

Inleiding

De tijd is niet blijven stilstaan sinds de publicatie van mijn vorige studieboek “Godsdienstpedagogiek van de hoop” in 2007. Zowel maatschappelijk als cultureel zijn religies en levensbeschouwingen sindsdien in steeds grotere mate (en vaak door de media in uitvergroete mate) de agenda van samenleving, politiek en wetenschap gaan bepalen. Thema’s als levensbeschouwelijke intolerantie, religieus extremisme en aantasting van de menselijke waardigheid van kinderen in de kerk kleurden in de laatste jaren het maatschappelijk debat. Het kan dan ook niet anders of kerken en geloofsgemeenschappen verkeren vandaag in een diepe geloofwaardigheids crisis. Het geloof of het vertrouwen van mensen verliezen betekent zoveel als de eigen bestaansredenen verliezen: de *core business* van kerken en geloofsgemeenschappen bestaat er immers in het basisvertrouwen of het geloof in de ultieme zinvolheid van de werkelijkheid bij mensen te wekken en te voeden. Door hun daden (of minstens door de daden van enkelen) stonden en staan ze zichzelf vaak in de weg.

Het potentieel van tradities erkennen en ontvouwen

Deze crisis voert naar de kern van de zaak. Een fundamentele reflectie over betekenis en rol van religieuze tradities in een democratische samenleving met het oog op haar humanisering is dringend gewenst. *Growing in shared humanity*ⁱ is de gezamenlijke opdracht aan alle gemeenschappen op deze aarde. Kunnen de oude religieuze en levensbeschouwelijke tradities hierbij een inspirerende rol vervullen en zo ja, hoe dan? Dat is mogelijk, beweerde de Duitse filosoof Jürgen Habermas reeds in 1988. De grote religies beschikken in een post-seculiere tijd als de onze namelijk over een “semantisch potentieel” – een universum van beelden, woorden, metaforen, verhalen en identificatiefiguren – dat te denken geeft over hoe wij van deze wereld *a better place* kunnen maken. Het veronderstelt echter wel dat kerken en geloofsgemeenschappen hun tradities, hun semantisch potentieel, toegankelijk maken, dit wil zeggen “maatschappelijk concretiseren en filosofisch inzichtelijk maken”. Daarvoor hebben zij de toekomstige generaties nodig: tradities wachten steeds opnieuw op hun ontsluiting door de volgende generatie.ⁱⁱ Traditie is steeds opnieuw ‘te doen’, in samenspraak met de volwassenen van de toekomst. Dit houdt in dat de volwassenen van vandaag niet zozeer plichtsbewuste “bengers” dan wel authentieke “draggers” van traditie moeten zijn.ⁱⁱⁱ Om het met een Afrikaans gezegde uit te drukken: “De aarde (in dit geval: de traditie) is ons in bruikleen gegeven door onze kinderen.”

De godsdienstpedagogische implicatie van deze weg is duidelijk: kinderen en jongeren hebben recht op de kennismaking met religieuze en levensbeschouwelijke tradities, met krachtig semantisch potentieel, dat maatschappelijk herkenbaar en filosofisch verstaanbaar is. Het betekent bovendien dat kinderen en jongeren vanaf het begin gerechtigd zijn die traditie mee te ontsluiten en betekenis en vorm te geven. Zij zijn mede-subject van het proces van traditie-ontvouwing. Hun theologiseren – begrepen als leven en leren *about, from, in/through* religieus semantisch potentieel (zie Hoofdstuk 3) – doet ertoe. Hun theologie mag een *theology made in dignity* zijn. Er moet op toegezien worden (in de zin van een kwaliteitslabel) dat kinderen en jongeren in hun menselijke waardigheid en in hun verlangen naar een betere wereld ook levensbeschouwelijk gerespecteerd werden. In dit boek hoop ik duidelijk te maken dat in het spanningsveld van aanbod en aanname de volwassene, de leraar, een cruciale, bemiddelende rol vervult. Zijn authentieke en provocerende – in de zin van uitlokkende – presentie doet ertoe in het proces van identiteitsvorming van de leerling.

Traditie-ontvouwing in de openbaarheid van de samenleving

Dit proces kan niet langer in een stormvrije zone plaatsvinden – de vraag is overigens of dat ooit zo geweest is. In elk geval vindt het ‘traditie-ontvouwingsproces’ van kerken en geloofsgemeenschappen vandaag plaats in de openbaarheid, in de onmiddellijke nabijheid van andere kerken en geloofsgemeenschappen die voor dezelfde opgave staan. Groepen en individuen van verschillende achtergronden ontmoeten elkaar op straat, beïnvloeden elkaar in positieve en negatieve zin. Het semantisch potentieel van tradities ligt voor allen open, vaak onbemiddeld en niet-inzichtig. Soms ligt de intieme binnenkant van religieuze tradities te gooi en te grabbel op straat, op de sociale media en op de niet-zo-sociale media. Kinderen en jongeren pikken dit vaak weerloos op.

Hier situeert zich het recht van kinderen en jongeren op levensbeschouwelijke vorming. En hier treedt de rol van de school als openbare vormingsinstelling op de voorgrond. Zij is een plek *par excellence* om met kinderen en jongeren het traditie-ontvouwingsproces in de vaak tegenstrijdige maar tegelijk attractieve presentie van anderen te leren verwoorden en verantwoorden – maatschappelijk concretiseren en filosofisch inzichtelijk maken, met de woorden van Jürgen Habermas. Dat dit complexe proces van interne traditie-ontwikkeling enerzijds en van inter-traditioneel leren anderzijds geen sinecur is, hoeft geen verder betoog.^{iv} In dit boek waag ik de stelling te verdedigen dat dit op school realiseerbaar is, op voorwaarde dat leraren levensbeschouwelijk present zijn en hun leerlingen tot levensbeschouwelijke presentie uitdagen.

Levensbeschouwelijke vorming in de openbaarheid van de school

Mijn werk aan de Universiteit van Dortmund, met bijzondere aandacht voor levensbeschouwelijk onderwijs met mensen met en zonder functiebeperking^v, heeft me bewust gemaakt van de diversiteits-sensibele draagwijdte van elk maatschappelijk en pedagogisch project, van de bijzondere betekenis van inclusief onderwijs als bindmiddel en van de leraar als een *all inclusive teacher*. De reflecties in dit boek gaan principieel uit van de inclusieve of verbindende gestalte van goed onderwijs. Elk kind, wat ook zijn mogelijkheden en beperkingen zijn, heeft recht op solide en eerlijke inzichten, aansluitend bij de eigen levensbeschouwelijke zoektocht, omdat levensvragen in de *mind set* van elkeen voorkomen. Vermits de antwoorden op die vragen vandaag in een vaak onbereflecteerde veelheid voor het rapen liggen, is inclusie-door-communicatie de sleutel: elkeen krijgt de kans om op verhaal te komen, zijn verhaal inzichtelijk te maken en zo het eigen talent te ontwikkelen met het oog op het welzijn van allen.

Er werd bewust gekozen voor de term “levensbeschouwelijke vorming” (en niet langer exclusief voor “religieuze vorming”, zoals in 2007). De wereld is ons dorp geworden en vermits inclusie-door-communicatie heel breed gaat, moet ook de visie op het vak verbreed worden. Kinderen met een expliciet religieuze achtergrond, maar ook kinderen die bewust niet-gelovig of agnostisch (in de zin van het religieuze oordeel opschortend) zijn, hebben recht op deze vorming voor allen. Levensbeschouwing is een breder koepelbegrip dan religie, geloof of godsdienst, en biedt meer kansen op inclusie.^{vi} Internationaal krijgt deze benadering op maatschappelijk, politiek en organisatorisch vlak steeds meer wind in de zeilen. Op aandringen van de OSCE en onder impuls van de Engelse godsdienstpedagoog Robert Jackson spreken de internationaal erkende richtlijnen voor het levensbeschouwelijk onderwijs, met name de *Toledo Guiding Principles*^{vii} en de uitwerking ervan in *Signposts*^{viii},

over “leren over religie en niet-religieuze wereldbeschouwingen”. In Vlaanderen krijgt levensbeschouwelijke vorming zijn beslag in de zogenaamd levensbeschouwelijke vakken (confessioneel gescheiden en geconcretiseerd in Rooms-Katholieke, Protestantse, Islamitische, Joodse, Anglicaanse en Orthodoxe Godsdienst, aangevuld met het vak Niet-Confessionele Zedenleer).^{ix} In Nederland spreekt men over het vak Godsdienst/Levensbeschouwing, ervan uitgaand dat levensbeschouwing op zich eigenlijk niet bestaat en altijd weer geconcretiseerd wordt in religieuze en niet-religieuze “communicatievormen” (Thom Geurts).^x In Duitsland wordt het vak *Religion* dan weer geoperationaliseerd in de confessionele vakken *katholischer, evangelischer und islamischer Religionsunterricht*. In dit boek ga ik uit van het vak zoals het in Vlaanderen en Nederland confessioneel georganiseerd is en dan meer specifiek vanuit een katholiek-theologische achtergrond en academische werkomgeving. Ik meen echter dat elke confessie of religie zich in mijn argumentatie moet kunnen vinden en hoop dat het boek ook zal functioneren in de lerarenopleidingen van andersgelovige en niet-gelovige strekking. Zowel christenen als moslims^{xi}, humanisten als ietsisten, atheïsten als agnosten worstelen vandaag immers met dezelfde hermeneutische processen. We kunnen van elkaar leren. Vakdidactiek biedt omwille van zijn creativiteit, flexibiliteit en betrokkenheid op concrete individuen altijd een “kans tot divergent denken en handelen”, aldus de Oostenrijkse godsdienstpedagoog Martin Rothgangel^{xii}, van welke strekking men ook is. Die kans mag men niet laten liggen omwille van bijvoorbeeld ideologisch opportunisme.

Het studiegebied heet nog steeds “godsdienstpedagogiek”, begrepen als de pedagogische reflectie op levensbeschouwelijk leren. Hiermee wordt de keuze uitgedrukt om bij de traditionele terminologie te blijven en niet te verschuiven in de richting van “levensbeschouwingspedagogiek”, “religiepedagogiek” (naar analogie met het Duitse *Religionspädagogik*) of *Religion and Education* (nevenstellend als een keuze die in het Verenigd Koninkrijk steeds meer gemaakt wordt om zich te onderscheiden van het vroegere *Religious Education*). Tal van voorstudies voor dit boek werden gepubliceerd voor conferenties en vaktijdschriften.^{xiii} Twee hoofdstukken uit “Godsdienstpedagogiek van de hoop” werden in dit boek hernomen en grondig herwerkt, met name Hoofdstuk 2 en 3. Bij de herwerking ervan hield ik rekening met recensies op de Nederlandse,^{xiv} Engelse^{xv} en Duitse^{xvi} versies van dit vorig studieboek.

Levensbeschouwelijk vormen in de diepte, breedte en verte

In dit boek wordt de uitnodiging aan de lezer geformuleerd om mee te gaan in de *diepte* van het leergebied en aanknoping te zoeken bij de religieuze en niet-religieuze tradities die in ons collectief geheugen als “semantisch potentieel” aanwezig zijn. De pelgrimsweg in Hoofdstuk 2 verzinnebeeldt deze insteek. De *breedte* van het leergebied hoeft geen verder betoog: levensbeschouwelijke vorming vindt vandaag plaats temidden van een veelheid van overtuigingen en levensvisies op de (al dan niet virtuele) marktplaats van de post-seculiere samenleving, aldus Hoofdstuk 3 en 4. De *verte* van het betoog sluit aan bij de hoopdimensie in dit boek. Net zoals in 2007 is dit een godsdienstpedagogiek van de hoop, uitgaande van de levenskracht van toekomstige generaties, op zoek naar spirituele veerkracht om nieuwe, *global issues* vol goeie moed en met verhoogde creativiteit aan te vatten.

Dit is ook de dynamiek van dit boek: het wordt stelselmatig complexer, gaat dieper op de zaken in en nodigt uit tot een *Auseinandersetzung*, een eigen positionering van de lezer.^{xvii} Na een algemeen eerste hoofdstuk, gaat het tweede hoofdstuk in op de narratieve diepte van het levensbeschouwelijk taalspel, het derde verbreedt dit taalspel communicatief, het vierde wijst

op de wezenlijk spirituele dimensie van elk narratief-communicatief leerproces. In het vijfde hoofdstuk confronteer ik het leerproces met de theologie, de eigen verbindingswetenschap van de godsdienstpedagogiek (eerder dan de religiewetenschappen). In het zesde hoofdstuk breng ik alle leerlijnen samen in een bijbeldidactisch perspectief en toon ik hoe het bijbels “semantisch potentieel” concreet kan functioneren op school. Dit is een uitnodiging om de Heilige Schriften ook in andere tradities narratief-communicatief te leren lezen. In het zevende en laatste hoofdstuk ga ik in op de rol van de leraar die middels zijn professionaliteit en spiritualiteit de spin in het levensbeschouwelijke leerweb is. De mystieke traditie in de persoon van Meister Eckhart biedt me een gelegenheid om ook hier verbindend – in de diepte, breedte en verte – het ambacht van de godsdienstpedagogiek, culminerend in het leraarschap, te beschrijven. Ik besluit dit boek met zeven stellingen.

Dankbetuiging

Aan het eind van deze inleiding wil ik mijn dank betuigen aan de velen die bijgedragen hebben tot de verdere ontwikkeling van mijn inzichten in de loop der jaren. Sinds de publicatie van de “Godsdienstpedagogiek van de hoop” in 2007 heb ik aan de Universiteit van Dortmund intensief samengewerkt met een groep bijzondere jonge mensen: mijn *DoktorandInnen und HabilitandInnen*. Regelmatig troffen we elkaar en bespraken elkaars werk. Van hen heb ik veel geleerd: Natascha Bettin, Veronika Burggraf, Kathrin Hanneken, Christina Jacobs, Janieta Jesuthasan, Dr. Katharina Kammeyer, Lisa Krasemann, Christian Noval, Dr. František Štěch en Katharina Welling. En met spanning kijk ik uit naar de verdere internationalisering van mijn werk. Ik ben dankbaar om de vele leerrijke contacten die mij te beurt vielen en vallen als (voormalig) voorzitter van het *Interdisciplinair Kenniscentrum voor Kerk en Samenleving* (IKKS), het *Nederlands Godsdienstpedagogisch Genootschap* (NGPG), de *International Association for the Study of Youth Ministry* (IASYM) en de *Religious Education Association* (REA). Ik dank de zusters Clarissen op de Predikherenberg in Kessel-Lo voor de gastvrijheid: in de onthaasting van het klooster konden gedachten langzaam rijpen en in al hun weerbarstigheid aan het papier worden toevertrouwd. Tot slot dank ik de Uitgeverij Acco, in de persoon van Elisabeth Torfs, die mij met raad en daad bijstond bij de totstandkoming van dit boek. De foto op de cover is eigen werk: een groep mijmerende collega’s tijdens een wandeling door Cambridge bij gelegenheid van de tweejaarlijkse internationale conferentie van de IASYM in januari 2013. Voor mij is deze foto het zinnebeeld van een geïnspireerde *learning community*.

ⁱ B. Roebben, *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education*, Berlin, Lit-Verlag, 2013 (second enlarged edition), p. 201-209.

ⁱⁱ J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1988, 23: „Ohne eine sozialisatorische Vermittlung und ohne eine philosophische Transformation irgendeiner der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential unzugänglich werden; dieses muss jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjectiv geteilten Selbstverständnis, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muss in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können.“ Dit citaat leerde ik kennen via twee van mijn godsdienstpedagogische leermeesters, met name Norbert Mette (Münster/Paderborn/Dortmund) en Martin Jäggle (Wien).

ⁱⁱⁱ S. van Erp, *De dans als vrijplaats van de schepping. Een systematisch-theologisch perspectief op de godsdienstpedagogiek*, in *Narthex. Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 7 (2007), p. 22-28.

^{iv} F. Schweitzer, *Wo also steht die Religionsdidaktik?*, in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 66 (2014) 385-391, hier p. 388-389.

^v Zie mijn inaugurele rede aan de TU Dortmund op 10 mei 2008, gepubliceerd als B. Roebben, *Religion und Verletzbarkeit. Standort und Herausforderung einer integrativen Religionspädagogik*, in A. Wuckelt, A. Pithan & C. Beuers (Hg.), *“Was mein Sehnen sucht...” – Spiritualität und Alltag* (Forum für Heil- und

Religionspädagogik, Band 5), Münster, Comenius, 2009, p. 37-56; zie ook B. Roebben & K. Kammeyer (eds.), *Inclusive Religious Education. International Perspectives*, Berlin, Lit-Verlag, 2014.

^{vi} In het Engels wordt 'levensbeschouwing' vertaald in 'worldview', zie J.C. van der Kooij, D.J. de Ruyter & S. Miedema, "Worldview". *The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education*, in *Religious Education* 108 (2013) 210-228.

^{vii} *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, Warschau, OSCE, 2007.

^{viii} R. Jackson, *Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014.

^{ix} Een grote Europese studie aan de Universiteit van Wenen inventariseert de verschillende modellen en benaderingen in levensbeschouwelijk onderwijs vandaag. Zie H. Derroitte, G. Meyer, D. Pollefeyt & B. Roebben, *Religious Education at Schools in Belgium*, in Martin Rothgangel, Robert Jackson & Martin Jäggle (eds.), *Religious Education at Schools in Europe* [Volume 2: Western Europe], Wien, Vienna University Press, 2014, 43-63.

^x T. Geurts, I. ter Avest & C. Bakker, *Religious Education in the Netherlands*, in M. Rothgangel, e.a. (eds.), *Religious Education at Schools in Europe*, p. 171-204.

^{xi} Zie bijvoorbeeld A. Hussain, *Islamic Education: Why is there a Need for it?*, in *Journal of Beliefs and Values* 25 (2004) 319-323. Deze beweert dat de kracht van de Islamitische godsdienst gelegen is in haar bijdrage aan levenskwaliteit in een complexe samenleving en daarom ook positief voor anders- en niet-gelovigen kan werken.

^{xii} M. Rothgangel, *Religionspädagogik in Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge*, Stuttgart, Kohlhamer, 2014.

^{xiii} Zie o.a. de literatuuropgave en downloads op mijn website www.seekingsense.be.

^{xiv} O.a. Arnold Malenstijn in *Narhex* 12 (2012) 2; Norbert Mette in *International Journal of Practical Theology* 12 (2008) 177-178; Siebren Miedema in *In de Marge* 17 (2008) 2, p. 35-42; Paul Vermeer in *Tijdschrift voor Theologie* 47 (2007) 3.

^{xv} Ann Casson in *International Studies in Catholic Education* 6 (2014) 212-215; Peter Doble in *British Journal of Religious Education* 34 (2012) 221-222; Matthew Etherington in *Journal of Education and Christian Belief* 18 (2014) 275-277; Guido Meyer in *Religionspädagogische Beiträge* (2013) # 70, p. 122-123; Maureen O'Brien in *Religious Education* 106 (2011) 115- 118; T. Veling in *Religious Education Journal of Australia* 27 (2011) 37-38.

^{xvi} Alfred Habichler in *Theologisch-Praktische Quartalschrift* 160 (2013) 304-306; Stefan Heil in *Theologische Revue* 109 (2013) 340-341; Isabelle Pithan in *Katechetische Blätter* 138 (2013) 465; Monika Pretenthaler in *Bücherbord* 36 (2011) 31-32.

^{xvii} De basisargumentatie is te vinden in de hoofdttekst van dit boek. De voetnoten bieden achtergrondinformatie en wetenschappelijke verankering, met verwijzing naar teksten voor wie wil verder lezen. Een concretisering van deze inzichten kan men op vele didactische websites nalezen. Voor Vlaanderen verwijs ik graag naar www.godsdienstonderwijs.be, voor Nederland naar www.vdglinfo.nl en <http://levensbeschouwing.vakcommunity.nl>