
MEER DAN EEN MUSEUM- CATALOGUS.

DE BIJDRAGE VAN HET VAK ROOMS-KATHOLIEKE GODSDIENST AAN DE KUNST VAN HET VREDE- VOLLE SAMENLEVEN

Deze bijdrage over het vak rooms-katholieke godsdienst is opgevat in drie delen. In het eerste deel wordt vertrokken vanuit ‘een beeld’. Vervolgens wordt de theologie aangeduid die achter het Vlaamse leerplan rooms-katholieke godsdienst secundair onderwijs zit. Tot slot wordt een didactische vertaalslag gemaakt met een vooruitblik op de actualisering van het leerplan rooms-katholieke godsdienst, zoals dit in Vlaanderen in 2018 definitief vorm zal krijgen.

DE GIDS EN DE MUSEUMCATALOGUS

We starten met ‘een beeld’. Met dit beeld geven we aan hoe een levensbeschouwelijk vak vanuit rooms-katholiek perspectief vorm zou kunnen krijgen. Typisch aan dit vak, zoals bij alle levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen overigens, is de duidelijk *confessionele* insteek: er wordt gesproken vanuit een uitdrukkelijk perspectief, namelijk het rooms-katholieke perspectief. Het is precies dit confessionele perspectief dat vandaag onder druk komt te staan¹. Het alternatief dat naar voren wordt geschoven, is een vak waarin de verschillende levensbeschouwingen op een beschrijvende manier aan bod komen, door een leerkracht die een zogenaamd ‘objectief’ standpunt inneemt.

Deze maatschappelijke discussie biedt de kans en vormt een uitnodiging om het confessionele perspectief op het vak godsdienst vandaag klaarder te omschrijven. De titel van deze bijdrage ‘Meer dan een museumcatalogus’ is hier een referentie naar. De taak van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst bestaat niet in het toelichten van een museumcatalogus, zoals in de zuiver

¹ De discussie over de levensbeschouwelijke vakken staat gedocumenteerd op Thomas: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/discussie-levensbeschouwelijke-vakken/>.

beschrijvende visie op het vak, maar om een gids te zijn die de leerlingen meeneemt door het museum, en die vanuit zijn eigen passie voor kunst de leerlingen van deze kunst laat proeven. De leerkracht rooms-katholieke godsdienst moet ook iemand zijn die zelf goed gevormd is, die zijn weg kent door het museum, en goed onderlegd is in de vele kunststromingen die zich in het museum aandienen. Eigen aan het vak rooms-katholieke godsdienst is dat de gids heel duidelijk voorkeuren heeft voor bepaalde kunststromingen en dit niet hoeft te verstoppen. De bezoeker moet deze voorkeuren niet delen om de rondleiding als interessant of zinvol te ervaren. De route die door het museum wordt gevolgd, ligt niet volledig vast op voorhand, maar bepaalde zalen en bepaalde kunstwerken moeten door elke bezoeker gezien worden. De gids kan ook de bezoeker meenemen naar minder bekende en soms minder gewaardeerde zalen. De timing en het parcours die de gids volgt door het museum hangen af van de samenstelling van de bezoekersgroep en ook van de actualiteit die zich voordoet. De rol van de gids is om inspiratie te bieden, interpretatiesleutels aan te reiken, achtergrondinformatie te verschaffen en leerlingen of bezoekers uit te nodigen om vanuit een ander perspectief te leren kijken naar het kunstwerk. Maar de uiteindelijke doelstelling is dat elke bezoeker tot een eigen interpretatie komt en dat op het einde van de tocht de bezoeker losgelaten wordt. Wat de gids probeert te doen, is in de eerste plaats de liefde voor de kunst doorgeven zodat leerlingen uiteindelijk zelf en zelfstandig het museum kunnen bezoeken, ook al vinden ze dit misschien op jonge leeftijd vervelend. Als ze later zelf kinderen hebben, kunnen ze hen ook naar het museum meenemen.

Een centrale vraag in het hedendaagse debat over het vak godsdienst is of de museumcatalogus gebruikt mag worden als vervanginstrument voor het museumbezoek. Om hierop een antwoord te bieden gebruiken we vooreerst een anekdote. Bij een bezoek met een groep van vijf tieners aan het Pergamonmuseum te Berlijn werden, zoals in vele grote musea, aan de ingang koptelefoons uitgereikt. De gids werd op deze manier vervangen door een stem die informatie verschaft, terwijl op de achtergrond aangename mooie muziek afspeelt. De uitleg die gegeven wordt, is zakelijk, wetenschappelijk verantwoord, neutraal en feitelijk correct. Gefascineerd en beloftevol trok iedereen de koptelefoons aan. Maar al gauw bleek dat deze fascinatie voor technologie een bleke belofte was. Want door de koptelefoon klonk een eindeloze reeks aan historische achtergronden, aan data, aan vergelijkingen tussen kunstperioden, en de koptelefoons werden steeds meer als storend ervaren. Hoe meer de zalen vorderden, hoe meer de koptelefoon naar de hals en schouders zakte en hoe meer de kinderen aan elkaar begonnen te hangen, in plaats van naar de kunstwerken te kijken. Ikzelf liep rond en had mij discreet aangesloten bij een groep die in het Italiaans rond werd gegidst, hoewel ik amper Italiaans begrijp. En toch was het interessant om

de groep Italianen te volgen, omdat er een soort spanning ontstond tussen het kunstwerk aan de ene kant en mijn gebrekkige kennis van het Italiaans aan de andere kant. Ik liet mij, in de ruimte die ontstond en die ik ‘de hermeneutische ruimte’ noem², als het ware fascineren door het schilderij en de gids.

Willen we in onze scholen de gidsen vervangen door koptelefoons? En willen we de museumcatalogus tot examenstof maken?

Men zou tegen dit beeld kunnen argumenteren dat ook een gids neutraal zou kunnen zijn. Echter, de gids die dit probeert te doen, plaatst zichzelf eigenlijk in een soort van schizofrene situatie. Want hij moet dan abstractie maken van dat wat juist de essentie is van de kunstervaring, namelijk het zich laten appelleren door iets dat van buiten komt. Het kunstwerk vraagt immers om interpretatie, om een persoonlijk antwoord van de toekijker of toehoorder.

Men zou ook kunnen zeggen dat een gids een eigen mening mag hebben, maar dan is hij niet meer neutraal. Zeker in de context van een levensbeschouwelijk vak, bij minderjarigen in het plichtonderwijs, is het terecht dat de Belgische grondwet ouders beschermt en hun het recht geeft om te weten met welke levensbeschouwelijke interpretaties van de werkelijkheid en het ultieme hun kinderen geconfronteerd worden.

Het beeld voor de leerkracht rooms-katholieke godsdienst is dus dat van de geëngageerde gids, die zelf gevormd is in de christelijke traditie, die leerlingen meeneemt op een route door het leven en op die route de hoogtepunten aandoet van de joodse, de christelijke, de humanistische traditie. En die soms ook excursies kan maken naar andere tradities, leerlingen uitnodigt om tradities te leren proeven en ze naar waarde te leren schatten, zodat ze ook zelf hun weg door het leven kunnen vinden. We kunnen stellen dat het vak godsdienst daarom meer is dan een museumcatalogus. Vragen die hierbij opduiken zijn hoe we in het vak godsdienst omgaan met de eigen traditie, de eigen voorkeuren, de diversiteit van de bezoekers in de klas en hoe we het groeiperspectief van de leerlingen kunnen ondersteunen.

GODSDIENSTONDERWIJS VOLGENS VIJF PARADIGMA’S

In een tweede deel van deze bijdrage willen we ingaan op de vraag op welk soort van theologie en op welk paradigma zo’n godsdienstpedagogiek kan stoelen. We hebben onze reflectie opgebouwd op basis van de vijf klassieke paradigma’s

² D. POLLEFEYT, *Luister van het leven. Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, in *Narhex* 13 (2013/1) 62-68.

zoals we die vandaag in de theologie van de interreligieuze dialoog kennen en die relevant blijven ook in het hedendaagse godsdienstonderwijs³.

Oude en nieuwe vormen van theologisch en seculair exclusivisme

We starten met de positie van het exclusivisme, niet langer de officiële leer van de katholieke Kerk. Het exclusivisme stelt dat wie een bepaalde geloofsovertuiging niet aanvaardt, buiten de waarheid is, niet gered kan worden of seculier gezegd geen respect verdient. Mijn waarheid impliceert dat de andersdenkende in de onwaarheid staat. Waarheden sluiten elkaar in deze positie uit.

Door de geschiedenis heen is deze binaire presentatie van levensbeschouwingen overal voorgekomen. In het jodendom, waar een bepaald verstaan van uitverkiezing als exclusivistisch gepresenteerd wordt. Door het christelijke adagium ‘buiten de Kerk geen heil’, dat in bepaalde interpretaties zo veel onheil heeft gesticht, met name ook ten aanzien van de joodse geloofsbroeders. In de islam, waar de vervangingstheologie (de islam overtreft de andere godsdiensten) vandaag zo veel opgang maakt. En soms zelfs in het vak zedenleer vindt men dergelijke soort van opposities wanneer men een hele sterke tegenstelling maakt tussen bijvoorbeeld de (‘verouderde’) katholieke religie en (het ‘nieuwe licht’ van) de vrijzinnigheid.

Het exclusivisme neemt af en toe ook andere vormen aan en we verwijzen hier met name naar het groeiende belang van het sciëntisme, het wetenschappelijke atheïsme, of ook te benoemen als fundamentalistisch atheïsme, dat elke vorm van religiositeit verwerpt. Wanneer mensen in een debat zeggen dat ze vanuit een gelovig standpunt spreken, verliezen ze als het ware elk recht om met respect behandeld te worden vanuit deze nieuwe vorm van fundamentalistisch atheïsme. Een laatste vorm van exclusivisme, en dat klinkt waarschijnlijk paradoxaal, is het pluralisme zelf. Het pluralisme zoals het vandaag gepresenteerd wordt, riskeert intolerant te worden ten aanzien van iedereen die zich niet wil onderwerpen aan het relativistische discours dat erachter steekt. In die zin is het pluralisme een soort van nieuwe ideologie, een nieuwe religie die geen verschil duldt. Een groot probleem in de interreligieuze dialoog is dat men ziet dat dit meer en meer ontmoetingen aan het worden zijn, niet tussen mensen van verschillende godsdiensten, maar tussen mensen die dezelfde godsdienst van het pluralisme aanhangen. We stellen daarbij ook vast dat wie sterk spreekt vanuit zijn eigen traditie zich dan eigenlijk buiten dit soort interreligieuze dialoog plaatst.

³ D. POLLEFEYT, *Interreligious Dialogue Beyond Absolutism, Relativism and Particularism. A Catholic Approach to Religious Diversity*, in J. ROTH & L. GROB (ed.), *Encountering the Stranger. A Jewish, Christian, Muslim Trialogue*, Washington: University of Washington Press, 2011, pp. 245-259.

Dit betekent niet dat het exclusivisme geen waarde heeft. Soms is het zelfs noodzakelijk. We moeten exclusivistisch zijn ten aanzien van het exclusivisme zelf. Ook in de klas. Paul Ricoeur stelt daarom: “de onverdraagzaamheid van de andere is de grens aan mijn eigen verdraagzaamheid”⁴. Anders gezegd: wanneer in klasgroepen juist de hermeneutische ruimte gesloten wordt, wanneer het binaire denken binnenkomt, dan mag en móet de leerkracht ingrijpen.

Inclusivisme, alteriteit en monocorrelatie: ingrediënten voor ongewilde secularisering

Het tweede paradigma dat we willen bespreken is het inclusivisme, vandaag het officiële standpunt van de rooms-katholieke Kerk, dat eigenlijk zegt: waarheid is mogelijk, buiten mijn eigen katholiek perspectief, maar enkel door en dankzij de werking van Christus. Ook al is het zo dat men niet bewust Christus moet kennen, om in die waarheid te staan. Dit betreft Rahners idee van ‘de anonieme christen’. Vanuit een christelijk perspectief, is een zekere vorm van inclusivisme onvermijdelijk als men zich christen noemt⁵. Een christen kan niet anders dan christologisch naar de werkelijkheid kijken. Christen zijn is geen bril die men kan af- en opzetten. Christus is ‘ingebrand’ in de identiteit van de christen zelf, anders kan men zich geen christen meer noemen.

Het risico van het inclusivisme is dat men de andere niet erkent in zijn anders zijn, maar slechts in de mate dat hij of zij past in de eigen waarheid. Anders gezegd, het risico is dat de waarheid van de ander niet buitengesloten wordt zoals in het exclusivisme, maar binnengetrokken en geabsorbeerd wordt in de eigen waarheid.

De maatschappelijke variant daarvan is het integratiedenken, dat zegt: je bent hier welkom, maar je moet je aanpassen aan onze cultuur. Soms is het echter zo dat de andere werkelijk anders is, radicaal anders. De boeddhist is geen anonieme christen; de boeddhist is een boeddhist. En een christen is ook geen anonieme boeddhist, maar een christen.

Godsdienstpedagogisch gaat dit model van het inclusivisme zich meestal vertalen in zogenaamde mono-correlatie⁶. Mono-correlatie betekent dat we telkens ervaringen van leerlingen, hoe verschillend ze ook zijn, unilateraal gaan koppelen aan het christelijke gedachtegoed. Dit gebeurt mechanisch, te pas

⁴ P. RICOEUR, *Tolérance, intolérance, intolérable*, in *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme Français* 134 (1988) 435-452, p. 437.

⁵ D. POLLEFEYT, *Christelijk heil na Auschwitz?*, in T. MERRIGAN & J. LAMBELIN (eds.), *Sporen van heil. Christus in een multireligieuze wereld* (Logos 5), Antwerpen: Halewijn, 2010, pp. 75-87.

⁶ D. POLLEFEYT & J. BOUWENS, *Identity in Dialogue. Assessing and Enhancing Catholic School Identity*, Berlin: LIT Verlag, 2014, p. 186.

en te onpas, bijna blindelings, met de bedoeling om de ervaring van mensen te harmoniseren met de christelijke boodschap. De effecten van zo'n mono-correlatieve godsdienstpedagogiek zijn dat het vak godsdienst voorspelbaar wordt, door leerlingen als recuperatief wordt gezien ten aanzien van hun ervaringen en wordt beschouwd als manipulatief. Uiteindelijk leidt het ook tot uitholling van de christelijke boodschap die te gemakkelijk met menselijke ervaringen wordt geharmoniseerd. In extreme gevallen kan het leiden tot de kritiek dat het vak indoctrineert.

Mono-correlatie⁷ verklaart waarom heel wat leerlingen, zeker op het einde van het secundair onderwijs en later, weerstand, vermoeidheid en uiteindelijk vaak ook onverschilligheid vertonen tegen het vak⁸.

Aan de andere kant, is het ook onvermijdelijk dat men in een vak rooms-katholieke godsdienst dat katholieke perspectief zal laten zien en binnen de veelheid aan antwoorden die zich voordoen, het christelijke antwoord zal laten klinken, op de wijze van de gids. Dit noemen we 'multi-correlatie'⁹. Niet het inclusivisme is dus het probleem, maar de mono-correlatieve didactische vertaling ervan. Multi-correlatie houdt rekening met de pluriforme werkelijkheid en laat daarbinnen de katholieke stem helder klinken.

Het pluralisme als nieuwe (verborgen) ideologie

Het derde paradigma is het pluralisme, dat stelt dat alle religies menselijke uitvindingen zijn, verschijningsvormen om aan de zogenaamde 'ultieme realiteit' uitdrukking te geven. De ultieme realiteit die onbekend is of misschien zelfs helemaal niet bestaat. Vandaar dat in het pluralisme heel dikwijls de waarheidsvraag opgeschort wordt. Alle religies zijn niet even waar, maar even onwaar, want we kunnen niets zeggen over de uiteindelijke bestemming van mens en wereld.

Wanneer we het pluralisme godsdienstpedagogisch vertalen, dan wordt het vak godsdienst een vak dat vanuit de vergelijkende godsdienstwetenschappen geïnspireerd zal zijn. Het werkt graag met vergelijkende tabellen die leerlingen moeten invullen en eventueel memoriseren, met objectieve beschrijving van uiterlijke materiële kenmerken van religies, eventueel in vergelijkend perspectief. De leerkracht neemt een soort van helikopterperspectief in. Hij of zij geeft ten slotte aan de leerlingen zelf de volledige vrije keuze, ook aan kinderen in het lager onderwijs.

⁷ D. POLLEFEYT, *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld*, in L. BRAECKMANS (ed.), *Tussen, uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, Tiel: LannooCampus, 2005, pp. 39-67.

⁸ Zie onze analyse in D. POLLEFEYT (e.a.), *Katholieke Dialogeschool. Wissel op de toekomst*, Antwerpen, Halewijn, 2016 waarin we empirisch aantonen hoe in Vlaanderen mono-correlatie tot secularisering leidt.

⁹ D. POLLEFEYT & J. BOUWENS, *o.c.*, p. 175.

De kritiek op deze benadering wordt meer en meer duidelijk: heel vaak herkennen levensbeschouwingen zich niet meer in deze beschrijvingen of voelen ze dat die onrecht doen aan wat die levensbeschouwing of religie werkelijk is. Ten tweede is het ook zo dat het pluralisme en de vakken die zich daarop willen baseren ook een nieuw soort van levensbeschouwing binnenbrengen. Het is niet altijd duidelijk of dit soort van benadering uit relativistische of atheïstische hoek komt. Het is mogelijk dat de pluralisten dit zelf niet altijd weten. Maar in elk geval is het zo dat er een soort van relativistische of atheïstische achtergrond inzit, waaraan uiteindelijk iedereen zich moet onderwerpen.

Vandaag merken we ook een verzet hiertegen op, waarbij er opnieuw een identiteitsdenken naar voren komt dat zich afkeert van dit soort ‘politiek correct’ pluralistisch relativisme. De discussies over Zwarte Piet in Nederland en de kerststal in Vlaanderen zijn daar voorbeelden van. Identiteit doet er opnieuw toe.

We willen aangeven dat het pluralisme een nieuw soort religie of ideologie is. Dat is geen probleem zolang de aanhangers ervan maar weten dat ze ook een particuliere, ideologische positie innemen.

We denken niet dat een pluralistisch vak het probleem zal kunnen oplossen van de beperkte aanvragen tot vrijstellingen van alle levensbeschouwelijke vakken (procedure in België voorzien). Met name zij die vandaag de vrijstelling vragen, bijvoorbeeld de getuigen van Jehova, zullen evenzeer de Raad van Staat inroepen als ze zouden onderworpen worden aan de ideologie van zo’n pluralistisch vak. Een pluralistisch vak gaat met andere woorden geen oplossingen bieden voor de problemen die zich volgens sommigen vandaag voordoen.

Particularisme en het vak godsdienst als keuzevak

Een vierde model dat we vandaag in de theologie zien, is het zogenaamde particularisme. Religies worden hier gezien als op zichzelf functionerende realiteiten, die alleen maar van binnenuit begrepen kunnen worden. Terwijl men in het inclusivisme en het pluralisme een gemeenschappelijke grond van alle religies ziet (in het pluralisme is dit een soort van onbekende *Ultimate Reality*; in het inclusivisme is dit het christologische, maar dat door de andere godsdiensten niet expliciet wordt erkend), is er in het particularisme geen gemeenschappelijke grond meer. Heel vaak denken wij dat de verschillende godsdiensten verschillende manieren zijn om de werkelijkheid te interpreteren. Het particularisme keert dit om en zegt: religies zijn geen verschillende manieren om de werkelijkheid te interpreteren, religies stichten verschillende werkelijkheden. En er is dus eigenlijk alleen maar een binnenperspectief. Er is geen buitenperspectief. Dit betekent ook dat echt thuiskomen in een andere religie (in het beste geval) maar kan gebeuren door een (radicale) bekering,

waardoor je helemaal in een nieuwe binnenwereld thuiskomt. We kunnen dit vergelijken met het kijken van een film in de bioscoop. Als je naar een film gaat kijken, is dat eigenlijk een wonderlijk gebeuren. De lichten gaan uit, het scherm slaat aan en in één seconde tijd word je door het scherm binnengezogen in een andere wereld. Bij een goede film verdwijnt de buitenwereld. De kijker wordt binnengetrokken in een andere logica en wordt deel van deze logica. Het is heel vervelend als iemand tijdens de film chips naast je zit te eten. Dit komt omdat diegene die chips eet je herinnert aan de buitenwereld.

Naar de film gaan, is eigenlijk een uiterst individueel gebeuren. Verliefde koppels hebben meestal niet zo veel van de film gezien. De film trekt je binnen, slorpt je op, laat je opgaan in een eigen logica die je wereld een nieuwe vorm laat aannemen. Vandaar dat bekering zo'n ingrijpend gebeuren is en als iemand je tegenhoudt op straat en je vraagt: 'Hoe was de film?', dan ken je die machteloosheid: 'Ja, het was eigenlijk heel mooi. (*stilte*) Je zou eigenlijk zelf moeten gaan kijken', zegt men dan. Anders gezegd, je moet zelf deelgenoot worden aan die ervaring om de film van binnenuit en de beleving die ermee samengaat te kunnen opdoen.

Als we het particularistische model godsdienstpedagogisch vertalen, dan komen we eigenlijk in een zeer initiërende invulling van het vak godsdienst terecht. Het is een soort van catechetische, catechetiserende of evangeliserende visie op het vak godsdienst. We denken hierbij ook aan de kerkelijke slogan: 'kom en zie', die het particularistische perspectief naar voren brengt; en dat kan werken in een evangeliserende context waarin men de andere uitnodigt de eigen film te komen bekijken en zich erdoor te laten aanspreken.

Het probleem bij deze visie is dat zij zeer moeilijk verdedigbaar is in de context van een plurale samenleving waarin een schoolvak, in het plichtonderwijs, met geld van de belastingbetaler wordt gegeven, zelfs niet wanneer dat onderwijs zichzelf om allerlei redenen 'katholiek' noemt. De consequentie van de particularistische insteek zou dan logischerwijze zijn dat het vak godsdienst een keuzevak dient te worden in plaats van een plichtvak, ook in het katholiek onderwijs. Sommigen zijn bereid om die prijs te betalen en verkiezen de combinatie van een pluralistisch beschrijvend vak voor iedereen met een initiërend katholiek vak daarlangs als keuzevak voor wie dat wenst.

Een pijnlijk gevolg van deze benadering is het verkrijgen van een sterke scheiding tussen binnen en buiten, tussen hen die de film gezien hebben en fan zijn, en hen die de film niet gezien hebben of niet verstaan. De universaliteit, die eigen is aan de christelijke boodschap, wordt dan geweld aangedaan. De band tussen het project van de katholieke (dialog)school en het vak rooms-katholieke godsdienst wordt doorgeknipt.

Katholiek godsdienstonderwijs: grammatica, gastvrijheid, dialoog

Een vijfde model, dat aan de KU Leuven ontwikkeld is, is het hermeneutisch-communicatieve model¹⁰. Dit model stelt dat religies te vergelijken zijn met taalsystemen. Een religie is eigenlijk het spreken van een bepaalde taal, ook soms letterlijk een andere taal, bijvoorbeeld het Hebreeuws. Talen zijn complex en zijn ook met elkaar verbonden. Het Italiaans heeft met het Latijn en het Frans te maken, waardoor ik toch gedeeltelijk de Italiaanse gidsbeurt in Berlijn kon begrijpen. Die talen zijn niet helemaal van elkaar gescheiden. De verschillende taalsystemen stichten ook de werkelijkheid, maar er is eveneens altijd een werkelijkheid buiten het taalsysteem waaraan de taal refereert en net zoals talen zijn religies ook door diversiteit gekenmerkt, er zijn vele varianten en dialecten die binnen zo'n taalsysteem bestaan.

Het vak rooms-katholieke godsdienst is dan eigenlijk een vak waarin leerlingen de taal leren kennen waar doorheen voor christenen God tot de mens spreekt. Een bepaalde cultuur, bepaalde symbolen, bepaalde verhalen, bepaalde ambten, rituelen, teksten, gewaden, kunststromingen enzovoort.

Wanneer we het hermeneutisch-communicatief model godsdienstpedagogisch proberen vorm te geven, zullen we leerlingen de woordenschat en de grammatica van het christendom moeten aanleren¹¹. Dit is wat vandaag ook gebeurt in de actualisering van het leerplan godsdienst secundair onderwijs in Vlaanderen: de ingrediënten worden herbekeken en er wordt nagegaan of de woordenschat en de grammatica vandaag nog actueel zijn en in welke mate leerlingen deze elementen al voldoende kennen¹². Dit komt ook tegemoet aan de bezorgdheid rond de culturele, religieuze en levensbeschouwelijke geletterdheid. Geletterdheid kan ook in de confessionele vakken aan bod komen. Dat gebeurt niet enkel in een vak vergelijkende godsdienstwetenschappen.

Het gaat niet om de taal op zich. In de media is nogal snel de kritiek gegeven dat de inhoudelijke herziening van het leerplan een soort van hercatechetisering van Vlaanderen zal zijn. Het gaat niet om de kennis van feiten op zich, maar het gaat om het verstaan. Wat betekenen eigenlijk deze woorden, deze beelden, deze symbolen, wat zeggen ze over de wereld, wat zeggen ze over mijzelf, wat zeggen ze over het transcendent? Het gaat bijvoorbeeld niet om de kerststal, want die kan je gemakkelijk – zoals een Vlaamse burgemeester heeft gedaan – “sfeerdecoratie” noemen (in de context van de verwijdering van de kerststal in de gemeente Holsbeek in 2016). Het gaat om het kerstgebeuren, dat in die

¹⁰ D. POLLEFEYT, *Luister van het leven. Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, in *Narhex* 13 (2013/1) 62-68.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Zie de toelichting van Mgr. Johan Bonny, voorzitter Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/erkende-instantie-actualisatie-leerplan/>.

kerststal plaatsvindt. Het gaat niet om de taal als zodanig, maar om wat door en in die taal bemiddeld wordt.

Belangrijk zal zijn dat we leerlingen een soort van talige gastvrijheid geven¹³. We verwelkomen hen bij manier van spreken in die religieuze taal¹⁴. We nodigen hen daarin uit, wetende dat voor veel leerlingen de religieuze taal een vreemde taal is, en zeker niet meer de eerste taal is van waaruit ze spreken. Dit betekent dat de leerkracht godsdienst voor een soort van vertaalopdracht staat. Vertaalarbeid verrichten betekent wel dat je er van uitgaat dat religies geen gesloten systemen zijn, zoals in het particularisme, maar dat de mogelijkheid bestaat om die christelijke boodschap, de taal waarop zij gestoeld is, ook te vertalen naar een context van vandaag. Het veronderstelt het aanvaarden van de vertaalbaarheid van religieuze tradities.

De leerkracht godsdienst moet wel aanvaarden dat een perfecte vertaling van de traditie niet bestaat. Het is eigenlijk in de dynamiek van de traditie gaan staan, maar tegelijk aanvaarden dat je dat altijd maar op een weliswaar beperkte manier zal kunnen doen. Dat er geen volmaakte vertaling bestaat, dat elke leerkracht dat in zijn context probeert te doen, maar niemand de perfecte vertaling kan maken en elke vertaling ook altijd het risico loopt betekenis te verliezen en zelfs betekenis te perverteren.

Een godsdienstleerkracht kan dus maar in die spanning gaan staan als hij of zij aanvaardt dat de perfecte vertaling niet bestaat en dat de inspectie-begeleiding godsdienst dat ook weet en eigenlijk in die vertaalopdracht van de leerkracht een positief begeleidende rol wil spelen.

Het is soms ook zo dat er in het vertalen zelf nieuwe dimensies van de traditie ontdekt worden. Vertalen is niet alleen verliezen, in de vertaling kunnen er nieuwe aspecten aan bod komen, die misschien vorige generaties niet hebben begrepen of niet hebben gezien in die religieuze traditie. Dat verklaart ook waarom tradities zo veel soorten ervaringen en vormen van spiritualiteit voortbrengen.

Een laatste punt in het hermeneutische model is dat we ook zullen proberen om leerlingen van katholieken huize te leren gast zijn in de taal van andere levensbeschouwingen en religies en hen ook de basisgrammatica en -taal van die levensbeschouwingen aan te leren. Daartoe zijn de interlevensbeschouwelijke competenties van cruciale rol, om de linken tussen de verschillende levensbeschouwingen mogelijk te maken en een talige of religieuze gastvrijheid

¹³ M. MOYAERT, *Ricoeurs talige gastvrijheid. Een model voor de interreligieuze dialoog*, in *Tijdschrift voor theologie* 48 (2008) 42-65.

¹⁴ M. MOYAERT, *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*, Kalmthout/Zoetermeer: Klement, 2011.

te ontwikkelen als basis voor een vredevolle samenleving. Vandaar ons pleidooi voor een hermeneutisch-communicatief verstaan van het vak rooms-katholieke godsdienst. Paus Franciscus spreekt van geloofscommunicatie als een “beoefening van de grammatica van de dialoog”¹⁵.

DIDACTISCHE VERTAALSLAG

Levensbeschouwelijke bedachtzaamheid en polyfone identiteit

In het derde deel van deze bijdrage stellen we ons de vraag hoe dit zich didactisch kan vertalen. Het eerste zal zijn – en het leerplan rooms-katholieke godsdienst spreekt hier ook over – om bij leerlingen de levensbeschouwelijke bedachtzaamheid op te wekken, om die hermeneutische ruimte – die ik ontdekte tussen het kunstwerk en mijn Italiaanse gids – aan te spreken bij jonge mensen. De volgende werkwoorden zijn hier van belang: openbreken, wakker schudden, benieuwd maken, ontvankelijkheid creëren, verwondering wekken, ter discussie stellen, profetisch spreken, naar de diepte gaan, onverschilligheid openbreken en vooronderstellingen ontmaskeren. Godsdienstonderwijs moet raken, de ziel aanspreken. En dat rond de grote vragen van het leven: wet en genade, schoonheid en troost, autonomie en verbondenheid, leven en dood, verleden en toekomst. Het is belangrijk, als die bedachtzaamheid aangesproken en opgewekt is, dat we vervolgens erkennen wanneer leerlingen binnen komen in de klas, ze geen lege vaten zijn, maar reeds een identiteit in ontwikkeling hebben. En die identiteit is vandaag een polyfone identiteit. De hermeneutische ruimte is altijd al gevuld en polyfoon: niemand is neutraal, niemand start van nul, ook de leerkracht niet, we zijn ook allen getekend door – vanuit humanistisch standpunt bekeken – beperktheid en feilbaarheid. We zijn allen ook getekend door de erfzonde, die ons beperkt.

¹⁵ Toespraak van Paus Franciscus tot de Congregatie voor het Katholiek Onderwijs, 9 februari 2017: “Onze wereld is een globaal dorp geworden met veelvuldige processen van interactie, waarbij iedere persoon tot de mensheid behoort en de hoop deelt op een betere toekomst voor de gehele familie van volkeren. Tegelijkertijd zijn er jammer genoeg ook zeer veel vormen van geweld, armoede, uitbuiting, discriminatie, marginalisatie – beperkende benaderingen van fundamentele vrijheden die een wegwerpcultuur in de hand werken. In deze context worden katholieke onderwijsinstellingen opgeroepen om, in de frontlijn, de grammatica van de dialoog te beoefenen, die bijdraagt aan de ontmoeting en de waardering van culturele en religieuze diversiteit. De dialoog krijgt in feite vorm wanneer iemand zich verhoudt met respect en eerbied, oprecht luistert en zichzelf authentiek uitdrukt, zonder de evangelische inspiratie die zijn identiteit voedt, te verbergen of te verzwakken”. Zie volledige Nederlandse vertaling: <https://www.kuleuven.be/thomas/page/dialogoschool-paus-opvoeding/>.

Diversiteit staat niet los van identiteit. Vijftien jaar geleden, bij het schrijven van het Vlaams leerplan secundair onderwijs, werd uitgegaan van de identiteit, en de diversiteit lag daarbuiten en was een soort van uitdaging aan de identiteit. Vijftien jaar later is dit eigenlijk helemaal veranderd. De diversiteit is deel geworden van de identiteit, het is niet iets buiten ons, maar het zit structureel in ons. Niet alleen in de leerlingen, maar ook in de leerkracht, zeker in de jonge leerkracht godsdienst (in opleiding). Dat betekent dat we vandaag een heel ander uitgangspunt hebben om na te denken over de verhouding tussen identiteit en diversiteit.

Een ander didactisch beginsel, naast het aanspreken van de levensbeschouwelijke bedachtzaamheid, is waardering proberen op te brengen voor het levensbeschouwelijke verschil. Katholieken hebben vaak nog altijd niet volledig door wat Vaticanum II en *Nostra Aetate* hebben proberen te zeggen over andere religies en levensbeschouwingen. We citeren het even nog graag in de formele taal van toen: *Nostra Aetate*, hoofdstuk II: “De Kerk heeft hoge achting voor die leef- en gedragwijzen, voorschriften en onderricht die, hoewel op veel manieren afwijkend van haar eigen leer, toch vaak een lichtstraal van die Waarheid weerspiegelt die alle mensen verlicht”¹⁶. Dit laat ons toe om te aanvaarden dat door en in het taalspel van andere religies lichtstralen van Waarheid in deze wereld mogelijk ervaren kunnen worden. En natuurlijk, in het kader van Vaticanum II, is dat licht *finaliter* het licht van Christus, en dan krijgen we logischerwijze een inclusivistische insteek, maar duidelijk wordt erkend dat ook in andere religies dit gebeuren van het stralen van de Waarheid aan de orde is. Kunnen we dat ook in het vak rooms-katholieke godsdienst laten ervaren of op zijn minst er ons niet voor afsluiten?

Binnen zo’n didactiek zal het belangrijk zijn om de christelijke traditie binnen te brengen. Er is geen rechtstreekse godsopenbaring mogelijk, er is geen rechte lijn tussen de menselijke ervaring en de christelijke geloofsbelijdenis. Om de werkelijkheid als religieus te kunnen ervaren, moet deze hermeneutische ruimte niet alleen geopend zijn (levensbeschouwelijke bedachtzaamheid), maar ook over een taal beschikken om het transcendente te kunnen herkennen en dat transcendente religieus te kunnen duiden en beleven. Het hermeneutisch-communicatieve model is dus niet zuiver inductief, maar heeft ook een duidelijke deductieve insteek.

¹⁶ <https://www.rkddocumenten.nl/rkd docs/index.php?mi=600&doc=610>.

Kwetsbare vermindelingen van het transcendente

De oefeningen van de actualisatie van de ingrediënten van het leerplan die in Vlaanderen nu gemaakt worden, zijn ook hier van het grootste belang. Het gaat niet alleen over geletterdheid in de culturele zin van het woord, het gaat eigenlijk ook over nadenken wat de stichtende concepten zijn van onze katholieke traditie en hoe ze vandaag relevant kunnen zijn in nieuwe, zich openende hermeneutische ruimtes in de vorm van intellectuele vorming, religieuze ervaringen, spiritualiteit, christelijk-sociaal engagement, zorg voor de schepping, rituele gevoeligheid, sacramentele beleving enzovoort.

Wat ook aan waardering en herwaardering toe is, is de kracht leren te zien van de zogenaamde negatieve of apofatische theologie. Dat is een theologie van het 'niet weten'. We weten vaak niet wie God is, maar we weten heel dikwijls wel wie God niet is. Onze katholieke traditie is een soort van taal, een vermindelingsstructuur die het mogelijk maakt dat we het transcendente onthuld krijgen, maar tegelijkertijd zijn die taal, die traditie en die Kerk ook soms een obstructie. En dat merken we heel sterk ook bij leerlingen, dat religieuze taal en traditie soms een belemmering zijn voor zichzelf. We moeten erkennen dat er ook een vorm van niet weten, een niet-taligheid, is. God is altijd groter dan ons talige systeem, onze traditie, onze structuren.

En een voorlaatste punt in die didactiek betreft aan jongeren te laten zien dat er ook andere talen, andere vermindelingen zijn, om het transcendente te ervaren. En dat kan in de klassieke monotheïstische godsdiensten zijn, maar het kan ook de immanente transcendentie zijn, waarover het humanisme vaak spreekt. Uit de joods-christelijke dialoog hebben we geleerd om te aanvaarden dat God er blijkbaar voor gekozen heeft om zich op vele manieren aan mensen te openbaren, en daarbij is het zo dat niet alle manieren voor mij, als christen, toegankelijk zijn. Dat betekent dat een christen bepaalde vermindelingen en taalstructuren niet of moeilijk kan begrijpen en ook niet kan ervaren wat het betekent vanuit die taalstructuren te leven. Maar wel kan een christen de waarheid, de waarde en de schoonheid, die ook uit die andere levensbeschouwelijke tradities naar voren komen, zien en hierin ook gastvrij ontvangen worden. Die religieuze, taalkundige vrijheid is een bijzonder belangrijk element in de hedendaagse rooms-katholieke godsdienstpedagogiek.

Met het oog op de levensbeschouwelijke groei van leerlingen en een vreedevolle samenleving

Tot slot is dit alles ter ondersteuning van de levensbeschouwelijke groei van de leerling. We menen dat die groei van de leerling in de komende jaren, in het

vak rooms-katholieke godsdienst, opnieuw belangrijker zal worden¹⁷. Er zijn drie grote concepten in het Vlaamse leerplan godsdienst: er is de aandacht voor diversiteit, de waarde van het christelijke verhaal en er is het groeiperspectief van de leerling. Oorspronkelijk was het zo dat de diversiteit het nieuwe was in het leerplan. Het gevaar van de klemtoon op diversiteit is dat we de eigen traditie niet meer zo goed kennen, dat leerlingen bijvoorbeeld de vasten gaan uitleggen in termen van de ramadan. We zijn te sterk naar de kant van de diversiteit overgehield. Vandaag zien we een soort van correctie daarop, waarbij er opnieuw meer aandacht is voor de eigen traditie, maar waarbij een ander gevaar natuurlijk opduikt, en die kritiek is geformuleerd in de pers, een soort van kennis van de traditie om de traditie. Toch is het noodzakelijk wegens de katholieke ongeletterdheid dat we die christelijke ingrediënten vandaag gaan versterken.

Wat we de komende jaren zullen vaststellen, is dat we die derde pool, de groei van de leerling, misschien wat te veel uit het oog verloren¹⁸.

Het is een voortdurende afwisseling tussen die drie perspectieven, en we stellen vast dat er nu reeds meer vraag is hoe we leerlingen kunnen ondersteunen in het verwoorden van de binnenkant van hun leven. Wat kan de katholieke traditie voor hun leven betekenen? We merken hier ook het pleidooi op om het discours van die levensbeschouwelijke vaardigheden opnieuw sterker naar voren te gaan schuiven. Ook daar is de zorg positief, namelijk: wat is eigenlijk de plaats van de leerling in het vak rooms-katholieke godsdienst? Hoe kunnen we hen echt aanspreken? Hoe kan het vak dienstbaar worden aan hun leven? En hoe kunnen we hen ondersteunen in de zoektocht naar zin en gemeenschap, die zich toch steeds meer als een urgentie aandient?

Wat betreft de levensbeschouwelijke vaardigheden zijn er wel enkele bedenkingen te maken. We dreigen de persoonsvorming opnieuw op te splitsen in een aantal meetbare en afvinkbare vaardigheden. We gaan godsdienst reduceren tot levensbeschouwing, waarbij tradities alleen ter sprake komen in de mate dat ze dienstbaar zijn aan de levensbeschouwelijke identiteitsconstructie van de leerling, als ze al aan bod komen. In een te sterk werken met vaardigheden zal opnieuw het oude paradigma van de correlatie terugkeren, waarbij we vertrekken vanuit een soort antropologische vraagstelling, die dan (al dan niet) christelijk wordt ingevuld. Tot slotte mogen we niet vergeten dat de manier waarop de levensbeschouwelijke vraag gesteld wordt zelf een levensbeschouwelijke kwestie is. De vraag naar levensbeschouwing is altijd zelf

¹⁷ D. POLLEFEYT & E. DE BOECK (ed.), *Tegenwoordig. Jeugd en geloofscommunicatie vandaag*, Leuven- Den Haag: Acco, 2012.

¹⁸ *Ibid.*

levensbeschouwelijk gekleurd. Met dit argument stellen we dat het gevaarlijk is om de levensbeschouwelijke vraagstelling los te maken van, of vooraf te laten gaan aan de particuliere levensbeschouwing zelf. In die zin is het zelfs zo dat de katholieke godsdienst niet zomaar ‘een’ levens-beschouwing is, waarmee men ‘vaardig’ moet leren omgaan in relatie tot andere levensbeschouwingen, maar een radicaal andersoortig leven ‘in Christus’ dat alles verandert. Dit alles neemt evenwel niet weg dat de vraag wél pertinent is *hoe* we in jonge mensen nieuwe hermeneutische perspectieven kunnen losmaken en *via welke didactische handelingsstrategieën* we levensbeschouwelijke bedachtzaamheid, theologiseren en geïnspireerd leven op een voor hen zinvolle manier lerenderwijs met elkaar kunnen verbinden.

Waar we tot slot willen voor pleiten, is om de drie basisdoelen van het Vlaamse leerplan rooms-katholieke godsdienst goed bij elkaar te houden: aandacht voor een context gekenmerkt door diversiteit, het binnenbrengen van de joods-christelijke traditie als onze eigen insteek en unieke inbreng, en tot slot aandacht voor de levensbeschouwelijke groei van de leerling. Niet het één of het ander, of het één tegen het ander.

De werkgroep die op dit ogenblik bezig is de actualisering van de ingrediënten van het leerplan in Vlaanderen af te ronden is zich daarvan bewust¹⁹.

We proberen voor elk terrein en rond elk kerndoel van het leerplan ingrediënten te formuleren die samenhangen met die drie verschillende polen: de context van vandaag die gekenmerkt wordt door pluraliteit, en die samenhangt met die levensbeschouwelijke bedachtzaamheid; ten tweede wat de traditie over dat terrein te vertellen heeft en dan ten derde de rol en de plaats van de leerling en wat dat betekent voor zijn of haar identiteit en voor de levensbeschouwelijke bijdrage van de leerkracht die getuige, specialist en moderator is. We proberen niet meer te werken met de Bijbel als een soort van buikspreker van bepaalde antropologische ideeën, maar de Bijbel te presenteren als een alternatieve wereld, als een toekomstperspectief²⁰. Niet alleen als een historisch boek, maar als een toekomstvisioen voor een wereld zoals God die gedroomd heeft. Het is in die richting dat de werkgroep actualisering van de ingrediënten aan het werken is.

¹⁹ THOMAS, <https://www.kuleuven.be/thomas/page/erkende-instantie-actualisatie-leerplan/>

²⁰ D. POLLEFEYT & R. BIERINGER, *De toekomst van de bijbel. Bijbelmoetheid: oorzaken en mogelijke remedies*, in J. DE TAVERNIER (ed.), *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?*, Leuven: Acco, 2004, pp. 19-47.

SLOTREFLECTIE

We willen deze bijdrage besluiten met een korte hermeneutische meditatie bij het schilderij van Chagall (*Crossing the Red Sea*) waarin hij de Exodus beschrijft. Op het schilderij²¹ zien we Mozes staan die de gids is, de weg wijst, die de leerlingen wegneemt of wegrukt uit het verdrukkende Egypte en zijn vleespotten, die een ander perspectief laat opengaan zoals de zee opengaat of gespleten wordt, die dat niet doet op een relativistische manier, want zoals men kan zien is daar een kleine engel die de Torah-rollen vasthoudt, het is een confessioneel georiënteerd perspectief. Het is ook zo dat aan de horizon een glimp op te vangen is, een rode schijn, van het Beloofde Land en er is een Engel die hem voorafgaat, want Mozes zal het Beloofde Land niet binnengaan, maar hij toont wel de weg naar een nieuwe hemel en een nieuwe aarde. Op dezelfde manier openen godsdienstleerkrachten een nieuwe toekomst voor nieuwe generaties van jonge mensen in dienst van een vredevolle samenleving.

²¹ Een afbeelding van het schilderij in de originele kleuren kan gevonden worden op: <https://www.masterworksfineart.com/wp-content/uploads/2015/10/chagall2764.jpg>.

DIDIER POLLEFEYT - HEVERLEE

Gewoon hoogleraar verbonden aan de KU Leuven,
Faculteit Theologie en Religiewetenschappen
Eindverantwoordelijke van Thomas (www.godsdiensonderwijs.be)
Adres: Tiensesteenweg 192, 3001 Heverlee
E-mail: didier.pollefeyt@kuleuven.be
www.didierpollefeyt.be

Summary

This contribution probes the foundations of a contemporary Roman Catholic religious pedagogy in a context where the confessional topics of religions and worldviews are being increasingly questioned. The teacher of religion is compared with a guide that has been engaged in a museum. The subject of religion is in need of an engaged perspective and cannot be reduced to a business-like presentation of a museum catalogue, such as is typical for a multi-religious approach of religious education. This article analyses five paradigms for glimpsing other religions from a Catholic perspective (exclusivism, inclusivism, pluralism, particularism and hermeneutics) and shows in each case what these models imply for religious education in class context today. The article ends with a plea for a hermeneutic-communicative approach to religious education that is characterised by the importance of grammar, philosophical and religious hospitality and interreligious dialogue. This presupposes sensitivity for the ultimate questions, a thorough introduction in the Catholic tradition, acknowledgement and appreciation for other traditions and worldviews and a constant care for the growth of the students in service of a peaceful society.