar de concrete beginsituatie van elke klas. Elke klas is verschillend, elk leerproces loopt anders, parallelle lesvoorbereidingen pakken omwille van hermeneutische knooppunten in de klas (zie thema 1) telkens weer anders uit.

Niet alleen de groepsdynamische processen maar ook de persoonlijke omgang van de leerlingen met de lesinhouden waren in elke klas verschillend. Aan de hand van het *RE-Searchers* model van Robert Freathy van de universiteit van Exeter, nodigde ik de leerlingen uit om na mijn lessenreeks thuis na te denken over de houding die ze innemen tegenover het vak godsdienst. Freathy benadert leerlingen als onderzoekers: hij respecteert hun eigen rol in de omgang met de inhoud van het vak door hen de kans te geven zichzelf (als onderzoeker) te positioneren. Het zelfinterpretatiemodel van Freathy stelt vier mogelijke

houdingen voor ten aanzien van godsdienst en levensbeschouwing. De leerlingen krijgen ook de kans om zelf een model van onderzoekshouding voor te stellen of eventueel geen model te kiezen. Wel moeten ze altijd verantwoorden waarom ze deze of geen keuze maken.

De vier modellen zijn:

1. *Ask-it-all Ava* – iemand die graag praat met religieuze mensen over wat ze geloven en doen, die hen graag interviewt.
2. *Debate-it-all Derek* – iemand die geïnteresseerd is in wat religieus waar en juist is en daar graag met anderen over discussieert.
3. *Have-a-go Hugo* – iemand die graag deelneemt aan religieuze activiteiten, om te ervaren hoe het voelt om mee te doen met religieuze mensen.
4. *See-the-story Suzie* – iemand die graag verhalen vergelijkt en haar eigen interpretatie van deze verhalen ontwikkelt en onderzoekt.

De teksten die ik via het leerplatform na een week ontvang, zijn pareltjes van zelfreflectie. Iedereen is uitgesproken in zijn of haar standpunt en neemt ruimschoots de tijd om dat te verantwoorden. De klassen verschillen erg van opstelling. In een bepaalde klas valt de negatieve toon op: de leerlingen beslissen zich te onthouden van een keuze, vinden zich niet terug in de modellen en motiveren dat vanuit de gedachte dat ze niet met religie bezig zijn, om welke reden dan ook. In alle andere klassen valt de sterk geëngageerde toon op: er is een grote spreiding van modellen, er wordt veel geargumenteed, er wordt geopteerd voor mengmodellen, onthoudingen worden gemotiveerd en er verschijnen zelfs twee nieuwe modellen.

Het hele spectrum van de vier modellen wordt gekozen in de zes klassen die ik heb bezocht, maar op de 88 leerlingen zijn er maar drie die voor *Have-a-go Hugo* gaan. De meeste kiezen *Ask-it-all Ava* (onder te verdelen in een groep van jongeren die gelooft en een groep die niet gelooft, maar beide groepen willen meer te weten komen) en *Debate-it-all Derek*. Er blijkt dus vooral gekozen te worden voor een onderzoekshouding waarin interesse en discussie, met andere woorden *religious literacy* en communicatie, centraal staan. Dit is de verdeling over de zes klassen:

1. <i>Ask-it-all Ava</i>	30
2. <i>Debate-it-all Derek</i>	17
3. <i>Have-a-go Hugo</i>	3
4. <i>See-the-story Suzie</i>	11
Mengvormen	11
Nieuwe modellen	2
Onthouding	14
Totaal	88

Enkele uittreksels uit de antwoorden geven een goed beeld van de argumentatie bij elk model. Toch doen die uittreksels onrecht aan het geheel, omdat de beweegredenen en de talige expressie daarvan veel rijker zijn dan die enkele extracten. Er moet meer onderzoek gedaan worden naar het geheel: een tekstanalyse van alle bijdragen, voortbouwend op clusters die zich in de analyse opwerpen, is aan de orde. Hier volgen enkele antwoorden als smaakmaker:

“Ik ben een *Ask-it-all-Ava*. Ik ben zelf niet religieus maar ik hoor wel graag van andere mensen hoe zij over religie denken en waarom ze in bepaalde religies geloven. In sommige van deze antwoorden van religieuze mensen vind ik dan dingen die ik zo interessant vind dat ik er zelf een beetje in begin te geloven. Hierdoor mix ik veel gedachten van bepaalde religies en zo maak ik mijn eigen verhaal met al de dingen waar ik zelf in geloof.” (vrouw, 17 j.)

“Ik herken me meer in het model *Ask-it-all Ava*. Aangezien ik zelf religieus ben (moslima), vind ik het belangrijk om met verschillende religieuze mensen een vredig gesprek te kunnen voeren. Mekaars geloofsovertuigingen uitgebreid bespreken. Ik ben een spontaan iemand tijdens gesprekken. Ik kom graag met vragen. Vooral als het gaat om religieuze onderwerpen ben ik aandachtig.” (vrouw, 17 j.)

“Het model dat het meest toepasselijk is voor mij is *Debate-it-all Derek*. Ik ben persoonlijk erg geïnteresseerd in mensen met verschillende geloofsovertuigingen. Ik vind het erg boeiend om specifieke vragen te stellen aan mensen die een ander religie dan mij praktiseren omdat het mij de kans geeft om in de schoenen te staan van mensen met een andere visie op het leven. Ik zal ten alle tijden wel gewoon mijn geloof blijven praktiseren, maar kennis opdoen is nooit verkeerd.” (man, 17 j.)

“Ik ben een *See-the-story Suzie*. Ik vind het erg interessant om Bijbelse verhalen te bestuderen om zo mezelf te informeren en te laten inspireren. Het motiveert me ook steeds om een beter mens te zijn en om mezelf te verbeteren.” (man, 17 j.)

“*Have-a-go Hugo* – Ik ben iemand die graag in groep werkt en zeker als het om mijn religie gaat. Ik weet zelf ook dat je van elkaar kan bijleren en aan elkaar dingen kan bijleren. Wat de ene niet weet, weet de andere wel. Kennis opdoen is daarnaast ook belangrijk binnen een religie, elke dag is een dag om iets nieuws bij te leren. Daarnaast is het stimulerend om samen interessante activiteiten te doen. Zo leer je nieuwe mensen kennen en nieuwe visies. Ook is het interessant om te zien dat elk individu een andere visie heeft over bepaalde religieuze onderwerpen.” (vrouw, 18 j.)

“Ik vind mezelf niet terug in een van de vier modellen, omdat ik zelf thuis niet religieus ben opgevoed. Ik zelf hecht geen belang aan een religie. Maar ik heb wel respect voor mensen die religieus zijn. Ik kan begrijpen waarom ze gelovig zijn maar ik vind mezelf niet terug in een religie, omdat ik er zelf minder waarde aan hecht om gelovig te zijn. Ik vind het vak godsdienst niet zo super interessant, de Bijbelse verhalen interesseren mij niet zo veel. Maar wat mij wel interesseert in het vak godsdienst is wanneer we over de actualiteit praten of over thema's die actueel zijn.” (man, 18 j.)

“Ik zou mezelf vergelijken met een vijfde model, de *Follow-your-mind Mike*. Ik volg wel een bepaald geloof, het Christendom, maar doe dit

vooral omdat mijn grootouders dit willen en omdat ik denk ‘Waarom niet?’ Ik wil zien hoe het is om Christen te zijn en alles wat mij niet aanstaat doe ik op mijn eigen, maar beleefde en beschaafde manier. Ik geloof weliswaar niet in een Jezusfiguur of dat God het universum heeft gemaakt, maar dat wil niet zeggen dat ik niet in een hogere macht geloof die een oogje op ons houdt. Ik weet echter niet wat de precieze functie is van dit bekwame figuur, aangezien er geen bewijs is van het bestaan. Ik volg mijn eigen mening maar luister wel naar wat andere te zeggen hebben en heb hier aandacht en respect voor.’ (man, 18 j.)

Zoals gezegd: verdere inhoudsanalyse moet nog gebeuren. Ik ben er zeker van dat uit de dichte beschrijving (*thick description*) die leerlingen in hun antwoorden op de opdracht geleverd hebben, interessante inhoudelijke clusters naar voor zullen komen, die het onderzoek kunnen verrijken. Achter de portretten zit de intimiteit van de moedertalen, de persoonlijke invulling van de modellen van *RE-Searchers* en de persoonlijke verhouding ten aanzien van het fenomeen religie en levensbeschouwing. Dat de opdracht met zoveel enthousiasme en zo een grote (nominale en inhoudelijke) respons werd uitgevoerd, kan erop wijzen dat leerlingen zich ernstig genomen voelen in hun levensbeschouwelijke competentie. Religie op school hoeft geen ‘klungelvak’ te zijn, maar verdient een volwaardige academische erkenning. Het vak gaat wel degelijk ‘ergens’ over. Meer nog: het kan met sociaal-wetenschappelijke precisie toevertrouwd worden aan leerlingen die zichzelf als actieve onderzoekers collaboratief opstellen en het vak (en zelfs het fenomeen!) religie verder denken.⁸⁰

BESLUIT

In de klassen die ik bezocht, heb ik geleerd dat – mits goed voorbereide hermeneutische kaders en herkenbare methodische impulsen – het concept van religieuze geletterdheid bij jongeren ingang kan vinden. Samen groeien ze naar inzicht bij een bepaald thema (in dit geval barmhartigheid) en dat doen ze door hun afzonderlijke moedertalen over het thema te laten samenvloeien in een inclusief geheel. Elke bijdrage telt, zodat het geheel tot stand kan komen. Wat de een van de ander in de klas oppikt, kan de leerpersoon niet voorspellen, maar hij of zij kan het wel organiseren, door de leerlingen deelgenoot te maken van het leerproces en van het onderzoeksproces dat bij het leren hoort. Bovendien is het zo dat deze ontwikkeling van religieuze geletterdheid niet alleen met woorden maar ook met handelingen voltrokken kan worden. Taal is meer dan tekst. Taal omvat ook creatieve processen – en die zijn aangewezen in klassen waar jonge mensen zich beter kunnen uitdrukken door handvaardigheid, kunsten, ambacht en theater. Centrale doelstelling moet zijn dat religieuze geletterdheid bijdraagt tot duurzaamheid, tot de ervaring dat kennis optimaal rendeert, wanneer ze gedeeld wordt.

Thema 3

Interpretatie

Stellenbosch, september 2022

De vergaderzaal van de theologische faculteit van de universiteit van Stellenbosch in Zuid-Afrika vult zich langzaam met de deelnemers aan een workshop over goed academisch onderwijs. Het is een blij weerzijn met vele collega's post corona. Sommigen van hen zagen elkaar twee jaar niet meer. Ook voor mij als gasthoogleraar is het drie jaar geleden dat ik hier nog in Stellenbosch aan het werk was. De portretten aan de muur van de vergaderzaal vertolken de diepgaande verandering die zich hier in de laatste jaren heeft voltrokken. Tot voor kort was het docentenkorps hier hoofdzakelijk blank en mannelijk. Sinds de opheffing van de Apartheid en de democratische verkiezingen van 1994 in Zuid-Afrika duurde het nog ettelijke jaren vooraleer ook de docenten- en studentenpopulatie aan de universiteit kleurrijker werden – in alle betekenissen van het woord. Toen ik hier voor het eerst een reeks gastcolleges gaf in juli 2005 waren het nog hoofdzakelijk blanke, mannelijke docenten met een *Dutch Reformed Church*-achtergrond die hier lesgaven. Nu is alles anders. Het korps is zowel qua huidskleur, gender als religieuze achtergrond meerstemmig geworden. Niet langer is de *mainstream* protestantse confessie (met een Nederlands koloniaal verleden) hier overheersend, nu nemen ook mensen van verschillende kleinere en lokale evangelicale kerken hier uitdrukkelijk het woord. Het debat over nieuwe onderwijsvormen die recht doen aan elke achtergrond, rijk of arm, blank of gekleurd, man of vrouw, oud of jong wordt hier in deze zaal in alle sereniteit openlijk en krachtig gevoerd. Hier hangt echt vernieuwing in de lucht. Van een traditionele koloniale setting de overstap maken naar een postkoloniaal perspectief wordt hier niet alleen politiek beleden of opgeschreven in moeilijke academische artikelen, maar ook daadwerkelijk beleefd en in beleidshandelingen omgezet. De decaan, mijn collega en vriend sinds vele jaren, Reggie Nel speelt een grote rol in dit proces en moedigt zijn docenten aan tot sociale rechtvaardigheid, duurzaamheid en roepingsbesef.

Is daarmee de armoede van de baan? Is daarmee de diepe kloof tussen rijk en arm verdwenen? Is de raciale segregatie in kerken en gemeenschappen daarmee opgelost? Is daarmee het geweld van de baan dat een normaal verloop van onderwijs in Afrika dwarsboomt?²⁸¹ Helemaal niet, ik heb de indruk dat sociale

problemen in Zuid-Afrika sinds 2005 nog zijn toegenomen. De crisissen wereldwijd (corona, energie, klimaat, enzovoort) laten zich ook hier gevoelen en wel op intense wijze. Maar de inclusieve aanpak in de faculteit die erin bestaat mensen van allerlei slag met elkaar in gesprek te brengen, zowel wat studenten als docenten betreft, biedt alvast een ruimte waarin verandering kan plaatsvinden en geïnterpreteerd worden. Deze faculteit is een *change lab*, een proeftuin voor vernieuwing, door de feitelijke en niet langer verhoopte aanwezigheid van andere stemmen. Soms heb ik het gevoel dat in het oude Europa de inclusieprocessen zo langzaam gaan en dat het een eeuwigheid duurt vooraleer ook mensen met een migratieachtergrond op de universiteitscampus verschijnen, vooraleer vrouwen deel uitmaken van het docentenkorps, vooraleer mensen met een andere levensovertuiging het theologische debat mee mogen inkleuren. Ook in dit land worden grenzen opgetrokken en mensen uitgesloten, net zoals bij ons. Maar onder het goedkeurende oog van de portretten in de vergaderzaal kwamen hier vandaag vele en verschillende stemmen ook feitelijk aan het woord. Vandaag was hier verandering bespeurbaar in en door de presentie van het verschil. Hier werd geleerd in 'kwetsbare verschilligheid'.⁸² En dat is geen vanzelfsprekendheid in een theologische faculteit.

Een ander kenmerk van veranderingsprocessen in het zuidelijk halfrond is gelegen in het feit dat geloofsgemeenschappen een belangrijke rol spelen in thema's als sociale rechtvaardigheid, maatschappelijke ontwikkeling en culturele duurzaamheid. Hier in Stellenbosch zie ik dit gebeuren, maar ik maakte het ook elders mee, bijvoorbeeld tijdens een voorbereidingsreis voor het project 'Wereldjongerendagen' in Brazilië in 2012⁸³ en tijdens een studiereis met studenten uit Dortmund naar Indonesië in 2017. De kracht van religieuze inspiratie en gemeenschapsvorming is hier in het Zuiden expliciet aanwezig en maakt een verschil in het leven van elke dag. De schaamte voor een religieuze levensstijl of de leegte van een geseculariseerd levensperspectief zoals we dat kennen in Europa, spelen hier geen rol. Mensen laten zich begeistern door hun geloof en doen daardoor buitengewone dingen, zo eenvoudig is het. Ik heb gemerkt dat dit ook de religieuze leerprocessen inspireert. Want in de dialoog met elkaar, waarin men tegelijk gast en gastheer of gastvrouw is, komt het erop aan een eigen religieus verhaal te kunnen voorleggen ter interpretatie. Dialoog veronderstelt een voorlopig heldere eigenheid, die dan in de dialoog weer van beide zijden kan doorklinken en versterkt worden. Maar ook hier mag niet

geïdealiseerd worden: feit is dat in vele gemeenschappen conflicten en geweld bestaan, ondanks het feit dat alle leden bij navraag een religieuze overtuiging aanhangen. Religie kan in plaats van verbinding blijkbaar ook explosie en splijting veroorzaken.

Elkaar leren verstaan door samen een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen waarin de religieuze en levensbeschouwelijke verschillen mogen bestaan, is de onderliggende opdracht hier in Stellenbosch. Vinden collega's elkaar in hun 'verschilligheid'? Slagen ze erin een gemeenschappelijke grammatica te vinden waarbinnen hun vele moedertalen communiceerbaar en verstaanbaar worden (zie thema 2)? Dat is tegelijk een opdracht met een publieke betekenis. Hier wordt geprobeerd op experimentele wijze de samenleving anders te denken – als een 'nieuw kwetsbaar wij' (zie thema 4) – waarin de verschillen niet harmoniserend weggevlakt worden maar in hun 'kwetsbare verschilligheid' naast en met elkaar mogen bestaan. En dat als een geschenk aan de studenten van de faculteit, die zich komen laven aan die communicatieve interpretatieprocessen, die ze bij hun docenten aan het werk zien en waartoe ze op hun beurt uitgenodigd worden ze in te oefenen en dan weer door te geven aan volgende generaties, op andere plekken en tijden in dit prachtige Afrikaanse continent.

Het didactische concept dat bij dat veranderingsproces hoort en moet helpen om het proces te interpreteren, is dat van het zogenaamde 'leren in de presentie van de ander'. Zo wordt het toegelicht in het artikel dat volgt. *Face-to-face* delen de deelnemers aan het gesprek objectieve informatie met elkaar (*learning about*), communiceren ze over verschillen en gelijkenissen (*learning from*) en wordt tijd en ruimte geboden om tot een eigen standpunt te komen (*learning in/through*). De tekst die volgt gaat dieper in op de vooronderstellingen van dit didactische concept en op de communicatieve processen die erin verweven zijn.⁸⁴ Of het concept ook aansluiting vindt bij de complexe veranderingsprocessen in de theologische faculteit van Stellenbosch in het bijzonder en in Afrika in het algemeen, is een open vraag. Het volgende kortverhaal geeft in elk geval te denken. Toen twee Nigeriaanse leiders elkaar ontmoetten om over de groeiende spanningen tussen het christelijke Zuiden en het islamitische Noorden in hun land na te denken, zei de een: "Let us forget our differences". En de ander antwoordde: "No, let us understand our differences (...). By understanding our differences we can build unity in Nigeria".⁸⁵

Leren in de presentie van de ander. Religieuze vorming als communicatief interpretatieproces

Niemand wordt op eigen kracht een geletterd mens. Of het nu om taal, cultuur of religie gaat: altijd zijn er betekenisvolle anderen (ouders, opvoeders, leraren) in de buurt die ervoor zorgen dat die taal, cultuur of religie kan ontluiken, groeien en bloeien. Geletterdheid veronderstelt ontmoeting en dialoog. De persoonlijke toe-eigening van taal, religie of cultuur gebeurt altijd in communicatie. In dit onderdeel van het boek ga ik dieper in op het fenomeen van religieuze communicatie op school en in de klas als een noodzakelijk proces bij het verwerven van *religious literacy* (thema 2). Zonder gesprek met de leerlingen en zonder zelfreflectie in hun portretten achteraf had de lesinhoud ‘barmhartigheid’, voorgesteld in thema 2, weinig of geen zin gehad. Een communicatieve aanpak maakt het mogelijk dat leerlingen tot interpreteren aangezet worden en dat ze zich leerstof kunnen toe-eigenen. Daarenboven vindt dit interpretatieproces plaats in een heterogene klascontext. Verschillende visies komen met elkaar in aanraking en kunnen met elkaar botsen. Is er een gemeenschappelijke grammatica voorhanden die ervoor zorgt dat de vele visies communiceerbaar zijn? In dit onderdeel van het boek leg ik de verschillende elementen van dat probleem uit elkaar. Eerst bespreek ik kort het fenomeen ‘religieuze communicatie op school’, dan spits ik me toe op interreligieus leren en tenslotte verbreed ik de discussie voorzichtig in de richting van spirituele communicatie op school.

1. Religieuze communicatie op school

Het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing staat niet op zich. Het vak situeert zich in en legitimeert zich vanuit de interculturele vormingsdynamiek van de eigentijdse school die op haar beurt een antwoordhouding aanneemt ten aanzien van de grote vragen van samenleving en cultuur. De school nodigt leerlingen uit om het chaotische veld van spraakmakende opinies en meerduidige informatie (thema 1) om te vormen tot een ‘krachtige leeromgeving’ van inzichten en vaardigheden (thema 2), die bijdragen tot de vorming van de eigen persoon en de samenhang van de samenleving. Constructief leren omgaan met verschillen is daarom een basisdoelstelling van de hedendaagse school.

De feitelijke aanwezigheid van mensen uit andere culturen (door migratie en asiel), de grote mobiliteit van mensen en diensten, de impact van de sociale media, enzovoort, maken dat onze leefwereld voortdurend verandert. Dat proces van globalisering herschikt opvattingen en leefgewoonten, en roept uitdagingen en spanningen op in de samenleving. De school is een rechtmatige plaats om dat proces ter sprake te brengen, maar dan wel in een eigentijdse vorm. De tijd van een initiatie of een lineair-chronologische socialisatie in één traditie of identiteitsconcept is voorbij. Zo een invulling van morele en religieuze ontwikkeling (van een eenduidige initiatie als springplank naar een even eenduidige communicatiepositie als volwassene) doet onrecht aan de hedendaagse situatie van pluralisering, individualisering en ont-traditionalisering in de samenleving en de school. De school is geen reservaat. Maar kan ze een oase zijn?

Kinderen groeien vandaag op in een wereld van ‘interactieve zingeving’: ze construeren hun identiteit op basis van vele impulsen die ze op hun weg in de loop van hun “geïndividueerde jeugdbiografie” tegenkomen.⁸⁶ Is die situatie kwalitatief dan zo anders dan vroeger? Verloopt identiteitsontwikkeling vandaag dan zo anders? Deels niet: kinderen conformeren vanouds hun identiteit aan het zelfbeeld dat ze van anderen ontvangen. Ze betrekken de ander-pool op de zelf-pool, ze verweven de verhalen die anderen naar hen toespreken en aan hen toedichten tot een web van betekenis voor zichzelf. Wanneer iemand aan jongeren vraagt waar ze voor staan, verwerken ze het tekstmateriaal van betekenisvolle anderen uit hun omgeving tot een persoonlijke textuur en besluiten ze: ‘Zo ben ik’. Die interactionistische benadering van identiteitsvorming houdt in dat niemand leert op zichzelf. Mensen omgeven elkaar met betekenissen, kinderen groeien daarin en daaruit.⁸⁷ Een heterogene samenleving is echter heel wat complexer voor kinderen dan een klaar en duidelijk eenduidige achtergrond. Het proces van iemand-worden-temidden-van-de-verscheidenheid wordt door de huidige levensomstandigheden als het ware geaccelereerd. Men spreekt van een “balancerende identiteit” of “meerstemmige identiteit”.⁸⁸

Als expliciete religieuze socialisatie in een lineair-chronologisch perspectief niet meer aan de orde is omdat het niet meer werkt, dan verschuift ook de doelstelling van het vak godsdienst/levensbeschouwing op school. Het vak beoogt dan een interactief-constructief zoekproces op te zetten met jonge mensen

in hun gesprek met de tradities, met elkaar en met zichzelf, om klaarheid te verwerven in de eigen meerstemmige identiteit.

<p><i>Homogene</i> samenleving met <i>lineair-chronologisch</i> perspectief op zingeving</p> <p>Stap voor stap <i>eenstemmigheid</i> vinden in de eigen identiteit</p>	<p><i>Learning in religion</i> (initiatie)</p>	<p><i>Learning about religion</i> (informatie)</p>	<p><i>Learning from religion</i> (interpretatie)</p>
<p><i>Heterogene</i> samenleving met <i>interactief-constructief</i> perspectief op zingeving</p> <p>De eigen identiteit vinden te midden van <i>meerstemmigheid</i></p>	<p><i>Learning in the presence of the other</i> – communicatieve dynamiek van informatie (<i>about</i>), interpretatie (<i>from</i>) en confrontatie (<i>in/through</i>)</p>		

In dat model kan men dus niet langer lineair-chronologisch uitgaan van een stap-voor-stap benadering (bijvoorbeeld initiatie in de lagere school, informatieoverdracht in de eerste jaren van de middelbare school, interpretatie in de laatste jaren van de middelbare school). Wat aan de orde is, is veeleer een communicatieproces van informatie over (*about*), interpretatie van (*from*) en persoonlijke confrontatie in en doorheen (*in/through*) de leerstof. De drie elementen van het ene leerproces lopen door elkaar, beïnvloeden elkaar en maken dat communicatie op elk moment van het leerproces van tel is.

2. Interreligieuze communicatie op school

De Engelse godsdienstpedagoog Michael Grimmitt heeft in het jaar 1987 in de discussie over religieus leren op school in het Verenigd Koninkrijk een belangrijke mijlpaal geplaatst. Hij sprak respectievelijk over *learning about religion* en *learning from religion*. Hij bedoelde daarmee vooral te wijzen op de twee dimensies van kennis en interpretatie die van belang zijn in het leerproces:

inhouden moeten zowel overgedragen als toegeëigend worden, willen ze van kracht zijn. In zijn woorden klinkt het zo – en ik geef ze in zijn volledigheid weer omdat ze vaak misverstaan werden:

“When I speak of pupils *learning about* religion I am referring to what the pupils learn about the beliefs, teachings and practices of the great religious traditions of the world. I am also referring to what pupils learn about the nature and demands of ultimate questions, about the nature of a ‘faith’ response to ultimate questions, about the normative views of the human condition and what it means to be human (...), about the shaping influence of religious beliefs and values on cultural and personal histories, and so on. This type of learning might be said to be initiating pupils into ‘an impersonal or public mode of understanding’ (...).”⁸⁹

“When I speak of pupils *learning from* religion I am referring to what pupils learn from their studies in religion about themselves – about discerning ultimate questions and ‘signals of transcendence’ in their own experience and considering how they might respond to them (...), about recognising the shaping influence of their own beliefs and values on their development as persons, about the unavoidability of their holding beliefs and values and making faith responses, about the possibility of their being able to discern a spiritual dimension in their own experience, about the need for them to responsibility for their own decision-making, especially in matters of personal belief and conduct, and so on. This type of learning might be said to result in self-awareness and personal knowledge (...).”⁹⁰

In de jaren negentig zijn het de Nijmeegse godsdienstpedagogen Hans van der Ven en Hans-Georg Ziebertz⁹¹ die verdergaan op de tweedeling van Grimmit. Ze voegen er een derde stap aan toe: *learning in religion*. Ze spreken over een monoreligieus (*in*), multireligieus (*about*) en interreligieus (*from*) communicatiemodel. Dit drievoudige model is maatgevend geworden voor gods-

dienstpedagogisch onderzoek.⁹² Van der Ven en Ziebertz stellen vast dat een monoreligieus model niet meer haalbaar is in een open samenleving. Het verdwijnt meer en meer op de achtergrond ten voordele van een combinatie van een multireligieus en interreligieus model. Daarbij worden kennisinhouden in de klas langs de ‘koningsweg’ (Stephan Leimgruber) van de interreligieuze dialoog behandeld. Kinderen leren verschillen en gelijkenissen tussen hun tradities communicatief interpreteren door de dialoog met elkaar. “Lernen über religiöse Traditionen” gebeurt dan “von Religionen aus”.⁹³ Van der Ven en Ziebertz bevestigen eigenlijk wat Grimmitt voordien beweerde, met dit verschil dat volgens hen de beide modellen elkaar niet uitsluiten, maar eerder insluiten.⁹⁴

Op basis van de vaststelling van een heterogene samenleving en een meerstemmige identiteitsbeleving (zie schema hierboven) heb ik zelf dan voorgesteld om het leerproces in zijn geheel als communicatie te beschouwen. Kinderen en jongeren leren interactief-constructief – in het gesprek met tradities, met elkaar en met zichzelf – de wereld verstaan en naar waarde schatten. Niet alleen in het moment van de interreligieuze dialoog met klasgenoten, maar ook in het gesprek met tradities en met zichzelf is dialoog aan de orde. Er zit een communicatieve dynamiek in het hele leerproces: zowel in de informatie (*about*) als in de interpretatie (*from*) en in de confrontatie (*in/through*). Samen met de Amerikaanse godsdienstpedagoge Mary C. Boys noem ik dit proces “learning in the presence of the other”.⁹⁵ Om de impact van dit leerproces op de eigen persoon extra kracht bij te zetten, heb ik de categorie *learning in/through religion* ontwikkeld. Het oude monoreligieuze model van *learning in religion* wordt dus – in combinatie met het *about and from*-model – afgelost in een model waarin persoonsvorming centraal staat. De volwassene van de toekomst zal zich te midden van de ambiguïteit van opvattingen (thema 1) en met het oog op geletterdheid (thema 2) moeten vormen – dialogisch met anderen en gegrondvest in zichzelf.⁹⁶

In een schema ziet dat model er als volgt uit:⁹⁷

Leren in de presentie van de ander		
Learning <i>about</i> religion	Learning <i>from</i> religion	Learning <i>in/through</i> religion
De ander leren kennen	De ander leren waarderen	Mezelf leren kennen en waarderen
Representatie	Presentatie	Presentie
Zakelijke competentie	Sociale competentie	Persoonlijke competentie
Informatie door documentatie	Interpretatie door communicatie	Inzicht door confrontatie
De leraar als specialist	De leraar als moderator	De leraar als getuige ⁹⁸

Traditioneel wordt de *tweede* kolom als het eigenlijke communicatiemoment van het leerproces in de klas gezien: als interreligieus leren in strikte zin.⁹⁹ Jonge mensen leren zich voor elkaar verstaanbaar maken, de leraar moedigt hen daartoe aan en modereert het gesprek, zodat het thema door de interreligieuze dialoog verrijkt en verdiept kan worden. De dialoog wordt functioneel door de leraar ingezet om leerlingen gevoelig te maken voor het thema, om hen sociale competentie bij te brengen en hen aan te moedigen ook zelf een eigen standpunt in te nemen.

Maar ook in de *eerste* kolom vindt communicatie plaats. Welke informatie verdeeld wordt, voor wie die bedoeld is en voor wie niet, hoe informatie gefilterd wordt en toegankelijk is, is altijd onderhevig aan de feitelijke context van de school, de klas, de leerlingen en hun leraar. Als expert onderhandelt de leraar (expliciet of stilzwijgend) met de leerlingen over welke informatie de klas binnenkomt en welke niet.

Ook in de *derde* kolom is er uitdrukkelijk sprake van communicatie: de leerling gaat het gesprek aan met zichzelf als mens. Hij of zij stapt van het statuut van leerling over naar het statuut van mens. Zakelijke kennis (kolom 1), in spanning gebracht met het gesprek van leerlingen óver die kennis (kolom 2), confronteert de leerling met de vraag wat het geleerde met het geleefde te maken heeft, en of en hoe het thema verankerd wordt in de eigen leefwereld of eigen persoon (kolom 3). Traditioneel wordt persoonsvorming hier gesitueerd: de lerende gaat het gesprek aan met de leraar en met zijn medeleerlingen en leert zich zelfstandig en kritisch een oordeel te vormen over het geleerde. Hij of zij zoekt verbinding met de eigen herkomst en zoekt veerkracht voor de eigen toekomst.

Ik ben van oordeel dat het héle proces – de drie kolommen dus – drager is van dialogische of communicatieve dynamiek.¹⁰⁰ In de spanning tussen kennis en inzicht, tussen zaak en persoon, tussen elementaire structuur van de stof en toe-eigening op persoonlijk vlak, speelt communicatie altijd mee. Leren in de presentie van de ander of leren als communicatief interpretatieproces vindt niet alleen in de middelste kolom van het ‘traditionele’ interreligieuze leren plaats, maar in elk van de drie kolommen en wel gelijktijdig. Dat wordt ook empirisch aangetoond in het doctoraatsonderzoek van Katharina Welling over interreligieuze leerprocessen in de lerarenopleiding.¹⁰¹ Bovendien lokt die communicatieve dynamiek een *learning in/through religion* uit, in de zin dat er sprake is van een nieuwe ‘stellingname’ ten aanzien van de eigen positie, “eine *Neubegründung* – im Sinne einer Ausdifferenzierung und Bewusstseinsvertiefung – des religiösen Standpunktes”.¹⁰²

Voortgaand op het schema hierboven wordt duidelijk dat de kritische ontmoeting met de ander (door informatie en communicatie) me juist aanmoedigt om op een nieuwe manier open te staan voor een deelname aan ervaringen van de eigen (vreemde!) religie.¹⁰³ Door de interreligieuze ontmoeting word ik gevraagd opnieuw naar mezelf te kijken en opnieuw mezelf te leren ‘kennen en waarderen’ als een mens met een eigen en unieke waardigheid, die van waarde is in de ontmoeting met anderen. Mij wordt gevraagd de vreemdheid van mijn eigen traditie onder ogen te zien en me deze opnieuw toe te eigenen, mijn eigen herkomst weer tot toekomst te maken. De visie van een ander op een bepaalde kwestie kan maar echt inspireren, als ik zelf betrokken ben bij die kwestie en

er zelf een begin van antwoord op heb. Dat is het uitgangspunt, men moet ergens beginnen. Niemand kan alle perspectieven tegelijk inzien en huldigen. Elk standpunt is noodzakelijk particulier en daarom de moeite waard. Zonder het 'kostbaarheidskarakter' van de eigen levensbeschouwelijke visie (gekoppeld aan een begin van inzicht in de eigen achtergrond) kan men niet eens met een ander in gesprek treden. Het zou overigens niet de moeite lonen, omdat er toch niets (nieuws) kan uitkomen.

Die dialoog met anderen en mezelf leert de mens tegelijk bescheidenheid en standvastigheid: de ander is radicaal anders en ik kan van hem leren. Maar om dat leerproces waarachtig door te maken moet ik standvastig zijn en mezelf als een waarachtig 'zelf' confronteren met de ander, in de hoop en het vertrouwen dat ook de ander standvastig is en zich niet van zijn stuk laat brengen in de dialoog. Dialogisch leren is dus niet eenvoudig: het vraagt tijd en energie om het standpunt van de ander precies te leren kennen en waarderen en niet te vlug in hoerageroep van *Alle Menschen werden Brüder* verzeild te geraken. Anderzijds impliceert het de fundamentele bereidheid om de ander in zijn eigenheid te laten en te respecteren in zijn standpunt, en erop te vertrouwen dat ook de ander vanuit de eigen waarheidsclaim(s) bereid blijft de eigen visie te vertolken. Het vraagt om een houding van ontvankelijkheid, om de ander vrijmoedig (zonder *a priori*'s) tegemoet te treden en van zijn levensperspectief te leren (*a posteriori*). Het vraagt een sprong in het onbekende, een hoop op communicatiebereidheid bij de ander, een hoop die enkel geverifieerd kan worden door zich effectief in het gesprek te begeven.

Dat vraagt echter tijd en ruimte. Kortstondige en oppervlakkige ontmoetingen leiden niet tot een diepere relatie met de ander en met zichzelf. "Crossing over"¹⁰⁴ naar de ander om de ander en jezelf beter te leren kennen en waarderen, vereist diepgang. De metafoer van de tent¹⁰⁵ is aangewezen, aldus de Vlaamse theologe Marianne Moyaert. De tent wijst op de noodzaak van een regelmatige en diepgaande ontmoeting *at home on the road*. Zulke ontmoetingen kunnen leerzaam maar ook moeilijk zijn, vriendelijk maar ook strijd-
lustig, *safe space* maar ook *brave space* bieden, ruimte voor geborgenheid, maar ook voor weerbarstige vreemdheid en mogelijk zelfs conflict.¹⁰⁶ De tent is een metafoer voor de gastvrije ruimte die mensen elkaar onderweg in het leven kunnen waarborgen, een ruimte die als een tent verplaatsbaar is en dus verre

van statisch. Bovendien blijkt uit het onderzoek van Welling dat de deelnemers aan de dialoog:

“become more and more confident, open themselves to their dialogue partners, dismantle contact anxiety and develop empathy during the ‘unfolding’ of the (...) dialogue. In this respect a central issue of the interviews afterwards is ‘dialogue routine’ (*Dialogroutine*) (...), which is, according to the participants, of fundamental value in improving religious communicability (*Sprachfähigkeit*)”¹⁰⁷

Diepgaande en regelmatige ontmoetingen zijn een basisvoorwaarde voor een solide leerproces in de presentie van de ander.

3. Dialogisch leren en spirituele communicatie op school

De Russische godsdienstpedagoog Fedor Koyzrev gaat in die zin nog een spannende stap verder. Door het feit dat vele kinderen losgekoppeld zijn van een oorspronkelijke morele en levensbeschouwelijke thuis en tot een soort monaden geworden zijn, geïndividualiseerde zoekers die tegen elkaar aan botsen en zich aan elkaar kwetsen en schuren, moet de school noodzakelijk een plek van communicatie worden. Ze kan eenvoudigweg niet anders. Technisch gezien leren kinderen op school onder andere rekenen en taal, probleemoplossend denken, met elkaar communiceren en afspraken maken voor het concrete samenleven. Maar onder dat alles – onder de feitelijke en intentionele communicatie van het leren op school – gaat een diepere communicatie over het leven schuil, die Kozyrev een spirituele communicatie noemt. Naast de een-op-een leerprocessen – op dit ene potje past dit ene deksel, op deze ene vraag past alleen dit ene antwoord – biedt het leven nog zoveel meer vragen waarop geen eenduidig antwoord van toepassing is. Voor bepaalde vragen zijn zelfs helemaal geen antwoorden mogelijk. Sommige problemen blijven eenvoudigweg onopgelost.

Dan is een nieuwe vorm van communicatie nodig, aldus Kozyrev: de spirituele.¹⁰⁸ Of beter nog, die communicatie is er al, ze moet alleen in de dagelijkse communicatie ontsloten worden. Hoe gebeurt dat? Wel, de mens in zijn of haar uniciteit zoekt zich een eigen weg om een antwoord te vinden en botst in die zoektocht noodzakelijk op de ander die ook zoekend is. De dialoog als de ontmoeting met de ander wordt dan zelf een “source of knowledge”,¹⁰⁹ een bron van kennis die opwelt uit de ontmoeting. Dan treffen twee zielen elkaar: op een dieper niveau blijven mensen ‘verschillig’ in het vinden van een ultiem antwoord op de levensvraag, maar precies in die verschilligheid vinden ze *elkaar* als mogelijk antwoord op de levensvraag. De mogelijkheid van het antwoord primeert, niet de perfectie van het antwoord.

Door zich te openen voor wat Kozyrev met Mikhail Bakhtin een alternatief ‘coördinatensysteem’ noemt, een andere manier van kijken, ‘voorgedaan’ door een medemens, door een metgezel in het leerproces, gaat mijn wereld open en krijg ik een nieuw zicht op mijn eigen herkomst en toekomst – word ik een nieuw mens – kom ik dichterbij mijn eigen presentie. Dat gebeurt noodzakelijk en is niet intentioneel door de leraar als leerproces opgezet. Het bestaan is communicatie, aldus deze auteurs. De mens is een dialogisch wezen, hij of zij kan niet anders dan zo te zijn, dit is zijn of haar bestaansgrond.

BESLUIT

Het moge duidelijk zijn dat de concrete gestalte van dialogisch leren van klas tot klas, van school tot school, van regio tot regio verschilt, afhankelijk van de samenstelling van de klas en de context van de school. In elk geval is het zo dat kinderen en jongeren op grond van educatieve redenen recht hebben om zich met religieuze en niet-religieuze posities in te laten en zich een eigen kwaliteitsvol levensbeschouwelijk oordeel te vormen. Een volgende vraag daarbij is: zal ons onderwijs er echt in slagen om de moderne nadruk op ‘egologie’ te overschrijden? Zal de ander ook echt mijn leven binnentreden en het beroeren, niet meer in functie van de ontwikkeling van mijn eigen ego en de vorming van mijn eigen narratieve identiteit, maar in de gestalte van de radicale ander, die me te denken geeft, die me wegvoert uit oude zekerheden en voorkennis, en die me verfrist met nieuwe, ‘geschonken identiteit’ (Norbert Mette)?

Het spreekt voor zich dat ook de theologieën in dit dialogische leerproces niet alleen van aanschijn maar ook van inhoud zullen veranderen. Oude binaire categorieën (van wij en zij, van noord en zuid, van oost en west) zullen moeten overstegen worden of zelfs spontaan verdwijnen.¹¹⁰ Theologie is immers steeds dialogisch of beter nog “polylogisch” te verstaan, omdat “darin das ganze Leben – die eigene Biographie sowie die soziale und historische Situation – mit den Erkenntnissen der religiösen Traditionen zusammengewoben wird.”¹¹¹

Op basis van leerprocessen die die biografisch verankerde heterogeniteit ernstig nemen, zal een theologische ‘wereld van verschil’ ontstaan:

“Methoden, die auf individuellen Lernwegen eingehen, fördern ein Theologieverständnis, das von der Pluralität der Deutungsmöglichkeiten lebt. Diese Pluralität miteinander zu diskutieren (...), ist zentrales Element von theologischen Gesprächen. Wenn das Gespräch also die Verschiedenheit selbst thematisiert, ist eine neue Ebene, eben die Meta-Ebene, erreicht.”¹¹²

Het zal er dus op aankomen, aldus de Vlaamse theoloog Jacques Haers, theologische begrippen dialogisch te herschrijven en herwaarderen – dat is “vanuit de ontmoetingsachtergrond die ze dekken”.¹¹³ Het staat buiten kijf dat dit dialogische leren een ethische dimensie heeft. Wie de ander echt naar waarde schat, doet diens standpunt ook inhoudelijk recht. ‘Leren in de presentie van de ander’ heeft volgens rabbi Irvin Greenberg (geciteerd door Mary Boys) dan ook diepgaande implicaties. Als besluit voor dit thema past het citaat wonderwel:

“The big question on the religious agenda is: how are people rooted in their own religion able to respond to others? We must learn to affirm our truth while doing justice to the other (...). God’s will is for us to learn how to affirm our full truth doing full justice to the other, not partial justice or twisted justice or a secondhand treatment.”¹¹⁴

Thema 4

Karakter

Parijs, 30 januari 1992

Een dag om nooit te vergeten. Met een groep Leuvense theologiestudenten bezoeken wij onder impuls van onze professor Roger Burggraeve de Frans-Joodse filosoof Emmanuel Levinas (1905-1995). We worden vriendelijk onthaald in zijn woning in Parijs en worden door zijn echtgenote vergast op koffie, thee en koekjes. Onze gastheer is een persoonlijke vriend van onze professor, die op zijn beurt mijn *Doktorvater* is en ik zijn assistent. We zijn met zijn allen diep onder de indruk van dit gebeuren. Bijna een uur lang houdt Levinas voor ons een Talmoedische lezing over ethiek, waarna we schroomvol vragen mogen stellen. Het gesprek komt maar moeilijk op gang, mede omwille van de taalbarrière, maar gelukkig is er onze professor die als bemiddelaar optreedt.

In zijn colleges voordien in Leuven had Burggraeve al op eminente wijze het werk van Levinas toegelicht. We kwamen dus niet onbeslagen op het ijs, maar toch. Hij had ons vooral leren denken vanuit het principe van “het gelaat van de ander”, dat primordiaal is in de benadering van Levinas. Niet mijn eigen vernuftige reconstructie van de werkelijkheid bepaalt wie ik ben en hoe ik handelen moet, maar wel het gelaat van de ander, dat mij opvoert om mijn eigen gedachten en handelingspatronen los te laten en mijn leven op het welzijn van de ander af te stemmen. De ethiek gaat dus volgens Levinas vooraf aan de filosofie, het morele handelen gaat vooraf aan het ethisch oordelen. Dat heeft zijn uitwerking op educatie: niet vorming (*Bildung*) begrepen als kritische wereldoriëntatie vanuit mijn standpunt komt eerst, maar wel *Bildung* begrepen als morele oriëntatie op de leefwereld van de concrete kwetsbare ander, die mijn buurman, mijn medeburger, mijn vriend of zelfs mijn vijand kan zijn. De relatie is asymmetrisch, aldus Levinas: als mens ben ik opgevorderd om mijn leven en mijn talenten in dienst te stellen van de ander.

Mijn doctoraat in de jaren negentig ging over het concept morele vorming. Er lag veel nadruk op een verstandige waardenverheldering en waardencommunicatie. Eerder traditionele vormen als waardenoverdracht kwamen minder aan bod. Nog minder in trek was het zogenaamde *character education*, waarbij

deugdzame praktijken werden overgedragen en ingeoeffend. Ik zou dat vandaag anders formuleren. Er is een nieuw besef van morele waardigheid nodig, dat zich toont in consequente handelingen van consequente mensen. Om de wereld in al zijn complexiteit te kunnen verstaan (thema 1), om in vrede samen te kunnen leven in verschil (thema 3) en inhoudelijk aansluiting te vinden bij elkaar (thema 2), is een grondhouding van respectvol luisteren nodig, met de bijbehorende daden van compassie. Het ‘nieuwe kwetsbare wij’ van onze samenleving veronderstelt nieuwe kwetsbare ikken, die zich laten raken door het leed en de vreugde van een ander, en dan gesensibiliseerd in actie schieten.

Het didactische concept dat bij dit thema hoort, is dat van de morele vorming. Moreel handelen komt eerst, zou men met Levinas kunnen beweren, en daarna volgt de specifieke ethische oordeelsvorming in haar spoor, zeker in een wereld waarin complexe vragen gesteld worden in alle mogelijke domeinen van overleg en besluitvorming. Wie zich echter bepaalde praktijken en houdingen heeft eigen gemaakt, is wellicht beter toegerust om ook moreel geladen situaties op te merken, ethisch te interpreteren en tot doelgericht handelen over te gaan.

Het begrip compassie, dat is medeleven als morele grondhouding met daaruit volgende ethische inzichten en handelingsperspectieven, heeft in de moraalpedagogiek van de laatste jaren veel terrein gewonnen. Het kan verkeerd begrepen worden als een paternalistische, neerbuigende houding ten aanzien van de kwetsbare ander. Maar het kan ook wijzen op de passie die iemand ervaart om een ander nabij te zijn, het gesensibiliseerd-zijn of geraakt-zijn door het leed dat de ander treft als directe aanzet om tot handelen over te gaan, zonder daarover lang te moeten nadenken en overleggen. Het kan ook betekenen dat men zich verantwoordelijk voelt voor de verantwoordelijkheid van de ander, dat men hoopt dat de ander weer snel zelf de draad van het leven oppakt en in beweging komt. Ik ben van oordeel dat heel wat daden van “kleine goedheid” (aldus Burggraave in het spoor van Levinas)¹¹⁵ onder de radar blijven en onuitgesproken blijven in het kader van morele vorming, ook in het leven van jonge mensen. Hen responsabiliseren houdt ook in dat men hen gelukwens met het goede dat ze dagelijks met vallen en opstaan proberen te doen en dat men hen aanmoedigt om vol te houden, ook als het tegenzit. Morele vorming zou tekortschieten, mocht ze die kleine goedheid in het leven van opgroeiende jonge mensen over het hoofd zien of als minderwaardig beschouwen, onder het

motto van “Wacht maar tot later, tot het ware leven zich toont, tot het ernstige morele proporties aanneemt en echte ethische vragen stelt”. Wie zo met morele vorming omgaat, verliest geloofwaardigheid in de ogen van jonge mensen en speelt hen kwijt op de leerweg van het leven.

De tekst die volgt werd eerst gepubliceerd in een Duits boek over compassie.¹¹⁶ Dat boek is het werk van twee studenten die in Bonn respectievelijk een doctoraat en een habilitatie schreven in de godsdienstpedagogiek. Ze verbonden de morele ervaring van compassie met het thema ‘vorming tot duurzaamheid’ en actualiseerden op die manier compassie in het kader van de klimaatcrisis. Mij bood deze bijdrage in hun boek de gelegenheid om mijn eigen doctoraat en de didactische inbedding ervan in de filosofie van Levinas en Burggraeve opnieuw te reflecteren tegen de achtergrond van de grote transities van deze tijd. Weer merk ik dat het thema van de verantwoordelijkheid centraal staat – in de zin van aanspreekbaarheid (of met de woorden van de Australische theoloog Terry Veling “answer-ability”).¹¹⁷ Op basis van onze menselijke ervaring kunnen we ons inderdaad perfect voorstellen wat het goede leven inhoudt, we zijn erop aanspreekbaar.¹¹⁸ We weten ook hoe dit goede leven vernietigd kan worden. Het is aan ons om naar dat inzicht te handelen en ons geweten te vormen. Het is aan ons, medewerkers van het *bonum commune* (het algemeen welzijn), om dit zo vorm te geven dat ieder mens in zijn of haar menselijkheid wordt erkend. Dat is immers wat ons in de diepste zin van het woord met elkaar verbindt: we zijn verantwoordelijke wezens die voor elkaar, de één voor de ander, kwetsbaar zijn in hun radicaal-existentiële ervaring van het verschil. In ons anders-zijn horen we bij elkaar en moeten we de wereld omvormen tot een leefbare plek voor allen. “Deze humane, ethisch gekwalificeerde grondstructuur is op zichzelf spiritueel van aard. Ik ontvang ten diepste wie ik ben”¹¹⁹ – namelijk: ik ben een medemens.

Compassie als levengevende onderstroom in de morele vorming. Een moraalpedagogisch perspectief

1. Een dubbele autobiografische impuls

Eerste impuls: waartoe opvoeden?

Bijna dertig jaar geleden, op 21 juni 1994, verdedigde ik mijn proefschrift over morele opvoeding aan de KU Leuven. Precies een jaar later verscheen mijn boek met de titel “Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief”.¹²⁰ Het thema bleek goed in de markt te liggen, bewijs daarvoor de vele uitnodigingen die ik in Vlaanderen en ver daarbuiten kreeg om voordrachten te houden en populariserende artikelen te schrijven over mijn onderzoek. Ik had blijkbaar een zenuw geraakt in de wereld van opvoeding, onderwijs en vorming met mijn stelling dat aan het eind van het tweede millennium de ‘waartoe’-vraag in de morele opvoeding veel belangrijker is dan de ‘hoe’-vraag. In het spanningsveld van heteronomie en autonomie, van autoritaire en antiautoritaire opvoeding, van aanpassing of weerstand in het leven van de opgroeiende persoon, gaat het niet om de toepassing van de juiste pedagogische technieken, maar om de pedagogische kernvraag zelf: hebben ouders überhaupt nog ‘goesting’ in de opvoeding, zijn leraren nog bereid kleur te bekennen in een tijd van educatieve onzekerheid en is de samenleving nog in staat om een vormingsproject voor toekomstige generaties te bedenken en in de realiteit om te zetten?¹²¹ Het ging met andere woorden om het “kostbaarheidskarakter” (Romano Guardini) van opvoeding, onderwijs en vorming in het licht van het ‘samen’ van de samenleving. Met één zin in zijn lemma over *Bildung* vatte de Duitse godsdienstpedagoog Karl Ernst Nipkow de hele kwestie samen: “Die Pädagogik steht heute vor der Erziehungsfrage, weil die Gesellschaft vor der Sinnfrage steht.”¹²²

In de jaren voordien had de moraalpedagogiek zich als een volwaardige academische discipline ontplooid en een begrippenkader ontwikkeld om de complexe realiteit van morele opvoeding en ethische vorming empirisch te beschrijven en normatief te verantwoorden. Opvallend was daarbij het engagement van vooral Duitstalige katholieke theologen, die in de zeventiger en tachtiger jaren op het snijpunt van moraaltheologie en godsdienstpedagogiek

actief waren en conciliaire ideeën over gewetensvrijheid en gewetensvorming voor de (morele) opvoeding omzetten, zoals onder andere Alfons Auer, Albert Biesinger, Adolf Exeler, Konrad Hilpert, Johannes Hoffmann, Wolfgang Langer, Norbert Mette, Dietmar Mieth, Helmut Peukert en Günter Stachel. Bij het herlezen van mijn doctoraat is mij opgevallen hoeveel Duitse bronnen ik in die tijd geraadpleegd heb. Maar ook in het Nederlandse taalgebied met Jozef Bulckens, Chris Hermans, Louis Janssens, Johannes A. van der Ven en later Hans-Georg Ziebertz was het thema volop aan de orde, mede onder impuls van de Duitse moraaltheologie (met vele vertalingen in het Nederlands), maar ook vanuit nieuwe inzichten, gebaseerd op andere moraalfilosofische bronnen.

Een belangrijke extra dimensie in het onderzoek werd geleverd door moraalpsychologische inzichten die vanuit de Verenigde Staten overgewaaid kwamen, met actoren als Louis E. Raths (*values clarification*) en Lawrence Kohlberg (*values development*). Het kwam tot een culminatiepunt in het meesterwerk van J.A. van der Ven, "Vorming in waarden en normen", dat in 1985 verscheen.¹²³ Tegen de achtergrond van het model van waardenoverdracht (*values inculcation*, verder gespecificeerd in de zogenaamde *character education*) en de modellen van Raths en Kohlberg, ontwierp hij zijn eigen model, dat van de waardencommunicatie (*values communication*). Aan de hand van de sociale filosofie van Jürgen Habermas ging J.A. van der Ven uit van een situatie waarin de educandi met een gezamenlijke probleemstelling, redelijke argumenten, perspectiefwisseling en een debatcultuur op zoek gaan naar wat nastrevenswaardig en duurzaam is voor het welzijn van allen. In dat model wordt het morele zelf van de persoon in de interactie met anderen gepolijst en gevormd. De invloed van het model op leerprocessen in vorming en onderwijs was enorm en blijft tot op de dag van vandaag een rol spelen.¹²⁴

In mijn eigen postdoctorale onderzoek kwam ik tot het inzicht dat de morele identiteit van de persoon niet alleen door de ontwikkeling van een argumentatief-rationele competentie bepaald wordt zoals in de waardencommunicatie van J.A. van der Ven, maar dat naast cognitieve elementen ook emotionele en conatieve elementen een rol spelen.¹²⁵ Morele persoonsvorming impliceert denken, maar ook voelen en handelen. Moreel gevormd is degene die de morele lading van een situatie *aanvoelt*, die helder kan *onderscheiden* welke waarden en normen aan de orde zijn en die in overeenstemming met emotie en

cognitie passend kan *handelen*. Zien, oordelen, handelen dus: het doet bij elke rechtgeaarde praktische theoloog een belletje rinkelen. Ik kom er later op terug.

Morele emoties (zoals compassie) en morele handelingsopties (zoals deugd-zame praktijken) zijn een noodzakelijke voorwaarde in de ontwikkeling van morele mondigheid. In de Engelse¹²⁶ en Duitse¹²⁷ vertaling van zijn basiswerk meer dan tien jaar later herschreef ook J.A. van der Ven zijn inzichten vanuit het perspectief van het belang van morele emoties en karaktervorming, en dat onder andere uitgaande van de narratieve identiteitsbenadering van Paul Ricoeur. Wat in de kiem als probleemstelling theoretisch aanwezig was in mijn eigen proefschrift, met name een geïntegreerde visie op de morele persoon als *doel* van morele opvoeding (een persoon die passend moreel kan voelen, oordelen en handelen),¹²⁸ werd in de loop der jaren steeds helderder. De waartoe-vraag of de vraag naar het maatschappelijke doel van morele opvoeding bleek de juiste vraag te zijn. In de woorden van protestantse collega's klonk het sindsdien zo: „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon“.¹²⁹ Aufgabe einer Bildungstheorie (und -Praxis!) ist es, „dieses Person-Sein als (anthropologische) Grundlage, welche der menschlichen Verfügbarkeit entzogen ist und ihr vorausgeht, für den Bildungsprozess fruchtbar zu machen.“¹³⁰

De waartoe-vraag komt onontkoombaar op ons toe, voor zover we ons intensief met grens- en zinvragen in de concrete alledaagsheid van opvoeding, vorming en onderwijs engageren: waartoe willen we kinderen en jongeren opvoeden? Wat is nastrevenswaardig opdat elkeen apart en allen samen tot hun recht komen? Welke soort persoon-in-gemeenschap hebben we daarbij voor ogen? Hoe kan persoonlijke integriteit als “biografisch stabilisierte Verantwortlichkeit”¹³¹ gevormd worden? Het gaat om “eine grundlegende Neuvergewisserung aller betroffenen hinsichtlich der Ziele der gesellschaftlichen (und damit auch der jeweils eigenen) Entwicklung”¹³²

In Nederland is men dat sindsdien een ‘nieuw wij’ gaan noemen: een poging om over *particuliere* verschillen van gemeenschappen heen een *universele* bestemming voor de samenleving te vinden, waartoe elkeen vanuit zijn of haar *singuliere* talenten bijdraagt.¹³³ Bij dat alles moet nog vermeld worden dat dat grondinzicht voor mij persoonlijk meer en meer gestalte kreeg in mijn

eigen *Bildungs*-praktijk – in de jaren dat ik als vader opvoeder was van jonge kinderen, actief was in jongerenpastoraat en doceerde aan jongvolwassenen aan de universiteit.

Tweede impuls: vluchten kan niet meer!

De grote crisiservaringen in het begin van het nieuwe millennium hebben echter dit vage cultuuroptimisme in samenleving en opvoeding doorkruist. Hier dient een tweede autobiografische notitie gemaakt te worden. Het ‘nieuwe wij’, waar zo op gehoopt werd en waarvoor sterke individuele morele persoonlijkheden nodig zijn, is een ‘nieuw kwetsbaar wij’ geworden.¹³⁴ Mensen blijken sinds 9/11, de klimaatcrisis, de COVID-19-pandemie en de oorlogen in Oekraïne en het Nabije Oosten hun vertrouwen in zichzelf en elkaar te zijn kwijtgeraakt. Het ooit zo helder geformuleerde opvoedingsdoel, met name de mondige persoon die in vrijheid en verantwoordelijkheid morele situaties kan inschatten en ethisch beoordelen, is voor velen niet alleen onhaalbaar maar ook bedreigend geworden. Aanraakbaarheid, zo nodig voor de morele persoonswording, wordt kwetsbaarheid, wanneer diezelfde morele persoon handelingsonzeker wordt. Aanspreekbaarheid wordt als een bedreiging ervaren, wanneer teveel vreemdheid zich aandient en die met een houding van onverschilligheid of extremisme beantwoord wordt. De grote globale vragen stijgen mensen boven het hoofd, de link met het alledaagse leven verdwijnt uit het gezicht. Aanraakbaarheid en aanspreekbaarheid als emotionele dimensies van moraliteit en morele opvoeding raken ondergesneeuwd, het oordeelsvermogen wordt vertroebeld en het handelingsperspectief uitgesteld. Ondertussen nemen de sociale media het morele discours over. Daar zijn nog moreel relevante ervaringen (van pijn of plezier, van lijden of vreugde) te ‘belevén’. En wat meer is: daar kan een mens nog reageren, weliswaar met een *emoji* (*what’s in a word?*), maar zonder ervoor aansprakelijk te zijn en/of in beweging te moeten komen.

De morele uitdagingen waren al globaal, maar zijn nu pas in het bewustzijn van velen in hun globale *sense of urgency* doorgedrongen. Ook de dreiging van de “pandemie van de onverschilligheid” (Paus Franciscus) is een globaal gegeven geworden. Ik weet nog precies wanneer dat inzicht tot mij doordrong in de tijd van mijn dissertatie. Toen ik na een lezing van de theoloog en pedagoog Helmut Peukert in Leuven in het begin van de jaren negentig zijn tekst in *Frankfurter Hefte* nalas, bleef ik steken bij deze zin:

“Das prinzipiell Neuartige an der Situation, in die wir hineinwachsen, besteht nun darin, dass die Menschheit, die die Rückwirkungen ihres Handelns aus der einen Biosphäre auf sich als ganze immer unmittelbarer erfährt und damit zur Einheit wird, keinen Konkurrenten mehr außerhalb ihrer selbst hat, sondern nur noch Konkurrent ihrer selbst ist”.¹³⁵

Vluchten kan niet meer, zo leerde ik toen. Dat inzicht is sindsdien steeds scherper geworden en kreeg vele jaren later zijn beslag in het boekje dat ik schreef naar aanleiding van de pandemie. Zullen we “volharden in de broosheid”, zullen we leren leven met kwetsbaarheid, als een nieuw moreel paradigma voor samenleving en opvoeding? En hoe zal dat in overeenstemming te brengen zijn met de noodzaak van een robuuste handelingsbekwaamheid en *agency* van mensen? Niemand weet welke kant het zal uitgaan met de globale uitdagingen aan de mensheid. Niemand weet in te schatten wat de impact zal zijn op de persoonsvorming van toekomstige generaties. Eén ding is echter zeker: het moet anders. Hoe dit ‘anders’ er mogelijk uit kan zien, probeer ik in het volgende onderdeel van deze tekst te definiëren met behulp van het begrip ‘compassie’.

2. Compassie als levengevende onderstroom

In thema 2 vertelde ik uitvoerig over mijn ervaring op school: hoe ik het begrip compassie via het Bijbelse begrip ‘barmhartigheid’ interreligieus toelichtte en concretiseerde met de parabel van de barmhartige Samaritaan (Lukas 10, 25-37). Mij werd toen vooral duidelijk dat het verhaal ook niet-gelovige leerlingen kan aanspreken omdat het een diepe menselijke grondervaring raakt, namelijk die van de morele aanspreekbaarheid, die zich in lichamelijke aanraakbaarheid uitdrukt. De Samaritaan wordt door het leed van de overvallen man tot in zijn ingewanden geraakt, schiet in actie en overlegt hoe hij de man met gepaste handelingen verder helpen kan.

In de parabel gaat het om menswaardig leven. Wat gebeurt er “als een mens ons bestaan binnenvalt?”¹³⁶ zoals in de parabel? Moet hij halfdood achterblijven of is de redding nabij? Kan hij rekenen op een medemens die hem optilt, weer

in beweging brengt en nieuw leven schenkt of gaat zijn leven onherroepelijk verloren aan de zelfkant van de samenleving? En welk leven valt hem dan na de redding te beurt: leven in overvloed (Johannes 10, 10) misschien? In elk geval brengt de Samaritaan hem naar een herberg en betaalt hij voor verzorging en onderkomen. Zo gaat minstens zijn alledaagse leven niet verloren. Hij kan weer verder. Dat recht op volwaardig leven als onderstroom is de raamvertelling van deze Bijbelperikoop, waarin een leerling aan Jezus vraagt hoe hij het eeuwige leven kan verwerven. Het gaat fundamenteel om wat wij als mensen *de facto* met elkaar in “kwetsbare verschilligheid” delen,¹³⁷ met name het leven zelf.

In de morele vorming komt het er op aan dit leven – dat *de facto* al gegeven is – ook *in actu* mogelijk te maken en verder uit te bouwen in de zin van “Solidaritätsschöpfung”.¹³⁸ Zinvol en menswaardig leven moet altijd weer door empathisch invoelen, verstandig oordelen en solidair handelen mogelijk gemaakt worden, het is geen vanzelfsprekendheid. Leven moet daarenboven kunnen uitgroeien tot het goede geslaagde leven („gestaltetes Leben”)¹³⁹ – tot leven in overvloed. Deze toewending naar de ander moet als een robuuste morele grondhouding verankerd worden in het leven van alledag¹⁴⁰ en als „Wertprimärerfahrung”¹⁴¹ ingeoeffend worden, met het oog op het goede leven voor allen. De leraar of opvoeder is de persoon die gelooft dat die grondhouding leerbaar is, omdat hij of zij zelf als persoon verankerd is

“in a profession of faith, faith in the nature of ultimate reality, in the matrix of mercy in which our lives are embedded.”¹⁴²

Compassie kan dus als warme, levengevende onderstroom in de moraal en in de morele opvoeding gedefinieerd worden. Het betekent letterlijk mevoelen, maar ook mee-denken en meehandelen met de medemens, die net als ik op zoek is naar zinvol en volwaardig leven – leven dat we met elkaar delen, drinkend aan dezelfde levensbron. De Amerikaanse godsdienstpedagoge Jennifer Ayres drukt het als volgt uit:

“Human life is rooted in what Judith Butler (...) calls ‘primary vulnerability’, a kind of bodily and emotional fragility that connects us with other human beings and with the more-than-human world.”¹⁴³

Leven is datgene wat we als kwetsbare mens delen met kwetsbare medemensen en met de hele kwetsbare schepping.

In een geïntegreerd perspectief op morele vorming (zie de *eerste* autobiografische impuls) en tegen de achtergrond van de grote globale uitdagingen (zie de *tweede* autobiografische impuls) krijgt de triade zien-oordelen-handelen dan een nieuwe invulling. Hij wordt met leven gevuld, met de kwetsbaarheid die mensen, gemeenschappen en kosmos zo eigen en vertrouwd is, maar die steeds weer vergeten, ontkend of weggehoond wordt. In de triade is geen aparte categorie nodig om die levensbron uit te drukken, zoals vaker geprobeerd werd. Zo sprak de Duitse godsdienstpedagoog Reinhold Boschki over een vierde categorie die aan de triade voorafgaat, met name de oriëntatie¹⁴⁴ als “Standortbestimmung und Blickrichtung”.¹⁴⁵ De Amerikaanse praktische theoloog David F. White voegde tussen het oordelen en het handelen een zogenaamde “spiritual-imaginative modus” toe, waarin “remembering and dreaming” een centrale rol spelen.¹⁴⁶ In het basisdocument van de *Christlicher Arbeiterjugend* in Duitsland heet het dan weer dat na de drieslag een moment van vieren moet plaatsvinden.¹⁴⁷ Positionering, verbeelding en viering zijn drie emotioneel-getinte activiteiten die ook in de traditionele triade als geheel en/of in elke stap apart als levengevende activiteiten ingebouwd kunnen worden. Wie zich oriënteert, wie zich verbeeldt en wie viert, stelt zich als het ware beschikbaar op en laat zich in zijn of haar primaire kwetsbaarheid aanraken door de levende presentie van de ander.

Ook in historisch perspectief kan die inhoudelijke vulling van de drieslag met ‘leven’ gefundeerd worden. De Belgische priester Joseph Cardijn (1882–1967), stichter van de Katholieke Arbeidersjeugd (KAJ), ontwierp de drieslag immers op basis van een christelijke dialectiek, waarbij overigens het oordelen eerst kwam (als these: de religieuze waarheid en zending van de arbeider), gevolgd door het zien (als antithese: de mensonwaardige levenswerkelijkheid van de

arbeider) en het handelen (als synthese: de oprichting van de KAJ als pastoraal antwoord op deze situatie).¹⁴⁸ Voor Cardijn was de hermeneutische en pedagogische impact van deze drieslag verbonden met de moreel-gekwalificeerde ervaring van verontwaardiging over het lot van de arbeid(st)ers aan het begin van de 20^{ste} eeuw. Dit was ‘geen leven’ meer. Dit moest anders. Met Cardijn ontstond een perspectief op compassie dat invoelend, kritisch en handelingsgeoriënteerd was.

3. Pedagogische concretisering van kwetsbaarheid

Tegen de achtergrond van de analyse dat het leven als bron van morele besluitvorming en zingeving precair geworden is en de vrijheid van de mens een anachronisme en voor sommigen zelfs een eindige idee dreigt te worden, stellen auteurs als de Amerikaanse godsdienstpedagoge Jennifer Ayres voor werk te maken van een “pedagogy for precarity”,¹⁴⁹ waarin “embodiment, storytelling and community” de centrale aanknopingspunten zijn. Ik licht die drie aspecten hier kort toe.

Geraakt-worden in menselijke relaties veronderstelt *lichamelijkheid*, de mogelijkheid om met anderen fysiek in contact te komen. Interactiekansen voor kinderen en jongeren zijn mogelijk op twee terreinen: met leeftijdsgenoten en met volwassenen. In beide gevallen gaat het om een oefening in verantwoordelijkheid, in het persoonlijk antwoorden op de vraag of de nood van de ander, in het zich leren positioneren in de eigen morele kracht en presentie. In de woorden van Terry Veling:

“I cannot ask someone else to answer for my life. I have no ‘alibi’ that can come to my defense. I cannot evade ‘the answerable act or deed’ of my own life – no one can answer for me or take my place. Only I can respond to another, and this is what constitutes the singularity of my unique place in existence, and the unique vocation or answerability of my life. In other words: I am required.”¹⁵⁰

In de omgang met leeftijdsgenoten kan op school bijvoorbeeld aan een “just community” (Lawrence Kohlberg) gewerkt worden, waar bijvoorbeeld *mobbing*, een praktijk die vandaag de dag niet alleen fysiek maar ook digitaal plaatsvindt en voor kwetsuren zorgt, niet geïgnoreerd maar gethematiseerd en effectief aangepakt wordt. In de omgang met volwassenen is het thema van de persoonlijkheid van de opvoeder of leraar van groot belang: hoe hij/zij de brug slaat tussen moreel voelen, denken en handelen, hoe hij/zij een model is voor kinderen en jongeren in hun zoektocht naar het goede leven en daarvan getuigenis aflegt, ook als dat tot wrijving leidt. Wrijving in de opvoeding is op het eerste gezicht iets negatiefs, omdat het met conflict te maken heeft. Maar het kan ook heilzaam zijn: wrijving veroorzaakt warmte, engagement, betrokkenheid en interesse. De volwassene is als aanspreekpartner vooral een “Träger einer Begründungspraxis”,¹⁵¹ iemand die doet wat hij/zij zegt en zegt wat hij/zij doet.

Storytelling is een tweede belangrijk aandachtspunt in een pedagogie van de kwetsbaarheid. Jennifer Ayres verbindt dit vooral met het uitspreken van verdriet met het oog op traumaverwerking. Ik verbind het eerder met de “weltanschaulicher Deutungsoffenheit”¹⁵² van verhalen, symbolen en figuren, die ervoor zorgen dat mensen – over levensbeschouwelijke grenzen heen – over een taal beschikken om met elkaar intercontextueel in gesprek te treden en elkaar te vertellen over de beweegredenen en drijfveren van hun engagement.¹⁵³ Zulke narratieven kunnen uitgewisseld worden, men kan van elkaars zingevingsperspectieven leren om het professioneel ethisch handelen dat men met anderen deelt te verankeren in de individuele *professio* of roeping, in het eigen levensverhaal.

En tenslotte, aansluitend bij het voorgaande, is er het belang van de *gemeenschap*, als bedding voor de onderstroom van het leven en dus voor morele vorming. De grote levensvragen, de globale uitdagingen, waar we als mensheid voor staan en die onontkoombaar zijn, moeten in het klein, in het dagelijkse leven en samenleven met concrete medemensen, beantwoord worden, in de zin van ‘verantwoordelijk’ aangegaan worden. Het ‘kleine zusje’ van compassie kan daarbij ondersteunen, met name de hoffelijkheid. Ze is verrassend eenvoudig: een goeiemorgen aan de schoolpoort, een compliment in de klas, een moment van aandacht voor de ander die in nood verkeert, een menings-

verschil dat hoffelijk uitgesproken wordt, een grondhouding van 'na jou'. Deze cultuur wordt voorgeleefd door ouders, opvoeders en leraren die geloofwaardig zijn en die op deze waarden vandaag maar ook morgen aanspreekbaar zijn. "Wie goed doet, goed ontmoet". De superdiversiteit zal in onze globaliserende samenleving nog complexer worden, maar weerbarstige verschillen in visie en levensbeschouwing toelaten en toch hoffelijk met elkaar blijven omgaan, is de uitdaging voor de samenleving en haar opvoedingshandelen.

BESLUIT

Moet deze tekst eindigen met een theologische reflectie? Vanzelf sprekend niet. Morele vorming behoeft geen fundering vanuit een transcendent perspectief. Ze heeft genoeg aan het leven dat tegelijk in vrijheid en verantwoordelijkheid geleefd wordt: met concrete anderen meevoelend, meedenkend en meehandelend. Maar morele vorming stoot in moeilijke (lees: ambivalente en complexe) beslissingen op haar grenzen. Dan rijzen vragen als: Waarom überhaupt moreel zijn? Waarom zich niet verliezen in cynisme of extremisme en zijn verantwoordelijkheid ontvluchten? Wat houdt een mens uiteindelijk gaande om vrij en verantwoordelijk – lees: integer – te leven? En hoever dan te gaan in het meeleven met anderen, in de compassie met anderen?

Men kan het verhaal van de barmhartige Samaritaan lezen als een moreel voorbeeldverhaal, “als ein Modell realistischer Mitleidenschaft”, aldus de nieuwtestamenticus Gerd Theissen¹⁵⁴:

“Der Samariter hilft, soweit die Situation es von ihm erfordert und soweit, wie er es kann. Er hilft nicht grenzenlos, aber der Situation angemessen. Die Frage, wem mein Mitgefühl und meine Hilfsbereitschaft gelten, ergibt sich aus der Situation.”¹⁵⁵

Maar men kan het verhaal ook lezen als een getuigenis van compassie ten aanzien van een concrete mens die de *hele mensheid* vertegenwoordigt. Het verhaal vertelt dan van een *ontgrenzing* van morele verantwoordelijkheid naar allen die potentieel een “naaste” kunnen worden, van een surplus aan menselijkheid die betuigd wordt aan vreemden, zelfs aan vijanden.¹⁵⁶ Het verhaal is dan niet alleen een mooi voorbeeldverhaal dat navolging verdient, maar ook een verhaal dat te denken geeft over menselijke draagkracht en het verlangen om

gedragen te worden, over leven geven en leven ontvangen, over vrijheid en verantwoordelijkheid.

Deze spiritualiteit is tegelijk in traditie verankerd en traditie-overstijgend. Aan de mensheid van de toekomst is de opdracht gegeven om nieuwe wegen te vinden voor deze spiritualiteit van het goedendoen-zonder-meer. *Ohne Worum-Willen*, zoals Meister Eckhart het zou uitdrukken.

Thema 5

Narratie

A msterdam, 1982-1983

De precieze datum kan ik niet meer achterhalen, maar het moet in de loop van dat academiejaar geweest zijn. Ik was twintig jaar oud en las het dagboek van Etty Hillesum, “Het verstoorde leven”.¹⁵⁷ Het boek slorpte mij zo op, dat ik met het hoofdpersonage virtueel door de straten van Amsterdam liep. Pas vele jaren later ben ik daadwerkelijk de plekken gaan opzoeken waar Etty woonde. Als jonge Joodse vrouw beschrijft ze aan het begin van de jaren veertig in volle oorlogstijd haar spirituele bewustwording tegen de achtergrond van toenevende Jodenhaat en uiteindelijk -vervolging en -vernietiging. Met een boekenkast vol wereldliteratuur en betrokken in een verwarrende relatie met haar veel oudere vriend Julius Spier die tegelijkertijd haar psycholoog is, probeert Etty helderheid te krijgen in haar levensverhaal. Laat ze zich meeslepen door de haat en het verdriet die ze om zich heen ziet woekeren of kiest ze resoluut voor een tegenverhaal, een persoonlijk narratief dat uitzicht biedt in de uitzichtloosheid, voor zichzelf en voor de anderen voor wie ze zich inzet? Haar getuigenis is er één naast vele andere Holocaustgetuigenissen. Maar het is tegelijk bijzonder, omdat Etty de taal in haar dagboek gebruikt als een instrument van verzet, om ánders te leren kijken. Aan de hand van de taal leert ze de pijnlijke werkelijkheid vanop afstand zien en weidsheid ontdekken in het vertrouwen dat die werkelijkheid nooit gesloten raakt. Wat er ook gebeurt, mensen blijven verhalen vertellen. Wat er ook gebeurt, verhalen maken ruimte vrij voor wat nog moet komen. “Die Gedanken sind frei”, niemand kan in het hoofd van een ander de taal van het verhaal op slot zetten. Met het vooruitzicht van het transport naar Auschwitz leert Etty passages uit haar boeken van buiten, want er is een minimum aan bagage voorgeschreven. Voor haar gaat dit intensieve ‘leesproces’ van de werkelijkheid gepaard met een groeiend zelfvertrouwen en een vertrouwen in God. De theologische taal die ze in het schrijfproces ontwikkelt, geldt tot op vandaag als innovatief en grensverleggend.

Ik heb het boek sinds mijn jeugd vaak herlezen en heb daarbij moeten vaststellen dat telkens nieuwe aspecten ervan tot mijn verbeelding spraken. Telkens opnieuw irriteerde deze tekst mijn levensverhaal met haar vreemde wendingen en maakte ze in mij als lezer nieuwe zoekprocessen vrij. Ik geloof dat dit de

kwaliteit van een sterk verhaal is: het verhaal van een ander levert hermeneutisch-irriterend materiaal dat mijn eigen verhaal diepgang en perspectief geeft. Wat zijn de kenmerken van zo een krachtig verhaal? En kan deze *storytelling* ook aangeleerd worden in religieuze vorming? Ik meen van wel. Vooreerst is er sprake van langzaam en verdiept kijken en luisteren. Een gebeurtenis, een beeld, een ontmoeting, een herinnering ontsluiten hun betekenis maar door ze met alle zintuigen te contempleren en stap voor stap te interpreteren. Dat vraagt tijd en aandacht. Een stap die daarmee samengaat, is de dichte beschrijving, de zogenaamde *thick description*, die met zorgvuldig gekozen woorden probeert de kwestie te vatten. In dat gebeuren komt een derde element aan bod, met name de creativiteit: geschreven woorden kunnen een verhaal vertellen, maar dat kunnen ook beelden, foto's, video's, muziekopnames, installaties, enzovoort doen. De nieuwe media bieden vandaag de dag tal van democratische en directe mogelijkheden om de diepere betekenis van een persoonlijke of gemeenschappelijke ervaring onder woorden te brengen en inzichtelijk te maken. Men hoeft bij manier van spreken niet te wachten tot het verhaal aanvaard wordt door een uitgever en als een boek gepubliceerd wordt. Dat brengt ons bij een vierde observatie: het belang van een geloofwaardige getuigenis. Wie een verhaal vertelt, moet daarvoor kunnen borg staan, hij of zij moet het helder en geloofwaardig kunnen vertellen. De openbaarheid waarin het ter sprake komt, de bühne waarop het verschijnt, vragen om duidelijkheid en eerlijkheid. Sociale media zijn onvergeeflijk, wanneer men niet-authentiek en niet-communicatief handelt. Wie de sociale media juist gebruikt, met name zoals een schrijver die nauwgezet zijn of haar verhaal vertelt, ontvangt respect en wordt gehoord. Op dit punt, meen ik, is er nog een hele weg af te leggen inzake media-educatie, juist omdat de toegang ertoe zo democratisch en laagdrempelig geworden is en de verhalen van mensen zo complex en veelstemmig zijn.

Twee bijzondere manieren van storytelling in de religieuze vorming zijn het herinneringsleren¹⁵⁸ en de bijbeldidactiek.¹⁵⁹ Het zijn twee concepten die steeds meer aandacht krijgen in onderwijs en catechese. Beide zijn verankerd in een narratieve of verhalende toegang tot de werkelijkheid. Herinneringsleren toont de geschiedenis van de Holocaust als een "gevaarlijke herinnering" (Johann Baptist Metz), als een oproep dat het zich niet meer mag herhalen, niet op grote schaal, maar ook niet in het dagelijkse leven. De verhalen van Holocaustoverlevenden en de daarbij aansluitende tijdsdocumenten kunnen

inzicht verschaffen in de ambigue wereld van goed en kwaad, maar ook in de voortdurende menselijke opgave *to make this world a better place*. Voor Nobelprijswinnaar Elie Wiesel (1928-2016) is *Erinnerungslernen* een vorm van deugdzzaam omgaan met taal. We kunnen woorden misbruiken om kwaad te laten ontstaan of gebeuren, maar ook gebruiken om verstandhouding en ontmoeting mogelijk te maken. Hij schrijft:

“Ja, ich glaube an den Menschen, trotz dem Menschen. Ich glaube an die Sprache, obwohl die Feinde der Menschlichkeit sie beschädigt, entstellt und entartet haben. Und ich werde nicht aufhören, an den Worten festzuhalten, denn es liegt an uns, sie in Werkzeuge des Verstehens statt der Verachtung zu verwandeln. Es ist unsere Entscheidung, ob wir sie gebrauchen, um zu verfluchen oder um zu heilen, um zu verletzen oder um zu trösten.”¹⁶⁰

Een tweede didactisch concept dat leeft van verhalen, is de bijbeeldidactiek. Het “alfabet van de hoop” (Ingo Baldermann), dat in de Bijbel opgeslagen ligt in verschillende narratieve formaten, kan didactisch ontsloten worden, bijvoorbeeld door elementarisering¹⁶¹ en methodisch vloeibaar gemaakt worden in concrete leerprocessen, zoals bijbeluitleg, bijbelgesprek,¹⁶² biblioloog, bibliodrama¹⁶³ en lectio divina¹⁶⁴ (in volgorde van toenemende persoonlijke verdieping). Het gaat in die Bijbelse verhalen om elementaire ervaringen van de geloofsgemeenschap die voor het welzijn en de toekomst van die gemeenschap en het individu vastgehouden moeten worden.¹⁶⁵ Ze mogen niet verloren gaan omdat ze het menszijn een morele en spirituele oriëntatie kunnen bieden. In die zin is bijbeeldidactiek een vorm van *Erinnerungslernen*, een poging om “dem treu zu bleiben, das, obwohl es uneinholbar vergessen ist, unvergesslich bleiben muss und das fordert, auf irgendeine Weise bei uns zu bleiben.”¹⁶⁶ Deze verhalen steeds opnieuw vertellen, in steeds nieuwe omstandigheden en met steeds nieuwe verstaansmethoden, kan de toehoorders tot dit onvergetelijke voeren, tot de „verbindende Mitte” en dan “von der Mitte in die Erfahrung der Fülle”¹⁶⁷. Het bijbelwoord gaat dan van “von außen nach innen” (Fulbert Steffensky) en weer naar buiten, naar waar het vruchten dragen kan in de praxis van alledag.

Bijbeldidactiek is op haar best wanneer ze correlatief (thema 1), inclusief (thema 2), in de presentie van zingevende anderen (thema 3), performatief (thema 6) en spiritueel (thema 7) uitgevoerd wordt. Met het bijbelverhaal als *Deutungshorizont* – hermeneutisch-irriterend of zelfs subversief – kan het levensverhaal van de lezer een nieuwe wending krijgen. Dat in dat proces een veelheid van perspectieven kan ontstaan, is voor Emmanuel Levinas (thema 4) een logisch gevolg van de verantwoordelijkheid van elke lezer, die in zijn of haar uniciteit aangesproken wordt om antwoord te geven op het verhaal en bij te dragen tot het interpretatiegeheel:

“As Levinas (...) says, referring to textual study, ‘revelation has a particular way of producing meaning, which lies in its calling upon the unique within me’ (...). Each person, by virtue of his or her own uniqueness, is required in the act of reading and interpreting in order that various facets of a text’s meaning may shine forth. A multiplicity of persons is required to reveal the plenitude of textual meaning”¹⁶⁸

In het artikel dat volgt, wordt dit bijbelhermeneutische en bijbeldidactische perspectief zichtbaar in de concrete setting van het godsdienstonderricht in een lagere school.

Persoonsvorming, heilige boeken en godsdienstonderwijs. Een bijbeldidactisch perspectief

De Bijbel is een “vreemd boek dat schuurt”¹⁶⁹. Zo luidt de conclusie van een grootschalig onderzoek van Verus, de onderwijskoepel van katholieke en protestants-christelijke scholen in Nederland, naar het gebruik van de Bijbel in religieuze vorming op school. ‘Vreemd’, want kinderen, jongeren én hun leraren hebben de spontane toegang tot het boek en zijn traditie verloren. ‘Schurend’, want wat blijft is een gevoel van irritatie en ongemak. Het gevolg is dat het boek wordt afgevoerd uit het curriculum of hooguit wordt gedoogd en opgeleukt met andere didactische impulsen. De Bijbel hoort er nu eenmaal bij, zeker als men beweert in de religieuze vorming vanuit de christelijke traditie te willen vertrekken.

In dit artikel ga ik precies uit van het bevreemdende en schurende karakter van de Bijbel als *vormende* meerwaarde. Ik beweer dat net in de irritatie en het gevoel van vreemdheid die de Bijbeltekst opwekt, een kracht verborgen ligt die te denken geeft en die we jonge mensen niet mogen onthouden. Daar hebben ze recht op. Die argumentatie werk ik uit in het eerste deel van mijn bijdrage, waarin ik ook kort verslag uitbreng van vijftig jaar Bijbels opbouwwerk in Vlaanderen. In het tweede deel ontsluit ik de *hermeneutisch-irriterende* meerwaarde van de Bijbeltekst als ‘levensboek’ in religieuze vorming bij kinderen. In het derde deel ga ik dieper in op de ruimte die ontstaat in het hart van de Bijbelse traditie wanneer jongeren uitgenodigd worden om de traditie theologisch nieuw te denken. Bij dit alles werk ik in elk onderdeel met twee lagen: enerzijds een verhalende laag, anderzijds een meer theoretische fundering van Bijbelse hermeneutiek en didactiek op school. De lezer kan beslissen om meer praktisch of meer theoretisch op de drie thema’s in te gaan. Wie wil, kan lezend switchen tussen de laag van de concrete praxis en de laag van de godsdienstdidactiek. Praxis heeft theorie nodig om zichzelf te verstaan en te weten wat er (al dan niet) gebeurt. En een goede theorie kan niet zonder praxis, anders is ze abstract en niet toepasbaar¹⁷⁰.

De centrale onderzoeksvraag die mij leidt in mijn overwegingen is de volgende: hoe kan persoonsvorming in het kader van een multiculturele school en aan de

hand van Bijbelse verhalen vandaag duurzaam plaatsvinden? Drie elementen zijn van belang. (1) De nadruk ligt op vorming (het Duitse *Bildung*) als vorming van de hele persoon: hoe hij of zij door de ontwikkeling van zijn of haar talenten een volwaardig mens en medemens kan worden in een complexe wereld¹⁷¹. (2) Dit alles gebeurt vandaag in scholen die veelkleurig zijn geworden door verschillende (en soms tegenstrijdige!) ervaringen van menswording, onder andere qua taal, cultuur en levensbeschouwing, en die van daaruit met hun leerlingen en leerkrachten een inclusieve leerruimte voor de toekomst willen bouwen. (3) En ten slotte staat natuurlijk de Bijbel als levensboek centraal in onze overwegingen: hoe draagt dit ‘vreemde en schurende’ boek bij tot menswording die duurzaam is? Want maken we ons niets wijs? Heeft het überhaupt nog zin om religieuze literatuur of zelfs literatuur *tout court* aan kinderen en jongeren voor te leggen, literatuur die tegen de haren instrijkt en op het eerste gezicht vreemd en irriterend overkomt? Volgens de Duitse filosoof Jürgen Habermas is dit bij uitstek de taak van geloofsgemeenschappen in de openbaarheid van een post-seculiere samenleving en onderwijs: dat ze hun zogenaamd ‘semantisch potentieel’ (hun verhalen, teksten en inspirerende figuren) ontsluiten en inzichtelijk maken voor velen met het oog op de humanisering van de samenleving en de menswording van de mens in de toekomst¹⁷².

1. Bijbeldidactiek als “godsdienstdidactisch opbouwwerk”¹⁷³

Praxis

Ik mocht het zelf aan den lijve ondervinden hoeveel deugd het doet om met kinderen in de basisschool te werken met het thema ‘heilige boeken’. Ik was te gast in het vijfde en zesde leerjaar van ‘De Zonnebloem’ in Kessel-Lo bij Leuven. Ik observeerde er lessen en werd in de gelegenheid gesteld ook zelf les te geven¹⁷⁴. Het was een bijzondere ervaring: ik stond vol bewondering voor de onuitputtelijke en creatieve inbreng van de kinderen maar keek ook met bezorgdheid naar hun mogelijkheden en grenzen¹⁷⁵. Aan de hand van een ‘kijkwijzer’ (met specifieke observatietaken) schreef ik mijn bevindingen neer en kon ik me voorbereiden op mijn eigen onderricht. Het was jaren geleden dat ik zelf nog op bezoek was in een lagere school. Ik was stevig onder de indruk van de ‘beweeglijkheid’ van de klas en de noodzakelijke flexibiliteit van de juf om het leerproces in goede banen te leiden.

Er was een tijd dat kinderen en jongeren hun ervaringen konden spiegelen aan verhalen uit de Bijbel, thuis voorgelezen uit de kinderbijbel, opnieuw opgerakeld in bijvoorbeeld de eerste communie- en vormselcatechese en met Bijbelse basiskennis verdiept op school. Die tijd is voorbij. Velen zijn niet meer vertrouwd met de centrale verhalen van de Schrift. En andere kinderen zijn dan weer thuis in andere verhaaltradities, zoals islam of jodendom, of zijn opgegroeid met bijvoorbeeld sprookjes of inspirerende teksten uit niet-religieuze levensbeschouwingen. Onwetendheid enerzijds en veelvormigheid anderzijds zijn troef. Kinderen en jongeren hebben het niet makkelijk om zich in dat kluwen van betekenissen te oriënteren. Didactische hulp is geboden!

Dat werd me duidelijk toen ik de geschriften van de drie grote tradities (een Hebreeuwse Bijbel, een Grieks Nieuw Testament en een Arabische Koran) met het nodige respect aan de kinderen voorstelde. Ze keken met grote ogen naar die eerbiedwaardige boeken maar ook schalks naar elkaar: “Wat betekent dat boek in het leven van mijn vriendje met een andere religie dan de mijne? Is het echt van waarde voor hem? Is het echt heilig voor haar?” Al vlug kwamen we tot de slotsom dat de drie godsdiensten elk op hun manier gestalte geven aan hun visie op God, aan hun verhaal met God. Eenzelfde grondervaring (een verhaal van mensen met God verdient opgeschreven te worden) wordt in verschillende talen, woorden en verhoudingen tot God opgeschreven. Een moslimmeisje reciteerde uit de Koran, het gesprek ging richting gebed en op mijn vraag welke gebeden kinderen nog zoal kennen, antwoordde een katholieke leerling, die net zijn vormsel gedaan had, met het ‘Onze Vader’. Ook hij reciteerde zijn gebed. Ik bracht nog andere vormen van heilige boeken mee naar de klas: een kinderbijbel, een kunstbijbel en een hongerdoek, om aan te tonen dat de tradities van het boek zich bovendien steeds verder ontvouwen en ontwikkelen vanuit een veranderende kijk op mens, wereld en God. De kinderen waren goed mee in deze oefening en plots opperde een kind het idee om de boeken van de drie tradities samen te leggen en samen te lezen (als het ware als een collectie, van het Latijnse *conlegere*). Misschien was onze gezamenlijke opdracht wel een vierde boek te schrijven, zo stelde een leerling voor, een boek van kinderen die met elkaar hun geloof delen en zo samen een ‘Nieuw Wij’ worden. Hoe die ‘geleefde’ onderwijspraxis in een theoretisch kader verder gedacht en verdiept wordt, is in het volgende deel aan de orde.

Theorie

Vanzelfsprekend is deze openheid voor de Schrift allerminst. Tot voor kort klonk er vooral desinteresse en onverschilligheid. De Duitse godsdienstpedagoog Rudolf Englert¹⁷⁶ was een van de eersten die deze crisissituatie (de zogenaamde *Traditionsabbruch*) in het midden van de jaren negentig expliciet ter sprake bracht. Wij slagen er op school niet meer in om jongeren te begeesteren voor de Bijbel omdat het boek voor hun ervaringswereld ontoegankelijk is geworden, aldus Englert. Er is sprake van een anti-houding ten aanzien van Bijbelse verhalen en van “bijbelmoetheid”.¹⁷⁷ Leerkrachten voelen de interesse wegzinken en passen hun onderwijsstijl aan de situatie aan: ofwel laten ze het Bijbelse verhaal helemaal buiten beschouwing in het godsdienstonderwijs, ofwel laten ze het verwateren tot een lauw binnenwerelds (en vaak moraliserend) verhaal, ofwel maken ze het ondoordringbaar voor hedendaagse oren.

Vijfentwintig jaar later is de situatie totaal veranderd. Het motto is nu: “Klinkt het niet, dan botst het! Dus: heilige boeken op tafel voor iedereen”.¹⁷⁸ Rudolf Englert is van oordeel dat jongeren ontvankelijk zijn voor het subversieve karakter van de Bijbelse verhalen en meent bovendien dat men hen dit culturele gedachtengoed niet mag onthouden:

“Die Frage ist nicht: Orientiere ich mich an einer vorgegebenen Tradition oder entscheide ich selbst? Die Frage ist: In *welche* Geschichte lasse ich mich verstricken? Im Lichte welcher bedeutungsspendenden Tradition ‚lese‘ ich mein Leben? (...) Die Reflexion darüber ist eine Bildungsaufgabe ersten Ranges.”¹⁷⁹

Het komt er dus volgens Englert op aan jonge mensen de kans te geven om ‘bijbels op verhaal’ te komen, hen bij de zoektocht naar hun eigen verhaal de grote verhalen niet te onthouden. Dat is een centrale opdracht voor onderwijs.

En zoals in het praktijkvoorbeeld duidelijk werd, gebeurt dat vormingsproces in het kader van het ‘Nieuwe Wij’. Kinderen ontdekken elkaars geschriften en de zoektocht naar God in die geschriften, naar wat hen daarbij verbindt

en onderscheidt. In de klas leren ze omgaan met ons steeds breder wordend levensbeschouwelijke erfgoed, gerepresenteerd door concrete *fellows* in school en samenleving, en elkaar daarin dialogisch competent maken, elkaar daarin polijsten! Boeiend is die zoektocht des te meer, wanneer men bedenkt dat de grote filosofische en religieuze tradities zelf de spanning tussen ‘ik en wij’, het ‘verschillige’ en het verbindende, het particuliere en het universele, niet uit de weg gaan. De joodse Nobelprijswinnaar en Holocaustoverlevende Elie Wiesel meent dat Jahwe de mens heeft geschapen, omdat hij van verhalen en dus van verschillen houdt. In de Koran vind je de gedachte dat Allah de volkeren verschillend gemaakt heeft, zodat ze verplicht zijn met elkaar te praten. En in het christendom wordt verteld hoe de gelovigen op Pinksterdag, ondanks een wirwar van talen en culturen, elkaar vinden in eenzelfde gelovige begeestering. De kinderen in *De Zonnebloem* hadden een punt: we hebben als het ware een vierde boek nodig dat de zoektocht tussen verbinding en verschil levensbeschouwelijk-diep ter sprake kan brengen. En zij wilden er graag zelf aan meeschrijven!

2. Hermeneutisch-irriterende bijbeldidactiek¹⁸⁰

Praxis

Met kinderen samen naar betekenissen zoeken, hun ‘kleine’ expertise omtrent heilige boeken aanvullen, corrigeren, verdiepen en verbreden met professionele kennis en dan weer nagaan wat elkeen geleerd heeft en hoe dat bijdraagt tot het ‘Nieuwe Wij’: dat is bijbeldidactisch opbouwwerk. Tijdens een lessenreeks over de profeet Elia¹⁸¹ in *De Zonnebloem* kreeg ik een beter inzicht in hoe dat er in werkelijkheid aan toegaat. Kinderen konden na de hernieuwde vertelling van het verhaal van Elia (kinderen houden van vertellen!) goed omschrijven wat het werk van een profeet is: onrecht zien, erover nadenken, het aanklagen en uitwegen zoeken.

Bij navraag of ze ook vandaag zulke situaties van onrecht konden omschrijven en of ze hedendaagse profeten met name konden noemen, kwamen al vlug de klimaatbeweging en Greta Thunberg ter sprake. Een interessante vraag aan hun adres was, hoe Greta zich voelt, wanneer ze als kleine, kwetsbare jonge vrouw het onrecht aanklaagt, oog in oog met wereldleiders, net zoals de profeet Elia voor koning Achab, en of ze zich in haar rol als profeet konden inleven. Ook dat

lukte wonderwel: gevoelens als trots ('ik heb het zover geschopt'), vastberadenheid en vreugde, maar ook van zenuwachtigheid en onzekerheid kwamen ter sprake. De tweede stap was bijzonder boeiend: hoe komt de profeet tot inzicht in wat hij moet zeggen en doen? De kinderen reflecteerden over de ontmoeting van de profeet Elia met de weduwe van Sarefat (lichamelijke versterking) en over zijn ontmoeting met God in de grot (geestelijke versterking). In beide situaties tankt de profeet vertrouwen en krijgt hij inzicht in wat hij moet zeggen en doen.

Op mijn vraag waar hun 'kleine grotje' zich bevindt en waar ze als 'kleine profeet' vertrouwen vinden en moed tanken, noemden de kinderen vooral hun familie, hun vriendjes en sommigen onder hen het geloof. Opvallend was dat vooral de kinderen met een islamitische achtergrond hun vertrouwen in God uitspraken. In een les voordien had zich al een interessant gesprek ontsponnen over de vraag of God boven is of beneden, bijvoorbeeld in de weduwe van Sarefat of in de grot ('zodat je met hem kunt praten'), of God een persoon kan zijn, enzovoort. Mij werd in deze onderwijsmomenten duidelijk dat kinderen heel betrokken en leergierig zijn, op voorwaarde dat de impulsen die hen aangereikt worden (zoals het verhaal van de profeet Elia) enerzijds horizonverbredend en anderzijds herkenbaar zijn. Ik noem het hermeneutisch-irriterende impulsen: leerinhouden die een zoekbeweging in gang zetten, omdat ze wrevel oproepen (in de zin van 'Wat moet ik daar nu mee?') en bevreemdend (niet vervreemdend) zijn – kortom, didactische impulsen uit het Bijbelse verhaal die als 'vreemd en schurend' ervaren worden.

Theorie

De Nederlandse godsdienstpedagoog Bas van den Berg is van oordeel dat de opdracht van een mens erin bestaat een midrasjverhaal bij zijn/haar leven te schrijven, zoals een commentaar bij een Bijbelwoord, een eigen biografische invulling van een diepe waarheid die er altijd al was. "Voor elke mens ligt er als het ware een Bijbelwoord klaar om ontdekt en geleefd te worden. Kwestie van te durven vertrouwen dat het er is en het verhalend te durven beamen."¹⁸² Opdat dit sleutelwoord zijn "ontstoppende" functie kan vervullen, dient het "ontstold" te worden¹⁸³. Daarvoor is een *hermeneutisch-irriterende* bijbeldidactiek nodig. De Bijbel is uiter-aard 'een vreemd boek dat schuurt' en moet dat ook zijn. De Bijbel veroorzaakt instemming of meningsverschil, in elk geval wrijving, die telkens weer didactisch opgewekt en als een leerproces verwerkt moet worden.

Zonder te vervallen in *Parallellisierungszwang* (aldus de Duitse godsdienstpedagoog Burkhard Porzelt)¹⁸⁴ komt het er dus op aan beide werelden, die van de Bijbel en die van het kind/de jongere, wederzijds voor elkaar te ontsluiten, elkaar te laten uitdagen en zoals gezegd eventueel met elkaar in botsing te brengen (zie thema 1).

Om dat didactische proces goed voor te bereiden, is elementarisering nodig.¹⁸⁵ De leraar moet vooraf peilen welke inhoud(en) (wat?) bij welke leerlingen (wie?) horen en onder welke vorm (hoe?) deze overdracht 'ontstold' kan plaatsvinden. Hij/zij moet in staat zijn om de eigen elementaire *ervaringen en toegangen* van kinderen (kolom a2) met betrekking tot het gegeven 'profeet' bijvoorbeeld didactisch (met passende, elementaire *werkvormen*) (kolom b) te kunnen ontstollen in de spiegel van het Bijbelse verhaal (dat een eigen elementaire *structuur en waarheden* bevat) (kolom a1). Dat is een complex proces, dat als volgt kan worden omschreven.¹⁸⁶

(a) Elementarisering van kennis door de leraar, <i>voorafgaand aan</i> het leerproces: 'Wat zullen we leren?'		(b) Ontstolling van kennis door leraar en leerlingen <i>tijdens</i> het leerproces: 'Wat leren we?'	(c) Toe-eigening van kennis door leerlingen <i>aan het eind van</i> het leerproces: 'Wat hebben we geleerd?'
(a1) <i>Zaak:</i> basisideeën en leerdoelen overeenkomstig het leerplan <i>Wat?</i>	(a2) <i>Persoon:</i> beginsituatie en leerdoelen overeenkomstig het klasprofiel <i>Wie?</i>	<i>Proces:</i> gedifferentieerde, methodische impulsen <i>Hoe?</i>	<i>Product:</i> structurende inzichten en evaluatie van product en proces <i>Waarvoor?</i>
Kennis <i>voor</i> leerlingen bepalen en ontsluiten	Voorkennis <i>van</i> leerlingen waarnemen en ontsluiten	Nieuwe kennis <i>met</i> leerlingen creatief ontwikkelen en ontsluiten	Nieuwe kennis <i>van/ met</i> leerlingen duurzaam opslaan, om nadien in nieuwe situaties weer te ontsluiten
Elementaire <i>structuren</i>	Elementaire <i>ervaringen</i>	Elementaire <i>werkvormen</i>	
Elementaire <i>waarheden</i>	Elementaire <i>toegangen</i>		

In de klas in De Zonnebloem waren tijdens het leerproces over de profeet Elia heel wat impulsen aangereikt en hadden de kinderen, daarop voortbouwend, vele inzichten verzameld. Er was nogal wat onduidelijkheid over hoe het een en ander samenhangt. Als leraar ervoer ik het als mijn opdracht een ordening in de veelheid van informatie aan te brengen. Ik bracht met het concept van de elementarisering nogmaals alles in kaart. Ik reconstrueerde de rode draad van het verhaal zodat de kinderen de elementaire *structuur* van het verhaal en de elementaire *waarheden* in het verhaal voor zichzelf konden vasthouden en noteren: zeven stappen in de ontwikkeling van de profeet Elia – van actie over bezinning naar vernieuwde actie – met in het midden (element vier) de vertrouwvolle ontmoeting met de weduwe van Sarefat. De ordening zag er als volgt uit:

1. De profeet Elia ziet het onrecht van koning Achab en kan het niet langer aanzien dat mensen slecht behandeld worden.
2. Hij klaagt de koning aan: zijn egoïsme en zijn afgoderij (de goden van Baal).
3. Droogte komt over het land. Elia vlucht, maar blijft gespaard. De beek stroomt. Een raaf brengt hem eten.
4. Elia ontmoet de weduwe van Sarefat en ze vertrouwen elkaar. De pot met meel en olie raakt niet leeg.
5. Hoe moet het nu verder? Elia zoekt naar houvast in de grot op de berg Horeb en ontdekt God. Nu is hij nooit meer alleen.
6. Elia gaat verder, vol vertrouwen, en ontmoet Nabot en Elisa, zijn opvolger.
7. Alles is volbracht. Hij kan nu met een gerust hart vertrekken. Hij verdwijnt in een wagen van vuur.

Die ordening droeg bij tot een beter verstaan van het verhaal en tot een betere toe-eigening door de kinderen. De nieuwe kennis werd op die manier duurzaam opgeslagen en kon nadien in nieuwe situaties weer ontsloten worden (kolom c). Een verhaal dat goed gebracht wordt, kan dus irriteren, de toehoorder ‘veronzekeren’ maar ook veranderen, met andere woorden hem/haar een andere positie verlenen, namelijk van lezer naar schrijver, van luisteraar naar midrasj-commentator. Elementarisering helpt om die verandering voor de leerling te structureren en te consolideren.

3. Bijbel en het “algemeen betwijfeld geloof” van jongeren¹⁸⁷

Praxis

In mijn onderwijspraktijk als lerarenopleider aan de universiteit spreekt het thema ‘bijbels leren’ de studenten ongemeen sterk aan. Ik sta daarvan versteld. De relatie met de kerk staat bij velen op een laag pitje, de verhalen uit de Bijbel daarentegen spreken des te meer tot de verbeelding. Een oefening die hen steeds weer uitdaagt, is de volgende. Ik vraag hen om de ogen te sluiten, in een zogenaamde *Phantasie* terug te keren naar hun kindertijd en zich af te vragen welk Bijbelverhaal in hun herinnering is blijven ‘hangen’. Vaak zijn dat het kerstverhaal, enkele parabels uit het Nieuwe Testament en een immer weerkerende versie van het Noach-verhaal (het idyllische twee-aan-twee van de dieren die de ark bestijgen op weg naar redding). Op mijn vraag om in een tweede stap weer de ogen te sluiten en nu te onderzoeken welke verhalen uit de jeugdtijd tot de verbeelding spraken, komt een heel andere selectie naar voren: onder andere het passieverhaal, de wonderverhalen en de bevrijdingsverhalen uit het Oude Testament. Dit onderscheid heeft natuurlijk met de organisatie van kennis in de leerplannen te maken, maar ongetwijfeld ook met het spanningsveld onschuldig kindergeloof versus betwijfelbaar jeugdgelooft. De Bijbel biedt houvast in de kindertijd en daagt uit tot reflectie in de jeugdperiode. God straalt vertrouwen uit en God geeft te denken.

Ik ga dan meestal nog een stap verder en bied mijn studenten een kleine bibliodramatische oefening aan. Met behulp van de roman ‘Job’ van Joseph Roth¹⁸⁸ roep ik de grote krachtlijnen van het boek Job in het Oude Testament op. Mendel (de Jobfiguur in de roman) is vereenzaamd en worstelt met zijn vertrouwen in God. Het onheil treft hem en zijn familie diep. Zijn vrouw Debora klaagt over een gebrek aan aandacht en zorg voor haar en de kinderen, omdat Mendel voortdurend in gesprek en gebed verzonken is met zijn God. Zijn vrienden trachten hem op te beuren met verklaringen voor het onheil, maar die brengen hem geen soelaas. Aan het eind van het boek is Mendel ten einde raad: hij wil zijn Tora en gebedsriemen verbranden, hij heeft het ‘gehad’ met God. Met drie stoelen wordt een situatie geënceneerd, waarin Mendel, Debora en God met elkaar in gesprek treden. De studenten (of eventueel de leerlingen in de derde graad van het middelbaar onderwijs) kunnen een rol opnemen en vullen met hun eigen inzichten: Hoe reageer ik als Mendel op het gebrek aan aandacht dat

Debora mij toedicht? Hoe reageer ik als God op de aantijgingen van Mendel en/of Debora?

Als het ijs gebroken is – er zijn altijd een paar studenten die het als eerste wagen de hermeneutisch-irriterende ruimte van het bibliodrama te betreden en de hermeneutische storm te doorstaan – komen er meestal interessante reacties los. De vraag naar God en lijden, mens en wereld (de zogenaamde theodicee-vraag) geeft te denken. Via de veilige omweg van de *Fremdbiographie*, die uit de bewerking van het verhaal van Joseph Roth spreekt, riskeren de studenten op basis van hun eigen ‘midras’ een alternatieve lezing van het verhaal van Job. Het begint meestal heel huiselijk met een discussie tussen Mendel en Debora over het huishouden en de afwezigheid van Mendel daarbij. Maar al snel gaat het richting God: met een aanklacht, een vraag om duidelijkheid, pastorale ondersteuning, relatiebemiddeling, enzovoort. En soms blijft de stoel van God gewoon leeg: niemand waagt zich aan een expliciet theologische interpretatie van het verhaal – ofschoon het gesprek tussen man en vrouw vaak impliciet-theologisch relevant is. In het kader van een theologische opleiding voor het godsdienstonderwijs werkt die bibliodramatische insteek zeer goed. Het performatieve karakter van de methode (*learning by doing*), de communicatieve dimensie van het leerproces en de grote bandbreedte van mogelijke antwoordperspectieven en antwoordhoudingen (om in dit geval met theodicee om te gaan) zorgen voor motivatie en interesse¹⁸⁹.

Theorie

De methodische impuls hierboven beschreven kan in het didactische concept van de zogenaamde *Jugendtheologie* verder gedacht en uitgewerkt worden¹⁹⁰. Bijbeldidactiek is immers meer dan een hermeneutische wetenschap, *aangepast* aan de school. Ze is een theologische wetenschap, *ingepast* in de school. De leraar nodigt jonge mensen uit om in de klas mee te theologiseren, bijvoorbeeld zoals hierboven voorgedaan, door de eerste naïviteit van kinderlijk geloven te beschrijven en die vanuit een adolescent of jongvolwassen perspectief opnieuw post-kritisch te overdenken in de tweede naïviteit¹⁹¹. Dit is meer dan een vrijblijvende hermeneutische oefening. Het is een bewuste uitnodiging aan leerlingen om zich (gelovig instemmend, atheïstisch afwijzend of minstens agnostisch afwachtend) de transcendentievraag te stellen: hoe verandert mijn leven en samenleven met anderen, mocht ik ervan uitgaan dat er een God

bestaat (*etsi Deus daretur*)? Of juist andersom: stel dat hij/zij niet bestaat (*etsi Deus non daretur*), welke impact heeft dat dan op mijn leven en op het samenleven¹⁹²? Jongerentheologie op basis van Bijbels tekstmateriaal biedt jongeren de gelegenheid om de transcendentie in het verhaal uit te proberen, door zich te identificeren met deze of gene figuur in het verhaal en precies in dat moment van herkenning (of niet-herkenning!) zelf expliciet-theologisch aan het woord te komen.

Een voorbeeld maakt het duidelijk. In haar doctoraat aan de universiteit van Dortmund onderzocht Barbara Strumann¹⁹³ vloekpsalmen in het Oude Testament als hermeneutische leessleutel voor de ervaringen van geweld en agressie in het leven van jongeren met gedragsproblemen. Ze beschrijft hoe deze leerlingen met behulp van de taalvorm 'vloekpsalm' afstand leren nemen van direct geweld (*decentration*), maar ook hoe ze leren vertrouwen te scheppen in wat hen in het alledaagse leven overstijgt (*dedication*). De psalmist beschrijft niet alleen zijn gevoelens van boosheid en het daarmee gepaard gaande onvermogen, maar richt zich ook naar buiten, op zoek naar bevrijding van diezelfde gevoelens, naar iets of iemand (in dit geval: God) die hem onvoorwaardelijk aanneemt. Uit het onderzoek van Strumann blijkt dat een goed geleid leerproces jonge mensen in staat kan stellen om zelf als het ware hun 'lijf-psalm' te schrijven, in het spanningsveld van alledaagsheid en transcendentie.

De Bijbelse traditie biedt niet alleen deze irriterende hermeneutiek aan, ze is ook die hermeneutiek. En wat bijzonder is, ze is die hermeneutiek verhalen-derwijs. De Nederlandse systematische theoloog Erik Borgman bracht dit ooit in verband met de visie van de Latijns-Amerikaanse bevrijdingstheoloog Juan-Luis Segundo: "Uit de traditie, en met name uit de Bijbelse verhalen, leer je waar God in de werkelijkheid te vinden is, leer je hoe je van de werkelijkheid moet leren om God te leren kennen."¹⁹⁴ De Bijbel ontvouwt niet alleen een traditie, maar ook de menselijke worsteling met de traditie: het leerproces van concrete mensen die met de traditie omgang zoeken. Dat was toen het geval. Dat mag ook vandaag het geval zijn: "Die Tradition liefert eine Grammatik zur Generierung immer wieder neuer Lesarten von Welt."¹⁹⁵ Zoals gezegd: klinkt het niet, dan botst het. Ook dat laatste is educatief zinvol.

BESLUIT

Zoals ik al aangaf, stelde een leerling aan het eind van de les over heilige boeken voor om met de klas ‘een vierde boek’ te schrijven – na de Hebreeuwse Bijbel, de christelijke Bijbel en de Koran. Velen van hen zouden namelijk in het volgende schooljaar naar de middelbare school gaan en misschien elkaar niet meer zien. Dat vierde ‘heilige’ boek moest hen als het ware behoeden voor versnippering, voor het uit elkaar vallen van hun toffe klasgroep, voor de diaspora. De titel van het vierde boek (‘Een parel in Gods hand’) ontstond spontaan, toen de kinderen vroegen om afsluitend een lied te mogen zingen. Een jongen stelde voor dat we een lied uit de vormselviering zouden zingen: ‘Weet je dat de Vader je kent? Weet je dat van waarde bent? Weet je dat je een parel bent? Een parel in Gods hand’. Iedereen zong de eenvoudige melodie mee. En zo ontstond de titel voor het vierde boek. Jammer dat ik op dat moment niet daadwerkelijk een leeg cahier bij me had. Dat zou boekdelen gesproken hebben. En dan zouden de kinderen spontaan zijn beginnen schrijven, tekenen en overleggen, inspelend op de woorden: “Boek jij bent geleefd, zeg ons hoe te leven – In mijn letters staat geschreven dat alleen de geest doet leven. Licht en adem is de geest. Daarom ben ik neergeschreven: dat jij zonder angst zult leven wat je leest” (Huub Oosterhuis).

Thema 6

Performance

Leuven, maart 2020

De eerste lockdown is een feit en ik moet tegen het eind van de maand maart een artikel klaar hebben voor het laatste nummer van “Religionspädagogische Beiträge” in gedrukte versie, vooraleer het tijdschrift digitaal gaat. Niemand weet hoelang deze pandemie zal duren. Niemand weet waar dit ons brengen zal. Hier is geen sprake meer van ontmoetingen met spraakmakende stemmen in het buitenland, laat staan van een spannende cartografische weergave. Ik zit opgesloten in mijn studeerkamer. De context klappt in elkaar, levende ontmoetingen met mensen worden gereduceerd tot zoomflitsen op een scherm. Wat blijft, zijn mooie herinneringen van toen we nog konden genieten van leerprocessen in de presentie van studenten en collega’s en ons nog konden verplaatsen naar buiten.

Ik besluit die ervaring zelf te thematiseren vanuit godsdienstpedagogisch oogpunt in het artikel, dat ook hierna afgedrukt staat. In de tekst beschrijf ik enkele mijlpalen op mijn weg als theoloog en pedagoog samen met studenten in Centraal-Europa (zie ook thema 2). Ik beschrijf eerst hoe die weg aanvankelijk een vrijblijvende verkenningstocht was naar Oost-Europa, ten tweede hoe dat een ernstige confrontatie werd met de leegte als mogelijkheid in het geloofsleven en ten derde hoe het een kans inhield om alles nieuw te denken, in een postcoronaperspectief.

We zijn sinds de eerste lockdown vier jaar verder en de vraag is wat we uit deze crisis geleerd hebben. De kwesties aan het eind van het artikel zijn niet opgelost, maar blijven open. De crisis heeft mooi geformuleerde inzichten en concepten opengebroken en van hun evidentie beroofd. Meer dan ooit, zo beweer ik in de tekst, zijn verbindingen nodig tussen posities, om samen de uitdagingen aan te gaan: interregionale en internationale samenwerking met collega’s op academisch vlak en dagelijkse samenwerking met de jongvolwassenen die aan onze lerarenopleidingen studeren op lokaal vlak. We bevinden ons in dezelfde hermeneutische storm, “on equal terrain” aldus Tom Beaudoin in de tekst, met collega’s en studenten. Het komt er nu op aan de koppen bij elkaar te steken en samen uitwegen te zoeken.

Een belangrijk concept dat kan helpen om weer *bottom up* te starten en de krachten te bundelen, is het concept van performatief leren. In intense performatieve settings worden ervaringen mogelijk gemaakt, die mensen aan het denken en handelen zetten. Ook in de wereld van de volwassenenvorming is dit een belangrijk concept. In het artikel wordt gesproken over een groep theologiestudenten die in het kader van het SpiRiTex-project in 2019 pelgrimerend in Praag onderweg was. Op basis van flankerend onderzoek bij dat project is duidelijk geworden dat velen van hen zich onzeker voelen in hun religieuze identiteit en toekomstig voorgaan als leraar in de klas. Ze zijn kinderen van hun tijd: gesecculariseerd en onttraditionaliseerd. Ruimte scheppen om die twijfel te verkennen in confrontatie met christelijke bronnen, zoals daar zijn heilige plaatsen, rituelen en teksten, daarover van gedachten wisselen met tochtgenoten en dan naar verdieping zoeken in de academische theologie om hun nieuwe inzichten te funderen, is het pedagogische *framework* van SpiRiTex sinds het pilootproject van 2018.¹⁹⁶ “Sources” worden dan “resources”, inspiratiebronnen worden dan krachtbronnen. De performatieve leerweg helpt studenten om het ervaringssubstraat van religieuze taal te herstellen en weer aan te knopen bij de oorspronkelijke ervaringen die eraan ten grondslag liggen. Genade, hoop, schepping, vergeving, verlossing, opstanding, enzovoort vragen om geleefde praktijken, die in heilige plaatsen, rituelen en teksten praktisch beleefd en theoretisch gereconstrueerd kunnen worden. Zo komt de *real stuff* naar boven, het geleefde geloof, dat verder ook interreligieus kan uitgewisseld en verdiept worden. Ook hier heeft die ontwikkeling in de lerarenopleiding implicaties voor het zelfverstaan van de theologie, zoals dat ook aan het eind van de reflecties over interreligieus leren (thema 4) het geval was.

Het uitgangspunt is een concept van religieuze volwassenenvorming voor de lerarenopleiding, waarbij het recht op een volwassen geloof als leerkracht centraal staat en de competentie van de toekomstige leraar om zelfstandig te theologiseren aangemoedigd wordt. Parallel aan de ontwikkelingen in kindertheologie en jongerentheologie (zie thema 7) wordt uitgegaan van de eigen theologische waardigheid van de moderne zinzoekende godsdienstleraar, die zijn of haar leven in religieus perspectief wil duiden en daarvan getuigenis wil afleggen in de klas. Het verlangen naar persoonlijke authenticiteit (*learning by doing*) en naar communicatie (*learning in the presence of the other*, zie thema 3) zijn de twee polen in dit zoekproces. Als we verwachten dat kinderen en

jongeren alle ruimte krijgen om vrij te theologiseren in de klas, dan hebben ook en vooral leraren het recht op deze theologische vrijruimte, waarin een herziening en/of herbevestiging van het eigen kwetsbare geloof alle ruimte toebedeeld krijgen.

Een interessante verbindende dimensie in het SpiRiTEx-project is de performatieve act van pelgrimage. In het onderzoek blijkt dit een praxis te zijn die tegemoetkomt aan de zoektocht naar een persoonlijk beleefd geloof, ingekaderd in de ontmoeting met zinvolle anderen. Pelgrimage levert niet alleen interessante didactische perspectieven voor volwassenenvorming op, ze *is* ook didactiek. In dit verband is het passend om te spreken van een “pelgrimsdidactiek”.¹⁹⁷ De weg van de pelgrim is een leerweg met een eigen didactiek die inherent is aan het gaan van de weg. In schemavorm ziet die ‘leerweg’ er als volgt uit:¹⁹⁸

Fase 1 Performance “on stage”	Fase 2 Storytelling “backstage”	Fase 3 Literacy “post stage”
Ervaringen	Interpretaties van ervaringen	Concepten voor interpretaties van ervaringen
Performatieve werkvormen	Narratieve werkvormen	Discursieve werkvormen
We doen (in de <i>eerste</i> persoon) zinrijke ervaringen op.	We vertellen aan elkaar (als <i>tweede</i> persoon) in “thick descriptions” over ons wedervaren.	Samen onderzoeken we concepten (gesteld in de <i>derde</i> persoon), die ons wedervaren verhelderen

Een pelgrimsdidactiek ontvouwt zich wezenlijk in *drie stappen*, zoals in het schema zichtbaar wordt. Eerst komen de ervaringen van de pelgrim in de vorm van *performance*, dan de interpretaties van de ervaringen in de vorm van *story-telling* en dan conceptuele reflecties op de interpretaties van de ervaringen in de vorm van theologische *literacy*. Het spontane uitproberen in de *eerste* persoon, het aan elkaar toevertrouwen van verhalen in de *tweede* persoon en het samen zoeken naar concepten van betekenisvolle anderen (*of derden*) om die verhalen te duiden, vormen de drie kernmomenten van deze didactiek.¹⁹⁹

De coronacrisis heeft ons gevoelig gemaakt voor het belang van de fysieke dimensie van leerprocessen, zowel wat de interpersoonlijke communicatie in de groep betreft, als wat de belichaamde handelingen van elke individuele deelnemer betreft. Mensen willen hun verhaal vertellen, ze willen zich uitdrukken en begrepen worden – in de fysieke nabijheid van de ander. Ze zoeken tastend naar uitdrukkingvormen voor wat hen existentieel beweegt en uiteindelijk overstijgt. (Inter-)religieuze vorming is meer dan tekstwerk, ze kan niet zonder lichamelijke expressie in symbolische praktijken, met name in rituele en morele handelingen. Het gevaar bestaat dat:

“by placing texts at the center of interreligious learning, we as educators are reinforcing a modern Enlightenment understanding of religion, according to which symbolic practices are only of secondary importance. The message we are (implicitly) communicating is that we can understand what matters to religious others without attending to their symbols and symbolic practices (which are thereby cast to the periphery of religious life).”²⁰⁰

De tekst hierna schreef ik dus in corona-isolement, worstelend met de onzekerheid waar het naartoe zou gaan met onderwijs en vorming. Het is een totaal onherkenbare wereld die hier verschijnt, een vage herinnering aan een ogen-schijnlijk absurde tijd. Vandaag laat de tekst zich lezen als een vurig pleidooi voor religieuze vorming, waarin ervaring, storytelling en geletterdheid kernbe-grippen zijn en altijd weer zullen moeten zijn.

Religieuze vorming in postcoronaal Europa. Een performatief-theologisch perspectief

Ze zijn er nog. Ik zie ze nog passeren vanuit het raam van mijn studeerkamer in Leuven: de hogesnelheidstreinen tussen Brussel en Keulen. Zelfs de nachttrein tussen Wenen en Brussel rijdt nog. Zolang die levenslijn tussen Oost en West nog voorhanden is, is er hoop. Ik schrijf deze inleiding op 21 maart, het begin van de lente en in volle coronacrisis, zonder zekerheid over het hoogtepunt ervan. Experts beweren dat we in Europa nog maar aan het begin staan. De zorgsystemen van landen als Italië en Spanje kreunen onder de mogelijkheid van een implosie. En wat als de besmettingsgolf in Europa voorbij is, hoe zit het dan met de rest van de wereld, waar we ons niet meer schijnen om te bekommeren, want onze landsgrenzen gaan zelfs al dicht voor onze buurlanden. En dan blijft nog de grootste vraag: wat met het leven op globale schaal *post corona*?

Dit is een bijzonder onconventioneel artikel. Mij werd gevraagd mijn expertiseplicht te laten stralen over de ontwikkeling van religieuze vorming in Europa, maar ik heb geen flauw idee waar het naartoe moet. Net als mijn Belgische landgenoten zit ik in een lockdown en ben ik enkel online met mijn collega's, assistenten en studenten in Bonn verbonden, met het oog op een zomersemester zonder contacturen. Gelukkig mogen we nog naar buiten voor wandelingen en fietstochtjes in de buurt. Een ritje met de auto naar mijn moeder of schoonmoeder zit er voorlopig niet meer in. Hoe ordent men zijn gedachten met het oog op de toekomst, als men fysiek vastzit? Hoe blijft men mentaal in beweging als *social distancing* de opgelegde norm is? Hoe houdt men de hoop levend en bezielt men toekomstige generaties vanop afstand, als het leven ter plekke schijnt stil te vallen?

Dat zijn elementaire vragen voor een godsdienstpedagoog. De existentiële impact ervan, in het spanningsveld van levensbedreiging en *Lebensbejahung*, tussen hoop en vrees, radicaliseert ons denken over goede religieuze vorming en de concepten die we daartoe in de laatste decennia ontwikkeld hebben. In deze tekst zet ik enkele onconventionele stappen in dat denkproces. Ik werk met drie verhaallijnen. Vooreerst vertel ik exemplarisch over mijn Europa-ervaring als godsdienstpedagoog, ik radicaliseer die ervaring vanuit een

recent onderzoeksproject met studenten uit de lerarenopleiding en ik pas de uitkomst van dit gedachtenexperiment tenslotte kort toe op enkele centrale categorieën van mijn godsdienstpedagogische oeuvre. Deze tekst is een oefening om narratief en performatief weer greep te krijgen op het vakgebied en de verstomming te boven te komen, waarmee de coronacrisis mij en vele anderen geslagen heeft.

Leidraad in deze reflectie is het hoofdwerk *Didacta Magna* van de Tsjechische geleerde Jan Amos Comenius.²⁰¹ Hij ontwierp zijn pedagogiek te midden van de Dertigjarige Oorlog als voorbereiding op de nieuwe tijd *post-bellum*. Hij schreef flarden inzichten op in zijn moedertaal, terwijl hij als Hussiet op de vlucht was voor het katholieke regime in zijn land. Na de Vrede van Westfalen (1648) werd zijn werk in het Latijn vertaald en in Amsterdam uitgegeven in 1657. Sindsdien wordt het beschouwd als een ontwerp van een pedagogiek voor een nieuw gepacificeerd Europa. In de taal van het christelijke humanisme van die tijd (dat Comenius deelde onder andere met Erasmus in Rotterdam, Thomas More in Londen en Pieter Gielis in Antwerpen) schreef hij “dat men het kwaad in de mens niet beter kan bestrijden dan door er in de vroege jeugd mee te beginnen. Zo begint de duurzame groei van bomen met het planten en verzorgen van jonge stekjes. Zo kan op de plaats van Babylon een Sion worden gebouwd, wanneer men de ‘levende bouwstenen van God’, jonge mensen, vroegtijdig onderwijst en vormt, en hen zodoende voor hun bestemming gereed maakt”.²⁰² Goede vorming gaat over *alles* (Comenius bedoelde kennis, moraal en godsdienst) en is bedoeld voor *allen*, voor elkeen volgens zijn of haar bevattingvermogen. Elk kind heeft recht op alle voorhanden zijnde kennis en de school is de plek *par excellence* waar deze kennis doorgegeven en toegeëigend wordt. De Europese Unie koos in de twintigste eeuw met recht en reden de naam van Comenius uit voor haar internationale uitwisselingsprogramma voor primair en voortgezet onderwijs.

1. Narratieve lijn 1 – Ontmoetingen in het hart van Europa

Ik ben het gaan nakijken in mijn academische biografie: mijn eerste ervaringen als Europees godsdienstpedagoog situeren zich precies in het land van Comenius. In November 1991 vroeg Johan Verstraeten, toen docent aan de KU Leuven, mij of ik hem wilde vervangen voor een lezing op een congres van

het “European Committee for Catholic Education” in De Haan. Ik was op dat moment als doctoraatsstudent volop bezig met mijn dissertatie over morele opvoeding. Bij die gelegenheid leerde ik Dr. Věra Bokorová kennen die mij in de zomer van 1992 in Kroměříž (Tsjechië) uitnodigde als internationale gast op een conferentie van de Unie van Christelijke Pedagogogen, getiteld “Christian Values and the Development of Man”. Ik voelde me vereerd en ging er naartoe. De verplaatsing was ... per fiets. Met drie vrienden reden we van Leuven naar Praag, 1000 kilometer in 10 dagen, van West naar Oost, dwars tegen alle Europese hoogtelijnen in. Ik voelde Europa letterlijk in mijn kuiten. In Praag keerden mijn vrienden naar huis terug en ging ik per trein dieper het binnenland in, van Bohemen naar Moravië, naar Kroměříž. Ik bleek de enige buitenlander op het congres te zijn. Ik was diep onder de indruk van de verhalen van de deelnemers, allemaal academici en leraren, die in de tijd van het communisme ondergedoken leefden en zowel hun theologie als hun pedagogiek in het geheim moesten ontwikkelen. Veerkracht en uithoudingsvermogen leerde ik bij hen.

Bijna tien jaar later nodigde Martin Jäggle, professor godsdienstpedagogiek aan de Universiteit van Wenen, me uit voor een “Intensive Programme” van de Europese Unie, met als titel “Interkulturelles und interreligiöses Lernen im Rahmen der religionspädagogischen Ausbildung” (zie thema 2). Deelnemers kwamen uit Duitsland, Griekenland, Hongarije, Nederland, Oostenrijk en Tsjechië. We hielden (van 2001 tot 2008) seminars in Wenen, Thessaloniki, Freiburg, Tilburg en Wenen/Praag. Bij die gelegenheid leerde ik twee bijzondere mensen uit Tsjechië kennen, met name Dr. Ludmila Muchová en Dr. František Štěch, beiden toenmalig verbonden aan de Universiteit van České Budějovice (Budweis). Ludmila bleek de *leading lady* te zijn in godsdienstpedagogisch Tsjechië, haar student František een beloftevolle (onder andere in Nijmegen, Amsterdam en New York gevormde) systematisch theoloog met interesse voor pedagogiek en jeugdwerk. In hun godsdienstpedagogische visie staat gewetensvrijheid centraal. Machtssystemen in samenleving en kerk moeten onder kritiek gesteld worden, ter bevordering van de menselijke vrijheid-in-verantwoordelijkheid. Dit vrijheidsstreven tilt de mens boven zichzelf uit, het transcendeert hem. Religieuze vorming is daarom toegespitst op het mondig en verantwoordelijk maken van de mens voor de eigen existentie en die van anderen.²⁰³ In 2019 eerden František Štěch en ikzelf onze collega Ludmila

met een Festschrift bij haar emeritaat met de veelzeggende titel: “When East and West meet”²⁰⁴

In de overgangsjaren van het millennium las ik telkens opnieuw – naast onder andere de schitterende romans van de Tsjechische schrijver Milan Kundera – de gevangenisbrieven van Václav Havel, de latere president van Tsjechië, gericht aan zijn vrouw Olga. Ze openbaarden mij de existentiële diepte van het vrijheidsdiscours in Tsjechië. Het gaat hier om een vorm van radicaal existentialisme, een zoektocht naar de ‘uiteindelijkheidshorizon’ van het leven, die diep verankerd is in het alledaagse en mensen over levensbeschouwelijke grenzen met elkaar verbindt. Voor Havel is de hoop de verbindende factor, die mensen uit de isolatie haalt, hen in beweging houdt en hen in communicatie aan elkaar toevertrouwt. Zijn adagium is wereldberoemd: “Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht”. Daarvan getuigenis afleggen is een pedagogische opdracht, aldus Havel, Muchová en Štěch. Die ideeën hebben mij ten gronde geïnspireerd in mijn ontwikkeling als godsdienstpedagoog. Ze kleurden de titels van mijn boeken “Godsdienstpedagogiek van de hoop” (2007) en “Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen” (2011). Op 4 november 2016 hield ik mijn openingsrede als voorzitter van de *Religious Education Association* in Pittsburgh (Pennsylvania). De titel luidde: *Generating Hope. The Future of the Teaching Profession in a Globalized World*. Twee dagen later werd Donald Trump tot president van de USA verkozen...

2. Narratieve lijn 2 – Afdalen in de *underground* van Europa

Een mooie lentedag in het land van Comenius in de week na Pinksteren 2019. Praag is overladen met toeristen. Met een groep internationale theologiestudenten uit Duitsland, Ierland, Oostenrijk en Tsjechië bezoeken we in het kader van het project SpiRiTEx enkele belangrijke heilige plaatsen in de stad. Zo ook de kerk van het ‘Kindje Jezus van Praag’, de barokke Maria Victoriakerk in de wijk Malá Strana, één van de meest bezochte heilige plekken van de stad. Als kind was ik onder de indruk van de devotie van mijn oma voor het beeldje van het Kindje Jezus van Praag, dat bij haar op de schoorsteenmantel stond. Nu kwam ik voor het eerst in mijn leven zelf in contact met de bron van die devotie. Ik werd er stil van. Mijn oma had zelf nooit de kans gehad om naar

Praag te reizen. In de tijd na de oorlog was het trouwens veel te 'koud' aan de andere kant van het ijzeren gordijn. Ikzelf was als kind opgegroeid in een liberaal-christelijk midden in de tijd na het Concilie en voelde maar weinig voor die ietwat vrome en kinderlijke vorm van spiritualiteit.

Daar stond ik nu, te midden van mijn studenten, kloeke twintigers zonder kerkelijke ballast, maar met wijd open ogen voor het spirituele schouwspel dat zich voor hen ontvouwde: massa's pelgrims, biddend op de knieën voor een beeldje van amper een halve meter hoog. Pavel Pola, de knap ogende hipsterpriester van dienst, leidde ons rond en bracht ons in contact met het brede aanbod van artistieke en literaire impulsen in zijn kerk, bedoeld om de pelgrims geestelijk te inspireren. Hij beschouwde dit als een unieke kans om hun kinderlijke geloof te voeden en de devotie van het Kindje Jezus bij de tijd te brengen. Na een uur dachten we dat we alles gezien hadden. Toen gebeurde er iets merkwaardigs. Goed wetende met wie hij onderweg was, zei Pavel plots: "Vergeet al het voorgaande. Neem een kaars en volg me naar beneden, naar de crypte. In stilte graag." Het was er volstrekt stil en met onze kaarsen verlichtten we onze weg, stapvoets door de onzekere ruimte. Boven ons hoofd in de kerk, wisten we, was er volop leven, ongebreidelde devotie en vreugde om de vroege zomer. Hier was het kil, vochtig en stil. Iemand stelde voor een Taizé-lied te zingen. We maakten een lichtkring met onze kaarsen en zongen ingetogen: "Bless the Lord, my soul, and bless God's holy name. Bless the Lord, my soul, who leads me into life." De stilte nadien sprak boekdelen. Niemand zei nog wat. Weer bovengekomen moesten onze ogen wennen aan het licht en de drukte. We waren even élders geweest – in de buik van deze wereldberoemde kerk met haar zo typische spiritualiteit. Even weg van de wereld. Even niet *van* en ook niet *in* de wereld. Gewoon élders.

Het verhaal spreekt over drie generaties van spiritualiteit, verzameld op één plek, met name: traditionele volksvroomheid (het beeldje), een zich aan de tekenen van de tijd aanpassend postconciliair geloof (de moderne kunst) en tenslotte een geloofshouding die van alle franjes ontdaan is, terugkerend naar de eenvoud en de stilte van de bron (de crypte). Pavel vertelde nadien dat hij die laatste spiritualiteitsvorm bewust ensceneert tijdens de 'nacht van de open kerken' in Praag. Hij opent dan een luik in de vloer bij de ingang, mensen dalen bij het binnenkomen van de kerk direct in de crypte af, lopen in het duister

‘ondergronds’ (een begrip met geschiedenis in Tsjechië) tot achteraan in de kerk en komen dan weer langs de trappen naar boven om via het schip en het devotiebeeld de kerk te verlaten.

In de reflectieronde met de studenten achteraf werd intensief nagepraat over deze ervaring. Afdalen in de leegte, stilte in de stad en samen alleen zijn waren de thema’s. Velen van hen zijn groot gebracht door ouders (zoals ik) die zelf opgegroeid zijn in de dynamiek van Vaticanum II. Deze jongeren kiezen er nu voor om leerkracht godsdienst/levensbeschouwing te worden, maar velen van hen hebben ondertussen geen band meer met de kerk. Sommigen van hen zijn zelfs helemaal niet religieus gesocialiseerd. De ambivalente ervaring van leegte-in-de-drukke, stilte-in-de-stad en alleen-zijn-in-gemeenschap sprak hen aan. Het Taizélied en het ritueel met de kaarsen gaven in al hun eenvoud taal en teken aan deze grondervaringen.

De tijd is rijp voor een grondige louteringskuur voor het christelijke geloof, op het gevaar af geconfronteerd te worden met een grondeloze leegte. Het verhaal van de theologiestudenten in Praag is een metafoor en geeft te denken. Het komt er naar mijn oordeel op aan jonge mensen de kans te geven ondergronds te gaan in het christelijke geloof, zich met de leegte te confronteren en hen de spirituele kern zélf en níeuw en ánders te laten opdelven. Zelfs toekomstige leraars godsdienst/levensbeschouwing laten zich niet onbetuigd: geef ons de tijd en de ruimte om het verhaal van binnenuit opnieuw te ontdekken, om de sleutelervaringen in het verhaal zélf, níeuw en ánders gestalte te geven, eventueel compleet los van het oorspronkelijke kaderverhaal, maar naar onze maat en inzicht. Tenminste, dat is de rode draad die doorheen mijn onderwijservaringen in Vlaanderen, Nederland en Duitsland loopt. Charles Taylor heeft ons erop attent gemaakt dat tijdgenoten langs zelfgekozen, nieuwe en andere kanalen een levende spiritualiteit vinden en zich toe-eigenen.²⁰⁵ Het spreekt voor zich dat jongeren in een postseculiere context hiermee experimenteren en in de marge ook deze interpretatie van Taylor alweer achter zich laten. Ze zijn ons altijd te snel af. Het heeft geen zin om hen bij te benen, laat staan pedagogisch of theologisch in te halen.

3. Narratieve lijn 3 – De leegte uithouden in de periferieën van Europa

Hoe moet het nu verder? De coronacrisis is een existentiële crisis die alle generaties betreft. Niemand had in juni 2019 verwacht dat we vandaag voor zulke ongelooflijke uitdagingen zouden komen te staan. De verbondenheid die ik ervoer, staande met mijn studenten en collega's in de leegte van de crypte in Praag, samen kwetsbaar zoekend naar een nieuw theologisch en pedagogisch taalspel, wordt in de gegeven crisisomstandigheden nog geaccelereerd. Er is een nieuwe fase ingetreden en een "performance of emptiness"²⁰⁶ wordt van ons gevraagd, met name het gezamenlijk uithouden van de leegte, verspreid als we leven in onze crypten in de periferieën van Europa. We zitten samen *underground* in lockdown en kijken via onze sociale media elkaar ongelovig aan: hoelang zal dit nog duren? Wat volgens de Amerikaanse theoloog David Tracy van toepassing was op de traditiecrisis van het christendom aan het eind van de vorige eeuw, is nu op intensieve wijze van toepassing op de 'traditie' van een hele (lees: neo-liberale) samenleving: "A crisis of interpretation within any tradition eventually becomes a demand to interpret this very process of interpretation."²⁰⁷ Zullen we de crisis leren zien als een uitdaging om het proces van interpretatie van die crisis zelf te herzien? De tijd van "easy coherence" is voorbij, aldus Tracy, we leven in tijden van "rough coherence".²⁰⁸ Eenvoudige samenhangen zijn er niet meer, nieuwe samenhangen moeten in overleg gerealiseerd worden en dat is een moeizaam proces. Misschien is de opgave wel, een nieuwe pedagogiek en theologie te bedenken in tijden van "no coherence". Het ruikt naar onheilsprofetie, maar het is tegelijk een ongelooflijke *wake up call* om anders en opnieuw te beginnen. Jan Amos Comenius zag het verval van zijn land en de hopeloze situatie in het centrum van Europa in de zestiende eeuw, maar durfde het aan om performatief – hoopvol tegen alle wanhoop in – een nieuw theologisch geïnspireerd pedagogisch project te ontwikkelen: "Wie (...) het plan heeft om een nieuw huis te bouwen, moet eerst het op die plaats staande vervallen huis slopen en de grond bouwrijp maken."²⁰⁹

Wanneer we binnenkort weer uit onze catacomben tevoorschijn komen en *face-to-face* contact zoeken met onze collega's en studenten, zal de noodzaak van een gezamenlijk bouwproject zich opdringen. Voor mij is dit zonnklaar: het wordt een pedagogisch-theologisch leerproces, in eerste instantie samen

mét de toekomstige generaties. De leegte uithouden betekent het samen 'niet weten', samen op zoek moeten gaan naar nieuw en anders theologiseren, samen leren loslaten of anders leren vasthouden. Nergens anders heb ik die uitdaging aan theologisch onderwijs beter geformuleerd gezien dan in het werk van de Amerikaanse praktisch theoloog Tom Beaudoin. Het volgende Rahneriaans gekleurde citaat is het lezen en herlezen waard:

“Perhaps some of the resistance to teaching theology in this way is that it makes us *vulnerable to our students*, and that it suddenly puts us on a kind of *equal terrain with them*. They may not have our academic training in theology (...). We may teach as if we have mastered certain intellectual maps. *What we share with our students*, uncomfortably, is the complicated and obscure travail of intimacy with God, the uncanny concrete individual knowledge of the divine whose logic Rahner insurgently encouraged us to respect, the mysterious gift of desolation and consolation that not even the holiest among us can predict, our now passionate, now resigned, now outraged orientation to the uncontainable, the life of grace.”²¹⁰

Of anders uitgedrukt: theologie als *fides quaerens intellectum*, als geloof op zoek naar inzicht, is een zoekproces *coram Deo* (in de presentie van God) dat fundamenteel en steeds opnieuw ook *coram homine* (in de presentie van de medemens) moet plaatsvinden. Dit radicale existentialisme kan en moet onze pedagogiek nieuw leven inblazen.

Concreet betekent dit dat ik de centrale dimensies van mijn godsdienstpedagogische oeuvre in al hun kwetsbaarheid moet onderwerpen aan een kritisch interpretatieproces en dit “on equal terrain” (Tom Beaudoin) met mijn studenten. Ik moet mij vooral vragen stellen en nagaan of mijn categorieën nog werken in de gegeven omstandigheden? Zijn ze bestand om in tijden van “rough coherence” (David Tracy) of van “no coherence” te overleven? Of moeten ze geheroriënteerd worden, eventueel zelfs verlaten en/of overschreden worden in een nieuw perspectief van “intersubjectieve creativiteit en solidariteit” (Helmut

Peukert), niet in het minst tussen Europese collega's in het vakgebied – met het oog op een nieuwe toekomst, die nu meer dan ooit niet voorspelbaar is?

Ik doe een voorzet op basis van mijn eigen begrippenkader. Is verlangzaming bijvoorbeeld een creatief-productief gegeven dat de tand des tijds kan doorstaan? En hoe zal het een plek krijgen in een nieuwe godsdienst-pedagogiek? 'Leren in de presentie van de ander' krijgt wellicht na de crisis een nieuwe inhoud op basis van ervaringen tijdens de crisis. Zal het *Nieuwe Wij* dat er ideëel meer verbonden was, nieuwe bestaanskansen krijgen? En wat met de taal en de performance: zullen ze op basis van onze kwetsbaarheidservaringen tijdens de crisis in staat zijn en blijven om mensen anders en nieuw te inspireren in hun zoektocht naar existentiële diepte? Nieuwe coherentie vinden en vasthouden, samen met alle betrokkenen, is de opdracht. Zal ons dat lukken?

Een mooi voorbeeld van zulke coherente en consoliderende coöperatie was het READY-project, dat van 2015 tot 2018 zowel lerarenopleiders als leraren en leraren-in-opleiding uit Duitsland, Engeland, Oostenrijk, Schotland en Zweden samenbracht en vooral bedoeld was om wederzijdse stereotypen te ontmantelen. De Angelsaksische collega's kwamen tot het inzicht dat hun continentale collega's (zoals in Duitsland) niet uit zijn op het bekeren van leerlingen in confessioneel godsdienstonderwijs. En de continentale collega's leerden inzien dat de collega's in Engeland en Schotland meer doen dan alleen maar droge kennis over religie en levensbeschouwing doorgeven in *multi-faith* onderwijs. Allen beklemtoonden de noodzaak van pedagogisch vakmanschap (in persoon en concepten) en van aandacht voor degelijke vakinhouden (*religious literacy*), om leerlingen maximaal bij te kunnen staan in de vorming van hun eigen levensbeschouwelijke project – elk vanuit hun eigen lokale godsdienstpedagogieën. Ik meen dat de tijd rijp is voor zo een nieuwe grensoverschrijdende solidariteit – met het oog op toekomstige generaties.

BESLUIT

Dit is een artikel met een open einde. Een uitnodiging om mee te denken en verder te denken. Zoals nieuwe wijn in verse zakken moet afgevuld worden²¹¹, zo zal ook de godsdienstpedagogiek na de coronacrisis een nieuwe gestalte moeten krijgen. De *pedagoog* Comenius betoogt: “Zo gaat het (...) met het vernieuwen van een tuin. Men plant nieuwe struiken en stekjes die mede dankzij een goede verzorging kunnen uitgroeien. De mogelijkheden om oude bomen te verplaatsen of vruchten te doen voortbrengen, zijn niet groot.” En de *theoloog* Comenius voegt er onmiddellijk aan toe: “Zo heeft God het plan om door middel van jonge mensen met de wereld een nieuw begin te maken.”²¹² Dit is een stevige theologische uitspraak, die we vandaag zo niet meer zouden doen. Ondertussen passeert de nachttrein naar Wenen nog steeds voor mijn raam. De hoop blijft dus levend.

Thema 7

Spiritualiteit

Keulen, oktober 2017

Een nieuwe uitdaging wacht op me. Ik heb de overstap gemaakt van de *Technische Universität Dortmund* naar de *Universität Bonn*. Ik ben van het Ruhrgebied naar het Rijndal afgezakt. De woorden van Meister Eckhart (1260-1328) inspireren me in mijn theologische werk sinds jaren, maar nu worden ze wel brandend actueel: „Und plötzlich weißt du: Es ist Zeit, etwas Neues zu beginnen und dem Zauber des Anfangs zu vertrauen.“ De universiteit van Bonn heeft een coöperatiecontract met de *Universität zu Köln*, wat maakt dat ik elke week in deze wereldstad passeer voor seminars met studenten in de lerarenopleiding. De Keulse universiteit is gerenommeerd. Ze werd gesticht in 1388, in een tijd van belangrijke veranderingen in het Europese intellectuele landschap. De opkomst van de steden, de burgerij en de universiteiten geeft een nieuwe dynamiek aan het sociale, culturele en spirituele leven van die dagen. Je kan er niet om heen: grote theologen als Albertus Magnus (ca. 1200-1280) en Thomas van Aquino (ca. 1225-1274) hebben in deze spannende tijden aan de oevers van de Rijn gewandeld en aldaar hun traktaten bedacht en geschreven. Daarmee hebben ze voor goed de theologie in de vorm van *fides et ratio*, een redelijke verantwoording van het christelijke geloof, vormgegeven. Ze schreven in het Latijn, een universele taal die op dat ogenblik als de taal van theologische experts beschouwd werd.

Hun medebroeder Meister Eckhart (ca. 1260-1328)²¹³ koos voor een andere insteek. Hij verbleef niet permanent als academicus in Keulen, maar was als een rondtrekkende prediker en geestelijke begeleider onderweg tussen Thüringen en het Rijnland, tussen Oost en West, en later tussen Keulen, Straatsburg en Parijs, naar het Zuiden dus. Ook zijn theologie is anders: in de volkstaal nog wel. De complexe theologische traktaten van ordebroeders Albertus Magnus en Thomas van Aquino kregen een bijzondere wending in Eckhart's alledaagse beelden en woorden, wanneer hij weer eens op tocht was en met gewone mensen omging. De affirmatief-dogmatische Latijnse taal werd omgezet in een narratief-beeldrijke moedertaal. De koele academische theologie werd zo in het werk van Eckhart tot spirituele theologie, een warme theologie met een menselijk gelaat: democratisch toegankelijk, spiritueel zinvol en existentieel herkenbaar. Het mag dan ook niet verwonderen dat Meister Eckhart het aan de stok kreeg

met de officiële kerk. Zijn spirituele leken­theologie kwam onder verdenking te staan; hij mocht “de ‘on­ge­oefende geesten’ niet in verwar­ring brengen door moeilijke kwesties zomaar in het openbaar te behandelen.”²¹⁴ Eckhart zag het echter anders: hij bleef zijn toehoorders aanmoedigen om kritisch en persoonlijk op zijn prediking als leer­meester, maar vooral als *Lebemeister*, in te gaan.²¹⁵

Eckhart is ervan overtuigd dat elke mens op eigen kracht en volgens eigen inzicht zijn weg moet gaan en mens moet worden. Dat gebeurt in volstrekte vrijheid, het is een persoonlijke opdracht, niemand kan het in mijn plaats doen. Ten diepste is het mens-zijn immers getekend door openheid voor de unieke ervaringswereld die mij op mijn levensweg kruist, door “een verlangen om door iets of iemand aangesproken of opgetild te worden”²¹⁶ – en dat is voor elke mens anders. Deze spirituele weg bewust waarnemen en effectief gaan, vraagt een inspanning. Mijn voorganger in Bonn, professor Gottfried Bitter, omschrijft deze gave en opgave als volgt:

“Menschen sind mit der Fähigkeit und mit der Aufgabe beschenkt, sich selber zur Frage werden zu können; sie können, sie müssen auf sich selbst und über sich selbst hinausschauen, hinaus-fragen, um ihre Selbstverborgenheit aufzubrechen und eine gültige Selbstinterpretation zu finden (...). Menschen entdecken sich gerade in dieser Selbst-verantwortung als Subjekte.”²¹⁷

Existentiële vragen bij kinderen, jongeren en volwassenen toelaten en ze voorzichtig laten openbreken in een transcendent perspectief, hoort tot de *core business* van religieuze vorming. Daartoe wordt vooral een affirmatieve theologie ingezet, een *positieve theologie*, die, weliswaar tastend maar in elk geval uitgesproken, de ultieme zijnsgrond van de mens (narratief, communicatief en spiritueel) onder woorden probeert te brengen en in beelden probeert uit te drukken. Altijd gaan we er als begeleiders van kinderen en jongeren van uit dat we met onze beelden de kern van de zaak zullen raken. Maar wanneer we ons verliezen in taal en vertaling bij het ontvouwingsproces van tradities dat we samen met jonge mensen ondernemen, wanneer we samen grip verliezen op

de woorden en beelden, omdat ze ambigu of meerduidig geworden zijn in deze complexe wereld (zie thema 1), wanneer we blijven steken in oude formules en lege begrippen, dan blijft alleen de *negatieve theologie* over, die 'spreekt' over waar God niet te vinden is. Men noemt haar ook een apofatische theologie, een theologie zonder woorden, in stilte en ontvankelijkheid. Meister Eckhart spreekt dan over de *Gelassenheit*, de radicale openheid voor iets nieuws dat nog niet voorhanden is, dat nog komen moet. Dat is de waarachtige grondhouding van de religieuze mens: leven en leren met open handen. Karl Rahner zal in de twintigste eeuw spreken over de "theologie van de kindheid"²¹⁸ als het ware de basisvorm van elke theologie: het bestaan doorgronden en uit handen geven, zoals een kind ontvankelijk zijn voor wat komt, sprakeloos en verwachtingsvol, kwetsbaar en radicaal receptief.

Het didactische concept dat bij dit generatieve thema van spiritualiteit hoort, is dat van de kinder- en jongerentheologie. Dit concept betoogt dat elke mens in staat is en het recht heeft om zelfstandig te theologiseren, om zijn of haar existentie onder het voorteken van transcendentie te verstaan, te beleven en te benoemen. Er bevinden zich in het theologiseren graduele verschillen tussen kinderen en jongeren, tussen adolescenten en volwassenen, tussen jongvolwassenen en senioren, tussen leken en professioneel geschoolde theologen – dat spreekt voor zich. Maar substantieel zijn hun levensvragen dezelfde. Gradueel kan een mens groeien in dit besef, maar wezenlijk is de substantie ervan: waarachtig leven is leven met open handen.²¹⁹ Het reflecteren op ervaringen, interpretatiehorizonten en leerprocessen in het perspectief van existentie en transcendentie creëert nieuwe theologie. Kinderen en jongeren mogen volledig deelnemen aan dit proces. Zij zijn niet alleen ontvangers van theologie, maar ook de producenten ervan.

In de tekst die volgt komt de stem van kinderen en jongeren aan bod. Bij kinderen speelt vooral verwondering over en toewijding aan het religieuze fenomeen een grote rol. Bij jongeren ontstaat later twijfel aan de grondhouding van deze kinderlijke ontvankelijkheid in het geloof. Die twijfel schept ruimte voor een nieuw theologisch perspectief, dat van de tweede naïviteit of "postcritical receptivity", in de woorden van de Amerikaanse grondlegger van de religieuze ontwikkelingstheorie, James Fowler.²²⁰ De houding van ontvankelijkheid kan post-kritisch opnieuw worden toegeëigend: de jongere vindt vernieuwd

vertrouwen in het geloof, ondanks of juist mede dankzij de ervaring van onzekerheid en twijfel. Een alternatief is de beslissing om niet langer gelovig door het leven te gaan en zelf nieuwe vertrouwensbronnen aan te boren. Belangrijk daarbij is dat elke graduele fase zijn bestaansrecht heeft, aldus Fowler, dat er geen normativiteit ingebakken ligt in de gradualiteit (in de zin van: de volgende fase in de ontwikkeling is de betere) en dat het uiteindelijk erop aankomt om in elke fase de Geest zijn werk te laten doen – als mens in on/geloof (als pelgrim, zie thema 6) onderweg te blijven. Hij schrijft:

“Human development toward wholeness is, I believe, always the product of a certain synergy between human potentials, given in creation, and the presence and activity of Spirit as mediated through many channels (...). The crucial point to be grasped is that the image of human completion or wholeness offered by faith development theory is not an estate to be attained or a stage to be realized. Rather, it is a way of being and moving, a way of being on pilgrimage.”²²¹

En daarmee is de cirkel rond. Ten diepste blijven we pelgrims, reisgezellen van Meister Eckhart, tussen Keulen en Parijs, op zoek naar taal voor wat ons onderweg bezig houdt en overstijgt. Als zoekende mensen, niet alleen ontvankelijk met open handen maar ook geleid door een „Mystik mit offenen Augen“ (Johann Baptist Metz)²²², met een open blik op al wat gebeurt in deze wereld.

Theologiseren met kinderen en jongeren. Een spiritueel-educatief perspectief

Een 'hermeneutisch knooppunt' indertijd bij ons thuis aan de keukentafel: onze dochter, op dat moment 13 jaar oud, vraagt enigszins verontwaardigd wanneer dat 'bewuste' feestje van Samson en Gert zal plaatsvinden. In de krant had ze gelezen dat beide 'heren' ondertussen eigenaar geworden waren van een groot mediabedrijf en zich zo een feestje van "tien miljoen" wel konden permitteren. Ze wachtte nu enkel nog op een rechtmatige uitnodiging. Op mijn vraag wat ze precies bedoelde, citeerde ze uit het betreffende lied:

"Had je tien miljoen, wat zou jij dan doen, een feestje bouwen en je geld op doen? Ik kocht liters limonade, honderd kilo chocolade, om aan iedereen uit te delen.

Had je tien miljoen, wat zou jij dan doen, een feestje bouwen en je geld op doen? Ik zou een kermis laten maken en ik schreeuwde van de daken, kom maar allemaal met me spelen!"²²³

Onze dochter was schijnbaar niet alleen. Ook andere kinderen vroegen zich af wanneer het feest zou plaatsvinden, nu Samson en Gert over voldoende kapitaal beschikten. De media en de strijd *om* de ziel van het kind was voor mijn dochter en vele andere pre-adolescenten een strijd *in* de ziel van het kind geworden. Het ging om de droom van een betere wereld, zoals die door kinderen meegezongen werd en nu om realisatie vroeg. Het engagement was voorhanden, het geld blijktbaar ook, nu alleen nog daadwerkelijk de stap zetten.

Het gesprek dat we aan tafel voerden was een 'kindertheologisch' gesprek over goed en kwaad, over 'reeds en nog niet', over de zogenaamd 'presentische eschatologie' (dat is de theologische gedachte dat de Bijbelse "nieuwe hemel en nieuwe aarde" van de toekomst nu reeds haalbaar en maakbaar zijn), over ontvankelijkheid voor wat niet maakbaar is (dat is de oude theologische spanning tussen 'genade' en 'vrije wil'), over marktantropologie versus heilsantropologie, enzovoort. Het spreekt natuurlijk voor zich dat die theologische

begrippen als dusdanig helemaal niet in ons gesprek voorkwamen. Maar de theologische werkelijkheid, de sleutelervaring die erachter zit, kwam wel ter sprake: leven we in een wereld van “ikke en de rest kan stikke” of is er hoop voor de mens op “een nieuwe hemel en een nieuwe aarde”? Moeten we die zelf maken of mogen we die verwachten, ons als het ware in de schoot geworpen? Mogen mensen ondertussen zomaar met het “heilige spel” van het feest sjoemelen? En tenslotte: kunnen kinderen nog dromen, hopen op een betere wereld en zich geroepen weten om die waar te maken?

De zogenaamde kinder- en jongerentheologie²²⁴ gaat uit van het idee dat kinderen en jongeren *subject* van eigen religieuze reflectie (met andere woorden: van theologie) kunnen zijn. Op voorwaarde dat er voldoende aanmoediging is, kunnen kinderen zich ontplooien tot volwaardige theologen. Ze hoeven dus niet onmondig te blijven in het grote discours over God, mens en wereld. Meister Eckhart zou zich in deze godsdienstpedagogische benadering voortreffelijk thuis gevoeld hebben. Het essentiële identiteitskenmerk van kinderen en jongerentheologie is immers dat er geen *substantieel* onderscheid, maar enkel een *gradueel* onderscheid inzake theologiebeoefening bestaat tussen kinderen, jongeren en volwassenen. Het onderscheid tussen jonge mensen en volwassenen is van dezelfde orde als het onderscheid tussen gewone gelovigen en professionele theologen: *gradueel* en niet *substantieel*. Ze stellen dezelfde (substantiële) vragen, alleen de complexiteit van antwoorden is (gradueel) verschillend. Vandaar dat deze vorm van ‘theologie’ ook als radicaal democratisch gezien wordt: ieder heeft het recht om aan theologie te doen, theologie is geen privilege van academici of kerkelijke theologen. Zelfs aan de keukentafel kan men nadenken over een betere wereld, filosofisch en theologisch.

In dit onderdeel van het boek wordt onderzocht of en hoe theologiseren met kinderen en jongeren ook op een systematische manier op school kan plaatsvinden. In drie stappen ontvouw ik mijn argumentatie: onder het voorteken van de hoop ga ik eerst na hoe kinderen en jongeren recht hebben op het stellen van filosofische vragen. In het tweede deel onderzoek ik het *graduele* onderscheid tussen kinderen en jongeren wat hun *god talk* betreft. In het derde deel bekijk ik van nabij de leerprocessen die daarbij horen en ontwikkel ik daaruit een concept voor ‘theologiseren *met* kinderen en jongeren.’ Ten vierde denk ik na over een theologie die ‘past’ bij dit soort religieus vormingsproces en

probeer ik de *intimiteit* van de theologie opnieuw te verstaan in het kader van de *openbaarheid* van de school. Ik doe dat als katholiek theoloog, staande in mijn eigen traditie, en hoop dat ook mensen uit andere tradities deze interpretatieve en didactische stap verstaan en eventueel ook kunnen zetten.

1. Levensvragen onder het voorteken van de hoop

Het verhaal van mijn dochter is ontstaan vanuit een levensvraag, een vraag dichtbij het leven, maar een vraag die tegelijkertijd de alledaagse van het leven onderbreekt: “Waar is dat (ultieme) feestje?” Kinderen stellen zich filosofische vragen, vragen die zo oud zijn als de mensheid. Ze hebben recht op een krachtige leeromgeving waar dat soort vragen gewekt, uitgesproken, gedocumenteerd, bediscussieerd en van antwoordmogelijkheden (of eventueel van oplossingen) voorzien wordt. De Vlaamse godsdienstpedagoog Herman Lombaerts meent dat dit proces op school moet en kan plaatsvinden. Hij spreekt in dit verband van de noodzaak van een “hermeneutisch leerproces” dat bijdraagt tot de ontrafeling van “hermeneutische knooppunten” (zie thema 1). Kinderen en jongeren stellen zich levensvragen. Op school leren ze de wereld van wazige opinies omtrent levensvragen onder kritiek te stellen en zich met een gedocumenteerde en onderbouwde visie te positioneren. De levensbeschouwelijke dialoog gebeurt volgens Lombaerts daarom nooit exclusief vanuit de klasgroep, maar knoopt steeds aan bij de voortdurende dialoog van de mensheid met de grote levensvragen en de antwoorden van religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen daarop. Een hermeneutisch knooppunt of interpretatieverschil in de klasgroep kan ontstaan wanneer discussie ontstaat, wanneer kinderen of jongeren hun tanden stuk bijten op een bepaalde voorstelling van zaken of zelf met (didactisch onvoorspelbare) vragen of een totaal nieuwe visie komen aandragen. Zo een knooppunt kan uitgroeien tot een hermeneutisch leerproces, als erop toegezien wordt dat voldoende kennis, communicatie en perspectief geboden worden. De school kan een *change lab* voor zulke processen zijn (zie thema 1).

Dit recht om levensvragen te stellen, interesse te tonen, verantwoordelijkheid op te nemen voor het eigen leerproces en *zó iemand* te worden, is een mensenrecht. Vragen stellen hoort tot de menselijke existentie. Wie vraagt is nog niet uitgepraat, is nog verwonderd, wil nog leren. Deze kwetsbare perso-

nale dimensie van vorming, in de zin van ‘menswording’,²²⁵ dient altijd opnieuw veiliggesteld te worden op school, zeker vandaag in een wereld waarin alles meetbaar, verklaarbaar en dus uitwisselbaar (of verkoopbaar) is. Mensen op school zijn geen leermachines die zich voorbereiden op de inschakeling in het productieproces van de samenleving. Ze zijn mensen. In de leerling bevindt zich een persoon. En die persoon is een mens. Vorming (*Bildung*) betekent kansen scheppen opdat mensen zichzelf kunnen vormen (*bilden*) tot mens.²²⁶

Voor de Verlichtingsfilosoof Immanuel Kant (1724-1804) zijn er drie centrale vraagcomplexen die ons leven als mensen beroeren. Naast de vraag naar de fundering van onze verstandelijke kennis (“Wat kunnen we weten?”) en de doelrichting van ons moreel handelen (“Wat moeten we doen?”) stelt hij een derde vraag, met name de vraag naar de grond van onze hoop (“Wat mogen we verhopent?”). In zijn filosofische traktaten blijft hij echter een antwoord op die laatste vraag schuldig. Met zijn rationele verstand vindt hij niet voldoende grond voor een fundering van de hoop. Daar is iets anders voor nodig, beweert hij: geloof, kunst, literatuur, enzovoort. Een andere soort redelijkheid komt dan in het spel, namelijk die van de mens, die het diepste mysterie van zijn leven op het spoor is, maar op cognitief vlak onvoldaan blijft en die religieus, literair, artistiek, enzovoort, verder zoekt. Deze specifieke omgang met de werkelijkheid, dit peilen naar persoonlijke identiteit “onder het voorteken van de hoop” op een uiteindelijke werkelijkheid, kan en moet op school geleerd worden. Via filosofische vragen kan men steeds dieper doorstoten naar de kern van de werkelijkheid en mogelijke antwoorden open laten. Men kan deze vragen ook vanuit een theologisch perspectief benaderen en als het ware ‘uitproberen’ of er andere (Bijbelse, literaire, mystieke, enzovoort) taalspelen zijn die helpen om de vraag beter te verstaan en te beantwoorden. Dit is het grote onderscheid tussen filosoferen en theologiseren met kinderen en jongeren: filosoferen is als mens leren-vragen-stellen en dan zien wat er gebeurt; theologiseren is op zulke vragen leren-antwoorden-uitproberen vanuit de aanname dat transcendentie (als koepelterm voor wat het menselijke bestaan overstijgt) een mogelijkheid (geen noodzakelijkheid!) is. De middeleeuwse theoloog Anselmus van Canterbury sprak over *credo ut intelligam*: ik geloof (in God) opdat ik (mezelf) beter zou kunnen begrijpen.

Een van de waardevolste dingen die een leraar kan doen is kinderen en jongeren toegang verlenen tot religieuze “tradities van openheid” (Erik Borgman) of tot religieus “semantisch potentieel” (Jürgen Habermas), zodat de oorspronkelijke levensvraag of het hermeneutische knooppunt ook in theologisch opzicht kan opengebroken worden en het kind of de jongere in vrijheid een nieuwe keuze kan maken. Het is zo gek nog niet om te geloven, aldus de Engelse godsdienstpedagoge Julia Ipgrave. Laten we de vele kinderen die met religieuze en levensbeschouwelijke vragen worstelen – ook op basis van hun thuissituatie – niet in de steek laten, zo beweert ze, en hen kansen geven om te leren theologiseren in elkaars nabijheid. Het citaat is zo sterk dat het hier volledig kan blijven staan:

“I propose that religious education in schools should include (alongside its concern to increase children’s knowledge of different religious traditions) the active promotion of a theological method that takes the concept of God seriously, takes faith seriously, takes truth seriously, takes the religious perspectives of others seriously; one that forms children as theologians who are not afraid or embarrassed to express or reflect upon their own beliefs, to criticize and revise their own religious language.”²²⁷

2. Het gradueel onderscheid tussen kinder- en jongerentheologie

Wat zijn de graduele verschillen tussen kinderen en jongeren die ervoor zorgen dat er sprake is van een onderscheid tussen kinder- en jongerentheologie? Vijf aspecten verdienen nadere beschouwing.²²⁸

Vooreerst wordt de adolescentie getekend door een kritische omgang met de eigen kindertijd. Wat in de kindertijd hielp om de werkelijkheid te verstaan, wordt plots als kinderlijk en achterlijk beschouwd. Een nieuw begin moet gemaakt worden met het eigen wereld-, mens- en godsbeeld, “auch wenn diese (...) kein Gesamtsystem und Gesamtkunstwerk ist, sondern vielmehr Patchwork bleibt.”²²⁹ Men mag ook niet vergeten dat vele jongeren na het afscheid aan hun kindergeloof met het geloof *tout court* breken.

Daarmee samenhangend wordt geloof in de adolescentie vooral vanuit de ervaring van twijfel beleefd. Jongeren bestrijden vaak op kritische punten het geloof waarin ze gesocialiseerd werden, zonder de garantie dat er nieuwe zekerheden ontstaan. Daar waar het geloof als een dam doorboord wordt, neemt de twijfel het over.²³⁰ Die twijfel kan ertoe leiden dat men onzeker wordt, zich van het geloof afkeert of zich juist op een nieuwe manier ertoe verhoudt – zonder zekerheid, maar niet zonder interesse. In dat verband wordt vaak de grondhouding van jeugdig agnosticisme genoemd, als *“a willing suspension of disbelief.”*²³¹

Ten derde dient men te bedenken dat er een andere didactische aanpak nodig is in het theologiseren met jongeren. De spontane, vaak ook geromantiseerde kinderlijke verwondering, die dient als grondstof voor theologiseren met kinderen, is in de adolescentie vaak niet meer voorhanden. Kinderen zeggen in de regel wat ze denken en verrassen soms met hun creatieve ideeën en levendige voorstellingen. Jonge mensen denken abstracter, zijn voorzichter en staan kritisch tegenover al te vanzelfsprekende voorstellingen en lege woorden. Adolescenten hebben eerder nood aan inzichten die triggeren, *“die alten Konventionalitäten überwinden und post-konventionell umbauen können.”*²³² Hier verwezen ze naar het hermeneutisch-irriterende karakter van goede religieuze vorming.²³³

Ten vierde: de ontwikkelingstaken in de adolescentie zijn complex en meerduidig. *“Gemeinsamer Nenner dieser Entwicklungen ist der Aufbau einer individuellen Autonomie, welche (...) in der Spannung zwischen soziokultureller Selbstständigkeit und relativ starker ökonomischer Abhängigkeit gelebt werden muss.”*²³⁴ Authenticiteit en aanspreekbaarheid van volwassenen zijn in deze context van uitzonderlijk belang.

En tenslotte moet de kritische, twijfelende en agnostische weerstand van jongeren ook als een profetische stem in samenleving en kerk waargenomen en ernstig genomen worden.²³⁵ De Duitse bevrijdingstheologe Dorothee Sölle argumenteerde in 1983 op indringende wijze als volgt. Het citaat heeft nog niets van zijn actualiteit ingeboet:

“Jongeren hebben een sterke behoefte om geloofwaardig te leven en zij hebben alle recht om meer te verlangen dan de verdere invulling van wat zogenaamd ‘haalbaar’ is. Met hun kritiek en hun verlangen naar anders gaan denken, staan ze in de beste joodse en christelijke traditie. Want deze traditie heeft vanouds gesproken over ommekeer, bekeering. De vraag van deze traditie luidde niet: wat is haalbaar? Maar: wat is rechtvaardig? Wat is in een bepaalde situatie de wil van God? De traditie houdt vol dat wij kunnen weten wat rechtvaardig is; dat ons is gezegd wat God wil van ons, dat wij in staat zijn tot waarheid. Als wij deze vraag laten varen en allen nog willen weten wat haalbaar is, dan hebben wij de Bijbelse traditie verraden.”²³⁶

3. De intimiteit van de theologie en de openbaarheid van de school

Toegegeven, de wereld van de theologie, begrepen als expliciet religieuze reflectie, is soms ver verwijderd van de concrete leefwereld van kinderen en jongeren. Het *adolescent life-world curriculum* lijkt vaak helemaal niet te verbinden met het *religious life-world curriculum* en *vice versa*, om het met de woorden van de Engelse godsdienstpedagogen John Hull en Michael Grimmitt uit te drukken.²³⁷ De botsing tussen werelden van verschil kan groot zijn (zie thema 1). De kunst bestaat erin jonge mensen educatief te ondersteunen in hun zoektocht naar de levensbeschouwelijke opties die onder hun waarden en normen liggen, hun levensoriëntaties en dagelijkse besluitvorming. “Hoe leef ik mijn leven? Hoe ga ik om met levensvragen? Welk verbeeldingsmateriaal uit religieuze en niet-religieuze levensbeschouwelijke tradities heb ik ter beschikking om mijn vraag te verstaan en eventueel te beantwoorden?”

Aangenomen dat dat de soort vragen zijn waarop jonge mensen antwoorden zoeken, welke soort theologie is daar dan voor nodig op school? Is er überhaupt theologie nodig op school? Zou een afstandelijke religiewetenschappelijke en/of godsdienstfilosofische benadering niet veel doeltreffender zijn en meer aangepast aan de tijd?²³⁸ Als kinderen en jongeren filosofische vragen kunnen stellen, is dat al niet voldoende? En als we hen dan zinvol vergelijkend materiaal kunnen aanbieden, zodat ze in de klas *learning about religion* kunnen

doen, hebben we ons dan niet van onze taak gekweten? Ik denk het niet. Zoals in thema 1, 2 en 3 betoogd, blijft het in de klas vaak niet bij afstandelijke gesprekken. Kinderen en jongeren kunnen in het vuur van het filosoferen naar aanleiding van een levensvraag plots om theologische input vragen, om semantisch potentieel dat te denken geeft, om de stem van de leraar die over zijn eigen worsteling vertelt, enzovoort. Hermeneutische knooppunten kunnen soms de leraar en de leerlingen aanzetten om dieper te graven en zelf nieuwe perspectieven aan te boren. In het voorbeeld van het gesprek met mijn dochter (zie de inleiding van dit thema) kon de vraag naar “zo ja dat feest, wanneer dan ooit?” aanleiding geven om te spreken over leven na de dood, over de ultieme rechtvaardige mensengemeenschap, over een toekomstige wereld waarin het onderscheid tussen arm en rijk niet meer bestaat, enzovoort. Het spreekt voor zich dat zo'n gesprek opdroogt, wanneer er geen inhoudelijke *input* geboden wordt, een *input* die steeds pedagogisch (een nieuwe kennishorizont), maar eventueel ook theologisch (een nieuw uiteindelijkheidsperspectief) kan zijn.

In de Duitse kinder- en jongerentheologie wordt het onderscheid gemaakt tussen theologie *van*, *voor* en *met* kinderen.²³⁹ Theologie *van* kinderen heeft betrekking op de eigen religieus-berepteerde inzichten van kinderen. Theologie *voor* kinderen staat voor de inhoudelijke impulsen die aan kinderen gegeven worden, zodat nieuwe inzichten kunnen ontstaan. Theologie *met* kinderen heeft betrekking op het leerproces zelf, op het engagement om samen met kinderen nieuwe inzichten te verzamelen. Persoonlijk verkies ik mijn godsdienstpedagogische visie te laten vertrekken vanuit het ‘theologiseren *met* kinderen’. Een authentieke levensbeschouwelijke communicatie in het leerproces *met* kinderen kan de vaak impliciete theologische veronderstellingen *van* kinderen expliciet maken en in kritisch gesprek brengen met meer systematische theologische inzichten *voor* kinderen.

Wil men dit didactische concept ernstig nemen, is een nieuwe benadering van theologie nodig. In plaats van de academische theologie of de theologie van de officiële kerk *aan te passen* voor gebruik in de klas (wat zo vaak gebeurt in leerplannen en lesmaterialen), moeten we ons durven begeven op nieuwe paden en theologie durven *in te passen* in de werkelijkheid van de klas. Die paden worden ons getoond door de leerlingen zelf. Ze recyclen bestaande theologie en produceren nieuwe theologie: theologische visies over mens en

wereld, over verantwoordelijkheid voor de aarde en de kosmos, over verantwoordelijkheid voor een betere wereld, over het geheim van leven en dood, van liefde en scheiding.²⁴⁰ Toegegeven, hun visies zijn vaak nog onbereflecteerd, vaag en niet gevuld met elementen uit de traditie. Dat kan ook niet, wanneer niemand hen erop wijst. Maar het proces zelf van zin ontdekken is volop aan de gang en wordt basaal-theologisch door jonge mensen zelf ontwikkeld. Goede religieuze vorming biedt een theologisch taalveld om dit vaag narratief-communicatief en spiritueel proces, dit “process of exploring spiritual experience through the conceptual frameworks provided by religious texts”, mogelijk te maken, aldus de Israëlische godsdienstpedagoog Deborah Court.²⁴¹ Voor de Duitse godsdienstpedagoog Heinz Streib ligt precies hier de hele uitdaging voor het theologiseren met kinderen en jongeren:

“Überspitzt könnte man behaupten: Je radikaler die Traditionsvergessenheit, desto notwendiger ist theologische Reflexion. Besondere Bedeutung für diesen Reflexionsprozess aber hat die Kommunikation interindividueller Differenzen in der gegenwärtigen Lebenswelt, in unserem Fall: Der theologische Dialog zwischen den Jugendlichen selbst.”²⁴²

Ik houd een pleidooi om veilige paden te verlaten en te durven het spel van het theologiseren met kinderen en jongeren te voltrekken – uitproberend, verdichtend en conceptualiserend – door spel, verhaal en discussie. In mijn concept komen drie belangrijke discussiepunten uit de hedendaagse godsdienstpedagogiek samen, namelijk die van de performatieve, de narratieve en de discursieve godsdienstpedagogiek.²⁴³ Elk van deze drie stromingen wil een vergeten dimensie van religieuze vorming weer in het licht stellen, op het gevaar af dat zaken overbeklemtoond worden. De performatieve richting vraagt aandacht voor het feit dat kinderen en jongeren niet meer religieus gesocialiseerd zijn en dus vertrouwd gemaakt moeten worden met vormen van concreet geleefd geloof. De narratieve richting vraagt aandacht voor het feit dat ervaringen maar beklijven wanneer ze biografisch-narratief door kinderen en jongeren toegeëgend worden. En de discursieve richting beklemtoont het belang van

zuivere redeneringen inzake het religieuze, dat taalspelen niet vermengd zouden worden waardoor onduidelijkheid kan ontstaan. Het gevaar voor eenzijdigheid loert echter om de hoek: ervaring zonder interpretatie en conceptualisering blijft een blind spel; interpretatie zonder voorafgaande ervaring blijft een leeg verhaal; argumentatie zonder verbinding met de geleefde dimensie van een levensbeschouwelijke optiek is een zuiver theoretische bezigheid. Ik ben van oordeel dat een samenspel van de drie benaderingen tot intensieve religieuze vorming kan leiden – op voorwaarde dat de leraar in de buurt is en leerlingen aanmoedigt en op voorwaarde dat de leeromgeving van rijke impulsen is voorzien. Het moge duidelijk zijn dat de leraar hierbij steeds op een smalle koord wandelt, tussen aanbod en terughoudendheid. In elk geval behoort hij ‘inter-esse’ te vertonen, behoort hij zich letterlijk ‘ertussen’ te bewegen als een *wounded healer*, tussen de kwetsbare leefwereld van het kind en de eeuwig inspirerende gedachtewereld van religie en levensbeschouwing (zie thema 1).

4. Een kenotisch-theologisch perspectief op religieuze vorming

In het laatste deel van dit thema onderzoek ik de implicaties van het voorgaande voor de academische en kerkelijke theologie. Ik stel vast dat levensbeschouwelijk onderwijs in Europa vooral een kwestie van strategische opties is geworden en dat de jonge mens zelf – in zijn queeste naar het goede leven, naar een beeldrijke religieuze taal en naar theologische “fundamenten, eerder dan naar zuilen” (Joep de Hart) – vaak niet gehoord wordt. Theologie of religiewetenschappen worden al te vaak in stelling gebracht (of geïnstrumentaliseerd) om een bepaalde opvatting te verdedigen. Als echter het didactisch spel van ‘theologiseren met kinderen en jongeren’ zoals hierboven ernstig gespeeld wordt, zal de theologie (in kerk en academie) niet meer vanuit een stormvrije zone kunnen ageren en orders uitdelen, maar zal ze zelf door de ontmoeting met toekomstige generaties van aanschijn veranderen.

In de traditie van de academische theologie zijn er drie denklijnen die deze gedachtegang kunnen inspireren: een theologie die vertrekt van het zogenaamde *fides qua*, de noodzaak van een comprehensieve theologie en van een interdisciplinaire theologie. Met het *fides qua* wordt gewezen op het belang van de geloofsact boven de geloofsinhoud (*fides quae*). Geloven is niet zozeer een kwestie van het kennen van de (juiste) inhouden, maar veeleer een levens-

houding, het doen van het goede in vertrouwen op het ultieme goede. In plaats van een dogmatisch-affirmatieve taal (die zegt hoe je *moet* geloven) legt een *fides qua*-theologie de nadruk op een biografisch-exploratieve taal (die zegt hoe je *zou kunnen* geloven). Ten tweede zal kinder- en jongerentheologisch werk ons duidelijk maken dat theologie weer een zinvolle eenheid moet worden, met dwarsverbindingen tussen de wetenschappelijke disciplines, bijvoorbeeld tussen exegese en systematische theologie (tussen Bijbelse figuren en religieuze grondhoudingen), tussen historische en praktische theologie (tussen hoe mensen vroeger en vandaag gestalte gaven aan hun geloof), enzovoort. En tenslotte zal deze theologie op een nieuwe, creatieve manier interdisciplinair moeten gaan werken en openstaan voor impulsen van elders, uit de wereld van de kunst, literatuur, sport, wetenschap, enzovoort. Een theologie die de openbaarheid van de school en de *bühne* van het levensbeschouwelijke onderwijs in de klas betreedt, moet zich durven laten verrassen door wat jonge mensen zelf als leken theologen,²⁴⁴ als *ordinary theologians*,²⁴⁵ kritisch en creatief te melden hebben, bij artistiek werk van anderen of bij realisaties van zichzelf.

Deze nieuw te ontdekken theologie zal zich dus kwetsbaar en als een *weak theology* (Gianni Vattimo) moeten opstellen en zal zelf moeten openstaan voor verrassende impulsen. Ze zal zelf getuigenis moeten afleggen van de grondhouding van ontvankelijkheid die ze anderen voorhoudt. Ik meen daarom dat de theologie die het best bij religieuze vorming past, een kenotische theologie is, een theologie die vertrekt vanuit de premisse van het 'loslaten'.²⁴⁶ *Kenosis* (Grieks voor 'ontlediging') wijst op de centrale geloofservaring in het christendom dat Jezus Christus zich niet aan zijn goddelijke waardigheid heeft vastgeklampt maar die heeft losgelaten, mens is geworden en zo radicaal het kwetsbare bestaan van mensen heeft gedeeld. In die solidarisering met de gewone mens toonde en toont Jezus wie God is en hoe de mens heil van Godswege kan en mag verwachten.²⁴⁷ Met andere woorden: in de kenose openbaart zich niet alleen God als mens, maar wordt de menswording ook als maatstaf voor heil gezien. Het heil van Godswege wordt gerealiseerd in de menswording van mensen die waarachtig mens worden voor elkaar. Enkele jaren geleden formuleerde ik het als begeleider na afloop van een jongerenkamp aldus: "In het Nieuwe Testament is er geen sprake van een objectief Woord *out there*. Er is enkel sprake van een bijzondere menselijke persoon *in here*, Jezus van Nazareth, die een genadevolle vriend is, een reisgezel of een gast aan tafel. Hij spreekt, maar meestal luis-

tert hij. In dit luisteren wordt hij gezagvol. Wat ik van (...) jonge mensen heb geleerd is dat het christendom misschien opnieuw ontworpen moet worden, juist vanuit die ervaring van kwetsbaar engagement zoals en samen met Jezus, niet om de boodschap van het evangelie dichter bij de cultuur van vandaag te brengen, maar om het evangelie dichter bij zichzelf te brengen: als een plek van vriendschap waarin God gebeurt.”²⁴⁸

Volgens de Amerikaanse praktische theoloog Tom Beaudoin gaat het om “learning to participate in handing over. Or better, learning how to rehearse through the hands what has already been given over.”²⁴⁹ Zelfs de Catechismus van de Katholieke Kerk bevestigt deze kenotische dimensie van religieuze traditieoverdracht en vorming: niet het geleerde geloof staat voorop (*fides quae*), maar het geleefde geloof (*fides qua*), dat zich in alle kwetsbaarheid moet waarmaken in het leven van elke dag. Hoe dit te interpreteren staat mensen vrij: ze mogen de zaken van het geloof vrij ‘beroeren’. Het geloof is geen betonnen constructie van formuleringen, maar een beweeglijk en vrij samenspel van activiteiten van kwetsbare mensen die dagelijks gestalte geven aan hun geloof. De christelijke God laat mensen vrij om te ageren: uitproberend, verdichtend en conceptualiserend. Wanneer de Catechismus de geloofstaal ter sprake brengt, klinkt het als volgt:

“Non in formulas credimus, sed in res quas illae exprimunt et quas nobis fides ‘tangere’ permittit. ‘Actus autem [fidei] credentis non terminatur ad enuntiabile, sed ad rem [enuntiatam].’ Tamen ad has res adiutorio formulationum fidei *appropinquamus*. Hae permittunt fidem exprimere et transmittere, illam in communitate celebrare, illam facere propriam et ex illa magis magisque vivere.”²⁵⁰

De vertaling luidt: “Wij geloven niet in de formules, maar in de werkelijkheden die ze uitdrukken en die het geloof ons toestaat *aan te raken*. ‘De (geloofs) daad van de gelovige blijft niet staan bij de formulering, maar bij *de zaak zelf* [Thomas van Aquino, *Summa Theologiae*. 2-2,1,2 ad 2]. Toch *benaderen* we deze werkelijkheden met behulp van de geloofsformuleringen. Die stellen ons

in staat het geloof tot uitdrukking te brengen en over te dragen, het in gemeenschap te vieren, het in ons op te nemen en steeds meer vanuit dit geloof te leven.”

Toegegeven, er is formele taal nodig om überhaupt uitdrukking te kunnen geven aan het geloof, zo zegt de tekst op het eind. Maar niemand kan een mens tegenhouden om God te *benaderen* in zijn of haar eigen taal en met zijn of haar eigen mogelijkheden. Niemand kan een ander dwingen om te geloven volgens voorgeschreven formules. Het staat mensen vrij om in de eigen moedertaal (uitproberend, verhalend en discursief) de goddelijke ‘werkelijkheden’ *aan te raken* en in die act zelf zijn geloof tot uitdrukking te brengen. De *act* op zich is belangrijker dan de inhoudelijke formulering ervan. In de katholieke theologie zijn met andere woorden aanknopingspunten te vinden voor een visie op theologie die nieuwe formuleringen en zelfs nieuwe waarden en waarheden durft te laten ontluiken in de lege, ontvankelijke handen van toekomstige generaties en die deze evenzeer als openbaring erkent.

BESLUIT

Drie vragen blijven aan het eind van dit thema open. Vooreerst, waar haalt de leraar de nodige spirituele energie om dit proces van theologiseren *met* kinderen en jongeren in alle openheid tot een goed einde te brengen? Waar vindt hij of zij zelf *soul food* voor zijn werk? Vaak is het zo dat de enige plaats waar de leraar zelf kan theologiseren de klas is, samen met de leerlingen. Is dat een goede zaak? Leraren verdienen beter: meer ondersteuning en ontmoeting met collega's om ook zelf 'uitproberend, verdichtend en conceptualiserend' (zie het schema boven) te theologiseren? Is er niet dringend nood aan een theologie *van, met en voor* leraren godsdienst/levensbeschouwing? Ten tweede: welke organisatorische stappen zijn nodig opdat deze per definitie kwetsbare benadering van levensbeschouwelijk leren zijn rechtmatige plaats in de openbaarheid van de school kan krijgen en/of behouden? De eerste gedachte daarbij is niet zozeer dat deze vorming confessioneel of niet-confessioneel moet zijn, maar wel of ze überhaupt theologisch mag zijn: relevant en uitnodigend voor kinderen en jongeren. En tenslotte is er de vraag of de katholieke kerk zich voldoende zelf durft in te laten met dit perspectief. Leert ze zich kwetsbaar opstellen of drukt ze liever haar eigen theologische agenda door? Riskeert ze zichzelf kenotisch of houdt ze vast aan oude zekerheden (al dan niet verpakt in een nieuw jasje)? De basis is gelegd: het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) ging uit van een idee van *risky revelation*, openbaring in de handen van mensen,²⁵¹ met het risico dat 'geloofswerkelijkheden' anders en nieuw verstaan kunnen worden op het moment van het 'aanraken', wanneer mensen hun levensweg met die van het geloof verbinden. In de woorden van de huidige Paus Franciscus zie ik deze hoopvolle en tegelijk riskante opvatting over openbaring weer spiegeld. Ik besluit er dit thema mee.

“If one has the answers to all the questions – that is the proof that God is not with him. It means that he is a false prophet using religion for himself. The great leaders of the people of God, like Moses, have always left room for doubt. You must leave room for the Lord, not for our certainties; we must be humble. (...) Our life is not given to us like an opera libretto, in which all is written down; but it means going, walking, doing, searching, seeing... We must enter into the adventure of the quest for meeting God; we must let God search and encounter us.”²⁵²

Epiloog

In het samenspel van context, thema en concept ontstond dit boek. Spraakmakende plaatsen en ontmoetingen, generatieve onderzoeksthema's en didactische concepten met het oog op zinvolle praxis werden hier in elkaar verweven. Dat het hier gaat om een persoonlijke lezing van het landschap en dat die uitmondde in een eigen godsdienstpedagogische cartografie, hoeft geen verder betoog. Niemand betreedt en bewerkt immers onbevooroordeeld een onderzoeksdomein. En bij lopend onderzoek is plaatsbepaling voortdurend aan de orde. Wie zich intellectueel engageert, moet daarom rekenschap afleggen van de keuzes die hij of zij maakt en zich bewust zijn van de intuïties, passies en aspiraties die dat engagement kleuren. Mijn cartografie ligt hiermee op tafel. Dat andere onderzoekers alternatieve posities in het veld innemen, is voor mij een bron van kritisch-constructieve inspiratie.

In de huidige crisissituatie is het van belang om de koppen bij elkaar te steken en af te toetsen waar de gemeenschappelijke uitdagingen in religieuze vorming liggen. Er is vandaag verbeeldingskracht nodig om met de globale transitie om te gaan en wel op zo een manier dat kennis en persoonlijkheidsvorming – weten en geweten – elkaar verrijken. Ikzelf kijk met spanning, maar ook met een zekere bezorgdheid, uit naar de ontwikkelingen in de wereld van de artificiële intelligentie, met name wat de vraag van menselijke singulariteit, particuliere gemeenschapsvorming en universele (lees: globale) gerechtigheid betreft. Om het met de woorden van het gezamenlijke onderzoeksproject van onze theologische faculteit in Bonn te omschrijven: te midden van ambiguïteitservaringen en processen van identiteitsontwikkeling (van mensen en gemeenschappen) zullen er *designs of meaning* nodig zijn, die deze transformatiedynamiek in de samenleving moreel en spiritueel begeleiden.

Naar de toekomst kijken, er vertrouwd op hopen dat ze ook betrouwbaar is, dat wil zeggen dat in haar de leefbaarheid van mens en mensengemeenschap gewaarborgd blijven, is een opgave. Hoop is een keuze. Kiezen voor de toekomst is een karakterkwesie die met menselijke ondernemingszin enerzijds en met ultimatief vertrouwen anderzijds gepaard gaat. Immanentie en transcendentie, engagement en geloof voeden elkaar in deze onderneming. Degelijke religieuze vorming draagt bij tot helder zien, scherp oordelen en doelgericht handelen in dit spanningsveld.

In dit boek koos ik bewust voor een theologisch perspectief. Ik ben mij bewust van het feit dat mijn benadering verschilt van een religiewetenschappelijke benadering. Toch ben ik van oordeel dat in de concrete onderwijspraktijk de vraag omtrent het spanningsveld immanentie-transcendentie niet omzeild kan worden. Kinderen en jongeren stellen ultimatieve vragen omtrent toekomst, lijden, vertrouwen en hoop. Leraren worden opgevorderd om antwoord te geven en zich te positioneren. Of hun antwoord nu een gelovig perspectief insluit of niet, of hun positie nu theïstisch, atheïstisch, agnostisch of nog anders is, feit is dat de vragen gesteld worden en een bewijs zijn voor de levendigheid van het discours. Ik heb het hier bewust niet over de religieus-confessionele invulling van het vak godsdienst, maar wel over de theologische oriëntatie ervan, die onder andere als comparatief-theologisch (religie-overschrijdend), publiek-theologisch (religie-geëngageerd) of spiritueel-theologisch (religie-verbindend) kan gepreciseerd worden.

Het moge duidelijk zijn dat er, zowel voor de grote religieuze tradities en instituties als voor de niet-religieuze levensbeschouwelijke tradities en instituties, nog heel wat werk aan de winkel is om hun “semantische potentieel” (Jürgen Habermas) op deze hermeneutisch-educatieve wijze voor velen toegankelijk te maken. Misschien moesten de institutionele godsdiensten zelf maar eens met dat werk beginnen, aldus de Joodse godsdienstfilosoof Abraham Joshua Heschel. Hij schrijft daarover in 1955, bijna zeventig jaar geleden dus:

“Wanneer geloof geheel vervangen wordt door leer, aanbidding door regels, liefde door gewoonte; wanneer de crisis van vandaag niet onder ogen wordt gezien door de luister van het verleden; wanneer geloof meer een erfgoed is dan een levende fontein; wanneer geloof alleen maar spreekt namens het gezag en niet met de stem van het mededogen – dan wordt zijn boodschap zinloos. Godsdienst is een antwoord op de uiterste vragen van de mens. Zodra wij de uiterste vragen vergeten, verliest de godsdienst zijn belang en begint de crisis. De eerste taak van de godsdienstfilosofie [en de godsdienstpedagogiek] is om de vragen terug te vinden waar de godsdienst een antwoord op is. Het onderzoek moet gedaan worden door zowel in het bewustzijn van de mens als in de lessen en de opvattingen van de religieuze traditie te speuren.”²⁵³

Het cartografische werk in dit boek moge als een bescheiden godsdienstpedagogische bijdrage tot dit speurwerk beschouwd worden.

Verantwoording

De tekst bij thema 1 is een Nederlandse vertaling van Bert Roebben, *Kolliderende Werlten im Religionsunterricht? Religionspädagogische Perspektiven auf Ambiguität in Umbruchszeiten*, in Jochen Sautermeister, Christian Blumenthal, Christian Hornung & Bert Roebben (Hg.), *Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe. Theologische Analysen und Perspektiven*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 2023, 167-182.

De tekst bij thema 2 werd tot hertoe nog niet gepubliceerd.

De tekst bij thema 3 is een volledig herwerkte versie van hoofdstuk 7 in *Godsdienstpedagogiek van de hoop* (2007), hoofdstuk 4 in *Scholen voor het leven* (2011) en hoofdstuk 3 in *Inclusieve godsdienstpedagogiek* (2015).

De tekst bij thema 4 is een Nederlandse vertaling van Bert Roebben, *Compassion als lebensspendende Unterströmung in der Bildung – Moralpädagogische Perspektiven*, in Maike Maria Domsel & Maurice Steffens (Hg.), *Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?!*, Stuttgart, Kohlhammer, 2024, 61-76.

De tekst bij thema 5 is een licht herwerkte versie van Bert Roebben, *Persoonsvorming, heilige boeken en levensbeschouwelijk onderwijs. Een bijbeldidactisch perspectief*, in Paul Kevers & Bryan Beeckman (red.), *De Bijbel lezen: gisteren, vandaag en morgen*, Leuven/Averbode, VBS/Uitgeverij Averbode, 2020, 67-84.

De tekst bij thema 6 is een licht herwerkte versie van Bert Roebben, *Religieuze educatie in Post-Corona Europa. Een theologisch perspectief*, in *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 20 (2020) 2, 61-70.

De tekst bij thema 7 is een grondig herwerkte versie van hoofdstuk 5 in *Inclusieve godsdienstpedagogiek* (2015).

Bibliografie

- Gottfried Adam, Rudolf Englert, Rainer Lachmann & Norbert Mette (Hrsg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Münster, Lit-Verlag, 2009.
- Geir Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster, Waxmann, 2010.
- Maurice Andree & Maike Domsel, *Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) 1, 110-127.
- Samuel P. Ango & E. Rutoro, *Art. Education*, in Sunday B. Agang, Jurgens H. Hendriks & Dion Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 143-155.
- Bernhard Antony, *Art. Cardijn, Josef*, in Norbert Mette & Folkert Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik (Teil 1)*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2001, 252-253.
- Jeff Astley, *Ordinary Theology. Looking, Listening and Learning in Theology*, Milton Park, Routledge, 2002.
- Jennifer A. Ayres, *A Pedagogy for Precarious Times: Religious Education and Vulnerability*, in *Religious Education* 116 (2021) 327-340.
- Mieke Bal, *Travelling concepts in the humanities. A rough guide*, Toronto/Buffalo/London, University of Toronto Press, 2002.
- Ingo Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- Janieta Bartz, *Jugendpastoral auf neuen Wegen: der XXVIII. Weltjugendtag in Rio de Janeiro und sein Beitrag für die Kirche vor Ort*, Münster, Lit-Verlag, 2017.
- Janieta Bartz & Thomas Bartz, *Recognizing and Acknowledging Worldview Diversity in the Inclusive Classroom*, in *Education Sciences* 8 (2018) 4.
- Dennis Bates, *John Hull. A Critical Appreciation*, in Dennis Bates, Gloria Durka & Friedrich Schweitzer (eds.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York, Routledge, 2006, 6-31.

- Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen, Reclam, 2018¹⁶.
- Tom Beaudoin, *Witness to Dispossession. The Vocation of the Postmodern Theologian*, Maryknoll, Orbis Books, 2008.
- Horst Klaus Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, Stuttgart, Kösel/Calwer, 2000.
- Jenny Berglund, Bert Roebben, Peter Schreiner & Friedrich Schweitzer (eds.), *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (Wissenschaft und Lehrerbildung 9), Göttingen, Bonn University Press, 2023.
- Peter Biehl, *Erfahrung – Glaube – Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh, Mohn 1991.
- Gottfried Bitter, *Spiritualität als geistlicher Lebensstil*, in Michael Langer & Winfried Verburg (Hrsg.), *Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität*, München, DKV, 2007, 15-44.
- Zlatko Bodrožić & Ivana Stepanović, *Organizational Innovations in Countries in Transition Using Finnish Change Laboratory. A Case Study from Serbia*, in *Psihologija* 45 (2012) 71-94.
- Erik Borgman, *Leren leren: een spiritualiteit van het zoeken naar sporen van God*, in Jan De Vriese & Jozef Bulckens (red.), *Ongehoord anders. Eigentijdse spiritualiteit*, Leuven, Acco, 1992, 65-81.
- Reinhold Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt, WBG, 2011.
- Mary C. Boys, *Jewish-Christian Dialogue: One Woman's Experience*, New York/Mahwah, Paulist Press, 1997.
- Mary C. Boys, *Learning in the presence of the other*, in *Religious Education* 103 (2008) 502-506.
- Marcel Braekers, *Meister Eckhart. Mysticus van het niet-wetende weten*, Averbode, Altiora, 2007.
- Oddrun Bråten, *Are Oranges the only Fruit? A Discussion of Comparative Studies in Religious Education in Relation to the Plural Nature of the Field*, in Martin Rothgangel, Ger Skeie & Martin Jäggle (eds.), *Religious Education at Schools in Europe* (Part 3: Northern Europe), Göttingen, Vienna University Press, 2014, 19-43.
- Rutger Bregman, *De meeste mensen deugen. Een nieuwe geschiedenis van de mens*, Amsterdam, De Correspondent, 2020.

- Jozef Bulckens, *Godsdienstonderricht op de secundaire school (Deel 1: doel, inhoud, leerkracht, katholieke school)*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1994.
- Jozef Bulckens, *Zoals eens op de weg naar Emmaüs. Handboek voor catechetiek*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1994.
- Roger Burggraave, *Geen toekomst zonder kleine goedheid. Naar genereus samenleven in verantwoordelijkheid vanuit Emmanuel Levinas*, Antwerpen/Heeswijk, Halewijn/Berne Media, 2020.
- Roger Burggraave, *Baarmoederlijkheid van mens en God*, Antwerpen, Halewijn, 2021.
- Christlicher Arbeiterjugend (CAJ), *Sehen – Urteilen – Handeln. Einige Grundlagen*, Essen, s.d.
- Anita Cloete, *Religious Literacy*, in Birgit Weyel, Wilhelm Gräß, Emmanuel Lartey & Cas Wepener (eds.), *International Handbook of Practical Theology*, Berlin/Boston, De Gruyter, 2022, 731-742.
- Jan Amos Comenius, *Allesomvattende onderwijsleer. Didacta Magna*, Eindhoven, Damon, 2019 (Hertaling, annotaties en voor- en nawoord door H.E.S. Woldring).
- Deborah Court, *Religious Experience as an Aim of Religious Education*, in *British Journal of Religious Education* 35 (2013) 251-263.
- Shannon Craigo-Snell, *The Empty Church. Theater, Theology and Bodily Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- Nuraan Davids & Yusef Waghid, *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage. Cultivating Faith, Hope and Imagination*, Milton Park, Routledge, 2019.
- Markus Altena Davidsen, *De perspectiegericht benadering: rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO*, in *Religie en Samenleving* 17 (2022) 3, 198-226.
- Guido de Bruin & Jos Waltmans, *De bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*, Woerden, Verus, 2017.
- Henk de Roest, *Collaborative Practical Theology. Engaging Practitioners in Research on Christian Practices*, Leiden, Brill, 2020.
- Anuna De Wever & Kyra Gantois, *Wij zijn het klimaat. Een brief aan iedereen*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2019
- Kim de Wildt, *With All Senses: Something for Body and Mind. An Empirical Study of Religious Ritual in School*, Jena, Edition Paideia, 2014.
- Veit-Jakobus Dieterich (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012.

- Annemie Dillen & Jos de Kock, *Theologiseren met kinderen: recente ontwikkelingen*, in *Handelingen* 42 (2015) 4.
- Adam Dinham & Martha Shaw, *Religious Literacy through Religious Education: The Future of Teaching and Learning about Religion and Belief*, in *Religions* 8 (2017) # 119.
- Maike Maria Domsel, *Hinter dem Horizont. Zum spiritueller-religiöser Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart, Kohlhammer, 2023.
- Maike Maria Domsel & Maurice Steffens (Hrsg.), *Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?!*, Stuttgart, Kohlhammer, 2024.
- Yrjö Engeström, *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization*, in *Journal of Education and Work* 14 (2001) 133–156.
- Yrjö Engeström, *Developmental Work Research. Expanding Activity Theory in Practice* (International Cultural Historical Human Sciences 12), Berlin, Lehmanns Media, 2005.
- Rudolf Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen 'ehrendhaften' Abgang*, in Georg Hilger & George Reilly (Hrsg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion*, München, Kösel, 1993, 97-110.
- Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, Kösel Verlag, 2007.
- Adolf Exeler, *Gestaltetes Leben. Grundlinien einer Moralpädagogik*, in *Katechetische Blätter* 102 (1977) 1, 6-23.
- Forschungsgruppe REMEMBER, *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse* (Religionspädagogik Innovativ, 35), Stuttgart, Kohlhammer, 2020.
- James Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco, Harper & Row, 1984.
- Rob Freathy, Jonathan Doney, Giles Freathy, Karen Walshe & Geoff Teece, *Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers: The Case of Religious Education*, in *British Journal of Educational Studies* 65 (2017) 425-443.
- Claudia Gärtner, *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*, Bielefeld, Transcript, 2020.
- Ilse Geerinck, Carole Verbeeck, Martien Geerts & Kristien Coussement, *Het verhaal is nooit af. Samen met kinderen in de bijbel lezen*, Leuven, Acco, 2023.

- Aaron J. Ghiloni, *John Dewey among the Theologians*, New York, Peter Lang, 2012.
- Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development. The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Wakering, McCrimmons, 1987.
- Jacques Haers, *De kwetsbare queeste naar het anders anders-zijn*, in *Nieuwsbrief Alumni Theologie K.U. Leuven* 6 (1997) 3, 6-8.
- Kathrin Hanneken, "Da habe ich mich wieder gefunden". *Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule*, in Katharina Kammeyer, Erna Zonne & Annabelle Pithan (Hrsg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster, Comenius, 2014, 173-186.
- David T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*, New York/London, Teachers College at Columbia University, 2001.
- David T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*, in *Educational Theory* 67 (2017) 9-30.
- Chris A.M. Hermans, *Participierend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel, Damon, 2001.
- Abraham Joshua Heschel, *God zoekt de mens. Een filosofie van het jodendom*, Amsterdam, Uitgeverij Abraxas, 2005.
- Mary E. Hess, *Finding learning amidst the maelstrom: Storytelling, trauma, and hope*, in *Teaching Theology and Religion* 23 (2020) 218-230.
- Etty Hillesum, *Het verstoorde leven. Dagboek van Hillesum 1941-1943*, Amsterdam, Balans, 1981.
- Julia Ipgrave, 'My God and other people's Gods'. *Children's Theology in a Context of Plurality*, in Gertrud Yde Iversen, Gordon Mitchell & Gaynor Pollard (eds.), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009.
- Robert Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London, Hodder and Stoughton, 1997.
- Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
- Fredrik Jahnke, *Religious literacy: how do we recognize it when we see it, and then what? Arguments for a reformed use of religious literacy in RE research, international knowledge transfer and teacher training programs*, in Jenny Berglund,

- Bert Roebben, Peter Schreiner & Friedrich Schweitzer (eds.), *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (Wissenschaft und Lehrerbildung 9), Göttingen, Bonn University Press, 2023, 117-132.
- Jan Jans, *Zichzelf als naaste*, in Karl-Wilhelm Merks & Nico Schreurs (Hrsg.), *De passie van een grensganger. Theologie aan de vooravond van het derde millennium*, Baarn, Ten Have, 1997, 227-236.
- Katharina Kammeyer, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in Veit-Jakobus Dieterich (Hrsg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012, 191–210.
- Navid Kermani, *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen*, München, Hanser Verlag, 2022.
- HyeRan Kim-Cragg, *Interdependence: A Postcolonial Feminist Practical Theology*, Eugene (OR), Pickwick Publications, 2018.
- Marina Kiroudi, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven* (Eastern Church Identities, Bd. 6), Paderborn, Schöningh/Brill, 2021.
- Peter Kliemann, *Tübingen, Europa und zurück. Religionsunterricht im internationalen Kontext*, Stuttgart, Calwer, 2019.
- Fedor Kozyrev, *The Roles of Dialogue in Religious Education. A Russian Perspective*, in Dennis Bates, Gloria Durka & Friedrich Schweitzer (eds.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York, Routledge, 2006, 215-227.
- Martina Kraml & Zekirija Sejdini, *Religiöse Bildung kooperativ denken. Einblicke in den österreichischen Kontext*, in Friedrich Schweitzer, Fahimah Ulfat & Reinhold Boschki (Hrsg.), *Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht*, Münster/New York, Waxmann, 2023, 127-142,
- Henk Kuindersma & Maartien Hutter, *Nooit meer een kleurplaat. Raak geïnspireerd door kindertheologie*, Antwerpen, Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap, 2021.
- Lothar Kuld, *Art. Compassion*, in Norbert Mette & Folkert Rickers (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik* (Teil 1), Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2001, 293-295.
- Lothar Kuld, *Compassion: solidarisch handeln lernen*, in Jochen Sautermeister & Elisabeth Zwick (Hrsg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten. Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn, Schöningh, 2019, 321-335.

- Tobias Künkler, *Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive. Eine kritische Kommentierung*, in Tobias Faix, Ulrich Riegel & Tobias Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, Lit-Verlag, 2015, 225-235.
- Harry M. Kuitert, *Het algemeen betwijfeld christelijk geloof*, Baarn, Ten Have, 1995².
- Leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Licap, 2000.
- Viktoria Lenz, *Empathie lernen – Moralphsychologische Perspektiven*, in Jochen Sautermeister & Elisabeth Zwick (Hrsg.), *Religion und Bildung: Antipoden oder Weggefährten. Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn, Schöningh 2019, 349-360.
- Mai-Anh Le Tran, *Reset the Heart. Unlearning Violence, Relearning Hope*, Nashville, Abingdon, 2017.
- Herman Lombaerts, *Religion, Society and the Teaching of Religion in Schools*, in Michael Warren (ed.), *Sourcebook for Modern Catechetics (Volume 2)*, Winona, Saint Mary's Press, 1997, 306–329.
- Herman Lombaerts, *Godsdienstondericht als communicatieve gebeurtenis*, in Herman Lombaerts & Bert Roebben (ed.), *Godsdienst op school in de branding. Een tussen-tijdse balans (Cahiers voor Didactiek 7)*, Deurne, Wolters Plantyn, 2000, 81-107.
- Herman Lombaerts & Didier Pollefeyt (eds.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven/Paris, Peeters, 2004.
- Johnson E. Mbillah, *Art. Interfaith Relations*, in Sunday B. Agang, Jurgens H. Hendriks & Dion Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 257-266.
- Bernard McGinn, *Mystical Language in Meister Eckhart and his Disciples*, in *Medieval Mystical Theology* 21 (2012) 214-232.
- Wilna A.J. Meijer, *The Plural Self. A Hermeneutical View on Identity and Plurality*, in *British Journal of Religious Education* 17 (1995) 92-99.
- Hans Mendl, *Wissenserwerb im Religionsunterricht. Die Bedeutung von Erfahrung in einem performativ ausgerichteten Religionsunterricht*, in *Religionspädagogische Beiträge* 2009, # 63, 29-38.
- Norbert Mette, *Bildung und verbindliches Handeln. Identität in universaler Solidarität*, in *Stimmen der Zeit* 119 (1994) 7, 453-464.
- Johann Baptist Metz, *Mystik der offenen Augen*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2017.

- Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2019.
- Siebren Miedema, *A Postlude on Adequate Methodologies for Comparative Research regarding the Relation of Religion/Worldview and Education*, in *Religion & Education* 48 (2021) 477-489.
- Dietmar Mieth, *Meister Eckhart. Gotteserfahrung und Weg in die Welt*, Olten & Freiburg, Walter-Verlag, 1979.
- Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.
- Marianne Moyaert, *In Response to the Religious Other. Ricœur and the Fragility of Interreligious Encounters*, Lanham/Boulder/New York/London, Rowman and Littlefield, 2014.
- Marianne Moyaert, *On the Role of Ritual in Interfaith Education*, in *Religious Education* 113 (2018) 1, 49-60.
- Ludmila Muchová, *Die Krise der Erziehung zu religiöser Identität in Tschechien*, in Irmgard Bock, Johanna Dichtl, Horst Herion & Walter Prügger (Hrsg.), *Europa als Projekt. Religiöse Aspekte einem politischen Kontext*, Münster, Lit-Verlag, 2007, 181-195.
- Nazir Paul Nazar, *Teaching controversial issues in religious education. RE teachers' attitudes and perceptions*, in *Greek Journal of Religious Education* 3 (2020) 1, 45-66.
- Elisabeth Naurath, *Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht*, in Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen, Mohr Siebeck 2021, 222-229.
- Nieuw wij – www.nieuwwij.nl (geconsulteerd op 21 december 2023).
- Karl Ernst Nipkow, *Art. Erziehung*, in *Theologische Realenzyklopädie* (Band 10), Berlin/New York, De Gruyter, 1982, 232-254.
- Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München, Kösel, 1987.
- David Novakovits, *Die schwache Autorität biblischer Texte im Religionsunterricht. Ein Plädoyer für mehr Geschichtsphilosophie im Kontext biblischen Lernens*, in *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 1, 57-68.
- Barbara Niedermann, *Religiöse Identität und ihre (Begegnungs-)Räume – <https://theocare.wordpress.com/2021/04/27/religiose-identitat-und-ihre-begegnungs-raume-barbara-niedermann/>* (geconsulteerd op 21 december 2023).

- Barbara Niedermann, *Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen. Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2021) 227-231.
- Maitumeleng Albertina Nthontho & Richardson Addai-Mununkum, *Towards religious literacy in South African schools: is the Life Orientation curriculum potent enough?*, in *Journal of Beliefs and Values* 42 (2021) 436-449.
- Parker Palmer, *Let your life speak. Listening for the voice of vocation*, San Francisco, Jossey-Bass 2000.
- Helmut Peukert, *Über die Zukunft von Bildung*, in *Frankfurter Hefte-Extra* 5 (1984) 129-137 [= Peukert, Helmut, *Bildung in gesellschaftlicher Transformation* (Hrsg. von Ottmar John & Norbert Mette), Paderborn, Ferdinand Schöningh 2015, 317-334].
- Viera Pirker, *fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern, Matthias Grünewald, 2013.
- Didier Pollefeyt, *De luister van het leven. Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, in *NartheX. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13 (2013) 1, 62-68.
- Didier Pollefeyt, *Hermeneutical learning in religious education*, in *Journal of Religious Education* 68 (2020) 1-11.
- Didier Pollefeyt & Reimund Bieringer, *De toekomst van de bijbel. Bijbelmoeheid: oorzaken en mogelijke remedies*, in Johan De Tavernier (red.), *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?*, Leuven, Acco, 2004, 19-47.
- Burkhard Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Regensburg, Klinkhardt, 2012.
- Sofie Raes & Bert Roebben, *Jongeren theologie in de voetsporen van kindertheologie?*, in *Handelingen* 42 (2015) 4, 27-35.
- Karl Rahner, *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in *Ibid., Schriften zur Theologie* (Band 7), Einsiedeln/Zürich/Köln, Benziger Verlag, 1966, 313-329.
- Joshua Ralston & Klaus von Stosch (eds.), *Beyond Binaries: Religious Diversity in Europe*, Paderborn, Brill/Schöningh, 2023.
- Hans Reinders, *Receiving the Gift of Friendship. Profound Disability, Theological Anthropology and Ethics*, Grand Rapids, Eerdmans, 2008.
- Ulrich Riegel & Tobias Faix, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen einer relativ jungen religionspädagogischen Programmatik*, in Tobias Faix, Ulrich Riegel & Tobias Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, Lit-Verlag, 2015, 9-33.

- Bert Roebben, *Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief*, Leuven, Acco, 1995.
- Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Leuven, Acco, 2007.
- Bert Roebben, *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*, Leuven, Acco, 2011.
- Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*, Leuven, Acco, 2015.
- Bert Roebben, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain Theological and Pastoral Monographs 44), Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016.
- Bert Roebben, *Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTex-Project*, in *Greek Journal of Religious Education* 1 (2018) 1, 9-22.
- Bert Roebben, *Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie*, in *Theologische Quartalschrift* 199 (2019) 119-132.
- Bert Roebben, *Menswording als vorming. Pleidooi voor meer eenvoud op school*, in *Tijdschrift voor Geestelijk Leven* 75 (2019) 1, 15-23.
- Bert Roebben, *New Wine in Fresh Wineskins. Rethinking the Theologicity of Catholic Religious Education*, in Michael T. Buchanan & Adrian-Mario Gellel (Eds.), *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools* (Vol. 2), Singapore, Springer, 2019, 51-61.
- Bert Roebben, *Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona*, Kapellen/Baarn, Halewijn/Adveniat, 2020.
- Bert Roebben, *Agnosticism as Breakout Room. Theologizing with Young People in their Search for Meaning, Identity and Spirituality*, in *Review of Religious Education and Theology* 1 (2021) 1, 75-87.
- Bert Roebben, *Ontmoetingsleren is de koningsweg*, in *Tertio*, 23 juni 2021.
- Bert Roebben, *Religious Educational Leadership in Times of Upheaval. How to Build Sustainably on Insights from the Past?* in *ET-Studies. Journal of the European Society for Catholic Theology* 12 (2021) 2, 357-367.
- Bert Roebben, *Fulltime pilgrim. Een theoloog op weg naar Compostela*, Averbode, Uitgeverij Averbode/Erasmus, 2022.
- Bert Roebben, *Volharden in de broosheid: Kwetsbaarheid als thema in religieuze volwassenenvorming*, in *Handelingen: Tijdschrift voor Praktische Theologie en*

Religiewetenschap 49 (2022) 2, 38-46 – <https://doi.org/10.54195/h.12354> (geconsulteerd op 21 december 2023).

- Bert Roebben, *Religionsunterricht? Systemrelevant! Generative Themen im aktuellen religionsdidaktischen Diskurs*, in Roland Ißler, Rainer Kaenders & Stephan Stomporowski (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (Wissenschaft und Lehrerbildung 8), Göttingen, Bonn University Press, 2022, 229-243.
- Bert Roebben, *Religionspädagogische Kartographie* (Forum Theologie und Pädagogik 26), Münster, Lit-Verlag, 2023.
- Bert Roebben, Maike Maria Domsel, Barbara Niedermann & Sander Vloebergs, *Colliding worlds in the religious education classroom. Performative teacher education in times of transition*, in Jenny Berglund, Bert Roebben, Peter Schreiner & Friedrich Schweitzer (eds.), *Educating Religious Education Teachers. Perspectives of International Knowledge Transfer* (Wissenschaft und Lehrerbildung 9), Göttingen, Bonn University Press, 2023, 37-55.
- Bert Roebben & Thomas Schlag, *Jugendtheologie: Basisannahmen und Konkretisierungsmöglichkeiten für die kirchliche Jugendarbeit*, in Angela Kaupp & Patrik C. Höring (Hrsg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2019, 444-459.
- Bert Roebben & Klaus von Stosch, *Religious Education and Comparative Theology. Creating Common Ground for Intercultural Encounters*, in *Religions* 13 (2022) # 1014.
- Bert Roebben & Katharina Welling, *Performative Religious Education. Chances and Challenges of a Concept in European Teacher Education*, in Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*, Münster/New York, Waxmann, 2021, 91-105.
- Bert Roebben, Katharina Welling & Laura Wiemer, *Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik? Vorstellung der Forschungsergebnisse des SpiRiTex-Projekts 2018 in Belgien*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 18 (2019) 2, 113-125.
- Joseph Roth, *Job. Roman over een eenvoudige man*, Amsterdam/Antwerpen, L.J. Veen Klassiek, 2014⁶ [oorspronkelijke titel: *Hiob. Roman eines einfachen Mannes*, 1930].
- Martin Rothgangel & Robert Schelander, *Art. Bildung*, in *Wirelex*, 2015.
- Clauß Peter Sajak & Ann-Kathrin Muth, *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen. Ein Praxisbuch*, München, Kösel, 2010.
- Jochen Sautermeister, *Identität und Integrität. Verantwortliche Lebensführung und Orientierung in Zeiten der Instabilität*, in Ralpf Berghold, Jochen Sautermeister & André Schröder (Hrsg.), *Dem Wandel eine menschliche Gestalt geben*.

- Sozialethische Perspektiven für die Gesellschaft von Morgen*, Freiburg/Basel/Wien, Herder 2017, 43-60.
- Mirjam Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.
- Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2013.
- Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2011.
- Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, u.a., *Jugendtheologie: Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012.
- Thomas Schlag & Jasmine Sühner, *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2017.
- Peter Schreiner, *Are you READY? Diversity and Religious Education Across Europe. The Story of the Ready Project*, Münster/New York, Waxmann, 2018.
- Peter Schreiner, *Postmigrantisch und religionssensibel – Notwendige Perspektiven für Bildung*, in *CI-Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut* (2019) 2, 5.
- Bernd Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens, in Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 2, 5-17.
- Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003.
- Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in *Jahrbuch für Kindertheologie* 2 (2003) 9-18.
- Friedrich Schweitzer, *Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin. Theologie als Prozess interdisziplinärer Kooperation*, in Martin Rothgangel & Edgar Thaidigsmann (Hrsg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart, Kohlhammer, 2005, 68-82.
- Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2014.
- Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner, *International Knowledge Transfer in Religious Education – A Manifesto for Discussion*, in *Religious Education* 115 (2020) 1, 10-14.
- Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*, Münster/New York, Waxmann, 2021.

- Matthias Sellmann, „Ohne pics glaub ich nix“. *Die Jüngerinnen als Produzentinnen religiöser Bedeutungen*, in Norbert Mette & Matthias Sellmann (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012, 65-91.
- Martha Shaw, *Worldview Literacy as Transformative Knowledge*, in Olof Franck & Peder Thalén (eds.), *Powerful knowledge in Religious Education. Exploring Paths to a Knowledge-Based Education on Religions*, Heidelberg, Springer, 2023, 195-216.
- Dorothee Sölle, *Kernwapens doden, ook zonder oorlog*, Baarn, Ten Have, 1983.
- František Štěch & Bert Roebben (eds.), *When East and West Meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honor of Ludmila Muchová*, Svitavy, Trinitas, 2019.
- Georg Steins, *Kanonisch-intertextuelle Studien zum Alten Testament*, Stuttgart, KBW, 2009, 145-166.
- Eva Stögbauer, *Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen*, in Tobias Faix, Ulrich Riegel & Tobias Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, Lit-Verlag, 2015, 179-190.
- Heinz Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, in Tobias Faix, Ulrich Riegel & Tobias Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, Lit-Verlag, 2015, 155-164.
- Barbara Strumann, *In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2018.
- Maria Magdalena Stüttem, *Der lehrende Mensch im Lernen des Loslassens. Resonanz der eckhartischen Mystik für den lehrenden Menschen im religiösen Bildungsgeschehen* (onuitgegeven dissertatie Universiteit zu Köln), 2024.
- Charles Taylor, *A Secular Age*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2007.
- Ina ter Avest, *Conflict matters. 'The making of' a difference*, in Ina ter Avest (ed.), *Education in conflict*, Münster, Waxmann, 2009, 15-37.
- David Toaspern, *Lernen durch wertbasiertes Handeln*, in Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen*, Tübingen, Mohr Siebeck, 2021, 318-325.
- David Tracy, *Plurality and Ambiguity. Hermeneutics, Religion, Hope*, San Francisco, Harper and Row, 1987.
- Johan Valstar, Henk Kuindersma, e.a., *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdiens primair onderwijs*, Amersfoort, NZV-Uitgevers, 2008.

- Johan Valstar, Marleen Willems, Henk Kuindersma, Christa Borré & Gerhard Büttner, *God is buiten de tijd. Kindertheologisch leren kijken*, Amersfoort/Averbode, Kwintessens/Uitgeverij Averbode, 2015.
- Bas van den Berg, *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*, Gorinchem, Narratio, 2014.
- Aat van der Harst, Bas van den Berg, Cocky Fortuin-van der Spek, *Verhalen verbinden*, Amersfoort, CPS, 2009.
- Johannes A. van der Ven, *Vorming in waarden en normen*, Kampen, Kok-Agora, 1985.
- Johannes A. van der Ven, *Formation of the Moral Self*, Grand Rapids, W.B. Eerdmans, 1998.
- Johannes A. van der Ven, *Das moralische Selbst. Gestaltung und Bildung*, Münster, Lit-Verlag, 1999.
- Johannes A. van der Ven & Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, Kok/Deutscher Studienverlag, 1994.
- Juliette van Deursen-Vreeburg, *De brandende binnenkant van religie* (interview met Bert Roebben en Bill Banning), in *Narthex. Vakblad voor levensbeschouwing en educatie* 23 (2023) 1, 21-25.
- Juliette van Deursen-Vreeburg, *Vacare: van lectio divina naar contemplatief lezen. Ruimte vrijmaken voor persoonsvorming in het levensbeschouwelijk onderwijs*, Münster, Lit-Verlag, 2023.
- Monique van Dijk-Groeneboer et. al., *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie* – <https://lervo.nl/handboek-vakdidactiek-levensbeschouwing-en-religie/> (geconsulteerd op 21 december 2023).
- Jos van Remundt & Simone Deen, *Verhalen die ertoe doen. Een blauwdruk voor levensbeschouwelijke communicatie in het onderwijs*, Utrecht, Uitgeverij Eburon, s.d.
- Terry Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, Eugene (OR), Cascade Books, 2014.
- Sander Vloebergs & Bert Roebben, *The Eye of the Storm. Mystical Theology in Dialogue with Teacher Education*, in *Theology and Philosophy in Education* 2 (2023) 1, 12-19 – <https://tape.academy/index.php/tape/article/view/27> (geconsulteerd op 21 december 2023).
- Katharina Welling, *Dialogisches Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen zur Umsetzung des Scriptural Reasoning*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020) 300-321.
- Katharina Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie*. Münster/New York, Waxmann, 2020.

- Saskia Wendel, *Christliche Mystik. Eine Einführung*, Kevelaer, Topos-Verlag, 2004.
- David F. White, *Practicing Discernment with Youth. A Transformative Youth Ministry Approach*, Cleveland (OH), The Pilgrim Press, 2005.
- Elie Wiesel, *Mit offenem Herzen. Ein Bericht zwischen Leben und Tod*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012.
- Joachim Willems, *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen, Konzeptualisierungen, Unterrichtsmethoden*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011.
- Jan Woppowa, *Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2016) 2, 41-49.
- Hans-Georg Ziebertz, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, in *Katechetische Blätter* 116 (1991) 316-327.
- Hans-Georg Ziebertz & Bert Roebben, *Art. Moralpädagogik*, in *Lexikon für Theologie und Kirche* (Band 7), Freiburg/Basel/Wien, Herder, 1998³, Kol. 455-458.
- Miriam Zimmermann & Ruben Zimmermann, *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen, Mohr-Siebeck, 2013.

Eindnoten

- 1 Vgl. Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 105-120; id., *Scholen voor het leven*, 114-117; id., *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 33-54.
- 2 Vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 95 – zie ook thema 3.
- 3 Vgl. Bert Roebben, *Fulltime pilgrim*, 149-152 – zie ook thema 6.
- 4 Vgl. Bert Roebben, *Religious Educational Leadership in Times of Upheaval*.
- 5 Vgl. Bert Roebben, *Religionsunterricht? Systemrelevant!*
- 6 Vgl. Bert Roebben, *Ontmoetingsleren is de koningsweg*.
- 7 Vgl. Bert Roebben, *Religionspädagogische Kartographie*.
- 8 Dit inzicht heb ik in het midden van de coronacrisis verwoord in *Volharden in de broosheid*.
- 9 Vgl. Monique van Dijk-Groeneboer, *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie*.
- 10 Vgl. Markus Altena Davidsen, *De perspectiefgerichte benadering*. Voor een kritisch perspectief, zie Juliëtte van Deursen-Vreeburg, *De brandende binnenkant van religie*.
- 11 Vgl. Didier Pollefeyt, *De luister van het leven*. Voor een kritisch perspectief, zie Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 49-50.
- 12 Meermaals zullen citaten in andere talen (voornamelijk in het Engels en Duits) aangevoerd worden om dichtbij de oorspronkelijke argumentatie van de auteurs te blijven.
- 13 Nuraan Davids & Yusef Waghid, *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage*, 99.
- 14 *Ibid.*, 100.
- 15 *Ibid.*, 100.
- 16 David T. Hansen, geciteerd in *ibid.*, 101.
- 17 Vgl. David T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching*.
- 18 Vgl. David T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*.

- 19 Zie thema 7.
- 20 Aaron J. Ghiloni, *John Dewey among the Theologians*, 156 (cursivering BR).
- 21 Dit concept komt eigenlijk uit Duitsland overgewaaid. De inzichten van het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) werden in Duitsland tijdens de zogenaamde Würzburger Synode (1971-1975) voor de praktijk van school en parochie omgezet. Daarin werd gepleit voor een godsdienstonderwijs op de maat van de school en niet langer op maat van de kerk. Doelstelling is niet een geloofsbelijdenis van leerlingen, maar een reflectie op hun levenservaringen in gelovig perspectief. In Vlaanderen werd deze correlatie-didactische benadering vooral geïmplementeerd door Jozef Bulckens, zie onder andere zijn *Godsdienstonderricht op de secundaire school*, 28-41.
- 22 Vgl. Johan Valstar, Henk Kuindersma, e.a., *Verwonderen en ontdekken*.
- 23 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht* – aansluitend bij het werk van Karl Ernst Nipkow en voordien Wolfgang Klafki.
- 24 Vgl. Chris A.M. Hermans, *Participierend leren*.
- 25 Vgl. *Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik* – voor het eerst gepubliceerd in 2010.
- 26 Didier Pollefeyt, *Hermeneutical learning in religious education*, 8 – vgl. ook Herman Lombaerts & Didier Pollefeyt (eds.), *Hermeneutics and Religious Education*.
- 27 Mary E. Hess, *Finding learning amidst the maelstrom*, 221.
- 28 *Ibid.*, 218.
- 29 Vgl. Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner, *International Knowledge Transfer in Religious Education*. Tot hiertoe resulteerde dit project in twee publicaties: Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education* (2021); Jenny Berglund, Bert Roebben, Peter Schreiner & Friedrich Schweitzer (eds.), *Educating Religious Education Teachers* (2023).
- 30 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Wider die Suche nach der theologischen Leitdisziplin*, 78-79.
- 31 Zie thema 6.
- 32 Oddrun Bråten, *Are Oranges the only fruit?*, 39-40.
- 33 Siebren Miedema, *A Postlude on Adequate Methodologies for Comparative Research regarding the Relation of Religion/Worldview and Education*, 481.
- 34 Vgl. Mai-Anh Le Tran, *Reset the Heart*; vgl. HyeRan Kim-Cragg, *Interdependence: A Postcolonial Feminist Practical Theology*.
- 35 Anuna De Wever & Kyra Gantois, *Wij zijn het klimaat. Een brief aan iedereen*, 66-67.
- 36 Vgl. Claudia Gärtner, *Klima, Corona und das Christentum*.

- 37 Zie de analyse van Helmut Peukert in thema 4.
- 38 Vgl. Nazir Paul Nazar, *Teaching controversial issues in Religious Education*.
- 39 Vgl. Mieke Bal, *Travelling concepts in the humanities*.
- 40 Vgl. Yrjö Engeström, *Expansive Learning at Work*; id., *Developmental Work Research*.
- 41 Vgl. Geir Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice*.
- 42 Vgl. Henk de Roest, *Collaborative Practical Theology*.
- 43 Vgl. Chris A.M. Hermans, *Participerend leren*.
- 44 Vgl. Herman Lombaerts, *Religion, Society and the Teaching of Religion in Schools*; id., *Godsdienstonderricht als communicatieve gebeurtenis*.
- 45 Geir Afdal, *Researching Religious Education*, 55.
- 46 Zlatko Bodrožić & Ivana Stepanović, *Creating Organizational Innovations in Countries in Transition*, 74.
- 47 Henk de Roest, *Collaborative Practical Theology*, 221–223, aansluitend bij Yrjö Engeström.
- 48 Herman Lombaerts, *Religion, Society and the Teaching of Religion*, 322.
- 49 *Ibid.*, 324.
- 50 Dit artikel werd later opnieuw gepubliceerd in Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung* (Praktische Theologie heute 82), Stuttgart, Kohlhammer, 2007.
- 51 Vgl. Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt*.
- 52 Vgl. Jennifer A. Ayres, *A Pedagogy for Precarious Times*, 331-333.
- 53 Vgl. Bert Roebben, *Theology Made in Dignity*, 69.
- 54 Vgl. respectievelijk de bijdragen van Maike Maria Domsel, Sander Vloebergs en Barbara Niedermann in Bert Roebben e.a., *Colliding worlds in the religious education classroom*.
- 55 Vgl. Sander Vloebergs & Bert Roebben, *The Eye of the Storm. Mystical Theology in Dialogue with Teacher Education*.
- 56 Bijvoorbeeld op basis van de inzichten van Meister Eckhart, vgl. Bert Roebben, “Levensbeschouwelijke vorming en de persoon van de leraar. Meister Eckhart als godsdienstpedagogische leermeester” in *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 148-153, en voordien in *Scholen voor het leven*, 154-159. Vgl. ook de dissertatie van Maria Magdalena Stüttem aan de universiteit van Keulen (2024), *Der lehrende Mensch im Lernen des Loslassens*.
- 57 Judith Butler, geciteerd in Jennifer A. Ayres, *A Pedagogy for Precarious Times*, 328.
- 58 Vgl. Maike Maria Domsel, *Hinter dem Horizont. Zum spiritueller-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*.

- 59 Aldus Edward Schillebeeckx in zijn boek “Mensen als verhaal van God” (1989), geciteerd in Jozef Bulckens, *Zoals eens op de weg naar Emmaüs. Handboek voor catechetiek*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1994, 217. Het was pas achteraf dat ik dit citaat terugvond; het past wonderwel bij de titel van deze bijdrage.
- 60 Vgl. Jan Woppowa, *Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen*.
- 61 Vgl. Bernd Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute*.
- 62 Zie voetnoot 29 in thema 1.
- 63 Zie het project READY, vermeld in thema 6.
- 64 Zie het schema aan het eind van thema 1.
- 65 Vgl. Peter Schreiner, *Postmigrantisch und religionssensibel*.
- 66 Vgl. Viera Pirker, *fluide und fragil*.
- 67 Vgl. Janieta Bartz & Thomas Bartz, *Recognizing and Acknowledging Worldview Diversity in the Inclusive Classroom*. Deze drie elementen zijn ook voorhanden in het herziene leerplan Rooms-Katholieke godsdienst voor het middelbaar onderwijs in Vlaanderen: de identiteit van de leerling, de maatschappelijke context en de christelijke traditie. Om de complexiteit van dit samenspel te beklemtonen, vernoem ik in mijn tekst de drie elementen in het meervoud.
- 68 Vgl. Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung*.
- 69 David T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching*, 156.
- 70 Geciteerd in Peter Kliemann, *Tübingen, Europa und Zurück*, 53.
- 71 Zie ook thema 5.
- 72 Over de grenzen van het waardencommunicatieve model dat hier ingeoeft werd, over de noodzaak om morele emoties in de morele vorming te betrekken en deze open te breken in de richting van een meer inclusieve vorm van ‘zien-oordelen-handelen’, zie thema 4.
- 73 Bij de voorbereiding maakte ik gebruik van het model “elementarisering”. Dit model komt ook terug in thema 5, wanneer ik mijn bijbeeldidactische ervaringen in een klas van het basisonderwijs beschrijf. Het model ondersteunt de leraar in de didactische omzetting van inhoud naar proces, van zaak naar persoon, van overdracht naar toe-eigening. Elders heb ik het beeld van de didactische boom gebruikt om dit proces duidelijk te maken: het komt erop aan de inhoud vanuit de gemeenschappelijke stam te laten uitwaaien in de vele mogelijke positioneringen van leerlingen ten aanzien van de inhoud en dit in de vorm van de takken en twijgen van die boom, zie Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 70-71.
- 74 Vgl. Roger Burggraeve, *Baarmoederlijkheid van mens en God*.
- 75 Vgl. Jan Jans, *Zichzelf als naaste*.

- 76 Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 127, in aansluiting bij Hilbert Meyer.
- 77 Voor een overzicht van de posities, vgl. Fredrik Jahnke, *Religious literacy: how do we recognize it when we see it, and then what?*; Adam Dinham & Martha Shaw, *Religious Literacy through Religious Education*.
- 78 In sommige landen zoals in de Frankrijk of de USA is er helemaal geen levensbeschouwelijk vormingsaanbod op school. In andere landen ervaart men de nood aan meer onderwijs in deze zin. Zo wijzen Zuid-Afrikaanse collega's er bijvoorbeeld op dat onvoldoende tijd voor levensbeschouwelijke diversiteit in het curriculum leidt tot scheefgetrokken religieuze voorstellingen bij kinderen, tot "misclusion" (in plaats van "conclusion": verschillen worden in de klas wel geïntegreerd, maar te kort door de bocht voorgesteld) of zelfs tot religieus geweld ("religious illiteracy could become the sole or primary cause of the heart-breaking violence that dominates local and global news stories", aldus Maitumeleng Albertina Nthontho & Richardson Addai-Mununkum, *Towards religious literacy in South African schools*, 446-447). De term "misclusion" is van Yonah Matemba en Richardson Addai-Manunkum, naar aanleiding van onderzoek in Malawi en Ghana, aldus Anita Cloete, *Religious Literacy*.
- 79 Martha Shaw, *Worldview Literacy as Transformative Knowledge*.
- 80 Vgl. Henk de Roest, *Collaborative Practical Theology*, 306-312.
- 81 "It is difficult to learn when one is hungry, or scared of being abducted, or has spent the night hiding in the bush to avoid attacks" (Samuel P. Ango & E. Rutoro, *Art. Education*, 145).
- 82 Vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 49-51.
- 83 Vgl. Janieta Bartz, *Jugendpastoral auf neuen Wegen*.
- 84 De tekst die volgt bevat bestanddelen uit publicaties van de jaren 1999, 2007, 2011 en 2015 (zie verantwoording). Telkens werden de basisinzichten vernieuwd met feedback uit conferenties, doctoraatsonderzoek en reacties van studenten in de collegezaal. Verbazingwekkend is het om vast te stellen hoe inzichten kunnen groeien en gedijen in een werksfeer die zelf communicatief-interpretatief van aard is.
- 85 Geciteerd in Johnson E. Mbillah, *Art. Interfaith Relations*, 261.
- 86 Vgl. Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 45-57.
- 87 Vgl. Johannes A. van der Ven, *Formation of the Moral Self*.
- 88 Wilna A.J. Meijer, *The Plural Self. A Hermeneutical View on Identity and Plurality*; Johannes A. van der Ven, *Formation of the Moral Self*, 266-282.
- 89 Michael Grimmitt, *Religious Education and Human Development*, 225.
- 90 *Ibid.*, 225.
- 91 Voor het eerst in Hans-Georg Ziebertz, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs* (1991).

- 92 Bijvoorbeeld in het theoretisch concept voor empirisch onderzoek, vgl. Johannes A. van der Ven & Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen* (1994). Voor een reconstructie van het Nijmeegs model, zie Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 148-152 en *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 61-64.
- 93 Hans-Georg Ziebertz, *Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs*, 325.
- 94 Het blijft de moeite waard om na te gaan hoe ook in een multi-religieuze benadering van het vak, zoals die bijvoorbeeld terug te vinden is Europese documenten zoals de *Toledo Guiding Principles* en *Signposts*, de persoonsvormende functie onderliggend een rol blijft spelen. Zuiver pedagogisch gezien driften de beide perspectieven (*about and from*) helemaal niet zover uit elkaar, zoals ook Robert Jackson, de hoofdontwerper van deze Europese documenten, op grond van zijn *interpretive approach* zelf suggereert: “Through the challenge of ‘unpacking’ another worldview one can, in a sense, become a new person” (Robert Jackson, *Religious Education: an Interpretive Approach*, 130-131).
- 95 M.C. Boys, *Learning in the presence of the other*, in *Religious Education* 103 (2008) 502-506.
- 96 Voor deze benadering vind ik ondersteuning in het werk van Rob Freathy en het model van RE-Searchers (zie thema 3). Ook daar wordt expliciet aandacht gevraagd voor persoonlijke reflectie en (zelf-)onderzoek in het speelveld van levensbeschouwelijke opvattingen. Voor Freathy is zelfinterpretatie of kritische distantie ten aanzien van zichzelf een noodzakelijke voorwaarde voor persoonsvorming, vgl. Rob Freathy, Jonathan Doney, Giles Freathy, Karen Walshe & Geoff Teece, *Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers*.
- 97 Vgl. Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 160; id., *Inclusieve Godsdienstpedagogiek*, 75.
- 98 De driedeling ‘getuige-specialist-moderator’ (de zogenaamde ‘GSM-functie’ van de leerkracht) stamt uit het *Leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Licap, 2000, 39-40.
- 99 Recente didactische aanzetten in interreligieus leren in het Duitse taalgebied zijn te vinden bij Georg Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik*; Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*; Clauß Peter Sajak & Ann-Kathrin Muth, *Kippa, Kelch, Koran. Interreligiöses Lernen mit Zeugnissen der Weltreligionen*; Mirjam Schambeck, *Interreligiöse Kompetenz*; Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*; Joachim Willems, *Interreligiöse Kompetenz*.
- 100 Ik baseer me hiervoor onder andere op het werk van Herman Lombaerts, *Godsdienstonderricht als communicatieve gebeurtenis*.
- 101 In haar onderzoek naar de methode *Scriptural Reasoning* als dialogisch concept

- voor de lerarenopleiding heeft zij onder andere vastgesteld „dass gerade das *Zusammenspiel* der drei Komponenten als ‚Träger der dialogischen oder kommunikativen Dynamik‘ (...) zu charakterisieren ist (...) und die einzelnen Komponenten im dialogischen Prozess ineinandergreifen“ (*Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium*, 241).
- 102 Aldus Katharina Welling, *Dialogisches Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie*, 312; vgl. schematisch id., *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium*, 187.
- 103 Hans Mendl, *Wissenserwerb im Religionsunterricht*, 34-37.
- 104 Marianne Moyaert, *On the Role of Ritual in Interfaith Education*, 57.
- 105 Als metafoor ontwikkeld door Marianne Moyaert (*In Response to the Religious Other*, 75) en empirisch onderzocht door Katharina Welling (*Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium*, 261).
- 106 Vgl. Ina ter Avest, *Conflict matters. ‘The making of’ a difference*.
- 107 Bert Roebben & Katharina Welling, *Performative Religious Education*, 98.
- 108 Vgl. Fedor Kozyrev, *The Roles of Dialogue in Religious Education*.
- 109 *Ibid.*, 217.
- 110 Vgl. Joshua Ralston & Klaus von Stosch (eds.), *Beyond Binaries: Religious Diversity in Europe*.
- 111 Martina Kraml & Zekirija Sejdini, *Religiöse Bildung kooperativ denken*, 138.
- 112 Katharina Kammeyer, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, 199.
- 113 Jacques Haers, *De kwetsbare queeste naar het anders anders-zijn*, 7.
- 114 Opgetekend door Roger Kamenetz en geciteerd in Mary C. Boys, *Jewish-Christian Dialogue: One Woman’s Experience*. Voor de regels die het spel van de interreligieuze dialoog en het interreligieus leerproces bepalen, zie Bert Roebben & Klaus von Stosch, *Religious Education and Comparative Theology*.
- 115 Vgl. R. Burggraave, *Geen toekomst zonder kleine goedheid*.
- 116 Vgl. Maike Maria Domsel & Maurice Steffens, *Compassion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Bildung nachhaltiger Entwicklung?!*, id., *Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?*
- 117 Terry Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, 23.
- 118 Rutger Bregman, *De meeste mensen deugen*.
- 119 Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 51.
- 120 Bert Roebben, *Een tijd van opvoeden*.
- 121 *Ibid.*, 111-115.
- 122 Karl Ernst Nipkow, *Art. Erziehung*, 252.
- 123 Johannes A. van der Ven, *Vorming in waarden en normen*.

- 124 Voor de beschrijving van de vier modellen van waardenoverdracht, waardenverheldering, waardenontwikkeling en waardencommunicatie, zie Hans-Georg Ziebertz & Bert Roebben, *Art. Moralpädagogik*, vgl. ook Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 27-33.
- 125 Deze elementen waren in mijn proefschrift al voorhanden, maar kregen later een ruimere uitwerking in *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 25-43 (voortbouwend op een artikel uit 1997).
- 126 Vgl. Johannes A. van der Ven, *Formation of the Moral Self*.
- 127 Vgl. Johannes A. van der Ven, *Das moralische Selbst*.
- 128 Vgl. Bert Roebben, *Een tijd van opvoeden*, 123-206.
- 129 Peter Biehl, *Erfahrung – Glaube – Bildung*, 156.
- 130 Martin Rothgangel & Robert Schelander, *Bildung*, 5.
- 131 Jochen Sautermeister, *Identität und Integrität*, 51.
- 132 Norbert Mette, *Bildung und verbindliches Handeln*, 454.
- 133 Vgl. www.nieuwwij.nl (laatst geconsulteerd op 21 december 2023).
- 134 Vgl. Bert Roebben, *Volharden in de broosheid*.
- 135 H. Peukert, *Über die Zukunft von Bildung*, 133.
- 136 Vgl. Ilse Geerinc, Carole Verbeeck, Martien Geerts & Kristien Coussement, *Het verhaal is nooit af. Samen met kinderen in de bijbel lezen*, 100-104.
- 137 Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 49-51.
- 138 Lothar Kuld, *Compassion: solidarisch handeln lernen*, 333.
- 139 Vgl. Adolf Exeler, *Gestaltetes Leben. Grundlinien einer Moralpädagogik*.
- 140 Viktoria Lenz, *Empathie lernen – Moralpsychologische Perspektiven*, 356 passim.
- 141 Konstantin Lindner, geciteerd in Elisabeth Naurath, *Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung*, 227.
- 142 Parker Palmer, *Let your life speak*, 65
- 143 Jennifer A. Ayres, *A Pedagogy for Precarious Times*, 328.
- 144 Vgl. Reinhold Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, 84-85.
- 145 Als omschrijving van de categorie “Orientierung” in het verder verloop van zijn boek, zie *ibid.*, 117-144.
- 146 Vgl. David F. White, *Practising discernment with youth*, 74-77.
- 147 Christlicher Arbeiter Jugend, *Sehen – Urteilen – Handeln*, 12.
- 148 Vgl. Bernard Antony, *Art. Cardijn*, 252-253.
- 149 Vgl. Jennifer A. Ayres, *A Pedagogy for Precarious Times*, 335-337.
- 150 Terry Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, 133.
- 151 Jochen Sautermeister, *Identität und Integrität*, 50.

- 152 David Toaspern, *Lernen durch wertbasiertes Handeln*, 323.
- 153 Zie bijvoorbeeld het project van Eboo Patel in de USA en zijn concretisering van de benadering “Leren in de presentie van de ander”, vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 92-93.
- 154 Geciteerd in Lothar Kuld, *Art. Compassion*, 295.
- 155 *Ibid.*, 295.
- 156 “The class of ‘neighbour’ has no bounds”, aldus David Pailin, geciteerd in Hans Reinders, *Receiving the Gift of Friendship*, 191 en 221.
- 157 Etty Hillesum, *Het verstoorde leven. Dagboek van Etty Hillesum 1941-1943*.
- 158 Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER, *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht*.
- 159 In het Duitse taalgebied is de bijbeldidactische oogst groot. Vgl. Gottfried Adam, Rudolf Englert, Rainer Lachmann & Norbert Mette (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*; Ingo Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*; Horst-Klaus Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik*; Burkard Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*; Mirjam Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik*; Mirjam Zimmermann & Ruben Zimmermann, *Handbuch Bibeldidaktik*.
- 160 Elie Wiesel, *Mit offenem Herzen. Ein Bericht zwischen Leben und Tod*, 88.
- 161 Vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 61-80.
- 162 Vgl. Ilse Geerinck, Carole Verbeeck, Martien Geerts & Kristien Coussement, *Het verhaal is nooit af*; Johan Valstar, Marleen Willems, Henk Kuindersma, Christa Borré & Gerhard Büttner, *God is buiten de tijd*; Aat van der Harst, Bas van den Berg & Cocky Fortuin-van der Spek, *Verhalen verbinden*; Jos van Remundt & Simone Deen, *Verhalen die ertoe doen*.
- 163 Vgl. Kathrin Hanneken, “Da habe ich mich wieder gefunden“. *Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule*.
- 164 Vgl. Juliëtte van Deursen-Vreeburg, *Vacare: van lectio divina naar contemplatief lezen*.
- 165 Vgl. Georg Steins, *Kanonisch-intertextuelle Studien zum Alten Testament*.
- 166 Giorgio Agamben, geciteerd in David Novakovits, *Die schwache Autorität biblischer Texte im Religionsunterricht*, 65.
- 167 Georg Steins, *Kanonisch-intertextuelle Studien zum Alten Testament*, 153 passim.
- 168 Terry Veling, *For you alone. Emmanuel Levinas and the answerable life*, 14.
- 169 Vgl. Guido de Bruin & Jos Waltmans, *De bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*.
- 170 Ik heb mijn visie op bijbels leren bij verschillende gelegenheden uitgeschreven en herwerkt, vgl. mijn *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 161-176 en *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 113-135.

- 171 Vgl. Bert Roebben, *Menswording als vorming. Pleidooi voor meer eenvoud op school*; Id., *Scholen voor het leven*, 143-160.
- 172 Vgl. Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 10-12.
- 173 Vgl. Jozef Bulckens, *Godsdienstonderricht op de secundaire school*, 99-101.
- 174 Ik werd hiervoor professioneel begeleid door Ruth Wouters, toenmalig verantwoordelijke van het Expertisecentrum *Education and Development* aan de UCLL-hogeschool. Het pilootproject droeg de welluidende titel: *Teacher Educator in Residence*.
- 175 De termen *wonder and concern* als leidraad voor mijn observaties in de klas vond ik bij David T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*.
- 176 Vgl. Rudolf Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen 'ehrenhaften' Abgang*.
- 177 Vgl. Didier Pollefeyt & Reimund Bieringer, *De toekomst van de bijbel*.
- 178 Zie hiervoor de reflecties over "kritische interrelatie" (Edward Schillebeeckx) aan het einde van thema 1.
- 179 Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*, 105.
- 180 Voor het eerst zo genoemd in Bert Roebben, *New Wine in Fresh Wineskins. Rethinking the Theologicity of Catholic Religious Education*, 56-57.
- 181 Gebaseerd op de methode voor het basisonderwijs *Verhalen van Elia*, in de reeks *Sterren aan de hemel*, Averbode, Altiora, s.d.
- 182 Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 124 – met een verwijzing naar de idee dat elke mens zijn of haar persoonlijke 'midrasj' moet ontdekken (aldus Bas van den Berg, *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*, 108).
- 183 Zie voor deze begrippen: Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 106-108.
- 184 Burkard Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*, 148.
- 185 Vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 61-80.
- 186 *Ibid.*, 67.
- 187 Een parafrase naar Harry M. Kuitert, *Het algemeen betwijfeld christelijk geloof*.
- 188 Joseph Roth, *Job. Roman over een eenvoudige man* [oorspronkelijke titel: *Hiob. Roman eines einfachen Mannes*, 1930].
- 189 Voor meer voorbeelden van deze performatief-bijbeeldidactische benadering, zie Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 129-134.
- 190 Zie thema 7.
- 191 Voor meer achtergrondinformatie bij het concept 'post-kritisch' geloven, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/pkg-pcbs/> (geconsulteerd op 21 december 2023). Zie ook in thema 7 de reflecties over het werk van James Fowler.

- 192 In vaktermen noemt men dit de ‘theologiciteit’ van religieuze vorming, zie B. Roebben, *New Wine in Fresh Wineskins*. Vgl. ook Thomas Schlag & Jasmine Sühner (Hrsg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*.
- 193 Vgl. Barbara Strumann, *In Psalmen der Gewalt begegnen*.
- 194 Erik Borgman, *Leren leren: een spiritualiteit van het zoeken naar sporen van God*, 73.
- 195 Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*, 82.
- 196 Vgl. Bert Roebben, *Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education*.
- 197 Vgl. Bert Roebben, Katharina Welling & Laura Wiemer, *Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik?*
- 198 Bert Roebben, *Volharden in de broosheid: Kwetsbaarheid als thema in religieuze volwassenenvorming*, 43.
- 199 Voor het eerst uitgewerkt in Bert Roebben, *Inclusieve godsdienstpedagogiek*, 103-106. Later empirisch geverifieerd op weg met studenten in het project SpiRiTex en tijdens mijn persoonlijke pelgrimstocht naar Vézelay (vgl. Bert Roebben, *Fulltime pilgrim*). Aan de universiteit van Bonn werkt Barbara Niedermann aan een empirisch en hermeneutisch doctoraatsonderzoek over het SpiRiTex-project, zie *Religiöse Identität und ihre (Begegnungs-)Räume en Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen*.
- 200 Marianne Moyaert, *On the Role of Ritual in Interfaith Education*, 56. Vgl. Kim de Wildt, *With All Senses: Something for Body and Mind*. In de orthodoxe godsdienstpedagogiek is dit symbolisch-performatief perspectief expliciet voorhanden in de gestalte van “das liturgische Prinzip als didaktische Orientierung” (vgl. Marina Kiroudi, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland*, 167–178).
- 201 Jan Amos Comenius, *Allesomvattende onderwijzleer*.
- 202 *Ibid.*, 30.
- 203 Vgl. Ludmila Muchová, *Die Krise der Erziehung zu religiöser Identität in Tschechien*.
- 204 Vgl. František Štěch & Bert Roebben (eds.), *When East and West meet*.
- 205 Vgl. Charles Taylor, *A secular age*.
- 206 Shannon Craigo-Snell, *The Empty Church. Theater, Theology and Bodily Hope*, 143.
- 207 David Tracy, *Plurality and Ambiguity*, 8.
- 208 *Ibid.*, 83.
- 209 Jan Amos Comenius, *Allesomvattende onderwijzleer*, 16.
- 210 Tom Beaudoin, *Witness to Dispossession. The Vocation of a Postmodern Theologian*, 74 (cursivering BR).

- 211 Vgl. Bert Roebben, *New Wine in Fresh Wineskins. Rethinking the Theologicity of Catholic Religious Education*.
- 212 Jan Amos Comenius, *Allesomvattende onderwijzleer*, 26.
- 213 Vgl. Marcel Braekers, *Meister Eckhart*; Bernard McGinn, *Mystical Language in Meister Eckhart and his Disciples*; Dietmar Mieth, *Meister Eckhart. Gotteserfahrung und Weg in die Welt*; Saskia Wendel, *Christliche Mystik. Eine Einführung*.
- 214 Marcel Braekers, *Meister Eckhart*, 36-37.
- 215 Dietmar Mieth, *Meister Eckhart*, 26.
- 216 Marcel Braekers, *Meister Eckhart*, 56.
- 217 Gottfried Bitter, *Spiritualität als geistlicher Lebensstil*, 33.
- 218 Vgl. Karl Rahner, *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*.
- 219 Een prachtig islamitisch perspectief op jongerentheologie biedt Navid Kermani, *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen*.
- 220 James Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian*, 65.
- 221 *Ibid.*, 74.
- 222 Vgl. Johann Baptist Metz, *Mystik der offenen Augen*.
- 223 Uit de CD *Samson 2*, Schelle, Studio 100, 1992.
- 224 In Duitsland bestaat er een eigen *Jahrbuch für Kindertheologie* met bijbehorende conferenties sinds 2002. In 2011 werd het *Netzwerk Jugendtheologie* opgericht en sinds 2012 wordt een eigen *Jahrbuch für Jugendtheologie* uitgegeven. Sinds 2018 zijn beide publicaties samengevoegd in het *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie* (JaBuKiJu). Historisch gezien is deze interesse voor de centrale positie van de opvoeding (het kind, de jongere of jong-volwassene) in de geloofscommunicatie terug te voeren tot de beweging *vom Kinde aus*. Men denke aan de *Reformpädagogik* in Duitsland, maar evenzeer aan de fenomenologische benadering van Martinus J. Langeveld in Nederland. In het Nederlands taalgebied heeft vooral het werk van Henk Kuindersma tot de verspreiding van de kindertheologische aanpak bijgedragen, zie o.a. Johan Valstar & Henk Kuindersma, *Verwonderen & ontdekken*; Johan Valstar, Marleen Willems, Henk Kuindersma, Christa Borré & Gerhard Büttner, *God is buiten de tijd*; Henk Kuindersma & Maartien Hutter, *Nooit meer een kleurplaat. Raak geïnspireerd door kindertheologie*. Vgl. ook Annemie Dillen & Jos de Kock, *Theologiseren met kinderen: recente ontwikkelingen*, themanummer *Handelingen* 42 (2015) 4.
- 225 Vgl. Bert Roebben, *Scholen voor het leven*, 143-160.
- 226 Vgl. Bert Roebben, *Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie*.
- 227 Julia Ipgrave, 'My God and other people's Gods'. *Children's Theology in a Context of Plurality*, 69.

- 228 Vgl. Sofie Raes & Bert Roebben, *Jongeren­theologie in de voetsporen van kinder­theologie*; Tobias Künkler, *Jugendtheologie in allgemein­pädagogischer Perspektive*, 228-231; Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*, 25-51.
- 229 Heinz Streib und Carsten Gennerich, geciteerd in Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen*, 16.
- 230 Karl Ernst Nipkow (in *Erwachsen werden ohne Gott*) spreekt over zogenaamde “Einbruchstellen des Glaubens” en noemt er vier: God en lijden, ontstaan van de wereld, het bestaan van God en geloofsoverdracht. Vgl. ook Eva Stögbauer, *Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen*.
- 231 Vgl. Bert Roebben, *Agnosticism as Breakout Room*.
- 232 Bert Roebben & Thomas Schlag, *Jugendtheologie: Basisannahmen und Konkretisierungsmöglichkeiten*, 453.
- 233 Zie voetnoot 180.
- 234 Ulrich Riegel & Tobias Faix, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen*, 15.
- 235 Vgl. Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*, 30.
- 236 Dorothee Sölle, *Kernwapens doden, ook zonder oorlog*, Baarn, 55-56.
- 237 Geciteerd in Dennis Bates, *John Hull. A Critical Appreciation*, 20-22.
- 238 Vgl. Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.
- 239 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie? Wat voor kinderen geldt, gaat ook op voor jongeren­theologie*, zie Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*
- 240 Vgl. Matthias Sellmann, „Ohne pics glaub ich nix“. *Die Jüngeren als Produzenten religiöser Bedeutungen*.
- 241 Deborah Court, *Religious Experience as an Aim of Religious Education*, 254.
- 242 Heinz Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, 163.
- 243 Zie ook het schema bij voetnoot 198.
- 244 Vgl. Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*, 22-24 en 47-51.
- 245 Vgl. Jeff Astley, *Ordinary Theology Looking, Listening and Learning in Theology*.
- 246 Ik bevestig hiermee de gedachtegang die ik ook al in mijn *Godsdienstpedagogiek van de hoop* (230-231 en 243-247) uitgewerkt heb.
- 247 Zie de prachtige Christushymne van Paulus in zijn Brief aan de Filippenzen (2, 5-11).

- 248 Bert Roebben, *Godsdienstpedagogiek van de hoop*, 231.
- 249 Tom Beaudoin, *Witness to dispossession*, 144.
- 250 *Catechismus Catholicae Ecclesiae*, 170 (cursivering BR).
- 251 Vgl. Matthias Sellmann, „Ohne pics glaub ich nix“, 88.
- 252 Paus Franciscus in een interview in *New York Times* (19 september 2013).
- 253 Abraham Joshua Heschel, *God zoekt de mens. Een filosofie van het jodendom*, 21.

Personenregister

- Adam, Gottfried 155, 179
Addai-Mununkum, Richardson 163, 175
Afdal, Geir 27, 155, 173
Agamben, Giorgio 179
Albertus Magnus 129
Altmeyer, Stefan 12
Andree, Maurice 155
Ango, Samuel P. 155, 175
Anselmus van Canterbury 136
Antony, Bernard 155, 178
Astley, Jeff 155, 175
Auer, Alfons 79
Ayres, Jennifer A. 83, 85, 86, 155, 173, 178
- Bakhtin, Mikhail 69
Bal, Mieke 155, 174
Baldermann, Ingo 95, 155, 179
Bartz, Janieta 155, 174, 175
Bartz, Thomas 155, 174
Bates, Dennis 155, 160, 183
Bauer, Thomas 31, 33, 34, 156, 173
Beaudoin, Tom 113, 124, 144, 156, 181, 184
Berg, Horst-Klaus 179
Berglund, Jenny 156, 159, 165, 172
Biehl, Peter 156, 159, 165, 172
Bieringer, Reimund 163, 180
Biesinger, Albert 79
Bitter, Gottfried 130, 156, 182
- Bodrožić, Zlatko 28, 156, 173
Bokorová, Věra 119
Borgman, Erik 108, 137, 156, 181
Borré, Christa 168, 179, 182
Boschki, Reinhold 84, 156, 160, 178
Boys, Mary C. 64, 71, 156, 176, 177
Braekers, Marcel 156, 182
Bråten, Oddrun 25, 29, 156, 172
Bregman, Rutger 156, 177
Bulckens, Jozef 79, 156, 157, 172, 174, 180
Burggraeve, Roger 46, 75, 76, 77, 157, 174, 177
Butler, Judith 84, 173
Büttner, Gerhard 168, 179, 182
- Cardijn, Joseph 84, 85, 155, 178
Chomsky, Noam 41
Cloete, Anita 157, 175
Comenius, Jan Amos 118, 120, 123, 126, 157, 159, 166, 181, 182
Confucius 19
Court, Deborah 141, 157, 183
Coussement, Kristien 158, 178, 179
Craig-Snell, Shannon 157, 181
- Davids, Nuraan 15, 157, 171
Davidsen, Markus Altena 157, 171
Deen, Simone 168, 179

de Bruin, Guido 157, 179
 de Kock, Jos 158, 182
 de Roest, Henk 27, 157, 173, 175
 De Wever, Anuna 157, 172
 Dewey, John 19, 20, 21, 159, 172
 de Wildt, Kim 157, 181
 Dieterich, Veit-Jakobus 157, 160, 183
 Dillen, Annemie 158, 182
 Dinham, Adam 158, 175
 Domsel, Maike Maria 153, 155, 158, 165, 173, 177
 Doney, Jonathan 158, 176

 Engeström, Yrjö 27, 28, 30, 35, 158, 173
 Englert, Rudolf 30, 31, 100, 155, 158, 173, 179, 180, 181
 Erasmus 40, 118
 Exeler, Adolf 79, 158, 178

 Faix, Tobias 161, 163, 167, 183
 Fortuin-van der Spek, Cocky 168, 179
 Fowler, James 131, 132, 158, 180, 182
 Freathy, Giles 48, 158, 176
 Freathy, Rob 48, 158, 176
 Freire, Paulo 15

 Gadamer, Hans-Georg 15
 Gantois, Kyra 157, 172
 Gärtner, Claudia 158, 172
 Geerinck, Ilse 158, 178, 179
 Geerts, Martien 158, 178, 179
 Gennerich, Carsten 183
 Ghiloni, Aaron J. 159, 172
 Gielis, Pieter 118
 Grimmitt, Michael 62, 63, 64, 139, 159, 175

 Habermas, Jürgen 79, 98, 137, 150
 Haers, Jacques 71, 159, 177
 Hanneken, Kathrin 159, 179
 Hansen, David T. 15, 19, 20, 22, 41, 159, 171, 174, 180
 Havel, Václav 120
 Hermans, Chris 28, 79, 159, 172, 173
 Heschel, Abraham Joshua 150, 159, 184
 Hess, Mary E. 159, 172
 Hillesum, ETTY 93, 159, 179
 Hilpert, Konrad 79
 Hoffmann, Johannes 79
 Hull, John 139, 155, 160, 183
 Hutter, Martien 160, 162
 Ipgrave, Julia 137, 159, 182

 Jackson, Robert 159, 176
 Jäggle, Martin 119, 156, 159, 174
 Jahnke, Fredrik 159, 175
 Jans, Jan 160, 175
 Janssens, Louis 79
 Jung, Carl Gustav 32

 Kamenetz, Roger 177
 Kammeyer, Katharina 177
 Kant, Emmanuel 75, 96, 157, 168, 177, 178, 179
 Kermani, Navid 160, 182
 Kim-Cragg, HyeRan 160, 182
 Kiroudi, Marina 160, 181
 Klafki, Wolfgang 172
 Kliemann, Peter 160, 174
 Kohlberg, Lawrence 79, 86
 Kozyrev, Fedor 68, 69, 160, 177
 Kraml, Martina 160, 177

- Krobath, Thomas 159, 174
 Kuindersma, Henk 160, 167, 168, 172,
 179, 182
 Kuitert, Harry M. 161, 180
 Kuld, Lothar 160, 178, 179
 Kundera, Milan 120
 Künkler, Thomas 161, 163, 167, 183
- Lachmann, Rainer 155, 179
 Langenhorst, Georg 176
 Langer, Wolfgang 79, 156
 Langeveld, Martinus J. 182
 Le Tran, Mai-Anh 161, 172
 Levinas, Emmanuel 75, 76, 77, 96, 157,
 168, 177, 178, 179
 Lindner, Konstantin 162, 167, 168
 Lombaerts, Herman 28, 29, 30, 135, 161,
 172, 173, 176
- Masschelein, Jan 31
 Matemba, Yonah 175
 Mbillah, Johnson E. 161, 175
 McGinn, Bernard 161, 182
 Meijer, Wilna A.J. 161, 175
 Meister Eckhart 89, 129, 131, 132, 134,
 156, 161, 162, 173, 182
 Mendl, Hans 161, 177
 Merleau-Ponty, Gabriel 15
 Mette, Norbert 70, 79, 155, 160, 161, 163,
 167, 168, 178, 179
 Metz, Johann Baptist 94, 132, 161, 182
 Meyer, Hilbert 162, 175, 176
 Meyer, Karlo 162, 175, 176
 Miedema, Siebren 25, 26, 162, 172
 Mieth, Dietmar 79, 162, 182
 Moyaert, Marianne 79, 162, 182
- Muchová, Ludmila 119, 120, 162, 167, 181
 Muth, Ann-Kathrin 165, 176
- Naurath, Elisabeth 162, 178
 Nazir, Paul Nazar 162, 173
 Niedermann, Barbara 162, 163, 173, 183
 Nipkow, Karl Ernst 78, 162, 172, 177, 183
 Novakovits, David 162, 179
 Nthontho, Maitumeleng Albertina 163,
 175
- Pailin, David 179
 Palmer, Parker 163, 178
 Patel, Eboo 179
 Paus Franciscus 81, 146, 184
 Peukert, Helmut 79, 81, 125, 163, 173, 178
 Pirker, Viera 163, 174
 Pollefeyt, Didier 161, 163, 171, 172, 180
 Porzelt, Burkard 103, 163, 179, 180
- Raes, Sofie 163, 183
 Rahner, Karl 21, 124, 131, 163, 182
 Ralston, Joshua 163, 177
 Raths, Louis E. 79
 Reinders, Hans 163, 177
 Ricœur, Paul 30, 80, 162
 Riegel, Ulrich 161, 163, 167, 183
 Roth, Joseph 106, 107, 165, 180
 Rothgangel, Martin 156, 165, 166, 178
 Rutoro, E. 155, 175
- Sautermeister, Jochen 153, 160, 161,
 165, 178
 Sajak, Clauß Peter 153, 160, 161, 165, 178
 Schambeck, Mirjam 166, 176, 179
 Schelander, Robert 159, 165, 174, 178

Schillebeeckx, Edward 21, 35, 174, 180
 Schlag, Thomas 165, 166, 181, 183
 Schreiner, Peter 156, 160, 165, 166, 172,
 174
 Schröder, Bernd 165, 166, 174
 Schweitzer, Friedrich 24, 33, 34, 155, 156,
 160, 165, 166, 172, 183
 Sejdini, Zekirija 160, 177
 Sellmann, Matthias 167, 183, 184
 Shaw, Martha 47, 158, 167, 175
 Simons, Maarten 31
 Socrates 19
 Sölle, Dorothee 138, 167, 183
 Stachel, Günter 79
 Štěch, František 119, 120, 167, 181
 Steffens, Maurice 153, 158, 177
 Steffensky, Fulbert 95
 Steins, Georg 167, 179
 Stepanović, Ivana 28, 156, 173
 Stockinger, Helena 159, 174
 Stögbauer, Eva 167, 183
 Streib, Heinz 141, 167, 183
 Strumann, Barbara 108, 167, 181
 Stüttem, Maria Magdalena 167, 173
 Sühner, Jasmine 166, 181

 Taylor, Charles 122, 167, 181
 Teece, Geoff 158, 176
 ter Avest, Ina 167, 177
 Theissen, Gerd 88
 Thomas More 118
 Thomas van Aquino 129, 144
 Tillich, Paul 21
 Toaspern, David 167, 179
 Tracy, David 123, 124, 167, 181

 Valstar, Johan 167, 168, 172, 179, 182
 van den Berg, Bas 102, 168, 179, 180
 van der Harst, Aat 168, 179
 Van der Ven, Johannes A. 64
 van Deursen-Vreeburg, Juliëtte 168, 171,
 179
 van Dijk-Groeneboer, Monique 168, 171
 Van Iseghem, Mieke 16
 van Remundt, Jos 168, 179
 Vattimo, Gianni 143
 Veling, Terry 77, 85, 168, 177, 178, 179
 Verbeeck, Carole 158, 178, 179
 Vloebergs, Sander 165, 168, 173
 von Stosch, Klaus 163, 165, 177
 Vygotsky, Lev 27, 28

 Waghid, Yusef 15, 157, 171
 Walshe, Karen 158, 176
 Waltmans, Jos 157, 179
 Welling, Katharina 66, 68, 165, 168, 177,
 181
 Wendel, Saskia 169, 182
 White, David F. 84, 169, 178
 Wiemer, Laura 165, 181
 Wiesel, Elie 95, 101, 169, 179
 Willems, Joachim 168, 169, 176, 179, 182
 Willems, Marleen 168, 179, 182
 Woppowa, Jan 40, 169, 174
 Wouters, Ruth 180

 Ziebertz, Hans-Georg 63, 64, 79, 168,
 169, 175, 176, 178
 Zimmermann, Mirjam 162, 167, 169, 179
 Zimmermann, Ruben 162, 169, 179

