



Deel II

Benaderings- wijzen

Inleiding deel II



Vakdidactische concepten als oriëntatiehulp in een complex levensbeschouwelijk landschap

Bert Roebben

In het tweede deel van dit handboek komen verschillende benaderingswijzen van religieuze en levensbeschouwelijke vorming aan bod. Elk op hun manier bieden deze een *leessleutel* aan om het leerproces te beschrijven, te plannen, uit te voeren, te evalueren en te interpreteren. In dit verband spreekt men ook van vakdidactische concepten: elke benaderingswijze hanteert een specifiek vakdidactisch begrippenkader. En ofschoon elk van deze benaderingswijzen verankerd zijn in onderscheiden pedagogische en theologische (of religiewetenschappelijke) theorieën, streven ze allemaal hetzelfde na: jongeren en jongvolwassenen wegwijs maken in het complexe landschap van religie en levensbeschouwing. Deze verbinding tussen jeugdcultuur en zingeving is allerm minst vanzelfsprekend en ze is dat waarschijnlijk ook nooit geweest. Jongeren zijn immers van nature degenen die kritisch omgaan met zingeving die van elders komt. Enkel wat van henzelf komt of wat de toets van de authenticiteit kan doorstaan, heeft recht van spreken. In het spanningsveld tussen de zaak en de persoon, tussen levensbeschouwing(en) en de zoekende jonge mens, staat een leraar met een bepaald vakdidactisch concept, een bepaalde 'manier van doen' die didactisch te verantwoorden is. Een goede leraar weet wat hem/haar te doen staat (Roebben, 2019). Hij/zij behoort het leerproces op basis van een persoonlijk toegeëigend didactisch concept te beheren, een concept dat leerling en leerstof contextueel met elkaar verbindt.

Levensbeschouwing: een vak met een eigen agenda?

De laatste jaren is het vakdidactisch discours over levensbeschouwing sterk door actoren *van buitenaf* bepaald. Allerlei externe doelstellingen speelden een rol: het vak moest bijdragen tot burgerschapsvorming, respectvolle omgang met andere overtuigingen, religieus-literaire mondigheid, herstel van religieus en zelfs kerkelijk weefsel, dialogische schoolontwikkeling, om er maar enkele te noemen. Deze instrumentele doelstellingen werden expliciet van buitenaf aangedragen door maatschappelijke actoren in het veld: de politiek, de bedrijfsweld, de onderwijszuilen, de globale samenleving, enzovoort. De grote onderwijs-providers

lieten zich vaak verleiden om dit spel mee te spelen. De eigenlijke zin van goed levensbeschouwelijk onderwijs werd soms uit het oog verloren: met name het recht van jonge mensen om “het leven” op hun eigen manier te mogen “beschouwen” (Roebben, 2015, 28). Om allerlei redenen had men de eigen agenda van het vak niet altijd in het vizier.

Minstens *twee complexe fenomenen* speelden een rol in deze ontwikkeling: enerzijds de teloorgang van religieuze tradities als publieke zingevers en anderzijds de opkomst van nieuwe (en vaak tegenstrijdige) spelers op veld van de zingeving. De traditiecrisis van de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw heeft tot meerdere traditiebreuken en -transformaties geleid. En de pluralisering van zingevers heeft tot een ‘deep pluralism’ in de publieke ruimte van samenleving en school geleid. Bij velen in het onderwijs is de oriëntatie zoek: waaruit zullen we inspiratie putten (traditie als *herkomst*) en waartoe zullen we die inspiratie inzetten (pluraliteit als *toekomst*)? Bovendien is het vaak zo dat deze twee fenomenen op elkaar inspelen: tradities ontbreken vaak in de leefwereld van jongeren om het gesprek met anderen zinvol te voeren. En de pluraliteit veroorzaakt soms eenheidsworst, waardoor alle tradities onverschillig op een hoop worden gegooid. In elk geval is het zo dat de vakdidactiek flexibel genoeg moet zijn om op beide terreinen (én gelijktijdig) kritisch aanwezig te zijn. “Toespitsing van de aandacht op religieuze diversiteit leidt er gemakkelijk toe dat over het hoofd gezien wordt dat ook binnen diversiteit religie liquide wordt, verandert van gefixeerde traditie naar persoonlijk en scheppend omgaan met levensvragen” (Geurts, 2017, 71). Het landschap is complex en de didactische reacties op de werkvloer zijn vaak onzeker. Kan de professionele vakdidactiek oriëntatiehulp bieden?

Dát levensbeschouwelijk leren in de gegeven omstandigheden noodzakelijk is, betwijfelt eigenlijk niemand. Dat er omwille van verschillende ‘Leitmotiven’ of beweegredenen verschillende didactische concepten naast en tegenover elkaar bestaan, is op zich een teken van een gezonde ontwikkeling. Dat in Europa een exponentiële groei aan benaderingswijzen ontstaan is, heeft ook met de sleutelfiguren in de regionale onderwijsdebatten te maken. Ruwweg kan men zeggen dat de invloedrijke Duitstalige godsdienstdidactiek vooral heeft ingezet op ‘Traditionsabbruch’ en heeft geprobeerd de kloof te dichten tussen zaak en persoon – denk maar aan de correlatiedidactiek (de poging om menselijke ervaring en religieuze traditie in overeenstemming te brengen), het elementariseringsconcept (zie hieronder Henk Kuindersma), het concept “theologiseren met kinderen/jongeren” (zie Roebben

2015, 93-112) en performatieve vormen van levensbeschouwelijk leren (waarbij vooral het handelen centraal staat). De Engelstalige godsdienstdidactiek was vooral actief op het vlak van de plurale leercontext vandaag en ontwikkelde modellen van interreligieus en interlevensbeschouwelijk leren, waarbij de klemtoon vooral kwam te liggen op religieuze geletterdheid. Bovendien kwamen beide wetenschappelijk-vakdidactische tradities met elkaar in contact (via onderzoek, conferenties en publicaties) en zorgden voor communicerende vaten in de conceptontwikkeling. Een geslaagd voorbeeld hiervan zijn het REDCo-onderzoek (2009) en het recente READY-project (2019). Nederlandse en Vlaamse onderzoekers werden in dit internationale discours vaak op hun bemiddelende netwerkqualiteiten aangesproken.

Het is mijn stellige overtuiging dat een *gezamenlijk proces* van vakdidactische oordeelsvorming nu meer dan ooit nodig is. Het komt erop aan de hoofden bij elkaar te steken en van elkaars concepten te leren. Eerder dan de modellen tegen elkaar uit te spelen, dienen ze in een nieuw gezamenlijk discours geïntegreerd te worden. Om maar enkele oude tegenstellingen te noemen die dringend dienen overbrugd te worden: neutraal levensbeschouwelijk onderwijs bestaat niet en is altijd gekleurd; hermeneutisch onderwijs vindt altijd plaats op basis van geleefde ervaringen; godsdienstonderwijs veronderstelt ook altijd burgerschapsvorming en morele opvoeding; *worldview* is altijd (minstens) religieus of niet-religieus; elementarisering gaat altijd in op zaak én persoon. De tijd van de oude tegenstellingen is voorbij. Of men zou moeten beslissen radicaal terug te keren naar het alternatief van een catechetisch-fundamentalistisch godsdienstonderwijs. Dat zie ik voorlopig nergens in Europa gebeuren, zelfs niet in landen zoals Griekenland, Polen, Portugal, Slovenië of Spanje, waar vanouds kerkelijke socialisatie als vormingsdoel voorop stond.

Intrinsieke oriëntatie van het vak op humaniteit en transcendentie

Welke benaderingen zijn in de vakdidactiek aanwezig, die richting geven aan levensbeschouwelijke leerprocessen voor de school, of anders uitgedrukt “op de wijze van de school” (Bulckens 1994 en 1997), vertrekkend vanuit de eigen intentie van de school als vormingsinstelling (en dus niet vanuit de kerk, de staat, de markt of een andere instantie)? Welke intrinsieke oriëntatie kunnen vakdidactici en leraren op de werkvloer samen afspreken om didactisch-efficiënt in te spelen op de veranderingen in het levensbeschouwelijk landschap? Ik doe een voorzet die mede verankerd is in de verschillende benaderingswijzen, die hieronder in deel twee van het handboek vakdidactiek worden opgevoerd. Ik meen dat in al deze benaderingen twee basisoriëntaties multi-perspectivisch aanwezig zijn: humaniteit en transcendentie.

Wezenlijk gaat het om *pedagogische normativiteit en theologische relevantie*: de leerling wordt uitgedaagd om een mens-in-gemeenschap te worden en zijn positie in het spanningsveld immanentie-transcendentie kritisch te leren bepalen. Dat is de eigen (diepe en tegelijk brede) finaliteit van het vak, die tegelijk tot de ‘Bildungsauftrag’ van de moderne school behoort (Englert 2013, 36-50).

In het READY-project (zie hierboven) ontmoetten Europese leraren en lerarenopleiders elkaar en werkten er aan het afbouwen van wederzijdse vakdidactische vooroordelen en misverstanden, die in grote lijnen te situeren zijn in het binaire kader van confessioneel (Duitse taalgebied) versus “multi-faith” (Engels taalgebied) levensbeschouwelijk onderwijs. Engelse lerarenopleiders vermoeden indoctrinatie bij hun collega’s in het confessioneel onderwijs in Duitsland; Duitse lerarenopleiders vinden dan weer de zogenaamd neutrale positie van de leraar in het Engelse levensbeschouwelijk onderwijs onhoudbaar. Peter Kliemann, de coördinator van het project, reflecteerde achteraf op zijn ervaringen en inzichten en kwam tot een vijftal kernthema’s (Kliemann, 2019). Op zijn vraag om het binaire kader nogmaals in een Europees perspectief open te trekken, beschreef ik in het voorwoord van Kliemann’s boekje drie centrale uitdagingen voor levensbeschouwelijk onderwijs vandaag. De verschillende concepten van het handboek hieronder sluiten naar mijn oordeel goed aan bij deze drie uitdagingen.

Vooreerst is er het thema *onderwijsgerechtigheid* oftewel gelijke kansen voor elke jongere om naar de school van zijn/haar keuze te gaan en daar ook passend levensbeschouwelijk onderwijs te genieten – een kritisch perspectief dat al in de jaren tachtig van de vorige eeuw door Hans van der Ven verdedigd werd (Van der Ven, 1982). We staan op de drempel van een nieuwe soort samenleving, die tegelijk ‘postmigrantisch und religionssensibel’ is (Schreiner, 2019). Dit is een samenleving waarin diversiteit een feit is en inclusie een opdracht. Een helder stappenplan met duidelijke handelingsoriëntaties is dringend gewenst (zie het concept ‘Leren levensbeschouwelijk waarderen’ van Thom Geurts in de bijdrage van Arwin van Wilgenburg). Het zich leren bewegen in de open ruimte die voortdurend aan verandering onderhevig is, behoort tot de centrale competenties van de leraar (zie het concept ‘Open ruimte’ bij Kris Van Speybroeck).

Het tweede thema is dat van *het leren in de presentie van de ander* (Roebben 2015, 72-75). Zichzelf levensbeschouwelijk leren positioneren gebeurt altijd in de respectvolle ontmoeting met betekenisvolle anderen. Vele concepten hieronder gaan in deze

richting: ‘dialogisch leren’ (Jochem Quartel), ‘narratieve identiteit’ ontwikkelen in het samenspel met anderen in de klas, met andere verhaaltredities en andere dimensies van het zelf (Isolde de Groot), de hermeneutische beweging voltrekken ‘van buiten naar binnen, van beschrijven naar verstaan, van ervaring naar duiding, van participatie naar dialoog, van één laag naar meerdere lagen, van letter naar geest’ (Didier Pollefeyt) en leren ‘interlevenschouwelijk hermeneutiseren’ (Gijs van Gaans).

En tenslotte is er de inhoudelijke oriëntatie van het vak, toegespitst op de vraag of er een ‘*common religious literacy*’ (Kliemann 2019, 53) mogelijk is. Bestaat er een gemeenschappelijke didactische ‘grammatica’ met theologische en/of religiewetenschappelijke dieptestructuren, die aan de oppervlakte tot verschillende uitwerkingen in het vak kunnen leiden? Met andere woorden: is er een taalspel denkbaar dat begrippen levert om trans-levensbeschouwelijk en toch verankerd in particuliere tradities, jonge mensen kritisch en persoonlijk aan het denken te zetten over het spanningsveld immanentie-transcendentie en over de Godsvraag? Dat er vele manieren zijn om met dit centrale thema in onderscheiden tradities om te gaan, spreekt voor zich. Dat ook jongeren het recht hebben om in de vakdidactische afweging hiervan ‘wijs’ te worden zodat zij zich (instemmend, afwerend of zich onthoudend) leren positioneren, is geen vanzelfsprekendheid. Hierover gaat het onder andere in het ‘mystagogisch-communicatief’ concept (Juliëtte van Deurssen-Vreeburg), dat ervaring en interpretatie verbindt, in het concept ‘elementariseren’ (Henk Kuindersma), dat objectief kennismateriaal levert voor een subjectief verantwoorde positionering, in het concept van Clive Erricker dat uitgaat van een gedegen conceptuele en interdisciplinaire inhoudsanalyse met het oog op het stellen van de juiste vragen in het vak levensbeschouwing (Jeannette den Ouden) en over hoe dit alles uitpakt in de leerplanontwikkeling (Hans van den Bernt).

Besluit

Er zijn ongetwijfeld andere manieren denkbaar om de grote uitdagingen aan het levensbeschouwelijk onderwijs vandaag te beschrijven. Met de drie hierboven genoemde – gerechtigheid, dialoog en geletterdheid – zijn we al aardig op weg om de toekomst voor te bereiden. Een coöperatief en breed-georiënteerd perspectief op de vakdidactiek is levensnoodzakelijk om het vak op de agenda van de school te houden. Het zal erop aankomen flexibel om te gaan met het onderwijslandschap in beweging en daarbij onze concepten als oriëntatie-instrumenten te leren hanteren (Schweitzer & Schreiner 2019). Vooral onze toekomstige leraren zullen van deze ‘know how’ kunnen profiteren. En zij zullen als ‘change agents’ op hun beurt hun steentje moeten

bijdragen tot de verdere ontwikkeling van de vakdidactiek, want zij zijn degenen die nog explicieter met de complexiteit van ‘tekst, context en biografie’ (aldus het Vlaamse leerplan, vgl. Didier Pollefeyt) geconfronteerd zullen worden. Het landschap is in beweging en het is ‘meervoudig’ in beweging. Vanaf nu spreken we best over een veelheid van teksten en tradities, contexten en socialisaties, biografieën en identiteiten die in één en dezelfde klas in jonge mensen fluïde voorbijstromen – in jonge mensen op zoek naar solide wegen om ‘het leven te beschouwen’.

Literatuur en bronnen

- Bulckens, J. (1994, 1997) *Godsdienstonderricht op de secundaire school. Handboek voor godsdienstdidactiek* (deel 1 en 2). Leuven: Acco.
- Englert, R. (2013). *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. Stuttgart: Kösel.
- Geurts, T. (2017). Liquideer de vakdidactiek!. In: *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 17 (4), 67-73.
- Kliemann, P. (2019). *Tübingen, Europa und zurück. Religionsunterricht im internationalen Kontext*, Stuttgart: Calwer Verlag.
- READY, (2019). *Homepage ‘Religious Diversity and Education’*. Geraadpleegd via: www.readyproject.eu.
- REDCo (2009). *Final Report Summary*, Brussel, EC, Geraadpleegd via: <https://cordis.europa.eu/project/id/28384/reporting>.
- Roebben, B. (2015) *Inclusieve godsdienstpiedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*, Leuven: Acco, 2015 (pdf online, zie www.seekingsense.be)
- Roebben, B. (2019). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. Leuven: Acco. (2e druk).
- Schreiner, P. (2019). Postmigrantisch und religionssensibel – Notwendige Perspektiven für Bildung. In *CI-Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut* 2019 (2, 5).
- Schweitzer, F. & Schreiner, P. (2019) International knowledge transfer in religious education: universal validity or regional practices? Backgrounds, considerations and open questions concerning a new debate. In *British Journal of Religious Education*. Geraadpleegd via: (<https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1701987>)
- Van der Ven, J. A. (1982) *Kritische godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.