

- 245-259). Washington: University of Washington Press.
- Pollefeyt, D. (2013). Luister van het leven: Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs. *Narhex*, 13(1), 62-68.
- Pollefeyt, D. (2017a). Meer dan een museumcatalogus: De bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan de kunst van het vredevol samenleven. *Collationes*, 47, 271-288.
- Pollefeyt, D. (2017b, 31 augustus). Het meervoud van 'lef' is 'leven'. *De Standaard*, pp. 34-35.
- Pollefeyt, D. (2018). Holocaust Education. In D. Pollefeyt, *Ethics and Theology after the Holocaust* (pp. 335-365). Leuven: Peeters.
- Pollefeyt, D. & Bieringer, R. (2004). De toekomst van de bijbel: Bijbelmoeheid: oorzaken en mogelijke remedies. In J. De Tavernier (Red.), *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?* (pp. 19-47). Leuven, Acco.
- Pollefeyt, D. & Bouwens, J. (2014). *Identity in dialogue: Assessing and enhancing catholic school identity: Research methodology and research results in Catholic schools in Victoria, Australia*. Zürich: LIT Verlag.
- Pollefeyt, D. & Richards, M. (2019). The living art of religious education: A paradigm of hermeneutics and dialogue for RE at faith schools today. *British Journal of Religious Education*, 41, 1-12.
- Ricoeur, P. (1971). La foi soupçonnée. In *Foi et religion: Recherches et débats: Séminaire des intellectuels catholiques*, 73, 64-75.
- Schambeck, M. (2011). Religionspädagogik und Didaktik am Institut Katholische Theologie der Universität Bamberg. *KatBl*, 136, 132-140.
- Thomas. (z.d.). *Caleidoscoop*. Geraadpleegd van <https://www.kuleuven.be/thomas/page/caleidoscoop/>
- Thomas. (2016, 1 januari). *Hoe aan de slag met een In de Kijker op Thomas?* Geraadpleegd op 18 april 2019, van <https://www.kuleuven.be/thomas/page/in-de-kijkers-achtergrond/>
- Vansteenkiste, M. (2010). Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie. *Caleidoscoop: leerlingenbegeleiding vandaag en morgen*, 22(1), 6-15.
- Vergouwen, M. (Ed.). (2001). *Een hemelsbrede gelijkenis: Geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief* (Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen). Kampen: Kok.
- Ziebertz, H.-G. (2001). Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik. In: Hilger, G., Leimgruber, S. & Ziebertz, H.-G. (Reds.), *Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (pp. 67-87). München: Kösel.

14. Mystagogisch-communicatief leren

Juliëtte van Deursen-Vreeburg

Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over het mystagogisch-communicatief model voor levensbeschouwelijk onderwijs. Dit is een godsdienstpedagogisch model dat is ontwikkeld door hoogleraar godsdienstpedagogiek Bert Roebben. In de eerste paragraaf ga ik in op de verschillende betekenissen van het begrip mystagogie en de invloed van deze betekenissen op het model van mystagogisch leren. In paragraaf twee wordt ingegaan op Roebbens model van mystagogisch-communicatief leren. Vervolgens wordt dit model verduidelijkt aan de hand van enkele voorbeelden uit de onderwijspraktijk (paragraaf 3 Mystagogisch-communicatief leren in de lespraktijk van alledag). Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting van de discussies binnen de godsdienstpedagogiek over het mystagogisch-communicatief leren. Het model wordt daarbij ook in een breder theologisch kader geplaatst (paragraaf 4 Discussies en bespiegelingen).

1. Mystagogie en mystagogisch leren

De term mystagogie treffen we in de geschiedenis aan bij de mysteriegodsdiensten in de oudheid en in het vroege christendom. Het Oudgriekse woord *mystagogia* is een samenstelling van de Griekse woorden *mustēs* (inwijdeling) en *agein* (begeleiden). De inwijdeling wordt door een begeleider (mystagoog) geïnitieerd in een geheim (mustērion) van iets wat uitwendig al vertrokken is, bijvoorbeeld een verhaal dat is gelezen of een ritueel waaraan iemand deel heeft genomen. In de inwijding gaat het erom dat iemand een persoonlijke band krijgt met dat wat uitwendig vertrokken werd. Hierdoor ontstaat een dieper inzicht in het geloofsgeheim, waarbij de binnenruimte van de ziel wordt geopend. Mystagogie is dus een proces waarin iemand door een mystagoog wordt ingewijd in een geheim dat in zijn of haar eigen leven wordt geïntegreerd. In de vroegchristelijke context duidt het begrip mystagogie op de inwijding van pasgedoopte christenen in de christelijke geloofsmysterieën en in de diepere betekenis van de sacramenten (Waaijman, 2003, pp. 858-861).

Na het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) was er sprake van een heropleving van het gebruik van de term mystagogie. De theoloog Karl Rahner (1904-1983) gebruikt een bredere definitie van het begrip mystagogie: *de inwijding van de mens in de bewustwording van het menselijk bestaan*. Mystagogie is dan een proces waarin de

mens zich bewust wordt van het godsgeheim dat al verscholen in het leven aanwezig is. Kerk en theologie zouden volgens Rahner mystagogisch moeten worden. Hij bedoelt daarmee dat de theologie de menselijke ervaringen als beginpunt zou moeten nemen bij het zoeken naar het geheim van God. De basisgedachte van Rahner is dat elke mens door God geschapen is en daarmee openstaat voor het Godsgeheim. Mensen verlangen vanuit hun existentiële vragen en ervaringen naar een transcendent perspectief dat hun leven betekenis geeft. God kan daarbij worden ervaren in het gewone, alledaagse leven in de wereld. In existentiële ervaringen kunnen mensen ontvankelijk worden voor het geheim van hun eigen leven en voor het ervaren van het geheim van God (Waaijman, 2003, pp. 580-581).

Het verband dat Rahner legt tussen algemeen menselijke ervaringen en de christelijke geloofservaring is echter in de huidige pluralistische en geseculariseerde context van de school niet zo gemakkelijk te maken. Rahner ging immers uit van een christelijke geloofscultuur. Rahners mystagogie leidt uiteindelijk tot een inwijding van de mens in de geloofsgemeenschap (kerk). In het hedendaagse mystagogisch leren in het onderwijs is van een inwijding in een geloofsgemeenschap geen sprake. Dat is het terrein van de catechese en niet van het levensbeschouwelijk onderwijs. Spreken van mystagogisch leren in de context van de school moeten we daarom duidelijk onderscheiden van de vroegchristelijke mystagogie en van de inwijding in de geloofsgemeenschap (Elshof, 2016).

Bij het vak Godsdienst-Levensbeschouwing is de godsvraag een belangrijk onderwerp. Tijdens de lessen wordt aandacht besteed aan godsbeelden die vanuit de verhalen en rituelen van verschillende religies oplichten. Ook vanuit het oogpunt van de opbouw van een persoonlijke levensbeschouwing is de godsvraag relevant voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Gaat het hierbij alleen om het ter sprake brengen van de godsvraag of biedt het levensbeschouwelijk onderwijs ook mogelijkheden om ruimte en tijd vrij te maken voor het opdoen van godservaringen? Het mystagogisch leren beantwoordt die vraag bevestigend en zoekt naar manieren om leerlingen gevoelig te maken voor het ervaren van transcendentie. Mystagogisch leren in levensbeschouwelijk onderwijs houdt dus in dat leerlingen gevoelig (kunnen) worden voor existentiële vragen over het mens-zijn en voor het stellen van en filosoferen over de godsvraag. In de visie van hoogleraar godsdienstpedagogiek Mirjam Schambeck is de huidige vraag naar zin te interpreteren als een manier waarop de godsvraag in onze tijd verschijnt. Bij mystagogisch leren draait het erom dat leerlingen zich openen voor de vraag naar God, de vraag naar de grenzen van deze wereld, de vraag naar

de zin van het leven en de vraag naar de betekenis van de dood. Het is daarbij van belang om als docent het gesprek hierover vanuit een open houding aan te gaan en de scepsis van leerlingen ('Bestaat God?', 'Wat heeft God met mijn leven te maken?') serieus te nemen (Schambeck, 2000).

Mystagogisch leren is een manier van religieuze vorming waarbij leerlingen zich bewust worden van hun levenservaringen en ervaringen van transcendentie. Ze leren om deze ervaringen te verwoorden om ze over te kunnen brengen aan anderen. Vervolgens leren ze verbindingen te leggen tussen hun persoonlijke ervaringen en de ervaringen van anderen in heden en verleden, zodat ze in staat zijn tot interpretatie. Tot slot wordt leerlingen geleerd om hun ervaringen concreet tot uitdrukking te laten komen in woord, beeld, symbool of activiteit. Mystagogisch leren is een grote uitdaging in de pluralistische context van de school. Praktisch gezien moet rekening gehouden worden met de beperkte tijd die beschikbaar is voor het vak Godsdienst-Levensbeschouwing. Ook moet de docent ervoor zorgen dat mystagogisch leren niet wordt ingezet om een bepaalde interpretatie van de transcendentie-ervaringen aan leerlingen op te dringen (Schambeck 2000, 2001).

Mystagogisch leren betekent gerichte aandacht voor de ervaringsdimensie van leerlingen. Levensbeschouwelijk onderwijs behelst immers méér dan het nastreven van informatieve, reflexieve en communicatieve doelen. In de schoolcontext is mystagogisch leren niet gericht op initiatie in een gelovige gemeenschap, maar op levensbeschouwelijke persoonsvorming. Het hedendaagse mystagogisch leren is laagdrempelig, want leerlingen kunnen meestal niet terugvallen op een religieus begrippenkader. Het mystagogisch leren richt zich op existentiële ervaringen van leerlingen én op ervaringen die zij in het onderwijs opdoen in de kennismaking met verschillende religies door middel van verhalen, rituelen, symbolen, kunst en ethiek. Het doel is om religies niet alleen vanuit 'de buitenkant' te bestuderen, maar om ook ervaringen op te doen met de 'binnenkant' van religie en de mogelijke betekenis daarvan voor het eigen leven (Elshof, 2016). In de volgende paragraaf gaan we dieper in op het mystagogisch-communicatieve model voor levensbeschouwelijk onderwijs van Roebben.

2. Roebben: mystagogisch-communicatief leren

2.1. Modellen van levensbeschouwelijk onderwijs in de laatmoderne tijd

Het confessioneel onderwijs in Nederland is in de afgelopen decennia ingrijpend veranderd. Een groot deel van de katholieke en protestantse scholen is multicultureel

en multireligieus geworden en wordt bezocht door leerlingen die veelal niet in een religieuze traditie zijn opgevoed. De school wordt kortom gekenmerkt door secularisatie of multireligiositeit of beide. “Kinderen komen zonder taal, zonder traditie en zonder gemeenschap (dus zonder theologische correlatiemogelijkheid) de klas binnen, maar hun levensvragen blijven. Vaak onuitgesproken, vaak huizenhoog” (Roebben, 2015, p. 43). Leerlingen zoeken naar een betekenis van hun bestaan, waarbij ze tegen levensvragen aanlopen. Roebben benadrukt dat jongeren er recht op hebben dat hun levensvragen ook in de schoolcontext ter sprake komen en verdiept en verhelderd worden. Die schoolcontext wordt gekenmerkt door diversiteit en complexiteit, waarin ‘de grote verhalen’ niet door de leerlingen gedeeld worden en er sprake is van botsende levensbeschouwelijke opvattingen en soms ook van waardenconflicten. Ontmoeting en dialoog zijn daarom de basisvoorwaarden voor levensbeschouwelijk onderwijs: de diversiteit moet in de school worden gehouden en als uitgangspunt worden genomen voor het levensbeschouwelijke leren (Roebben, 2015, pp. 20-21).

Learning <i>about</i> religion	Learning <i>from</i> religion	Learning <i>in/through</i> religion
Multi-religious learning	Inter-religious learning	Intra-religious learning
De ander leren kennen	De ander leren waarderen	Mezelf herkennen en herwaarderen
Informatie door documentatie	Interpretatie door communicatie	Confrontatie door ontmoeting
Heuristische competentie	Sociale competentie	Existentiële competentie
De leraar als specialist	De leraar als moderator	De leraar als getuige
Leren in verscheidenheid	Leren in verschilligheid	
Hermeneutisch-communicatief	Mystagogisch-communicatief	
Ontwikkeling van narratieve identiteit	Zorg om de ziel	

Figuur 1: Schema religieus leren (Roebben, 2015, p. 75)

De hierboven geschetste situatie betekent dat het vak Godsdienst-Levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs op verschillende manieren kan worden gegeven (zie figuur 1). Globaal kunnen we drie leermodellen onderscheiden: het monoreligieuze, het multireligieuze en het interreligieuze leermodel. Het monoreligieuze leermodel (*learning in religion*) wil jonge mensen opvoeden tot volwaardige participanten in een bepaalde religieuze traditie. Deze vorm van leren is op de meeste

hedendaagse scholen niet meer mogelijk.¹ Het multireligieuze model (*learning about religion*) beperkt zich tot het inleiden van jongeren in verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities, zodat zij op basis van deze kennisoverdracht hun eigen visie kunnen ontwikkelen. Het interreligieuze model (*learning from religion*) gaat een stap verder, maar omvat ook de kennisoverdracht van het multireligieuze model als voorwaarde voor het verdere leerproces. Aan de hand van levensbeschouwelijke thema’s worden de leerlingen door het lesaanbod van de docent én door de communicatie met andere leerlingen ingeleid in de diepte van de levensvragen waar levensbeschouwelijke en religieuze tradities antwoorden op proberen te geven. Hierbij komen verschillende levensbeschouwelijke dimensies aan bod: de verhalende, de morele, de rituele en de dimensie van de gemeenschap. Het ‘inter’ wijst op het wisselen van perspectieven. Via conflict en toenadering wordt de visie van de leerlingen op religie verdiept en verruimd. Dit wordt ook wel het hermeneutisch-communicatieve leren genoemd (Roebben, 2007, p. 150).

2.2. Mystagogisch-communicatief leren

Roebben pleit voor een nieuw, verdiept interreligieus model van levensbeschouwelijk leren, dat hij intra-religieus leren noemt (*learning in/through religion*). Dit model omvat het multireligieuze en het interreligieuze model (zie de eerste en tweede kolom van het schema, figuur 1). Zonder kennisontwikkeling (multireligieus leren) is interreligieus leren immers niet mogelijk en zonder communicatie en interpretatie (interreligieus leren) is een verdere verdieping (intrareligieus leren) niet mogelijk. Een belangrijk uitgangspunt voor dit intrareligieus leren is dat leerlingen in eerste instantie jongeren onderweg zijn op zoek naar ontplooiing en geluk: leerlingen zijn geen representanten van hun religieuze achtergrond. Deze diepere laag van interreligieus leren speelt zich af op het niveau van de persoonlijke ontmoeting met de ander. Deze vorm van leren gaat een stap verder dan het hermeneutisch-communicatieve model van interpretatie door communicatie en wordt door Roebben (2007 en 2015) mystagogisch-communicatief leren genoemd. Deze vorm van leren kent twee aandachtspunten: het mystagogische enerzijds (pelgrimerend en narthicaal leren, op zoek naar zin vanuit openheid voor het geheim van het bestaan) en het communicatieve anderzijds (leren in presentie van de ander, ontmoetingsleren). Doel is het verdiepen van het eigen mens-zijn, het in beweging brengen van de ziel door

¹ Dit geldt overigens niet voor joodse, reformatorische en islamitische scholen. Kortom: voor scholen met leerlingen vanuit een meer homogene religieuze achtergrond. Daar wordt godsdienstonderwijs wel gegeven volgens het monoreligieuze leermodel. Kennis over andere religies behoort daar echter ook tot het curriculum (multireligieus leren).

leerlingen te openen voor het mens-overstijgende geheim. De onderliggende vraag is of er een spirituele ervaring denkbaar is die mensen verbindt en een perspectief dat ons overstijgt zonder onze uniciteit teniet te doen.

Jongeren van vandaag de dag (re)construeren hun identiteit op basis van de verwerking van verschillende ontmoetingen, media en ervaringen. Zij ontwikkelen een meerstemmige identiteit door communicatie met elkaar en met verschillende tradities. In de klas kan deze vorm van ontmoetingsleren onder begeleiding plaatsvinden en zo leiden tot een creatief vormingsproces waarin leerlingen zichzelf en hun herkomst ontdekken door middel van de trage, existentiële levensvragen. De bedoeling is dat ze een eigen positie ontwikkelen die bestand is tegen de weerbarstige, spanningsvolle en concrete realiteit van het alledaagse samenleven. Zonder die verbinding met de weerbarstige concreetheid van het samenleven in diversiteit, bestaat het risico dat het interreligieus leren vervalt in een abstract tolerantiedenken waarin begrippen als respect en vreedzaam samenleven lege hulzen blijken te zijn. Bij het ontwikkelen van deze persoonlijke, intrareligieuze positie wordt de ander niet slechts functioneel 'ingezet' om de eigen identiteit te kunnen ontwikkelen, maar vindt er echte ontmoeting plaats waarbij de ander anders mag zijn en blijven (Roebben, 2015, pp. 57-76).

Jongeren leren door concrete ervaringen in het samenleven met anderen. Vanuit die concrete ervaringen kunnen ze ook kennismaken met geleefde religieuze ervaringen en tradities. Door de gezamenlijke participatie van leerlingen aan zinvolle activiteiten kan levensbeschouwelijke leren worden bevorderd. Hiervoor is een didactische ruimte nodig waarin dit transformatieproces kan plaatsvinden. De kritische stem van de theologie is daarbij essentieel, want die stem brengt de menselijke vraag in naar onvoorwaardelijke erkenning en aanvaarding. De theologische stem geeft richting aan wat we verstaan onder de vorming van de mens. Mensen zijn immers wezenlijk afhankelijk van anderen. Identiteit ontstaat slechts in relatie met anderen. Dat maakt de mens ook ten diepste kwetsbaar. Uiteindelijk blijft de mens gefragmenteerd en daardoor altijd ook een geheim voor zichzelf en voor anderen. Vanuit die afhankelijkheid van anderen en vreemdheid voor zichzelf, heeft de mens moed nodig om te zijn. Hij of zij moet een bewuste keuze maken om *“in de gebrokenheid en de voorlopigheid van het bestaan een ultimatieve grond te zoeken en te aanvaarden dat men aanvaard is, ondanks dood, zonde en zinloosheid”* (Tillich zoals geciteerd in Roebben, 2015, p. 30), (Roebben, 2015, pp. 28-31, 97).

Roebben gebruikt voor levensbeschouwelijke vorming de metafoor van de reis als pelgrimage: onderweg-zijn in het leven vraagt enerzijds om een thuiskomen in het eigen levensverhaal en anderzijds om een openheid voor nieuwe inzichten die jongeren op hun pad tegenkomen. De reis als pelgrimage staat daarbij in contrast met de reis als toerist. De pelgrim reist op een contemplatieve wijze, staat stil in verwondering, met aandacht voor het onbekende en met de bereidheid van perspectief te wisselen bij het luisteren naar het verhaal van de ander. De pelgrim reist vanuit een verlangen naar zinvolheid en met de bedoeling ook weer thuis te komen. Reizen als pelgrim is een transformatieproces. Het is een proces van zinontdekking via de levensverhalen van anderen. Het eigen levensverhaal en de levensverhalen van anderen worden met elkaar geconfronteerd waardoor een proces van reconstructie op gang komt. Ultieme antwoorden worden niet gegeven in dat proces van zinontdekking, maar wel ontstaat er een open, uitnodigende hermeneutische ruimte waarin het zoeken zinvol is. Ook 'grote verhalen' uit religieuze tradities worden in die open ruimte verkend en ontdekt via verschillende vormen van communicatie (muziek, kunst, literatuur, film) (Roebben, 2015, pp. 34-40).

In het hermeneutisch-communicatieve proces van levensbeschouwelijke vorming vindt Roebben mogelijkheden voor verdieping naar een mystagogisch-communicatieve benadering:

“Het is nu mijn stellige overtuiging dat er iets met hen gebeurt wanneer ze in een hermeneutisch-communicatief proces van levensbeschouwelijke zelfverheldering binnengebracht worden en uitgenodigd worden ‘zich uiteen te zetten’ met de grote zinstichtende verhalen aan de overkant. De ‘pedagogische correlatie’ (waar zij om vragen: luister goed naar onze vragen zodat je ons op onze levensreis verder kan helpen met je inzichten) kan volgens mij openbarsten in een nieuwe ‘theologische correlatie’ (waar vind ik nieuw leven voor mijn ziel?). Wie jongeren binnenbrengt (aldus het Griekse woord agogē in mystagogie: bij de hand nemen) in een betekeniszwangere omgeving met sterke didactische impulsen, wie hen introduceert in het spanningsveld van menselijke ambivalentie en het verlangen naar heelheid, kan er niet onderuit: de vragen barsten open” (Roebben, 2015, p. 43).

Het woord mystagogie wijst hierbij nadrukkelijk *niet* op de vroegchristelijke inwijding na het doopsel, maar op de betekenis van mystagogie zoals die in de Duitse godsdienstpedagogiek wordt gebruikt in navolging van Rahner, namelijk: *“jongeren binnenleiden in het geheim van het bestaan (narratieve identiteit) en hen gevoelig*

maken voor het transcendente karakter van dat geheim (ziel)” (Roebben, 2015, p. 49). Om deze mystagogische communicatie mogelijk te maken in de school is tijd en ruimte nodig. Woorden als leegte, aandacht, vertrouwen, verbeelding, verlangzaming, spiritualiteit en ziel kenmerken die ruimte. Zo kan een proces op gang komen bij de leerlingen waarvan de uitkomst open is. In die ruimte kunnen de cognitieve aspecten van zingeving ook dieper doordringen in de ziel van de leerlingen. Roebben verstaat onder het begrip ‘ziel’ de theologische invulling van het begrip narratieve identiteit. De sleutelverhalen van levensbeschouwelijke tradities zijn niet alleen kaders voor identiteitsverstrekking, maar ook bronnen voor het in beweging brengen van de ziel: *“De ziel staat immers wezenlijk open voor het mysterie van de werkelijkheid zoals zich dat in het leven van de menselijke persoon ontvouwt”* (Roebben, 2015, p. 45).

Deze ruimte voor mystagogische communicatie is de narthicale leerruimte. Een narthex is het portaal van een kerk. Die term wordt hier als metafoor gebruikt voor een godsdienstpedagogische methode en *niet* als een ‘verborgen’ opstapje naar het christelijk geloof. De narthex is de ruimte voor pedagogische en theologische confrontatie, de ruimte waar de ontmoeting tussen het profane en het sacrale kan gebeuren. Het is de plaats bij uitstek waar levensbeschouwelijk leren de persoon van de leerling kan vormen en omvormen (persoonsvorming). In de narthex kan de pelgrim, de leerling onderweg, water en koelte vinden tijdens zijn existentiële zoektocht. Er ontstaat ruimte voor het perspectief dat de mens niet zelf de grond is van zijn bestaan, maar dat een nieuwe zinvolheid zich aandient. Dat het mogelijk is om in het geheim van het leven thuis te komen. Dit narthicale leren is een vorm van *learning by doing*. De nadruk wordt daarbij niet eenzijdig gelegd op cognitieve vaardigheden, maar ook op ervaring, rituele beleving, daadwerkelijke ontmoeting, maatschappelijk engagement en gevoel voor symboliek. De rol van de docent is cruciaal in het aanreiken van taal om diepere verlangens te herkennen, te voeden en een stem te kunnen geven. Durven we als docent iets van ons eigen existentiële verlangen en ons eigen concrete geloofsleven te laten zien? (Roebben, 2015, pp. 46-53).

2.3. De klas als spirituele leergemeenschap

Roebben pleit vanuit de hierboven beschreven visie op levensbeschouwelijk leren voor de klas als een religieoverschrijdende spirituele leergemeenschap (spiritual learning community, SLC): *“Door de pluraliteit van de leergroep en door het ‘interactief-constructieve perspectief op zingeving’ bij jongeren vandaag kan een moderne leraar niet anders dan vertellend (dus narratief), verbindend (dus communicatief) en verdiepend*

(dus spiritueel) werken” (Roebben, 2015, p. 79). De verhalende communicatie met anderen ligt aan de basis van de identiteitsvorming. Om te kunnen spreken van een werkelijke ontmoeting is het van belang dat leerlingen leren zich open te stellen voor ‘het anders-zijn van de ander’. Juist in die confrontatie met de ander krijgt de leerling zijn of haar eigen uniciteit in beeld en is een existentiële groei mogelijk. Spiritualiteit is dan het ervaren van het geheim van het leven waarin ik uiteindelijk niet zelf de ‘eigenaar’ van mijn eigen bestaan kan zijn. Dit vergt veel van de didactische en pedagogische competenties van de docent. Het is daarom noodzakelijk dat de lerarenopleidingen aandacht besteden aan het toerusten van toekomstige docenten GL om leerlingen in dit proces te kunnen begeleiden: ook de lerarenopleidingen zelf zouden daarom een SLC behoren te zijn.

Voor het vormen van een SLC is het noodzakelijk dat er tijd en ruimte wordt gemaakt voor ‘educatieve verlangzaming’, dat wil zeggen voor onthaasting, concentratie en aandacht. Een vernieuwende jongerentheologie (theologie vanuit jongeren zelf) kan jongeren vervolgens een taalveld aanleren, zodat zij woorden kunnen geven aan hun spirituele ervaringen. Zo komt er een krachtig leerproces op gang. De didactische en pedagogische aanpak van de docent GL is van essentieel belang om dit leerproces te stimuleren en aan te sturen, maar de docent kan dit proces niet beheersen en controleren. Ten diepste blijft elk mens immers een geheim (Roebben, 2015, pp. 79-102, 138-154).

3. Mystagogisch-communicatief leren in de lespraktijk van alledag

Hoe kan dit mystagogisch-communicatieve leren concreet vorm krijgen in het voorgezet onderwijs? We kunnen twee manieren onderscheiden. De eerste manier bestaat uit het creëren van momenten van contemplatie, stilte en bezinning. Dit gebeurt bijvoorbeeld door de les Godsdienst-Levensbeschouwing te beginnen met een paar minuten stilte, waarbij de leerlingen zowel fysiek als mentaal proberen hun aandacht op het hier-en-nu te richten. Even de ogen sluiten en de blik naar binnen richten midden in de drukte van de schooldag. Een ander voorbeeld is ‘het moment met de kaars’ waarbij leerlingen zelf een bezinningsmoment ontwikkelen en uitvoeren voor hun medeleerlingen (Maten, 2015). Het aansteken van een kaars kan ook worden gebruikt om stil te staan bij bijzondere gebeurtenissen in het leven van de leerlingen of bij gebeurtenissen in de wereld. Ook kan een mystagogisch moment ontstaan als leerlingen stil blijven staan bij een afbeelding, een kunstwerk, een gedachte of een verhaal. Er opent zich dan een ruimte voor ervaringen van transcendentie.

Bij de tweede manier van mystagogisch-communicatief leren is de docent bij het hele levensbeschouwelijk onderwijs erop gericht ruimte te maken voor verdiepend en omvormend leren. Dat betekent niet dat de les alleen nog bestaat uit contemplatie en bezinning, maar dat de docent - als mystagoog - zich steeds bewust is van de mogelijkheid om tot een dieper niveau van ervaring te komen. Het onderscheidingsvermogen van de docent is hier van groot belang om te kunnen aanvoelen wat er gebeurt in de klas en welke mogelijkheden zich voordoen voor mystagogisch-communicatief leren. Bij de voorbereiding van het onderwijs richt de docent zich bewust op het mogelijk maken van deze momenten. Als het onderwijsleergesprek bijvoorbeeld gaat over manieren waarop mensen van verschillende religieuze achtergronden omgaan met de dood, dan is de docent ook bezig om de les zo vorm te geven dat eigen ervaringen van leerlingen met de dood aan bod kunnen komen. Als deze existentiële ervaringen inderdaad opkomen, dan maakt de docent daar ruimte voor door het leerproces te verlangzamen. Veel middelbare scholen laten leerlingen een levensbeschouwelijk dossier aanleggen, waarin ruimte is voor hun eigen levensvragen en levenservaringen. Ook hier liggen veel mogelijkheden voor spirituele verdieping van het leerproces.

4. Discussies en bespiegelingen

Het mystagogisch-communicatieve model roept veel discussies op binnen de godsdienstpedagogiek. In deze paragraaf wordt een aantal discussiepunten besproken. De bedoeling is hierbij niet om tot een eindoordeel te komen, maar wel om aanzetten te geven om deze discussie binnen de lerarenopleidingen of binnen de sectie Godsdienst-Levensbeschouwing voort te zetten.

Hoogleraar godsdienstpedagogiek Didier Pollefeyt maakt bezwaar tegen het gebruik van het woord mystagogie in het mystagogisch-communicatieve model van Roebben. Mystagogie verwijst in zijn visie naar de catechese in de vroege kerk voor pasgedoopte volwassenen na een jarenlang periode van initiatie (het catechumenaat). *“Het hedendaags gebruik van de term suggereert dat er een soort continuïteit bestaat tussen het zich verdiepen in het ‘mysterie’ van de werkelijkheid en het op het spoor komen van de God van de christelijke traditie”* (Pollefeyt, 2013, p. 66). Pollefeyt verzet zich bovendien tegen de vooronderstelling dat als leerlingen maar diep genoeg met hun levensvragen bezig zijn, zij God op het spoor zullen komen. *“Er is echter geen continue, rechte of ononderbroken lijn tussen hermeneutische ruimte en christelijk geloof, tussen levensbeschouwing en religie, tussen mysterie en mystagogie”* (Pollefeyt, 2013, p. 66). Volgens Pollefeyt zal mystagogisch leren pas kunnen plaatsvinden ná

inwijding in het christelijk geloof. Dat is echter de taak van de kerkelijke catechese. Het is te hoog gegrepen voor het huidige godsdienstonderwijs. Roebben gebruikt het begrip mystagogisch in zijn model echter niet op die manier. Hij gebruikt het begrip in afgeleide vorm, zoals het in de Duitse godsdienstpedagogiek wordt gehanteerd, namelijk: jongeren inleiden in het geheim van hun eigen bestaan (zie ook paragraaf 2.2) (Roebben, 2015, pp. 49-50).

Ook vanuit het werkveld klinken geluiden dat mystagogisch-communicatief leren (te) hoog gegrepen is voor het Nederlandse voorgezet onderwijs. Moeten we niet blij zijn dat we als klein vak leerlingen kennis bijbrengen over religies en levensbeschouwingen en dat we ze naar aanleiding van die kennis met elkaar in gesprek brengen, zodat ze hun eigen levensvisie kunnen vormgeven? Is dat niet al een enorme opgave? Is bovendien de situatie in de klas wel veilig genoeg voor de spirituele dimensie van het levensbeschouwelijk leren? En past die vorm van leren wel bij de leeftijdsfase van leerlingen in het voorgezet onderwijs? De aard van het vak GL, met aandacht voor rituelen, kunst, muziek, verhalen en levensvragen, raakt echter onmiskenbaar aan de spirituele diepte van het leven. Het zou vreemd zijn als deze ervaringsdimensie in de lessen GL vervolgens niet aan bod zou komen. We kunnen ons bovendien afvragen in hoeverre de essentie van religie recht wordt gedaan in levensbeschouwelijk onderwijs als we de godsvraag buiten beschouwing laten:

“Bijvoorbeeld, wie het begrip ‘theodicee’ en de onderliggende denkstructuur ‘Als God bestaat, waarom dan het lijden?’ ter sprake brengt in GL, zal misschien het verhaal van Job lezen en de transfer maken naar ‘De nacht’ van Elie Wiesel. Ik kan me werkelijk niet voorstellen dat dan in GL geen diepe theologische communicatie kan ontstaan (weliswaar met alle spanningen van dien) over de vraag ‘Waar is God?’ en ‘Bestaat God überhaupt?’ Hoe zal de leraar dan op afstand blijven? Laat hij deze doos van Pandora dan maar liever dicht? Of stopt hij dan vriendelijk na het verlenen van informatie (about) en het toelaten van een beetje communicatie (from)? En zegt hij dan beslist: ‘Vraag dat maar aan jullie geestelijke leider of aan de dorpspastoor, die weten wel raad?’” (Roebben, 2014, p. 11).

Deze discussie kunnen we ook in een breder perspectief plaatsen van het docentschap in het algemeen. Aan de hand van verschillende joodse en christelijke modellen van leraarschap door de geschiedenis heen, komen Koet en Van Wieringen (2017) tot een aantal aanzetten voor een theologie van het leraarschap. Ze onderscheiden drie verschillende aspecten van het leraarschap. Allereerst beschikt

de leraar over kennis en wil hij die kennis graag overbrengen aan leerlingen. Om een goede leraar te zijn is het bovendien nodig om te weten hoe die leerstof het beste kan worden aangeboden aan leerlingen. De leraar is dan een hermeneuticus die afhankelijk van de situatie kiest voor de meest passende benadering. Een echte goede leraar gaat echter nog een stap verder. *Hij ziet het als zijn taak om de leerling te leren om mens te worden.* Hier zien we de leraar als mystagoog, die met het onderwijs het uiteindelijke welzijn van de leerling op het oog heeft. De docent in opleiding zal hier de drie bekwaamheidsgebieden herkennen: de vakinhoudelijke, de vakdidactische en de pedagogische bekwaamheid. De rol van de leraar als mystagoog kunnen we dus verbinden met de pedagogische taak van de docent: leerlingen de kans geven zich als persoon te vormen, zodat ze voor zichzelf én voor de samenleving als geheel steeds meer mens kunnen worden.

De theoloog Borgman benadrukt het belang van het contemplatieve standpunt in alle aspecten van de samenleving en dus ook in het onderwijs. Onderwijs draait niet in eerste instantie om economisch nut, maar zou zich veel meer moeten richten op het maken van contact met het verlangen van jongeren naar een leven in volheid en waarheid. Dan kunnen jongeren vanuit dit verlangen vormgeven aan hun wereld. Hiervoor is het noodzakelijk dat we leerlingen leren om in contact te komen met dit verlangen naar goed leven. Dan wordt de school een heilige plaats (Borgman, 2017, pp. 181-202). Juist in het vak Godsdienst-Levensbeschouwing kan die zoektocht naar volheid en waarheid bewust gethematiseerd, gezocht én ervaren worden.

Literatuur en bronnen

- Borgman, E. (2017). *Leven van wat komt. Een katholiek uitzicht op de samenleving.* Utrecht: Meinema.
- Elshof, T. (2016). Mystagogie in religieuze educatie. *Tijdschrift voor Theologie* 56,1, 51-69.
- Koet, B., Wieringen, Van A. (red.) (2017). *Modellen van leraarschap. Van Jesaja tot Bioshock.* Almere: Parthenon.
- Pollefeyt, D. (2013). De luister van het leven. *Narhex* 2013,1, 62-68.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstopagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming.* Leuven/ Voorburg: Acco.
- Roebben, B. (2014). Subversief durven denken! Een weerwoord aan Paul Vermeer. *Narhex*, 14,2, 8-14.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstopagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming.* Leuven/ Den Haag: Acco.

- Schambeck, M. (2000). Mystagogisches Lernen: Aufmerksam werden für Gotteserfahrungen. *Münchener Theologische Zeitschrift* 51, 3, 221-230.
- Schambeck, M. (2001). Mystagogisches Lernen. In G. Hilger (red.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (pp. 400-415). München: Kösel-Verlag.
- Van der Maten, T. (2015). Moment met de kaars. *Narhex* 15,1, 28-33.
- Waaïjman, K. (2003). *Spiritualiteit. Vormen, grondslagen, methoden.* Gent, Kampen: Carmelitana, Uitgeverij Kok.