



Handboek Vakdidactiek
Levensbeschouwing &
Religie

LEVEN **LEREN**
VANUIT JE
WORTELS

Monique van Dijk - Groeneboer et al.

<i>Algemene inleiding – Leven en leren vanuit je wortels...</i>	9
---	---

Deel I – Fundamenten **19**

<i>Inleiding deel I – Een appèl op leerling en docent</i>	21
---	----

<i>De leerling</i>	26
--------------------	----

1. Perspectief van de leerling	27
2. Thuis in de maalstroom: de maatschappelijke context van levensbeschouwelijk onderwijs	40

<i>Levensbeschouwelijk leren en vormen op school</i>	50
--	----

3. Levensbeschouwelijk leren	51
4. Identiteit, een <i>gegeven</i> en <i>in wording</i>	62

<i>Het schoolvak</i>	80
----------------------	----

5. Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing	81
6. Doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing	103
7. Positionering van het vak G/L binnen het voortgezet onderwijs	117

<i>De docent</i>	126
------------------	-----

8. De persoon van de docent. Ik geef les in 'wie ik ben'.	127
9. Het professionele zelf	140
10. Theologische bijdragen voor leraarschap	151
11. Stage: drie facetten van ontwikkeling	164
12. Onderzoek door docenten. Zes richtingwijzers	169

Deel II – Benaderingswijzen **177**

<i>Inleiding deel II – Vakdidactische concepten als oriëntatiehulp in een complex levensbeschouwelijk landschap</i>	179
---	-----

<i>Leren en didactiek</i>	186
---------------------------	-----

13. Hermeneutisch leren in het vak godsdienst	187
14. Mystagogisch-communicatief leren	201
15. Leren levensbeschouwelijk waarden door middel van vijf didactische basishandelingen	214

16. Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen	226
17. Interlevensbeschouwelijke dialoog!?	
De leraar godsdienst/levensbeschouwing maakt het verschil	241
18. Leren door dialoog in het vak godsdienst/levensbeschouwing	257
19. Narratief levensbeschouwelijk onderwijs	265
20. Ethiekonderwijs in Europa: een Community of Ethics Teachers (COMET)	277
21. Religiewetenschappelijke vakdidactiek	288
22. De fenomenologische benadering in het vak godsdienst/levensbeschouwing	300
23. (Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren	316
24. Het didactische model van Clive Erricker: een conceptuele benadering van het vak Godsdienst/ Levensbeschouwing	332
25. Exponeren doet je leren. Beeldende kunst als toonbeeld voor het omgaan met ervaringen van zinloosheid	341
<i>Leren en leerplan</i>	352
26. Curriculumontwikkeling: een praktische handleiding	353
27. Lesmethodes: geschiktheid en bruikbaarheid	367
28. Het geactualiseerde curriculum rooms-katholieke godsdienst in Vlaanderen	391
Deel III – Praktijk	401
<i>Inleiding deel III – Van de theorie naar de praktijk</i>	403
<i>Leeractiviteiten en werkvormen</i>	414
29. Het gebruik van werkvormen bij het vak Godsdienst/Levensbeschouwing	415
30. Dialogisch schrijven. Een werkvorm bij de interlevensbeschouwelijke dialoog	428
31. Differentiëren in lessen Godsdienst/Levensbeschouwing	441
32. Het ontwerpen van een les godsdienst of levensbeschouwing	449
33. Digitale didactiek	465
34. Beelddidactiek: over het gebruik van religieuze beelden als bron	489
35. De rollen van de leraar GL (en van de leerlingen)	503
<i>Toetsen en beoordelen</i>	516
36. Toetsen en beoordelen	517

<i>Medewerkerslijst</i>	532
Informatie medewerkers	533
<i>Auteurslijst</i>	536
Auteursinformatie	537

Colofon:

ISBN 978-94-6167-418-0

Eindredactie: Monique van Dijk-Groeneboer

Onze bijzondere dank gaat uit naar Rieks Hekman voor zijn nauwgezette reviews en redactiewerk en naar Joanne Kemman voor haar intensieve eindredactie.

De gedrukte versie is financieel mede mogelijk gemaakt door de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Religie (VDLG).

Omslagontwerp: Eva Liefink-Kemman

Opmaak en druk: Studio | powered by Canon

Februari 2020

13. Hermeneutisch leren in het vak godsdienst

Didier Pollefeyt

De hermeneutische wende in de godsdienstpädagogiek

Men zegt wel eens dat de godsdienstpädagogiek in de eenentwintigste eeuw een 'hermeneutische wende' heeft gemaakt.¹ De moderne ervaringsgerichte wending van levensbeschouwelijke en religieuze vorming in de twintigste eeuw was een reactie tegen een aloude premoderne, deductieve visie op geloofsoverdracht. De menselijke ervaring werd binnengebracht en verwelkomd in het onderwijs en kreeg een eigen autoriteit en zeggingskracht, naast of in verbondenheid met de christelijke traditie (Bulckens, 1987, 1997). De postmoderne hermeneutische wende in het godsdienstonderwijs kan op haar beurt beschouwd worden als een reactie op de moderne ervaringsgerichte visie, maar dan niet alleen als een kritiek erop, maar ook als een radicalisering ervan (Dillen & Pollefeyt, 2011; Pollefeyt & Richards, 2019). Ik leg in deze bijdrage uit hoe zo'n hedendaags 'hermeneutisch leren' in levensbeschouwelijk onderwijs eruit kan zien.² Voor studenten in lerarenopleidingen hebben deze reflecties vaak een abstract karakter, en ze zien niet altijd welke fundamentele verschuivingen deze met zich meebrengen in de praktijk van het godsdienstonderwijs en in de houding van de leraar GL. Ook daar proberen we in deze bijdrage aandacht aan te besteden.

Studenten in het binnenperspectief

Veel studenten komen in de lerarenopleiding godsdienst terecht omdat ze ergens van binnenuit geraakt zijn door de levensbeschouwelijke en religieuze vragen van het leven. Die levensbeschouwelijke of religieuze gevoeligheid kan komen doordat ze opgevoed zijn in een religieuze context of doordat ze in een religieuze context als individu of als lid van een groep (bijvoorbeeld een jeugdbeweging of jongerenpastoraal) geraakt werden door bepaalde mooie of kwetsbare kanten van het leven. Ze willen die grondvragen ter sprake brengen bij leeftijdsgenoten en toekomstige generaties en zo een bijdrage leveren aan vorming en samenleving. In tegenstelling tot vorige generaties doen ze dat veel meer in het bewustzijn van

¹ Zie bijvoorbeeld Lombaerts en Pollefeyt (2004), Geffré (2001) en Ziebertz (2001).

² Zie ook Pollefeyt (2005, 2007a, 2007b, 2013) en Hilgert en Kropac (2002).

levensbeschouwelijke veelheid en kwetsbaarheid. Zelfs zij die starten met een vrij homogene en monolithische levensbeschouwing of religie komen al gauw tot de ontdekking dat hun visie gekleurd is door een bepaald perspectief, een particuliere invulling heeft gekregen en dat hun ervaringen zich niet gemakkelijk laten 'universeel' maken. Daarin worden ze geholpen of soms gedwongen door een theologie-opleiding die de intern-christelijke pluraliteit blootlegt, door de studie van de godsdienstwetenschappen, die de veelheid aan religies en levensbeschouwingen laat zien, en door de confrontatie in de stage met de klascontext, die voor veel studenten in opleiding vaak 'ordeverstorend' werkt ten aanzien van hun eigen impliciete of expliciete levensbeschouwing. Heel wat van deze studenten moeten door een stil rouwproces gaan waarin ze de evidentie en de aangenomen of beleden waarheid van hun eigen overtuiging op een meer bescheiden manier leren benaderen. Dit proces kent ook uiteenlopende risico's zoals weerstand, verstarring, ontgoocheling, conflict, aanpassingsdrang, relativisme en zelfs cynisme. In de meeste gevallen leidt het echter tot een verdiepte en meer volwassen geloofshouding (Pollefeyt, 2009a).

Studenten in het buitenperspectief

Er is ook een andere groep studenten die vaak helemaal niet vanuit een dergelijk levensbeschouwelijk of religieus binnenperspectief komen of niet geraakt zijn door specifieke filosofische, ethische of esthetische aspecten van religie of levensbeschouwing maar een meer objectieve interesse aan de dag leggen. Ze zijn geïnteresseerd in het fenomeen religie(s) en willen de kennis daarvan overdragen op volgende generaties. Die studenten zijn vaak verrast te ontdekken dat levensbeschouwing en religie voor de betrokken aanhangers, vaak hun eigen medestudenten, niet zomaar een constructie van kennis is, maar een betrokken, geëngageerde, levende realiteit die zich niet laat herleiden tot uitwendige kenmerken en die ook weerstaat aan te gemakkelijke en oppervlakkige vergelijkingen (Pollefeyt, 2011). In het beste geval leren die studenten via een theologie-studie, via de studie van levende religies en in dialoog met medestudenten en leerlingen in de stage de dynamische binnenkant van levensbeschouwingen en religies kennen, begrijpen en vooral ook waarderen. Deze studenten zullen al gauw ontdekken hoe moeilijk het is vanuit een buitenperspectief recht te doen aan de 'binnenkant' van levensbeschouwingen en religies. Meer nog, als ze voldoende zelf-reflectief zijn, zullen ze erkennen dat ook de beschrijvende benadering van religies altijd vanuit een bepaald perspectief gebeurt. En meer nog, vanuit meerdere perspectieven vorm kan krijgen. In de meeste gevallen leidt dit tot een nieuwsgierige, respectvolle en waarderende houding ten aanzien van religies en levensbeschouwingen.

Wat is hermeneutisch leren?

Wat studenten in het binnen- en buitenperspectief met elkaar gemeen hebben, is dat ze in de confrontatie met religie en levensbeschouwing het perspectivistisch karakter van elke positie ontdekken. Niemand heeft het helikopterperspectief als het gaat om de uiteindelijke vragen: allen zijn deelnemers aan een zoektocht naar waarde en zin. Niemand is daarbij neutraal of objectief. Iedereen neemt een perspectief in dat getekend wordt door de bril waarmee men kijkt, en dat gekleurd wordt door de eigen voorkeuren, ervaringen en weerstanden. Precies op dat ogenblik start de mogelijkheid van 'hermeneutisch leren' (Lombaerts, 2000). Onder hermeneutisch leren verstaan we het streven naar het verstaan van binnenuit van de dingen, *in casu* religies en levensbeschouwingen. Hermeneutiek gaat ervan uit dat elke werkelijkheid een geïnterpreteerde werkelijkheid is en gaat op zoek naar wat die interpretatie stuurt, kleurt of oriënteert, zoals vooronderstellingen, waarheidsaanspraken, ervaringen, verhalen, symbolen en rituelen, of verlangens en hoop voor de toekomst. Hermeneutiek doet dat altijd in relatie tot een bepaalde historische, sociale en existentiële context. Het doel van hermeneutisch leren is om via het opsporen en blootleggen van werkzame interpretaties tot een beter verstaan van binnenuit van de dingen, *in casu* religies en levensbeschouwingen te komen. Hermeneutiek maakt de beweging 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 (Pollefeyt, 2004, 2005, 2013).

Van binnen naar buiten

De beide geschetste groepen studenten in opleiding staan hier voor verschillende uitdagingen. Studenten die vertrekken van een particulier binnenperspectief zijn zich niet altijd bewust van het geïnterpreteerd karakter van hun levensbeschouwelijke of religieuze ervaring. Ze vallen vaak samen met hun ervaring, religie of levensbeschouwing. Hermeneutisch leren betekent voor hen op het spoor komen van wat hun levensbeschouwelijke of religieuze ervaring draagt, sticht en vormgeeft. Dat gaat altijd gepaard met een vorm van zelfreflectie en soms ook met een kritische afstand-name en het groeiende besef dat het ook anders had kunnen geweest zijn. In deze oefening ontdekt men ook dat het hermeneutisch binnenperspectief ook altijd complex is, veelzijdig, soms conflictueus, en op bepaalde punten zelfs onhelder, inconsistent en zelfs getekend door kwaad en menselijk falen. Dit proces van zelfreflectie is echter noodzakelijk om als (toekomstige) leraar het binnenperspectief pedagogisch en dialogaal te kunnen verbinden met het buitenperspectief. Tegelijk staan deze studenten voor de opgave te aanvaarden dat men de ervaring van het

binnenperspectief altijd slechts ten dele zal kunnen vertalen naar wie buiten de hermeneutisch cirkel van een bepaalde religie of levensbeschouwing staat. De vertaal oefening van binnen naar buiten is noodzakelijk maar ook altijd gedeeltelijk tot mislukken gedoemd. Maar godsdienst als vak geven kan niet gebeuren als men niet bereid is dit onvermijdelijk risico op zich te nemen (Dialoogschool, 2013).

Van buiten naar binnen

Studenten die zelf geen religie of levensbeschouwing aanhangen, worden in het hermeneutisch leren aangezet tot de omgekeerde beweging. Zij laten zich uitnodigen om binnen te treden in het hermeneutisch perspectief van een bepaalde godsdienst of levensbeschouwing. Ze laten zich gastvrij ontvangen bijvoorbeeld in het christelijk verhaal, in een joods gezin, in een islamitische gemeenschap, enzovoort; niet zozeer om aan die religie te participeren (want dat is niet mogelijk), maar wel om er te gast te zijn. Diezelfde oefening van buiten naar binnen moeten trouwens ook de studenten van de eerste groep maken wat betreft de religies of levensbeschouwingen waar ze zelf niet toe behoren. Het gaat hier dus om meer dan enkel het 'kennen' van de taal, de geschiedenis, de rituelen, etc. van een (andere) religie, maar wel van het getuige zijn van hoe de ander dat beleeft, er zin en betekenis in vindt, erover communiceert, er ethisch naar handelt, enzovoort. Tegelijk zullen studenten in die situatie vaststellen dat ze nooit voluit van binnenuit de andere zullen kunnen ervaren en verstaan, hoe groot ook de inspanning. Alleen een jood kan ten volle begrijpen wat het is om jood te zijn, bijvoorbeeld omdat alleen hij vanbinnen de hermeneutische cirkel van het jodendom voelt, leeft, en ernaar handelt.

Interreligieus leren en bekering

Dat laatste betekent echter niet dat religies volledig afgesloten betekenis systemen zijn. Hermeneutisch leren impliceert dat men in andere betekenis velden kan binnen treden, dat men tussen betekenis velden bruggen kan leggen, dat men tot op zekere hoogte de eigen levensbeschouwing kan 'vertalen' in een taal die de andere beter kan begrijpen (Lombaerts & Maex, 2001, p. 43). Hermeneutisch leren zal daarom ook altijd een vorm van interreligieus en interlevensbeschouwelijk leren zijn (Pollefeyt, 2007c). Zo'n leren betekent dat men gastvrijheid verleent aan de andersgelovige, maar evenzeer dat men bereid is zich bij de ander te laten uitnodigen en van hem of haar te leren (Moyaert, 2008, 2010, 2011, 2014; Burggraeve, 1991). De bedoeling is om dan terug te keren naar de eigen hermeneutische ruimte, verrijkt door het bezoek aan de ander, met een beter verstaan van de eigen traditie, de mogelijkheden en de grenzen ervan. 'Bekering' is bij hermeneutisch leren niet uitgesloten, maar is

wel een heel drastisch gebeuren waarbij men zich laat 'opslorpen' of definitief laat 'verwelkomen' in de hermeneutische ruimte van de ander en zijn gemeenschap. Het is niet alleen verhuizen, maar ook een nieuw thuis vinden. Dat is een zeer ingrijpend gebeuren dat nooit plaatsvindt zonder diepgaande veranderingen en zelfs crisissen in de betrokkene. In het hermeneutisch leren vindt men zichzelf diepgaander, bewuster, complexer terug in het eigen levensbeschouwelijk verhaal en leert men de ander met onderscheiding kennen en verstaan in zijn of haar hermeneutische kring. Dialoog betekent dan dat men elkaars verstaan probeert te begrijpen en te waarderen (Pollefeyt, 2007c).

Tweede naïviteit

Een dergelijk hermeneutisch leren vergt een hele inspanning van het lerende subject. Men kan het met Ricoeur ook omschrijven als een omslag van een 'eerste naïviteit' naar een 'tweede naïviteit' in de omgang met het eigen geloof (Ricoeur, 1971). Het evidente geloof van het kind dat geen afstand kan nemen, geen andere perspectieven kan zien, alles letterlijk verstaat, geen kritische houding kan aannemen wordt verlaten. Het wordt getransformeerd in een geloof dat door de kritiek is gegaan, door de confrontatie met het andere, dat zich bewust is van de eigen complexiteiten, kwetsbaarheden, ambiguiteiten (Burggraeve, 1991). In zo'n geloof kan men zich desalniettemin ('ondanks' en 'voorbij' de eerste naïviteit) toch opnieuw toewijden aan het diepe mysterie dat geloven is: dieper, authentieker, menselijker. In de termen van James Fowler³ is dat de overgang van synthetisch-conventioneel geloof (stadium 3) (dat conformistisch is), doorheen individueel-reflectief geloof (stadium 4) (dat rationeel en individueel is) in conjunctief geloof (stadium 5) (dat complex en verbindend is) (Fowler, 1981, 1984, 1987, 1991, 1996; Freeman & Fowler, 2002). De Leuvense godsdienstpsycholoog Dirk Hutsebaut spreekt van 'post-kritisch geloof': geloven voorbij de kritiek. Het is de weg die iedere mens moet gaan om tot een volwassen geloof te komen (Pollefeyt & Bouwens, 2014).

Monocorrelatie: geen hermeneutisch leren

Op die weg liggen voor de leraar GL in opleiding echter heel wat struikelstenen, doodlopende wegen en ontsnappingsroutes. We bespreken er hier een aantal. Een eerste ontsnappingsroute is eenvoudigweg het geïnterpreteerde karakter van de eigen godsdienst of levensbeschouwing voor zichzelf uit de weg gaan of verborgen houden naar de leerlingen toe. Een dergelijk letterlijk geloof dat geen hermeneutiek toelaat of

³ Zie voor de ontwikkelingstheorie van James Fowler Deel 1 Hoofdstuk 1 Perspectief van de leerling.

nodig heeft, is gemakkelijker aan te houden en over te brengen naar jonge dan naar oudere leerlingen omdat zij cognitief minder weerstand kunnen bieden. Het wordt vaak ingegeven door onzekerheid bij de leraar om het meer complexe geloofsgesprek aan te gaan, de angst om de eigen geloofswaarheden bevraagd te zien of de drang om het als leraar GL goed te doen in de ogen van religieuze autoriteiten. Het is een benadering die men het meest terugvindt bij christelijke (en post-christelijke) leraren (in opleiding). Een centraal punt van onze analyse is het inzicht dat ook een 'ervaringsgerichte' benadering van het godsdienstonderwijs deze positie in de hand kan werken en bestendigen. Veel leraren GL vertrekken van de ervaring van leerlingen en maken vervolgens de brug ('correleren') naar elementen van de christelijke traditie om deze christelijke elementen tenslotte terug in de ervaring te integreren (Dillen, 2015). Deze correlatiedidactiek laat vaak weinig ruimte voor complexiteit en verschil maar creëert een soort van perfect gesloten cirkel. Er wordt een een-op-eenrelatie verondersteld tussen 'de' menselijke ervaring en 'de' christelijke boodschap. In feite is dit een vorm van letterlijk geloof dat de omweg van de ervaring gebruikt om zichzelf te bewijzen en aan de ervaring van de andere op te leggen. Het is géén vorm van hermeneutisch leren. Een dergelijke benadering werkt didactisch vrij mechanisch in telkens drie stappen (ervaring, traditie, ervaring). Ze is voorspelbaar en controleerbaar. De leerkracht hoeft er zich zelfs niet echt in te engageren, de leerling wordt niet lastiggevallen met complexiteit. Een dergelijke correlatiedidactiek is harmoniserend maar ook recuperatief ten aanzien van de menselijke ervaring. Alle aspecten van de ervaring die zich niet laten duiden in het christelijk geloof worden weg gefilterd of het zwijgen opgelegd, en alle aspecten van het christelijk geloof die zich niet laten harmoniseren met de menselijke ervaring worden aan de kant geschoven of verzwegen. Het resultaat is vaak een gedomesticeerd christendom: braaf, zoet, vriendelijk. We noemen dit 'monocorrelatie': het telkens opnieuw exclusief verbinden van ervaring met traditie alsof beide zonder meer samenvallen (Pollefeyt & Bieringer, 2004; Pollefeyt, 2018). Zowel ervaring als traditie betalen een prijs in deze benadering die eigenlijk een verdoken manier van letterlijk geloof induceert. De traditie wordt in dit proces heel vaak herleid tot horizontaal humanisme ('levenslessen') en leerlingen voelen zich niet altijd ernstig genomen in de eigenheid van hun ervaring. Als leerlingen ouder worden keren ze zich vaak niet alleen tegen de monocorrelatie als didactiek maar tegen religie zelf die ze beschouwen als onvolwaardige gesprekspartners in de omgang met de echte, complexe en soms verstorende ervaringen die ze hebben. Toch voelen veel leraren GL zich veilig in deze benadering. Er wordt weinig persoonlijk engagement verwacht en de moeilijke vragen die ook een aanspraak maken op het persoonlijke geloofsleven kunnen uit de weg gegaan worden.

Pluralisme: geen hermeneutisch leren

Er is nog een tweede manier om hermeneutisch leren uit de weg te gaan en deze vinden we meer terug bij de tweede, geschetste groep studenten die zelf niet levensbeschouwelijk of religieus geëngageerd zijn. Deze studenten voelen zich het best in een pluralistische benadering die religies ziet als menselijke constructies die tot stand kwamen in een bepaalde historische en sociale context. Het zijn allemaal ('slechts') menselijke interpretaties van de werkelijkheid. Ook deze benadering kan sterk ervaringsgericht zijn. Er is een soort algemene menselijke ervaring, bijvoorbeeld de ervaring van nieuw leven of van de dood en de verschillende religies en levensbeschouwingen zijn even zoveel menselijke interpretaties van deze algemene menselijke ervaring, relatief aan plaats en tijd. Deze verschillende constructies kunnen beschreven en met elkaar vergeleken worden. De leerkracht blijft buiten de omschrijving en laat de uiteindelijke keuze aan de leerling. Deze benadering werkt goed bij oudere leerlingen maar is ook niet zonder problemen. Ook deze benadering is immers erg harmoniserend en duldt geen echt verschil. Men kan slechts positief aan het leerproces deelnemen als men bereid is zich te onderwerpen aan het relativisme van deze egaliserende benadering. Anders gezegd, deze benadering kan geen weg met particulariteit die zich verzet tegen het pluralisme. Op die manier riskeert men in de klas een soort van nieuwe religie van het pluralisme te creëren waarnaar iedereen zich moet schikken om vruchtbaar aan het leerproces te kunnen en mogen deelnemen (Pollefeyt, 2009b, 2017b). De particulariteit van een religie of levensbeschouwing heeft hier geen plaats. Het probleem met deze benadering is dat men religies er niet van binnenuit mee kan begrijpen. Religies zijn echter geen verschillende interpretaties van dezelfde universeel menselijke ervaring; religies creëren nieuwe werelden met eigen unieke ervaringen. Anders gezegd, een gelovige hanteert niet zozeer een bepaalde uitingsvorm van de menselijke ervaring, maar religies creëren verschillende menselijke ervaringen. Religies en levensbeschouwingen openen verschillende, elkaar deels overlappende betekenisvelden, die zich niet zomaar laten deconstrueren tot een contingente menselijke ervaring van het oneindige. Hermeneutisch leren betekent voor deze studenten het op het spoor komen van deze verschillende 'hermeneutieken' die aan het werk zijn, alsook van de eigen pluralistische hermeneutiek die zij eventueel hanteren in het benaderen van de levensbeschouwelijke veelheid.

Een driedubbele hermeneutiek: tekst, context, biografie⁴

Waaruit bestaat nu de dynamiek van het hermeneutisch leren? We spreken van een driedubbele hermeneutische opdracht. De student (in opleiding) moet zich bewust worden van de hermeneutiek van de traditie, de hermeneutiek van de actuele context en de hermeneutiek van het interpreterende subject zelf. In de eerste plaats moet de student zich bewust worden van de manier waarop de traditie zichzelf verstaat: de hermeneutiek van de traditie. Deze hermeneutiek komt in de theologische basisopleiding aan bod en legt de veelzijdigheid, de interne pluraliteit, de rijkdom, maar ook de ambiguïteiten, de spanningen van de traditie bloot. Het leert door welk Gods-, mens- en wereldbeeld de traditie geschraagd wordt en hoe dit een dynamisch en coherent gegeven is dat het hele bestaan van de gelovige doordringt en kleurt en de ruimte creëert voor de religieuze ervaring. Er is vervolgens de hermeneutiek van de context. Dit betreft de veelheid aan levensbeschouwelijke perspectieven die zich vandaag aandienen en hoe onze context daarmee omgaat. De student leert dat er een veelheid van deels overlappende, deels botsende hermeneutieken aan het werk zijn. Speciale aandacht verdient de context van een liberale democratie en hoe die hiermee poogt om te gaan, meestal in de vorm van een formele tolerantie. Maar ook de manier waarop de eigen en andere tradities omgaan met diversiteit komt hier aan bod. Er is ten slotte de hermeneutiek van het interpreterende subject zelf. Studenten (en leerlingen) ontdekken hier hoe ook de eigen bril waarmee ze naar de werkelijkheid kijken bepalend is voor wat ze waarderen of juist verwerpen; alsook wat hun eigen interpretatieschema's zijn om naar de werkelijkheid te kijken. Het is de taak van de lerarenopleiding en de lerarenbegeleiding om contexten te creëren waarin leerkrachten (in opleiding) tot een dergelijke zelfverheldering kunnen komen en daardoor ook beter hun leerlingen kunnen begeleiden in hun levensbeschouwelijke groei en dialoogbereidheid. De

Een driedubbele didactische beweging: diversiteit, traditie, identiteit

Hoe vertaalt deze benadering zich didactisch naar de leerlingen in de klas? De opgave waarvoor de hermeneutisch lerende leerkracht staat is hier ook drievoudig. De leerling dient zich in het vak godsdienst of levensbeschouwing vooreerst bewust te worden van de levensbeschouwelijke veelheid. De leerkracht reikt een veelheid aan hermeneutische perspectieven op de werkelijkheid aan. De leerling ontdekt dat het eigen perspectief niet de enige mogelijke kijk op de werkelijkheid is. De leerkracht leert de leerling ook met andere ogen naar de werkelijkheid kijken. Op die manier wordt de

⁴ Zie ook Pollefeyt (2004, 2005, 2013) en Mettepenningen (2019).

leerling zich ook bewust van de eigen gesitueerdheid. Vervolgens gaat de leraar GL dieper in op het eigen hermeneutische perspectief. Als we te maken hebben met een confessioneel levensbeschouwelijk vak, bijvoorbeeld rooms-katholieke of protestantse godsdienst, dan worden de leerlingen geconfronteerd met de levensbeschouwelijke binnenkant van deze godsdienst. Dat is dan het geprivilegieerde perspectief. Het is daarbij belangrijk dat de leerkracht zelf in dat hermeneutisch perspectief staat en in staat is van hieruit te spreken en te handelen (zie verder). Tenslotte wordt de leerling in deze dynamiek tussen levensbeschouwelijke veelheid en confessioneel voorkeursperspectief uitgenodigd om zelf tot een keuze of een uitdieping te komen van het eigen levensbeschouwelijk of religieus perspectief en daarover met anderen in dialoog te treden.⁵

Hermeneutische knooppunten

In een pluralistische klasgroep is dat in vele gevallen allesbehalve een romantische of harmoniserende onderneming. In het proces zal de leerkracht in de klasgroep stoten op zogenaamde 'hermeneutische knooppunten'.⁶ Dit zijn in de klas aanwezige spanningen en conflicterende interpretaties van de werkelijkheid die verwijzen naar een pluraliteit van vooronderstellingen in het klasdiscours rond een bepaald onderwerp. Bij hermeneutisch leren vormen deze botsende interpretatielijnen omtrent een bepaald onderwerp de motor van een verhelderingsproces omtrent de aanwezige en zich ontwikkelende levensbeschouwelijke vooronderstellingen bij leerlingen (Körtner, 2002, pp. 68-78; Lombaerts, 2000). In dit proces brengt de leerkracht ook het interpretatief perspectief binnen van het geprefereerde confessionele perspectief van het leervak godsdienst. De leerling wordt in die dynamiek uitgenodigd om zijn eigen verstaan van de werkelijkheid te ontdekken, uit te drukken, te verdiepen, verbreden of bevragen. In dit proces wordt de ervaring van de leerling niet geweerd, maar laat de leerkracht zien dat er niet zoiets bestaat als 'de' ervaring en 'de' traditie, maar dat de relatie tussen geïnterpreteerde ervaringen en geïnterpreteerde tradities veel complexer en veel rijker is en een uitnodiging vormt voor elk leerling om zijn of haar unieke identiteit te vinden of op vernieuwde wijze te hervinden. In die zin is hermeneutisch leren niet gericht tegen de ervaring in het godsdienstonderwijs,

⁵ Zie ook de drie basisdoelen van het leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen volgens de Catechetische Commissie voor het Secundair Onderwijs (2000, p. 49); verder Dillen (2015).

⁶ Voor meer informatie over hermeneutische knooppunten, zie Thomas (2016). Voor voorbeelden van hermeneutische knooppunten, zie het archief van 'In de Kijkers' van het project Thomas (www.godsdienstonderwijs.be); zie verder Pollefeyt (2004).

maar tegen een monocorrelatieve recuperatie ervan door de leerkracht.⁷ In dit proces komt de leerling in een rijk hermeneutisch veld van 'multicorrelatie' terecht tussen ervaring(en) en traditie(s). Niet minder, maar meer ervaring dus (Pollefeyt, 2004, 2005, 2013).

Interpreteren is niet relativiseren

Een bezorgdheid die soms geuit wordt ten aanzien van hermeneutisch leren van religiositeit is dat het spel van interpretaties die men leert kennen en hanteren tot relativisme kan leiden: iedereen kiest zijn eigen bemiddelingen van menselijke ervaringen en de eigen constellaties zijn niet langer trouw aan het coherent geheel dat de traditie is en die borg staat dat überhaupt God zich in en door die traditie en haar bemiddelingen kan openbaren. In het jodendom kan men dan bijvoorbeeld denken aan de rol van bepaalde wetten, in het katholicisme aan de werking van de sacramenten of in het protestantisme aan de centrale plaats die de Bijbel heeft in de godsrelatie. Hermeneutiek is echter niet hetzelfde als relativisme omdat interpreteren gebonden is aan een aantal regels. Men kan dit vergelijken met de muzikale uitvoering van een partituur. De muzikant 'interpreteert' de partituur in zijn uitvoering, maar dat betekent niet dat alles toegelaten is. Of men kan het vergelijken met een vertaler: zijn of haar vertaling is altijd een 'interpretatie' van het origineel, maar dat betekent niet dat alle vertalingen even goed zijn. In de hermeneutische activiteit moet men ook trouw zijn aan het origineel. Net zoals de muzikant de partituur goed moet kunnen lezen, of de vertaler de grondtaal goed moet kennen, zo zal ook de leraar GL als begeleider van het hermeneutisch leren goed thuis moeten zijn in de traditie die wordt opgelicht.

In de katholieke lerarenopleiding leggen we studenten vier criteria voor om hermeneutisch leren te onderscheiden van een relativistisch spel van interpretaties van religie: (1) de bemiddelingen van de religieuze traditie worden ernstig genomen in hun kracht en werkdadigheid voor de aanhangers ervan (en niet afgedaan als 'maar' symbolen' of 'slechts' subjectieve interpretaties); (2) de inhoud van het geloof wordt authentiek, onverkort en onvervalsst weergegeven (dit wil zeggen: Bijbels geduid, tegen de achtergrond van de traditiesgeschiedenis, met respect voor menselijke ervaringen vandaag, rekening houdend met recente wetenschappelijke inzichten, in dialoog met het *sensus fidelium* (het geloof van de gemeenschap) en loyaal aan de bekommernissen van het magisterium); (3) geloofscomplexiteit wordt niet uit

7 Voor meer informatie over de methode van Caleidoscoop, zie Thomas (z.d.).

de weg gegaan maar opgezocht en beleefd; (4) een houding van epistemologische bescheidenheid en een aanname van een eschatologisch voorbehoud is vereist in elk spreken over geloof: de waarheid is altijd groter dan wat ik ervan op het spoor kan komen.⁸

Getuige, specialist en moderator: de GSM-functie van de leraar GL⁹

Tenslotte vergt dit hermeneutisch leren ook een specifiek profiel van leraar GL. We spreken van de GSM-functie van de leerkracht. Hij of zij moet tegelijk 'getuige' (G), 'specialist' (S) en 'moderator' (M) zijn. De leraar GL moet zelf spreken vanuit het hermeneutisch binnenperspectief van de traditie waarvoor het vak staat. In een openbare school waar het onderwijs niet gebonden is aan één levensbeschouwelijk voorkeursperspectief kan het best recht gedaan worden aan het inherent geëngageerd karakter van levensbeschouwelijk onderwijs door verschillende levensbeschouwelijke binnenperspectieven te laten klinken en aan leerlingen (en hun ouders) de keuze te laten welke hun voorkeur wegdraagt. Van daaruit getuigt hij of zij en dit kan op een persoonlijke manier, op de wijze waarop hij of zij zichzelf volgens de geschetste hermeneutische spelregels die traditie heeft toegeëigend. Hij of zij moet ook voldoende kennis hebben van andere religies en levensbeschouwingen, niet alleen van de buitenkant, maar moet er ook in zekere zin te gast geweest zijn. Tenslotte moet hij of zij ook in staat zijn als moderator op te treden wanneer zich hermeneutische knooppunten in de klascontext voordoen. Een dergelijke leraar kan voorgaan in levensbeschouwelijk en religieus spreken, kan in de klas recht doen aan verschillende hermeneutische perspectieven en kan leerlingen begeleiden in de vorming van hun eigen levensbeschouwelijke groei (Erricker 2010; Mulder, 2014; Pollefeyt, 2017a; Schambeck, 2011; Vansteenkiste, 2010).

Literatuur en bronnen

- Bulckens, J. (1987). *Godsdienstondericht op de secundaire school. Een handzame godsdienstdidactiek*. Leuven: Acco.
- Bulckens, J. (1997). *Godsdienstondericht op de secundaire school: Handboek voor godsdienstdidactiek: Deel 2. Voorbereiding, uitvoering, evaluatie*. Leuven: Acco.
- Burggraeve, R. (1991) *De bijbel geeft te denken*. Leuven: Acco.
- Catechetische Commissie voor het Secundair Onderwijs. (2000). *Rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen: Leerplan*. Brussel: Licap.

⁸ Voor verdere informatie, zie: "Enhancing Catholic School Identity" (z.d.).

⁹ Zie ook: "Gids voor de leraar rooms-katholieke godsdienst" (2019).

- Dialogschool. (2018, 3 juli). Chapel of disclosure [Videobestand]. Geraadpleegd van: <https://www.youtube.com/watch?v=7oVVpggrhJo&feature=youtu.be>
- Dillen, A. (2015). Aren't they too young? The challenge of hermeneutical and interreligious learning in Catholic religious education: A Flemish perspective. In M. T. Buchanan & A. Gellert (Eds.), *Global perspectives on Catholic religious education in schools* (pp. 155-165). Utrecht: Springer.
- Dillen, A. & Pollefeyt, D. (2011). Belgium catechesis inside out: A hermeneutical model for catechesis in parishes. *The Person and the Challenges*, 1(1), 151-177.
- Enhancing Catholic School Identity: How to build a Catholic Dialogue School in a pluralising and secularising world.* (z.d.). Geraadpleegd van: <https://www.edx.org/course/enhancing-catholic-school-identity>
- Erricker, C. (2010). *Religious education: A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. Londen: Routledge.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Fowler, J. (1984). *Becoming adult, becoming Christian: Adult development and Christian faith*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Fowler, J. (1987). *Faith development and pastoral care*. Philadelphia PA: Fortress Press.
- Fowler, J. (1991). *Weaving the new creation: Stages of faith and the public church*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Fowler, J. (1996). *Faithful change: The personal and public challenges of postmodern life*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Freeman, D. & Fowler, J. (2002). Stages of faith. *Canadian Mennonite*, 10(6), p. 7.
- Geffré, C. (2001). *Croire et interpréter: Le tournant herméneutique de la théologie*. Parijs: Cerf.
- Gids voor de leraar rooms-katholieke godsdienst. (2019). In Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs: Geactualiseerde versie* (pp. 12-25). Brussel: Licap.
- Hilgert, G. & Kropac, U. (2002). Ist Korrelationsdidaktik 'out'? In C. Bizer, R. Degen, R. Englert, N. Mente, F. Rickers, F. Schweitzer, & P. Biehl (Eds.), *Jahrbuch der Religionspädagogik 18* (pp. 52-62). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Körtner, U. (2002). *Vielfalt und Verbindlichkeit: Christliche Überlieferung in der pluralistischen Gesellschaft*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lombaerts, H. (2000). A hermeneutical-communicative concept of teaching religion. *Journal of Religious Education*, 48(4), 2-7.
- Lombaerts, H. & Maex, J. (2001). De nieuwe leerplannen zijn als een mozaïek: Een gesprek met Prof. emeritus Herman Lombaerts. *Areopaag*, 1(2), 36-41.

- Lombaerts, H. & Pollefeyt, D. (Eds.). (2004). *Hermeneutics and Religious Education*. Leuven: Peeters.
- Mettepenningen, J. (2019). Inleiding. In Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs: Geactualiseerde versie* (pp. 5-8). Brussel: Licap.
- Moyaert, M. (2008). Ricœur's talige gastvrijheid: Een model voor de interreligieuze dialoog. *Tijdschrift voor Theologie*, 48(1), 42-65.
- Moyaert, M. (2010). Absorption or hospitality: Two approaches to the tension between identity and alterity. In C. Cornille & C. Conway (Eds.), *Interreligious Hermeneutics* (pp. 61-88). Eugene, OR: Cascade Books.
- Moyaert, M. (2011). *Leven in Babelse tijden: De noodzaak van een interreligieuze dialoog*, Kalmthout: Klement.
- Moyaert, M. (2014). *In response to the religious other: Ricœur and the fragility of interreligious encounters*. Lanham: Lexington Books.
- Mulder, A. (2014). Op zoek naar zingevingegerichte interactie in de jeugdzorg. *Psyche & Geloof*, 25, 167-182.
- Pollefeyt, D. (2004). Het leven doorgeven: Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek: Ontwikkelingen en toekomstperspectieven. In H. Van Crombrugge & W. Meijer (Reds.), *Pedagogiek en traditie: Opvoeding en religie* (pp. 133-149). Tielt: LannooCampus.
- Pollefeyt, D. (2005). Uittocht en utopie: Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld. In L. Braeckmans (Red.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie: Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst* (pp. 39-67). Tielt: LannooCampus.
- Pollefeyt, D. (2007a). Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs in een notendop. *Catechetische Service*, 34(3), 14-16.
- Pollefeyt, D. (2007b). Het hermeneutisch-communicatief model van het godsdienstonderwijs. *Oriëntaties voor de parochiepastoraal*, 1(1), 4-9.
- Pollefeyt, D. (Ed.). (2007c). *Interreligious Learning*. Leuven: Peeters.
- Pollefeyt, D. (2009a). Hoe aan onze (klein)kinderen uitleggen dat Sinterklaas (niet) bestaat? Over levensbeschouwelijke en religieuze maturiteit. *H-ogelijn Tijdschrift*, 17(1), 31-35.
- Pollefeyt, D. (2009b). Wanneer pluralisme exclusivisme wordt: 'Religie van de neutraliteit' roept veel bedenkingen op. *Tertio*, 10(508), p. 8.
- Pollefeyt, D. (2011). *Interreligious dialogue beyond absolutism, relativism and particularism: A catholic approach to religious diversity*. In J. Roth & L. Grob (Eds.), *Encountering the stranger: A Jewish, Christian, Muslim dialogue* (pp.

- 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.
- Ricœur, 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.