
GODSDIENSTONDERWIJS EN DE IDENTITEIT VAN KATHOLIEKE SCHOLEN VANDAAG

DIDIER POLLEFEYT
Collationes 53 (2023) 387-423

*Als je het kunt begrijpen, dan heb je iets anders in de plaats
van God begrepen.*
(Augustinus van Hippo, *Sermones* 15,16)

Onrustig blijft ons hart totdat het rust vindt in U.
(Augustinus van Hippo, *Confessiones* 1.1.1)

In de afgelopen vijftien jaar hebben we het voorrecht gehad om uitgebreid onderzoek te doen naar de identiteit van katholieke scholen in West-Europa, in de Verenigde Staten, in verschillende landen in Afrika en Azië, en vooral in Australië. Onze onderzoeksgroep *Enhancing Catholic School Identity* (ECSI) heeft kwantitatieve en kwalitatieve gegevens verzameld van meer dan een half miljoen mensen in meer dan 1.500 katholieke onderwijsinstellingen over de hele wereld: studenten, leerkrachten, leidinggevenden, directieleden, ouders, priesters en leden van schoolbesturen en diocesane instituties voor het katholiek onderwijs. Hierbij genoten we de gastvrijheid van veel katholieke scholen bij het beoordelen en afstemmen van deze onderzoekgegevens met de concrete realiteit van het dagelijkse schoolleven.

Als doel stellen wij niet alleen een beoordeling van de katholieke schoolidentiteit voorop, maar hechten we bovenal veel belang aan een versterking van de missie van katholieke scholen “als een plaats van integrale opvoeding van de menselijke persoon door middel van een duidelijk onderwijsproject waarvan Christus de basis is”¹. We doen dit vanuit een expliciet theologisch kader waarbij de katholieke school beschouwd wordt als een inclusieve onderwijsgemeenschap die het katholieke geloof *recontextualiseert* vanuit een *post-kritisch geloofsstandpunt* in *dialogo* met de actuele context. Binnen dit theologische kader evalueren we hoe

¹ CONGREGATION FOR CATHOLIC EDUCATION (FOR SEMINARIES AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS), *The Catholic School on the Threshold of the Third Millennium*, Vatican City, Libreria Editrice Vaticana, 1997, no. 3.

katholieke scholen over de hele wereld reageren op de universele tendensen van detraditionalisering, secularisering, pluralisering en globalisering.

In deze bijdrage gebruiken we de ECSI-onderzoeksgegevens van katholieke scholen uit één groot katholiek bisdom in Australië als uitgangspunt om één van de belangrijkste uitdagingen te formuleren die we vandaag de dag in katholieke scholen overal ter wereld waarnemen. We starten met de uitdaging van de grote kerkelijke desaffiliatie onder jongvolwassenen vandaag, ondanks de vele jaren dat ze katholiek godsdienstonderwijs genoten hebben. We analyseren dit fenomeen dat we nauw in verband brengen met de aanwezigheid van (te veel) positieve psychologie en theologie in het katholiek (godsdienst)onderwijs. We presenteren een complementaire theologie van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid als een weg waarlangs de plausibiliteit van de katholieke traditie in de persoonsvorming van jonge mensen opnieuw kan worden versterkt. Dat vergt een nieuwe benadering van godsdienstonderwijs met grote aandacht voor een geëngageerde spiritualiteit van de godsdienstleerkracht. Ten slotte formuleren we tien concrete voorstellen om het godsdienstonderwijs performanter te maken in de levensbeschouwelijke en religieuze vorming van kinderen en jongeren vandaag.

Deze analyse beperkt zich niet tot het onderwijs, maar daagt ook de manier uit waarop de katholieke Kerk als zodanig communiceert in de wereld van vandaag.

DE UITDAGING: EEN STERKE VERVREEMDING VAN DE KERK EN VAN HET KATHOLIEKE GELOOF

Katholieke scholen hebben als roeping om aan leerlingen onderwijs aan te bieden dat hen uitnodigt om een leven lang een veerkrachtig geloof te ontwikkelen dat geïnspireerd is door de katholieke traditie en openstaat voor de wereld van vandaag. Een dergelijk geloof distantieert zich van elke vorm van fundamentalisme en intolerantie. Het kan omgaan met de kritische dialoog tussen wetenschap en religie, en het is zich bewust van de diversiteit aan religies en levensbeschouwingen in onze hedendaagse context. Het is *Post-Kritisch* omdat het niet zelfvernietigend werkt wanneer letterlijke geloofsopvattingen onhoudbaar worden, wanneer de rede moeilijke vragen stelt of wanneer het geloof geconfronteerd wordt met andere wereldbeelden. Met andere woorden, het is een geloof dat *Letterlijk Geloof*, *Externe Kritiek* en *Relativisme* overwint. Het wordt gekenmerkt door een verlangen om God te ontmoeten via de Schrift, de traditie, de sacramenten en de katholieke geloofsgemeenschap. Omdat deze God ook altijd de ‘Ander’ blijft, zal het onwaarneembare en ongrijpbare altijd groter zijn dan de menselijke pogingen tot begrip (*Deus semper maior*).

In de *Post-Kritische Geloofsschaal* hebben we deze ‘ideale’, goed ontwikkelde geloofspositie aangegeven met een gele stip, meer bepaald de ‘gouden stip’. Het

staat voor een geloof in een persoonlijke God door sterke bemiddelingen die een levende relatie met God creëren (diagram 1). De *Post-Kritische Geloofsschaal* (of *PKG-schaal*) helpt ons om te zien waar de leden van de school staan met betrekking tot vier verschillende ‘cognitieve geloofsstijlen’ of dieptestructuren die vorm geven aan het (on)geloof van de persoon.

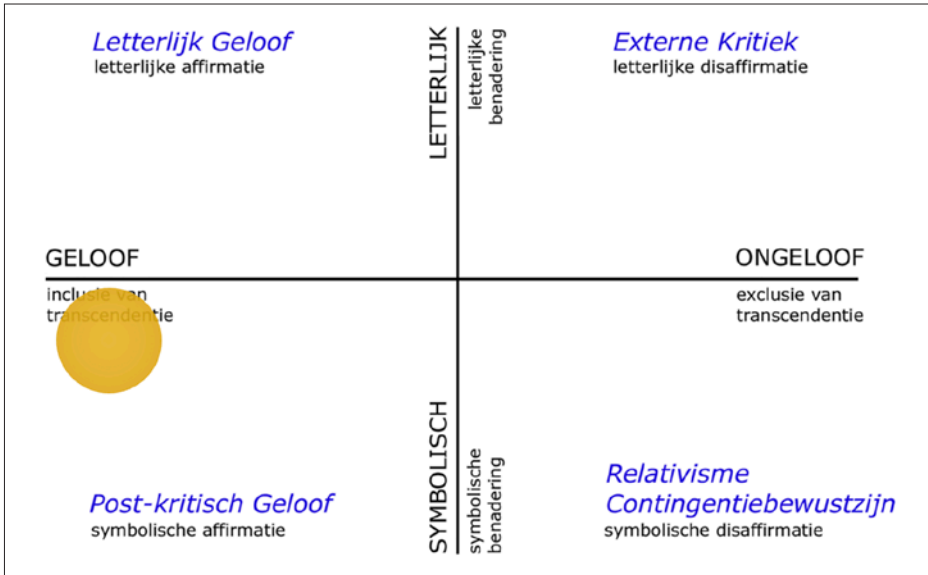
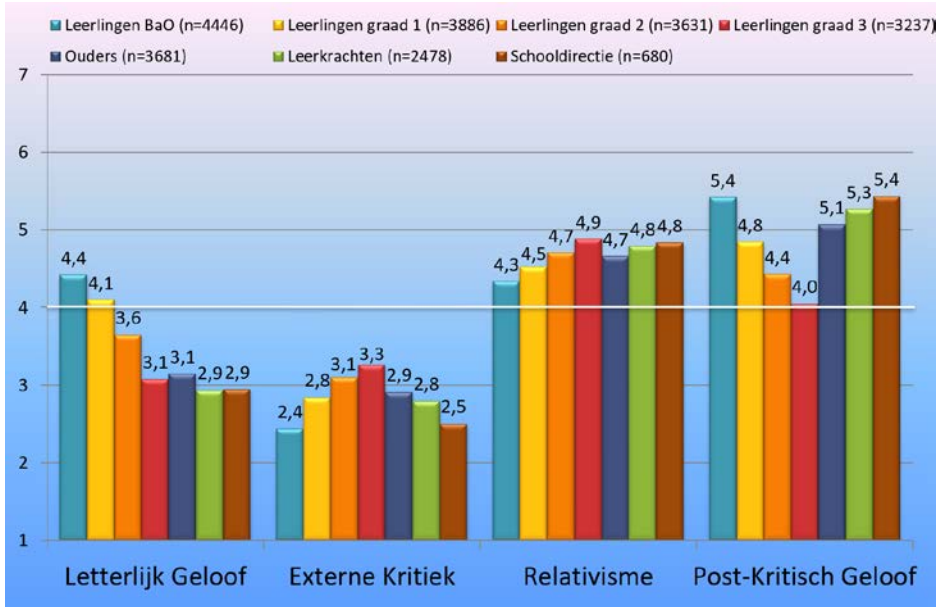


Diagram 1. Schema van de Post-Kritische Geloofsschaal met de ‘gouden stip’.

Grafiek 1 toont de cognitieve geloofsstijlen van meer dan 15.000 leerlingen (jaar 5-6, de twee laatste jaren van het basisonderwijs en jaar 7-8, jaar 9-10, jaar 11-12; de drie graden in het secundair onderwijs)² en bijna 7.000 volwassenen (ouders, leerkrachten en schoolleiding) op katholieke scholen in een Australisch bisdom in de periode tussen 2012-2019 (acht jaar). Als we de resultaten van de volwassenen in deze grafiek isoleren, ontdekken we dat hun cognitieve geloofsstijlen dicht bij het theologische normatieve punt, of de ‘gouden stip’ uit diagram 1, liggen. Ouders, leerkrachten en schoolleiding verwerpen de stijlen van het *Letterlijk Geloof*, dat

² Deze tekst is gebaseerd op onderzoeksgegevens uit de Australische onderwijscontext en volgt om die reden de onderwijsstructuur van Australië. Het onderwijs in Australië is opgedeeld in de volgende leerjaren (die aan bod komen in dit onderzoek): jaar 5-6, jaar 7-8, jaar 9-10 en jaar 11-12. Jaren 5-6 lopen gelijk met het vijfde en zesde leerjaar van de Belgische onderwijscontext. Jaar 7 tot 12 verwijzen naar de secundaire school, waarvan jaren 7-8 de eerste graad van het secundair onderwijs omvatten, jaren 9-10 de tweede graad en jaar 11-12 de derde graad.



Grafiek 1. Resultaten van de PKG-schaal van de verschillende groepen van respondenten in een bisdom in Australië.

zowel het *Letterlijk Geloof* als het letterlijke ongeloof omvat. In plaats daarvan bevorderen zij een dominant *Post-Kritisch Geloof* dat zich tegelijk bewust is van, en waardering heeft voor, andere geloofsovertuigingen en levensbeschouwingen. De schoolleiding benadert het normatieve punt (5,4/7) het best, gevolgd door de leraren (5,3/7) en de ouders (5,1/7). Vanuit een theologisch-normatief perspectief kunnen we zeggen dat de katholieke scholen (in dit bisdom) in goede handen zijn.

Als we echter de gegevens van de leerlingen isoleren, zien we een ander patroon. Kinderen in het lager onderwijs beginnen met een opvallend sterk *Letterlijk Geloof* (4,4/7), maar naarmate ze ouder worden, evolueert hun goedkeuring van *Letterlijk Geloof* naar een afwijzing ervan. Dit is niet onverwacht: naarmate de leerlingen groeien, sluiten ze geleidelijk aan bij de afwijzing van de *Letterlijke Geloofsovertuiging* die onder volwassenen aanwezig is. Opvallender is echter de duidelijke gelijktijdige opkomst van *Relativisme* en *Externe Kritiek*, naast een opmerkelijke *drop-off* in *Post-Kritisch Geloof* (van 5,4/7 naar 4,0/7). Wanneer we de resultaten van de leerlingen in de jaren 11-12 (derde graad secundair onderwijs) isoleren, zien we hoe *Relativisme* (4,7/7) de dominante manier is geworden om met levensbeschouwingen om te gaan, en dit ten koste van *Post-Kritisch Geloof* (4,0/7). Ook merken we in de jaren 11-12 (derde graad secundair onderwijs) dat

Externe Kritiek (3,3/7) een populairdere (negatieve, sterk atheïstische) benadering van geloof blijkt te zijn dan *Letterlijk Geloof* (3,1/7).

In het algemeen kan de uitdaging als volgt worden geformuleerd: katholiek onderwijs introduceert een hoog niveau van *Letterlijk Geloof* bij kinderen, maar slaagt niet in een transformatie van *Letterlijk Geloof* naar *Post-Kritisch Geloof* naarmate de leerlingen ouder worden. In plaats daarvan worden katholieke scholen geconfronteerd met een gestage toename van de twee ongelovige cognitieve stijlen, namelijk *Relativisme* en zelfs *Externe Kritiek*. Met andere woorden, wanneer leerlingen het katholieke schoolsysteem verlaten, hebben de meesten van hen het *Letterlijk Geloof*, in welke vorm dan ook, volledig afgewezen. Ze beginnen zelfs te aarzelen over het *Post-Kritisch Geloof* (4,0/7) en nemen in plaats daarvan het algemene culturele patroon van het *Relativisme* (4,9/7) over vanuit hun sociale omgeving, inclusief een kritische, afwijzende ondertoon ten opzichte van religie (*Externe Kritiek*: 3,3/7). We vatten deze drastische verschuiving over twaalf jaar katholiek onderwijs hieronder samen in diagram 2. Voor alle duidelijkheid: deze verschuiving is niet alleen typerend voor dit specifieke bisdom in Australië; we zien een dergelijke verschuiving in alle delen van de westerse wereld gebeuren, in verschillende mate en met verschillende variaties. Het is zelfs zo dat in Vlaanderen deze verschuiving nog veel scherper kan waargenomen worden³.

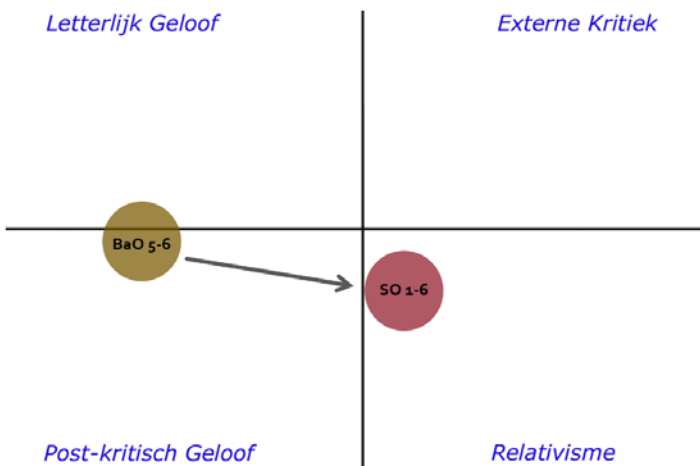


Diagram 2. Evolutie van de leerlingen bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs.

³ E. VAN LIERDE, *Dossier Jongvolwassenen en levensbeschouwing*, in *Tertio*, 25 augustus 2021, p. 8-10.

DE ANALYSE VAN HET PROBLEEM

Hoe moeten we deze gegevens en de onderliggende ontwikkelingen begrijpen? Een eerste verklaring is gebaseerd op traditionele modellen uit de ontwikkelingspsychologie, zoals die van James W. Fowler (1940-2015). Op basis van hun beperkte cognitieve en morele capaciteiten zouden kinderen onder dergelijke modellen eenvoudigweg niet in staat zijn tot een *Post-Kritische Geloofsovertuiging*: ze kunnen alleen letterlijk denken en geloven. Een dergelijke opvatting beschouwt kinderen als onbekwaam en gebrekkig, ‘nog niet volwassenen’, die alleen ontvankelijk zijn voor gereduceerde en vereenvoudigde begrippen van religiositeit. Hedendaagse onderzoeken naar kinderen bekritisieren dergelijke opvattingen sterk. Bovendien verklaart een dergelijke benadering niet waarom oudere leerlingen – op de leeftijd dat ze een onderscheid *kunnen* maken tussen *Letterlijk Geloof* en *Post-Kritisch Geloof* – beide standpunten verwerpen, waardoor gelovige cognitieve stijlen worden vervangen door die van ongelof.

We zouden ook kunnen stellen dat middelbare scholieren op het hoogtepunt van de adolescentie (jaar 11-12) zich in een fase van verzet en zelfs actieve rebellie ten opzichte van volwassenen bevinden en zich dus ook verzetten tegen de dominante religieuze patronen die door volwassenen worden voorgedragen. Dit zou, op zijn minst gedeeltelijk, de neerwaartse trends kunnen verklaren die we zien in de ECSI-grafieken. Kunnen we er echter gerust op zijn dat deze jongeren terugkeren naar het geloof en zich na het middelbaar onderwijs opnieuw religieus engageren, wanneer ze op zoek zijn naar een baan, een gezin beginnen en zich settelen in hun volwassen leven? Tot nu toe zijn we niet op de hoogte van sociale onderzoeksresultaten die een dergelijke optimistische hypothese zouden ondersteunen. Een meer pessimistische interpretatie zou kunnen inhouden dat we hier niet alleen geconfronteerd worden met een tijdelijk ontwikkelingsgegeven, maar met een veel diepere en definitieve culturele verschuiving die wegglijdt van een christelijk religieus wereldbeeld (ander onderzoek dat we verrichtten, wijst veeleer in die richting⁴).

In elk van deze hypothesen blijft de vraag: hoe verklaren we dat het katholieke geloof, zelfs na twaalf jaren intense en doelgerichte katholieke religieuze opvoeding, zoveel van haar plausibiliteit en aantrekkingskracht voor jongeren lijkt te hebben verloren? Deze vraag is relevant, net omdat het lijkt dat de jongste leerlingen beginnen aan de lagere school met een vurige, gretige en enthousiaste religieuze houding. Een vraag die catechetiek en godsdienstpedagogiek bezighoudt is: wat kan er gedaan worden om deze massale verschuiving van gelovige naar ongelovige cognitieve stijlen tegen te gaan en te heroriënteren?

⁴ Zie *Bridging the Gap*, Thomas, 2023, te lezen op www.godsdienstonderwijs.be (toegang 22.04.2023).



Grafiek 2. Resultaten van de Victoriaschaal van de leerlingen en het personeel in de lagere scholen van dit bisdom.

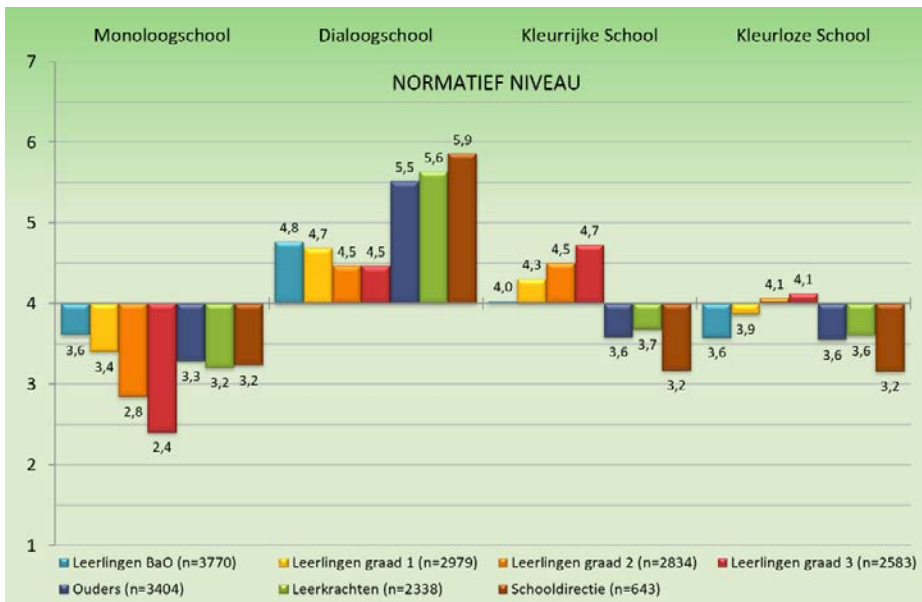
Wat gebeurt er precies in katholieke basisscholen? Als we kijken naar de ECSI-onderzoeksgegevens op het feitelijke niveau van de *Victoriaschaal* (grafiek 2)⁵, zien we dat kinderen in het basisonderwijs hun schoolomgeving beschouwen als een combinatie van *Monologische* (4,22/7) en *Dialogische* (5,11/7) tendensen. Ook leerkrachten en directies in het basisonderwijs zien hun school als *Dialogisch* (5,25/7), waarbij ze ook de aanwezigheid van *Monologische* (3,63/7) pedagogische benaderingen niet sterk ontkennen. Dit is een eerste belangrijke vaststelling.

Verder zien we dat zowel de leerlingen als het personeel van de katholieke basisscholen de aanwezigheid van de grote religieuze en levensbeschouwelijke diversiteit in het katholieke klaslokaal niet erkennen (zie de lage gegevens voor de *Kleurrijke School* op feitelijk niveau). Ondanks de vaak aanzienlijke diversiteit onder de leerlingen- en personeelspopulaties in termen van etniciteit en cultuur, heeft deze pedagogische realiteit weinig tot geen invloed op het curriculum zelf en/of de pedagogische aanpak in de meeste katholieke scholen van onze huidige samenleving.

⁵ De Victoriaschaal onderscheidt vier ideale schooltypes: de monologschool, de dialogschool, de kleurrijke school en de kleurloze school. De schaal meet de aanwezigheid en de wenselijkheid van deze schoolmodellen in een concrete school of groep van scholen via een vragenlijst. Een kennisclip kan hier gevonden worden: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=tH8tzJ5gRsc> (toegang 22.04.2023).

Dit is een tweede belangrijke conclusie.

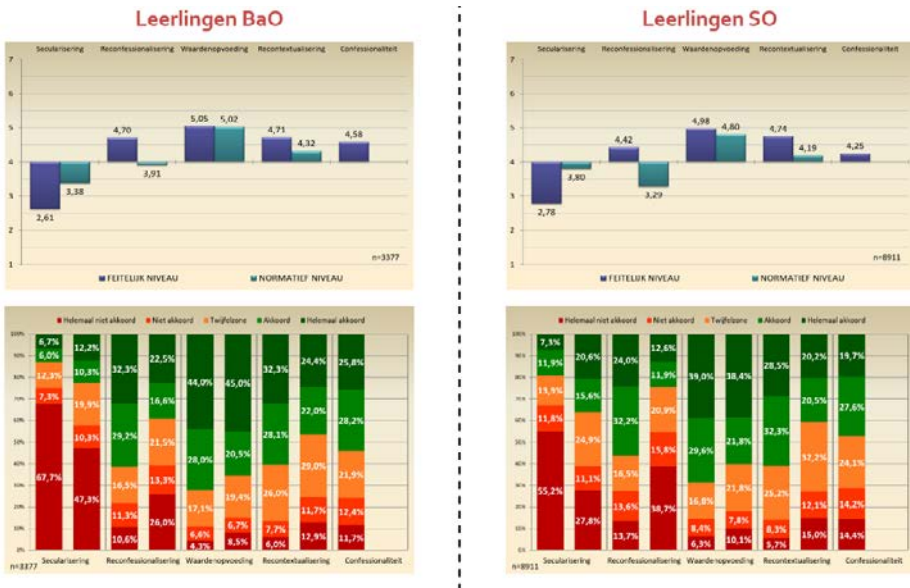
Technisch gezien beschrijven we katholieke scholen die het bovenstaande patroon vertonen als *Kerygmatische Dialoogscholen*. De dialoog is hier aanwezig, maar wordt in de eerste plaats gebruikt als een middel om het katholieke geloof te introduceren en te verkondigen aan een groot aantal (jonge) leerlingen. Dit schooltype stelt als voorkeur voorop dat de dialoog niet ‘verstoord’ wordt door te veel diversiteit vanuit de sociale context. Deze scholen zijn doelbewust vormgegeven als omgevingen die ‘zo katholiek mogelijk’ zijn op elke denkbare manier, wat uiteindelijk impliceert dat niet-katholieke opvattingen en praktijken daar eigenlijk niet thuishoren. Dergelijke scholen kunnen worden omschreven als veilige katholieke havens te midden van een complexe meervoudige sociale context. De eigen identiteitsconstructie van de leerling wordt in nauwe samenhang met het katholieke geloof begeleid. Dergelijke scholen bieden kinderen en tieners een ideale plek om een basisvertrouwen en een sterke persoonlijke (katholieke) identiteit te ontwikkelen. Het model van de *Kerygmatische Dialoogschool* is dominant in het katholiek onderwijs in Australië en op vele andere plaatsen in de wereld. In Vlaanderen neemt de *Kerygmatische Dialoogschool* vaak vorm aan door in de godsdienstles nog steeds les te geven alsof alle leerlingen katholiek of minstens religieus zijn, zonder zich veel vragen te stellen bij de diverse uitgangspunten en recepties van deze boodschap; vaak zelfs door leerkrachten die zichzelf niet meer expliciet katholiek of zelfs christelijk noemen.



Grafiek 3. Resultaten van de Victoriaschaal van alle respondenten in een aartsbisdom in Australië.

Grafiek 3 toont aan wat er gebeurt als leerlingen doorstromen van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Inzake de visie van de ‘ideale school’, daalt het draagvlak voor een *Monologische* benadering sterk. Dit is vooral opvallend als we de leerlingen in jaren 5-6 (3,6/7) vergelijken met de leerlingen in de jaren 11-12 (2,4/7). We vinden hier hetzelfde patroon als bij de *PKG-schaal*: bij de oudere leerlingen neemt het seculiere *Kleurrijke Schoolmodel* het over van zowel de *Monologeschool* als zelfs de *Dialogeschool*, samen met de stijging voor *Relativisme* en *Externe Kritiek*. Hetzelfde geldt (zij het in mindere mate) voor het schoolpersoneel, bij wie het draagvlak voor een *Monologische* houding daalt van 3,32/7 in het basisonderwijs naar 3,13/7 in de middelbare school.

Met andere woorden, de ervaring van de school als een veilige haven met een kritiekloze godsdienstles wordt *onderbroken* wanneer kinderen de lagere school verlaten en terecht komen in een geheel andere omgeving in de middelbare school. Wanneer kinderen in de puberteit terecht komen en het effect van de catechese van de inwijdingssacramenten vervaagt, lijkt de impact van de *Kerygmatische* religieuze opvoeding als lucht uit een kunstmatig opgeblazen ballon te verdwijnen.



Grafiek 4. Resultaten van de Melbourneschaal van de leerlingen in het basis- en secundair onderwijs in het onderzochte bisdom in Australië.

De *Melbourneschaal*⁶ onthult het mechanisme dat wordt gebruikt om *Kerygmatische Dialoogscholen* (grafiek 4) te creëren. Leerlingen in het lager onderwijs ondergaan een aanzienlijke *Christelijke Waardenopvoeding* (5,05/7), die bedoeld is om de katholieke school en haar leden te *(Re)Confessionalisieren* (4,70/7). De gegevens tonen aan dat leerkrachten een zeer sterk verband leggen tussen *de* menselijke ervaring en *het* katholieke antwoord daarop, in die mate dat ze bijna niet te onderscheiden zijn. We hebben dit een *Monocorrelationele* strategie genoemd⁷. Deze strategie gaat ervan uit dat het doel van (godsdienst) onderwijs erin bestaat om de één-op-één-associatie te onthullen tussen de waarden, deugden, ervaringen en gevoeligheden van de leerlingen enerzijds, en de katholieke religieuze boodschappen anderzijds. Deze benadering probeert beide te harmoniseren, te synchroniseren en te verzoenen, vaak door de christelijke boodschap te bemiddelen via ‘evangelische waarden’ die vermoedelijk door iedereen worden gedeeld.

Een kerygmatisch type *Dialoogschool*, die gewoonlijk gebruik maakt van *Christelijke Waardenopvoeding*, is een harmonieuze context met weinig ‘verstoring’ van buitenaf, met name van de seculiere en meervoudige wereld. Er zijn weinig echte uitdagingen, moeilijke vragen of onopgeloste problemen. Alles sluit mooi aan bij al het andere. Een dergelijke omgeving produceert gemakkelijk *Letterlijk Geloof* bij jonge kinderen, zoals de gegevens van de *Post-Kritische Geloofsschaal* ook laten zien. Veel kinderen in het basisonderwijs voelen zich veilig in zo’n omgeving. Als we de grafieken bekijken, zien we dat er weinig weerstand is tegen *Christelijke Waardenopvoeding* (65,5% keurt het goed). Deze kinderen zijn jong en zijn zich nauwelijks bewust van de betekenis van de diversiteit om zich heen. Bovendien stelt het personeel van de lagere school zich positief op tegenover een omgeving van *Christelijke Waardenopvoeding* (92,0% keurt het goed).

Tegelijkertijd is de correlatie tussen waarden en geloof echter minder sterk dan men aanneemt. Op het normatieve niveau daalt *Reconfessionalisering* (3,91/7) en neemt reeds in het stadium van de lagere school *Secularisering* toe (3,38/7). Deze trend zet zich voort naarmate de leerlingen doorstromen naar het secundair onderwijs. Voor het merendeel van de leerlingen in het secundair onderwijs leidt *Christelijke Waardenopvoeding* niet langer tot *Reconfessionalisering* (3,29/7),

⁶ De Melbourne-schaal onderscheidt vier manieren om met de confessionaliteit van een katholieke school om te gaan: reconfectionalisering, waardenopvoeding, recontextualisering en secularisering. De schaal meet de aanwezigheid van deze tendensen op een concrete school of scholengroep op het feitelijke niveau en het gewenste niveau. Een kennisclip kan hier gevonden worden: <https://www.youtube.com/watch?v=iLrvvGa5CyA> (toegang 22.04.2023).

⁷ D. POLLEFEYT, *Religious Education as Opening the Hermeneutical Space*, in *Journal of Religious Education* 68 (2020) 115-124, paragraaf 9 (‘Monocorrelation’).

maar gaat het gepaard met een afnemende weerstand tegen *Secularisering* (3,80/7). *Christelijke Waardenopvoeding* blijkt contraproductief: de intentie en het feitelijke effect van deze strategie zijn tegengesteld.

De 'kerygmatische ballon' van de katholieke lagere school loopt bij wijze van spreken langzaam leeg in de loop van het secundair onderwijs. Het *monologische* gebruik van de 'dialogue' wordt *onderbroken* door andere stemmen. Wanneer jongeren zich openstellen voor de complexiteiten van de wereld om hen heen en nieuwe levenservaringen opdoen, wordt de traditionele en voorspelbare monocorrelatie van 'één' vraag met 'één' antwoord doorbroken. Zoals reeds vermeld, is het resultaat niet alleen de achteruitgang van het *Letterlijk Geloof*, maar ook van het *Post-Kritisch Geloof* en het religieuze bewustzijn in het algemeen. We detecteren consistente antwoorden in de *Victoria-* en *Melbourne-schaalgrafieken* die deze bevindingen aantonen. Niet alleen de *Monologschool*, maar ook de *Dialogschool* wordt overtroffen en geleidelijk aan vervangen door de *Kleurrijke School*. Niet alleen *Reconfessionalisering*, maar ook *Recontextualisering* wordt overtroffen en in de plaats daarvan groeit het verlangen om de identiteit van de school te seculariseren. Terwijl het lager onderwijs alle vormen van religiositeit (letterlijk en symbolisch) ondersteunt, wijst het secundair onderwijs beide vormen van religiositeit af. Deze afwijzing verloopt in stijgende trend naarmate de leerlingen het afstuderen naderen. Het verschijnsel is bekend in de hele westerse wereld: de zesjarige die uit volle borst op ontroerende wijze Jezusliedjes zingt in de communievoorbereiding en de achttienjarige die na vijftien jaar godsdienstonderwijs de schouders ophaalt of zich schaamt als het over geloof gaat.

POSITIEVE THEOLOGIE EN PSYCHOLOGIE

Bij verschillende gelegenheden heb ik het voorrecht gehad om katholieke scholen in Australië en Vlaanderen te bezoeken. Dit zijn steevast diepgaande ervaringen. Leerkrachten, directieleden en ouders creëren een oprechte warme, harmonieuze en gastvrije omgeving waar kinderen en jongeren kunnen groeien in het respecteren en liefhebben van hun familie, hun omgeving, hun land en de ganse wereld die God heeft geschapen. Het is van cruciaal belang dat jongeren de kans krijgen om een gevoel van basisvertrouwen te ontwikkelen: vertrouwen in zichzelf, de wereld en het katholieke geloof. De 'evangelische waarden' dragen bijzonder goed bij aan de ontwikkeling van sterk gewortelde en moreel geïnspireerde persoonlijkheden. In vele katholieke basisscholen in Australië is het verlangen zeer groot om Jezus 'echt te maken' in een allesomvattende en voedende pedagogische context zo sterk, dat de 'gouden stip' in de *PKG-schaal* (diagram 1) vaak de neiging heeft om door de lijn heen te verschuiven naar het kwadrant

van het *Letterlijk Geloof*.

Vele leerkrachten verbinden een ‘positieve theologie’ intrinsiek met een onderwijsaanpak die geworteld is in de ‘positieve psychologie’ en die de nadruk legt op het individueel en gemeenschappelijk welzijn. Het gaat om een humanistische didactische beweging die de nadruk legt op geluk, positiviteit, gelukzaligheid en menselijke welvaart voor elke leerling. Veel katholieke leerkrachten zijn enthousiast over het maximaliseren van de ‘*eudaimonia*’ in een expliciet katholieke leef- en leeromgeving. Zeker, er is niets mis met het bevorderen van een positieve psychologie in het onderwijs. Het is bewonderenswaardig dat scholen – katholieke en andere – zich presenteren als positieve onderwijsomgevingen die veiligheid, succes en zelfverzekerdheid uitstralen.

Toch bestaat het risico dat het ‘geluk’ snel in een te gemakkelijke overeenstemming wordt gebracht met het morele en geestelijke begrip van het christendom. Het lijkt erop dat de zaken die de grootste waarde hebben in het leven, de factoren die bijdragen aan een goed leven, hand in hand gaan of zelfs gelijkgesteld worden met de opbouw van een christelijke levenswijze. Professionals in het katholiek onderwijs, niet alleen in Australië maar overal ter wereld, zijn nogal onkritisch tegenover de ‘positieve psychologie’ als een soort snelweg naar ‘positieve theologie’. *Kerygmatische Dialogescholen* creëren een veilige, vriendelijke, gelukkige, koesterende, open en genereuze gemeenschap, met de twijfelachtige verwachting dat dit de manier is waarop Christus ‘echt’ wordt voor alle betrokkenen – ongeacht wie ze zijn en wat hun achtergrond of wereldbeeld zou kunnen zijn. Ook hier zijn er geen problemen met de positieve psychologie als zodanig, zelfs niet wanneer deze positieve psychologie in verband wordt gebracht met positieve theologie. Problemen ontstaan echter wanneer ze zo nauw verwant lijken dat ze worden gelijkgesteld, alsof ze hetzelfde zouden zeggen.

Een voorbeeld

In 2019 bezocht ik een katholieke lagere school in Australië waar ik een gesprek had met vijf leerlingen van 11 en 12 jaar: Grace, Hannah, Erin, Nathan en Joseph. Dit gesprek vond plaats op 5 augustus 2019, de ochtend waarop de wereldmedia verslag deden van een massaschietincident in El Paso (Texas, Verenigde Staten) waarbij twintig mensen omkwamen. Onderstaande is een transcriptie van het gesprek.

Moderator: “Wat vind je leuk aan deze katholieke school?”

Jongen: “Iedereen is gewoon heel aardig tegen elkaar. We hebben onze vijf waarden, en iedereen accepteert elkaar en helpt iedereen”. “Iedereen staat open voor iedereen”

Jongen: “We zijn echt verbonden met God. We vinden het allemaal leuk

om te bidden en tijd door te brengen met God.”

Meisje: “We bidden elke ochtend, we gaan naar de mis, en we genieten er gewoon van.”

Moderator: “Wat vind je leuk aan bidden?”

Meisje: “We maken onze eigen gebeden.” [gevolgd door een voorbeeld]

Jongen: “Het is ook een goede manier om met anderen om te gaan.”

Vraag van de onderzoeker: “Weet je ook meer over de moeilijke zaken in religie? Bijvoorbeeld: als mensen lijden, als mensen sterven, hoe kan God dan goed zijn?”

Jongen & meisje: “Toen we nog jonger waren, hebben we hier niet over geleerd op school, maar we leren erover als we ouder worden.”

Onderzoeker: “Kan je een voorbeeld geven?”

Meisje: “We hebben geleerd hoe Jezus voor ons stierf aan het kruis. Hoe Hij stierf om ons allemaal te redden van... eum... onze zonden.”

Jongen onderbreekt: “Hij onderging een zweeps slag en...”

Meisje: “en de doornenkroon. Ja.”

Moderator: “Hoe zit het als je hoort over de vreselijke dingen die mensen overkomen? Hoe laat God dat gebeuren?”

[Leerlingen zijn stil].

Moderator: “Je weet bijvoorbeeld dat er gisteren in Amerika schietpartijen zijn geweest. Heb je daarover gepraat?”

Meisje: “Soms doen we dat wel. We proberen... positief te blijven, weet je wat ik bedoel? In plaats van ons te focussen op de negatieve dingen, proberen we na te denken over wat God voor ons doet.”

Jongen: “Hoe kan ik de negatieve dingen stoppen?”

Jongen: “Onze leraren willen het niet echt... in onze gedachten brengen.”

Jongen: “Niet alleen dat, maar we kennen het hele verhaal niet omdat we in Australië zijn, en zij zijn in Amerika. Dus, als onze leraren niet echt het volledige verhaal kennen, dan willen ze er niet echt over praten.”

Meisje: “Ik denk dat het vrij moeilijk is om... altijd positief te zijn, er zullen altijd wel negatieve dingen in de wereld zijn. We moeten ons gewoon concentreren op wat God voor ons doet. Als je naar ons kijkt in Australië, dan hebben we echt geluk, zonder veel schietpartijen. Dus we proberen ons te concentreren op de dingen die God ons geeft, in plaats van de dingen die Hij soms laat gebeuren...”

Onderzoeker: “En wat zeg je hiervan?”

Ander meisje: “Je moet het accepteren, alsof het iets is dat gaat gebeuren.”

Jongen: “God heeft altijd een plan om... wel, Hij deed dit met een reden.”

Onderzoeker: “Dus je denkt niet dat God boos is als Hij dit ziet gebeuren? Denk je dat Hij het leuk vindt? Omdat het nodig is?”

Jongen: “Eum... Ik heb nooit echt gedacht aan... God die ons straft.”

Meisje: “Als mensen echt spijt hebben, zoals oprecht spijt hebben, dan zou God ze vergeven.”

Vergelijkbare interviews met leerlingen kunnen worden afgenomen op iedere katholieke school in Australië en elders in de wereld. Het illustreert alle aspecten van onze analyse van de katholieke pedagogie in het basisonderwijs vandaag de dag, wat ook wordt bevestigd door de ECSI-onderzoeksgegevens.

De school is een ‘safe haven’ (“zij zijn in Amerika, wij zijn in Australië”; “wij hebben geluk zonder veel schietpartijen”) gebaseerd op *Christelijke Waardenopvoeding* (“wij zijn aardig en open voor elkaar”, “wij kunnen goed met anderen omgaan”) en duidelijk gecorreleerd met God (“wij zijn echt verbonden met God”, “wij brengen graag tijd door met God”). En wanneer de wereld geconfronteerd wordt met het kwaad kiezen de leerlingen – na aarzeling – voor positieve psychologie (“we proberen positief te blijven”; “leraren brengen het niet in onze gedachten”) en positieve theologie (“we moeten ons richten op wat God voor ons doet”). In de beleving van de leerlingen gaan positieve psychologie en positieve theologie hand in hand. Het kwaad zelf is iets dat God toelaat (“iets wat Hij soms zou kunnen laten gebeuren”), regelt (“God heeft een plan”), zelfs als een of andere vorm van goddelijke vergelding (“God die ons straft”). Voor deze jonge leerlingen is het bijna onvoorstelbaar dat God boos is of mensen afwijst. Wanneer God een vermeend recht heeft om boos te zijn, wordt deze boosheid afgewezen, onmiddellijk bedekt met het idee van een vergevingsgezinde God – althans voor de persoon die zich werkelijk bekeert, dat wil zeggen, voor gelovigen. Deze jonge leerlingen zijn dus zeer goed geschoold in het omkaderende gedrag van positieve psychologie en positieve theologie, die op een zodanige manier vorm worden gegeven zodat ze elkaar weerspiegelen, zoals een identieke tweeling. Telkens wanneer de interviewer de harmonieuze voorstelling van het schoolleven ‘onderbreekt’, proberen de leerlingen deze aan te passen, te verzoenen of uit de weg te gaan – zelfs ten koste van een liefhebbende God.

Hier komen we een voorbeeld tegen van monocorrelatie tussen (positieve) menselijke ervaringen en een (positieve) Godsontmoeting, verbonden met een letterlijk begrip van hoe God met (het kwaad in) de wereld omgaat. Het is deze monocorrelatie die uiteindelijk door oudere leerlingen zal worden afgewezen, omdat zij steeds vaker ontdekken dat deze positie cultureel en theologisch ongelooftwaardig is. We dienen ons er van bewust te zijn dat deze adolescenten veel te danken hebben aan hun katholieke opvoeding, onder meer het verwerven van een positieve levenshouding, een goed onderbouwd basisvertrouwen, sociale competenties en het verwerven van morele waarden en deugden. Als ze ouder en dus jongvolwassenen worden, lijkt het echter alsof ze het religieuze kader dat dit

alles mogelijk maakte niet meer nodig hebben. Wanneer de ‘ballon’ leegloopt en de realiteit van het leven binnenstroomt, met al zijn complexiteit, veelvoudigheid, dubbelzinnigheid, moeilijkheden, lijden en pijn, lijkt het katholieke geloof niet meer te voldoen als een relevante gesprekspartner. Religieus geloof wordt dan beschouwd als iets naïefs en vertroetelends voor kinderen. Het geloof is als een ‘lanceerplatform’ voor het leven, maar als de raket eenmaal vertrokken is, lijkt het platform niet meer nodig. Leerlingen studeren af in het katholiek onderwijs als goed opgeleide, verantwoordelijke en betrouwbare burgers, maar ze hebben hun geloof achtergelaten op de (basis)school. We vergissen ons daarom als we veronderstellen dat het creëren van een solide basisvertrouwen in jonge mensen met behulp van positieve psychologie, evangelische waarden en christelijke deugden automatisch zou leiden tot de creatie van overtuigde, robuuste en veerkrachtige volwassen katholieke gelovigen op lange termijn. Inderdaad, zoals de ECSI-onderzoeksgegevens aantonen, lijkt deze afstemming tussen positieve psychologie en het geloof zelfs contraproductief. Als we de situatie op deze manier opvatten, dan stellen we ons de volgende vraag: hoe kunnen we dit proces beïnvloeden en hoe kunnen we theologisch en pedagogisch productieve manieren genereren om de afwijzing van het religieuze geloof te voorkomen als leerlingen ouder worden?

Naar een nieuw perspectief

Laten we proberen het profiel van de leerlingen en het personeel van de lagere en middelbare scholen in Australië in kaart te brengen op het schema van de *PKG-schaal* (diagram 3). Volgens de ECSI-onderzoeksgegevens overschrijden veel leerlingen in het lager onderwijs de grens van het *Letterlijk Geloof*. In de loop van het secundair onderwijs verschuift deze positie echter drastisch: oudere leerlingen laten *Letterlijk Geloof* achter zich en gaan volledig over naar het kwadrant van het *Relativisme*. Ondertussen blijven de leerkrachten dicht bij de ‘gouden stip’ of het normatieve punt van ECSI, vooral in het basisonderwijs. De leerkrachten in het secundair onderwijs bewegen zich meer in de richting van het *Relativisme*, een trend die dan ook bij de leerlingen in het secundair onderwijs wordt uitvergroot.

Als dit de analyse van de huidige situatie is, welk alternatief perspectief kan dan uiteindelijk de gebruikelijke praktijken in katholieke scholen veranderen? Naar aanleiding van dit onderzoek willen we de reden voor de exacte positie van de ‘gouden stip’ op het *PKG-schaaldiagram* verklaren en benadrukken. De ‘gouden stip’ vertegenwoordigt het ideale geloofsstandpunt op theologische gronden. Het is essentieel om te begrijpen waarom de gouden stip opzettelijk *niet* de lijn raakt die de *Letterlijke* en de *Post-Kritische Geloofsovertuiging* scheidt. Dit geeft aan dat het *Post-Kritisch Geloof* altijd de noodzaak van symbolische bemiddelingen accepteert om zich te verhouden tot God (diagram 4). Het is belangrijk om te weten dat onze menselijke conditie beperkingen oplegt aan de reikwijdte van de

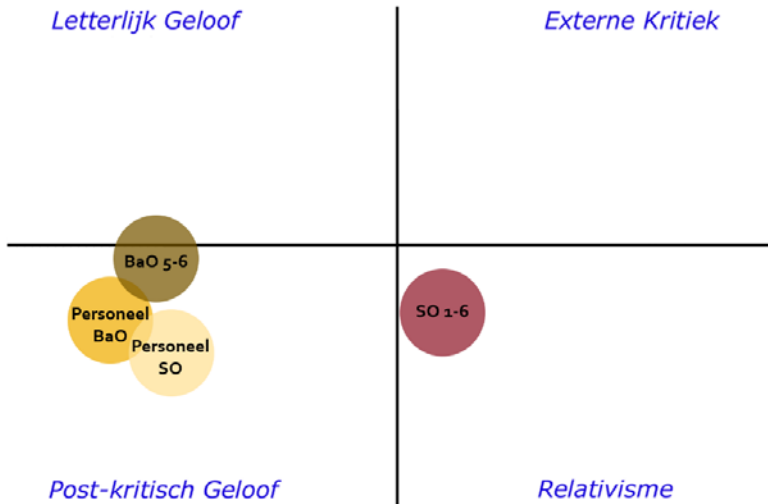


Diagram 3. Positie van leerlingen en personeel in het basis- en secundair katholiek onderwijs.

‘positieve theologie’: geen mens heeft ooit God gezien. We mogen verlangen om bij God te zijn, zo nauw mogelijk verbonden, en toch verzet God zich altijd tegen ons ‘kader’; God ontsnapt aan onze pogingen om God zelf te ‘vangen’.

Hoewel de ruimte tussen de stip en de scheidingslijn minimaal is, is die uiterst belangrijk. Vanuit een pedagogisch perspectief impliceert het een beweging van een *correlatieve* benadering die probeert God te vangen, naar een benadering die God meer zoekt in de *onderbreking* van de bestaande orde. Het impliceert een beweging weg van een God die onmiddellijk aanwezig en reëel is, naar een God die zich uiteindelijk openbaart in Gods eigen verborgenheid en in onze zoektocht naar God zelf, keer op keer. Onze hypothese is dat katholieke scholen in Australië en elders te sterk gericht zijn op positieve theologie. Om de leerlingen beter voor te bereiden om sterke en veerkrachtige gelovigen te worden in de seculiere en diverse samenleving van de toekomst, moeten katholieke scholen dit aanvullen met de integratie van alternatieve theologische opvattingen. In wat volgt, zullen we deze opvattingen aanduiden als ‘theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid’ (klassiek ook ‘negatieve theologie’ genoemd).

POSITIEVE THEOLOGIE EN THEOLOGIEËN VAN KWETSBAARHEID
EN VERANTWOORDELIJKHEID

Wat is het verschil tussen ‘positieve theologie’ en ‘theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid’? Eenvoudig gezegd beschouwt de positieve theologie God als zeker, voorspelbaar en kenbaar door de menselijke ervaring, terwijl de theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid God beschouwen in termen van *Andersheid* en zelfs van *Verborgenheid* en *Afwezigheid*. Het is niet de bedoeling van deze bijdrage om dit onderscheid diepgaand te analyseren, maar wel om de pedagogische implicaties ervan voor de katholieke schoolidentiteit te verduidelijken.

Positieve theologie benadert de menselijke ervaring vol vertrouwen als een ervaring waarin God *bemiddeld* wordt, een ervaring waarmee mensen zich positief met God kunnen verbinden en identificeren. De ‘gouden stip’ of het normatieve punt van de *PKG-schaal*, zoals gepositioneerd in diagram 1, getuigt van deze mogelijkheid. We worden gedwongen om ons te proberen verbinden met God en te geloven dat we daar daadwerkelijk in slagen aan de hand van sporen van God die in onze menselijke ervaringen worden geopenbaard en gestalte krijgen doorheen de katholieke geloofstraditie. Onze menselijke ervaringen nodigen ons uit tot een sterke en levendige verbondenheid met God. Positieve theologen gaan ervan uit dat ze daadwerkelijk kunnen wijzen op de manier waarop God aanwezig en actief is in ons leven. Het is vanuit deze positieve ervaring dat de leerlingen in het voornoemde interview getuigen als ze praten over de gebedspraktijken in hun school, over de openheid, solidariteit en steun die ze krijgen, en de vergeving die wordt verleend aan mensen die zich hebben vergist. De ‘gouden stip’ in diagram 1 raakt bewust niet aan de scheidingslijn met het *Letterlijk Geloof*, want ondanks ons verlangen om zo dicht mogelijk bij God te komen, schieten onze ervaringen toch steeds tekort om God daadwerkelijk te kunnen begrijpen. Het soort positieve theologie dat deze beperking ontkent en ervan uitgaat dat ‘ware gelovigen’ dit vermogen daadwerkelijk hebben (of ontvangen), doorbreekt de scheidingslijn en komt terecht in het kwadrant van het *Letterlijk Geloof*.

Theologen die het belang van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid benadrukken, richten zich niet zozeer op de benadering van de ‘echte’ ontmoeting met God. Ze zijn zich veeleer bewust van de kloof tussen de ‘gouden stip’ en de scheidingslijn met het *Letterlijk Geloof*. Theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid benadrukken dat God verborgen blijft voor de directe menselijke ervaring. De mens kan de Ander alleen ontmoeten door de ontmoeting met de menselijke ander (verantwoordelijkheid), of door geconfronteerd te worden met de ‘onervarenheid’ van God (kwetsbaarheid).

In een theologie van de verantwoordelijkheid openbaart God zich als *de Ander in de ander*. God komt van elders en *onderbreekt* ons menselijk bestaan.

De joodse filosoof Emmanuel Levinas spreekt over een God die zich openbaart in de kwetsbare andere⁸. Het ‘gelaat van de ander’ verwijst niet naar de fysieke verschijning van iemands gelaatstrekken, maar eerder naar de Andersheid van de ander, de specificiteit en kwetsbaarheid van de ander als mens. De ander is het kind dat niet naar school kan, de ouder die de schoolrekeningen niet kan betalen, de familie die een geliefde verliest, de grootouder die aan de schoolpoort struikelt, de recent geïmmigreerde moslimouder die de taal nog niet onder de knie heeft, de collega die lijdt aan een burn-out, enzovoort. Een dergelijke ontmoeting met God in de Andersheid van de ander is niet altijd prettig en positief. Integendeel, deze Godsontmoeting kan ons hele leven op zijn kop zetten en een antwoord eisen in de vorm van ‘verantwoordelijkheid’. De ervaring van ‘alteriteit’ of ‘heteronomie’ stelt de oriëntering van mijn leven op ‘mijzelf’ en ‘mijn religie’ in vraag. Deze ervaring dwingt mij ‘in Gods naam’ de verantwoordelijkheid voor de hele wereld op me te nemen. De Leuvense theoloog Roger Burggraeve stelt dat het ‘tijd is voor een andere God’⁹. Jongeren in het secundair onderwijs kunnen vooral openstaan voor de idee van een God die de status quo onderbreekt en waarheid, gerechtigheid en verzoening eist. Dit wordt duidelijk in hun zorg voor armoede en sociale ongelijkheid, hun protest tegen racisme en discriminatie, hun inzet voor de bestrijding van de klimaatverandering en het veiligstellen van de toekomst van de planeet. Met betrekking tot een theologie van de verantwoordelijkheid kunnen we verwijzen naar de profetische tradities in de Bijbel. Profeten worden door God ‘geroepen’, vaak tegen hun eigen natuurlijke neigingen, persoonlijkheid of aspiraties in. Ze zijn niet bang om op te staan, zelfs niet tegen heersende machten of religieuze systemen. Ze durven zelfs, als dat nodig is, God ‘in Gods naam’ in vraag te stellen.

Een theologie van de verantwoordelijkheid is nauw verbonden met een theologie van de kwetsbaarheid. Ze verwijzen allebei naar religieuze ervaringen waarbij mensen op zoek gaan naar God in tijden en plaatsen waar bepaalde zaken wanhopig en ‘godvergeten’ lijken. Helaas zijn er veel gevallen waarin mensen eenzaam, teleurgesteld en/of gefrustreerd zijn, lijden, ontberingen doorstaan, vol twijfel zitten, ontdaan zijn van hoop of geconfronteerd worden met de dood. In deze negatieve momenten voelen mensen een verlangen naar volheid van het leven en goddelijke verlossing, maar ze kunnen het op dat moment niet zien of ervaren. Het is alsof God op dat cruciale moment in hun leven ‘verduisterd’ is. Ongetwijfeld worden ook jongeren niet gespaard van deze ervaringen, zoals wanneer ze geconfronteerd worden met de scheiding van hun ouders, de dood van een geliefde grootouder, een chronische ziekte, de ongebreidelde vernieling

⁸ D. POLLEFEYT, *Ethics and Theology after the Holocaust*, Leuven, Peeters, 2018, p. 109-126.

⁹ R. BURGGRAEVE, *Hoog tijd voor een andere God. Bijbels diepgronden naar de ziel van ons mens-zijn*, Leuven, Davidfonds, 2015.

wanneer natuurrampen uit de hand lopen, een terreuraanslag of een pandemie.

Maar ook hier – vooral hier – heeft de katholieke geloofstraditie zoveel te bieden. Zo bieden bijvoorbeeld middeleeuwse christelijke mystici een sterke getuigenis van de zoektocht naar God in de ‘donkere nacht’. Ze hebben verlies geleden, zowel in hun gevoel van eigenwaarde als in hun vermogen om het uit te drukken, en vervangen dat verlies door louter metaforen, zoals ‘het verlangen’, ‘de pijn’ en ‘de duisternis’. Hun religieuze taal, verhalen, rituelen en symbolen zijn een uitdrukking van een Andere God en geven aanleiding tot liminale ervaringen van onwetendheid, onderbreking en paradoxen. Negatieve ervaringen gebeuren onverwacht, verstoren bestaande verhalen, menselijke constructies en veronderstelde zekerheden. In religieuze taal en symboliek maken we kennis met een God die zich verbergt in plaats van openbaart. God lijkt te ontsnappen aan elke poging tot een definitie door middel van woorden, referenties en symbolen.

In een theologie van de kwetsbaarheid wordt religie niet terzijde geschoven of verworpen tijdens momenten van twijfel of duisternis. Integendeel, religieuze taal wordt gebruikt om negatieve ervaringen uit te drukken. In de Bijbel en vooral in de psalmen vinden we talloze uitingen van de theologie van de kwetsbaarheid. Verscheidene voorbeelden kunnen worden gegeven: het verbod om beelden van God te maken (Exodus 4, 6); het verdriet van de profeten over de vernietiging van Jeruzalem (Klaagliederen); Jezus’ doodsstrijd in de hof van Getsemane (Lucas 22, 43-44); Christus aan het kruis die tot God roept (Matteüs 27, 46); of de uitspraak van Paulus: “Nu kijken we nog in een wazige spiegel, maar straks staan we oog in oog. Nu is mijn kennen nog beperkt, maar straks zal ik volledig kennen, zoals ik zelf gekend ben” (1 Korintiërs 13, 12)¹⁰.

In het katholieke denken sluiten positieve theologieën en theologieën van verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid elkaar niet uit. Er kunnen talloze voorbeelden worden gegeven van hoe de katholieke geloofstraditie beide dimensies erkent. Velen kennen de openingswoorden van het invloedrijke document *Gaudium et Spes* van het Tweede Vaticaans Concilie (“de vreugde en de hoop [...] van de hedendaagse mens”), maar de meesten zijn niet bekend met de woorden die er direct op volgen: *Luctus et Angor* (“...het leed en de angst...”). Positieve theologieën en theologieën van verantwoordelijkheid en kwetsbaarheid drukken verschillende dimensies van religieuze ervaringen uit. We ontdekken beide tendensen in verschillende momenten van het religieuze leven. Beide theologieën kunnen in feite als wederzijdse correcties voor elkaar functioneren, ook al blijft er een spanning tussen beide bestaan. Dit is bijvoorbeeld zelfs duidelijk in het meest cruciale christelijke moment: de *incarnatie*. In de incarnatie van

¹⁰ NEDERLANDS-VLAAMS BIJBELGENOOTSCHAP, *De Nieuwe Bijbelvertaling*, ‘s-Hertogenbosch, Nederlands-Vlaams Bijbelgenootschap, 2004.

Christus verschijnt het oneindige in het eindige; God wordt in een bepaalde mens geopenbaard. Tegelijkertijd wordt het oneindige niet beperkt door het eindige; Christus is niet alleen volledig menselijk, maar blijft ook volledig God.

Als we dit onderscheid toepassen op het godsdienstonderwijs en de katholieke schoolidentiteit, gelooft de positieve theologie dat God ‘gevangen’ kan worden in correlaties tussen de menselijke ervaring en God. Volgens de theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid trekt God zich echter altijd terug uit onze correlaties die onvermijdelijk te eenvoudig, oppervlakkig en ontoereikend zijn. Juist door deze ‘non-ervaringen’ openbaart God zich aan ons als Iemand die ‘anders’ en ‘groter’ is dan onze menselijke ervaringen. In de positieve theologie wordt God ervaren als intimiteit en verbondenheid, op een natuurlijke manier voortdurend aanwezig en actief in het leven, door de bemiddeling van tekens, symbolen en relaties. In de theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid wordt het Transcendente echter gezien als iets dat verder reikt dan het weten, zelfs in onze tekenen, symbolen en relaties. God is een bovennatuurlijk Mysterie en de absolute Ander die zich alleen onverwacht openbaart als een oproep tot verandering, als een *onderbreking*, als leegte of verlies, of soms als duisternis of verwarring. In de positieve theologie treedt God op natuurlijke wijze binnen in ons bestaan als zin en betekenis. In theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid verrast God ons altijd in onvoorspelbare, diepe en extatische gebeurtenissen die het menselijk begrip te boven gaan. God is op de een of andere manier ‘ervaren in’ en ‘verwant aan’ stilte en eenzaamheid, twijfel en onwetendheid, tragedie en natuurlijke of menselijke rampen, verzet tegen het kwaad en de strijd om gerechtigheid, martelaarschap, conflict en oorlog.

In het godsdienstonderwijs en de katholieke schoolidentiteit kan er geen voorkeur zijn voor positieve theologieën of theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid. Het is geen kwestie van of... of... In plaats daarvan geeft diagram 4 aan dat er een continuüm bestaat tussen positieve theologieën en theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid, die in productieve spanning met elkaar bestaan.

Deze waardevolle en vruchtbare spanning is een uitnodiging voor leidinggevend, leerkrachten en leerlingen van lagere en middelbare katholieke scholen om zich te engageren voor positieve theologieën en theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid. We veronderstellen dat dit leerlingen kan vormen tot veerkrachtige gelovigen die hun *Post-Kritisch Geloof* niet zo gemakkelijk zullen negeren of verwerpen in moeilijke tijden waarin het *Letterlijk Geloof* faalt en eenvoudige monocorrelaties hun beloften breken. We verwachten dat de katholieke geloofstraditie voor hen een gesprekspartner voor het leven zal blijven, zelfs wanneer het leven zich openbaart als complexer, kwetsbaarder, mysterieuzer, pijnlijker en minder ‘gelukkig’. In hedendaagse katholieke scholen

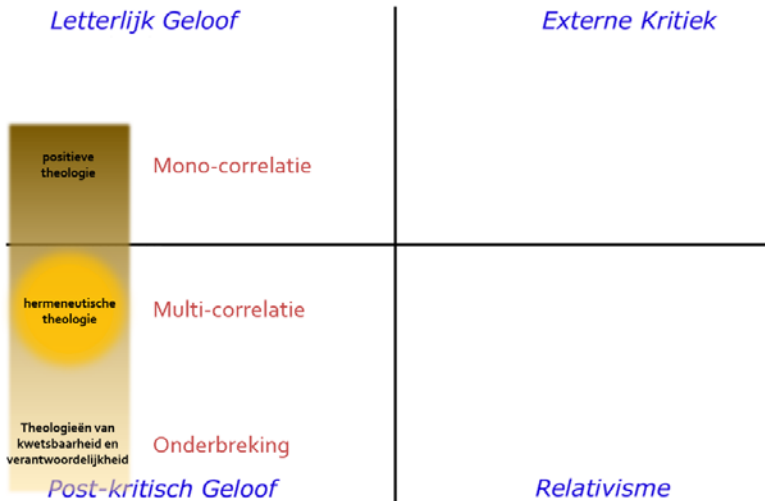


Diagram 4. Hermeneutische theologie tussen positieve en negatieve theologie.

hebben we meer ‘Goede Vrijdag’ en minder ‘Pasen’ nodig. Wat het ‘Koninkrijk van God’ betreft, moeten we de nadruk leggen op het ‘nog niet’ in plaats van het ‘reeds’ op te eisen. De uitdaging van hedendaagse katholieke scholen ligt niet in de afwezigheid van God *op zich*, noch in de ontkenning van God als ‘Emmanuel’ (wat ‘God onder ons’ betekent, gecorreleerd en/of geïncarneerd). De uitdaging blijft veeleer het gemak, de oppervlakkigheid en zelfs de valsheid waarmee we zelf beweren in het licht van die afwezigheid Emmanuel te hebben geïdentificeerd.

De voorgestelde overgang naar een katholieke schoolidentiteit en godsdienstonderwijs dat een verhoogd bewustzijn van de theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid inhoudt, impliceert een verschuiving van een geloof dat enkel gebaseerd is op antwoorden en zekerheid, naar een geloof dat ook kan omgaan met vragen en de zoektocht naar de waarheid. Het impliceert een verschuiving van een geloof dat alleen vertrekt van weten, naar een geloof dat ook het niet-weten en openheid kan omarmen. Het is een verschuiving van het vinden van antwoorden en oplossingen enkel en alleen in het geloof, naar het onderzoeken van de mysteries van het leven met de Bijbel als leidraad. Het is een verschuiving van alleen het ervaren van ‘geluk’ in het geloof, naar het leren om ook religieus om te gaan met onvolkomenheden en pijn. Het is een verschuiving van een verondersteld harmonieus religieus leven naar een bestaan dat gekenmerkt wordt door dubbelzinnigheden, paradoxen en nieuwe roepingen. Het is een verschuiving van het katholieke geloof als eindpunt van een puzzel

die uiteindelijk samenkomt, naar een perspectief dat de christelijke vertelling open en levend houdt binnen de nuances, het lijden en de uitdagingen van het dagelijks leven.

In diagram 4 van de *PKG-schaal* identificeren we ons met een hermeneutische theologie die een middenpositie inneemt tussen een exclusief positieve theologie enerzijds en theologieën die uitsluitend verwijzen naar kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid anderzijds. De ‘gouden stip’ bevindt zich tussen een monocorrelatieve benadering – een die ‘alle antwoorden heeft’ – en een die de nadruk legt op de radicaal onkenbare, onderbrekende verborgenheden van God – een die ‘alle antwoorden opschort’. De normatieve positie van ECSI is de *hermeneutische* middenweg, onder de scheidingslijn die het symbolische van het *Letterlijk Geloof* onderscheidt, gebaseerd op een rijke *multicorrelatieve benadering* van de traditie. Vanuit deze positie kunnen geloofsvolle antwoorden geformuleerd worden op zeer menselijke vragen, terwijl tegelijkertijd het bewustzijn behouden wordt dat er vele aspecten, perspectieven en mogelijkheden zijn die niet in mijn antwoord zijn opgenomen – waarvan men op haar beurt weer verrijkt of soms uitgedaagd kan worden door andere (levensbeschouwelijke) standpunten, in het bijzonder door ontmoetingen met andere mensen. Door de ‘gouden stip’ onder de scheidingslijn met het *Letterlijk Geloof* te plaatsen, hopen we leidinggevend en leraren in het onderwijs uit te nodigen om te leven en te werken in het spanningsveld tussen positieve theologieën en theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid.

Het *hermeneutisch-communicatieve model* (HCM) is een pedagogische benadering voor godsdienstonderwijs die de leerlingen de nodige attitudes en vaardigheden aanreikt om met een complexe multicorrelatie om te gaan. Een belangrijk aspect van de HCM-methode is om leerlingen effectief te leren omgaan met meerdere interpretaties, wat we ‘hermeneutische knooppunten’ noemen. De HCM-benadering is hermeneutisch omdat deze aandringt op een openheid voor een veelheid aan mogelijke interpretaties. Een pedagogische benadering die de leerlingen slechts één interpretatie oplegt door middel van monocorrelatie is om die reden niet hermeneutisch. Dit geldt ook wanneer de opgelegde interpretatie zelf het resultaat is van een hermeneutische activiteit van de (godsdienst)leerkracht of de theoloog. Hoewel monocorrelatie meestal wordt gebruikt om het letterlijk lezen van Bijbelteksten, religieuze verhalen, gebeurtenissen en ervaringen te bevorderen, kan het ook worden gebruikt om specifieke figuratieve, metaforische en symbolische interpretaties op te leggen. De HCM-methode daarentegen is bedoeld om het verhaal open te houden zonder de complexiteit van de menselijke betekenisgeving te verminderen. Het nodigt de leerlingen uit om zelf *vertalers* te worden terwijl ze trachten om te gaan met veelvoudige religieuze onderwerpen door die te proberen te verbinden met de veelvoudige perspectieven in hun eigen leven.

DE SPIRITUALITEIT VAN LERAREN IN KAART BRENGEN

In maart 2019 heeft dr. Rina Madden haar doctoraat succesvol afgerond aan de *University of Divinity* te Melbourne (Australië). Ik had het voorrecht om de promotor te zijn van dit doctoraal onderzoek, waarin dr. Madden de spiritualiteit van leerkrachten in het Australische basisonderwijs heeft geanalyseerd. Voor deze analyse heeft ze een wetenschappelijk kader samengesteld met twee dimensies. De eerste dimensie (de horizontale as) brengt in kaart hoe leerkrachten zich verhouden tot geloof in termen van *activiteit versus passiviteit*. De tweede dimensie (de verticale as) weerspiegelt hoe leerkrachten de Transcendente Realiteit ervaren in termen van *intimiteit versus anders-zijn*. De verticale as verwijst bijgevolg naar de positieve theologie versus de theologie van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid. De twee assen resulteren in een typologie met vier kwadranten, hetgeen gelijkenissen vertoont met de *Post-kritische Geloofsschaal* (diagram 5). Dr. Madden heeft voor haar onderzoek leerkrachten en leerlingen uit het basisonderwijs geïnterviewd. Hun antwoorden werden vervolgens in kaart gebracht in een nieuw *spiritualiteitskader*.

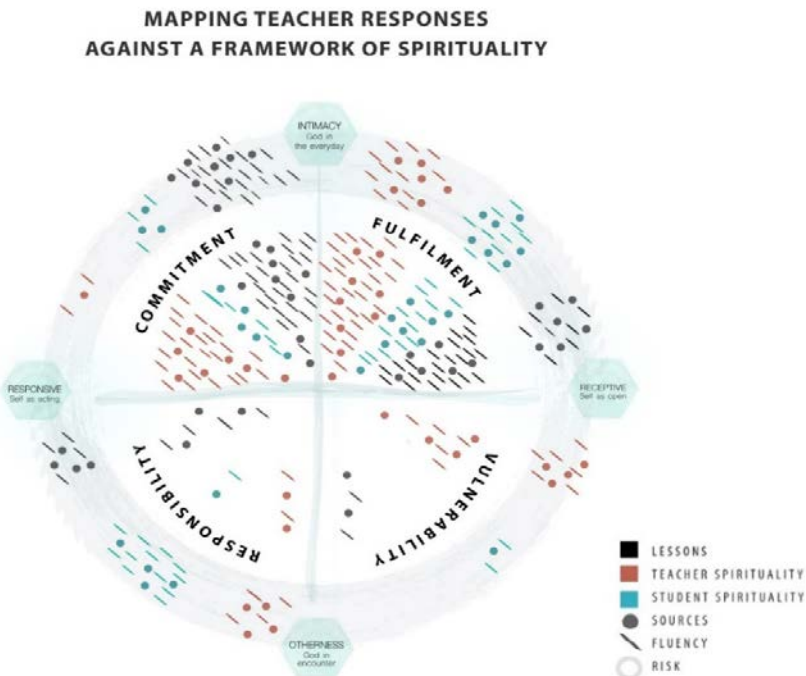


Diagram 5. Dr. Maddens Spiritualiteitskader.

Uit de analyse van de onderzoeksresultaten blijkt dat de meerderheid van de respondenten in de eerste plaats aanleunt bij tendensen van de positieve theologie. Dit blijkt niet alleen uit de analyse van de data omtrent de spiritualiteit van de leerkracht en de spiritualiteit van de leerling, maar wordt ook duidelijk na een analyse van de beschrijving van de godsdienstlessen. De leerkrachten en leerlingen hanteren namelijk een zeer vloeiend taalgebruik met betrekking tot de positieve theologie, maar voelen zich minder zeker bij het taalgebruik dat eigen is aan de theologie van de kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid.

Deze bevindingen sluiten aan bij de resultaten van de interviews met de leerlingen. Deze resultaten toonden aan dat het beeld van een relationele God op de lagere school van de respondenten sterk aanwezig is. God wordt gekarakteriseerd als intiem, liefdevol en bevestigend. Het godsbeeld is nauw verbonden met thema's van welzijn en van de positieve psychologie. Deze benadering past goed in een samenleving die de nadruk legt op steun, samenwerking en zelfbevestiging. Rina Madden besluit: "Thema's zoals vergeving en verzoening, samenwerken en delen, het vinden van voldoening en vrede door het waarderen van de schoonheid van de natuurlijke omgeving en in relaties met anderen, zijn mooie en nuttige schakels die door leerkrachten in hun godsdienstlessen gebruikt worden om de link te leggen tussen een goed begrip van spiritualiteit enerzijds en welzijn anderzijds"¹¹.

Bij de overgang naar het secundair onderwijs zien we dat jongeren God niet meer nodig lijken te hebben om hun doelen na te streven. Geleidelijk aan wordt de plaats van God ingenomen door de seculiere positieve pedagogie en psychologie. Wanneer deze seculiere benaderingen botsen met de tegendraadsheid van het leven en uiteindelijk tekortschieten, keren de leerlingen echter niet terug naar het christendom om naar het perspectief te zoeken dat ze op dat moment lijken te missen. De religie van hun kindertijd was immers vaak niet meer dan een tijdelijke duplicatie van de positieve pedagogie en psychologie die zij heeft helpen vestigen. Hadden de leerlingen maar ervaren wat er gebeurt als de tegendraadsheid en de complexiteit van het leven wordt geconfronteerd met de radicaliteit die het evangelie oproept, dan had het katholieke geloof zijn relevantie voor het leven kunnen bewijzen, zowel op psychologisch als op spiritueel gebied.

TIEN CONCRETE VOORSTELLEN

Wat kan er gedaan worden om het begrip van en de ervaringen rond de theologie

¹¹ R. MADDEN, *Living Between, Exploring a Framework of Spirituality for Students and Teachers in Catholic Schools*, promotor: D. POLLEFEYT, Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy, University of Divinity, Box Hill, 2019, p. 237.

van de kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid te versterken bij leidinggevend en leerkrachten in het katholiek basis- en secundair onderwijs? Hoe kunnen we een grotere waardering tot stand brengen voor het ‘anders-zijn’ van de andere en voor de God van de joods-christelijke traditie, een God die de grootste ontvankelijkheid heeft voor het lijden, het kwaad en de complexiteit van het menselijk bestaan? Hoe kunnen we leraren vormen die de leerlingen kunnen uitnodigen – inclusief de jongsten – om een veerkrachtig geloof te ontwikkelen dat in staat is om te worstelen met de diepe vragen rond God en de ontelbare bronnen van de openbaring? We sluiten onze bijdrage af met tien concrete voorstellen om deze verschuiving te realiseren. De onderstaande aanbevelingen zijn in de eerste plaats bedoeld voor katholieke lagere en middelbare scholen, maar ze hebben een bredere relevantie omdat ze ook van toepassing zijn op de katholieke Kerk als geheel en op de manier waarop deze zich in andere sectoren wereldwijd manifesteert.

Meer contact en uitwisseling creëren tussen leidinggevend en personeel van basis- en middelbare scholen

Godsdienstonderricht dat de vaardigheden van kinderen onderdrukt, dreigt ineffectief en contraproductief te worden, zeker wanneer de leerlingen meer vrijheid, flexibiliteit en creativiteit in andere schoolvakken ervaren. In de eerste plaats is het van cruciaal belang om niet te vertrekken vanuit de zogenaamde cognitieve, morele of religieuze ‘tekortkomingen’ van de leerlingen. Beschouw leerlingen met andere woorden niet als ‘nog niet’ volwassenen. In plaats daarvan moeten zij gezien worden als unieke wezens met elk hun eigen bijzondere kenmerken, mogelijkheden en krachten. De kindertijd is geen deficiëntie die overwonnen moet worden. In plaats daarvan moet de kindertijd worden gezien als een integraal onderdeel van de toekomstige identiteit van ieder individu. Dit veronderstelt dat je als volwassene gelooft in de buitengewone kwaliteiten en mogelijkheden die kinderen bezitten. Jonge leerlingen zijn vaak tot veel meer in staat dan wat er van hen verwacht wordt. Ze kunnen kritische vragen stellen, reflecteren, onderzoeken en interpreteren, soms zelfs op een veel spontanere manier dan individuen die ouder en zogenaamd ‘wijzer’ zouden zijn.

Reeds op het niveau van het basisonderwijs ondersteunen en verwachten de Australische onderwijsnormen dergelijke leercompetenties bij de leerlingen. We verwijzen hier specifiek naar de *‘General Capabilities in the Australian Curriculum’*, die onder meer de volgende leercompetenties omvatten: kritisch en creatief denken; informatie en ideeën onderzoeken; organiseren; ideeën, mogelijkheden en acties genereren; reflecteren over denkprocessen; analyseren, synthetiseren en evalueren van redeneringen en procedures; persoonlijk en sociaal vermogen; zelfbewustzijn en zelfmanagement; begrijpen van ethische concepten en kwesties; redeneren in besluitvorming en acties; onderzoeken

van waarden, rechten en verantwoordelijkheden; interactie en empathie met anderen; intercultureel begrip¹². We stellen voor om het streven naar de opbouw van deze vaardigheden bij de leerlingen ook toe te passen op het gebied van het godsdienstonderwijs, als herkenning van en tegemoetkoming aan de vaardigheden die de jongeren reeds bezitten.

Met dit alles in het achterhoofd is het van belang dat leidinggevenden en andere personeelsleden van iedere lagere school ‘hun’ leerlingen opvolgen tijdens de overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs, en ook tijdens de verdere voortzetting van hun onderwijsloopbaan. Ook zou het zinvol zijn dat leidinggevenden en andere personeelsleden van middelbare scholen zich bewust zijn van de religieuze achtergronden van de jongeren die zich inschrijven. Op deze manier coördineren de basisscholen en de middelbare scholen hun inspanningen om de geloofsontwikkeling van de leerlingen die aan hun zorg zijn toevertrouwd, te begeleiden. De uitdaging van het religieus opvoeden van jongeren is immers een verantwoordelijkheid voor zowel de lagere als de middelbare school. Een gemeenschappelijke analyse en een gezamenlijke aanpak zou het meest effectief zijn, vooral omdat basisscholen en middelbare scholen vaak afzonderlijke entiteiten zijn die verschillende aanpakken kennen. In iedere tiener, puber en volwassene is het kind en de manier waarop hij of zij werd geïntroduceerd in het geloof nog steeds aanwezig, zelfs als het geloof in latere levensfasen wordt geminimaliseerd of ontkend (“ik geloof niet meer in...”). De geloofsontwikkeling van de leerlingen kennen en het daadwerkelijke effect op langere termijn begrijpen van de gebruikte religieuze pedagogie op school zouden een cruciale leerervaring kunnen zijn voor de schooldirectie en leerkrachten.

Een specifieke taak in dit verband is het tot stand brengen van een gemeenschappelijke aanpak voor kinderen in de jaren 5 en 6 (de laatste jaren van de lagere school) en de jongeren in hun prille tienerjaren van de jaren 7 en 8 (het begin van de middelbare school). Dit is een belangrijke overgangperiode, zowel vanuit een ontwikkelingsperspectief als vanuit een religieus perspectief. Een gemeenschappelijke aanpak in de lagere en middelbare scholen voor deze leeftijdsgroep zou de kloof tussen de lagere en de middelbare school op het gebied van geloofsontwikkeling kunnen helpen overbruggen.

De tekenen en houdingen herkennen die verbonden zijn aan de sociaal opgelegde positieve theologie

Ons onderzoek en onze schoolbezoeken maken duidelijk hoe goed de leerlingen vertrouwd zijn met de positieve psychologie en de positieve theologie en hoe sterk

¹² AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, *General Capabilities in the Australian Curriculum* (2010); zie <https://www.australiancurriculum.edu> (toegang 22.04.2023).

de onderlinge relatie tussen beide disciplines is. Leerlingen hebben de natuurlijke aanleg om tegemoet proberen te komen aan de wensen van de volwassenen die ze vertrouwen en die gezag over hen uitoefenen. Jongeren worden begeleid en ‘getraind’ om de religieuze taal te spreken die van hen verwacht wordt. Bijgevolg conformeren ze zich aan het religieuze gedrag dat werd onderwezen als voorbeeld (zoals religieuze liederen inoefenen, gebeden opzeggen, zich op de mis voorbereiden...). Als zodanig is dit een positief gegeven: niemand wordt immers katholiek geboren, maar men wordt het via inwijding of initiatie.

Er is soms een dunne lijn tussen initiatie en indoctrinatie. We geven enkele criteria om onderscheid te maken tussen de twee. In welke mate is er respect voor de persoonlijke vrijheid van geweten en meningsuiting? In welke mate tolereert en nodigt een school uit tot creatief denken en kritische reflectie? In welke mate is er een openheid voor een diversiteit aan reacties en ‘andere’ meningen?

Hedendaagse katholieke scholen, en vooral die in Australië, zijn zich uitermate bewust van de integriteit van de mens, en van het kwetsbare kind in het bijzonder. Scholen leveren dan ook inspanningen om de fysieke en psychologische veiligheid en het welzijn van iedere leerling te beschermen, en dat is ook geheel terecht en noodzakelijk. Het is belangrijk om te weten dat deze zorg ook geldt voor de *spirituele* kwetsbaarheid van kinderen. We zien immers vaak hoe kinderen blootgesteld worden aan en geacht worden zich te conformeren aan een sterk positief-theologisch ‘katholiek’ perspectief dat niet echt het eigen perspectief is. Zeker in de komende decennia zal deze zorg steeds meer op de voorgrond treden in onze pluralistische en geglobaliseerde wereld, waar de impact van ‘geen religie’ en *Externe Kritiek* zal toenemen. Het is goed om hierop voorbereid te zijn.

Leer jongeren nooit religieuze inzichten die je zelf niet gelooft

Een essentiële regel in het godsdienstonderwijs – wat eigenlijk vanzelfsprekend zou moeten zijn – is dat je nooit iets aan kinderen of jongeren mag leren dat je zelf niet gelooft of waar je zelf niet achterstaat. Onderricht nooit iets aan jongeren wat je zelf niet begrijpt, afkeurt, of wat niet aannemelijk is voor jou als opvoeder, waar je ook bent.

Leraren die niet persoonlijk ingewijd of betrokken zijn in het katholieke geloof onderwijzen gemakkelijks halve religie op een letterlijke en monocorrelatieve manier. In het hedendaagse godsdienstonderwijs worden er veel thema’s behandeld die later weer ‘afgeleerd’ moeten worden. In de catechese voor volwassenen is er maar al te vaak erg veel inspanning nodig om de ongelukkige opvattingen en perspectieven die mensen op jongere leeftijd letterlijk gepresenteerd kregen, ongedaan te maken.

Menigmaal gebeurt het dat godsdienstleraren, wier persoonlijk *Post-Kritisch Geloof* onvoldoende ontwikkeld is, of leraren die zelf niet gelovig zijn, zich

‘onveilig’ voelen als ze gevraagd worden om rooms-katholieke godsdienst te onderwijzen. Ook *Relativistische* en ongelovige leerkrachten kiezen in de klas vaak voor de ‘veilige’ optie en introduceren een *Letterlijk Geloof* bij de leerlingen. Zulke leerkrachten passen dan eenvoudigweg de methode van de monocorrelatieve *Christelijke Waardenopvoeding* toe, die wordt ingebed in het comfortabele kader van de positieve psychologie. Op deze manier hoeven de leerkrachten zelf niet het risico te lopen om de eigen persoonlijkheid, spiritualiteit en kwetsbaarheid in het onderwijsproces te moeten investeren. Door te onderwijzen wat zij zelf niet geloven – vaak aangemoedigd door het curriculum van het godsdienstonderwijs met een reconfessionaliserende ondertoon – ‘installeren’ de leerkrachten een *Letterlijk Geloof* bij jongeren dat niet alleen misplaatst en onnodig is, maar ook contraproductief blijkt te zijn op langere termijn.

Leer leerlingen en schoolpersoneel hoe te ‘theologiseren’

In onze publicatie *Children’s Voices. Children’s Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*¹³, pleiten de Leuvense theologe Annemie Dillen en ikzelf voor een waardering van ‘de stemmen van kinderen’ als authentieke bronnen voor theologie en kindertheologie in de vorm van een nieuw paradigma in het godsdienstonderwijs. Zoals gezegd, moeten we het deficiëntieparadigma achter ons laten dat kinderen beschouwt als ‘nog niet’ volwassenen met cognitieve, morele en religieuze beperkingen. Het is niet correct om kinderen te beoordelen in het licht van de normen voor volwassenen en het geloof van volwassenen. Integendeel, de kindertheologie kent haar eigen standaarden. De manier waarop kinderen in God geloven is net zo authentiek als de manier waarop volwassenen geloven. Dat geldt ook voor de manier waarop kinderen directe en naïeve vragen stellen, soms ‘grappige’ argumenten naar voren brengen, op overdreven ‘vrome’ manieren bidden en met ‘vreemde’ inzichten komen. Het is niet nodig om achterdochtig, bang of verontschuldigd te staan tegenover hun vragen of aarzelingen, alsof dit uitingen van ongeloof zijn. Integendeel, door kinderen theologische vragen te laten stellen, stellen we hen in staat zich voor te bereiden om in de toekomst veerkrachtige gelovigen te worden.

Op katholieke scholen moet men het theologiseren met leerlingen verbreden naar het theologiseren met het gehele schoolteam. Leerkrachten moeten zich dus niet alleen richten op een religieuze vorming van de kinderen en tieners alleen, maar moeten het geloof ook zelf ontvangen via de theologie. In die zin zijn jongeren tijdens hun theologische zoektocht een oproep van God aan ons allen.

¹³ A. DILLEN en D. POLLEFEYT (ed.), *Children’s Voices. Children’s Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*, Leuven, 2009, p. 230.

Zowel conforme als resistente relaties ontwikkelen met de geloofstraditie en met God

Dikwijls identificeren christenen hun religieuze overtuiging met *gehoorzaamheid*, met het loslaten van de eigen wil, ideeën en verlangens. Vaak beschouwen christenen een authentiek geloof als een *meegaand* geloof. Dat geldt nog meer voor de manier waarop niet-christenen naar gelovigen kijken. Een ‘goede christen’ onderwerpt zich aan God als een hogere macht, aan Gods geboden en wetten, aan de kerkelijke leerstellingen en dogma’s. In de joodse geloofstraditie vinden we een andere relatie met God, die in de christelijke geloofstraditie vaak vergeten is geworden. Ik verwijs hier naar de Talmoedische gewoonte om *te worstelen met God*, te dialogeren, te debatteren en zelfs te strijden met God. Veel Bijbelse figuren getuigen van een kwetsbare en bestendige relatie met God: Abraham, die de rechtvaardige mensen in de stad verdedigt die God wil vernietigen; Job, die de rechtvaardigheid van God in het licht van onverdiend lijden in twijfel trekt; of Jezus’ woorden aan het kruis: “Mijn God, mijn God, waarom heb je me in de steek gelaten?” (Mt 27, 46).

Binnen dit kader is Jakob een bijzonder boeiende Bijbelse figuur. Hij worstelde een hele nacht met de engel en kreeg uiteindelijk een nieuwe naam (Gen. 32, 23-32). Dit is een eminent voorbeeld van een theologie van de kwetsbaarheid uit het Eerste Testament. Jakob worstelt met een vreemdeling tot het aanbreken van de dag, en vraagt uiteindelijk zijn naam. Maar de vreemdeling weigert zijn naam te geven. God blijft anders. Hij vraagt Jakob om zijn naam te geven. Hij zegent Jakob en verandert zijn naam in ‘Israël’, wat betekent ‘Hij die strijdt-met-God’; “want je hebt met God en met de mensen gestreden, en hebt gezegevierd” (Gen. 32, 29). Als de zon opkomt en de vreemdeling vertrekt, loopt Jakob *mankend* weg. Zelfs als de vreemdeling niet verslagen werd, was het Jakob die het sterkst was. Hij won, ook al verliet hij het slagveld mank. Jakobs durf getuigt van een weerbarstige relatie met God die het risico loopt God te confronteren met Zijn beloften in de naam van Zijn verbond. Het is de belijdenis van een God die houdt van kinderen die moeilijke vragen stellen, en die de strijd die jongeren met Hem voeren zegent. Het worstelen met en zich verzetten tegen de katholieke traditie is geen afwijzing ervan, maar een theologisch-legitieme vorm van het opbouwen van een relatie met God – met de God die zich door die traditie openbaart, inderdaad, met de God die *terugworstelt*.

Positieve en kwetsbare levenservaringen in het licht van het geloof

Het leven is niet altijd een feest. De kern van het menselijk leven openbaart zich soms in de moeilijkste momenten. Volgens de Vlaamse psychiater Dirk De Wachter is het toenemende aantal burn-outs onder jongvolwassenen vandaag de dag te wijten aan het feit dat ze niet hebben geleerd hoe ze ‘ongelukkig’ moeten

zijn. Hij waarschuwt voor de risico's van te veel positieve psychologie in het basisonderwijs. "We maken prinsen en prinsessen van ze allemaal. We verwennen ze tot het uiterste en verwarren dit met liefde. We roepen uit: 'Je bent tot alles in staat!'; 'Je kunt alles doen wat je wilt!'; 'Zolang het maar leuk is!'; 'Zolang je maar gelukkig wordt!'; 'Je kunt alle studies in de wereld doen!'; 'Je kunt alle mogelijke banen hebben!'. Maar een dergelijke gedachtegang blijkt onwaar: deze vrijheid is een illusie"¹⁴.

Het probleem ontstaat wanneer een dergelijke positieve psychologie eenzijdig gecorreleerd is met positieve theologie. Vaak veronderstellen katholieke scholen een soort onkritische continuïteit tussen de positieve psychologie en het katholiek onderwijs, alsof het hoogste goed van het katholieke geloof 'geluk' zou zijn zoals gedefinieerd in de positieve psychologie. Het katholieke geloof wordt gereduceerd tot een soort 'levensverzekering'. De prijs die daarvoor moet worden betaald is dat het katholieke geloof wordt afgewezen op het onvermijdelijke moment dat het (religieuze) leven, dat op een dergelijke manier wordt begrepen, de beloftes niet kan waarmaken. Dit is tragische ironie omdat de christelijke boodschap juist geen garantie biedt voor een leven vol geluk, maar vooral relevant wordt op momenten van ongelukkigheid, gebrokenheid, zonde, lijden en dood. Vooral in moeilijke tijden toont het christendom zijn relevantie en biedt het veerkracht in de levensverhalen van de menselijke persoon. Het geloof toont zich soms in het mank lopen. Het heeft teleurstelling, eenzaamheid, onzekerheid, onbeantwoorde vragen en verlangens, afscheiding van God en andere mensen meegemaakt. Deze levenservaringen en negatieve emoties zijn ook een integraal onderdeel van het leven van kinderen en tieners. Opvoeders moeten dit erkennen en ermee werken, vooral in het rooms-katholieke godsdienstonderwijs.

Vermijd de moeilijke aspecten van religie niet, en vooral niet in de Bijbel

Helaas is de Bijbelse didactiek op katholieke scholen vaak volledig ingebed in de positieve theologie. De Bijbel wordt aan kinderen en tieners gepresenteerd als één, consistente, volmaakte, morele boodschap. De vele moeilijke perikopen en vooral de gewelddadige '*texts of terror*' worden gemakshalve overgeslagen omdat ze de harmonieuze ethische presentatie van de Bijbelse werkelijkheid lijken te ondermijnen.

Maar op latere leeftijd wordt de Bijbel als 'ethisch receptenboek' vaak onvermijdelijk gesloten en aan de kant gezet. Dit gebeurt vaak als tieners en volwassenen stuiten op de ongerijmdheden en tegenstrijdigheden in de Bijbelteksten. Of wanneer zij aspecten in de teksten ontdekken die niet passen

¹⁴ M. BORST, *Dirk De Wachter: De kunst van het leven is de kunst van het ongelukkig zijn* (2018); te zien op www.lifestream.nl (toegang 22.04.2023).

binnen hun vooropgezette opvattingen over positieve psychologie, zoals een God die vijanden laat executeren of die zich verheugt over massamoorden. Er zijn Bijbelse passages waarin God offers eist, zelfs van de eigen kinderen. Er zijn teksten die uitspraken bevatten die aan Jezus worden toegeschreven en die kunnen worden gelezen als pro-doodstraf, misogynistisch, antisemitisch, enzovoort.

Daarom is er behoefte aan een andere Bijbelse didactiek die meer ruimte vrijmaakt voor de dialoog met de Bijbelteksten, met de oorspronkelijke context van de auteur(s) in relatie tot de hedendaagse context van de lezer(s). Er is behoefte aan een Bijbelse didactiek die ook een resistente houding stimuleert – een bereidheid om te worstelen met de tekst, naast het louter volgzzaam lezen ervan. Dit veronderstelt dat we de Openbaring niet zozeer in de tekst zelf zien gebeuren, maar meer in de verhouding tussen de tekst en de lezer(s) ervan¹⁵.

Een kritische houding en dialoog met betrekking tot geloofskwesties bevorderen ‘Onderzoekend leren’ heeft als doel om van leerlingen onafhankelijke denkers te maken op alle onderwijsgebieden. Deze waardevolle pedagogische aanpak, die op veel katholieke scholen wordt toegepast, kan ook vruchtbaar zijn voor een multicorrelatiegericht leren van religie. Onderzoekend leren moedigt scholieren aan om vragen te stellen, te onderzoeken, kritisch te denken, problemen vanuit meerdere perspectieven te benaderen en om conclusies te trekken over de betekenis van religie voor hun persoonlijke leven. De leerlingen worden actieve ‘lerenden’ van de katholieke geloofstraditie en nemen hun leerprocessen zelf in handen, in plaats van passief te worden onderworpen aan een vooraf bepaalde monocorrelatie die hen kunstmatig wordt opgedrongen. Bovendien bevat onderzoekend leren ook een uitnodiging om een rijke diversiteit aan spiritualiteit te ontdekken en te ervaren die binnen de katholieke geloofstraditie aanwezig en actief is.

Het is belangrijk dat leraren ook actief betrokken zijn bij dit proces van onderzoek naar het katholieke geloof. Dit is nauwelijks mogelijk, of zelfs niet toegestaan in een schoolcontext die een monocorrelatieve katholieke veilige haven is. Soms zien we op katholieke scholen tekenen van een ‘taboe’ met betrekking tot kritische vragen, het zoeken in de traditie, het zoeken naar nieuwe antwoorden op oude vragen, of met betrekking tot broodnodige *Recontextualisering* van oude concepten, tradities en rituelen. Op zijn beurt houdt het taboe de ‘katholieke ballon’ opgeblazen en intact, terwijl de schoolleden – leerlingen en leerkrachten – op hun beurt hun professioneel gedrag loskoppelen van hun persoonlijke geloofservaringen.

¹⁵ M. ELSBERND en R. BIERINGER, *The Role of Normativity of the Future. Reading Biblical and Other Authoritative Texts in an Eschatological Perspective*, Leuven, Peeters, 2010, p. 377-402.

Dialogo tussen geloof en wetenschap ontwikkelen

Een van de risico's verbonden aan een monocorrelatieve pedagogie in het (godsdienst)onderwijs, is de introductie van *Letterlijk Geloof* bij leerlingen. Op een dieper niveau kan een monocorrelatieve pedagogie zelfs leiden tot een binaire manier van denken: alles wordt zwart of wit. Wanneer het *Letterlijk Geloof* dan uiteindelijk onhoudbaar wordt, is het toch nog steeds mogelijk dat de binaire cognitieve geloofsstructuur intact blijft. Vaak gebeurt het dat religie als het allesomvattende systeem om levensvragen te beantwoorden, vervangen wordt door de wetenschap als de dominante, enige of zelfs absolute lens voor doel en betekenis. Sciëntisme is zulke opvatting die stelt dat wetenschap de enige route is om tot valide kennis te komen. *Letterlijk Geloof* wordt dan vervangen door *Letterlijk Ongeloof*, maar het blijft *letterlijk*. Autoriteit wordt in het sciëntisme alleen gegeven aan wat wetenschappelijk bekend en bewezen is. De monocorrelatie blijft intact, maar het verschil is dat de correlatie nu gebeurt met een verabsoluteerde vorm van wetenschap in plaats van met religie. Die laatste wordt verworpen als onwetenschappelijk of zelfs anti-wetenschappelijk.

Daarom is een kritische dialoog tussen wetenschap en geloof cruciaal, vooral in het secundair onderwijs, hoewel deze dialoog ook vanuit het basisonderwijs aanwezig moet zijn. In zo'n dialoog is wetenschap geen bevestiging van het christelijke verhaal (*Letterlijk Geloof*), en geen afwijzing van religie (*Externe Kritiek*), maar een partner in de zoektocht naar een beter begrip van de menselijke natuur en van de wereld waarin we leven, ook al spreken wetenschap en geloof uiteindelijk 'verschillende talen' en behoren de resultaten van hun onderzoeken tot verschillende disciplines¹⁶.

Bied leerkrachten (en leraren in opleiding) ervaringen aan van zowel positieve spiritualiteit als spiritualiteit in verband met kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid.

"Uiteindelijk kennen we God als een onbekende", schreef Thomas van Aquino in zijn werk over de Drie-eenheid. Paus Johannes Paulus II schreef in *Mulieris Dignitatem* (1988): "Want de Bijbelse Openbaring zegt dat de 'gelijkenis' van de mens met God weliswaar waar is, maar dat de 'niet-gelijkenis' die de hele schepping van de Schepper scheidt, nog fundamenteler op de waarheid berust"¹⁷.

¹⁶ L. BOEVE, *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*, Kapellen, Pelckmans, 2006, p. 128-151.

¹⁷ "For biblical Revelation says that, while man's 'likeness' to God is true, the 'non-likeness' which separates the whole of creation from the Creator is still more essentially true" (POPE JOHN PAUL II, *Apostolic Letter Mulieris dignitatem. On the Dignity and Vocation of Women on the Occasion of the Marian Year*, Rome, Libreria Editrice Vaticana, 1988, paragraaf 8).

Citaten als deze waarschuwen ons voor het te positief aanpakken van theologie en daarmee het risico te lopen om (jonge) mensen te misleiden: een eenzijdige positieve theologie kan de indruk wekken dat de menselijke rede en ervaring in staat zouden zijn om God volledig en ondubbelzinnig te doorgronden. Een dergelijke theologie is gevaarlijk in de zin dat ze zou veronderstellen dat Jezus volledig toegankelijk kan gemaakt worden in de mate dat ze zelfs het mysterie en de onvatbaarheid van de Schepper vermindert. In dat geval verwarren mensen God met wat God niet is. De theologie van de kwetsbaarheid en de verantwoordelijkheid vormt een noodzakelijke aanvulling op de positieve theologie wanneer zij onderstreept wat God niet is of wat niet gekend is over God. Dit vereist een spirituele houding van bescheidenheid, discipline, soberheid en nederigheid. In het onderwijs moeten we de moed hebben om vaker en duidelijker te zeggen dat bepaalde dingen en situaties “niet van God zijn”, dat ze “niet Gods wil zijn”.

Wanneer tieners of jongvolwassenen zeggen dat ze “niet meer in God geloven”, geven ze in veel gevallen in feite een vocaliserende kritiek op een te positieve theologie. Dergelijke uitingen zijn theologische uitspraken die serieus genomen moeten worden. Verduidelijken wie God niet is, kan net zo nuttig zijn als proberen te begrijpen hoe God zich op een positieve manier openbaart. Tieners verwerpen vaak een God die een culturele en persoonlijke aannemelijkheid ontbeert. Zou deze afwijzing misschien de nodige ruimte kunnen scheppen om God op een andere manier opnieuw te ontdekken? Kunnen we onze leerlingen hierin begeleiden via *negativa*, door hen te vergezellen in hun vragen, gevechten en aarzelingen? Kunnen we het risico nemen om samen met onze leerlingen die ‘andere God’ tegen te komen die zich openbaart als een immense diepte, als licht in de schaduw van een enorme onkenbaarheid? Misschien is dit wel de grootste uitdaging voor het godsdienstonderwijs van onze tijd: kunnen leerlingen ‘in’ en ‘voorbij’ de theologie van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid opnieuw ontdekken dat God, die werkelijk leeft en grenzeloze Liefde is, een relatie met ons zoekt?

CONCLUSIE

Overal ter wereld zijn katholieke scholen gerespecteerde instellingen die bekend staan om de kwaliteit van het onderwijs dat zij aanbieden. Ze creëren een educatieve context, geïnspireerd door het evangelie van Jezus Christus, ze bereiden volgende generaties voor om bekwame en verantwoordelijke mensen te worden in zowel het eigen privéleven alsook binnen de samenleving. Een goede sfeer, een positieve antropologie en een veilige omgeving zijn voorwaarden om de vorming van jongeren mogelijk te maken. Een positieve evangelische boodschap kan ongetwijfeld bijdragen aan een dergelijke vorming. Het is niet onze bedoeling

om de kracht en het succes van dit soort katholieke onderwijscontexten in twijfel te trekken. Ouders verwachten van katholieke scholen terecht een focus op veiligheid, kwaliteit, positiviteit en geloof. Katholieke scholen zijn in de eerste plaats uitstekende onderwijsomgevingen. Zij vervullen de onderwijsbehoeften van hun land boven verwachting, met inbegrip van de vorming van complexe deskundigheid en capaciteiten bij jongeren¹⁸.

Ondanks deze educatieve kwaliteiten confronteren onze ECSI-onderzoeksgegevens ons, wanneer we ons richten op de aansluiting van hedendaagse leerlingen bij het katholieke geloof, met een opmerkelijke achteruitgang die samenvalt met de perspectieven van de leerlingen naarmate ze ouder worden. Veel kinderen in het basisonderwijs gaan op school mee met de katholieke godsdienst, maar hebben tegen hun achttiende het geloof achter zich gelaten. In deze bijdrage hebben we een poging gewaagd om een hypothese te formuleren die deze trend verklaart, gebaseerd op de analyse van de empirische data in een Australisch bisdom, en met behulp van ECSI's theologische en educatieve paradigma's. Onze verklaring wat betreft religieuze vorming is de volgende: 'te veel goed is slecht'. Veel katholieke lagere en middelbare scholen handhaven een positieve psychologie die te nauw aansluit bij de positieve theologie. Scholen lopen het risico de ontwikkeling van bepaalde religieuze capaciteiten bij jongeren te verwaarlozen of zelfs te ontmoedigen en te elimineren door het voortdurende gebruik van 'monocorrelatie'. Het resultaat is dat het religieuze geloof voor de komende generatie geen relevante gesprekspartner is wanneer het leven zijn complexiteiten en uitdagingen onthult.

Daarom stellen we voor om in het godsdienstonderricht in het basis- en secundair onderwijs – naast positieve theologieën – meer *interruptieve* ervaringen in te voeren, gekaderd in theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid. We stellen voor om de aandacht in het godsdienstonderricht te verleggen naar een dieper en vollediger begrip van het religieuze menselijke leven, een begrip dat ook uitdagende ervaringen omvat zoals onwetendheid, twijfel, stilte, mysterie, strijd, verzet, vervreemding, verlies van betekenis, tragedie en gebrokenheid – plekken waar mensen sporen van God ontdekken, mysteries die op de een of andere manier de transcendente werkelijkheid onthullen. De hypothese is dat deze vernieuwingen meer veerkrachtige gelovigen kunnen creëren bij wie het geloof dieper in het bestaan is ingebed. Wanneer het leven complexer en uitdagender wordt, zouden zij in staat zijn om hun leven in het licht van het katholieke geloof

¹⁸ Voor het perspectief van ouders op katholieke scholen, zie het waardevolle werk van mijn Nederlandse collega Toke Elshof: T. ELSHOF, *Primary School Parent's Perspectives on Religious Education*, in *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, Singapore, Springer, 2019, p. 113-124.

op nieuwe, flexibele en creatieve manieren te interpreteren.

Opvoeders dienen zich op hun beurt vertrouwd te maken met de reacties van de ouders van de leerlingen op katholieke scholen. Ouders en andere familieleden kunnen zich zorgen maken over de ‘moeilijke onderwerpen’ die hun kinderen en tieners in het godsdienstonderwijs te wachten staan, en hun zorgen zijn van uitermate belang voor scholen. Er is echter geen reden waarom scholen zouden moeten aarzelen om ouders dezelfde rechtvaardiging te presenteren die hierboven is uitgewerkt. Immers, als we kijken naar het profiel van de ouders in onze empirische gegevens (zie grafieken 1 en 3), zien we dat ook een grote meerderheid de voorkeur geeft aan een *Dialogschool* voor hun kinderen, een plek die hen voorbereidt om veerkrachtige gelovigen te worden die in staat zijn om zich te verhouden tot uiteenlopende ervaringen, opvattingen en praktijken.

De oplossing die wij voorstellen geeft niet de voorkeur aan theologieën van kwetsbaarheid en verantwoordelijkheid, of staat zelfs niet haaks tegenover positieve theologieën. Het rooms-katholieke godsdienstonderwijs moet het juiste evenwicht vinden tussen deze perspectieven. Vanuit een katholiek oogpunt is het positieve perspectief van het grootste belang, zij het nooit zonder onderbreking. In meer theologische termen: gelovigen die de centrale betekenis van bijvoorbeeld vergeving, de eucharistische aanwezigheid van Christus of de betekenis van Pasen niet naar behoren erkennen, zouden het perspectief tenietdoen waarop het katholieke geloof uiteindelijk is georiënteerd. Maar tegelijkertijd moeten we beseffen dat er geen vergeving is zonder zonde, geen eucharistieviering zonder offer en geen Pasen zonder Goede Vrijdag. Gelovigen die de zonde, het offer of het kruis niet naar behoren erkennen, begeven zich op gevaarlijk terrein. Immers, het lijden van de ‘duisternis’ maakt deel uit van het leven, en het onderdrukken van de duisternis is ook het beroven van de diepten van Gods blijvende aanwezigheid in de nacht. Het is het onderdrukken van een bron – niet alleen voor het ‘overwinnen van de duisternis’, maar voor het volhouden, voor het bloeien, voor het gedurfd omgaan met de moeilijke kwesties die dagelijks en op unieke wijze worden beleefd in de context van onze katholieke scholen vandaag... “Het mysterie van het lijden kan alleen worden opgevangen door het mysterie van de zorg”, niet door de duisternis helemaal te vermijden.

*Eigenlijk geloof ik niets,
en twijfel ik aan alles, zelfs aan U.
Maar soms, wanneer ik denk dat Gij waarachtig leeft,
dan denk ik, dat Gij Liefde zijt, en eenzaam,*

*en dat, in zelfde wanhoop, Gij mij zoekt,
zoals ik U.*

Gerard Reve, *Nader tot U*¹⁹

DIDIER POLLEFEYT - HEVERLEE

Gewoon hoogleraar KU Leuven, Faculteit Theologie en Religiewetenschappen
Eindverantwoordelijke van Thomas (www.godsdienstonderwijs.be)
Tiensesteenweg 192, 3001 Heverlee
didier.pollefeyt@kuleuven.be
www.didierpollefeyt.be

Abstract

This article examines the concerning trend of disaffiliation from the Catholic Church and faith among students as they transition from primary to secondary (Catholic) schools in the Western world. The study presents empirical data gathered by the Enhancing Catholic School Identity (ECSI) research group of KU Leuven demonstrating a stark decline in literal belief and post-critical belief, and a rise in relativism and external critique, as students age from primary to secondary Catholic schools. To explain this trend, the article puts forth the hypothesis that Catholic schools frequently employ a pedagogy deeply embedded in positive theology and positive psychology. This mono-correlational approach seeks to create a harmonious alignment between human experience and divine presence. However, it often instills a simplistic, literal understanding of faith in students. As students grow older and confront life's complexities, this literal faith collapses. Without the capacity for nuanced and more complex post-critical belief, students turn to secular relativism rather than a more resilient Catholic faith. As a proposed solution, the article advocates balancing the predominance of positive theology in religious education with perspectives from theologies of vulnerability and responsibility. Rooted in the Catholic tradition, these theologies emphasize God's otherness, the interruptive nature of divine encounters, experiences of unknowing and doubt, and the search for meaning amid suffering. By fostering multi-correlational approaches to faith, and developing religious capabilities aligned with broader educational goals, Catholic schools can nurture lifelong resilient

¹⁹ Gebed geschreven door de Nederlandse poëet Gerard Kornelis van het Reve (1923-2006), gepubliceerd in: *Nader tot U (Closer to You)*, Amsterdam, G.A. van Oorscot, 1966. Het is ook de tekst van een lied gecomponeerd door Bernard Huijbers (1922-2003).

believers equipped to grapple with life's challenges. Specific recommendations include increased collaboration between primary and secondary schools, avoiding teaching literal beliefs educators don't hold themselves, incorporating complex biblical texts, fostering inquiry-based religious education, and providing spiritual experiences beyond just positive theology for teachers and students. The goal is to find balance between positive and negative theology, so that Catholic faith can remain a meaningful dialogue partner when life becomes complex or difficult. This approach promises to strengthen religious education and formation to develop students' lifelong resilient faith inspired by the Catholic tradition.

