

Didier Pollefeyt en Ellen De Boeck (red.)

Levensbeschouwelijke vakken
in het onderwijs vandaag

ANDERS KIJKEN



thomas
www.godsdienstonderwijs.be

De foto op de voorkaft is de Vlooybergtoeren te Tielt-Winge, ontworpen door architect Yves Willems en zijn bureau Close to Bone.

Deze foto is gekozen omwille van zijn dynamiek. De zwevende trap in roestvrij staal is een opmerkelijk postmodern hedendaags kunstwerk te midden van de Hagelandse natuur. Bovenaan is het uitzicht prachtig en is het zwevende opklimmende gevoel van de trap werkelijk voelbaar. Postmoderne constructie of trap naar de hemel? Het laat je in alle geval 'anders kijken'.

Didier Pollefeyt & Ellen De Boeck

Anders kijken
Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs vandaag
Didier Pollefeyt & Ellen De Boeck

2015 – Thomas, Faculteit Theologie en Religiewetenschappen
Sint Michielsstraat 4, bus 3100, 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, hetzij mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 9789090287904

Inhoud

| | |
|--|----|
| Inleiding (Didier Pollefeyt & Ellen De Boeck) | 5 |
| Op zoek naar een identiteit en de rol van levensbeschouwelijk onderwijs (Dirk De Wachter) | 7 |
| Verschillen en verbinden. Bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan de samenlevingsopbouw (Mark Van de Voorde) | 14 |
| Inspirerend en verrijkend. De – onvervangbare – intrinsieke waarde van een christelijk levensbeschouwelijk vak (Claudia Gärtner)..... | 24 |
| Leren spelen met vuur. Naar een praktische hermeneutiek van het christendom in handelingsgerichte religieuze educatie (Thom Geurts) | 35 |
| Krijgen onze jongeren nog godsdienstles? Het perspectief van ouders op het katholiek secundair onderwijs (Johanna De Deken) | 49 |
| Anders kijken. <i>YouTube</i> , levensbeschouwing en levensbeschouwelijke identiteit (Nikolaas Sintobin) | 54 |
| De moraal is het verhaal. De tien geboden van Kieslowski en de films van de gebroeders Dardenne in godsdienstonderwijs en samenlevingsopbouw (Luc Delaey)..... | 60 |
| Personalia | 93 |

Inleiding (Didier Pollefeyt & Ellen De Boeck)

Graag bieden wij u deze bundel *Anders kijken. Levensbeschouwelijke vakken in het onderwijs vandaag* als een *e-book* op Thomas (www.godsdienstonderwijs.be) aan. De vraag die aan de grondslag ligt van de verschillende bijdragen van dit werk is hoe we op een positieve manier de betekenis van levensbeschouwing en (confessioneel) levensbeschouwelijk onderwijs kunnen begrijpen en onderbouwen. De confessionele vakken zitten vandaag vaak in de verdediging. Ze moeten zich verantwoorden waarom ze ‘nog’ zin en betekenis hebben of waarom daar ‘nog’ aan vast gehouden wordt. Deze bundel kiest een radicaal andere invalshoek. Er wordt vanuit een analyse van het menselijk zoeken naar betekenis en zin, vanuit de noden van de samenleving en vanuit de rijkdom van de christelijke traditie nagedacht op welke manier confessionele vakken levensbeschouwing een onmisbare bijdrage kunnen leveren.

In de eerste bijdrage reflecteert Dirk De Wachter over de rol van het levensbeschouwelijke in het onderwijs vandaag. Uitgangspunt voor zijn betoog is de vaststelling dat onze zogenaamde ‘gelukssamenleving’ meer en meer mensen ongelukkig maakt. Het onderwijs heeft volgens De Wachter de taak om jonge mensen meer te ondersteunen in hun zoektocht naar een eigen identiteit. Hechting, communicatie, verhalen, stilte en bescheidenheid lijken De Wachter essentiële componenten voor goed onderwijs en voor een authentiek leven als mens.

In een tweede bijdrage beschrijft Mark Van de Voorde de bijdrage van levensbeschouwelijke vakken aan de opbouw van de samenleving. Basisstelling van zijn betoog is dat mensen vandaag hun identiteit moeten zoeken in een tijd van vertwijfeling. Van de Voorde stelt dat de bijdrage van levensbeschouwing in het onderwijs vier belangrijke dimensies heeft: kennismaking en verstaan van de christelijke cultuur; aanreiken van een taal die over de finesses van het leven gaat; levensbeschouwing als permanente kritiek op de samenleving; en tot slot geen neutraliteit te midden van de pluralistische realiteit.

Van de Voorde besluit dat respectvolle tolerantie slechts mogelijk is wanneer we onze eigen levensbeschouwing kennen. Hij stelt dat we, om te kunnen verbinden, moeten weten waarin we verschillen van de ander.

Claudia Gärtner legt de focus in de derde bijdrage op de onvervangbare, intrinsieke waarde van een christelijk levensbeschouwelijk vak. Ze tracht zowel vanuit de filosofie als de theologie in te gaan op de vraag in welke mate de particulariteit van het christendom levensbeschouwelijke vakken kan verrijken. Tevens illustreert ze vanuit het werk van de Oekraïense kunstenaar Boris Mikailov de aandacht voor de onderdrukten en de waardigheid van elk persoon en maakt ze duidelijk op welke wijze de particuliere invalshoek van het christendom één van de grootst mogelijke kansen op leven en zin biedt.

Thom Geurts tracht een antwoord te geven op de vraag op welke manier het christendom inhoud van religieuze educatie kan zijn, rekening houdend met de transformatie van religie in onze samenleving. Hiervoor gaat hij vooreerst in op het concept ‘transformatie van religie’ vanuit sociaal-cultureel onderzoek. Vervolgens tracht hij deze transformatie te verbinden met

een handelingsgerichte benadering van religie. Daarna beschrijft hij enkele inzichten uit de sociale handelingstheorie en de sociale persoonlijkheidstheorie die van belang zijn en tot slot geeft hij aanbevelingen voor de plaats van de christelijke traditie in de context van religieuze educatie die recht doet aan de transformatie van religie in onze samenleving.

Johanna De Deken gaat in op het perspectief van ouders binnen het katholiek secundair onderwijs vanuit de vraag of onze jongeren op school nog ‘godsdienstles’ krijgen. Door middel van empirisch onderzoek analyseert zij het geloofsprofiel van ouders in relatie tot hun verwachtingen en hun reële ervaringen met het godsdienstonderwijs. Ze komt tot de vaststelling dat vooral de verwachtingen die ouders hebben ten aanzien van het godsdienstonderwijs bepalen in welke mate ze dit onderwijs ook als zinvol ervaren.

Met een bijdrage over *Youtube* reikt Nikolaas Sintobin zijn ervaringen en methode aan om praktisch aan de slag te gaan met levensbeschouwelijk relevant filmmateriaal. Hij formuleert zowel voorwaarden als mogelijkheden voor het gebruik van *Youtube* in de levensbeschouwelijke vorming van allerlei doelgroepen, ongeacht de leeftijd.

Luc Delaey gaat in op het gebruik van de films van de gebroeders Dardenne en de tien geboden van Kieslowski, vanuit de overtuiging dat literatuur en (kunst)films een belangrijke rol kunnen spelen in de morele opvoeding van jongeren. Vanuit recente analyses van onze samenleving zoals deze van Paul Verhaeghe en Dirk De Wachter maakt hij de concrete koppeling naar wat de betere kunstfilm en literatuur kan betekenen in de religieuze opvoeding van jongeren.

Tot slot gaat Liesbeth Last in op het gebruik van iconen in de klas om ‘het gelaat van Christus’ en godsbeschouwelijkheid ter sprake te brengen. Ze beschrijft zowel een inhoudelijk theoretisch pad, als een mogelijke didactische werkvorm om met deze christocentrische thematiek aan de slag te gaan. Ze reflecteert eveneens over het binnenbrengen van gebed vanuit iconen.

We hopen dat deze bundel de lezer inspiratie mag bieden om op een positieve manier in de dynamiek van levensbeschouwelijk onderwijs binnen te stappen, als leerkracht, als leerling, als ouder van leerlingen, of als iemand die bezorgd is voor de kwaliteit van ons onderwijs, onze kerk en samenleving van morgen.

Op zoek naar een identiteit en de rol van levensbeschouwelijk onderwijs (Dirk De Wachter)¹

Als psychiater ben ik weinig vertrouwd met de onderwijsstructuren, maar in de psychiatrie wordt de ‘*not knowing*’ positie – waarin gesteld wordt om vanuit een ander perspectief het gekende opnieuw te aanschouwen en op die manier, in een soort vervreemding, nieuwe inzichten te verkrijgen – als interessant gezien.

In de volksmond word ik vaak ‘dokter van het verdriet’ genoemd en hoor ik geregeld de kritische opmerking over mijn analyse van de wereld dat ik teveel naar verdriet van mijn patiënten heb geluisterd en te weinig belang hecht aan geluk. Dit brengt ons meteen tot een fundamenteel probleem van onze samenleving, namelijk de illusie dat we een ‘gelukssamenleving’ zijn. Mijns inziens heeft het onderwijs hier de belangrijke taak om niet in een soort van illusoire geluksfilosofie mee te lopen en op te voeden, waarin alles ten dienste van het geluk lijkt te staan (‘alles is leuk en alles moet ook leuk zijn’) en de graad van geluk ook aangeeft wanneer het leven geslaagd of zinvol is. Het ‘gewone geluk’ is in deze opvatting niet goed genoeg. Mensen pogen ‘buitengewoon gelukkig’ te zijn. De paradox van deze gelukssamenleving, is dat de rij van ongelukkigen steeds langer wordt en ook het aantal psychiatrische problemen ernstig toeneemt. ‘Ongelukkig zijn’ wordt in een gelukssamenleving gezien als een persoonlijk falen en in sommige gevallen zelfs bestempeld als een ziekte.

De basis van waaruit we vertrekken is de vraag hoe we kunnen leren omgaan met tegenslagen, verdriet en ongeluk. Wanneer mensen streven naar geluk als ultieme levensdoel, zal het geluk hen vaak ontglippen, omdat ongeluk inherent verbonden is aan het menselijk bestaan. Meer zinvol lijkt me om te proberen ‘een goed mens’ te zijn, want dit heeft vaak als neveneffect – als een soort gratuite gave – geluk. Hier kan het onderwijs een rol spelen in de levensbeschouwelijke opvoeding van jonge mensen.

We bouwen onze analyse op vanuit zes vaststellingen en maken telkens de koppeling naar de rol van levensbeschouwelijk onderwijs in de zoektocht van jongeren naar een identiteit en naar hun menswording.

De eerste vaststelling is dat de wereld verbrokkeld is, in stukken uit elkaar valt, geatomiseerd, geïndividualiseerd. Het kunstwerk ‘*Guitare et feuille de musique*’² (1912, Centre Pompidou, Paris) van Picasso kunnen we interpreteren als zulke verbrokkeling. Reeds bij aanvang van de 20^e eeuw beeldde hij menig kunstwerk verbrokkeld, atomisch uit. Kunstenaars merken wellicht vaak tendensen in de samenleving sneller op.

¹ Deze tekst is een uitgeschreven versie van de toespraak van prof. dr. Dirk De Wachter op de Didachè studiedag 2014 te Leuven. Deze toespraak is ook online te bekijken: <http://www.kuleuven.be/thomas/page/didache-studiedag-2014/>, (toegang: 15 december 2014).

² *Guitare et feuille de musique*, <http://www.wikipaintings.org/en/pablo-picasso/guitar-and-sheet-of-music-1912>, (toegang: 15 december 2014).

Ook in het onderwijs verbreekt de wereld in aparte vakken. Kunst vind ik erg belangrijk in de opvoeding van jonge mensen, en niet zozeer in een apart vak esthetica, maar ingebed in een geheel. Het moet ingeweven zijn in de persoon van de leraar die een brede kijk kan geven, waarin bijvoorbeeld ook het kunstige kan opgenomen worden. Wanneer vakgebieden strikt opgesplitst worden, kan dit tot gevolg hebben dat men enkel vanuit zijn eigen vakgebied of perspectief kijkt.

Aan de universiteiten merken we deze tendens van verbroekeling eveneens op, bijvoorbeeld in de geneeskunde. Men kan specialiseren in kleine entiteiten en daarover met grote expertise publiceren, maar als men de mens 'in zijn totaliteit' vergeet, werkt het contraproductief.

We mogen stellen – ook voor het onderwijs – dat de mens vóór het vak moet komen en in zijn totaliteit aangesproken moet worden.

Op wereldniveau zou het naïef zijn om te stellen dat we globalisering moeten tegengaan. Zo is het onvermijdelijk en ook niet negatief dat ook scholen zich moeten organiseren in clusters om economische en andere redenen. Echter schuilt in deze samensmelting het gevaar om de eigen, lokale identiteit te verliezen. Het opbouwen van identiteit van mensen heeft in belangrijke mate ook te maken met erkenning van groepen. Door organisaties te groeperen in grote clusters, die anoniemer zijn, gaat identiteit verloren en lopen mensen verloren in hun zoektocht naar hun eigen identiteit.

Als professor kom ik bijvoorbeeld geregeld in grote ketenhotels die over de gehele wereld 'hetzelfde' zijn omdat mensen zich er 'goed' zouden voelen. Maar dit kan ook 'onthemding' in de hand werken of met termen uit de psychiatrie 'depersonalisering', of 'derealisatie'.

Globale structuren kunnen maken dat we vervreemden van onszelf. Dit geldt ook voor ziekenhuizen waar grote anonieme gebouwen, die zeer functioneel zijn en hygiënisch perfect zijn, mensen geen gevoel meer geven waar ze zijn. En dit geldt ook voor scholen waar lokale herkenbaarheid vaak teloor gaat in anonieme grote structuren.

Ik pleit heel erg voor 'glocalisering', waar de grotere structuren nodig zijn om te besturen, maar waar plaatselijkheid en herkenbaarheid blijft – ook in de architectuur – die identiteitsvormend is.

Om identiteit te vormen is het ook noodzakelijk om te leven 'in verschil'. Eén van de huidige maatschappelijke problemen is, in de woorden van Levinas, het gevaar van de *totalité*, het gevaar om alles *le même* te willen maken, uit angst voor de ander. Het interessante van identiteit is precies gelegen in het verschil. De postmoderniteit is helemaal niet zo gevaarlijk, bevreemdend of lastig, integendeel: precies de ander als ander, als verschillend, maakt dat wij onszelf kunnen zijn. Door de ander te erkennen als radicaal anders, kunnen we onszelf ontwikkelen. Het is als we de ander *mortuus*, hetzelfde als ons willen maken, dat we onszelf verliezen. Voor identiteit is verbinding erg belangrijk, verbinding in verschil.

Niet alleen alles hetzelfde maken is een gevaar, maar ook alles opsplitsen, alles 'alleen-ig' maken: ik alleen. Naar Sartre: *L'enfer, c'est le manque des autres*. De ware hel van deze tijd is niet de ander, want we hebben de ander nodig, maar is het volkomen eenzaam achter blijven.

Eén van de taken van een school is dan ook om sociaal bevorderend te zijn, een plek te maken om de ander te ontmoeten. Kinderen verblijven erg veel tijd op school en het is belangrijk om daar een plek te maken waar verbinding tot stand kan komen. Dit zijn natuurlijk non-specifieke factoren, maar mijn inziens even belangrijk als leerstof meegeven.

De geluksillusie waarover ik reeds sprak is heel vaak een individualistisch en utopistisch geluk: een geluk ten koste van de ander. Dit soort geluk is een pseudogeluk waar ik niet voor sta.

Een tweede vaststelling is de vervlakking van de wereld. Vanuit het beroemde werk van René Magritte, *Ceci n'est pas une pipe*³, kunnen we naar een eigen versie stellen dat een persoon meer is dan enkel zijn hersenen, *Ceci n'est pas une personne*. Dit is een belangrijke kwestie in de geneeskunde en eveneens in de psychiatrie, waar de mens gereduceerd wordt tot zijn hersenweefsel alsof we samenvallen met ons brein. Dat is een verschrikkelijke vergissing, reeds gemaakt door de oude Grieken. Wij zijn natuurlijk ons brein, maar wel gesitueerd in een tijd, een context, in de blik van de ander. We zijn dus niet enkel neurofysiologische gegevens die in het onderwijs volgepompt moeten worden met kennis, zodat ons brein inhouden krijgt, maar we zijn ook psychologische en sociale wezens.

Dit geeft het onderwijs evenzeer de taak om mensen samen te brengen, te leren samen leven, en te leren reflecteren over dat samenleven. De reflectie over het samen-leven brengt ons bij de filosofie, waarin vragen gesteld worden zoals: wat is het leven? Waar komen we vandaan? Waar gaan we naartoe? Wat is nodig voor een goed leven? Niet voor een *gelukkig* leven, maar voor een *goed* leven.

Het is een belangrijke taak voor het onderwijs om ook aan deze vragen aandacht te besteden. En tot slot is er nog wat de filosofie overstijgt, het gaat over “*wovon man nicht sprechen kann*”, datgene wat we niet kunnen benoemen en wat klassiek werd geclaimd door de godsdienst en vandaag de dag moeilijker geworden is. Mijn stelling is dat dit interessant is. Als de dingen moeilijk zijn, als het twijfelend is, lastig is, niet goed te vatten is, als de vaste patronen zijn weggevallen, als de vanzelfsprekendheden er niet meer zijn, dan wordt het interessant.

Het gaat hier om het spirituele, het religieuze, het intuïtieve, het kunstzinnige, het niet benoembare. Men kan daar zo seculier over nadenken als men wil, maar de mens is een onwaarschijnlijk noodlottig zin-zoekend dier. De mens heeft zin nodig. Dit blijkt uit heel veel onderzoek, ook uit depressie-onderzoek. Zonder zin is het leven niet leefbaar.

Op één of andere manier heeft ook het onderwijs de opdracht om daarover na te denken, te twijfelen, structuur en modellen aan te brengen en om er voorbeelden in te stellen. Ook de figuur van een leraar als ‘meester’ is belangrijk als voorbeeld, als model waaraan leerlingen zich kunnen spiegelen.

Naast kennis meegeven heeft een school dus ook de taak om leerlingen te leren nadenken, te leren communiceren met elkaar, en ook het inzicht mee te geven dat we niet alles kunnen weten en dat precies dit het leven interessant maakt.

³ *Ceci n'est pas une pipe*, <http://www.wikipaintings.org/en/rene-magritte/the-treachery-of-images-this-is-not-a-pipe-1948>, (toegang: 15 december 2014).

De wetenschap heeft reeds het inzicht verkregen dat hoe meer we weten, hoe meer we ook weten dat we van alles niet weten. Dit is een interessante paradox. Hoe meer we weten over de kosmos en de sterren, hoe meer we ook zien dat we nog veel meer niet weten. Als de mensheid zo verder gaat, gaat het niet weten alleen nog belangrijker worden.

Een derde vaststelling gaat over hechting. Vele leerkrachten die ik als psychiater ontmoet zeggen me 'ik kan niet meer'. En met het optrekken van de pensioenleeftijden komen er nog meer mensen bij mij die zeggen 'ik kan niet meer'. En dat heeft gedeeltelijk ook te maken met het feit de identiteit van iemand die lesgeeft ook verbrokkeld raakt, er geen duidelijke 'meester'-figuur meer inzit aan wie een leerling of een student zich kan spiegelen. Het is erg belangrijk om als leerkracht voor iets te staan, van alles te weten en ook niet te weten. Gehechtheid van persoon tot persoon lijkt mij essentieel in het onderwijzen van mensen.

Ik pleit ook heel erg voor continuïteit, omdat alles zo kort en zo functioneel wordt afgemeten. In de geneeskunde is dat ook zo, we moeten een vragenlijst invullen en na tien sessies kijken we of er verbetering is, terwijl het een illusie is te denken dat in de psychiatrie mensen met ernstige problemen zouden verbeteren op tien sessies. Het is ook absurd om daar alles aan af te meten. Het gaat hier over gehechtheid over jaren, over vertrouwen, over voor elkaar iets betekenen, over dingen die heel erg ontsnappen aan dat functionele direct afleesbare denken. De essentie zit precies in de non-specifieke factoren, het gevoel gehoord en verstaan te worden, een goed gevoel bij een persoon te hebben. Dit is belangrijker dan het verbeteren van de symptomen. Dit is heel raar gezegd, want iedereen wil wel verbeteren en dat is ook van belang. Maar belangrijker is een figuur waarbij je voelt dat die weet waar het over gaat. En ik denk dat dit soort gehechtheid ook in het onderwijs speelt.

Een vierde vaststelling gaat over infantiliteit. Edward Hopper is de schilder van de eenzaamheid. Met het werk *A Hotel Room in New York* (1932)⁴ illustreert hij hoe een koppel (zonder woorden) nog eenzamer kan zijn dan een persoon alleen. Met 'infantiliteit' doel ik op de oorspronkelijke betekenis van *infare*, niet spreken. Eén van mijn vreesachtige gedachten over onze maatschappij is dat we regresseren naar een cultuur waar het woord in het gedrang komt. Een opdracht voor het onderwijs is het aanbieden van woorden. Want zonder woorden geen denken en zonder denken geen mens. Wij zijn verhalen, wij zijn narratieve structuren en zonder denken ontmenselijken wij. Hoe kunnen we het narratieve bewaken?

Niet makkelijk in een onwaarschijnlijk forse beeldcultuur, waar kinderen van heel jong voor het scherm gezet worden en blitsende ADHD-beelden op zich laten afkomen. Beelden gaan steeds sneller en sneller. Als je een feuilleton uit de jaren '60 vergelijkt met huidige series, merk je op hoe traag en weinig agressief dit gaat. Er is een immens verschil met hedendaagse feuilletons die vaak snel, complex en bloedvergietend verlopen.

⁴ *A Hotel Room in New York*, <http://www.canvasreplicas.com/Hopper149.htm>, (toegang: 15 december 2014).

De wereld beeldt meer, ten koste van het woord. Woorden worden bijwerking. Ook politici weten dat je succes behaalt door op hele korte tijd goed te kunnen twitteren of korte quotes te maken, liefst leuk. Dat lijkt mij een probleem.

Hoe kunnen we complexiteit inbrengen? Hoe kunnen we verbinding inbrengen? Hoe kunnen we hechting hebben? Dat heeft heel veel te maken met woorden, met vertellen, met literatuur. Ik pleit heel erg om in het onderwijs woorden, vertellen, filosoferen met kinderen en literatuur in te brengen, want zonder dit alles deshumaniseren wij.

Ik pleit hiermee niet tegen wiskunde, want dat is ook belangrijk. Dat geldt ook wanneer je in de psychiatrie pleit voor woorden. Dan pleit je daarmee niet tegen medicamenteuze behandelingen. Maar ik pleit wel heel sterk voor woorden in een beeldcultuur die zeer dwingend is. Het is geen toeval in een kapitalistische maatschappij die het consumeren wil verhogen en die er alle belang bij heeft dat we in een soort van Pavloviaanse wereld een beeld zien waarop we, zonder nadenken, kwijlend geld gaan uitgeven. Woorden stellen ons in staat om kritisch te reflecteren en het is aan het onderwijs om dit mee te geven met leerlingen.

De opvoeding van kinderen is in de eerste plaats de taak van ouders. Maar aangezien kinderen en jongeren zoveel tijd doorbrengen op school, lijkt het onderwijs mij toch ook heel belangrijk. In een opvoeding naar menselijkheid is praten, vertellen, verhalen, en lezen essentieel.

Zonder woorden deshumaniseren we. Zonder tijd, zijn we niet. We moeten af en toe tijd kunnen nemen, tijd voor vertraging, *slow down*, de tijd kunnen laten werken.

Onze consumptiemaatschappij doet net het omgekeerde, want zij zorgt ervoor dat tijd heel sterk ingevuld wordt. Want wie tijd heeft, zou wel eens kunnen beginnen nadenken. Wij hollen van hier naar daar, het werk, de hobby's van de kinderen, van de ene les naar de andere, om niets te missen. Door zoveel in de agenda's te stoppen, dreigen we het essentiële te missen. Eén van de essentiële zaken in de opvoeding van kinderen is 'verveling', want uit 'ik weet niet wat doen' gaan kinderen zelf creatief nadenken over wat ze zouden kunnen doen om de tijd interessant te maken. Verveling brengt creativiteit, maar dat is erg moeilijk in deze tijd waar bij de minste 'lege' moment de I-phone, de I-pad – het is allemaal I, ik – wordt bovengehaald om onmiddellijk beelden en dus ADHD-igheden te maken.

Het is dus erg moeilijk om te vertragen, te verstillen en te vervelen. Verveling lijkt mij een uitdaging in de opvoeding. Eén van de manieren van onze maatschappij om met zin om te gaan is door deze weg te duwen en te overrompelen met consumentistische, hedonistische oppervlakkigheden, waardoor we bezig zijn en vooral de wat bedreigende, lastige zijnsvragen niet toelaten.

Het is een uitdaging voor het onderwijs om zinnemomenten aan te bieden in een programma dat vol is met allerlei doelstellingen die gehaald moeten worden. Het lijkt me niet de oplossing om dan een apart vak te maken rond 'zin'. De essentie zit erin dat iedereen die in het onderwijs staat en begaan is met kinderen en/of jongeren dat ook in zijn achterhoofd heeft.

Voor psychiaters is het belangrijk om een groot achterhoofd te hebben waarin veel kennis, informatie, *skills* en diagnostische tools zitten en allerlei medicamenteuze zorgpaden, maar het

voorhoofd moet leeg en onbevangen zijn. Wanneer de patiënt voor je zit, probeer je de kennis op de achtergrond te houden, zodat de mens kan zijn.

Ik denk dat dit ook in het onderwijs van belang kan zijn. Het is van belang om kennis door te geven, maar de non-specifieke factoren van een mens te laten zijn en een jonge mens zich te laten ontwikkelen, zijn eigen identiteit te laten ontdekken, aftoetsend aan de ander die anders is, lijkt mij nog een veel belangrijkere opdracht.

Voor het neurologische systeem van de mens is het essentieel om stilte te hebben, wat in onze samenleving moeilijker vindbaar is. Onze wereld is vol lawaai, geruis, gebabbel, getater, gezever, ...

Ik spreek mijzelf tegen en dat doe ik bewust omdat de wereld tegensprekelijk is. De wereld heeft tekort aan woorden en de wereld heeft ook tekort aan stilte. Dat is zeer tegenstrijdig, maar dat is toch allebei zo. En ik verbind de twee zelfs: het is door het tekort aan stilte, dat de woorden niet gehoord worden, dat betekenisvolle woorden teloor gaan in de brei, de duistere moerassigheid van allerlei gezever. We luisteren niet meer omdat het overal maar lawaai is. Het lawaai is ook erg geïndividualiseerd. Er is niet alleen *Muzac*⁵ in de parkeerplaatsen, tankstations en allerlei winkelcentra, maar binnen die *Muzac* lopen mensen nog rond met oortjes om met de i-phone, de i-pad zijn eigen i-achtige lawaai te hebben. Stilte wordt door vele mensen gezien als vervelend omdat je zou kunnen beginnen nadenken.

Hoe kan een school stilte invoeren? Hoe kunnen we stilte weven in de wereld? De oplossing zit niet in afsplitsingen. Het kan niet de bedoeling zijn dat wij naar allerlei dure *wellness*-centra moeten om daar in bubbelbaden te zitten en daar te luisteren naar stilte of boeddhistische muziek. Stilte moet in de wereld verweven zijn, ook in een school.

Tot slot: deemoed en bescheidenheid zijn essentiële componenten van authentiek leven. Erg belangrijk en zeker voor ieder die werkt met jonge mensen is het 'zijn' zelf. Er zijn, een aanspreekpunt kunnen zijn, een vertrouwenspersoon kunnen zijn, maar ook jongeren kunnen vertrouwen.

Naar aanleiding van de steekpartij in Antwerpen, heeft de school veel stilte toegelaten en toegelaten dat de leerlingen zelf rituelen zouden maken en dat was zeer goed gedaan. Ik ben ook hoopvol over de wereld; jonge mensen zijn veel creatiever dan we zouden denken, maar we moeten hen de kans geven. We moeten ook af en toe als opvoeders durven terugtrekken en hen de kans geven om zelf iets te ontwikkelen, lijkt me ook een opdracht, een beetje tegen de tijd in.

De kleine goedheid voltrekt zich van de een naar de ander en streeft ernaar om mensen afzonderlijk tot hun recht te laten komen. De casuïstiek staat in de geneeskunde ongelooflijk op de helling en ik denk dat het ook in het onderwijs een uitdaging is om het subject naar voren te halen, waar grote structuren en leerplannen overheersen.

⁵ Muzac is een vorm van achtergrondmuziek, vaak gebruikt in liften, telefonie, openbare gebouwen zoals winkelcentra etc. Zie: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Muzak>, (toegang: 15 december 2014).

De casuïstiek is van belang voor het streven naar een werkelijke aanpassing van het oordeel over de unieke situatie, iemand die er eenmaal is, hier en nu, een wezen dat zich volstrekt nieuw tegenover mij bevindt. Dat betreft een eminente voorzorgsmaatregel tegen elke vorm van ideologie en reductie. Alle structuren gaan altijd reduceren en dat is nodig om een beleid te maken, maar we moeten erop waken dat het individu altijd weer op de voorgrond wordt gebracht. Daarvoor zijn individuele gewetens nodig. Gewetens die tot hun affectiviteit gevoelig en kwetsbaar zijn voor het leed van de afzonderlijke en unieke ander. Gevoeligheid en kwetsbaarheid zijn hier talenten, zijn dingen die belangrijk zijn, die gekoesterd moeten worden, zijn menselijke eigenschappen die we moeten ontwikkelen, die we moeten plaats geven, daar waar de wereld gevoeligheid en kwetsbaarheid eerder lijkt opzij te duwen als nadelen. We moeten cursussen assertiviteit en zelfzekerheid gaan volgen om die gevoeligheid en kwetsbaarheid weg te duwen. Het gevolg op langere termijn is dat er nog meer mensen in de rij bij de psychiater staan aan te schuiven.

Gevoeligheid en kwetsbaarheid in de wereld weven is een heel belangrijke opdracht, voor leerkrachten naar leerlingen toe, maar ook voor leerkrachten voor zichzelf. Het zijn belangrijke menselijke eigenschappen in het mens-zijn. Onze gewetens dragen de wereld, ook al hebben onze daden geen magische kracht om de hele wereld en de hele geschiedenis te veranderen. Het gaat over de zogenaamde dwazen, de zogenaamde naïeven, wij allen, die in alle deemoed de ander voor laten gaan, *après vous*, zei Levinas. Het adjectief 'klein' in het kleine goede is betekenisvol en wijst op het concrete en bescheiden karakter van deze goedheid. De kleine goedheid heeft niet de pretentie om een totale goedheid te zijn, dan zitten we weer in de *totalité*. Het zou absurd zijn om langs de autostrades grote panelen te zetten met daarop: 'meer kleine goedheid'.

De kleine goedheid is de goedheid van de nederige mens, die in het besef van zijn eindigheid, zijn hoogmoed achter zich laat en die spaarzaam hulp biedt. Als je iets kleins kan betekenen, beteken je zeer veel. Het is een paradox: hoe kleiner, hoe interessanter. De kleine goedheid kiest voor een partiële, een voorlopige, maar een heel erg reële daad van barmhartigheid tegenover de unieke ander.

Verschillen en verbinden. Bijdrage van de levensbeschouwelijke vakken aan de samenlevingsopbouw (Mark Van de Voorde)

In tegenstelling tot Dirk De Wachter ben ik geen dokter – in geen van beide betekenissen – en dus ook geen ‘verdrietdokter’, zoals De Wachter zichzelf noemt. Maar hij mag gerust zijn, ik ben zeker ook geen ‘gelukdokter’. Evenals De Wachter geloof ik immers niet dat de mens een gelukzoeker is. Ik geloof dan ook niet dat recepten om ‘gelukkiger’ te worden ooit de mens gelukkiger zullen maken. Geluk kun je niet nastreven, geluk is een bijproduct. De mens is geen gelukzoeker, zoals men beweert, de mens is een zinzoeker.

Precies daar situeert zich het belang van de levensbeschouwelijke vakken: aan jongeren zin in zin bijbrengen. Woorden geven om de diepste verlangens te verklanken, de hoop en de verwachting uit te kunnen spreken. “In het begin was het Woord”, zo begint het Johannesevangelie. Ook in de zoektocht naar levensvervulling en zinvolheid is het woord eerst. Het woord staat in de verdrukking vandaag. Het wordt weggedrukt door het beeld, zegt men. Neen, het wordt weggedrukt door het cijfer.

Als speechschrijver van de eerste minister(s) kreeg ik vaak van mijn ‘opdrachtgever’ de vraag: kun je er toch zeker een paar cijfers in steken? Want, zo voegde hij eraan toe, je weet: meten is weten. Dit is de grote mythe van deze tijd: dat je alles in cijfers kunt uitdrukken – uiteindelijk in de cijfers van het geld – en dat alles te meten is. Ik heb vaak aan mijn opdrachtgever geantwoord: Neen, meten is niet weten, meten is maar een heel klein beetje weten, het belangrijkste in het leven is niet te meten.

Waarom zijn cijfers zo belangrijk geworden, belangrijker dan woorden? Omdat cijfers exact zijn en woorden omschrijvend. Je kunt maar omschrijven, als iedereen begrijpt wat je bedoelt. Daar zit hem het fundamentele probleem van deze tijd. We twijfelen aan de betekenis van woorden. Wij leven in een tijd van vertwijfeling. Veeleer vertwijfeling dan waardenverval, denk ik. Aangezien de mens zich ruimtelijk makkelijker beweegt en zijn vele relaties, gespreid in tijd en ruimte, eenduidig zijn van betekenis en weinig met elkaar te maken hebben, lijkt hij minder behoefte te hebben aan kringen met een meerduidige betekenis. De mens is op de eerste plaats een individu geworden.

Hij is bijgevolg zijn zekerheden kwijt. De zekerheden die voor hem door anderen getrokken zijn en die hij in het individuele zowel als het maatschappelijke leven niet mag overschrijden. Hij kan nauwelijks nog refereren naar ‘zo hoort het’. Hij is bij manier van spreken uit het paradijs gezet. Ik bedoel niet uit een paradijselijke toestand, maar uit het paradijs met de boom van de kennis van goed en kwaad. Hij is nu helemaal alleen op zoek naar zijn inzicht in goed en kwaad en denkt bovendien dat hij, zoals alles in het leven, dat boompje zelf moet planten. In die context zoekt de mens van vandaag zijn identiteit.

Dat is het uitgangspunt van mijn visie op de plaats en de rol van levensbeschouwelijke vakken. De bijdrage van de levensbeschouwing in het onderwijs situeert zich op vier vlakken:

- het christendom kennen is noodzakelijk om onze cultuur te begrijpen;

- de levensbeschouwing reikt ons een taal aan die nodig is om het te kunnen hebben over de finesses van het leven;
- de levensbeschouwing is een permanente kritiek op de bestaande toestand en zorgt ervoor dat mensen boven het economische nut kunnen denken;
- de pluralistische realiteit van de seculiere staat is niet gediend met neutraliteit.

Mijn eerste punt: het christendom kennen is noodzakelijk om onze cultuur te begrijpen.

We leven in een samenleving die op dit moment het ergste doormaakt wat een cultuur kan overkomen: identiteitsverlies. De vraag wie we zijn, is de fundamentele vraag van een samenleving. Vooral in Europa speelt zich een dramatisch moment af. Europa is immers helemaal geen geografisch fenomeen – het is slechts een subcontinent of een schiereiland van Azië. Europa is niets anders dan een cultuurverschijnsel, maar een cultuurverschijnsel waarvan ook nog eens de culturele grenzen meanderen over de wereld. Eigenlijk is Europa deels universele cultuur geworden. Het hartland van die cultuur, Europa, is klein en compact. ‘Bewandelbaar’, noemt George Steiner het in zijn essay *De Idee Europa*.

Die ‘bewandelbaarheid’ van Europa, wat volgens Steiner het belangrijkste Europese kenmerk is, betekent echter niet alleen dat de afstanden tussen de cultuursteden een menselijke maat hebben, maar vooral dat we overal in Europa in elkaars gedachtegang kunnen stappen, zonder een te grote geestelijke sprong te moeten wagen. We spreken in Europa ‘dezelfde taal’, al spreken we er vele talen. Dat maakt Europa zo uniek: een intrinsieke eenheid met een grote verscheidenheid. Europa is dus ook een complex cultureel gegeven, naast en onder een politiek feit en een economische realiteit.

Europa is gemaakt, een schepping van de geest. Europa is een creatie van denkers en doeners. Dat Europa niet zomaar als een kluit grond op de aarde was neergegooid door de goden, wisten de Grieken al. Daarom stelden ze in hun grenzeloze mythologische fantasie Europa voor als een vrouw die door een stier werd weggevoerd. Die stier bleek de vermomde oppergod Zeus *himsel* te zijn. Misschien zegt die mythe iets over de moeilijkheidsgraad om de bronnen van de Europese identiteit te noemen – wat ook bleek bij de discussies over de preambule aan het ontwerp van Europese Grondwet. De scheppers van de Europese geest hebben de neiging om zich te vermommen in de loop der tijden, tijdens hun tocht door de tijd. Europa is als cultuurconcept inderdaad ook een tocht – de stier voerde Europa weg – Europa is tenslotte een vervoering voor vele andere werelddelen, een weg, een ontwikkelingsproces. Een weg, een ontwikkelingsproces is Europa zelf altijd geweest en is het nog altijd (helaas, niet altijd meer een vervoering voor de Europeanen).

Europa begon met Athene, waar de mensen een taal, het Grieks, spraken die lidwoorden kent. Een taal met lidwoorden is geestelijk bijzonder. Hij laat denken over absolute begrippen, zoeken naar het ideaal. Sinds de Grieken met hun lidwoordentaal gaan we blijvend op zoek naar *het goede, het ware, het schone*. Dat is Europa: een filosofische rusteloosheid.

Dat Europa breidde uit met Rome dat ons leerde te denken in structuur en organisatie. Ook dat is Europa: een organisatorisch talent.

Jeruzalem sloop via Rome Europa binnen en doordeesemde het met het begrip naastenliefde – elke mens is evenwaardig – en zijn scheppingsverhaal – de aarde is ons gegeven om te beheersen en te bewaren. Ook dat is Europa: een mensbeeld van gelijkwaardigheid met verantwoordelijkheid.

Op die joods-christelijke onttovering van de aarde entte Luther zijn twee-rijken-leer; de scheiding van Kerk en staat ontsproot eruit. Ook dat is Europa: een streven naar autonomie.

En Verlichters voegden er de geest van onderzoek aan toe; wetenschappelijk onderzoek en economische ontwikkeling zijn er de vruchten van. Ook dat is Europa: een geloof in vooruitgang.

Hoezeer we ook mogen leven in een zogenaamde postchristelijke samenleving, die zelfde samenleving blijft doordeesemd van het christelijke gedachtegoed. Dit door de zogenaamde ‘waarden’ die we delen, maar vooral door het christelijke mensbeeld dat ons aller mensbeeld is: wie de mens is en hoe wij hem zien, als persoon met vrijheid in verbondenheid, strevend naar altijd beter en zich kerend tegen fatum, is niet te vatten zonder het christelijke verhaal, zonder de evangelische boodschap van opstanding en de Bijbelse gedachte van ‘onderwerp de aarde’. We moeten zonder meer durven toegeven dat we cultureel gezien allemaal ‘christenen’ zijn.

De Poolse atheïstische filosoof Leszek Kolakowski merkte ooit op dat een Europeaan die beweert niets met het christendom te maken te hebben, “zich buiten zijn eigen beschaving plaatst”. Jürgen Habermas, exponent van de Frankfurter Schule en typevoorbeeld van de methodische atheïst, noemt “het christendom, en niets anders, het ultieme fundament van de vrijheid, het geweten, de mensenrechten en de democratie, de *benchmark* van de westerse beschaving”.

Wil je je eigen cultuur begrijpen en er deel aan hebben, dan moet je dat christendom kennen. Daarom alleen al zijn levenbeschouwelijke vakken essentieel.

Toen Cees Nooteboom in 2009 de Prijs der Nederlandse Letteren kreeg uit de handen van onze koning, zei hij in zijn dankwoord dat wij ons beginnen te gedragen als “onze eigen Japanners”. We raken vervreemd van onze eigen cultuur.

Dat ‘vervreemdingseffect’ tast ons zelfvertrouwen aan en is de fundamentele oorzaak van de huidige identiteitscrisis. De school die er ook is om jonge mensen een identiteit te geven – en niet alleen om er goede werkkrachten van te maken – heeft de plicht om hun grond onder de voeten te geven. Zonder het geloofsverhaal achter onze westerse waarden worden die waarden onbegrijpelijk, meer zelfs: ze worden inhoudloos en ook onhoudbaar (want de christelijke inmiddels humanistische waarden zijn niet ‘natuurlijk’ – natuurlijk zijn egoïsme, haat, wraak, de wet van de jungle, de *survival of the fittest...*).

Is in dat geval het voorstel van prof. Patrick Loobuyck voor een ‘algemeen vormend vak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie’, kortweg LEF genoemd, dan niet veel interessanter dan afzonderlijke levensbeschouwelijke vakken? Helaas, de ambitie van LEF als een neutraal overzicht van wat ons bindt en wie we zijn, is mijns inziens een onrealiseerbare pretentie.

Loobuyck wil in dat ene vak stoppen waar een heel onderwijscurriculum voor nodig is: informatie over de levensbeschouwelijke wortels van onze samenleving, kennis van de levensbeschouwelijke ander, reflectief vermogen, interculturele vaardigheden, democratische attitude, levensbeschouwelijke gevoeligheid aanscherpen, burgerschapseducatie, et cetera. Het gaat om doelstellingen die de hele school aangaan en waar een heel pedagogisch project voor nodig is.

Door een zogenaamd ‘onafhankelijk’ vak in het leven te roepen voor een groot deel van de vakoverschrijdende aspecten van het onderwijs haalt men een fundament weg van de school, waardoor de school haar ziel verliest. Die keuze maakt vrije baan om van de school een kennisfabriek te maken... Met een speciaal vak dat voor burgerschap en reflectie moet zorgen, krijgt elke andere leerkracht de handen vrij om zich louter met zijn ‘vak’ bezig te houden.

De idee van een ‘onafhankelijk’ vak levensbeschouwing en filosofie is ook een illusie. In deze kan de beschouwer nooit ‘beschouwingloos’ zijn. Elke mens, elke leerkracht ook dus, heeft een bepaalde kijk op de mens, de samenleving en de betekenis van het leven. De informatie over andere visies dan de zijne zal hij altijd bieden vanuit zijn kijk op de dingen. Dat is ook zijn plicht, want vanuit zijn waardepatroon gezien zijn niet alle ‘waarden’ evenwaardig.

Een onafhankelijke, afstandelijke benadering van levensbeschouwing, democratie en veelkleurige samenleving is niet alleen onmogelijk, ze is ook onpedagogisch. Van een leerkracht wordt authenticiteit gevraagd (dat leerlingen weten wat hij denkt en waar zij voor staat) en engagement (dat leerlingen voelen dat hij of zij gegrepen is door waarden en ideeën). Een ongemotiveerde les over democratie bijvoorbeeld, een kernwaarde van onze samenleving, zou inhouden dat andere staatsinrichtingen evenwaardig kunnen zijn. Bovendien, als een van de doelstellingen van LEF is om aan burgereducatie te doen, dan vraagt zij van de lesgever geen ‘onafhankelijke’ maar een ‘geëngageerde’ instelling.

Ten andere, de democratische visie op de samenleving en de visie van gelijkwaardigheid van elke mens hangen niet zomaar in de lucht: deze ‘verworvenheden’ van onze samenleving zijn niet waardevrij, dus ook niet levensbeschouwingsvrij.

Nu pleiten voor een zo breed mogelijk vak over allerlei levensbeschouwingen is het slechtste wat een samenleving kan overkomen die lijdt aan cultuurverlies, zijnde het verlies van zekerheden over de fundamentele waarden waarop onze cultuur is gebouwd.

De identiteitscrisis vraagt om meer levensbeschouwelijk geëngageerde mensen die vanuit hun aandeel in de beschavingsfundamenten kunnen opkomen voor de verbindende identiteit. Het is bovendien een illusie te denken dat mensen/jongeren verdraagzamer worden door niet-geëngageerde initiatie in allerlei levensbeschouwingen. Normen komen niet vanzelf tot stand. Ze worden ook niet door wetten gedecreteerd.

Het feit alleen al dat er steeds maar wetten bijkomen die ons leven willen regelen, bijsturen en bepalen, om het niet te hebben over de zinloosheid en absurditeit van de GAS-boetes, zegt genoeg. Er zullen nooit regels, wetten en decreten genoeg zijn, want de publieke moraal kan nooit worden gedecreteerd. Normen komen niet van buitenaf maar van binnenuit. Alleen al daarom is het vak godsdienst uiterst belangrijk.

Normen zijn toegepaste waarden. Waarden dienen te worden voorgehouden, omdat, zoals de Amerikaanse communitarist Amitai Etzioni het stelt, “het een sociologisch gegeven is dat waarden zichzelf niet in stand houden, evenmin als normen vanzelf worden nagevolgd”, en dat onder meer “sociale instituties individuen moeten steunen in hun innerlijke strijd tussen willen en moeten”.

De autonome burger, die ongebonden tot een gedrag komt, bij gewetensnood rationeel denkt en in alle omstandigheden calculerend handelt, bestaat niet. Goed burgerschap is geen deugd die vanzelf kan worden afgeleid uit de verstandelijke overwegingen van het individu. Burgerschap vereist uiteraard de vaardigheid om te communiceren met de mond in plaats van met de vuist, maar de burgerlijke deugden steunen vooral op het aangeleerde respect voor de mening van een ander en de zin voor compromis, in het meer morele dan rationele besef dat de verantwoordelijkheid voor het algemeen belang wel eens belangrijker kan zijn dan het vechten voor het eigenbelang.

Waarden wellen op uit diepere bronnen in de ondergrond van de cultuur van een samenleving. Deze bronnen moeten blijven stromen, opdat de waarden niet droog komen te staan. Om op zoek te gaan naar de bron moet je wel stroomopwaarts gaan. Tegen de stroom in dus. En dat is niet gemakkelijk, maar ik hoop dat een school erin slaagt – daarvoor is het levensbeschouwelijke vak essentieel – om jonge mensen ertoe te krijgen om niet zonder meer zich op de stroom van de tijd te laten meedrijven. Dat is ten andere stroomafwaarts en dat eindigt in de anonieme zee.

De zalm, zoals u weet, is een vis die tegen de stroom in zwemt, stroomopwaarts dus richting bron. Althans de wilde zalm. De zalm in aquacultuur – in ‘massacultuur’ – heeft daar minder zin in. Er is nogal verschil tussen beide zalmen: de wilde zalm is feller van kleur, gespierder van textuur en krachtiger van smaak, persoonlijker eigenlijk. Ik hoop dat u erin slaagt om door de bron van leven en levenszin te wijzen, u mensen naar de samenleving stuurt die feller van kleur zijn, gespierder van karakter en krachtiger van smaak. Persoonlijk.

Dat is misschien, meer nog dan van andere leerkrachten, de taak van de leerkrachten godsdienst, want de bronnen liggen op het landgoed van de levensbeschouwingen. De levensbeschouwelijke vakken tonen jongeren de bronnen waaruit onze fundamentele waarden komen en waaruit ze gevoed worden. Zonder de blijvende voeding van die waarden is de sterkste staat een reus op lemen voeten, omdat inderdaad “waarden zichzelf niet in stand houden” (Etzioni).

Het gaat evenwel in de levensbeschouwelijke vakken om meer dan om waarden, het gaat om een dieperliggende inspiratie. Zo kom ik bij mijn tweede punt: de levensbeschouwing reikt ons een taal aan die nodig is om het te kunnen hebben over de fitnesses van het leven en de behoefte aan meer diepgang.

Ik wil graag dit onderdeel beginnen met een verhaal, dat ik gevonden heb in het Nederlandse dagblad *Trouw*, in een stuk van de Nederlandse columnist Sylvain Ephimenco.

De Nederlandse journalist Ephimenco had op een dag besloten om de horizon van zijn dochter Claire te verbreden door haar in het Frans op te voeden. Het resultaat van de horizontverbreding? Haar Frans was uitstekend, de communicatie met haar vader rampzalig. Het meisje meed zoveel als mogelijk verbaal contact met hem. “Maar met haar puberteit kwam tussen ons een behoefte aan meer diepgang die haar Frans niet toestond”, schreef Sylvain Ephimenco. Het slot van zijn column luidt als volgt: “Hoe leg je een preadolescent in een taal die alleen ruw kan schetsen, de fitnesses van het leven uit? In die maand oktober van 1995, rijdend op de rijksweg, begon ik voor het eerst uitsluitend Nederlands met haar te praten. Claire keek even verbaasd en glimlachte. Mijn nederlaag smaakte als een bevrijding”.

Zoals de weigering van vader Ephimenco om de eigen moedertaal te gebruiken ervoor zorgde dat er geen woorden waren om over de fitnesses van het leven te praten, zo maakt het negeren van de taal van de spiritualiteit en de zingeving het onmogelijk om de diepste laag van de menselijke zoektocht naar identiteit te bereiken.

“Zingeving is een onderbelichte dimensie”, zeggen Catelijne Akkermans en Petra van Leeuwen-den Dekker van het Nederlandse kennisinstituut Movisie. Hoewel zingeving een fundamentele menselijke behoefte is om betekenis te geven aan de wereld en om gebeurtenissen en handelingen in een breed perspectief te plaatsen, worden levensbeschouwelijke vraagstukken tegenwoordig weinig relevant geacht voor het maatschappelijke leven. In de geestelijke gezondheidszorg weet men dat die behoefte in tijden van crisis prangend kan worden.

De verbanning van het levensbeschouwelijke naar het privé domein en de weigering om een oor te verlenen aan de vragen over zingeving betekenen eigenlijk dat men onverschillig is voor wat mensen ten diepste beweegt of kan motiveren. Dante noemde de onverschilligheid de grootste zonde. Onverschilligheid is gevaarlijk, omdat ze de mens zijn vragen afpakt.

Toen mijn jongste dochter, inmiddels volwassen, drie jaar was en dus nog niet lezen en schrijven kon, zat ze eens naast me achter de computer. Met grote ogen kijkend naar het wonder van de techniek, wees ze plots met haar kleine wijsvingertje op het klavier de toets met het vraagteken aan en vroeg: “Papa, is dat de letter van kapstok”?

In haar kinderlijke fantasie leek het vraagteken de haak van een kleeplank. Ik vond het meteen een heerlijke filosofische gedachte: het vraagteken een kapstok. Jawel, zolang we ons vragen stellen, hebben we kapstokken om ons leven aan te hangen. Ik hoop dat ook uw leerlingen zich hun leven lang vragen blijven stellen. Een levensbeschouwelijke opvoeding draagt daartoe op

een uitzonderlijke wijze bij. Omdat de levensbeschouwing, door vragen te stellen, drie dingen doet:

- 1 Zij legt de verantwoordelijkheid in de handen van de mens (zij stelt voortdurend de vraag over hoe we moeten handelen);
- 2 Zij erkent de waarde van wat we doen én relativeert tegelijk wat we doen (zij stelt dus voortdurend de waaromvraag);
- 3 Zij is geen weten maar een geloven – ook de niet-religieuze levensbeschouwing is in wezen een niet-weten maar geloven – en houdt dus tegelijk altijd twijfel in, de kern ook van het wetenschappelijke denken.

Het mag duidelijk zijn inmiddels dat levensbeschouwelijke opvoeding meer is dan het bijbrengen van waarden. De waarde-opvoeding beantwoordt immers niet aan wat mensen voor hun leven willen: een perspectief dat hen oproept. Wat levensbeschouwelijke vakken vooral moeten bereiken is dat de honger naar spiritualiteit wordt gescherpt. Ik weet het, spiritualiteit is een breed begrip, een containerbegrip, een begrip waarin elkeen zelf stopt wat hij er ook wil uithalen.

Containerbegrip of niet, spiritualiteit is de zoektocht naar de waarheid waaruit je wilt leven en waarmee je wilt sterven. Uiteindelijk zullen we de grote vragen van het leven niet kunnen vermijden, zoals François Mitterrand ooit zei.

Spiritualiteit behoedt de mens voor de waan dat geluk te koop zou zijn, en misschien ook wel voor de waanidee dat je geluk kunt meten met tips per mail. Niets heeft de mensheid meer ongeluk bezorgd dan de zoektocht naar geluk. Het is misschien geen toeval dat de hoogconjunctuur van de geluksindustrie samenvalt met de laagconjunctuur van de religie en de levensbeschouwing. Onze *'mind'* is *'full'*, maar onze *'soul'* is leeg.

De Oostenrijkse dichter Rainer Maria Rilke (1875-1926) noemde geluk “de absurditeit van het leven zin geven”. Dat is precies wat religie en levensbeschouwing doen: zij geven absurditeit van het leven zin, omdat zij het individuele bestaan verbinden met een belofte die groter is dan het persoonlijke geluksstreven.

Levensbeschouwing, meer bepaald religie, bezorgt de mens twee zaken die rust brengen in de onrustige geest: identificatie en oriëntatie. Men ziet zichzelf opgenomen in een groter geheel en men krijgt een wegwijzer voor de levensreis. Het gaat bij levensbeschouwing dus in wezen over een levensperspectief en een levenshouding die de fixatie op het eigen geluk losmaken.

Om het leven uit te houden heeft de mens een doel en een zin nodig die buiten hem liggen, stelde Viktor Frankl vast (Logotherapie of derde Weense School). Zijn conclusie: de belangrijkste voorwaarden voor een goede geestelijke gezondheid zijn spiritualiteit, vrijheid, verantwoordelijkheid en de zinvraag over de betekenis van ons leven.

Een spirituele mens weet afstand te bewaren tussen zichzelf en zijn tijd. Dat brengt mij bij mijn derde punt: de levensbeschouwing is een permanente kritiek op de bestaande toestand en zorgt ervoor dat mensen boven het economische nut kunnen denken.

In een interview met het Duitse weekblad *Die Zeit* van 8 februari 2007 zei kardinaal Walter Kasper: “Religie is nooit *cool*, zij is gloeiend”. Dat gloeiende van de levensbeschouwing komt uit de dubbele houding die levensbeschouwing bevordert: de verwondering en de verontwaardiging. Levensbeschouwelijke vakken zijn, als onnuttige vakken vanuit economisch oogpunt maar vertrekend vanuit een visie op de mens en diens betekenis, het best uitgerust om verwondering voor het goede en verontwaardiging voor het kwade op te wekken. Verwondering en verontwaardiging inspireren mensen.

Wie geïnspireerd is, wordt een gedreven mens. De gedrevene weet zich geroepen tot meer. Levensbeschouwing zorgt voor geroepen mensen. Wie geroepen is, een ander woord voor gedreven, is met lijf en leven geëngageerd. Hij zal bijvoorbeeld nooit een vakidoot worden die zich zomaar laat inpassen in het economisch systeem. Hij hanteert immers een breed perspectief: tot zijn zorg en aandacht behoort niet alleen de mens voor hem maar ook de menselijkheid van alle mensen. Wie gedreven, gepassioneerd en geroepen is, blijft niet rustig bij onrecht. Hij verheft zijn stem. Hij klaagt aan, hij roept op.

Verontwaardiging is een belangrijk element van de gedrevenheid. Wie gedreven is, kan/moet ook verontwaardigd zijn. Roeping grijpt de hele persoon aan, dus ook zijn capaciteit om geërgerd en boos te zijn.

De geïnspireerde mens is verwonderd én verontwaardigd, zachtmoedig en streng. Dr. Martin Luther King heeft de noodzaak van die tweeledigheid prachtig verwoord in een preek uit het jaar 1959: “*A tough mind and a tender heart*”. Waarom? Vanuit Kings gelovige inspiratie klinkt het als volgt: “Omdat wij een God aanbidden die zelf tegelijk *tough minded* en *tender hearted* is, want in zijn natuur combineert Hij een creatieve synthese van liefde en gerechtigheid die ons kan leiden door de donkere valleien van het leven naar de zonbeschenen paden van hoop en voltooiing”.

King spreekt van de twee armen van God: “de ene, krachtig, omsluit ons in gerechtigheid, en de andere, teder, houdt ons omvat in genade”. Die zelfde gedachte – van de harde en de zachte hand – vinden we uitgebeeld in het gekende schilderij van Rembrandt, *De verlorene zoon* (waarover Henri Nouwen een mooi boek schreef). Rembrandt schilderde twee verschillende handen bij de vader die zijn teruggekomen zoon omarmt: een mannelijke hand en een vrouwelijke hand.

De synthese van de mannelijke hand en de vrouwelijke hand, van “*a tough mind and a tender heart*” is creatief. Immers, in de combinatie van verwondering en verontwaardiging, zachtmoedigheid en aanklacht, liefde en gerechtigheid, die schijnbaar elkaars tegengestelden zijn, wordt gedrevenheid scheppend vermogen.

In een samenleving waar maar één ding zeker is, namelijk dat niets zeker is, is dit belangrijker dan ooit om de maatschappelijke evolutie te volgen en te begeleiden. De vragen van de tijd zijn moeilijke vragen. Ze gaan over het samenleven van mensen in een pluralistische, multiculturele en interculturele context en in een vergrijzende samenleving. Ze gaan over vrijheid en recht, over verdraagzaamheid en respect, over solidariteit en verantwoordelijkheid. Ze gaan over de fundamenten van onze westerse samenleving.

Alleen wie principes heeft, wordt bij deze vragen geen kritiekloze naloper van de waan van de dag die morgen alweer over is. Omdat hij bouwt op de vaste grond van de menselijke waardigheid, behoudt hij in zijn denken en handelen een kritische functie.

De Franse politieke filosoof Alexis de Tocqueville wist in de negentiende eeuw al dat religie (of levensbeschouwing) een voorwaarde is voor een gezonde democratie. Dit vandaag nog durven zeggen klinkt in de oren van de spraakmakende gemeente der neutraliteitsradicalen als vloeken in de kerk van de Zalige Neutraliteit. Je moet al iemand zijn als hoogleraar Rechtsfilosofie Andreas Kinneging (Universiteit Leiden) om te durven zeggen dat religie “een temperende werking” heeft op het egoïsme en het materialisme. Religie richt de burger immers op het algemeen belang van de brede gemeenschap. “Als het geloof wegvalt, raken mensen sterker gericht op zichzelf”, aldus Kinneging.

De brede sociale netwerken van de levensbeschouwingen die niet beperkt zijn tot hetzelfde professionele of intellectuele milieu en ook niet door eigenbelang zijn geïnspireerd, maken dat de belijders minder bang zijn van de samenleving. “Gedreven door de hoop die in hen leeft”, kijken ze bovendien positiever naar de samenleving en de toekomst. De neutraliteitsradicalen weigeren aan de religies om hun kracht van *civil society* aan te wenden voor het algemeen welzijn in onze gesecculariseerde samenleving.

Dat brengt mij bij mijn vierde en laatste punt: de pluralistische realiteit van de seculiere samenleving is niet gediend met levensbeschouwelijke neutraliteit.

Neutraliteit levert geen gemeenschappelijkheid op. Om te kunnen verbinden moeten we kunnen verschillen. Pas dan kunnen we de gemeenschappelijkheid vinden. Zoals hoger al vermeld, noemde Dante Alleghieri neutraliteit een zonde, de zonde van onverschilligheid die voert tot de diepste kringen van de hel. Een overheid die onverschillig aankijkt tegen de levensbeschouwingen en hen vanuit een gesloten neutraliteitsvisie afhoudt van de dialoog over de essentie van onze existentie, dreigt misschien de samenleving in een geestelijke hel te storten.

Diversiteit is geen nieuw fenomeen. Ze was er vroeger ook al, maar anders. De zogenaamde zuilen van eertijds waren de maatschappelijke constellatie van de toenmalige diversiteit. Ze waren een interessant voorbeeld zowel van de eigenstandigheid naast elkaar van de verschillende levensbeschouwelijke gemeenschappen als van de dialoog van de verschillende levensbeschouwingen bij de opbouw van een sociale samenleving binnen de moderniteit.

Algemeen wordt de ‘ontzuiling’ beschouwd als een winst voor een tolerantere samenleving. Maar historisch gezien heeft de invoeging van de hele Vlaamse samenleving in de moderniteit maar kunnen plaatsgrijpen dankzij de zuilen die vanuit hun levensbeschouwing ‘hun’ mensen hebben ingeleid in de geïndustrialiseerde, gesecculariseerde samenleving. De zuilen waren niet alleen muren die afscheidden, ze waren ook bruggen die verbonden. Het zou wel eens kunnen dat in een ontzuilde samenleving er geen bruggen meer zijn tussen de bevolkingsgroepen.

Vandaag is het begrip diversiteit anders: zaten de zuilen van vroeger geënt op de gemeenschappelijke stam van de westerse cultuur, vandaag wordt onze samenleving geconfronteerd met levensbeschouwingen die hun wortels hebben in een niet-westerse, niet-Europese cultuur. Die diversiteit is een feit. De vraag is niet: willen we dat? De vraag is: hoe gaan we ermee om, zodat de ‘vreemde’ levensbeschouwingen zich ook kunnen enten op onze cultuur?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden dient de omgang met diversiteit te verlopen in respect en in een open dialoog. Echte dialoog is niet dat je jezelf en je eigen ideeën opgeeft, maar dat je bereid bent om naar de ander te luisteren en jezelf in vraag te stellen. In onze democratische samenleving vereist dit dat ook de ander daartoe bereid is. Die bereidheid kan er slechts komen, als de dialoog met kennis van het eigen verhaal verloopt. Tolerantie blijft een leeg begrip, als de levensbeschouwingen zich dienen terug te trekken achter de gevels van hun vergaderplaatsen en gebedsruimten.

De dialoog met de diverse levensbeschouwingen en over de diversiteit is een ingrijpend proces, waarvoor de pleitbezorgers van de strikte neutraliteit en de passieve tolerantie op de vlucht gaan. Deze dialoog confronteert ons immers met ‘meningen’ die misschien niet conform de ‘*pensée unique*’ van deze tijd zijn.

Bovenal dwingt die confrontatie met ‘vreemde’ gedachten ons om af te dalen in de eigen levensbeschouwelijke grondslagen van onze samenleving en cultuur, op het gevaar af vast te moeten stellen dat we onwetend zijn geworden over onze eigen identiteit. Refererend aan Cees Nooteboom, denk ik dat als wij “onze eigen Japanners” zijn geworden, die “als blinden in onze eigen musea” rondlopen, wij vervreemd raken van onze eigen cultuur en we de confrontatie met andere culturen niet aankunnen. Neutraliteitsradicalen zijn misschien wel bang van deze confrontatie. De zelfzekerheid van de belijders van de ‘uitheemse’ levensbeschouwingen confronteert ons ook met ons laatste taboe.

Levensbeschouwing is in onze samenleving wat seks vroeger was: taboe, privé, onwelvoeglijk. Het is iets dat iedereen wel heeft, maar we doen alsof het niet bestaat. Je doet dus alsof je er niets mee te maken hebt en je bent beschaamd om erover te beginnen. Maar je zit er wel mee, zoals mensen met hun seksualiteit vroeger, hoe goed ze ook veinsden er geen uitstaans mee te hebben. Geen mens is seksloos, geen mens ook is overtuigingloos. Bovendien lukt het niet om levensbeschouwing nu, zoals seksualiteit toen, uit een mens te snijden. Beide hebben met de intimiteit en het wezen van het leven en de mens te maken: seksualiteit met lichaam, verlangen en relatie; levensbeschouwing met geest, verlangen en relatie.

Wie de intimiteit van een mens taboe verklaart, verknalt het leven. Dat wreekt zich. Er was veel leed vroeger ten gevolge van de verdrongen seksualiteit, en bij velen was het seksleven een ramp. Vandaag zitten veel mensen met onbeantwoorde levensvragen, en hun zingeving is een puinhoop.

Neutraliteitsradicalen zijn ter zake extreem conservatief: ze weigeren dit taboe open te breken. Ze voeren echter een achterhoedegevecht met de religie, zoals preutsheid eertijds met de seksualiteit. Wat verboden wordt, komt vanzelf naar boven. Het drijft ook vandaag terug naar de oppervlakte, al was het maar omdat de moslims in ons land er ons toe uitdagen.

Omdat passief pluralisme in wezen de ontkenning betekent van het belang van zingeving, komt de gesloten neutraliteit neer op onverschilligheid voor wat mensen beweegt en bezielt. Dat is gevaarlijk, omdat het mensen dwingt tot maatschappelijke schizofrenie. Privé wordt afgegrensd van publiek, op het gevaar af dat sommigen gaan besluiten dat hun overtuiging voor het land en de samenleving zinloos en nutteloos is. Van de weeromstuit wordt het getto van hun religie een burcht die zich keert tegen de samenleving.

Door uitgerekend onze bronnen bloot te leggen kunnen we komen tot een vruchtbare dialoog. Ook jongeren moeten leren spreken van identiteit tot identiteit, seculieren en gelovigen, christenen en moslims.

Alleen kennis van het eigen levenbeschouwelijke verhaal laat hun toe om hun gemeenschappelijkheid te ontdekken, maar ook – en dat is even belangrijk – elkaars verschil, in de meest verdraagzame zin: namelijk dat ze elkaar zelfs toelaten om te beweren de waarheid te bezitten. Als ik de ander toelaat om te beweren dat zijn geloof of levensbeschouwing het finale antwoord heeft op de vraag naar de zin van het leven en de bestemming van de mens, eis ik ook het recht om dat van mijn geloof of levensbeschouwing te zeggen en omgekeerd.

De beschaafde cultuur, weten we inmiddels, is slechts een vernislaag bovenop de onbeschaafde natuur. In tijden van honger en oorlog, van populisme en angst bladdert dat vernis af. De vernislaag van onze beschaving werd hoofdzakelijk aangebracht door levensbeschouwelijke restauratie. Passieve of gesloten neutraliteit wil in wezen de restaurateurs verbieden om de vernislaag te herstellen.

Actief en open pluralisme daarentegen brengt alle dragers van beschaving bijeen om ervoor te zorgen dat de humaniteit van de samenleving niet afbladdert tot het ruwe hout van de menselijke overlevingsdrift. De tolerantie van het actief pluralisme gaat uit van respect voor de ‘verschilligheid’ van de ander om tot een basis van gemeenzaamheid te komen die de afbladderende vernislaag van de samenleving kan restaureren.

Respectvolle tolerantie van het actieve pluralisme staat dus tegenover onverschillige tolerantie van het passieve pluralisme. Respectvolle tolerantie is slechts mogelijk als we weten wat ons inspireert, we onze levensbeschouwing kennen. Het valt trouwens op dat de meest intolerante mensen dezen zijn die zelf niets van hun eigen religie of filosofie afweten. Om te kunnen verbinden moet je weten waarin we verschillen. En daarom zijn levensbeschouwelijke vakken van uiterst groot belang.

“De waarheid zal u bevrijden”, staat in de Bijbel. Onze eigen ‘waarheid’ kennen bevrijdt ons eveneens van vooroordelen tegenover anderen en hun ‘waarheid’.

Inspirerend en verrijkend. De – onvervangbare – intrinsieke waarde van een christelijk levensbeschouwelijk vak (Claudia Gärtner)

Esthetische benadering. Religie in een seculiere samenleving

Een man en een vrouw houden een halfnaakte jongeman in hun armen. Zijn blik is hol. Hij lijkt energieloos en zijn armen zijn slap. Dit tafereel speelt zich af in een desolaat gebied aan de rand van een stad. De gezichten van de man en de vrouw zijn onherkenbaar; ze kijken naar het doorhangende lichaam van de jongeman. In de linkerhoek vallen één persoon en de benen van de ineengezakte jongeman net buiten het kader. Deze artistieke kenmerken zouden kunnen wijzen op spontane of documentaire fotografie⁶. Toch ensceneert de Oekraïense kunstenaar Boris Mikailov (° 1938) zijn werken met de grootste precisie.

De foto maakt deel uit van een reeks genaamd ‘*Case History*’, waarin Mikhailov daklozen uit zijn thuisstad Charkov vereeuwigt. De artiest plaatst deze mensen soms in een alledaagse setting, al pratend, lachend, drinkend of badend. Soms laat hij hen ook ongewone houdingen aannemen, zoals hier het geval is. Hij betaalt de daklozen om als model te figureren in deze onmenselijke leefwereld. De artiest is zich hierbij scherp bewust van de ethisch ambivalente artistieke strategie. “Enerzijds vind ik het persoonlijk mijn professionele en burgerlijke plicht om de armoede in beeld te brengen. Anderzijds aanvaard ik de traditionele clichés zoals het niet gebruiken van andermans leed. Maar wat betekent dat, andermans leed? En hoe moet een fotograaf zich dan gedragen?”⁷

Mikhailov geeft een gezicht aan de uitgestotenen van de maatschappij. Hij maakt hen opnieuw zichtbaar en toont op hetzelfde moment met een alarmerende correctheid aan hoe ‘normaal’ daklozen geworden zijn in een stad in de post-socialistische voormalige Sovjet-Unie. Om zijn werk te maken levert hij zich over aan de bereidwilligheid van de daklozen die hij hiervoor tegelijkertijd royaal vergoedt. Anderzijds dwingt de hopeloze sociale toestand de uitgestotenen om voor hem te poseren. Ze hebben het geld immers nodig. De fotograaf wordt hierdoor een schakel in het systeem van uitbuiting, maar is tegelijk ook een voyeur. Dit voyeuristische element wordt echter deels teniet gedaan door de bewuste inscenering van de foto’s.

Met een genadeloze waarheidsgetrouwheid toont Mikhailov ons de sociale ongelijkheid in de Sovjet Unie. Dit blijkt ook uit de overige foto’s van de reeks⁸. Dit artistieke proces is niet louter een aanklacht tegen dit soort ongelijkheden. Doorheen zijn werk wil Mikhailov eerder het ambivalente en zelfs contradictoire menselijke gedrag aan het licht brengen. Door de daklozen te betalen helpt hij hen, maar buit hij hen ook uit. Mikhailov wil daarom vragen opwekken, eerder dan ellende in kaart brengen of tot solidariteit oproepen. Hoe kan men een menswaardig

⁶ B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998: <http://www.artnet.com/artists/boris-mikhailov/untitled-from-case-history-series-Gc-8jZC5XnL4EGZQdRlb3A2>, (toegang: 5 december 2014).

⁷ Vertaald uit het Engels: B. MICHAÏLOV, *Case History*, Zürich 1999, 6.

⁸ B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998: http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_195.htm, (toegang: 5 december 2014); http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_287.htm, (toegang: 5 december 2014); http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_285.htm, (toegang: 5 december 2014); http://www.saatchi-gallery.co.uk/imgs/artists/mikhailov-boris/boris_mikhailov_page_457.jpg, (toegang: 5 december 2014).

leven leiden in een gepluraliseerde en gecompliceerde wereld? Waarheen moet ik het leven richten als alle perspectieven voor de toekomst wegvallen, zoals ook in de Sovjet-Unie gebeurde na de afbrokkeling van de socialistische ideologie? Waar vind ik steun, richting en zin in dit leven?

Mikhailov's werk kwam tot stand in een post-socialistische sociale context met zeer specifieke problemen. In die zin zijn de onderwerpen niet altijd even relevant voor een West-Europese context. Toch kunnen ze een soort profetische rol spelen in de vraag naar de eigenheid van het christelijke perspectief binnen de levensbeschouwelijke vakken. Het werk van Mikhailov brengt immers op een choquerende manier een wereld aan de dag waarin een religieus wereld- of mensbeeld niet in staat blijkt om sociaal vormend te zijn.

De analyse wordt nog verrassender, en vanuit theologisch oogpunt nog interessanter, wanneer blijkt dat Mikhailovs 'Case History'-reeks soms religieuze elementen bevat. De artiest put uit de iconografie en de symbolische taal van de christelijke kunst en traditie, en wordt hierbij vooral gestuurd door het lijden van Christus. In het werk dat hier besproken wordt, herinnert de lichaamshouding van de figuranten aan Christus' kruisafneming⁹. Ook de locatie, net buiten de 'stadsmuren', vertoont gelijkenissen met dit motief. In plaats van stigmata zien we hier tatoeages op handen en armen. De artiest blijkt de daklozen dus te beschouwen als de nieuwe "geschiedenis van het lijden". Vanuit dit oogpunt verwijst Mikhailov niet enkel naar de iconografie van het Lijdensverhaal van Christus, maar trekt hij het motief open tot het verhaal van het 'lijden' van deze persoon. Immers, hoewel we Christus' lijden en dood beschouwen als een deel van de heilsgeschiedenis, bevatten deze foto's geen enkele verwijzing naar redding of heil. Michailov's 'Case History' is geen heilsgeschiedenis¹⁰. Integendeel, het is de verafbeelding van onmenselijke ellende.

Dergelijke iconografische verwijzingen steken regelmatig de kop op in het werk van Mikhailov. Zo verwijst hij bijvoorbeeld naar de zondeval¹¹, de Pieta¹², de kruisafneming¹³, het breken van het brood¹⁴. Maar wat wil Mikhailov exact bereiken met deze christelijke verwijzingen in zijn werk? De artiest geeft zelf geen uitleg over waarom hij christelijke beelden gebruikt en of hij dit bewust doet. Toch maken de verwijzingen naar de christelijke iconografie deze afbeeldingen rijker¹⁵. Er wordt als het ware een christelijke transparant over de afbeelding gelegd. De foto's leggen een band tussen het lijden van de daklozen en het lijden van Jezus Christus. Door

⁹ H. MEMLING, *De kruisafneming*, 1485,

<http://www.frammentiarte.it/dal%20Gotico/Memling%20opere/22%20discesa%20dalla%20croce.htm>, (toegang: 5 december 2014).

¹⁰ Cf. F. MESCHÉDE, *Pathos und Spiel. Von Menschen – Für Menschen*, in *Kunst und Kirche* 2 (2002), 87-93, 90.

¹¹ B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998:

http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_195.htm, (toegang: 5 december 2014).

¹² B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998:

http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_287.htm, (toegang: 5 december 2014).

¹³ B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998:

http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/boris_mikhailov_285.htm, (toegang: 5 december 2014).

¹⁴ B. MIKHAILOV, *Naamloos*, uit de reeks *Case History*, 1997-1998, http://www.saatchigallery.co.uk/imgs/artists/mikhailov-boris/boris_mikhailov_page_457.jpg, (toegang 5 december 2014).

¹⁵ Cf. J. RAUCHENBERGER, *Blinder Glaube. Christus in der beginnenden Kunst des 21. Jahrhunderts*, in *Jesus von Nazareth. Annäherungen im 21. Jahrhundert*, Herder Korrespondenz Spezial (5/2007), 57-61, 60.

christelijke beelden te gebruiken moedigt de maker een christelijke interpretatie van het afgebeelde lijden aan. Hij vraagt bovendien om een christelijk antwoord op deze lijdensgeschiedenis.

Theologische benaderingen: Het menselijk lijden vanuit een christelijk perspectief

Eén van de grootste en meest succesvolle theologische verwezenlijkingen van het christendom is dat het op exemplarische en theologisch unieke wijze het lijden in de wereld en het lijden van Jezus Christus heeft samengebracht. Het is waarschijnlijk hierdoor dat niet enkel Mikhailov, maar ook vele andere kunstenaars het lot van de mensheid steeds opnieuw koppelen aan Christus' kruisdood. Een goed voorbeeld is Oskar Kokoschka's '*Christ helping the starving children*' (1945-1946). De inscriptie op dit werk is tekenend: "Ter nagedachtenis aan de Kinderen van Europa die deze Kerst gestorven zijn door koude en honger"¹⁶.

De foto's van de Oekraïense kunstenaar tonen daklozen en armen, maar roepen niet op tot actie. De afbeeldingen drukken geen hoop of heil uit. Toch bevatten deze werken, vanuit een christelijk interpretatiekader waarin het lijden en de dood centraal staan, hints naar hoop. Hiervoor doet de kunstenaar beroep op subtiele iconografische verwijzingen: de dakloze valt niet op de grond en sterft niet; hij wordt ondersteund en gered.

Enerzijds ontwikkelen hoop en heil zich eschatologisch en worden ze voorafgebeeld door de kruisdood en verrijzenis van Jezus. Zo'n eschatologische hoop komt in kunstwerken aan het licht door verwijzingen naar de kruisafneming. Anderzijds ontwikkelen hoop en heil zich ook in het hier en nu. Mikhailov toont daklozen die ronddwalen aan de randen van onze samenleving en waarmee nauwelijks iemand rekening houdt. In een samenleving die geen solidariteit kent en waarin mensen enkel naar waarde geschat worden door wat ze bereikt hebben, tellen deze mensen niet meer mee. Ze zijn waardeloos, overbodig en te mijden. Hun misvormde lichamen worden te kijk gezet – zoals in een circus of een zoo – en worden voor de lens van de fotograaf gehaald. Op een genadeloze manier laat Mikhailov ons onverbloemd kennismaken met een wereld waarin dergelijk mensbeeld primeert. Terwijl hij dit mensbeeld afbeeldt aan de hand van een christelijke beeldtaal, schijnt hierin tegelijk iets door van de christelijke antropologie, die er als een contrasterende transparant bovenop komt te liggen. Deze transparant herinnert er ons aan dat we niet kunnen ontsnappen aan de menselijke waardigheid en aan het feit dat mensen naar het beeld van God geschapen zijn. Het werk roept bijgevolg op tot actief verzet tegen dergelijke ontmenselijking van daklozen.

Wat kan dit visuele en interpretatieve experiment ons meer in het algemeen leren over vragen over het wereldbeeld vanuit een christelijk perspectief? In welke mate kan de particulariteit van het christendom de levensbeschouwelijke vakken verrijken? Ik zou deze vraag graag niet eerst vanuit een theologische of godsdienstpedagogische hoek beantwoorden, maar wel vanuit de filosofie.

¹⁶ O. KOKOSCHKA, *Christ Helping the Starving Children*, 1945-1946.

Filosofische benaderingen I. Religie als een bron van inzichten, waarden en attitudes

Jürgen Habermas (°1929), die zowel in Duitsland als internationaal geprezen wordt als een van de meest invloedrijke filosofen van onze tijd, was lange tijd beducht om zich uit te spreken over religieuze onderwerpen. Pas op het einde van de jaren 1990 begon hij zich¹⁷ – net als vele van zijn collega's, waaronder ook Kardinaal Ratzinger – met zijn “*Faith and Knowledge*”¹⁸ te mengen in het debat. Habermas buigt zich enerzijds over de verhouding tussen geloof en rede en neemt anderzijds een specifieke houding aan in het debat over de verhouding tussen religie en burgerschap. Zijn visie op dit laatste kan gemakkelijk getransponeerd worden naar het debat over de rol van levensbeschouwelijke vakken in het onderwijssysteem van een staat.

Habermas vertrekt enerzijds van de stelling dat de burgermaatschappij volledig democratisch en seculier moet worden opgebouwd, maar is er anderzijds van overtuigd dat diezelfde burgermaatschappij zich laaft aan ‘pre-politieke’ bronnen. Voorbeelden zijn medelijden en solidariteit, die, hoewel ze beide ankerpunten van de burgermaatschappij zijn, nooit door middel van democratische procedures werden ingevoerd. Solidariteit kan niet wettelijk geregeld worden. Dergelijke houdingen en waarden die verbonden zijn aan onze democratische samenleving, kunnen zich ontwikkelen binnen democratische processen, bijvoorbeeld door middel van onwettige demonstraties, of door protesten tegen militair ingrijpen, of door openbare campagnes tegen de komst van nieuwe luchthavens.

Habermas stelt dat deze processen bedreigd worden door het groeiende individualisme en de wildgroei aan wetten binnen onze samenleving. Volgens hem dreigt de maatschappelijke solidariteitsketen te breken¹⁹. En net hier komen religies, wereldbeelden en cultuur in het spel. Habermas beschouwt hen als de bron van net die waarden en houdingen die onmisbaar zijn voor een samenleving. “Tussen staatsburgers ontstaat er pas een – zoals altijd ook abstracte en door de wet bemiddelde solidariteit – wanneer de principes van rechtvaardigheid zich nestelen in het dichte weefsel van cultureel bepaalde ethische oriëntaties”²⁰.

Volgens Habermas bevatten de heilige geschriften, religieuze tradities, rituelen en beelden intuïties van wat goed en ongepast is. Het zijn getuigenissen van heil en van het doel van het leven. Deze getuigenissen zitten tot op vandaag ingebakken in de waarden en attitudes van de huidige burgermaatschappij. Habermas stelt dat in religies iets bewaard bleef van wat elders verloren ging en dat dit niet kan worden hersteld door middel van enkel professionele kennis. Hij denkt hierbij bijvoorbeeld aan de zorg voor wie ontspoord is, aan de omgang met schuld, of aan de fijngevoelige aanpak van sociale pathologieën of individuen die faalden in het leven.

¹⁷ Cf. J. HABERMAS, *Zwischen Naturalismus und Religion*, Frankfurt 2005; J. HABERMAS, *Glauben und Wissen*, Frankfurt 2001; J. HABERMAS & J. RATZINGER, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Glauben*, Freiburg 2005, 15-37; R. LANGTHALER & H. NAGL-DOCEKAL (Eds.), *Glaube und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas*, Wien 2007.

¹⁸ Cf. J. HABERMAS & J. RATZINGER, *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Glauben*, Freiburg 2005; Vertaald J. HABERMAS & J. RATZINGER, *Dialektiek van de secularisering. Over rede en religie*, Kampen 2009.

¹⁹ Cf. J. HABERMAS, *Dialektik*, 26-28; *Dialektiek*, 52-54.

²⁰ J. HABERMAS, *Dialektik*, 25; *Dialektiek*, 51.

Wanneer we terugkijken naar Mikhailov's 'Case Studies' zien we hoe de onverwoestbaarheid van de menselijke waardigheid en de hoop op verlossing en heil concepten zijn die levend gehouden worden door religies en die dreigen verloren te gaan doorheen een gesecculariseerde kijk op het lijden en armoede. Volgens Habermas zou een burgermaatschappij er goed aan doen de traditie die religies hen bijbrengen te omarmen en te koesteren.

Deze waarden kunnen echter niet zomaar overgenomen worden, het mogen geen voorschriften zijn voor alle leden van de burgermaatschappij. Noch kan de christelijke visie op schuld en boete veralgemeend worden, of kan de hoop op een eschatologisch heil het *leitmotiv* van de sociale wetten van een staat worden. Het is niettemin mogelijk – en misschien zelfs noodzakelijk – om deze normen, waarden en attitudes te 'vertalen'²¹ naar de seculiere context en hen op deze wijze toch mogelijk te maken. Dit is volgens Habermas bijvoorbeeld gebeurd met het concept 'naar Gods gelijkenis' en de menselijke waardigheid die hieruit voortvloeit. Het gaat om een theologisch argument, vertaald in een filosofisch-seculier discours, dat doorschemert in het concept 'menselijke waardigheid' dat we vandaag terugvinden in de mensenrechten.

De onvolkomenheden van Habermas' benadering – zoals het feit dat hij de nadruk legt op de reflexieve (vertaalbare) taal van religie en levensbeschouwelijk onderwijs, en hierbij andere moeilijker te vertalen uitdrukkingsvormen van religie (zoals bijvoorbeeld gebed en liturgie) buiten beschouwing laat – zullen in wat volgt niet behandeld worden. Sommige religieuze overtuigingen (bijvoorbeeld de eschatologische hoop) bereiken overigens net hun grenzen in het seculiere discours omdat ze enkel uitgedrukt en mogelijk gemaakt kunnen worden doorheen religieus logisch redeneren. Ook deze vraag, namelijk in welke mate Habermas – tegen zijn intentie in – religie tot een gemeen goed voor de samenleving maakt, zal verderop niet behandeld worden.

Tot besluit wil ik eerder vasthouden aan het feit dat Habermas' stelling ertoe leidt dat mensen een religieuze vorming moeten krijgen om te kunnen omgaan met religie en haar enorme aanbod aan semantische mogelijkheden voor de post-seculiere pluralistische burgermaatschappij. Religieuze vorming moet mensen ertoe aanzetten om religieuze overtuigingen te leren begrijpen vanuit hun onontgonnen semantisch potentieel om ze vervolgens te kunnen vertalen in een algemeen gangbare taal die gebruikt kan worden in de burgermaatschappij. Hierbij wordt uitgegaan van de vooronderstelling dat ze in staat zijn, waar nodig, na te denken over religieuze overtuigingen binnen een rationeel discours en deze vervolgens ook kunnen omzetten.

De postseculiere samenleving moet het onontgonnen semantische veld van de religie leren appreciëren en hierdoor het publieke discours verrijken en inspireren waar nodig. Religie mag hierbij niet als irrationeel of overbodig worden afgedaan. Post-seculier denken ziet, op grond van agnostische premissen, immers "enerzijds af van het vormen van een oordeel over religieuze waarheden, door (op een niet polemische manier) de scheiding tussen geloof en

²¹ Cf. M. STRIET, *Grenzen der Übersetzbarkeit. Theologische Annäherungen an Jürgen Habermas*, in R. LANGTHALER & H. NAGL-DOCEKAL (Eds.), *Glauben*, 259-282.

kennis te accentueren. Anderzijds wijst het ook een door de wetenschap beperkte visie op de rede en bijgevolg het verdwijnen van religie bij de genealogie van de rede af²². Post-seculiere samenlevingen zouden een gevoeligheid voor religieuze bronnen moeten ontwikkelen die vervolgens het normbewustzijn en de solidariteit onder de burgers kan ondersteunen.

Filosofische benaderingen II: Religie als een ‘schatkamer’ van zin, spiritualiteit en levenswijsheid

Vergelijkbaar is het recente argument van Alain de Botton, die stelde dat het nut van religie minder tot uiting komt in een democratisch opgebouwde burgermaatschappij, dan in het geval van gemeenschapsopbouw, individuele levenskeuzes en de zoektocht naar zin. In tegenstelling tot Habermas, vertrekt hij niet van een agnostisch standpunt, maar vanuit een uitgesproken atheïstische premisse. Volgens De Botton is het mogelijk om een overtuigde atheïst te zijn en religie toch als nuttig, interessant en bemoedigend te beschouwen. Zonder de religieuze doctrines te willen overnemen, beschouwt hij religies toch als “schatkamers” gevuld met concepten en strategieën die een ethische keuze kunnen vergemakkelijken, die betekenis kunnen geven aan het leven en die kunnen helpen om de contingentie van het bestaan te beheersen²³. De Botton ontwikkelt hiermee een strikt functionele kijk op religies, iets wat uiteraard vanuit vele oogpunten bekritiseerbaar is. Niettemin zijn de vurigheid waarmee hij de wapens opneemt voor religieuze praktijken, tradities en wereldbeelden en de manier waarop hij ten strijde trekt tegen de beperkingen van het huidige seculiere wereldbeeld wonderbaarlijk. De Botton vindt dat religies bewijzen hoe een gemeenschap functioneert op een niveau dat hoger ligt dan het sociaal-economische en dat religies tonen hoe het leven ethisch benaderd kan worden. Levensbeschouwelijk onderwijs en geloofsontwikkeling bewijzen dat mensen gevormd worden door de wereld rondom hen en door de traditie. Het leven en het wereldbeeld worden gevormd doorheen kunst en architectuur. “De wijsheid van de godsdiensten behoort alle mensen toe, zelfs de meest irrationele onder ons, en verdient het dat de grootste vijanden van het bovennatuurlijke zich haar op selectieve wijze opnieuw eigen maken. Sommige aspecten van religies zijn te nuttig, doeltreffend en intelligent om alleen aan de gelovigen te worden overgelaten”²⁴.

Op het eerste zicht zijn dergelijke pleidooien van agnostische en atheïstische filosofen een zegen voor de theologie en het levensbeschouwelijk onderwijs. Ze leggen immers de nadruk op de rol die religie kan vervullen in een postseculiere samenleving, waar men voorheen lange tijd beweerde dat religies overbodig geworden zijn in tijden van toenemende welvaart en technologisering. Een tweede, ietwat grondigere blik zet onmiddellijk een domper op de feestvreugde. De Botton verzwijgt immers het doel van zijn visie op religie. Hij is erop uit “om

²² J. HABERMAS, *Naturalismus*, 147. Vertaald.

²³ Cf. A. DE BOTTON, *Religion for Atheists. A non-believer's guide to the uses of religion*, London 2012, 12f; Verschenen in vertaling; A. DE BOTTON, *Religie voor Atheïsten. Een heidense gebruikersgids*, Amsterdam, Antwerpen, 2012, 11f.

²⁴ *Ibid.*, 312 (originele versie) en *Ibid.*, 306 (Nederlandse vertaling).

enkele lessen aan te wijzen die we van religies kunnen leren”²⁵. Hiervoor is het nodig om die lessen los te rukken “uit het bovennatuurlijke kader waarin ze ooit zijn bedacht”²⁶. De Botton’s voorliefde voor religie gaat dus samen met de geleidelijke opheffing ervan.

Het voorbeeld van De Botton toont treffend aan hoe dubbelzinnig het kan zijn om zich vanuit de theologie of de godsdienstpedagogie te verzoenen met een functionele definitie van religie. Het staat buiten kijf dat een functionele benadering als die van De Botton het nut van religie en godsdienstonderwijs kan verklaren. Al snel wordt echter duidelijk hoe diezelfde functionalistische benadering religie en godsdienstonderwijs in de toekomst overbodig maakt. Het is daarom nodig om het nut van het christelijke wereldbeeld en het christelijke godsdienstonderwijs niet enkel te verantwoorden vanuit het neutrale aspect van de levensbeschouwelijke vakken, maar om ook op de unieke en onvervangbare kansen te wijzen die door het christelijke geloof geboden worden. Deze verdienen een plaats in het seculiere en pluralistische onderwijsdiscours.

Benaderingen van het godsdienstonderwijs: Op zoek naar de specifieke en onvervangbare intrinsieke waarde van de christelijke benadering in de levensbeschouwelijke vakken

Wat is dan deze intrinsieke waarde van levensbeschouwelijk onderwijs? Welke onvervangbare inzichten op levensbeschouwingen kan het levensbeschouwelijk gekleurd onderwijs bieden aan jongvolwassenen? Waar ik voorheen de nadruk legde op de culturele en filosofische zijde (een blik die als het ware van buitenaf komt) van het nut en de invloed van religie, wil ik tot slot de blik naar binnen keren en de kansen die een uitsluitend theologisch en godsdienstpedagogisch standpunt kunnen bieden naar voren halen. Wat is de specifieke en misschien zelfs onvervangbare waarde van het christendom in het onderwijs en in wetenschappen die zich over het leven buigen?²⁷

Algemeen gesteld moedigt het christendom een kritische blik op de wereld aan. Levensbeschouwelijk onderwijs – ook in de publieke netten – zet aan tot kritisch denken en kan van binnenuit een ander soort wereld blootleggen die afgeleid kan worden van het onderscheidbare christelijke denkproces. Theologisch uitgedrukt bepaalt dit wereldbeeld het Rijk Gods en stelt het dit tegelijk ook als doel voorop. Ik zal dit illustreren aan de hand van drie voorbeelden²⁸.

²⁵ A. DE BOTTON, *Religie voor Atheïsten*, 311(originele versie) en *Ibid.*, 305 (Nederlandse vertaling).

²⁶ *Ibid.*, 312 (originele versie) en *Ibid.*, 306 (Nederlandse vertaling).

²⁷ Cf. Zie ook de recente debatten over de rol van het godsdienstonderwijs in het onderwijspakket; U. KROPAC, & G. LANGENHORST, (eds.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen*, Babenhausen 2012; H. SCHLUB, *Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion*, Wiesbaden 2010; D. BENNER, *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*, Paderborn a.o. 2008, 129-145; L. KULD, et al. (Eds.), *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*, Münster 2005; M. DOMSGEN, et al. (Eds.), *Was gehen uns ‘die anderen’ an? Schule und Religion in der Säkularität*, Göttingen 2012.

²⁸ Zie voor een gelijkaardige stelling; R. ENGLERT, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart 2008, 161-172; 287-301.

Ten eerste: vanuit een christelijk perspectief zijn de kijk op en de beoordeling van de wereld gericht op een bindende waarheid die, theologisch gezien, het Godsbeeld vormgeeft. In het godsdienstonderwijs is het echter niet de bedoeling deze visie op de waarheid of op God zo maar over te leveren of aan te nemen. Denkbeelden over God moeten – met de woorden van Habermas – vertaald en mogelijk gemaakt worden. In een schoolomgeving betekent dit dat er ruimte moet zijn voor discussie over wat mensen ervaren als waar, bindend en belangrijk, en dat iedereen in staat moet zijn om zijn of haar individuele waarheden tegen het licht van de intersubjectieve plausibiliteit te houden²⁹. Op die manier kan het (godsdienst-)onderwijs meer zijn dan een kanaal om neutrale en instrumentele vaardigheden over te brengen. Het zal bijgevolg een intersubjectieve strijd om de waarheid zijn. In dit opzicht is de specifieke bijdrage van het godsdienstonderwijs in het levend houden van de vraag naar de waarheid en God binnen het algemene onderwijsproces van belang. Ook is het godsdienstonderwijs, dat nadenkt over wereldbeelden, een wapen tegen elke vorm van *top-down* onderwijs.

Ten tweede: ondanks het feit dat de keuzevrijheid vandaag haast onbegrensd groot is, althans minstens in de Westerse delen van de wereld, wordt diezelfde vrijheid op tal van plaatsen bedreigd. Hoewel we enerzijds vrij onze levensmiddelen, partners en carrières kiezen, worden we anderzijds constant gescreend, worden onze gegevens overal opgeslagen en worden we afhankelijk gemaakt van de geglobaliseerde en geëconomiseerde markt. De mogelijkheden die een individu vandaag heeft om zijn of haar leven vrij in te richten, heeft ook donkere kanten. We worden gedwongen onszelf telkens opnieuw heruit te vinden en staan persoonlijk borg voor de successen en mislukkingen in ons leven. Dit staat in schril contrast tot het centrale karakter van de vrijheid in de joods-christelijke traditie. Mensen worden opgeroepen om vrij te zijn, met deze toevoeging dat het net de relatie tot God is, die mensen tot ware vrijheid leidt. De joods-christelijke boodschap werkt daarom bevrijdend – het bevrijdt van slavernij, van afgoden en van Mammon – en laat mensen tegelijk toe om de last van de verantwoordelijkheid voor het eigen succes en de eigen redding uit handen te geven. Het godsdienstonderwijs is gericht op deze echte vrijheid, en bevrijdt bijgevolg leerlingen van verstikkende absolutistische waarheidsaanspraken, van de gedachte dat iedereen zichzelf moet verlossen. Het godsdienstonderwijs zet zich af tegen totaliserend onderwijs. Vooral in de intrinsieke logica van de grote religieuze feesten, Kerstmis, Pasen, het Suikerfeest, het Offerfeest, is het verzet tegen het wereldse, en in het bijzonder het economisch absolutisme, duidelijk gebaseerd op deze vrijheid.

Ten derde: Het joods-christelijke mensbeeld benadrukt de essentiële waardigheid en de specifieke roeping van iedere mens. Het benadrukt Gods onvoorwaardelijke keuze voor de persoon, los van zijn of haar individueel voorkomen. Net deze gedachte wordt vaak over het hoofd gezien, zeker in een onderwijssysteem dat meer en meer de nadruk legt op prestatie. Vanuit het christelijke perspectief blijft de mens een mens, ongeacht zijn of haar falen en los van zijn of haar nut in de samenleving. Vanuit het christelijke perspectief is elke mens in staat

²⁹ *Ibid.*, 172.

zijn of haar verantwoordelijkheid op te nemen en wordt iedereen uitgedaagd om solidair op te treden voor de onweerlegbare waardigheid van elke mens.

Ten vierde: Een mensenleven is steeds contingent. Levensdoelen worden zelden bereikt en het falen loert steeds om de hoek. Mensen worden geconfronteerd met een onrechtvaardigheid die vaak niet geremedieerd of bestraft wordt. De christelijke godsdienst biedt doorheen eschatologische hoop een manier aan om met deze onaanvaardbare situaties om te gaan. Het biedt de hoop dat het lijden, de dood en de onrechtvaardigheid niet het laatste woord hebben. Wanneer we deze vier elementen samenvatten wordt duidelijk hoe het christendom een onmisbare bijdrage levert aan een vorm van algemeen onderwijs dat er op gericht is leerlingen te scholen “in de deconstructieve kracht van het relativiserend bewustzijn en in de creatieve kracht van het transcendentale denken”³⁰. Alleen wanneer scholen en het onderwijs ervoor kiezen om de specifieke intrinsieke logica van het christendom – of een andere godsdienst – aan te voeren en leerlingen de kans bieden om kennis te maken met een religieuze kijk op godsdienst en het leven, zullen ze erin slagen om adolescenten vertrouwd te maken met de deconstructieve en creatieve kracht van godsdiensten. Een onderwijsvorm die religie vanuit een neutraal en extern oogpunt benadert, die vanuit een religieus pluralistisch vertrekpunt steeds opnieuw op zoek gaat naar interreligieuze en interculturele gelijkenissen en die de verschillen wegedeneert, verdunt de culturele en religieuze mogelijkheden en blijft in de praktijk vastzitten in de bestaande culturele en maatschappelijke logica, zonder deze in vraag te stellen.

Theologische verwezenlijking: hoop en heil

Welke meerwaarde biedt het christelijke perspectief dan concreet aan de interpretatie van het leven en de maatschappij? Welke betekenissen en betekenisverschuivingen brengt het christelijke perspectief met zich mee? Ik zou me willen wagen aan enkele opmerkingen bij Mikhailov's *Case Studies* en zal op deze manier mijn gedachtegang afronden.

Mikhailov legt het lijden en de onderdrukking van mensen letterlijk bloot en geeft hen tegelijk een gezicht. Hij vergoedt de daklozen rijkelijk, maar buit tegelijk hun armoede uit. Exploitatie, voyeurisme en de afwijzing van minachtend gedrag en het gebrek aan solidariteit gaan in zijn werk hand in hand. Wie vanuit een christelijk oogpunt naar de werken kijkt – en het is net dit perspectief op de wereld en het leven dat in scholen moet worden binnengebracht via het godsdienstonderwijs – beseft dat het christendom dit lijden en menselijk falen niet negeert of marginaliseert. Integendeel, doorheen de dood van Jezus, wordt dergelijk lijden net het focuspunt. De onderdrukte is één van de prototypes van het christendom. Wie bijgevolg Mikhailov's afbeeldingen bovenop Christus' kruisafneming legt, ziet doorheen de iconografische en semantische bekentenis dat het menselijke lijden niet tenietgedaan of verstopt wordt. Deze mensen, die op de rand van de samenleving leven en verstoken zijn van solidariteit, die onzichtbaar en overbodig zijn binnen de wereldwijde logica van de markteconomie, worden

³⁰ R. ENGLERT, *Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung*, in *Kontexte. Bildung und Kirche* (2/2002), 3-9, 7. Vertaald.

vanuit christelijk oogpunt niet vergeten en gaan niet ten onder aan hun lijden. Het christendom herinnert ons aan de waardigheid van elk persoon, los van wat hij of zij doet, bezit of kan. De iconografie en semantiek van het werk roept op tot verantwoordelijkheid voor elke persoon in nood, ook als hij of zij dit lijden of falen aan zichzelf te danken heeft. Tegelijk herinnert de kruisafneming ons aan de christelijke hoop voor datgene wat na de dood volgt – een perspectief van hoop en verlossing dat niet expliciet aanwezig is in het werk van de Oekraïense kunstenaar. Lijden, falen en de dood hebben niet het laatste woord. Het zijn in feite beloftes op Gods redding, die echter tegelijk ook solidariteit tussen mensen vragen.

Eén van de grootste uitdagingen voor het christendom is de omgang met deze religieuze waarheid in het licht van ziekte, lijden en dood. Tegelijk biedt het christelijke antwoord één van de grootst mogelijke kansen op leven en zin. We mogen studenten deze hoop niet ontnemen en mogen atheïsten en agnosten niet zomaar de kans geven om op een functionalistische en eclectische manier uit deze perspectieven te putten.

Leren spelen met vuur. Naar een praktische hermeneutiek van het christendom in handelingsgerichte religieuze educatie (Thom Geurts)

Religieuze educatie in de school is in de lage landen institutioneel en inhoudelijk sterk verbonden met het christendom. De maatschappelijke positie van het christendom is echter op drift geraakt als onderdeel van een dieper liggende ontwikkeling die in sociaal cultureel onderzoek ‘transformatie van religie’ genoemd wordt. De vraag is wat die transformatie betekent voor de continuïteit van religieuze educatie in het algemeen en in het bijzonder voor de manier waarop tradities als het christendom in religieuze educatie aan bod komen. Aan deze vraag is een andere vraag verbonden: hoe verhoudt zich de institutionele systeemkant van religieuze tradities met de persoonlijke creatieve kant van religie in religieuze educatie? Deze vraag zorgt voor een waterscheiding en desoriëntatie in theorie en praktijk van religieuze educatie.

In Vlaanderen ontwikkelden Maex³¹ en Pollefeyt³² aanknopingspunten voor een fundamentele benadering van deze problematiek in een hermeneutisch-communicatief en interreligieus model voor vakdidactiek godsdienst. Ze bepleiten recontextualisering van traditie³³ en knopen daarvoor onder meer aan bij de hermeneutiek van Paul Ricoeur waarin tekst en lezer elkaar nopen tot verheldering en communicatie van interpretatiekaders. Met een vergelijkbare intentie ontwikkelde Chris Hermans³⁴ in Nederland enkele jaren eerder een model van participerend leren. In beide modellen bestaat grote aandacht voor religieus leren als deelnemen aan praktijken van religieuze tradities. De vraag is of een nadere analyse van de transformatie van het religieuze in onze samenleving deze aandacht voor de educatieve betekenis van religieuze praktijken verder kan brengen en zicht kan geven op de verhouding van de systeemkant van religie en de creatieve kant van religie in het religieus handelen. De vraag van dit artikel is hoe je het christendom kan inbrengen als inhoud van religieuze educatie, rekening houdend met de transformatie van religie in onze samenleving.

Ik beantwoord deze vraag in vier stappen. Eerst zal ik het concept ‘transformatie van religie’ uitwerken vanuit sociaal cultureel onderzoek. Vervolgens zal ik deze transformatie verbinden met een handelingsgerichte benadering van religie. Daarna beschrijf ik enkele inzichten uit de sociale handelingstheorie en de sociale persoonlijkheidstheorie die van belang zijn voor het bepalen van de relatie van de objectieve systeemkant en de creatieve subjectkant van religie in religieuze educatie. Tenslotte geef ik aanbevelingen voor de plaats van de christelijke traditie in de context van religieuze educatie die recht doet aan de transformatie van religie in onze samenleving.

³¹ J. MAEX, *Een hermeneutisch-communicatief concept vakdidactiek godsdienst. Een fundamenteel-theoretisch en empirisch onderzoek*, Proefschrift, Leuven, 2003.

³² D. POLLEFEYT, *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Leuven, 2003.

³³ J. MAEX, *Recontextualisering van traditie*, in *NartheX* 7(2007)1, 47-50.

³⁴ C. HERMANS, *Participerend leren*, Budel, 2001.

Transformatie van religie

Het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) onderzoekt al gedurende vijf decennia de religieuze positie van Nederlanders. De onderzoeksresultaten geven zicht op de ontwikkeling van de getalsmatige verhoudingen van religieuze tradities en op de aard van de binding van Nederlanders met deze tradities.

Als het gaat om de getalsmatige ontwikkeling van de religieuze tradities in Nederland, dan is een belangrijke vaststelling dat Nederland in de loop van de laatste decennia in hoog tempo ontkerkelijkst. Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw was Nederland nog een van de meest kerkelijke landen van Europa. Aan het begin van dat decennium rekende acht op de tien Nederlanders zich tot een kerkgenootschap. In 2005 was nog 45% van de 16,8 miljoen Nederlanders geregistreerd bij een kerk³⁵. Naar verwachting zal in 2020 bijna driekwart van de bevolking buitenkerkelijk zijn: 10% zou dan rooms-katholiek en 8% moslim zijn, 4% zou zich rekenen tot de protestantse kerken in Nederland en 7% zou tot een van de overige kerkgenootschappen horen³⁶. Nederland is dan een land van religieuze minderheden geworden.

Maar deze gegevens mogen niet zo geïnterpreteerd worden dat ze de tendens naar een niet-religieuze of atheïstische samenleving zouden blootleggen. Want als het gaat om de persoonlijke binding van Nederlanders met religieuze tradities dan komt in het SCP-onderzoek een andere ontwikkeling in beeld. Uitgesproken niet-religieuzen vormen een minderheid. “Voor het individu kreeg niet het uitgesproken ongeloof meer aantrekkingskracht, maar nam religieuze ‘modularisering’ toe. Dat betekent dat men vaak nog wel geneigd is afzonderlijke onderdelen van een traditie te onderschrijven maar niet meer het totaalpakket”³⁷. Zo’n losse religieuze identiteit komt volgens de onderzoekers van het SCP op individueel niveau neer op “een religieuze versplintering, een manifestatie van individualisering op godsdienstig gebied. (...) Religie individualiseert en democratiseert. Er is minder externe dwang en meer spiritueel zoekgedrag gekomen dat vaak uit zeer uiteenlopende bronnen put en zich moeilijk laat vangen in traditionele categorieën”³⁸. Binding aan vastliggende tradities wordt gaandeweg vervangen door het opbouwen van het leven in het perspectief van persoonlijke zingevingsvragen³⁹. “Individuele geloofsbeleving is zeker niet nieuw, wel dat Nederlanders zo massaal vanuit een levensbeschouwelijke patchworkidentiteit in het leven staan” zo voegen de onderzoekers van het SCP in 2006 aan hun conclusies toe⁴⁰. Het valt de lezer op dat de onderzoekers bij de beschrijving van deze individualisering een keur van activerende termen gebruiken: “individualisering maakt de weg vrij voor creatief knutselgedrag ten aanzien van religieuze

³⁵ J. BECKER & J. DE HART, *Godsdienstige veranderingen in Nederland. Verschuivingen in de binding met de kerken en de christelijke traditie*, Den Haag, 2006, 29.

³⁶ *Ibid.*, 54.

³⁷ *Ibid.*, 103. Vgl. J. DE HART, *De modularisering van de christelijke traditie*, in A. KÖBBEN, K. DOBBELAERE, J. DE HART EN L. VAN GELDER (red.), *Homo prudens. Religie, cultuur en wetenschap in de moderne samenleving*, Leende, 2000; Id., *Maak het nieuw! Over zwevende gelovigen en de positie van kerken*, Oratie, Kampen, 2011; Id., *Zwevende gelovigen. Over religie en nieuwe spiritualiteit*, Den Haag, 2013.

³⁸ J. BECKER EN J. DE HART, *Godsdienstige veranderingen in Nederland*.

³⁹ Vgl. J. DE HART, *Zwevende gelovigen. Over religie en nieuwe spiritualiteit*, Den Haag, 2013, 27.

⁴⁰ J. BECKER EN J. DE HART, *Godsdienstige veranderingen in Nederland*.

symbolen, rituelen en denkbeelden: elementen worden in een nieuwe context geplaatst of ze worden gecombineerd tot een ensemble met elementen die eerder niet in die combinatie zijn geplaatst. Op het terrein van de spiritualiteit is de *selfmade man* in opmars⁴¹. De verminderde binding van religie met instituties en tradities doet een beroep op het handelen van mensen om hun bestaan te verbinden met ervaringen die ze als ‘heilig’, ‘ingrijpend’ of ‘buitengewoon’ bestempelen. Op de achtergrond ligt het besef dat religie iets is dat voortdurend verandert tijdens je leven en dat het meer om de tocht dan de aankomst gaat, dat je je moet openstellen voor nieuwe ervaringen, dat religie kan opwellen uit vele bronnen en bijeengezocht kan worden uit vele tradities, dat religie ook eerder iets persoonlijks is dan een groepsgebeuren en niet noodzakelijk een institutionele inbedding behoeft⁴². Dergelijke activerende termen zijn bij De Hart niet nieuw. Al in zijn proefschrift over de levensbeschouwelijke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren beschrijft hij een vergelijkbare levensbeschouwelijke creativiteit met de term ‘bricolage’⁴³. Door religie te verstaan vanuit de verbinding met het persoonlijk leven verspringt het perspectief. Vanuit de sociale handelingstheorie⁴⁴ zou je deze verandering kunnen beschrijven als een switch van de objectieve, in traditie vastgelegde kant van religieus handelen naar de subjectieve, scheppende kant van religieus handelen. Ik kom daarop nog terug.

Naast het SCP publiceerde ook een onderzoeksgroep van de Nederlandse Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) een multidisciplinaire studie naar de ontwikkeling van religie. Wat zich in religieus Nederland voltrekt laat zich niet vangen met de begrippen pluraliteit en ontkerkelijking. Het lijkt erop dat religie zelf verandert. In een keur van bijdragen over de rol van religie in het publieke domein wordt de moderniseringshypothese aan de tand gevoeld die het verdwijnen van religie voorspelt. De auteurs van het WRR rapport vinden niet zozeer dat religie verdwijnt maar van gestalte verandert. De traditionele religieuze systemen treden terug uit het publieke domein. Maar mensen houden niet op hun leefwereld op te bouwen in het perspectief van wat ze uiteindelijk van belang vinden. De nieuwe gestalte van religie verwijst naar leefstijlen, naar het levensverhaal van mensen, naar concrete omstandigheden die met elkaar in verbinding worden gebracht en worden gewogen op hun betekenis in het perspectief van het uiteindelijke. De WRR beschrijft een proces van transformatie van religie van systeem naar persoonlijk handelen⁴⁵.

De transformatie van religie van traditioneel objectief systeem naar persoonlijk handelen voltrekt zich in de context van een laatmoderne samenleving die gekenmerkt wordt door een toenemende opdeling in relatief autonome sectoren die zich steeds meer op interne effectiviteit, doelrationaliteit en marktmechanisme ontwikkelen en zich steeds minder aan waarderationaliteit gelegen laten liggen. Met de term differentiatie beschrijven sociologen het

⁴¹ J. DE HART, *Maak het nieuw! Over zwevende gelovigen en de positie van kerken*, Oratie, Kampen, 2011, 45.

⁴² J. BECKER EN J. DE HART, *Godsdienstige veranderingen in Nederland*.

⁴³ Id., *Levensbeschouwelijke en politieke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren*, Proefschrift, Nijmegen, 1990.

⁴⁴ Vgl. B. MIEBACH, *Soziologische Handlungstheorie*, Wiesbaden, 2010.

⁴⁵ W. VAN DE DONK, A. JONKERS, G. KRONJEE, R. PLUM (red.), *Geloven in het publieke domein, Verkenningen van een dubbele transformatie*, Den Haag, Amsterdam, 2006.

uiteenvallen van de maatschappij in relatief autonome sectoren met eigen handelingsdomein, een eigen wetenschapsgebied en daarbij behorende rollen en handelingsprotocollen. Door differentiatie wordt het handelen steeds specialistischer en effectiever⁴⁶. De waarderationaliteit van religie komt onder druk te staan. Deze druk compliceert het religieus handelen. Dit roept de vraag op naar de relatie van deze transformatie met de ontwikkeling van de laatmoderne, gedifferentieerde samenleving. Noch door het SCP, noch door de WRR wordt deze vraag uitgewerkt. Maar ze is wel van belang voor nadere bepaling van de transformatie van religie. Niet alleen de pluraliteit (op religieus gebied) en de modularisering van religieus handelen bepalen de hermeneutiek van het religieuze, maar ook de complexiteit en verzakelijking van de samenleving spelen een rol.

Naar een handelingsgerichte benadering van religie

De onderzoekers van het SCP en de WRR vatten transformatie van religie op als een verschuiving van de institutionele kant van tradities, beschreven met adjectieven als autoritair en star, naar de persoonlijke kant, omschreven als creatief en dynamisch. Om deze transformatie te kunnen waarnemen en interpreteren is een geschikte theorie nodig. De klassieke godsdienstsociologie beperkt zich tot kerksociologie en daarmee tot de institutionele en systemische kant van religie. Deze bril neemt niet de transformatie waar, maar slechts secularisering en kerkverlating. Om verder te komen moet religietheorie afstand nemen van objectivisme en zich oriënteren op handelingstheorie. Deze theorie zal bijvoorbeeld voor de vraag staan of de waargenomen transformatie wel opgevat kan worden als vervanging van het systemische van religie door creativiteit in een persoonlijke context. Sluiten deze twee dimensies elkaar inderdaad uit? Antwoord op deze vraag heeft vergaande consequenties voor de pedagogiek en didactiek van religieus leren en met name voor de rol van tradities zoals het christendom daarbinnen.

Een religietheorie die het handelingskarakter van religie wil heroveren op objectivisme bevindt zich in de nabijheid van het constructionisme in de sociale wetenschappen⁴⁷. Ook constructionisten verzetten zich tegen de opvatting dat de werkelijkheid objectief en dus onafhankelijk van de mens is. In plaats daarvan zien zij de werkelijkheid als een menselijke constructie. Sommige constructionisten⁴⁸ verbinden deze gedachte met de manier waarop wetenschapshistoricus Thomas Kuhn het klassieke positivistische wetenschapsideaal bekritiseerde. Maar een betere fundering biedt de existentiële fenomenologie. Die verzet zich niet op sociologische maar op wijsgerige gronden tegen de objectivistische opvatting dat er een werkelijkheid is onafhankelijk van de mens. Er kan immers niet gesproken worden over een wereld waarover niet gesproken wordt⁴⁹. De wereld is altijd wereld van de mens. Bij alles wat

⁴⁶ M. HAMILTON, *The Sociology of Religion*, New York, 2005; vgl. T. GEURTS, *Leren onderbreken*, in R. TE VELDE, H. GORIS (red.), *Levensbeschouwelijke vorming*, Nijmegen, 2009, 88-112, m.n. 98-103.

⁴⁷ K. GERGEN, *An Invitation to Social Construction*, London, 1999.

⁴⁸ K. GERGEN, *The Social Construction Movement in Modern Psychology*, in *American Psychologist*, 40(1985)266-275, 266.

⁴⁹ W. LUIJPEN, *Nieuwe inleiding in de existentiële fenomenologie*, Utrecht, Antwerpen, 1971, 77.

mensen over de wereld zeggen zijn ze zelf betrokken. Zonder de mens is er geen wereld⁵⁰. De wereld is niet objectief, maar wereld voor de mens, tot stand komend uit de manier waarop de mens bestaat. De mens bestaat niet als ding onder de dingen en is niet in de wereld zoals een steen op een helling. Het is de bestaanswijze van de mens om de wereld tot verschijnen te brengen. Het menselijk bestaan (*Dasein*) is radicaal anders dan het zijn van het ding (*Seiende*)⁵¹. De mens als subject *ex-sistit*, stelt zichzelf buiten zichzelf, is *no-thing*⁵². *Dasein* is activiteit die de wereld tot verschijnen brengt. “*Wenn kein Dasein existiert ist auch keine Welt da*”⁵³. De mens is aan de wereld.

Constructionisme brengt deze wijsgerige analyse flinke stappen verder door vanuit de sociale wetenschappen het wijsgerig concept van de ‘aanwezigheid’ van het subject in te vullen als *handelen*⁵⁴. En de mens als ‘*Dasein*’ wordt uitgewerkt als een *sociaal* subject dat staat in de context van interactie met anderen⁵⁵. De mens existeert in sociaal handelen en de wereld is een sociale constructie, tot stand gebracht door deel te nemen aan gezamenlijke handelingen. We vinden in begrippen, verhalen, werktuigen en wetenschappelijke modellen instrumenten om betekenis te geven aan onze ervaringen. Kennis is daarmee een manier van handelen.

Dat laatste geldt op een eigenaardige manier ook voor religie. Om dat helder te krijgen kan de existentiële fenomenologie op haar beurt een belangrijke aanscherping bieden aan het constructionisme. Voor constructionisten geldt alle kennis als betekenisconstructie. Existentiële fenomenologie is op dit punt specifiek en radicaler. De ene kennis is de andere niet. Er is een groot verschil in kennis van de eigenschappen van de dingen die bestaan en aandacht voor bestaan zelf. De dingen zijn wat ze zijn, maar de mens is geen essentie die in zichzelf vast ligt. De mens bestaat als niets: “*Dasein heisst hineingehalten in das Nichts*”⁵⁶. Door dat verschil met de dingen kunnen we kennen, handelen en waarderen. Naast kennis die gericht is op het begrijpen en manipuleren van de dingen is er kennis als aandacht voor wat het menselijk bestaan zelf is en dat voor het begrijpend en berekenend denken ongrijpbaar blijft en dat zichzelf niet kan funderen en gevaarlijk “*in der Schwebe*” hangt⁵⁷. Deze “*Schwebe*” is kwetsbaar, onzeker en gevaarlijk als vuur. Ons bestaan valt niet samen met dat van de dingen, maar grijpt over de dingen heen uit een verlangen naar wat uiteindelijk van belang is, maar waarop we geen claim kunnen leggen⁵⁸. En toch is dit verlangen verbonden met alles wat menszijn typeert. Uit deze kwetsbare en onzekere openheid bouwen mensen hun wereld op. Het menselijk handelen berust op een fundamentele ontvankelijkheid voor het zijn zelf. De mens verstaan, betekent de mens terugplaatsen in deze oorspronkelijke dramatiek van het bestaan. Ik noem dat

⁵⁰ *Ibid.*, 77.

⁵¹ *Ibid.*, 42.

⁵² *Ibid.*, 44.

⁵³ M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Tübingen, 1949, 365.

⁵⁴ K. GERGEN, *The Social Construction Movement in Modern Psychology*, in *American Psychologist*, 40(1985)266-275, 267.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ M. HEIDEGGER, *Was ist Metaphysik?*, Freiburg, 1929, 35. Vgl. W. LUIJPEN, *Nieuwe inleiding in de existentiële fenomenologie*, Utrecht, Antwerpen, 1971, 43.

⁵⁷ H. VAN VEGHEL, *Op goddelijke grond*, Best, 1999.

⁵⁸ Dit thema van Heidegger werd uitgewerkt in K. RAHNER, *Geist in Welt*, München, 1957.

bestaanshermeneutiek. In religie wordt deze impliciete verhouding met het uiteindelijke expliciet en bouwen mensen hun wereld op vanuit het perspectief op het uiteindelijke. De existentiële fenomenologie situeert religie binnen deze bestaanshermeneutiek⁵⁹. De aanvulling vanuit de existentiële fenomenologie op de betekenistheorie van het constructionisme betekent dat er verschil wordt gemaakt tussen het opbouwen van de wereld als betekenisconstructie (betreffende de eigenschappen van wat in de wereld voorkomt) en constructie van zin (verstaan als deelneming, betreffende het bestaan zelf). Religie is praktische bestaanshermeneutiek.

Op grond hiervan kunnen we een handelingsgerichte bepaling geven van religie. Religie is het geheel van handelingen waarmee mensen hun leefwereld opbouwen in het perspectief van uiteindelijke zin. Dat handelen vindt plaats in relatie met anderen, is dus sociaal en staat in relatie met andere sociale handelingsdomeinen in de samenleving.

Een handelingsgerichte religietheorie verzet zich tegen vijf reducties. Dat zijn de objectivistische reductie van religie tot een religieus systeem; de cognitivistische reductie van religie tot kennis over religie; de reductie van religieus verstaan tot hermeneutiek van systemen in plaats van hermeneutiek van handelende mensen in contexten; de reductie van bestaanshermeneutiek tot hermeneutiek als bemiddeling tussen verschillende historische periodes en hun uitingen; en tenslotte de reductie van het gevaarlijke van religie tot curiosa en rariteiten.

Impulsen vanuit de sociale menswetenschappen

In de praktijk van religieuze educatie lopen de reacties op de veranderende betekenis van religie sterk uiteen. Nog steeds is er de traditionalistische variant waarin religieuze educatie inhoudelijk wordt bepaald door het religieuze systeem van een specifieke religieuze traditie. Daarnaast is er een neotraditionalistische variant waarin religieuze educatie wordt ingevuld vanuit meerdere tradities, die als objectieve systemen worden aangeboden. Een derde variant keert de rug naar de objectieve systemen en richt zich in plaats daarvan op de persoonswording van de lerende in religieus opzicht. Dan is er een vierde variant waarin de identiteitswording van de lerende niet tegen de objectieve religieuze systemen wordt uitgespeeld maar beide dimensies in samenhang worden gezien. Religieuze identiteit komt tot stand door participatie aan de bovenindividuele, sociale religieuze verbanden. Soms is deze participatie beperkt tot een enkele traditie, maar meestal worden verschillende religieuze tradities op elkaar betrokken. Dan is er, tenslotte, nog de variant van de beperking van religieuze educatie tot cognitieve doelen en trajecten vanuit de inschatting dat participatieve doelen een niveau van identificatie vragen in het affectieve domein dat in school niet (meer) realistisch is⁶⁰. Het verschil tussen deze varianten draait om de vraag naar de verhouding tussen de systeemkant van religie en de persoonlijke ontwikkeling van de lerende. Ik breng eerst de zogenaamde structuratietheorie van

⁵⁹ Vgl. H. VAN VEGHEL, o.c.

⁶⁰ Tegen de achtergrond van deze sterk uiteenlopende varianten komt de zorg op over de identiteit van religieuze educatie: zijn deze verschillen nog onder één noemer samen te brengen?

de socioloog Anthony Giddens in om de verhouding tussen systeem en persoonlijke creativiteit in kaart te brengen. Vervolgens gebruik ik de theorie van het positierpertoire van de persoonlijkheidspsycholoog Hermans om in te gaan op de manier waarop toe-eigening en afwijzing van posities tot stand komen. Deze theorie bevat belangrijke overwegingen voor het debat over indoctrinatie en selectiviteit bij het aanbieden van onderwijsinhoud.

De samenhang van systeem en creativiteit in het sociaal handelen: de structuratietheorie van Giddens

Het onderzoek van het SCP en de WRR levert een beeld op van transformatie van religie van een objectief systeem naar persoonlijke creatieve praktijken. Uit dit beeld kan gemakkelijk een tegenstelling tussen systeem en creativiteit worden afgeleid. De vraag is of het onderscheid tussen systeem en creativiteit tot een tegenstelling moet leiden. Sociale handelingstheoreticus Giddens⁶¹ richt zich op deze verhouding. Aan zijn insteek ligt een klassiek debat in de sociologie ten grondslag: domineert het systeem van de sociale omgeving het handelen van mensen, of is handelen creatieve constructie⁶². Giddens doorbreekt de patstelling van deze twee sociologische paradigma's door de tegenstelling te ontkennen en in beide posities een noodzakelijke factor van sociaal handelen te zien. Vergelijk het sociaal handelen in de taal, laten we zeggen: het Nederlands. Dat is een institutioneel systeem: het bestaat bij de gratie van regels en voorschriften die aan mijn taal voorafgaan en die bepalen hoe ik me uitdruk. Zonder dat bovenpersoonlijk systeem kunnen we niet met elkaar communiceren. Een privé-taal bestaat niet. Wie de regels die het handelen in taal constitueren niet hanteert loopt het risico van onverstaanbaarheid en misverstand. Maar aan de andere kant kun je met behulp van die regels creatief zijn. Zelfs door regels naar je hand te zetten en bij te stellen. Zo is een levende taal een dynamisch proces waarin een objectief en bovenpersoonlijk systeem gevoed en gevormd wordt door het gebruik ervan. En daardoor ook verandert. Taal is *structuur*, maar ook *transformatie*. Deze dubbelheid drukt Giddens uit met het woord 'structuratie'. Het inzicht dat hierin schuilt is van groot belang voor de plaats van tradities in een handelingsgerichte benadering van religie, en voor het omgaan met bronnen van een traditie. Dat geldt ook voor religie, verstaan als het opbouwen van de leefwereld in het perspectief van uiteindelijke zin. De persoon handelt in het sociale veld waarin zij leeft en is opgegroeid. Van anderen heeft zij de instrumenten waarmee zij haar leefwereld opbouwt. Constructie van zin is natuurlijk een handeling van creativiteit, de schepping van een subject. Dat is de subjectieve kant van religieus handelen. Maar de persoon krijgt ook van anderen het instrument aangereikt waarmee zij zin construeert. Dat is de objectieve kant. Die objectieve kant houdt in dat zin niet alleen maar creatief is en samenhangt met de situatie waarin je je bevindt en waarin je handelt. De instrumenten die ik aangereikt krijg vallen niet met mijn handelen in mijn situatie samen, maar komen uit andere situaties naar me

⁶¹ A. GIDDENS, *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, 1984; D. JACOBS, *De synthese van handelings- en systeemtheorie in de structuratietheorie van Anthony Giddens en de praxeologie van Pierre Bourdieu*, Scriptie, Gent, 1993; M. RUEBENS, *Sociologie van het alledaagse leven, Een grondslagendebat tussen handelingstheorie en systeemtheorie*, Leuven, 1990.

⁶² B. MIEBACH, *Sociologische Handlungstheorie*, Wiesbaden, 2010, 201-388.

toe en maken mijn handelen mogelijk. Net als taal. Dit is een belangrijk gegeven om de betekenis te bepalen van religieuze bronnen. Religieuze bronnen vertegenwoordigen de sociale wereld van de persoon en geven aan dat zin niet alleen teruggaat op het scheppend werk van de individuele persoon.

Structuratie is een dynamisch proces waarin objectiviteit en subjectiviteit alleen in elkaars perspectief bestaan en zo een beweging veroorzaken. In deze beweging veranderen objectieve vormen. De objectieve religieuze vormen worden op nieuwe manieren verstaan en in nieuwe samenhangen gebruikt en doorgegeven. Zelf veranderen die objectieve vormen ook weer de nieuwe situatie waarin ze weer tot leven komen. Deze dynamiek heb ik voor ogen wanneer ik spreek van een *structuratief traject*. Ik onderscheid binnen dit traject zes stappen. In de loop van deze stappen wordt een objectieve vorm onderdeel van een constructie van zingeving in een situatie en vervolgens weer uitgedrukt en vanuit die situatie geobjectiveerd. De hoofdstructuur van dit structuratief traject is dus ‘object’ – ‘subjectivering (of contextualisering)’ – ‘objectivering’ – ‘object’.

Stap 1: Ontvangen

De eerste stap in het structuratietraject betreft het contact van het zingevend subject in diens situatie met een geobjectiveerde religieuze kernervaring. Natuurlijk moet er in die situatie een objectieve kernervaring van elders aanwezig zijn. Dat is een voorwaarde. Maar in deze eerste stap gaat het om nog net iets meer. Het gaat om een eerste stap van het handelend subject. Die neemt in deze eerste stap de geobjectiveerde kernervaring waar. Vanaf dat moment bestaat deze geobjectiveerde kernervaring voor het subject. Al is het nog zo latent. Dit waarnemen betreft iets waarvan het subject weet dat het niet louter van hem afhankelijk is. Daarom mag je de handeling van het subject met deze geobjectiveerde kernervaring in deze stap ‘ontvangen’ noemen.

Stap 2: Opnemen

De volgende stap wordt door het subject gezet wanneer de ontvangen geobjectiveerde kernervaring wordt opgenomen in het proces van zinconstructie. Het gaat nu nog niet om wat die kernervaring in de situatie waarin die wordt betrokken feitelijk bewerkt. Het gaat nu nog alleen om de bereidheid van het subject om vanuit de geobjectiveerde en overgeleverde kernervaring naar de eigen situatie te kijken. In die bereidheid wordt de geobjectiveerde kernervaring als het ware een lens.

Stap 3: Interpretieren

In de derde stap wordt de situatie geïnterpreteerd vanuit de geobjectiveerde kernervaring. Wat correspondeert in de situatie met de kernervaring? Deze interesse van het subject naar de betekenis van de kernervaring voor de situatie sluit aan bij de vorm van die kernervaring. De

vorm van de kernervaring is er op toegerust om tot dit interpreteren uit te nodigen. Een kernervaring wordt nooit sec overgeleverd. Een ervaring bestaat ook niet sec. Een ervaring is altijd onlosmakelijk ingebed in praktijken: aan praktijken van mensen is de betekenis van een ervaring te achterhalen. Daarom worden die praktijken naverteld (verhalen) en nagedaan (riten). De geobjectiveerde vorm van kernervaringen helpt om met die kernervaring te werken, te interpreteren. Dat is in deze stap aan de orde. In een dooprutueel, bijvoorbeeld, wordt geïnterpreteerd wat het betekent dat een nieuwe mens lid wordt van een gemeenschap.

Stap 4: Beoordelen

Deze interpretatie is geen doel op zich. Het gaat erom dat de situatie vanuit de lens van het ritueel of het verhaal (de overgeleverde vorm van de kernervaring) wordt beoordeeld. De situatie wordt als het ware het overgeleverde verhaal in gebracht en verandert daarmee, komt in een netwerk van verbanden en verwijzingen dat er voorheen nog niet was. En dat netwerk van verbanden en verwijzingen dat in de overgeleverde vorm van de kernervaring bestaat waardeert de situatie die in dat netwerk wordt geplaatst: iets in de situatie van het zingend subject is op een nieuwe manier aantrekkelijk of onaantrekkelijk, rechtvaardig of onrechtvaardig, waar of onwaar, et cetera. De situatie interpreteert trouwens ook de overgeleverde vorm. Die krijgt pas betekenis in de mate waarop die aansluit bij de situatie. Iets wat totaal naast de situatie staat en totaal vreemd is, kan geen betekenis hebben. Situatie en vorm interpreteren elkaar. Dit is de kern van het structuratietraject.

Stap 5: Resultaat uitdrukken

Wanneer de situatie en de overgeleverde vorm op elkaar zijn betrokken en elkaar hebben geïnterpreteerd (met elkaar in communicatie zijn geweest) is er iets nieuws ontstaan en is een geslaagde zinconstructie gemaakt. Die mag dan niet vervluchten, maar vraagt erom vastgelegd te worden. Dit vastleggen is: objectiveren, uitdrukken.

Stap 6: Overdragen

Dit objectiveren is geen doel op zichzelf maar gericht op het overdragen van de geslaagde ervaring naar nieuwe situaties. Dat geldt in het persoonlijk leven en het geldt in collectieven zoals tradities. In het persoonlijk leven worden situaties met potentieel voor zinconstructie als herinneringen opgeslagen zodat er op kan worden teruggegrepen. Geslaagde zinconstructies worden onderhouden om de zinpotentie ervan bij de hand te hebben. Deze herinnering kan opgevat worden als objectivering van een ervaring in een specifieke situatie, zodat die ervaring ook in nieuwe situaties beschikbaar is. In het persoonlijk leven verbindt de objectivering van een geslaagde zinconstructie in de herinnering de ene situatie van de persoon met de andere⁶³. Naar analogie van het persoonlijk levensverhaal geldt het objectiveren in het collectief van een traditie ook als het overdragen van een geslaagde ervaring van menselijkheid van de ene situatie naar de andere. Alleen: in het collectief zijn dat situaties van verschillende mensen. Dat kunnen dan situaties zijn van mensen die tegelijkertijd leven (synchroon). Dan wordt de geslaagde

⁶³ Vgl. T. VAN KNIPPENBERG, *Tussen naam en identiteit*, Kampen, 1998.

ervaring overgedragen van de ene plek naar de andere. Maar dat kunnen ook situaties zijn van mensen die in verschillende tijden leven (diachroon). De geobjectiveerde vorm verbindt dan mensen door de tijd heen met elkaars construeren van zin. De vorm waarin de constructie van zin in stap 6 wordt uitgedrukt verschilt van de vorm die het subject in stap 1 ontving. De nieuwe vorm van stap 6 is als het ware door de situatie heen gegaan, heeft het nieuwe vlees en bloed van een nieuwe situatie gekregen, en is daardoor veranderd en verrijkt. Daarom is het van belang op te merken dat het structuratief traject geen cirkelstructuur kent, maar een spiraalstructuur. Een objectivistische en traditionalistische benadering van omgaan met bronnen, waarin creativiteit niet wordt toegestaan en wordt beperkt tot toepassing van vastliggende vormen, komt niet verder dan een cirkelstructuur waarin uiteindelijk alles hetzelfde blijft, omdat subjectiviteit van de situatie geen bepalende maar slechts een toepassende rol wordt toegekend.

De handelingstheorie van Giddens biedt oriëntatie voor religieuze educatie die een weg zoekt in de context van transformatie van religie van objectief systeem naar persoonlijk religieus ontwerpen. Het gaat niet aan om de objectpool en de constructiepool aan elkaar te opponeren en tegen elkaar weg te strepen. Beide polen horen bij elkaar in de dynamiek van religieuze structuratie. Het structuratief traject biedt daarvoor een ontwerpplan. Het structuratieve denken ondersteunt een hermeneutische benadering van religieuze educatie en geeft aan dat die hermeneutiek als bestaanshermeneutiek een dynamisch traject is dat verder gaat dan het overbruggen van een kloof naar een verleden of een verre cultuurvorm. De dynamiek van het structuratiemodel zal niet alleen de objectieve vormen toegankelijk maken voor nieuw handelen maar ook dat nieuwe handelen voor de overgeleverde vormen. Vanuit het structuratief model moet kritisch worden gekeken naar varianten van religieuze educatie die zich beperken tot identiteitsvormen van leerlingen en daarbij de objectieve sociale vormen marginaliseren. Het structuratief model beperkt zich niet tot collectieve tradities, maar richt zich ook op het domein van de persoon. Het geeft daarmee aan dat de objectkant van religieus handelen niet alleen in religieuze tradities moet worden gezocht, maar ook in de sfeer van het persoonlijk leven. Het is educatief van belang de objectkant van religieus handelen niet tot een enkele religieuze traditie te beperken, maar te verbreden tot elementen van uiteenlopende tradities die binnen het structuratief traject op elkaar worden betrokken.

De psychologie van het meerstemmig zelf: spelen met posities

In het structuratief traject speelt zich de afstemming af van een objectief systeem en persoonlijke creativiteit. De vraag is hoe dat proces verloopt. Kunnen we de praktische hermeneutiek van het structuratief traject beter in het vizier krijgen? Deze vraag is voor didactisering van groot belang. De persoonlijkheidspsychologische theorie van het meerstemmig zelf is een belangrijke aanvulling op Giddens' handelingstheorie⁶⁴. Vanuit deze

⁶⁴ H. HERMANS, *Dialogoog en misverstand*, Soest, 2006; H. HERMANS, H. KEMPEN, *The Dialogical Self*, New York, 1993.

theorie kunnen we ook religiepedagogische vragen beantwoorden die voortkomen uit de transformatie van religie in onze samenleving. Daarbij denk ik aan de vraag of je in school nog het zinpotentieel van een religieuze traditie kunt aanbieden aan leerlingen die zich niet met die traditie identificeren en de vraag naar de wenselijkheid om leerlingen te betrekken op een veelheid van religieuze opties.

Hermans zet zich in zijn theorie over het dialogisch zelf af tegen de opvatting van de persoonlijkheid als een *container self*⁶⁵. Deze opvatting ziet de persoon als een gecentraliseerde instantie die heerst over zichzelf en de sociale en materiële omgeving. Er zijn scherpe grenzen tussen het zelf en het niet-zelf. De ander maakt geen onderdeel uit van het zelf maar is buitengesloten. Ten opzichte van deze persoonsopvatting zijn tegenstemmen ontstaan⁶⁶. Gergen, bijvoorbeeld, beschrijft de onttakeling van deze monolithische persoonsopvatting in de loop van de ontwikkeling van de laatmoderne samenleving. In deze samenleving hebben mensen een veelheid van incoherente relaties die hen in allerlei richtingen uiteen trekken. Er zijn sterke decentraliserende krachten die de kern van de persoon laten oplossen. Het zelf fragmenteert⁶⁷.

Hermans deelt de vaststelling dat het zelf zijn eenheid verliest maar gaat niet zo ver dat het zelf daarmee oplost. Het zelf wordt door vele ervaringen, rollen en relaties in verschillende richtingen getrokken. Maar naast de centrifugale bewegingen zijn er ook centripetale bewegingen in het zelf⁶⁸. Tussen de vele posities waarin het zelf uiteenvalt zijn posities met integrerende potentie. Dat is bijvoorbeeld de metapositie van zelfreflectie. Niet alle posities in het zelf zijn van dezelfde orde. Sommige posities geven het gevoel dicht bij jezelf te zijn⁶⁹.

De posities in het zelf kunnen welomschreven maatschappelijke rollen zijn: de positie van werknemer, verkeersdeelnemer, patiënt, docent of vader. Maar het kunnen ook posities zijn van persoonlijke aard, bijvoorbeeld levensgenieter of dromer. Zulke posities liggen klaar om in een specifieke situatie in te nemen. Dat betekent dan niet alleen dat je zelf in zo'n positie stapt, maar ook dat je de situatie vanuit die positie organiseert en een tegenpositie creëert. De posities manifesteren zich als stemmen die met anderen communiceren, maar ook met andere posities in het zelf zodat van wederkerigheid en afstemming sprake is binnen het zelf⁷⁰, soms met imaginaire anderen⁷¹. Als er meerdere posities aanwezig zijn in het zelf en als deze posities zich als stemmen manifesteren, dan bestaat er in principe contact tussen die stemmen: dialoog, antwoord. Posities kunnen afstemmen, onderhandelen, aanmoedigen, ontmoedigen, waarschuwen, troosten⁷². Het zelf is een meerstemmig zelf waarvan de samenhang afhangt van de communicatie van de posities en zichtbaar wordt in het vermogen om als auteur van jezelf

⁶⁵ H. HERMANS, *Dialoog en misverstand*, Soest, 2006, 82-84.

⁶⁶ E. SAMPSON, *The Debate on Individualism*, in *American Psychologist* 43(1988)1, 15-22; K. GERGEN, *The Saturated Self*, London, 1991.

⁶⁷ K. GERGEN, *The Saturated Self*, London, 1991.

⁶⁸ H. HERMANS, *Dialoog en misverstand*, Soest, 2006, 29.

⁶⁹ *Ibid.*, 40.

⁷⁰ *Ibid.*, 88-89.

⁷¹ *Ibid.*, 71-73.

⁷² H. HERMANS, *Dialoog en misverstand*, Soest, 2006, 74-75.

op te treden⁷³. Het vinden van jezelf door je te bevinden in deze auteurspositie komt niet vanzelf maar ontwikkelt zich onder meer onder invloed van rollenspelen waarin je je verplaatst in posities⁷⁴. Hier komt de ontwikkeling van het zelf in het perspectief van doelgerichte contacten met anderen. Als het zelf zich ontwikkelt in relatie met de ander die als positie in het zelf wordt overgenomen, dan is het van groot belang dat het zelf de beschikking krijgt over posities die bij kunnen dragen aan een perspectiefvol zelf dat open is voor verandering in dialoog met het andere. Deze gedachte biedt pedagogen aanknopingspunten om posities te selecteren en aan te bieden die de ontwikkeling van het zelf verrijken.

Religieuze tradities zijn systemen van geobjectiveerde posities: mensen hebben in concrete situaties ontdekt wat leven het leven waard maakt, hoe het bestaan kan worden opgebouwd in het perspectief van uiteindelijke zin. Het structuratief traject dat ik op basis van Giddens ontwikkelde geeft het proces waarin deze ontdekking wordt uitgedrukt, geobjectiveerd en aangereikt aan anderen. Wat aangereikt wordt kunnen we op basis van Hermans nu ook beschrijven als een positie. Wat zich in de ontvangende persoon vervolgens voltrekt kunnen we nu beschrijven als een dialoog tussen posities in het zelf. Het aanbieden van posities kan het zelf verrijken als het zelf in gelegenheid wordt gesteld met die positie af te stemmen. Precies dat proces zou met behulp van didactiek moeten worden expliciet gemaakt en gecommuniceerd. Dit veronderstelt wel dat de positie wordt aangeboden als een identificeerbare positie, dat wil zeggen als een positie van een persoon in een situatie. Of anders gezegd: als concrete en persoonlijke praktische bestaanshermeneutiek. Een school kan ook in de context van transformatie van religie kiezen voor het aanbieden van zinpotentieel dat verkend en beproefd is in een specifieke religieuze traditie. Leren van leerlingen in school is gediend met de explicatie van het gesprek tussen de posities, maar ook met de meerstemmigheid van de posities zelf die worden aangereikt. Een benadering van religieuze educatie als een plaats waarin slechts een enkele traditie wordt doorgegeven mist de dynamiek van meerstemmige hermeneutiek. Deze dynamiek houdt altijd een risico in. Het risico dat de lerende er niet in slaagt met een aangeboden positie in gesprek te komen, of het risico dat dit gesprek verwordt tot een monoloog. Het is daarom van belang dat dit gesprek plaats vindt onder begeleiding van een deskundige in de veilige omgeving van de school waarin het spel de context van het leren spelen met vuur is zodat mislukking leerzaam kan zijn.

In wat volgt doen we aanbevelingen voor de plaats van de christelijke traditie in de context van religieuze educatie die recht doet aan de transformatie van religie in onze samenleving.

Een oriëntatie op religieuze educatie vanuit een handelingsgerichte religietheorie kan wellicht bijdragen aan een nauwkeurigere didactisering van de christelijke traditie. Religietheorie en godsdienstonderwijs staan niet per definitie tegenover elkaar. Het is evenmin uitgesloten dat er vanuit een handelingsgerichte religietheorie een kader voor religieus leren kan worden

⁷³ *Ibid.*, 211.

⁷⁴ *Ibid.*, 91.

ontworpen dat de verschillende varianten waarin religieuze educatie momenteel uiteenvalt kan verbinden.

Een handelingsgerichte benadering van religie en religieuze educatie sluit aan bij initiatieven voor hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs en participierend leren⁷⁵. Ten aanzien van het Vlaamse programma kan het concept hermeneutiek verder worden gebracht door op drie punten te specificeren. In de eerste plaats door hermeneutiek vooral als bestaanshermeneutiek te situeren en historische hermeneutiek (van de christelijke traditie) in dat kader te plaatsen. In de tweede plaats sluit een handelingsgerichte benadering aan bij de bepleite recontextualisering⁷⁶ die met behulp van een structuratief traject kan worden opgebouwd en waarbinnen fundamentele transformaties van elementen uit de traditie kunnen plaatsvinden. In de derde plaats door hermeneutiek te verstaan als een praktische hermeneutiek die zich afspeelt in en naar aanleiding van religieus handelen. In de vierde plaats door de hermeneutiek via de psychologie van het positierpertoire te betrekken op de dynamiek van tradities in interactie met niet-traditiegebonden religieuze domeinen zoals het primaire opvoedingsmilieu en de vriendengroep, zoals het hermeneutisch-communicatieve model beoogt. In de vijfde plaats kan een handelingsgerichte benadering bijdragen aan het vermogen van leerlingen om op grond van inzicht in de aard en de instrumenten van zingeving verbinding te leggen met gereedschappen die daartoe in de traditie van het christendom gemunt zijn. De insteek vanuit de sociale handelingstheorie kan tenslotte ook bijdragen aan verheldering van de kritische positie van religie ten opzichte van dominante andere handelingsdomeinen in onze samenleving zoals economie en techniek.

Een handelingsgerichte benadering van religie sluit per definitie aan bij het concept van participierend leren⁷⁷. De structuur van participatie kan met behulp van de structuratietheorie van Giddens en van de theorie van het meerstemmig zelf beter in beeld komen. Met name geldt dat voor het creatieve moment van de religieuze handeling en voor de verandering en de veranderlijkheid van traditie. Ook kan de handelingsgerichte benadering de betekenis en de rol van niet traditiegebonden domeinen voor religieus handelen versterken.

Een andere aanbeveling richt zich op de organisatie van de inhoud van religieuze tradities zoals het christendom in de context van religieuze educatie. Ik zie deze inhoud pas functioneren als een verzameling van posities waarmee leerlingen zich kunnen identificeren. Deze posities dienen door methodemakers consequent te worden gepersonaliseerd en gecontextualiseerd in concrete handelingen. Binnen handelingen van concrete mensen in de context van een concrete leefwereld kan het handelingspotentieel van een christelijke praktijk worden verstaan, niet binnen het systemisch geheel van een gepolijste dogmatiek, een perikoop zonder *Sitz im Leben* of een gebruiksvoorwerp dat van het gebruik geamputeerd in een vitrine raar ligt te wezen.

⁷⁵ J. MAEX, *Een hermeneutisch-communicatief concept vakdidactiek godsdienst. Een fundamenteel-theoretisch en empirisch onderzoek*, Proefschrift, Leuven, 2003; D. POLLEFEY, *Leren aan de werkelijkheid. Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Leuven, 2003.

⁷⁶ J. MAEX, *Recontextualisering van traditie*, in *Narthex* 7(2007)1, 47-50.

⁷⁷ C. HERMANS, *Participerend leren*, Budel, 2001.

De handelingsgerichte benadering van religie en religieuze educatie die me voor ogen staat brengt een kritisch standpunt in ten opzichte van verschillende reducties. In de eerste plaats geldt de reductie van religie tot de systeemkant van religie. In de tweede plaats geldt de reductie van leren tot cognitieve processen die zich beperken tot inzicht in concepten. In de derde plaats de reductie van religieus verstaan tot systemen. Ten vierde de uitsluiting van de systeemkant van religie door religieuze educatie te beperken tot een (geconstrueerd) individu dat bestaat in een sociaal vacuüm.

Een handelingsgerichte benadering van religie en religieuze educatie kan bijdragen tot de ontwikkeling van een vakdidactisch repertoire voor het leren van religie als handeling. Dat zou, vooralsnog, uit een set met de volgende instrumenten kunnen bestaan: zicht op de eigen aard van de religieuze benadering van de werkelijkheid, verheldering van persoonlijke waarden, verheldering van collectieve waarden uit religieuze tradities en andere verbanden, formuleren en argumentatief onderbouwen van handelingsdoelen, afwegen van wenselijkheid en haalbaarheid van religieuze handelingen rekening houdend met de kenmerken van de handelingscontext.

Dit leren is te oefenen in de veilige context van de school. In die context is dit leren een spel. Al is het met vuur.

Krijgen onze jongeren nog godsdienstles? Het perspectief van ouders op het katholiek secundair onderwijs (Johanna De Deken)

De aanleiding van dit artikel was de publicatie uit 1972 van J. Bulckens en E. Van Waelderens, 'Krijgen onze kinderen nog godsdienstles?'⁷⁸. Deze twee auteurs wilden, de ene als catecheet en de andere als systematisch theoloog, de vele aspecten van deze complexe vraag belichten. Het is een duidelijk boek met de bedoeling ouders in die tijd gerust te stellen over de doelstellingen van het vak godsdienst en de verwachtingen die ze mogen hebben. Graag wilden we deze vraag in deze vernieuwde context opnieuw stellen. Om een beeld te krijgen van de verwachtingen van de godsdienstles bij ouders en hun bevindingen, kozen we voor een kwantitatief onderzoek met schriftelijke vragenlijsten. De kinderen van deze ouders zaten in het secundair onderwijs. We hebben gewerkt met gesloten vragen waarbij de ouders hun mening dienden weer te geven op een schaal van 1 tot 7 (1= helemaal akkoord – 2= niet akkoord – 3= eerder niet akkoord – 4= noch akkoord, noch niet akkoord – 5= eerder akkoord – 6= akkoord – 7= helemaal akkoord). Het voordeel hiervan is dat in een relatief beperkte tijdspanne een grote hoeveelheid informatie bekomen kon worden. De vragenlijst bestond inhoudelijk uit twee delen. In een eerste deel werd bepaald welke geloofsstijl de bevraagde ouder heeft binnen de PKG-schaal. In een tweede deel wilden we een antwoord vinden op twee vragen. (1) Wat verwacht u als ouder van de levensbeschouwelijke vorming in een katholieke school? (2) In welke mate komen uw percepties en ervaringen van de huidige praktijk in de school van uw zoon/dochter overeen met deze verwachtingen?

Onderzoekspopulatie

In totaal werden er 220 ouders bevraagd in drie verschillende katholieke scholen, namelijk de Pleinschool in Kortrijk, het Sint-Theresiacollege in Kapelle-op-den-Bos en de Sint-Martinusschool in Herk-de-Stad. De Pleinschool bestaat uit drie campussen. Aan de leerkrachten van campus Broelkant werd gevraagd om 100 vragenlijsten uit te delen. In deze 'business school', zoals ze deze campus noemen, zitten zo'n 350 leerlingen in de 2^e en 3^e graad ASO, BSO, TSO. We kregen hier 51 ingevulde vragenlijsten terug (dus 51/100). De Sint-Martinusschool bestaat uit 4 campussen, met in totaal 2077 leerlingen. We hebben daar ook 100 vragenlijsten mogen verspreiden in alle onderwijsvormen van het eerste tot zevende jaar. We kregen hier 31 ingevulde vragenlijsten terug (dus 31/100). In het Sint-Theresiacollege mochten we 180 vragenlijsten verspreiden op school. Daar zitten in totaal zo'n 1350 leerlingen in het 1^e tot 6^e jaar ASO. We kregen van deze school 138 ingevulde exemplaren terug (dus 138/180).

De verschillende directies hebben ons in contact gebracht met zoveel mogelijk godsdienstleerkrachten die wilden meewerken. Er waren gemiddeld vijf vrijwilligers per

⁷⁸ J. BULCKENS & E. VAN WAELDEREN, *Krijgen onze kinderen nog godsdienstles?*, Kapellen, Patmos, 1972.

school. We verdeelden het aantal vragenlijsten die we mochten uitdelen onder deze mensen. Zo kregen de leerkrachten in Herk-de-Stad en Kortrijk dus elk twintig vragenlijsten. We hebben hen gevraagd om zoveel mogelijk ouders te bereiken, verspreid over verschillende graden en jaren. Dit was echter een factor waar we weinig controle over hadden. Uit de resultaten kunnen we afleiden dat de verspreiding over de verschillende onderwijsvormen en jaren niet volledig was zoals gehoopt. De meeste leerkrachten hebben in vier klassen vijf vragenlijsten uitgedeeld. Zo werd de vragenlijst per school in ongeveer twintig klassen verspreid.

We wilden graag dat de ouders uit minstens drie verschillende provincies kwamen, zodat we een algemeen beeld konden vormen over de verwachtingen en bevindingen van Vlaamse ouders. Voor de verdeling van de vragenlijsten werd beroep gedaan op de godsdienstleerkrachten in de desbetreffende scholen. In West-Vlaanderen hebben we 51 ouders kunnen bevragen, in Antwerpen 17, in Vlaams-Brabant 121 en in Limburg 31. Bij de interpretatie van de gegevens moeten we er rekening mee houden dat de geloofsstijlen, verwachtingen en bevindingen uit Vlaams-Brabant zullen doorwegen. De meeste bevroegden zijn geboren tussen 1961 ten 1970. Er zijn ook een derde meer vrouwen bevroegd dan mannen. “Het is geen verrassing dat vrouwen meer deelnamen aan het onderzoek, omdat zij vaak directer betrokken zijn bij de opvoeding en het onderwijs van hun kinderen. Zij hebben meestal wel een positievere kijk op de katholieke identiteit van scholen dan mannen en dat vertekent de resultaten een beetje”⁷⁹, nuanceerden onderzoekers de resultaten naar de visie van ouders op de katholieke identiteit van scholen. We zullen deze nuance zeker ook binnen ons onderzoek moeten meenemen. Meer dan de helft van de bevroegden noemt zichzelf christelijk-gelovig. We moeten wel vermelden dat vele ouders op de vragenlijst noteerden dat ze niet wisten wat met post-christelijk bedoeld werd. De meeste ouders hebben een zoon of dochter in het 5^e of 6^e jaar ASO. Ondanks het feit dat deze vragenlijst ook verspreid werd bij leerlingen uit het BSO, hebben we maar één vragenlijst ontvangen van een ouder met een kind in het BSO. De school waar we de meeste respons hadden, had echter geen TSO- of BSO-richtingen.

We dienen ook op te merken dat er wellicht ook godsdienstleerkrachten zijn die deze vragenlijst hebben ingevuld, aangezien zij misschien ook kinderen hebben in het secundair onderwijs. Zij zullen deze resultaten wellicht positief beïnvloeden. Ouders die deze vragenlijst hebben ontvangen, maar niet hebben ingevuld, zullen wellicht niet zo positief staan ten opzichte van het godsdienstonderricht. Het feit dat we deze vragenlijsten hebben verspreid via de godsdienstleerkrachten, zal er ook voor zorgen dat de betrokken leerkrachten hun leerlingen hebben gemotiveerd om de vragenlijst te laten invullen. Leerlingen die van hun leerkracht een vragenlijst hebben meegekregen, kunnen deze mogelijks thuis niet hebben afgegeven of de leerkracht kan deze niet meer teruggevraagd hebben. Godsdienstleerkrachten kunnen ook het gevoel gehad hebben dat deze vragenlijst een soort evaluatie was en zullen deze dan misschien om deze reden niet zo verspreid hebben zoals wij hadden gehoopt.

⁷⁹ TERTIO, *Geloof mag meer in de verf worden gezet*; <http://theo.kuleuven.be/pollefeyt/tertio.pdf> (toegang 15 december 2014).

Resultaten

PKG-schaal

In het algemeen domineert het patroon van het relativisme bij de bevroegde ouders, maar ook het patroon van het post-kritische geloof is sterk aanwezig. Bij de mannen merken we dat vooral de patronen van de externe kritiek en het relativisme domineren, de twee ongelovige geloofsstijlen. Als we dan de verschillen tussen de provincies bekijken, zien we dat de tendens van het letterlijk geloof iets sterker is in West-Vlaanderen. In Limburg merken we dat vooral het patroon van het post-christelijk geloof het sterkst present is. Het patroon van het relativisme is het meest uitgesproken aanwezig in Antwerpen. Bij christelijk-gelovige ouders domineren de patronen van het post-kritische geloof en van het relativisme. We merken vooral het dominante patroon van het relativisme op bij de ouders die zichzelf post-christelijk noemen. Bij de ouders die zichzelf atheïst noemen domineren de twee ongelovige patronen, die van de externe kritiek (4,47) en het relativisme (4,34). Bij de mensen die zich agnost noemen merken we dat de patronen van het relativisme (4,75), de externe kritiek (4,62) en het post-kritische geloof (4,70) sterk present zijn.

Verwachtingen

De meeste ouders verwachten dat hun kind tijdens de godsdienstlessen over het christendom leert (69,1%) en dat hij/zij kennis maakt met een brede waaier aan levensbeschouwingen (85%). 65,9% van hen meent dat alle godsdiensten aan bod moeten komen in de godsdienstles. Op de vraag of ze hun kind op een katholieke school hebben ingeschreven omwille van het vak rooms-katholieke godsdienst zijn de meningen erg verdeeld. 42,7% antwoordt hierop positief, 21,4% heeft hier geen mening over en de overige 35,9% heeft hun kind niet ingeschreven op een katholieke school omwille van de rooms-katholieke godsdienstlessen. We kunnen afleiden dat ouders hun kind hebben ingeschreven in een katholieke school omwille van bereikbaarheid en beter onderwijs (79,1%). Het is opmerkelijk dat 74% van de bevroegden vindt dat levensbeschouwing niets voor thuis is en dus als vak gegeven kan worden. 77,5% van de ouders verwacht ook dat hun kind tijdens de godsdienstlessen over zijn geloof kan praten en 58,2% van de ouders verwacht dat hun kind buiten de godsdienstles geconfronteerd wordt met christelijke initiatieven, zoals het steunen van goede doelen en eucharistievieringen. 57,3% verwacht dat hun kind op het einde van het secundair onderwijs een basiskennis heeft over de Bijbel en 68,6% verwacht dit over het christendom. Een kleine 50% van de ouders verwacht meer geloofsopvoeding dan kennisoverdracht. 25,5% heeft hier geen mening over. Ondanks bovenstaande bevindingen zou 54,5% van de ouders de evolutie van het vak godsdienst naar een 'neutraal' levensbeschouwelijk vak, ook binnen katholieke scholen, positief vinden. Op de vraag of een leerkracht godsdienst zou moeten getuigen van haar geloof, zijn de meningen verdeeld. 27,3% van de ouders is van mening dat een godsdienstleerkracht geen getuige moet zijn van zijn of haar geloof, maar 42,3% van de ouders verwacht dit wel.

Bevindingen

66,8% van de bevroegde ouders geeft aan het gevoel te hebben dat hun kind voldoende over het christendom leert in de godsdienstlessen en dat hun kind daar kennis maakt met een rijk aanbod aan waarden, normen en verschillende levensbeschouwingen (72,3%). 55,9% van de bevroegden is van mening dat hun zoon/dochter voldoende over de Bijbel leert. 60% van de ouders stelt dat ze de godsdienstlessen van hun kind zinvol vinden, slechts 15,1% is het hier niet mee eens. 61,8% geeft aan dat hun zoon/dochter ook buiten de godsdienstlessen geconfronteerd wordt met christelijke initiatieven. Opmerkelijk is dat 43,6% van de ouders aangeeft dat ze het niet zinvol vinden dat hun kind een examen heeft voor het vak godsdienst. 65% is tevreden met de veranderende aanpak van de godsdienstlessen in vergelijking met 20 jaar geleden. 48,7% heeft het gevoel dat ouders die hun kinderen christelijk willen opvoeden, door het godsdienstonderricht gesteund worden. 40,9% van de bevroegden heeft hier echter geen mening over. 64,5% van de bevroegden is van mening dat voor kinderen van ouders die in hun gezin niet zoveel aandacht besteden aan levensbeschouwelijke vorming, de godsdienstlessen een eerste of verdere kennismaking kunnen zijn met het christendom en de godsdienstige benadering van de werkelijkheid. 8,3% van de ouders is het duidelijk oneens met deze stelling. 61% van de ouders vindt dat alle godsdiensten aan bod komen in de godsdienstlessen van hun kind. 29,5% heeft hier echter geen mening over of weet hier te weinig over om hier een accuraat antwoord op te kunnen geven. Deze conclusie kunnen we ook trekken wanneer 34,5% van de ouders niet weet of leerlingen al dan niet over voldoende bagage beschikken om de dialoog met andere godsdiensten aan te gaan. 29% van de ouders vindt dat de leerlingen wel voldoende bagage hebben voor deze dialoog. 53,1% van de bevroegden vindt de godsdienstlessen van hun kind kwaliteitsvol, maar 33,6% is hiermee noch akkoord, noch niet akkoord. 13,2% van de ouders vindt de godsdienstlessen uitdrukkelijk niet kwaliteitsvol.

Correlaties geloofsstijlen en bevindingen/verwachtingen

Ouders die relativistisch scoorden, reageren opvallend positief wanneer we hen vragen of ze verwachten dat er over de Bijbel en het christendom wordt gesproken binnen de godsdienstlessen. De positieve interesse in religies is duidelijk merkbaar. Wie letterlijk gelovig scoorde, geeft aan alles omtrent geloof liever thuis te bespreken en eerder negatief te staan tegenover de Bijbel en het christendom binnen het lesgebeuren. Ouders die extern kritisch scoorden, geven duidelijk aan dat ze liever een neutraal vak zouden hebben op school in plaats van het vak godsdienst. Ouders gesitueerd binnen het post-kritische geloof verwachten een veelheid aan godsdiensten, kennis over de Bijbel en het christendom, maar dan ook meer geloofsopvoeding dan kennisoverdracht in de godsdienstlessen. Bij de meeste vragen omtrent de bevindingen van de ouders, liggen de resultaten van relativisme en post-kritisch geloof in dezelfde lijn. Deze ouders hebben het gevoel dat hun kinderen voldoende over de Bijbel en het christendom leren. Ze zijn ook van mening dat ze tijdens de lessen godsdienst kennis maken met een rijk aanbod aan waarden en normen en verschillende levensbeschouwingen. Ze zijn van mening dat er tijdens deze lessen meer aandacht wordt besteed aan competenties dan aan kennis. Tot slot hebben ze het gevoel dat de godsdienstlessen kwaliteitsvol zijn en dus ook zinvol. Ouders die scoorden binnen letterlijk geloof, externe kritiek en post-kritisch geloof

menen dat leerlingen niet over voldoende bagage beschikken om de dialoog met andere godsdiensten aan te gaan. Enkel ouders die voornamelijk scoorden op relativisme vinden deze dialoog wel haalbaar.

De correlaties tussen de geloofsstijlen en bevindingen lijken achteraf minder zinvol dan de correlaties tussen de geloofsstijlen en de verwachtingen. In hoeverre ouders ervaren hoe de godsdienstlessen van hun kind verlopen, heeft blijkbaar in mindere mate te maken met hun geloofsstijl dan met hun verwachtingen ten opzichte van de godsdienstlessen.

Besluit

Als algemeen besluit kunnen we stellen dat bevraagde ouders hoge verwachtingen hebben van het godsdienstonderricht. De duidelijke optie om de Bijbel en het eigene van het christendom aan bod te laten komen in de godsdienstles wordt door de meerderheid van de ouders gesteund. Ook de kennismaking met een brede waaier aan levensbeschouwingen vinden ze belangrijk. De ouders geven ook aan een goed gevoel te hebben bij de lessen godsdienst van hun kind zoals die tegenwoordig gegeven wordt. Enkel wie voornamelijk scoort op externe kritiek geeft aan deze lessen niet zinvol of kwaliteitsvol te vinden en dus bijgevolg verkiest deze groep ouders eerder een ‘neutraal’ vak zoals Loobuyck het voorstelt.

Anders kijken. *YouTube*, levensbeschouwing en levensbeschouwelijke identiteit (Nikolaas Sintobin)

Begin vorig schooljaar was ik te gast in het jezuïetencollege van de Antwerpse binnenstad. 110 leerlingen van het voorlaatste jaar zaten in de refter, blij dat het laatste uur van de dag was aangebroken. Bedoeling was dat ik die jongens en meisjes een half uur lang zou motiveren en zenden voor dertig uren verplichte sociale stage. Ik had besloten om het deze keer over een andere boeg te gooien. Ik werkte met vijf korte *YouTube*-filmpjes: een selectie van kortfilms, commercials en tekenfilms, in een interactieve pedagogie. Gedurende de veertig minuten tijd die mij waren toegemeten, sprak ik zelf hooguit tien minuten, vijftien minuten keken we film, en de overige vijftien minuten waren de leerlingen zelf aan het woord. De tijd was zo voorbij. Het ging vanzelf. Ik meen te mogen zeggen dat iedereen enthousiast was.

Het was voor mij de eerste maal dat ik deze techniek uitprobeerde in zo'n grote groep. Sinds een vijftal jaar experimenteer ik met *YouTube* als medium om bij vormingen mensen toe te laten om naar de binnenkant te gaan. De voorbije jaren gebruikte ik deze filmpjes bij jonge leerkrachten, bij zakenlui, ouders, parochieploegen, studenten, seminaristen, leerlingen van de derde graad van de humaniora. Steevast stel ik vast dat ik via dit medium verrassend makkelijk 'binnen' kan komen en blijven bij alle mogelijke categorieën van mensen. Deze doorgaans verrassende filmpjes zijn een gedroomde bemiddeling om een bewustwording, reflectie en dialoog op gang te brengen over thema's die raken aan zingeving in de meest ruime zin van het woord.

In deze bijdrage zou ik graag willen reflecteren op wat vijf jaar experimenteren met deze methode me heeft doen ontdekken als voorwaarden en mogelijkheden van levensbeschouwelijke vorming.

***Visual storytelling* als toegangspoort tot de innerlijkheid**

Eén van de problemen waarop je vandaag voortdurend stuit als je aan vormingswerk wil doen met een levensbeschouwelijke dimensie is dat de meeste mensen weinig tot geen expliciete levensbeschouwelijke vorming en/of cultuur hebben. Meer in het bijzonder zou ik zeggen dat het ervaringsniveau van de innerlijkheid bij de meesten weinig of niet verkend is, laat staan ontwikkeld is. Onze cultuur legt eerder de nadruk op een veelheid van rechtstreekse prikkels, en vermijdt om naar het diepere ervarings- en bewustzijnsniveau door te stoten waar de religieuze ervaring aan appelleert. Dat laatste is minder voor manipulatie vatbaar en dus niet interessant voor een cultuur waar de commerciële en economische dynamiek dominant is geworden.

De religieuze ervaring en het religieuze discours appelleren evenwel in bijzondere mate aan dat niveau van de innerlijkheid waar ook de zinvraag, in de meest ruime betekenis van het woord, zich aandient en er op een meer dan puur rationele of intellectuele wijze kan behandeld worden.

Een andere tendens, ditmaal communicatietechnisch, is die van de *visual storytelling*. Zowel de journalistiek als de reclamewereld maken nu op een massale wijze gebruik van dit literaire

genre. In plaats van een puur informatief, verbaal discours te houden, gaat men een visueel verhaal met een intrige aanbieden.

De bijzondere kracht van visuele verhalen ligt onder meer hierin dat zij de eigen herinneringen kunnen ‘triggeren’. De barokke religieuze schilderkunst speelde hier bijvoorbeeld heel expliciet op in. In de mate dat die visuele verhalen appelleren aan levensbeschouwelijke ervaringen, kan het dan ook zijn dat de eigen levensbeschouwelijke ervaringswereld van de kijker wordt opgeroepen. Ruimer kan het gericht kijken naar beeldende verhalen een toegangspoort zijn tot de innerlijkheid, die zo moeilijk toegankelijk is.

Welke video’s?

We krijgen tegenwoordig allen, via *Facebook* of per mail regelmatig video’s toegestuurd die we absoluut moeten bekijken. Vermits nogal wat mensen weten dat ik iets heb met video’s krijg ik er zo nogal wat binnen. Maar het is eerder uitzonderlijk dat ik er ook iets mee kan doen. Wat mij betreft moeten ze aan heel wat criteria voldoen willen ze geschikt zijn. Ik doorloop deze criteria even met u.

a. Profaan

Uitzonderingen niet te na gesproken, werk ik uitsluitend met strikt profane video’s. Er is weliswaar heel wat productie van christelijk geïnspireerd videomateriaal. Maar we leven allen in een gesecculariseerde cultuur. Ons woordgebruik is profaan en zo ook de beelden die we gewoonlijk zien en de muziek die we meestal beluisteren. Komt daarbij dat onze culturele context principieel argwanend staat ten aanzien van expliciet christelijk materiaal of, ruimer, ten aanzien van een onmiddellijk eenduidig zingevend aanbod.

Samengevat, ik stel gewoon voor mezelf vast dat ik me, alvast binnen dit soort vormingswerk, ‘op mijn gemak’ voel met dat profaan videomateriaal. Het lijkt me gewoon een evidente wijze om onze culturele context te respecteren.

Concreet leidt dit tot drie categorieën video’s: reclameboodschappen, animatiefilmpjes en kortfilms.

b. Kort

In onze zap- en surfcultuur is de ‘*attention span*’ erg kort. Ook voor videoverhalen. Geen nood. Er is veel kort materiaal ter beschikking. De *commercials* duren gemiddeld tussen dertig en zestig seconden. Voor de kortfilms en de animatiefilmpjes is twee à drie minuten uitstekend. Vijf minuten is heel lang. Uitzonderlijk – maar toch af en toe – ga ik boven die grens.

c. Hoe minder woorden hoe beter

De kracht van het visuele verhaal ligt in de ‘triggerende’ werking. Hoe minder woorden er uitgesproken worden, hoe meer de kijker zelf kan interpreteren en aanvullen. Idealiter kies ik video’s zonder woorden, of waar de woorden enkel maar illustratie zijn voor het visuele verhaal. Aan de kijker om er dan zelf zijn of haar eigen woorden op te leggen.

d. Open verhaal

Bedoeling is dat de video een vertrekpunt is voor de persoonlijke reflectie en niet het laatste woord heeft. Aanvankelijk zocht ik video’s die rechtstreeks mijn eigen *content* illustreerden. Dit heb ik losgelaten. Het is veel vruchtbaarder en dynamiserend te werken met open verhalen waar actief gezocht kan worden naar een interpretatie. Een probleemstellend verhaal biedt meer mogelijkheden dan een verhaal dat een al te duidelijk antwoord geeft. Als het even kan dus geen eenduidige, moraliserende of overtuigende filmpjes. Liever een onrechtstreekse of een suggestieve benadering dan een frontale. Soms kies ik voor verhalen die exact het tegenovergestelde suggereren van waar ik zelf voor sta. De ruimte voor interpretatie die dit alles biedt geeft een reële vrijheid aan de kijker en beschermt hem voor het reële gevaar van manipulatie – wat heel gebruikelijk is in de commerciële *visual storytelling*.

Concreet betekent dit ook dat ik verkies om niet te werken met uittreksels uit langere filmdocumenten. Niet alleen dien je dan vaak een hele voorafgaande uitleg te geven om dat fragment te situeren. Bovendien kan dit procedé op zich doen vermoeden dat er zoiets is als een juiste betekenis wat niet de vooronderstelling is van deze werkwijze.

Methode

De uitdaging is uiteraard om effectief te kunnen werken met deze video’s en niet te blijven hangen op het niveau van ‘gezellig *YouTube*-filmpjes bekijken’. Enkele algemene bedenkingen hieromtrent en vervolgens enkele concrete didactische tips.

a. Algemeen

Een belangrijke uitdaging lijkt me om steeds bewust in het spanningsveld te blijven staan dat ontstaat als twee polen tegelijkertijd naast elkaar kunnen bestaan:

- Respect voor de diversiteit en de waardenvolheid van elke mening en/of interpretatie. Zelf probeer ik op zo’n manier te luisteren dat ik ervan uitga dat ik steeds nieuwe dingen kan leren.
- Tegelijkertijd (en beide zijn perfect combineerbaar) maak ik duidelijk welke mijn persoonlijke overtuiging is en in welke traditie ik sta. Doorgaans is trouwens de christelijke traditie de impliciete levensbeschouwelijke humus van de mensen met wie ik werk. Inhoudelijk vooronderstel ik evenwel geen voorkennis.

b. Concrete didactische tips: werkwijze

Het spreekt voor zich dat men op de meest uiteenlopende wijze met dit videomateriaal kan werken. Hieronder volgt een overzicht van de meest uitgewerkte werkvorm die ik zelf ontwikkeld heb.

1. Vooraleer aan de slag te gaan met de video's de werkwijze schetsen. De kijkers uitdrukkelijk uitnodigen om niet als 'de goede leerling' op zoek te gaan naar 'de juiste interpretatie' van de video's die zullen getoond worden. De enige, juiste interpretatie bestaat immers niet. Het is veeleer de bedoeling om de video te laten spreken, binnen te laten komen en te laten werken, om vervolgens te zien wat die beelden oproepen. Uitnodigen om niet enkel met de ratio te kijken, maar ook aandacht te hebben voor de affectieve, gevoelsmatige dimensie.
2. Indien nodig, vooraleer naar een bepaalde video te kijken, de een of de andere – minimale – leessleutel geven. Bedoeling hiervan is om de kijker te helpen om effectief binnen te kunnen komen in het soms heel subtiele en korte beeldverhaal.
 - "Kijk heel aandachtig naar het begin en het einde van de video."
 - "We gaan nu een heel verrassende video bekijken. De sleutel komt pas aan het einde."
 - "Kijk en geniet in alle rust en overgave van deze beelden."
 - ...
3. Kijken naar de video, in stilte.
4. Meteen na het kijken de deelnemers uitnodigen om één tot twee minuten in stilte hun indrukken over de video uit te schrijven:
 - "Wat heeft me geraakt en hoe heeft het me geraakt?"
 - "Welke gedachten en welke gevoelens hebben deze beelden bij mij opgeroepen?"
 - ...
5. De deelnemers uitnodigen om twee aan twee (met buurman of buurvrouw) even uit te wisselen wat ze neerschreven. Geen discussie over wie gelijk heeft. Gewoon gratuit verwoorden en luisteren.
6. Al of niet in combinatie met vijf een groepsuitwisseling op gang brengen.
 - Elkeen kan kort verwoorden wat de beelden bij hem/haar hebben opgeroepen.
 - Begeleider modereert:

- Erop toezien dat de uitwisseling niet verwordt tot een discussie of dat het gesprek zich vastrijdt in irrelevante details.
 - Erover waken dat, in de mate van het mogelijke, elkeen aan het woord komt, ook de meer schuchtere mensen.
 - *Highlighten* van wat iemand zegt, vragen stellen, discrete tips geven, verbanden suggereren ... om te helpen komen tot verdieping.
- Het spreekt voor zich dat niemand ‘verplicht’ is om te delen. Passen is steeds mogelijk.
7. Pas aan het einde van de groepsuitwisseling biedt de begeleider zijn eigen lectuur en interpretatie van het filmpje aan. Niet op normerende wijze. Wel als een mogelijke lezing naast andere.
 8. Indien in een vormingsmoment achtereenvolgens met meerdere video’s wordt gewerkt, kan het zinvol zijn om af te ronden met een besluitende input. Hierbij kan verwezen worden naar wat tijdens de uitwisselingen werd aangereikt door de deelnemers. Het moment is nu ook rijp voor de begeleider om vanuit zijn eigen levensbeschouwelijke traditie een aantal elementen aan te reiken.
 9. Het laatste woord, in de mate van het mogelijke, komt toe aan de deelnemers in de vorm van een korte, finale terugblik: elkeen wordt uitgenodigd om, na korte schriftelijke voorbereiding, te delen met de anderen wat hij/zij meeneemt van dit vormingsmoment.

Toepassing

Zelf pas ik bovenvermelde methode toe, telkens op aangepaste wijze, in vier verschillende vormingscontexten.

- a. Als vertrekpunt, illustratie, verademingsmoment ... binnen een klassieke conferentie.
- b. Als hoofdbemiddeling binnen een vormingscontext voor een relatief beperkte groep, waar de interactiviteit groter of kleiner is naargelang de omvang van de groep.
- c. Als vertrekpunt voor een begeleide, stille meditatie⁸⁰
- d. Als spiritueel tussendoortje op mijn verdiepingsblog⁸¹: een video met enkele *triggerende* vraagjes of bedenkingen erbij.

⁸⁰ Voor voorbeelden surf naar www.startdestilte.be, (toegang: 15 december 2014).

⁸¹ *In alle dingen*, www.inallegingen.org, (toegang: 15 december 2014).

Resultaat

Uitzonderingen niet te na gesproken is dit een methode die “werkt”, en wel voor de meest uiteenlopende categorieën van mensen, ongeacht de leeftijd.

- a. De vaak verrassende, ‘leuke’ en flitsende visuele verhalen creëren een sfeer van openheid en gratuïteit, en openen de toegang tot anders vaak moeilijk bespreekbare onderwerpen. Ruimer, het valt me telkens weer op dat de sfeer bij deze werkvorm iets uitstraalt van vreugde, blijheid, luchtigheid, en dat terwijl de meest diepgaande thema’s vaak op een heel persoonlijke wijze ter sprake worden gebracht.
- b. De gesprekstechniek (luistergesprek: luisteren en delen eerder dan discussiëren) creëert een gevoel van veiligheid. Het beluisteren van elkaar over thema’s die raken aan de diepere levensvragen werkt wederzijds stimulerend en creëert een gemeenschapsgevoel dat op zijn beurt weer de diepgang van de uitwisseling bevordert. Dit alles wordt nog versterkt door het principiële respect voor elke mening.
- c. De combinatie van ‘*peer-to-peer* communicatie’ met de beperkte maar expliciete input van de begeleider doet recht aan de culturele context én aan de eigen rol van de traditie in het permanente zingevingsproces van hedendaagse mensen.
- d. Het appelleren aan de affectieve en existentiële dimensie van het mens-zijn (door de video’s en de aangereikte leessleutels) maakt dat de eigen kwetsbaarheid bespreekbaar wordt. Hierdoor wordt een al te exclusief rationele en intellectuele benadering van de zingevingsvragen vermeden.

Tot slot

Het geleidelijk aan ontwikkelen van deze werkvormen heeft mijn eigen vormingspraxis grondig door elkaar geschud. Tegelijkertijd zijn de basisgegevens van deze techniek zo oud als de straat. Meer in het bijzonder heb ik me geïnspireerd aan de spirituele traditie waarin ikzelf sta: die van de Geestelijke Oefeningen van Ignatius van Loyola en, ruimer, de ignatiaanse wijze van mediteren met de Bijbel. Deze bevat een uitgewerkte gebedspedagogie waarbij systematisch beroep wordt gedaan op de verbeelding. Concreet betekent dit dat de dynamiek van de *visual storytelling* er centraal staat, net zo goed als het ernstig nemen van de eigen persoonlijke ervaring voor de opbouw van de persoonlijke zingevende synthese⁸².

⁸² Zie ook: www.verderkijken.org (toegang: 15 december 2014): website gemaakt in een samenwerking tussen de Thomaswebsite en Nikolaas Sintobin waarin de persoonlijke *YouTubecollectie* van Nikolaas Sintobin wordt ter beschikking gesteld voor vormingswerkers. Voor elke video wordt een didactische fiche voorzien. Het geheel is geïnspireerd aan de ignatiaanse spiritualiteit en pedagogie.

Zie ook: www.inalledingingen.org, (toegang: 15 december 2014): persoonlijke blog van Nikolaas Sintobin waar regelmatig nieuwe video’s worden aangeboden, tussen andere *posts* over ignatiaanse spiritualiteit, persoonlijke mijmeringen, citaten van Ignatius van Loyola, ...

De moraal is het verhaal. De tien geboden van Kieslowski en de films van de gebroeders Dardenne in godsdienstonderwijs en samenlevingsopbouw (Luc Delaey)

Proloog: Een parabel (Wisława Szymborska)⁸³

Drie vissers haalden een fles op uit de diepe zee. Er zat een stuk papier in met erop de volgende woorden: “Mensen, red me! Ik ben hier. De oceaan heeft me aangespoeld op een onbewoond eiland. Ik sta op de kust en wacht op hulp. Haast u. Ik ben hier!”

“Geen datum. Het is vast al te laat. De fles ligt misschien al lang in zee,” zei de eerste visser.

“De plaats is ook niet aangegeven. We weten niet eens welke oceaan,” zei de tweede visser.

“Het is te laat noch te ver. Het eiland ‘Hier’ is overal,” zei de derde visser.

Ze voelden zich ongemakkelijk, er viel een stilte. Dat gebeurt meestal bij algemene waarheden.

“Nooit waren we zo vrij, nooit hebben we ons zo machteloos gevoeld” (Zygmunt Bauman)

De parabel van de Poolse dichteres Wisława Szymborska (1923-2012), die in 1996 de Nobelprijs voor de Literatuur won, doet sterk denken aan het popnummer ‘*Message in a bottle*’ (1979) van de Engelse rockband *The Police*. De pointe is identiek:

“*Walked out this morning / Don’t believe what I saw / A hundred billion bottles / Washed up on the shore / Seems I’m not alone at being alone / A hundred billion castaways / Looking for a home.*”

Recente analyses van onze samenleving zoals deze van Paul Verhaeghe en van Dirk De Wachter maken duidelijk dat de mens zich vandaag niet minder vereenzaamd voelt, juist integendeel. Dit artikel is opgevat als een dialoog tussen het boek van De Wachter *Borderline Times*⁸⁴ en mijn ervaringen in het godsdienstonderwijs. Een andere *bestseller* van het voorbije jaar, waarnaar Dirk De Wachter regelmatig verwijst, is het boek *Identiteit*⁸⁵ waarin Paul Verhaeghe als psycholoog gelijklopende conclusies trekt over onze verziekte samenleving. Met deze auteurs deel ik de overtuiging dat literatuur en film een belangrijke rol kunnen spelen in de morele opvoeding van jongeren, misschien zelfs nog meer in deze tijden van eenzaamheid. De vereenzaming van de postmoderne mens is in het boek *Identiteit* van Paul Verhaeghe een gevolg van het dominante Verhaal van onze cultuur dat hij omschrijft als een ‘neoliberale meritocratie’: de prestatiedruk, die loon en geluk naar werken belooft, resulteert in de overtuiging dat wie geen succes heeft wellicht ziek is. In zijn boek *Borderline Times* draait Dirk De Wachter de rollen om: de negen criteria om iemand het label *borderlinepersoonlijkheidsstoornis* toe te kennen zijn evengoed van toepassing op de hele maatschappij. Hij besluit dat onze samenleving zelf psychisch ziek is:

⁸³ W. SZYMBORSKA, *Einde en begin, Verzamelde gedichten*, Amsterdam, Meulenhoff, 2007, p. 66.

⁸⁴ D. DE WACHTER, *Borderline Times, Het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, 2012.

⁸⁵ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2012.

“Diegenen die met het etiket van patiënt door het leven gaan, zijn niet meer maar ook niet minder dan een holle spiegel die de maatschappelijke fenomenen concentreert en als symptoom presenteert. Elke tijd heeft met andere woorden de patiënten die hij verdient”.⁸⁶

Eenzelfde verwittiging voor de gevaren van een maatschappij die zich alleen laat leiden door de zelfbeschikking was reeds te lezen in het boek *Moe van het moeten kiezen*⁸⁷ van Marc Desmet en Ria Grommen (2005). Nog verder terug in de tijd drukte de Poolse regisseur Krzysztof Kieslowski (1941-1996) een gelijkaardige bezorgdheid uit tijdens een interview met Benjamin Gijzel in 1990 tussen de verfilming van zijn *Decaloog* (1988), 10 verhalen over de 10 geboden, en zijn Frans-Poolse samenwerking die zal resulteren in *La double vie de Véronique* (1991) en de trilogie *Trois Couleurs* (1994). Polen had nog maar net het communistisch regime achter zich gelaten en toch stelde Kieslowski zich vragen over deze herwonnen vrijheid. Zullen carrière, geld, status en macht de mens gelukkig maken? Zijn de mens en de mensheid wel in staat om een evenwicht te vinden tussen vrijheid, gelijkheid en broederlijkheid? Over de eenzaamheid vertelde Kieslowski het volgende:

“Ik denk dat mensen überhaupt erg eenzaam zijn, onafhankelijk van waar ze leven, en dat onze wereld zo functioneert dat ze dat steeds meer zijn. [...] Het probleem is dat de mensen niemand meer hebben om tegen te praten over de dingen die echt belangrijk voor hen zijn. Dat komt doordat onze beschaving zich zo ontwikkelt, ons dagelijks leven wordt steeds gemakkelijker en het contact steeds oppervlakkiger. Ik werk vaak in het buitenland. Ik heb contact met jongeren in Duitsland, Zwitserland, Finland en nog veel meer landen. En ik zie dat zij daar het meeste last van hebben, van eenzaamheid, en op dat punt bedriegen zij zichzelf ook het vaakst, omdat ze dat voor zichzelf niet willen toegeven. Daarvoor moet je ze eerst heel hard door elkaar schudden. Het is uit om eenzaam te zijn en problemen te hebben. Het is in om succes te hebben, dus doen de mensen alsof”⁸⁸.

Volgens Dirk De Wachter en Paul Verhaeghe zijn ethiek en zingeving de fundamentele uitdagingen voor de hedendaagse mens: er moet opnieuw tijd worden gemaakt voor de existentiële vragen van de mens. Deze levensvragen zijn onlosmakelijk verbonden met de

⁸⁶ D. DE WACHTER, *Borderline Times*, p. 20.

⁸⁷ M. DESMET & R. GROMMEN, *Moe van het moeten kiezen, Op zoek naar een spiritualiteit van de zelfbeschikking*, Tielt, Lannoo, 2005.

⁸⁸ K. KIESLOWSKI & K. PIESIEWICZ, *Dekaloog, Tien scenario's*, Amsterdam, International Theatre & Film Books, 1990, p. 9; zie ook: p. 8, 11, 12, 15.

manier waarop wij ons tegenover anderen verhouden: onze identiteit, wie we zijn, krijgen we van anderen, van wie we leren wie we zijn⁸⁹. Dirk De Wachter schrijft:

“Zolang we het allemaal goed stellen, lijkt er met die ‘*paradigm shift*’ overigens geen probleem. Maar wat als we ziek worden, met financiële problemen te kampen krijgen of een naaste verliezen? Waar is dan de bodem onder dat oppervlak van succes, van leuk, van jong en van hip? Zin vind je niet in een hoek van de kamer in een lang kleed en met sandalen aan. Zin heeft te maken met de blik van de ander, het appel van de ander – de naastenliefde uit onze christelijke overlevering – en met traditie: het doorgeven van waarden over de generaties heen, iets meekrijgen van identiteit, waarden en normen”⁹⁰.

Hierbij is volgens beide auteurs een belangrijke rol weggelegd voor de empathie of het inlevingsvermogen. In de studies van de bioloog Frans de Waal uitgegeven onder de titel ‘*Een tijd voor empathie*’ (2009), vindt Paul Verhaeghe de bevestiging dat de mens een sociaal dier is: ook bij onze primaten speelt de empathie een belangrijke rol in de sociale verhoudingen⁹¹. Op zijn beurt zoekt Dirk De Wachter een grondslag voor deze empathie in de moraalfilosofie van Emmanuel Levinas (1906-1995): de epiloog van zijn boek is gewijd aan *La petite bonté* of ‘de kleine goedheid’ van deze joods-Franse filosoof⁹².

Een belangrijke opdracht voor het onderwijs in het algemeen en voor de levensbeschouwelijke vakken in het bijzonder, is het stimuleren van deze empathie bij jongeren. Daarom geeft Paul Verhaeghe kritiek op de neutrale uitgangsgedachte van het competentiegericht onderwijs:

“Er gingen [sinds de twintigste eeuw] meer en meer stemmen op om het onderwijs zoveel mogelijk waarde vrij te maken. Leerlingen hoeft niet gedictieerd te worden wat ze moeten denken, elke vorm van indoctrinatie is vrijheidsberoving, en zeker het pedagogische proces mag zich daar niet aan bezondigen. [...] Laat kinderen in vrijheid leren, zonder opgelegde waarden of autoriteit, en ze ontpoppen zich vanzelf tot integere, volwassen burgers. Dat Jean-Jacques Rousseau – de grondlegger van deze ideeën – zijn eigen kroost naar het vondelingentehuis stuurde, vergat men maar even”⁹³.

⁸⁹ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 27, 44, 97, 148, 151, 158-159, 164-165, 170, 175-176, 231-232, 235-236, 240-241.

⁹⁰ D. DE WACHTER, *Borderline Times, Het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, p. 217; zie ook: p. 132-133, 189, 213, 219-220, 223, 227, 239, 257.

⁹¹ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 89-93, 95, 97.

⁹² D. DE WACHTER, *Borderline Times, Het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, p. 217, 257, 277-283.

⁹³ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 159; zie ook: p. 151, 240-241.

Ook Dirk De Wachter trekt een louter prestatiegericht onderwijs in twijfel en pleit voor een brede, filosofische vorming in het middelbaar onderwijs die reflectie en maatschappijkritiek mogelijk maakt:

“Als mensen in hun jeugd jaren geen aanzet hebben gekregen tot zindenken in de vorm van hechting, ‘modelling’ en dialoog, wordt het later erg moeilijk om dat vlug, ‘copy-paste’, instant in te vullen”⁹⁴.

“Fictie is de Koninklijke weg waarlangs de werkelijkheid herschreven wordt” (Paul Ricœur)

Kieslowski begon zijn filmcarrière als een documentairemaker voor de Poolse televisie tijdens de laatste 10 jaren van het communistisch bewind, tussen 1970 en 1980. In een essay over Kieslowski beschrijft de Sloveense cultuurcriticus Slavoj Žižek deze belangrijke periode in het leven van de regisseur⁹⁵. De censuur van de Poolse autoriteiten, die een utopisch beeld gaf van de communistische wereld, zette Kieslowski aan om de echte sociale realiteit te filmen zoals in zijn documentaire over een ziekenhuis (1976) waarbij de camera het werk van enkele geneesheren registreerde die slechts over schaarse medische apparatuur beschikten. Zijn beslissing om enkele jaren later toch de stap te zetten naar de fictie was vooral ethisch geïnspireerd:

“Er bestaat volgens Kieslowski een wereld van de verbeelde intimiteit waarvan de toegang wordt afgebakend met de woorden ‘verboden binnen te treden’ en die alleen benaderd kan worden door de bemiddeling van fictie indien men de schaamteloze pornografie wil vermijden”⁹⁶.

De afkeer van Kieslowski om bijvoorbeeld echte tranen in beeld te brengen – vandaar ook de titel van het werk van Slavoj Žižek ‘*Lacrimae rerum*’ – heeft hem ertoe gebracht om de fictie te verkiezen boven de documentaire, juist om recht te doen aan de werkelijkheid die paradoxaal genoeg soms zo reëel kan zijn, dat het een fictie lijkt: alleen de fictie is in staat om de werkelijkheid van de subjectieve ervaring uit te drukken.

Tijdens het interview met Benjamin Gijzel van 1990 vertelde de Poolse regisseur dat mensen twee gezichten hebben: een schijngezicht naar de buitenwereld toe en hun ware gezicht dat alleen binnenskamers te ontdekken is⁹⁷. In een documentaire spelen de reële personen als het

⁹⁴ D. DE WACHTER, *Borderline Times, Het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, 2012, p. 219; zie ook: p. 53, 227, 258, 259.

⁹⁵ SLAVOJ ŽIŽEK, *La théologie matérialiste de Krzysztof Kieslowski*, in *Lacrimae rerum, Essais sur Kieslowski, Hitchcock, Tarkovski et Lynch*, Paris, Editions Amsterdam, 2005, p. 11-155.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 13 : “Il existe, nous dit donc Kieslowski, un domaine, celui de l’intimité fantasmatique, au seuil duquel est inscrit ‘défense d’entrer’ et qui doit être approché par le seul truchement de la fiction si l’on veut se garder de l’obscénité pornographique”.

⁹⁷ K. KIESLOWSKI & K. PIESIEWICZ, *Dekaloog, Tien scenario’s*, Amsterdam, International Theatre & Film Books, 1990, p. 8.

ware hun eigen, voorgeschreven rollenspel in de samenleving. Om te tonen wie de mens echt is, achter het masker dat hij draagt, moet je hem rechtstreeks of spontaan een rol laten spelen, met andere woorden overstappen naar fictie. Slavoj Žižek geeft in zijn analyse van de filmkunst van Kieslowski het voorbeeld van een verlegen persoon die tijdens een interactief spel in *cyberspace* de virtuele identiteit van een sadistische moordenaar of van een onweerstaanbare verleider aanneemt, zoals de autist in de film *Ben X* van Nic Balthazar (2007). Deze aangenomen identiteit mag niet alleen verklaard worden als een poging van de schuchtere mens om via de verbeelding tijdelijk aan zijn onmacht te ontsnappen. Het is juist omdat hij weet dat het interactief spel slechts een spel is, dat hij zijn ware gelaat kan tonen, dat hij dingen kan doen die hij nooit in de echte werkelijkheid zou durven: onder het mom van fictie komt zijn ware aard naar boven. Deze schroom van Kieslowski voor het mysterie van de mens tekent zijn hele oeuvre, en heeft er volgens Slavoj Žižek zelfs toe geleid dat de succesvolle Poolse regisseur zijn carrière vroegtijdig beëindigd heeft. *Decaloo* 6, over de jonge Tomek die de volwassen Magda stalkt, eindigt met de woorden: “*Ik begluur U niet meer!*” In zijn laatste film, *Trois Couleurs, Rouge* (1994), stopt de gepensioneerde rechter Joseph Kern met het illegaal afluisteren van zijn bureaus en geeft hij zichzelf aan bij de politie. Beide personages zijn zelfportretten van Kieslowski die de gedurfde overgang maken van macht naar wijsheid: zij zwijgen en trekken zich terug.

De Belgische broers Luc en Jean-Pierre Dardenne hebben een gelijkaardige ontwikkeling meegemaakt: van het realiseren van videoreportages in arbeiderswijken tot het maken van langspeelfilms. Hun cameravoering en vooral hun kritische en geëngageerde behandeling van maatschappelijke thema's maken hen tot erfgenamen van Kieslowski. Voor de *Decaloo* hebben beide broers een enorme bewondering, maar de trilogie *Trois Couleurs* vinden zij bombastisch en hoogdravend. Volgens Luc Dardenne was Kieslowski beter in Polen blijven filmen: emigreren is nooit goed voor een cineast, schrijft hij in zijn dagboek⁹⁸. Ondertussen hebben de gebroeders Dardenne zes films uitgebracht: *La Promesse* (1996), *Rosetta* (1999), *Le fils* (2002), *L'enfant* (2005), *Le Silence de Lorna* (2008) en *Le gamin au vélo* (2011)⁹⁹. Het dagboek dat Luc Dardenne tussen 1991 en 2005 heeft bijgehouden en dat verschenen is onder de titel *Au dos de nos images* geeft een goed inzicht in de manier waarop de twee broers hun films bedenken en de filosofische discussies die ermee gepaard gaan. Een terugkerend thema is de vraag of kunst de mensheid kan redden, waarbij hij zich laat inspireren door de filosofie van Emmanuel Levinas.

Volgens Levinas betekent de ziel niet de mogelijkheid van (een eigen) onsterfelijkheid, maar de onmogelijkheid om (de ander) te doden. Aangezien kunstwerken soms sporen nalaten die nog steeds zichtbaar zijn en daarom eeuwig lijken, vraagt Luc Dardenne zich af in welke mate kunst ook gestalte geeft aan het morele appel om niet te doden? Kan het bekijken van een film, een schilderij, een toneelscène, een beeldhouwwerk,... het lezen van een boek..., het luisteren

⁹⁸ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 27.

⁹⁹ De films *Falsch* (1986) en *Je pense à vous* (1992) situeren zich tussen documentaire en fictie; zie: M. VERSTRAETEN & B. REYNDERS, *La Promesse, Het pijnlijk ontwaken van een jeugdig geweten*, Kampen, Kok-Kampen, 1999, p. 14-15.

naar een lied, naar muziek... ook op een of andere manier betekenen niet te doden?¹⁰⁰ Daarover schrijft hij verder in zijn dagboek het volgende:

“Kunst kan noch het individu, noch de wereld redden. Kunst komt altijd later, komt té laat, nadat de moord werd gepleegd. Kunst kan helpen zich zo’n misdaad te herinneren, maar niet om deze te verhinderen en ook niet om te vermijden dat dergelijke misdaad zich herhaalt. Waarom dan nog films maken wanneer we overtuigd lijken dat geen enkele kunst een toekomstig moordenaar kan tegenhouden? Misschien omdat we niet er niet helemaal zeker van zijn”¹⁰¹.

Naar het einde toe besluit hij met de stelling dat kunst de wereld niet kan redden maar ons eraan kan herinneren dat de wereld gered kan worden¹⁰².

Paul Verhaeghe en Dirk De Wachter benadrukken allebei het belang van de kunst in de morele opvoeding of vorming. De kennis die jongeren via boeken en films opdoen is volgens Paul Verhaeghe van een andere orde dan de natuurwetenschappelijke kennis: verhalen bieden een spiegel aan de opgroeiende jongere en kunnen hem/haar helpen bij het maken van morele en existentiële keuzes¹⁰³. Hierbij citeert Dirk De Wachter in *Borderline Times* de politicologe Chantal Mouffe:

“Als je de wereld wilt veranderen zijn kunst en cultuur erg belangrijke media. Kunst laat mensen anders naar de dingen kijken. Als je ‘*La Promesse*’ gezien hebt, dan kijk je nooit nog op dezelfde manier naar illegale migranten. Kunst zorgt voor affectie en empathie en dat zou de politiek ook moeten doen”¹⁰⁴.

Het boek van Dirk De Wachter zit vol van dergelijke verwijzingen naar film en literatuur zoals bijvoorbeeld de romans van zijn lievelingsauteur Michel Houellebecq. Als psychiater deelt Dirk De Wachter de mening van Ian McEwan dat romans beter geschikt zijn om de menselijke aard te analyseren dan boeken over psychologie of antropologie¹⁰⁵.

In zijn hermeneutiek benaderde Paul Ricœur de mens als een verhalend wezen. Verhalen kunnen een aanzet zijn tot transformatie of gedaanteverandering dankzij de gave van de

¹⁰⁰ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 42.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 54: "L'art ne sauve ni le monde ni personne. Il vient après. Trop tard donc. Il vient après que le meurtre a eu lieu. Il permet de s'en souvenir mais pas de l'empêcher, ni de ne pas le commettre à nouveau. Pourquoi continuer alors? Pourquoi continuer à filmer? Pourquoi? Pourquoi, si nous sommes certains que jamais une oeuvre d'art n'arrêtera le bras de l'assassin? Peut-être que nous n'en sommes pas vraiment certains."

¹⁰² *Ibid.*, p. 142.

¹⁰³ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 27, 151, 240-241.

¹⁰⁴ C. MOUFFE, De Morgen 24.05.2012; geciteerd in: D. DE WACHTER, *Borderline Times, het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, 2012, p. 257.

¹⁰⁵ D. DE WACHTER, *Borderline Times, het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, 2012, p. 19, 114, 132-133, 165-166, 223, 231, 234, 256.

menselijke verbeelding. Het is eerst in zijn verbeelding dat de mens zichzelf vernieuwt, want de kans om zich te laten verrassen door nieuwe mogelijkheden gaat elke beslissing of keuze vooraf:

“Verhalen en hun veelzijdige beeldtaal herscheppen onze wereldbeschouwing, onderbouwen onze morele verbeelding, inspireren ons moreel denken en dragen bij tot de vorming van onze overtuigingen en gevoelens. De narratieve verbeelding heeft de kracht om onze morele verbeelding te stimuleren en het verlangen op te wekken om zich te identificeren met het goede”¹⁰⁶.

“Lucas had theater moeten maken, dat is zeker, of cinema” (Gabriel Ringlet)

Herhaaldelijk verwijst Luc Dardenne in zijn dagboek naar de moraalfilosofie van Emmanuel Levinas: meer dan door het woord verschijnt de transcendentie door de aanwezigheid van de Ander. De ethiek is eerst en vooral een optisch gegeven en daarom verwant aan de esthetische waarneming: het is de menselijke blik zelf, het gelaat van de Ander, die oproept om niet te doden. Elke film daagt uit om dat eerste woordeloos verbod te visualiseren. Op 19 januari 1996, enkele weken na het overlijden van Emmanuel Levinas en midden in de opnames van *La Promesse*, schrijft Luc Dardenne het volgende:

“Emmanuel Levinas is overleden tijdens het draaien van onze film [*La Promesse*]. De film is schatplichtig aan zijn denken, zijn interpretatie van de ‘face-à-face’, van het gelaat als het eerste appel. Hoe zouden we anders de scènes bedacht hebben van Roger en Igor in de garage, van Assita en Igor in de bureau van de garage en in de traphal van het station? De hele film is een poging om tot een ultieme ‘face-à-face’ te komen”¹⁰⁷.

Wat hij schrijft over *La Promesse* geldt voor alle films van de gebroeders Dardenne: de keerpunten in hun verhalen zijn telkens opgevat als een *face-à-face* die de hoofdpersonages in beeld brengen van aangezicht tot aangezicht. De manier waarop de broers Dardenne de belangrijke confrontaties tussen de personages insceneren is schatplichtig aan het werk van Kieslowski: door de camera net niet in het blikveld van een personage te plaatsen, wordt het

¹⁰⁶ E. BIEMMI & A. FOSSION, *La catéchèse narrative*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2011, p. 66; zie ook p. 19, 26, 64 : “*Les récits, avec leurs variations imaginatives qui refigurent notre vision du monde, nous aident à construire notre imaginaire moral, inspirent notre vision éthique et contribuent à former nos convictions et nos sentiments. L’imagination narrative a la force nécessaire pour nourrir notre imagination éthique et pour susciter ce désir d’être comme, ce qui dans le récit s’est dévoilé comme étant ‘bon’ et ‘réalisateur de soi’.*”

¹⁰⁷ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 56; zie ook p. 10, 16, 42, 73, 95, 115-116 : “Emmanuel Levinas est mort durant notre tournage. Le film doit beaucoup à la lecture de ses livres. Son interprétation du face-à-face, du visage comme premier discours. Sans ces lectures, aurions-nous imaginé les scènes de Roger et Igor dans le garage, d’Assita et Igor dans le bureau du garage et dans l’escalier de la gare? Tout le film peut être vu comme une tentative d’arriver enfin au face-à-face”.

geheimzinnige van de ontmoeting opgeroepen¹⁰⁸. Dergelijke ontmoetingen zijn ook in de *Decaloog* van Kieslowski de belangrijke overgangsmomenten.

Kieslowski werd '*le physicien de la métaphysique*' genoemd omdat zijn films een doorkijk geven van het aardse op het bovenaardse of transcendente. Ook in de joods-christelijke traditie ontmoeten mens en God elkaar in concrete historische gebeurtenissen, waardoor de oudste geloofsbelijdenis van de Bijbel de hele geschiedenis van het joodse volk vertelt:

“Mijn vader was een zwervende Arameeër. Hij is met een klein aantal mensen naar Egypte gegaan en, terwijl hij daar als vreemdeling verbleef, een groot, machtig, talrijk volk geworden. Toen de Egyptenaren ons slecht behandelden, ons onderdrukten en ons harde slavenarbeid oplegden, hebben wij tot de HEER, de God van onze vaders, geroepen. En de HEER heeft ons verhoord en zich onze vernedering, ons zwoegen en onze verdrukking aangetrokken. Hij heeft ons uit Egypte geleid met sterke hand, met uitgestrekte arm, onder grote verschrikkingen, en met tekenen en wonderen. Hij heeft ons naar deze plaats gebracht en ons dit land geschonken, een land dat overvloedt van melk en honing”¹⁰⁹ (Dt 26,5-9).

Het christelijk geloof trekt deze incarnatiegedachte nog verder door aangezien God niet boven de mensen staat, maar tussen en in de mensen:

“Het woord is vlees geworden! Hij is onder ons zijn tent komen opslaan en we hebben zijn heerlijkheid gezien, de heerlijkheid die Hij als eniggeboren Zoon aan de Vader ontleende, vervuld als Hij was van genade en waarheid” (Joh 1,14).

Deze christelijke waarheid is niet eerst een concept of een verzameling dogma's maar de betrokkenheid van God met het dagelijkse leven van de mens. De Bijbelse verhalen zijn geen illustraties van het geloof, maar vertellen de kern van de Blijde Boodschap die meer is dan theologie of moraal:

“Afgesneden van de verhalen die er de bron van zijn, zouden rituelen herleid kunnen worden tot een protocol, symbolen tot een doctrine, dan zou de moraal niets meer dan een verbod zijn en het theologische denken slechts een godsdienstige ideologie tussen zoveel andere”¹¹⁰.

¹⁰⁸ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 130.

¹⁰⁹ Alle Bijbelteksten zijn ontleend aan de Willibrordvertaling, Katholieke Bijbelstichting, 's-Hertogenbosch, 1995, www.willibrordbijbel.nl, (toegang: 15 december 2014).

¹¹⁰ E. BIEMMI & A. FOSSION, *La catéchèse narrative*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2011, p. 8; zie ook p. 6-7: “Coupés des récits qui en sont comme la source, les rites se réduiraient à un cérémonial, les symboles à une doctrine, la morale à des interdits et la réflexion théologique à une idéologie religieuse parmi d'autres”.

Voor hun verhalen vinden de gebroeders Dardenne vooral inspiratie in de *faits divers* van het dagelijkse leven die vaak familiegebonden kwesties zijn:

“Waarom juist zoeken naar dergelijke omstandigheden ? Omdat het in de familie is, tussen de vader, de moeder, de zoon, de dochter, de broer, de zuster,... dat de liefde en de haat het meest intens kunnen zijn. Tussen familieleden ontkiemen het eerste diepe verlangen om zichzelf te geven, het eerste diepe verlangen om te doden, de eerste verschrikkelijke en onvermijdelijke belangenconflicten. Tussen hen ontstaan ook de eerste verboden die leren af te zien van dergelijke verlangens en van het strijden om de voorrang. In het begin is er de familie. We kunnen niet anders dan op de familie terug te vallen wanneer we onze verhalen bedenken”¹¹¹.

De Bijbelse verhalen en de parabels in het bijzonder vertellen ook over de banaliteit van het alledaagse als de bevoorrechte plaats waar God en mens elkaar ontmoeten. Indien de evangelist Lucas vandaag zou leven, schrijft de theoloog Gabriel Ringlet, dan zou hij misschien theaterstukken schrijven of films regisseren¹¹².

De films van Kieslowski en de broers Dardenne roepen regelmatig Bijbelse reminiscenties op, zoals de twee moeders die een kind opeisen (*Decalooq 7*) en het Salomonsoordeel (1 Kon 3,16-28), de jonge moordenaar die niet weet dat zijn leraar de vader is van het slachtoffer (*Le Fils*) en het offer van Isaak (Gen 22,1-19)¹¹³, de jongeling die met scha en schande volwassen wordt (*L' Enfant*) en de parabel van de verloren zoon (Lc 15,11-32)¹¹⁴, het kind dat zich vastklampt aan een vreemde nadat zijn vader hem achtergelaten heeft (*Le gamin au vélo*) en de parabel van de barmhartige Samaritaan (Lc 10,25-37)... Dat betekent niet dat het godsdienstonderwijs beslag mag leggen op deze films, maar misschien kan uit de ontmoeting tussen deze verhalen een betekenis ontstaan die de som van beiden zelfs overschrijdt. Deze werkwijze laat ook toe een verhaal met nieuwe ogen te lezen, vanuit een andere invalshoek. Maar vooral maakt zo'n dialoog tussen verhalen de 'diepte van het geheel' opnieuw beleefbaar, alsof men in aanraking komt met zoiets als 'het universele verhaal'¹¹⁵.

¹¹¹ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 135: “Pourquoi ces cas-là sont-ils précisément ceux qu'il faut rechercher ? Parce que c'est dans la famille, entre le père, la mère, le fils, la fille, le frère, la sœur que l'amour et la haine sont les plus intenses. Entre eux germent le premier puissant désir de se donner, le premier puissant désir de donner la mort, les premières terribles et fatales rivalités. Entre eux germent les premiers interdits où se joue le renoncement à ces désirs et à ces rivalités. Au commencement il y a la famille. Nous y retournons nécessairement chaque fois que nous tentons d'inventer une histoire”.

¹¹² R. LUNEAU, *L'Enfant prodigue*, Paris, Bayard, 2005, p. 56; zie ook p. 23.

¹¹³ L. DARDENNE, *Au dos de nos images 1991-2005*, Paris, Editions du Seuil, 2005, p. 19.

¹¹⁴ L. DELAEY, *You had a father, let your son say so*, <http://www.sip.be/dpb/godsdienst/DVG%202007/ww%207.pdf>, (toegang: 15 december 2014).

¹¹⁵ L. DELAEY, *Verhaal als ontmoeting, Kieslowski en de Bijbel*, <http://www.kuleuven.be/thomas/page/verhaal-als-ontmoeting/>, (toegang: 15 december 2014).

In zijn filosofische dieptelezing van de parabel van de barmhartige Samaritaan wijst Roger Burggraeve op het belang van de context, het twistgesprek tussen Jezus en een wetgeleerde, om de betekenis van de parabel juist te begrijpen¹¹⁶. Dat gesprek evolueert van een abstracte theologische redenering, de vraag van de schriftgeleerde naar het eeuwige leven, naar een concrete morele ervaring: de naaste is hij die de Samaritaan barmhartigheid heeft bewezen. De brug tussen theologie en moraal is het verhaal dat Jezus vertelt: de parabel van de barmhartige Samaritaan. Hierbij keert Jezus de beginvraag van de wetgeleerde om van ‘Wie is mijn naaste?’ naar ‘Wie van die drie is de naaste geweest van de man die in handen van rovers was gevallen?’. De ‘naaste’ is geen object van kennis, geen rationele waarheid, maar wel het subject van een handeling en daarom primair relationeel. De wetgeleerde zou het liefst de discussie afronden met ‘de moraal van het verhaal’ in de zin van ‘Oké, dat weten we dan weer...!’ Door zijn wedervraag maakt Jezus duidelijk dat de moraal het verhaal zelf is: ‘*Doe dan voortaan net als hij...*’ of met andere woorden ‘Het is jouw levensverhaal...’ Tijdens zijn bespreking van de empathie lijkt het alsof Paul Verhaeghe de parabel van Jezus navertelt:

“Schopenhauer vond juist in de empathie de basis voor de ethiek, in tegenstelling tot zijn collega-filosofen die het in de rede zochten. Doe een ander niets aan wat je zelf ook niet wil VOELLEN. Koppel daaraan het menselijk reflexief vermogen, het kunnen nadenken over onszelf en ons eigen gedrag, en we komen dicht in de buurt van het geweten – we weten wat wij voelen, wij kunnen voelen wat de ander voelt. Doen alsof onze neus bloedt (*‘Wir haben es nicht gewußt’*), is veeleer een niet willen zien en dus een niet willen weten, gevolgd door de nodige rationalisaties”¹¹⁷.

“Cultuur: geen zaak van bevestiging maar vooral een middel tot verkenning” (Bas Heijne)

De bespreking van de *Decaloog* van Kieslowski en van de films van de gebroeders Dardenne kadert in een leerproject dat opgevat is als een jaaropdracht: ‘levensbeschouwing en ethiek’ is een terrein van het vijfde jaar (A.S.O.) in het leerplan rooms-katholieke godsdienst¹¹⁸. Deze opdracht biedt mogelijkheden om vakoverschrijdend te werken, met bijvoorbeeld esthetica, Frans, en... waarom niet, zedenleer. Terecht schrijft Paul Verhaeghe:

“Het doel, of het nu wetenschappelijk, religieus, ideologisch of kunstzinnig is, van minder belang is dan het feit dat het mensen met elkaar verbindt tot een gemeenschap die op de grote vragen gestalte geeft aan gezamenlijke antwoorden”¹¹⁹.

¹¹⁶ R. BURGGRAEVE, *Eigen-wijze liefde, Fragmenten van bijbels denken*, Leuven, Acco, 2000, p. 92-93.

¹¹⁷ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 97.

¹¹⁸ ERKENDE INSTANTIE, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*, Mechelen, Licap, 1999, p. 119-120.

¹¹⁹ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 241.

Deze films zijn voor onze jongeren niet gemakkelijk: het is niet het soort van film dat zij zelf tijdens het weekend met enkele vrienden, wat popcorn en een blikje Cola zouden bekijken. Maar is dat bij ons, ‘volwassenen’, ook niet het geval? Misschien is het juist een kans om in ons schoolsysteem dergelijke kunstfilms een forum te geven en om deze uitdaging aan te gaan, niet alleen voor onze jongeren, maar ook voor onszelf. Soms deel ik de bezorgdheid van Dirk De Wachter in welke mate

“de generatie die is opgegroeid met sms en Facebook en voorbijgezapte beelden nog in staat zal zijn de gelaagdheid van een goed verhaal aan te kunnen? En, wat meer is, zullen ze dat nog kunnen smaken, of daarvoor nog open willen staan?”¹²⁰.

Maar deze vrees mag ons niet verlammen, juist integendeel!

Wat de werkwijze van het project betreft: de leerlingen worden in groepen verdeeld en krijgen een film toegewezen. In een scriptie beantwoorden de groepen enkele vragen. Om hen op weg te helpen beschikken de leerlingen over een recensie van de film¹²¹.

Mogelijke vragen:

- Let op de belangrijke overgangsmomenten in de film: welke sleutelscènes, die meestal opgevat worden als een *face-à-face*, duwen het verhaal in een andere richting. Maak vanuit deze scènes een structuuroverzicht van de film.
- Roger Burggraeve over ‘de paradox van het verbod’:
“De paradox van het verbod bestaat juist hierin dat het doorheen zijn negativiteit méér ruimte biedt voor de vrijheid en de creativiteit dan het gebod of de gedragsnorm. Een verbiedende, negatief geformuleerde handelingsnorm opent het veld van de menselijke mogelijkheden, omdat hij alleen de ondergrens van het menswaardige afbakt en niet zelf het menswaardige of zinvolle normatief vastlegt en invult”¹²².

Pas ‘de paradox van het verbod’ toe op de film waardoor je aantoont dat de personages doorheen het verhaal in (de beleving van hun) vrijheid groeien.

- Omschrijf zo nauwkeurig mogelijk de ethische dilemma’s van deze film. Hou ook rekening met de keuzes die de verschillende personages moeten maken.
- Koen Tachelet (NTGent) over ‘het decalogische kruispunt’:
“Over dat moeizame maar noodzakelijke zoeken gaan de 10 verhalen uit Kieslowski’s ‘*Dekalog*’. Daarbij plaatst Kieslowski zijn personages steeds weer op dat ‘decalogische’ kruispunt tussen kijken en handelen. Zolang ze toekijken, kunnen zijn personages terugvallen op

¹²⁰ D. DE WACHTER, *Borderline Times, Het einde van de normaliteit*, Leuven, LannooCampus, 2012, p. 113.

¹²¹ Voor de *Decaloo* van Kieslowski: S. DE BLEECKERE, *Levenswaarden en levensverhalen, Een studie van de decaloo van Kieslowski*, Leuven, Acco, 1994.

¹²² R. BURGGRAEVE, *Eigen-wijze liefde, Fragmenten van bijbels denken*, Leuven, Acco, 2000, p. 144.

‘objectieve’ richtlijnen en waarheden. Zodra ze de stap naar het handelen zetten, blijken die richtlijnen niet meer te kloppen, en dat er geen objectieve, goddelijke waarheid bestaat over hoe te leven. De mens moet het dan niet langer met God uitzoeken, maar met zichzelf en de ander. Dat brengt onzekerheid mee, angst, pijn en kwetsbaarheid.”

Pas ‘het decalogische kruispunt’ toe op de film waardoor je aantoonst dat de personages vooral veranderen door hun ontmoetingen met elkaar.

Bij de evaluatie van deze opdracht is het belangrijk de volgende woorden van Paul Verhaeghe indachtig te blijven:

“Het [*Bildung* of vorming] gaat om een totaal andere kennisvorm dan het natuurwetenschappelijke weten, om de eenvoudige reden dat het om morele en existentiële keuzes gaat, waarbij absolute antwoorden en generaliseerbare oplossingen vooral een illustratie van domheid en angst opleveren”¹²³.

In de theaterverwerking van de *Decaloog* van Kieslowski door het NTGent (regie van Johan Simons) worden de 10 geboden met krijt op een bord geschreven: deze verboden zijn niet voor eeuwig in steen gebeiteld, maar vragen om een constante vertaling in ons leven... in onze ontmoetingen.

Epiloog: Enige woorden over de ziel (Wisława Szymborska)¹²⁴

In de *Decaloog* van Kieslowski verschijnt op tactische momenten een anoniem personage: hij doorkruist het verhaal maar heeft geen invloed op het gebeuren. Men kan zich zelfs de vraag stellen in welke mate de hoofdpersonages zijn aanwezigheid gewaar worden. Misschien stelt deze stille getuige het geweten voor, dat latent aan- of afwezig is, zoals in het gedicht ‘*Enige woorden over de ziel*’ van Wisława Szymborska. Kieslowski las graag de poëzie van deze dichteres...¹²⁵

Een ziel heb je nu en dan.
Niemand heeft haar ononderbroken
en voor altijd.

Dagen en dagen,
jaren en jaren
kunnen zonder haar voorbijgaan.

¹²³ P. VERHAEGHE, *Identiteit*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2013, p. 151.

¹²⁴ W. SZYMBORSKA, *Einde en begin, Verzamelde gedichten*, Amsterdam, Meulenhoff, 2007, p. 332-333.

¹²⁵ Op de CD van de film *Trois Couleurs, Rouge* kan je een lied beluisteren waarvan de tekst het gedicht ‘*Liefde op het eerste gezicht*’ is uit de dichtbundel W. SZYMBORSKA, *Uitzicht met zandkorrel*, Amsterdam, Meulenhoff, 1997.

Soms verwijlt ze alleen in het vuur
en de vrees van de kinderjaren
wat langer bij ons.

Soms alleen in de verbazing
dat we oud zijn.

Zelden staat ze ons bij
tijdens slopende bezigheden
als meubels verplaatsen
en koffers tillen
of een weg afleggen op knellende schoenen.

Bij het invullen van formulieren
en het hakken van vlees
heeft ze doorgaans vrij.

Aan een op de duizend gesprekken
neemt ze deel,
maar zelfs dat is niet zeker,
want ze zwijgt liever.

Wanneer ons lichaam begint te lijden en lijden,
verlaat ze stilletjes haar post.

Ze is kieskeurig:
ziet ons liever niet in de massa,
walgt van onze strijd om maar te winnen
en van ons wapengekletter.
Vreugde en verdriet
zijn voor haar geen verschillende gevoelens.
Alleen als die twee zijn verbonden,
is ze bij ons.

We kunnen op haar rekenen
wanneer we nergens zeker van zijn,
maar alles willen weten.

Wat materiële zaken betreft
houdt ze van klokken met een slinger
en van spiegels, die vlijtig hun werk doen,
ook wanneer niemand kijkt.

Ze vertelt niet waar ze vandaan komt
en wanneer ze weer van ons verdwijnt,
maar lijkt zulke vragen beslist te verwachten.

Het ziet er naar uit
dat net als wij haar
zij ons ook
ergens voor nodig heeft.

“Het gelaat van Christus”. Vanuit iconografie levensbeschouwing en godbeschouwelijkheid ter sprake brengen (Liesbeth Last)

Inleiding

Christenen zijn het erover eens dat het fundament van de christelijke levensbeschouwing de ervaring is van een verbondenheid met Jezus. Dit is de kern en het vertrekpunt van een uiteenzetting over hoe levensbeschouwing en godbeschouwelijkheid ter sprake gebracht kunnen worden vanuit iconografie in het godsdienstonderwijs.

In een schoolse context beweegt de godsdienstleraar zich tussen een aantal specifieke grenzen waar hij op botst maar die anderzijds ook deuren kunnen openen. Vooreerst is er de eigen geloofsovertuiging met haar bijhorende christelijke engagementen die in deze fluctuerende tijden niet altijd eenduidig te benoemen vallen. Daaruit komt voort dat het brengen van de persoonlijke levensbeschouwing naar de levensbeschouwing van de ander een moeizaam proces is waar de prioriteit heerst van ‘het zich veilig voelen’. Veiligheid in een klasgroep, zowel bij leerkracht als bij leerling, is dé voorwaarde om een zinvolle verdieping te bereiken die raakt aan een godsbeleving. In onze maatschappelijke context maakten we volgens recent werk van Oosters filosoof Byung Chal Han een verschuiving mee van een ‘commandosamenleving’ naar een ‘prestatiesamenleving’. Het heersende werkwoord in de commandosamenleving is het ‘niet-mogen’: in die dagen volgden we orders en commando’s op zonder in te gaan tegen diegenen die ons de bevelen gaven. Nu zijn we geëvolueerd naar de prestatiesamenleving. Het ‘niet-mogen’ werd vervangen door het ‘onbegrensde kunnen’. In 2014 zijn we niet langer ‘de ondergeschikten’ maar ‘de *high potentials*’. De ‘*Yes, we can*’-generatie geleid door projecten, initiatieven en motivatie wordt gedwongen zichzelf te worden en tevens ook te zorgen voor de eigen *public relations* via de sociale media¹²⁶. Dit is, als leerkrachten, onze context en de context van de leerlingen. Met als gevolg dat de nadruk op de productiviteit de mogelijkheid om God te vinden overschaduwde. Kort door de bocht gesteld: God brengt geen geld op. Ons rest de vraag hoe we het inzicht doorgeven dat dat gegeven juist de sterkte is van het verhaal van onze eeuwenoude traditie.

Leerkrachten rooms-katholieke godsdienst worden, naargelang de hoed staat door de publieke opinie, beschuldigd enerzijds over te zwakke, te weinig kritische lesinhouden te beschikken en anderzijds worden ze bestempeld als dogmatiserende figuren die de keuzevrijheid van jongeren wat levensbeschouwing betreft willen beknotten door de door hun opgelegde act van bekering¹²⁷. De waarheid vinden we echter niet bij deze extreme stellingnames maar eerder in het midden. Het is één van de taken van de godsdienstleraar om in klare, hedendaagse taal te spreken over levensbeschouwing en de jongeren ook uit te dagen zich te verbinden tot het op zoek gaan naar dat andere bewustzijnsniveau en eventueel door te dringen naar het gebed.

¹²⁶ B.C. HAN, *De vermoeide samenleving*, Amsterdam, Gennep B.V., 2012.

¹²⁷ E. VAN LIERDE, *Jongeren met het christendom confronteren, blijft nodig*, in *Tertio* (21 augustus 2013) p. 14-15.

Met deze uiteenzetting willen wij een radicale middenweg beschrijven en een aanbod doen van kritische, onderbouwde lesinhoud enerzijds en een opening om leerlingen een beleving aan te reiken waar ze concreet mee aan de slag kunnen in hun zoektocht naar levensbeschouwing anderzijds. Het spreekt voor zich dat dit laatste het minst evidente zal zijn in dit proces, aangezien in de prestatiesamenleving de nadruk ligt op de geboorte van Nietzsche's *soevereine*, daar waar de dionysische impulsen een apollinische vorm aanmeten, zij het nu collectief. In deze uiteenzetting richt ik me op het individueel gebed van leerlingen. Het bidden in groep wordt hier niet besproken.

Levensbeschouwing en godbeschouwelikheden ter sprake brengen vanuit iconografie.

“Gij zult u geen gesneden beeld, noch enige gelijkenis maken, van hetgeen boven in den hemel is, noch van hetgeen onder op de aarde is, noch van hetgeen in de wateren onder de aarde is”

De idee uit Exodus 20, 4 is bepalend rond een lessenreeks opgebouwd uit afbeeldingen van God. Hier maak ik in de cursus van de leerlingen graag gebruik van het visuele karakter van Brendan Powell Smith met zijn *Brick Testament*¹²⁸ en de trailer van de kaskraker *Prince of Egypt*¹²⁹. Het kleurrijke figuratieve spreekt leerlingen aan en verlaagt de drempel ziende wijs om te spreken over het al dan niet mogen afbeelden van religieuze taferelen. Het maken van afbeeldingen werd door velen voor het jaar 843 veroordeeld juist omdat de bijbel er duidelijk allusie op maakt dat het vereren van beelden niet is toegestaan. (*Confer Ex 32, 7-10*).

Toen sprak de HEER tot Mozes: “Ga nu naar beneden, want het volk dat u uit Egypte hebt geleid, is tot zonde vervallen. 8 Ze zijn nu al afgeweken van de weg die Ik hun had voorgeschreven: ze hebben een stierkalf gemaakt, ze buigen zich daarvoor neer, ze dragen er offers voor op en schreeuwen: ‘Israël, dit is de god die u uit Egypte heeft geleid’. 9 Ook sprak de HEER tot Mozes: ‘Ik zie nu hoe halsstarrig dit volk is. 10 Laat Mij begaan, dan zal Ik hen in mijn brandende toorn vernietigen. Maar van u zal Ik een groot volk maken’.”

Iconoclasten versus iconodulen/iconofielen

a. Iconoclasten

De bestrijders van beelden, iconoclasten of beeldenstormers genoemd, verwoestten beelden omdat het volgens hun interpretatie van de bijbel niet strookt met wat aan het volk van God werd overgeleverd. Het is confronterend te zien dat deze groep, die tot hetzelfde geloof

¹²⁸ B.P. SMITH, *The Brick Testament*, Philadelphia, Quirk Books, 2004.

¹²⁹ B. CHAPMAN (regisseur), *The Prince of Egypt*, 1998.

behoorde als de makers van de iconen (meer bepaald in het orthodoxe geloof), afbeeldingen van het goddelijke uit pure ideologische standpunten verwoestten. Wat deze beide groepen van elkaar doet verschillen is de interpretatie van hun geloof.

De furie van de iconoclasten begon in het jaar 726 met Keizer Leo III. Deze eindigde pas in het jaar 843. De hoofdargumenten van de iconoclasten naast de politieke en keizerlijke argumenten, die de noodzaak van een eenheid onder het volk behartigden, zijn te vinden in de ‘Definitie van het Geloof’ (Horos) die bepaald werd door de iconoclastische raad van Hiereia in 754¹³⁰. Uit dit document kan men concluderen dat de iconoclastische bisschoppen het bestaan en de verering van iconen aanzagen als een dogmatisch probleem. Ze weigerden iconen te aanschouwen en te behandelen als heilige objecten. God is voor hen niet materieel te vervaardigen. Wie Hem afbeeldt ontkent Zijn goddelijke en onvatbare afkomst. Ook beschouwden de iconoclasten de iconen als een Hellenistisch afkooksel van de traditie aangezien men in het Hellenisme wel het recht had om afbeeldingen te aanbidden. Dit was voor hen een ongeoorloofd fenomeen. De iconoclasten slaagden bijna in hun opzet door quasi alle iconen en afbeeldingen te vernielen. De muren in de kerken werden door hen wit gekalkt, sommige schilderijen werden uitgeveegd of weggekrast, er werd verbrand, geplunderd, verwoest. De iconoclast maakt van Christus een abstract idee¹³¹. Toch hadden de iconoclasten een belangrijke verzamelplaats voor religieuze kunst, het Katherinaklooster op de Sinaï, over het hoofd gezien. Het is mogelijk dat de monniken hun dierbare iconen hadden verstopt uit voorzorg voor de barbaarsheid van de beeldenstormers. De verstopte iconen in het Katherinaklooster zijn pas ontdekt op het einde van de negentiende eeuw door de Rus Porfiry Uspensky. Hij liet een jonge autodidactische kunstenaar miniaturen en kopieën maken van iconen en nam zelfs een aantal iconen mee naar Kiev waar ze nog steeds bewaard worden. Zijn ontdekking werd pas opgemerkt toen het echtpaar Sotiriou de kunsthistorische wereld versted deed staan met een publicatie van de gevonden iconen in het Katherinaklooster. Door die publicatie kreeg het onderzoek naar iconen een enorme stimulans.

b. Het tweede concilie van Nicea

De iconofielen (de beeldenminnaars) kregen tenslotte de overhand en werden ook gesteund door theoloog, filosoof en poëet Johannes van Damascus (ca. 665-749) en de patriarch Nicephorus¹³². In Nicephorus’ belangrijkste werk (*Refutatio et Eversio*) schreef hij tien bewijzen neer ten gunste van de idee van het icoon¹³³. De leer van de dubbele natuur van Christus en Zijn incarnatie zijn hierbij bepalend geweest. Het negeren van het beeld staat gelijk

¹³⁰ B. BAERT, *Het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 2000, 54(4), p. 482-519 en G. OSTROGORSKY, *History of the Byzantine State*, London, University Oxford Press, 1956.

¹³¹ H.J. ROOZEMOND-VAN GINHOVE, *Ikon. Geloof in kunst, iconen uit de Wijenburgh*, 's Hertogenbosch, De Wijenburgh, Echteld, 1980.

¹³² E. PONSOYE, *La foi orthodoxe suivie de défense des icônes par Damascenus J., traduit et notes par E. Ponsoye*, Suresnes, Editions de l’Ancre, 1992 en P. EVDOKIMOV, *L’art de l’icône. Théologie de la beauté*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1972.

¹³³ N. CONSTANTINOPOLITANUS, *Nicephori Patriarchae Constantinopolitani Refutatio et eversio defubutionis synodalis anni 815*, Turnhout, Brepolis, 1997 en P. ALEXANDER, *The Patriarch Nicephoros Patriarch of Constantinople. Short History*, Washington D.C., 1990.

aan een negeren van het goddelijke heilsplan¹³⁴. De iconofiel bekijkt het beeld vanuit een ander perspectief dan de iconoclast. Hij stelt de verering van het subject, het goddelijke principe van het icoon, voor op de verering van het object, wat hij beschouwt als een ‘transitionele’ aanschouwing. Doorheen het materiële is er een toegang tot het immateriële transcendent. Gedurende het iconoclisme of beeldenstorm hebben deze beeldenminnaars ondergronds of openbaar geijverd voor hun doelstellingen, namelijk het verdedigen van het maken en het vereren van een afbeelding van Christus en heiligen als een gewettigd element van de orthodoxe geloofsleer¹³⁵. Deze doelstelling werd bereikt en bestendigd op het tweede concilie van Nicea in het jaar 787. De omschrijvingen en beslissingen van dit concilie zijn voor de iconen van primordiaal belang geweest. De grote verdediger van het beeld, Johannes van Damascus, schreef een compendium met uitspraken van de kerkvaders met betrekking tot het probleem van de beeldenverering. Dit geschrift werd na zijn dood doorslaggevend voor de overwinning van de iconofielen. In zijn compendium omschreef hij het woord ‘beeld’ als volgt:

“Het beeld is een gelijkenis van het een of ander, een afbeelding of een afdruk, welke in zich het afgebeelde voorwerp openbaart”¹³⁶.

Het was pas met de komst van het ‘Feest van de Orthodoxie’ in 843 dat de verering van de iconen aanvaard werd¹³⁷. Het concilie bepaalde niet alleen de thema’s van de voorstellingen, maar ook in extenso de wijze van schilderen. De schilder streefde niet naar persoonlijke roem en verheerlijking maar voelde zich het werktuig van God en sprak via het beeld. De kunstenaar moest anoniem blijven en mocht zijn werken dus niet signeren en dateren. Pas in de 17^e eeuw werden iconen gesigneerd door het contact met de Westerse kunst.

De iconofiel hecht belang aan het respectvol benaderen van een icoon. In de eerste plaats is het een verering van het subject van een icoon en niet het icoon zelf. De kijker heeft door het materiaal toegang tot het goddelijke onzichtbare. Het beeld beschouwen we als een *transitio*, een brug van het wereldse naar het onzichtbare goddelijke. De aanbidding leidt van het zichtbare naar het onzichtbare. Het iconofiele argument bij uitstek is het gegeven van de incarnatie. Het beeld is aan de mens gegeven doordat de Vader Zijn menswording aan ons heeft gegeven. Dit argument werd ook door Karel de Grote verdedigd die om diplomatieke redenen een standpunt moest innemen tegenover de iconoclastische problematiek in het oosten. Het idee van Karel de Grote is geen totaal opgaan in de afbeeldingen maar het is een *memoria*, zijn functie is een herinneren aan. Het eren is nu meer een weten dan het deel hebben aan het onzegbare. Het beeld wordt op gelijke voet gezet met het woord, en het woord is aan het beeld gewaagd¹³⁸.

Na het tweede concilie van Nicea brak een nieuwe periode aan waar de sobere, lege, wit gekalkte kerken opnieuw mochten voorzien worden van beschilderingen. Toch had de

¹³⁴ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, p. 482-519.

¹³⁵ *Ikonen* (1959), bezit van het Ikonenmuseum te Recklinghausen, Utrecht.

¹³⁶ E. PONSOYE, *La Foi orthodoxe suivi de défense des icônes par Damascenus J.*

¹³⁷ P. DE MEY, *Orthodoxe spiritualiteit*, Onuitgegeven cursus Faculteit Theologie, Katholieke Universiteit Leuven, 2005.

¹³⁸ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 54(4), p. 482-519.

beeldenstorm achteraf gezien iets positiefs bijgebracht. Het betekende een uitzuivering van heidense elementen. Hiermee wordt vooral de verafgoding van het beeld *an sich* bedoeld.

Afbeeldingen van Christus

Voordien wist men niet precies hoe Christus af te beelden. De evangeliën geven ons geen bericht over het uiterlijk van Jezus, enkel over zijn daden en woorden resten ons overleveringen. Vanaf de tweede eeuw willen gelovigen en niet gelovigen een afbeelding van Zijn persoon maken¹³⁹. Men haalde inspiratie uit de traditie van het Romeinse Rijk met name naar het voorbeeld van Apollo, Zeus of het stereotype antieke filosofenportret¹⁴⁰. Vaste en duidelijke modellen van een Jezus afgebeeld als Apollo bestaan echter niet. Toch maken de fresco's van Doura Europos (een stad in het huidige Syrië), de mozaïeken uit Ravenna en de verschillende afbeeldingen uit de Romeinse catacomben, allusies op de Christusfiguur. Als we kijken naar het voorbeeld van 'de goede herder' afkomstig van het kerkhof van Priscillië en de herder uit het kerkhof van Domitille zien we dat deze beide Christus afbeelden als een jonge kortharige man zonder baard. Als we naar het voorbeeld kijken van de mozaïek van de 'koninklijke goede herder' uit Ravenna zien we dat daar Christus lang haar heeft, maar nog steeds afgebeeld wordt zonder baard. Ook vinden we een ivoren doosje terug uit de vijfde eeuw dat kan gelden als één van de oudste afbeeldingen van de kruisiging¹⁴¹.

We leren uit deze voorbeelden dat vóór de ontdekking van het *Mandylion*, dat later in deze uiteenzetting uitvoerig aan bod zal komen, nog geen exact type bestond om Christus af te beelden. Sinds de zesde eeuw ontwikkelt zich een model om Christus af te beelden naar het *Mandylion* van Edessa¹⁴².

Acheiropoiëtoi of non manufactum

Bij wijze van illustratie: een bekeringsgeschiedenis/legende van rond het jaar 574. In Cappodocië, gelegen in het noordwesten van de hoofdstad Caesarea, lag een meer genaamd Kamulia. Het was ook in deze contreien dat Hypatia van Camulia bekend stond als een heidense vrouw die weigerde in Christus te geloven aangezien ze hem niet kon waarnemen. Op een dag vond ze in de rivier een doek waarop ze het gelaat van Christus kon herkennen. Wanneer ze het doek uit de rivier nam zag ze dat het gelaat op het doek droog was. Ze knoopte het vast in haar sluier en het gelaat van Christus verspreidde zich spontaan over haar hoofddoek. Door dit wonder keerde ze zich met heel haar hart naar Christus toe. Het iconofiele standpunt is hier tot een bekeringsproblematiek verruimd.

¹³⁹ S. BENKER, *Vera Icon. 1200 Jahre Christusbilder zwischen Alpen und Donau*, Diözesanmuseum für Christliche Kunst des Erzbistums München und Freising, 1987, p. 44.

¹⁴⁰ N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu*, Paris, Gilbert Editions, 1990 en B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus*.

¹⁴¹ N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu* en J. M. TEZE, *Théophanies du Christ, collection Jésus et Jésus-Christ*, Paris, Desclée, 1988.

¹⁴² N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu*.

Deze legende verwijst naar het geschiedkundig feit dat vanuit Cappodocië in het jaar 574 een Christusbeeld naar Constantinopel werd overgebracht. Bronnen melden ons dat het niet onwaarschijnlijk is dat dit beeld het beeld van de legende van Hypatia van Camulia is. Het uitzonderlijke aan dit beeld is dat het niet gemaakt is door enige tussenkomst van de mens maar het wordt aanzien als een rechtstreekse materiële imprint van het gelaat van Christus¹⁴³. Deze vorm van religieuze beelden wordt gecatalogiseerd als *acheiropoietoi*. Dit is een Grieks woord dat men vertaalt als ‘niet gemaakt door (menselijke) handen’. In deze term kunnen we twee Griekse woorden onderscheiden. Vooreerst is er *cheir* dat we vertalen als ‘hand’ en *poiein* als ‘maken’. Het is een zeldzaam woord maar desalniettemin is het toch regelmatig terug te vinden in het nieuwe testament. In Mc 14,58 reageert Jezus op de tempel gebouwd door Herodus. Hij beweert dat hij die tempel zal afbreken en in drie dagen een andere opbouwen die ‘niet door mensenhanden gemaakt is’. Deze spirituele tempel zal het werk van de Vader zijn. Ook in Hebreëen 9,11.24 zijn er verwijzingen naar de *acheiropoietoi*.

De *acheiropoietoi* of het *non manufactum* zijn geen creatieve decoraties maar staan in functie van het goddelijke. Ze fungeren als een venster gericht naar de hemel. Doordat ze niet gemaakt zijn door toedoen van menselijke handen worden ze duidelijk gedifferentieerd van de afbeeldingen afkomstig uit het paganisme. In het algemeen neemt men aan dat deze werken niet vervaardigd zijn door menselijke handen maar men beschouwt deze als een openbaring van de Heilige Geest op de kunstenaar. Het is niet uitzonderlijk dat deze werken op de achterzijde getekend werden met ‘Geschilderd door de Heilige Geest door de hand van...’. Deze beelden die niet vervaardigd zijn door mensenhanden hebben dus een bepaald statuut. Het bevindt zich tussen het beeld van de menswording en het beeld van de kunstenaar. Het is als het ware een iconische overdracht van de goddelijke naar een menselijke bemiddeling. Het icoon doet dienst als een brug. De *acheiropoietoi* staat dus nog voor de tussenkomst van mensenhanden, maar kan reeds benoemd worden als het vaste beeld. *Acheiropoietoi* zijn relieken waarmee men in contact komt met het goddelijke. Doch bewaren ze de starende, prangende blik van Christus¹⁴⁴. Een gelijkaardig geloof in een goddelijke origine is ook te vinden in de muziekgeschiedenis. Zo geldt bij wijze van gelijkaardig voorbeeld Mozart die ‘Amadeus’ gebruikte als tweede naam. Amadeus staat in het Grieks voor ‘geliefd bij God’ want hij geloofde dat zijn muziek tot stand kwam door een goddelijke tussenkomst. Mozart noemde zichzelf bij voorkeur Amadè/Amadé (soms geïtalianiseerd tot Amadeo). Af en toe ondertekende hij ook met het Duitse equivalent Gottlieb. Amadè/Amadeo/Amadeus en Gottlieb zijn vertalingen van zijn Griekse doopnaam Theophilus. Ook in de Antieke Tijd, waar de Griekse goden zetelden op hun troon, was het algemeen bekend dat van tijd tot tijd en met mate de goden hun gelijkenis rechtstreeks naar de aarde stuurden. De gelijkenis werd dan bemiddeld door aardse vormen. Zo is er het voorbeeld van de zogenaamde *diipetes*, wellicht meteorieten, waarvan men dacht dat Zeus deze naar beneden wierp met daarop het aanschijn van Griekse goden¹⁴⁵.

a. Zweetdoek (*Sudarium*) van Veronica

¹⁴³ E. VON DOBSCHÜTZ, *Christusbilder*, 1899.

¹⁴⁴ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 54(4), p. 482-519.

¹⁴⁵ G. MARTIN, *Mozart. Einde biographie*, Berlin, Rowohlt, 2005.

Het middeleeuwse Europa was ervan overtuigd dat ze het ‘ware gelaat’ van Christus kende. Overall bevonden zich afbeeldingen van het ware gelaat van Christus. Dit waren meestal kopieën van het miraculeuze ‘ware gelaat’ van Christus, of ook gekend als de ‘Veronica’, deze werd bewaard in de Sint-Pietersbasiliek in Rome. Gerald of Wales zegt in zijn *Speculum Ecclesiae* dat *Veronica* volgens een woordspel ‘waar gelaat’ betekent: Vera (>Lat: echt) Icon: (>Gr: beeld).

Pelgrimage, vroomheid onder het gewone volk en het toenemende belang van de visuele ervaring zijn onder andere allemaal te danken aan het grote succes van de *Vera Icon* gedurende de late middeleeuwen. Toch mogen we de eerste fase van de *Vera Icon* niet vergeten. De contemplatie van de *Vera Icon* werd in de eerste plaats beleefd in het monastieke milieu en dan vooral bij vrouwen. Deze vrouwen waren vooral mystica, waarzegsters en hoofden van vrouwelijke gemeenschappen. Zo zijn er bijvoorbeeld vrouwen zoals Gertrude van Helfta (1256–1301/02), Gertrude van Hackeborn (1241/42–1299) en Juliana van Norwich (ca. 1342–tot na 1416) die zich focussen op het gelaat van de lijdende Christus en in hun geschriften duidelijk aangeven dat ze vertrouwd zijn met de afbeeldingen en de cultus rond de *Vera Icon*. Hun overgeleverde teksten geven interessante inzichten in de cultus en zijn ontwikkeling in het middeleeuwse westen. Ze getuigen van een markante unanimiteit en zijn erg gesofisticeerd. Elk van deze drie vrouwen gebruikt het Heilige gelaat als een voorwaarde om de christelijke theorieën van de representatie uit te leggen. Deze meest populaire en prestigieuze afbeelding uit de late middeleeuwen deed dienst als relikwie maar werd ook als een authentiek beeld van de Messias beschouwd aangezien het ontstaan was door het contact met Christus. In de zesde eeuw verschenen echter meerdere *acheiropoiatoi* van Jezus. De aanbidding van de ‘Veronica’ kan men situeren rond het pontificaat van Johannes VII (705–707). In 1011 ontwierp paus Sergius IV een speciaal altaar voor de aanbidding van de Veronica. Een regelmatige aanbidding vond pas plaats in de 13^e eeuw. Het beeld kreeg sedert het wonder in 1216 de status van een belangrijk *Andachtsbild*. Met het woord *Andachtsbild* doelt men op beelden die voortgebracht worden voor/door de gelovigen. Het zijn beelden die de aandacht van de gelovigen richten op het beeld door een beschouwing van religieuze aard. Deze specifieke beelden ontstonden in de dertiende eeuw en hingen nauw samen met de mystieke stroming. *Andachtsbilder* staan tussen de verhalende geschiedenisbeelden en de beelden die verwijzen naar een goddelijke hiërarchische representatie. Ze verbinden lyrische gevoelsmomenten met religieuze symboliek. De *Vera Icon* werd ook aanzien als een *Andachtsbild*. Het aanschouwen van de *Vera Icon* als *Andachtsbild* heeft een sterk meditatief karakter. Men contempeerde het offer en de eucharistie¹⁴⁶.

De geschiedenis van het relikwiedoek en de ontwikkeling van de legende zijn moeilijker te reconstrueren. Het Latijnse westen en het Byzantijnse oosten houden er echter verschillende ontstaansgeschiedenissen van het miraculeuze doek op na¹⁴⁷.

¹⁴⁶ J.F. HAMBURGER, *The Visual and the Visionary*, New York, Zone Books, 1998 en S. Benker, *Vera Icon. 1200 Jahre Christusbilder zwischen Alpen und Donau. Diözesanmuseum für Christliche Kunst des Erzbistums München und Freising*, p. 44.

¹⁴⁷ G. FINALDI, *The Image of Christ*, London, National Gallery Company Limited, 2000.

Het Latijnse westen schrijft de herkomst van ‘Veronica’ toe aan de kruistocht van Jezus op de Calvarieberg. Terwijl Jezus zijn kruis droeg richting het galgenveld Golgotha, trad de godvrezende Veronica, die bewogen was door Zijn lijden, Hem nader en reikte Hem haar zweetdoek aan. Jezus drukte zijn getormenteerde gezicht in het doek. Toen Hij het doek teruggaf, gaf het een ware impressie van zijn gelaat door Zijn zweet en Zijn bloed. De legende vertelt verder dat de Heilige Veronica later naar Rome reisde om de *Vera Icon* aan de Romeinse Keizer Tiberius voor te stellen. Dit genas hem van een ongeneeslijke ziekte. Deze legende is terug te vinden in geschriften van rond het begin van de veertiende eeuw. Het was eerst neergeschreven in een Franse devotionele tekst die bekend staat als de bijbel van Roger D’Argenteuil¹⁴⁸.

We mogen echter niet vergeten dat de doek en de Heilige Veronica duidelijk te onderscheiden zijn. In het Nieuwe Testament komt de naam Veronica nergens aan bod. Er wordt veelal een band gezien tussen Veronica en de vrouw Haemorrhöissa, in de bijbel wordt deze naam gebruikt voor de vrouw met de bloedvloeïngen. (Mc. 5, 25-34). Het is die vrouw die genezen wordt van een excessief bloeden door het aanraken van de zoom van Jezus’ kled. In het pseudo-evangelie van Nicodemus (4^e eeuw) wordt deze vrouw Bérénice genoemd. Deze naam zou afgeleid kunnen zijn van *phere-nike* wat ‘draagster van overwinning’ betekent. In het apocriefe geschrift *de handelingen van Pilatus* uit de 4^e eeuw gaat het verhaal verder. Veronica profileert zich daar als de lamme, de blindgeborene en de lepralijder bij het laatste oordeel om te oordelen in het voordeel van Christus¹⁴⁹.

Er wordt algemeen aangenomen dat het hoogstwaarschijnlijk geen toeval is dat in Veronica de vrouw die al twaalf jaar aan bloedverlies leed herkend werd. Een menstruerende vrouw werd aanzien als onrein en deze werd geacht in een spiegel te vertroebelen. Dit wil zeggen dat een juist beeld onmogelijk te verkrijgen was. De bloedvloeiende vrouw werd gereinigd en verkreeg daarenboven het Ware Aanshijn van Christus. In een beschrijving van het leven van heiligen (de 13^e eeuwse *Legenda Aurea* van J. De Voragine) staat hoe een vrouw aan het begin van de kruisweg het bloedende gelaat van Jezus afdepte. Jacobus de Voragine heeft deze versie van de *Vera Icon* literair populair gemaakt. De analogie betekende een cluster van Veronica en de *Vera Icon*. Veronica is daarenboven de patrones van de wasvrouwen en witgoed-naaisters, dit verwijst onrechtstreeks naar de menstruatie. Ze stond tevens ook in het teken van de vruchtbaarheid en werd aanroepen tegen bloedingen. In de folklore werd Veronica gelinkt met de idee van de liefde, volgens bepaalde legendes was ze zelfs de minnares en gezellin van Sint-Amator¹⁵⁰.

De legendarische scène met de Heilige Veronica is terug te vinden in de zesde statie in de cultus van de kruisweg. Het ontstaan van deze cultus rond is te situeren bij de franciscanen; deze

¹⁴⁸ *Ibid.* en N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu*, Paris, Gilbert Editions, 1990.

¹⁴⁹ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus*, in *Onze alma mater met Leuvense perspectieven*, 2000, 54(4), p. 482-519 en S. BENKER, *Vera Icon. 1200 Jahre Christusbilder zwischen Alpen und Donau*, Diözesanmuseum für Christliche Kunst des Erzbistums München und Freising, 1987, p. 44.

¹⁵⁰ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 2000, 54(4), p. 482-519 en S. BENKER, *Vera Icon. 1200 Jahre Christusbilder zwischen Alpen und Donau*, Diözesanmuseum für Christliche Kunst des Erzbistums München und Freising, 1987, p. 44 en P. VANDENBROECK, *Hooglied. De beeldwereld van religieuze vrouwen in de Zuidelijke Nederlanden van de 13e eeuw*, Brussel, Paleis voor schone kunsten.

ontwikkelden een spirituele kruistocht. Het was een volgen van een spiritueel parcours dat bestond uit verschillende stadia. Het aantal van de verschillende stadia stond niet vast, dit kon variëren van acht tot achttien. Het is slechts op het einde van de achttiende eeuw dat het cijfer veertien het definitieve getal werd voor de kruisweg. Dit werd bevestigd door een aantal pausen die in de achttiende eeuw de christenen motiveerden door het beloven van aflaten na deelname aan de praktijk van deze spirituele oefening. De kerk heeft nooit de historische exactheid van de veertien staties gegarandeerd, maar hecht vooral aandacht en belang aan zijn symbolische waarde.

Ook de zweetdoek heeft, op zijn beurt, een eigen ontstaansgeschiedenis. Rond de twaalfde eeuw is die doek enkel een materie waar Christus zijn zweet en bloed afdroogde. Vervolgens werd het een doek die Veronica vasthoudt op het moment van Zijn kruisweg. Het is Veronica die Jezus haar doek aanreikt terwijl hij tijdens Zijn lijdensweg haar passeert. Ze twijfelt niet om zich een weg te banen doorheen de cohorte soldaten die zich rond Jezus bevinden om het gelaat van haar Heer af te vegen. Het gelaat van de ter dood veroordeelde printte zich onmiddellijk in op de doek. De kruisweg staat zelfs a posteriori buiten deze legende¹⁵¹.

b. Legende (van het Mandylion) van koning Abgar uit Edessa

De legende van Koning Abgar van Edessa werd opgesteld in de 6^e eeuw en is terug te vinden in de Abgarbrieven. Edessa was een klein koninkrijk ten oosten van het Romeinse Rijk dicht bij de Eufraat. Abgar was een Syrisch bevelhebber en een tijdgenoot van Christus. Toen hij aan lepra leed hoorde hij dat in het zuiden, in de regio van Jeruzalem, een zekere Jezus van Nazareth leefde met de gave wonderen te verrichten. Abgar stuurde een gezant, Ananias genaamd, uit naar Christus in Jeruzalem om van Hem een portret te laten maken dat hem kon genezen. Maar de kunstenaar werd verblind door de glorie van de goddelijkheid van Christus. Uit medelijden drukte Christus zijn gezicht in het doek. Het wonderbaarlijke aura verscheen op het doek. Dit heet ‘*Mandylion*’; dit Griekse woord komt van het Syrische ‘*mandil*’, en het Hebreeuwse ‘*mendil*’ dat mantel betekent. Het is goed mogelijk dat het woord van het Latijnse ‘*mantellum*’ afstamt. Het kan verwijzen naar een kleine doek, zakdoek of mantel. De artiest gaf het *Mandylion* aan koning Abgar die er door geheeld werd. Doch is er ook een versie die vertelt dat het doek niet aan Ananias gegeven werd maar dat de apostel Thomas de opdracht kreeg het later naar koning Abgar te brengen. Na de tenhemelopneming geeft Thomas het doek aan Thaddeus die zich dan haast om het naar Abgar te brengen. Het oosten geloofde erg in deze legende. Men beschikte over een briefwisseling waarvan men meerdere kopijen maakte. Men dacht dat deze bewaard werden in de koninklijke archieven. Eusebius van Caesarea, een geschiedkundige die leefde in het begin van de vierde eeuw overleverde ons met zorg deze elementen¹⁵². De geschiedenis leert ons dat de eerste kerken hun stichting wijden aan een grote heilige of zelfs, indien mogelijk, aan een apostel. In ons voorbeeld met koning Abgar is dit ook van tel. Abgar leefde ten tijde van Christus in een heidens milieu. Het is Abgar IX, die in 179

¹⁵¹ B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus* en N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu* en J. M. TEZE, *Théophanies du Christ, collection Jésus et Jésus-Christ*, Paris, Desclée, 1988.

¹⁵² EIKONIKON: <http://www.eikonikon.nl/bulletin/2006/laon.php>, (toegang augustus 2013).

de troon besteeg en verzaakte aan het heidendom en zijn kleine koninkrijk als één van de eerste christelijke staten maakte. De legende praat echter niet over deze geschiedkundige gebeurtenis van de bekeerde regio. Ze spitst haar aandacht eerder toe op het doek op welke het gelaat van Christus stond ‘ingeprint’. Dit doek verwijst nu nog steeds naar Edessa, deze stad staat echter vandaag beter bekend als Urfa, gelegen in het oostelijke deel van Turkije¹⁵³.

Relieken van het Heilige gelaat

De *Vera Icon* heeft het *acheiropoietai*-idee gemeen met het *Mandylicon* van Abgar. Ze zijn beide in zakdoekformaat en beide tonen ze het lijdende gelaat van Christus; beiden hebben ze ook de idee van de incarnatie met elkaar gemeen. Desondanks verschillen ze onderling van elkaar. De *Vera Icon* ontstaat door een imprint van het gelaat van Christus in de doek die de Heilige Veronica hem voorhoudt tijdens zijn lijdensweg. Het kruis waar Jezus op stierf kijkt niet terug terwijl de *Vera Icon* dit wel doet. Zijn gezicht tekende zich herkenbaar af door de vochten van zijn gelaat. Het bloed en het zweet liet de vorm van Zijn gezicht na op het doek. De *Vera Icon* is dus al afkomstig van iets materiëls. De *Vera Icon* benadrukt de menswording op een erg materiële manier, namelijk door het samenvloeien van lichaamssappen, het is dan ook door deze invalshoek dat de *Vera Icon* sterk gerelateerd werd met vrouwelijkheid. In de legende van koning Abgar daarentegen is het gelaat dat verschijnt op het doek geen gelaat van een lijdende Christus tijdens zijn kruistocht. Het *mandylicon* ontstaat doordat het stralende aura van Jezus zich op Zijn eigen initiatief heeft verplaatst naar de doek. Het *mandylicon* staat voor een proces van de menswording. Het is het onbeschrijfbaar dat beschrijfbaar wordt¹⁵⁴.

a. Mandylicon van Manoppello

Relikwie of relikwiefragment komt van het Latijnse woord *reliquia*, het adjectief *reliquus*. Dit betekent letterlijk ‘overblijfsel’ of ‘overschot’. Een relikwie is een overblijfsel van het lichaam van een heilige of een voorwerp dat met een heilige in aanraking is gekomen en waaraan een wonderdadige kracht wordt toegekend. Tot op de dag van vandaag bewaart men in het Italiaanse dorpje Manoppello het Mandylicon waarvan sprake is in de legende van koning Abgar.

b. De lijkwade van Turijn

Het lijkt me niet onbelangrijk om (in de mate van het mogelijke) duidelijkheid te scheppen over de lijkwade van Turijn die, als idee, aardig dicht in de buurt komt van het doek dat de Heilige Veronica aanreikte aan Jezus tijdens zijn kruisweg. Toch nemen de bronnen het Mandylicon van Abgar als ijkpunt voor de lijkwade van Turijn. Toen het doek in het jaar 944 naar Constantinopel gebracht en daar opgevouwen werd zag men dat het Mandylicon niet een

¹⁵³ N. GRESCHNY, *La Sainte Face, vrai visage de Dieu* en J. M. TEZE, *Théophanies du Christ, collection Jésus et Jésus-Christ*, Paris, Desclée, 1988 en B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 2000, 54(4), p. 482-519.

¹⁵⁴B. BAERT, *Kijken naar het ware gelaat van Christus. Onze alma mater*, 2000, 54(4), p. 482-519.

simpel doek was zoals men dacht, maar een groot stuk stof. De lijkwade zou vier keer op zichzelf gevouwen zijn (*tetradiplon*). Het stelde een naakte, liggende man voor die op voor- en achterzijde littekens vertoonde. Het zou een man geweest zijn van ongeveer 1,80 m. De doek is 4,36 m lang en 1,09 m breed. Men kwam tot de ontdekking dat het om een lijkwade ging die werd gebruikt bij de begrafenis van Christus. Waarschijnlijk werd het in 1204 naar Turijn overgebracht want het is daar dat sinds 1578 het doek bewaard werd. De relik wordt bewaard in de Johannes de Doperkerk in Turijn en wordt zelden getoond aan het grote publiek. De laatste openbare voorstelling was van 10 april 2010 tot 23 mei 2010. Paus Benedictus XVI bracht toen ook een bezoek aan dit relik. De polemiek begon in 1898 toen er een foto werd gemaakt door de Italiaanse fotograaf Secondo Pia. Hierbij deed hij een verbijsterende ontdekking. Het negatief van de foto vertoonde duidelijke kenmerken van de gelaatstreken van een man met lang haar en een baard; ook verwondingen aan hoofd en borst waren op de negatieven te zien. Moest men door deze ontdekking een direct verband leggen met de historische Jezus? Sinds 1931 wordt de lijkwade van Turijn met natuurwetenschappelijke methoden onderzocht. De C14-methode zou de lijkwade dateren van rond 1260 tot 1390. Dit wordt echter betwist aangezien men deze techniek toepaste op de hoeken van de lijkwade. Deze hoeken geven – volgens sommige wetenschappers – geen exact beeld van de feiten aangezien de lijkwade meestal gehanteerd werd aan de hoeken uit respect. Gedurende de vele eeuwen lieten bacteriën een laag bioplastisch achter afkomstig van het DNA van priesters die de resultaten beïnvloedden¹⁵⁵. Vervolgens was er ook een analyse van de wonden, het lichaam op het kleed vertoont wonden aan de polsen waar klaarblijkelijk de nagels doorboord werden. Het ‘vreemde’ aan deze manier van afbeelden is dat ze in de middeleeuwen geen weet hadden van de executiemethodes van 1000 jaar terug. In middeleeuwse afbeeldingen van de kruisiging zijn over het algemeen de nagels door de handen aangebracht¹⁵⁶.

Ook ‘bewezen’ andere onderzoeken dat het doek sporen van bloed afkomstig uit geselwonden vertoonde, enkel bij een getraumatiseerd, gefolterd lichaam komen stoffen vrij die het bloed na lange tijd nog steeds fel rood kleuren. Verder kon men door deze methode ook aanduiden dat het lichaam een doornenkroon droeg en verwond was aan de schouder en knie. Dit staat tegenover de wetenschap die zegt dat de bloedvlekken weergegeven zijn aan de hand van pigment. Dit concluderen ze aangezien het bloed rood is. Oud bloed zou bruin worden. Ook mogen we de analyse van het materiaal niet vergeten. De lijkwade is geweven in een visgraatpatroon. Dit patroon werd vooral gebruikt in de oudheid bij kleden voor mensen van aanzienlijke status. De vervalser uit de middeleeuwen zou dus bekend moeten geweest zijn met het weefpatroon uit die tijd. Dit lijkt onwaarschijnlijk. Als laatste is er nog het argument van de analyse van de pollen. Uit forensisch onderzoek blijkt dat de pollen die zich op de lijkwade bevonden afkomstig zijn van grassen uit Jeruzalem. Het vreemde aan de doornenkroon is het

¹⁵⁵ H. E. GOVE, *Relic, Icon or Hoax, Carbon dating the Turin Shroud*, Bristol, Institute of Physics Publishing, 1996.

¹⁵⁶ *Microbiology meets archaeology in a renewed quest for answers. The Mission (The University of Texas Health Science Center at San Antonio, 1996 en W. C. MCCRONE, Red Ochre and Vermillion on Shroud Tapes. Appforondimento Sindone, 1998.*

feit dat de pollen die daar naar voor komen afkomstig zijn van een distel die enkel bloeit in maart-april in Jeruzalem¹⁵⁷.

Na deze verwarrende weerleggingen van de C14-methode is de uiteindelijke consensus van het Vaticaan dat het een vervalsing is uit de middeleeuwen. In die periode werd wel meer piëteit gefabriceerd. Er wordt echter wel een kunstzinnige voorstelling van Jezus toegestaan.

De lijkwade is een van de meest kostbare relikwieën van het christendom. Voor- en tegenstanders vechten een strijd uit om hun gelijk te bekomen. De moderne wetenschap uit niet alleen haar twijfels; ook de hoogste kerkelijke kringen blijven voorzichtig ten aanzien van de lijkwade. In 2012 nog publiceerde de Britse kunsthistoricus Thomas de Wesselow een boek met een sensationele nieuwe kijk op de lijkwade. Hierbij ondermijnt hij de basis van de perceptie van de verrijzenis binnen het christendom. De lijkwade wordt niet beschreven in het Nieuwe Testament maar volgens de Wesselow mogen we de verschijning niet interpreteren als de verschijning van een fysieke gestalte maar de verschijning van de mannelijke figuur op de lijkwade. De vrouwen bij het graf, de apostelen, Paulus, ... zagen niet de fysieke Jezus maar wel de afbeelding op het doek. Hierbij maakt hij een rationele link naar de verrijzenis en haar verklaring. Hij blijft hierbij wel steken in hypothesen en vooronderstellingen. In 2013 verscheen het boek *'Il mistero delle sindone'*¹⁵⁸ geschreven door professor van in de industriële ingenieurswetenschappen Giulio Fanti en journalist Saverio Gaeta. In deze monografie willen ze de authenticiteit bewijzen aan de hand van infraroodlicht en spectroscopie waar stralingen gemeten worden¹⁵⁹.

Een eenduidig antwoord op de vraag of de lijkwade al dan niet authentiek is zal men waarschijnlijk nooit kunnen geven. Deze twist belemmerde echter de honderdduizenden pelgrims niet om de lijkwade in 2010 te komen aanschouwen in Turijn. Het verleden wordt voor hen een tastbaar moment in het heden¹⁶⁰.

Toch is het uiterst bijzonder dat een relikwade zoveel aandacht krijgt uit wetenschappelijke hoek. Amerikaanse experts hebben de lijkwade omgezet in 3D in 2010. Hun bevindingen publiceerden ze onder de titel: het echte gezicht van Jezus.

Dit moment is een dankbaar moment om zich af te vragen of het er nu echt toe doet dat we het 'echte gezicht' van Jezus kennen. Wilde de Nieuwtestamentische theoloog Rudolf Bultmann juist niet benadrukken dat het onderzoek naar de historische Jezus gebaseerd is op waarneming, experiment, verificatie, objectiviteit en distantie¹⁶¹? Existeren betekent een keuze maken en verantwoordelijkheid opnemen, dit is subjectief. Geloven is geconcentreerd in openheid existen. De werkelijkheid is in de exacte wetenschappelijkheid *'verfügbar'*, een kluwen van oorzaken en gevolgen, het één komt voort uit het andere en staat nooit stil. 'Geloven' en 'weten' hebben betrekking op twee dimensies van het leven die niet afstandelijk en vijandig tegenover

¹⁵⁷ L. STROHM, *20 eeuwen christendom. Een religie verandert de wereld*. Kampen, Lannoo, 2001 en S. BENKER, *Vera Icon. 1200 Jahre Christusbilder zwischen Alpen und Donau*, Diözesanmuseum für Christliche Kunst des Erzbistums München und Freising, 1987, p. 44.

¹⁵⁸ G. FANTI, S. GAETA, *Il mistero delle sindone*. Rizzoli, 2013.

¹⁵⁹ T.D. WESSELOW, *Het teken, de lijkwade van Turijn en het mysterie van de opstanding*, Antwerpen, Spectrum, 2012.

¹⁶⁰ L. STROHM, *20 eeuwen christendom. Een religie verandert de wereld*, Kampen, Lannoo, 2001.

¹⁶¹ R. BULTMANN, *Jezus Christus en de mythe*, Amsterdam, Ten Have, 1967.

elkaar leven. Techniek en wetenschap kunnen zeker en vast zin geven aan het leven, maar onderzoek naar de historische Jezus is volgens Bultmann, niet van groot belang. Wetende dat hij bestaan, gepredikt heeft en gekruisigd is, is voldoende. Dit theologisch ontwerp van Bultman is het voorbeeld bij uitstek van de confrontatie van geloven en weten in de eenentwintigste eeuw. Vaak grijpt men terug naar de pseudo-objectiviteit van de rationele wetenschappen terwijl men gestopt is met het radicale niet-objectiveren van existentie en het goddelijke Woord¹⁶².

Het is dan ook een uitdaging om met leerlingen en met jezelf de gedachte van het objectieve waarnemen los te laten om te komen tot een ander zinnig waarnemen. Dit staat volledig haaks op wat verwacht wordt in de prestatiesamenleving¹⁶³.

Hoe doorheen iconen God ter sprake brengen in de klas?

Over het algemeen reageert ‘de’ jeugd behoorlijk koel op iconen. Bij een beschrijving van de eerste observatie van iconen gebruiken ze termen als ‘lelijk’, ‘niet in verhouding’, ‘ouderwets’,... Toch is het boeiend om jongeren te confronteren met de schoonheid die vervat ligt in hun zogenaamde ‘lelijkheid’. De voorkennis van de klasgroep is hier zeer divers. Het komt niet zelden voor dat leerlingen kennis maakten met iconen op de reizen die ze maakten naar landen waar het orthodoxe geloof zich manifesteert. Het is hier op zijn plaats om aan de leerlingen te duiden wat een icoon is. Mocht het ‘zomaar’ een schilderij zijn kreeg het geen centrale plaats in de godsdienstles. Dit is het moment waar de theorie van het gelaat van Christus een brug maakt naar de verinnerlijking van het beeld om zo te komen tot verdieping. Want een iconenschilder is geen kunstenaar maar een contemplatieve entiteit. Dit maakt dat een icoon een venster is op het transcendente. Een icoon nodigt ons uit tot onze eigen transfiguratie.

a. Wat is een icoon

Het woord ‘icoon’ komt van het Griekse ‘*eikon*’ wat beeld betekent. Als we vandaag over iconen spreken, dan verstaan wij daaronder niet de volledige waaier die onder het begrip ‘beeld’ samenvalt, maar het gaat over een bepaald soort beeld. Het zijn namelijk die beelden die we kunnen linken aan de beelden die men gebruikt in de eredienst van de orthodoxe kerk¹⁶⁴.

Een icoon ontstaat bij de innerlijkheid van de iconograaf. In de orthodoxe kerk staan twee vormen van mystieke vereniging met Christus centraal. In de eucharistie wordt gevierd dat de gedoopte één wordt met Christus en in de icoon aanschouwen we Hem. Iconografen zijn doordrongen van het respect dat ze koesteren voor God en voor al hetgeen Hij geschapen heeft. Iconen kunnen niet losgekoppeld worden van liturgie. Het komt ook vaak voor (vroeger meer dan nu) dat het statuut van de iconenschilders gelijkgesteld is met die van de kerkelijke ambten. Want er is een bewuste wisselwerking tussen het mysterie van de liturgie en de iconen. Een

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ B.C. HAN, *De vermoeide samenleving*, Amsterdam, Gennep B.V., 2012.

¹⁶⁴ H.J. ROOZEMOND-VAN GINHOVE, *Ikon. Geloof in kunst, iconen uit de Wijzenburgh*, 's Hertogenbosch, De Wijzenburgh, Echteld, 1980.

icoon is het resultaat van een door geloof gedragen creatieve daad en heeft de opdracht om de aanwezigheid van het goddelijke mysterie bij de schilder én de toeschouwer teweeg te brengen. Een icoon heeft dus niet hetzelfde statuut als een muurschildering. Zoals in de Sixtijnse Kapel maakt een muurschildering deel uit van de architectuur, het is geen apart object¹⁶⁵.

Iconenschilders gebruiken enkel natuurlijke materialen. Hierdoor tonen ze dat de icoon doordrongen is van de aanwezigheid van God in het materiële. In het mediterrane gebied werd hout van berken, linden, elzen en cipressen gebruikt. In de Russische traditie ging de voorkeur uit naar dennenhout. De eerste iconen werden geschilderd in de encaustiek-techniek. Hierbij werd de verf gemengd met hete was en die werd dan op de ondergrond aangebracht. In de 15^e eeuw maakte men gebruik van olieverf en het eindresultaat werd dan vernist. Dat vernissen had tot gevolg dat de icoon gevoeliger was voor roet en stof zodat de kleuren met de tand des tijds gingen verbleken. Later gebruikte men zelfs koperen platen om enkel het belangrijkste van de icoon te laten zien¹⁶⁶.

Het tweede concilie van Nicea stipuleerde dat enkel de artistieke invulling van de icoon overgelaten werd aan de kunstenaar en zijn gesprek met God. De geestelijke inhoud werd toegeschreven aan de heilige Vaders. Een iconograaf heeft een belangrijke taak met veel verantwoordelijkheid. Hij is niet zomaar een ambtenaar van de kerk, hij oefent een heilig dienstwerk uit want de icoon is niet louter een afbeelding, ze moet gezien worden als een openbaring. Het is een onthulling, blootlegging van de goddelijkheid, een gebed.

Het is niet evident om ons als Westerse mens te plaatsen in de traditie van de iconen. Een 'icoonervaring' heeft in onze context nood aan uitleg. De beschouwer van iconen moet openstaan voor de *filokalia* van het icoon. Dit is de 'liefde voor de schoonheid, het streven om het goddelijke licht te aanschouwen'. Een icoon onthult het Rijk Gods die Christus in zijn persoon openbaart. Het is om die reden dat de voorstelling van de Verlosser die uit de hemel neerdaalde en mens geworden is om ons heil en het beeld van Zijn Moeder ons als eerste iconen bereikt hebben. Deze thematieken zijn de essentie waar zowel het eerste (325) als het tweede (787) concilie van Nicea aanduiden als wezenlijke hoofdzaken. Het statuut van Christus als zoon die gelijk staat aan de Vader. 'God uit God, Licht uit Licht, Ware God uit de Ware God, geboren niet geschapen één in wezen met de Vader'. De beeldvorming van de *Logos* uit het Oude Testament, of de incarnatie. Pas later in de geschiedenis verschijnen er bijbelse taferelen in icoonvorm. Hier zien we vooral de apostelen en heiligen omdat die deel hebben aan de verkondiging van de boodschap van Christus¹⁶⁷.

Over de inhoud die de icoon weergeeft schrijft Ouspensky het volgende: 'De icoon is het beeld van de mens in wie de genade aanwezig is van de heilige Geest die de hartstochten verteert en alles heiligt. Daarom wordt het lichaam (op een icoon) anders geschilderd dan het menselijke driedimensionale lichaam'¹⁶⁸. Het christendom bevat de belofte dat na de dood we God zullen

¹⁶⁵ L. OUSPENSKY, *Theology of the Icon*, Crestwood (N.Y.), Saint Vladimir's seminary Press, 1978.

¹⁶⁶ N. CAWTHORNE, *The Art of Icons*, London, Octopus, 2000 en J. MEIJER, *Van Vladimir tot Gorbatsjov. Duizend jaar Russisch Christendom*, 's Gravenhage, Meinema, 1989.

¹⁶⁷ L. OUSPENSKY, *Theology of the Icon*, Crestwood (N.Y.), Saint Vladimir's seminary Press, 1978; P. DE MEY, *Orthodoxe spiritualiteit. Onuitgegeven cursus Faculteit Theologie, Katholieke Universiteit Leuven*, 2005 en P. EVDOKIMOV, *L'art de l'icône. Théologie de la beauté*, Bruges, Desclée de Brouwer, 1972.

¹⁶⁸ L. OUSPENSKY, *Theology of the Icon*.

aanschouwen van gelaat tot gelaat. De icoon is het begin van dit schouwen. Als we een icoon bekijken wordt er van ons verwacht dat we een andere attitude aanmeten dan wanneer we voor een seculier kunstwerk staan. Iconen zijn geen kunst. Het past niet wanneer we haar aanspreken, men moet wachten tot men aangesproken wordt¹⁶⁹.

b. Concreet binnenbrengen van het gebed doorheen iconen

Leerlingen vandaag leven in een beeldende cultuur. Het is dan ook geen evidentie hen *anders* te laten kijken naar beelden. In de cursus van de leerlingen¹⁷⁰ kunt u zien dat eerst een hedendaags filmfragment gebruikt wordt rond ‘bidden’. Op het einde van dit videofragment wordt de bedenking ‘*I’m listening, are you*’ afgebeeld. Dit is een dankbaar moment om een gesprek met de klas op te bouwen. Een schrijf- of klasgesprek rond de vraag ‘is bidden naïef?’ heeft in het verleden al zinvolle lesmomenten opgeleverd.

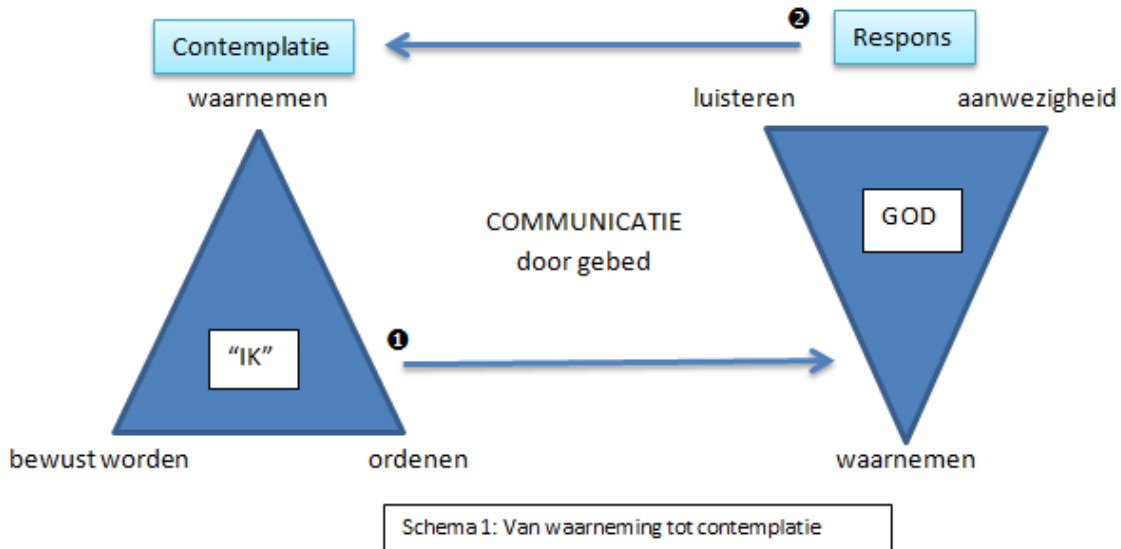
Leerlingen vandaag gebruiken beelden niet in een context van contemplatie. Een beeld in al zijn vormen wordt normaliter rationeel benaderd. Zoals ik al vermeldde in de inleiding is het belangrijk in de klas een veilig klimaat te creëren. Hiermee moet rekening gehouden worden gedurende de godsdienstlessen. De leerlingencursus (zie infra) bevat kleine opdrachten die een weg kunnen zijn naar het eigenlijke doel van de lessenreeks: het aanreiken van een mogelijke vaardigheid om te komen tot bidden.

Als de veiligheid is gegarandeerd kan het provoceren van hun eigen contemplatieve creativiteit pas gecreëerd worden in situaties van confrontatie met zichzelf. Het is de bedoeling om als leerkracht een evenwicht te vinden in de uitlokking van hun creativiteit. Opdrachten onder hun niveau rond gebed roepen verveling op en te hoog gegrepen opdrachten (vb. geestelijke oefeningen van mystici) blokkeren hun vermogen tot creativiteit. Voor deze uiteenzetting houden we onderstaand schema in acht. Dit schema is lichtelijk gebaseerd op de theorie uit de thesis van Lieselot Anckaert¹⁷¹ over kunsteducatieve processen. Hier geeft ze weer hoe jongeren naar kunst kunnen kijken om deze kunst dan ook effectief te kunnen toepassen in een eigen creatief proces. Ik baseer me louter op dit schema om jongeren te laten kijken naar kunst. De verdieping en toepassing van het schema van waarneming tot contemplatie heeft als doel de basisdoelstellingen die ik met mijn leerlingen wil bereiken voor ogen te houden. Onder het schema heb ik naast de theoretische uitleg in het cursief willen duiden hoe ik dit concreet met leerlingen aanpak. De praktijk van dit schema gebeurt in sequensen.

¹⁶⁹ Z. ARCHIMANDRIET, *Een eigen kijk op de icoon en de kerk*, Brugge, Tabor, 1995.

¹⁷⁰ L. LAST, *Het gelaat van Christus*, <http://thomas.theo.kuleuven.be/cms2/uploads/image/blocks/1123/Het%20gelaat%20van%20Christus%20-%20Liesbeth%20Last.pdf>, (toegang 15 december 2014).

¹⁷¹ L. ANCKAERT, *Kunsteducatieve vormingsprocessen*, Antwerpen, Garant Uitgevers nv., 2007.



Sequens 1:

Om te komen tot gebed via een icoon denkt en handelt men in dit schema. Het 'ik' (te zien in de eerste driehoek) neemt het icoon (hier: gelaat van Christus) waar (waarnemen). Dit gaat niet enkel over het louter zien, maar het gaat over het 'voor *waar* aannemen', 'een raadselachtige spiegel kijkt me aan'. Het waarnemen van het beeld is het gelaat van Christus vrijuit laten spreken.

Sequens 1: Na de theoretische uiteenzettingen over het gelaat van Christus breng ik mijn leerlingen naar een ruimte die wat meer spiritualiteit uitademt dan een doordeweeks klaslokaal. Ik bereid hen voor op de beeldmeditatie die komt. Het 'object' waar deze meditatie rond draait is de Christus Pantocrator uit het Katharinaklooster. De leerlingen krijgen de opdracht om het icoon globaal waar te nemen. Nadien gaan ze zich gedetailleerder focussen op het icoon (in wijzers zin): beginnend met Zijn gelaat en dan de uitdrukking op Zijn gelaat, het boek dat Hij vasthoudt, Zijn handen en de vorm waarin deze zich bevinden,... om dan te eindigen met het kijken naar/in Zijn ogen. Deze waarneming gebeurt in volledige stilte, individueel en duurt 2 minuten. Bij moeilijke concentratie kan gebruik gemaakt worden van meditatieve muziek.

Sequens 2: Uit sequens 1 kan eventueel een bewustwording opgetreden zijn. Deze wordt gevormd door de culturele, intellectuele en persoonlijke achtergronden (zie uitleg volgend schema) en is dus zeer bepalend. De mens wordt bevraagd doorheen het gelaat en geeft zichzelf (door oplegging of automatisch) de opdracht om een ordening te geven op de bevraging doorheen de bewustwording die hieraan voorafging. De onderste hoeken van de driehoek komen hier aan bod: bewust worden en ordenen. In deze sequens houden we ons nog steeds vast aan de eerste driehoek die draait rond het 'ik'.

Sequens 2: Doorheen het kijken naar Christus en de bewustwording dat deze observatie een andere vorm van kijken is dan het kijken naar alledaagse beelden leid ik de leerlingen bij het

stellen van gerichtere vragen naar het ‘bewust worden’ en het ‘ordenen’: ‘Als dit beeld een raadselachtige spiegel is, welke vragen, verlangens, ... worden bij me opgeroepen?’ Wederom wordt de kijkopdracht uit de eerste sequens gegeven om deze vragen te laten opkomen bij het bekijken van het icoon. Ik vraag hen gevoelens, vragen, verlangens, vreugde, angsten, ... te ordenen en te verwoorden in hun hoofd.

Sequens 3: Hoe de mens zijn waargenomen orde zal uiten vinden we terug in de persoonlijke communicatie door gebed. Dit kunnen we vinden bij de pijl in het schema die vertrek bij punt 1. Hier gebeurt de communicatie doorheen het gebed met God. Verwoording is hier een essentieel luik.

Sequens 3: Bij deze sequens is de verwoording van de gevoelens en verlangens, vragen en angsten, vreugde en verdriet belangrijk. Een communicatie kan pas plaatsvinden bij het uitspreken of uitschrijven van de geordende bewustwording. Het vergt concentratie en durf om deze stap te kunnen zetten en de eigen woorden bij God neer te kunnen leggen. Het is mogelijk dat de leerlingen deze verwoording schriftelijk maken.

Sequens 4: Eenmaal de woorden bij God neergelegd, wordt de mens doorheen het gebed (en nog steeds ook letterlijk door het icoon) waargenomen door een luisterende aanwezigheid. Het icoon als venster op het transcendente. Op het schema bevinden we ons nu in de tweede driehoek die verwijst naar God. De pijl die in het schema vertrekt vanuit punt 2 wijst er ons op dat de respons van God ligt in zijn luisterende aanwezigheid. Doorheen het kijken naar het gelaat van Christus word ik bekeken.

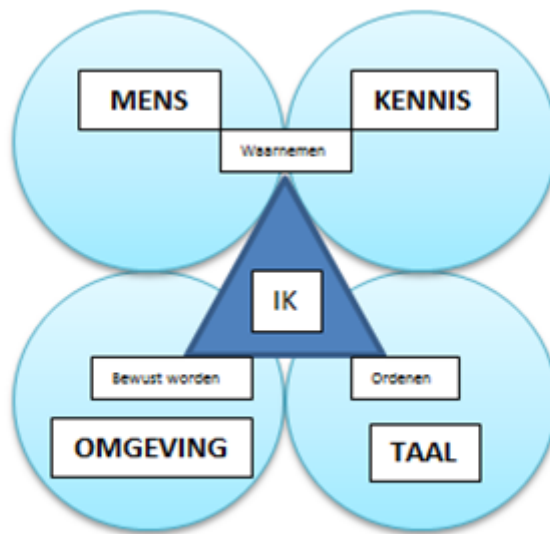
Sequens 4: Het uitspreken of uitschrijven van hetgeen het icoon oproept bij leerlingen moet men kaderen in de wetenschap dat God nooit rechtstreeks zal antwoorden zoals bij een telefoonoproep. Bij het uitspreken of uitschrijven is het een oefening te blijven kijken naar het gelaat van Christus en Hem ook persoonlijk aan te spreken. Zijn antwoord is te vinden in Zijn zwijgende maar toch luisterende aanwezigheid. Na de verwoording wordt er ook tijd gemaakt om God terug te laten kijken.

Maar, de ‘aanwezigheid’ is niet exact wetenschappelijk te bepalen. Hier is dan ook het moment waar leerlingen merken dat het luisteren naar God een luisteren is in de stilte. Dit kan tot interessante discussies leiden. Heeft een maatschappij als deze wel de ‘tijd’ om te luisteren in de stilte? Hierbij verwijst ik opnieuw naar Han¹⁷².

Het is elke keer een uitdaging om als leerkracht dit schema en deze werkvorm in de praktijk te brengen. Voor leerlingen is het meestal een eerste concrete kennismaking met een persoonlijk gebed en contemplatie. Men mag niet uit het oog verliezen dat elke leerling bestaat uit een bepaalde dynamiek. Om te komen tot volgend model heb ik me gebaseerd op de thesis van Anckaert (2007).

¹⁷² B.C. HAN, *De vermoeide samenleving*, Amsterdam, Gennep B.V., 2012.

De verschillende aspecten van dit model worden hieronder kort uitgelegd.



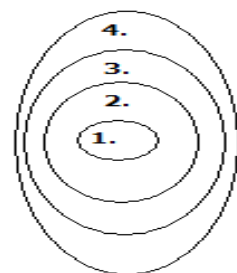
Schema 2: Unieke dynamiek van het "ik" tijdens het gebed

Het 'ik' is een complex geven dat in gebed probeert los te komen van de omgeving om tot verdieping te komen. Maar vooraleer het individu overgaat naar communicatie zijn er verschillende gegevens die bepalend zijn voor het al dan niet welslagen om tot contemplatie te komen.

Vooreerst is er de mens met zijn eigen identiteit. Deze wordt bepaald door de angsten, gevoelens, esthetische voorkeuren, waarden en normen, opvoeding, aangeleerde opinies,... Het al dan niet beschikken over concentratie- en reflectievermogen geven tevens ook richting aan de uiteindelijke communicatie.

Ten tweede zitten we in het domein van de kennis. De mens wordt pas mens door de sociale act van de soort. Dit vinden we terug in volgende cirkels:

1. Het 'ik'
2. De regelmatige ontmoetingen: ouders, vrienden, klasgenoten, leerkrachten,...
3. De maatschappij, media en sociale media
4. Het transcendent, theologische, filosofische, bovennatuurlijke



Het is de bedoeling om doorheen de kennis die ze opnemen door sociale relaties, school en (sociale) media, een weg te creëren van het ik naar een transcendent beleving. Door linken te leggen binnen hun eigen kennis doorheen de waarneming kunnen existentiële vragen een plaats krijgen binnen hun waarneming en bewustwording. Zo kunnen ze afhankelijk van de andere factoren zowel in de richting gaan van de ethiek, levensbeschouwing als existentie.

Vervolgens krijgt men te maken met het aspect omgeving. Een klaslokaal geeft weinig religieuze, spirituele impulsen. De omgeving kan bepalend zijn voor de sterkte van de communicatie met het transcendent. Op een plek waar het stil is, is het dankbaarder om

geconcentreerd bewust te worden dan op een plek waar constant rumoer heerst. In de mate van het mogelijke kan dus gekozen worden voor een andere locatie om te komen tot gebed.

Als laatste komt het aspect taal die de bewustwording ordent. Het gebed kan pas bestaan als er woorden aan te pas komen.

De diversiteit van de leerlingen uit zich in de meervoudige intelligenties. Het kan belangrijk zijn alle mogelijkheden open te laten voor een benadering van wat Godscommunicatie inhoudt. Zo kan iemand beter communiceren in tekenen, zingen, dans,...

Seeking and seeing

J. F. Hamburger beschrijft het *Sudarium* als de idee van *seeking and seeing*¹⁷³. *Seeking* is de vereniging met Christus in dit leven, het is een blijvend zoeken naar het ware gelaat, terwijl *seeing* de belofte inhoudt van het paradijs; daar zal het ware gelaat van God voor ons geopenbaard worden. Het gelaat van Christus wordt dan ook beschreven als een *speculum in enigmate*.

Een van de doelstellingen van deze lessenreeks rond bidden is de leerlingen bewust maken dat deze oefening wel degelijk vruchten kan afwerpen als deze op regelmatige basis herhaald wordt. Zoals hierboven al vermeld. Het is een blijvend zoeken naar het transcendente en naar het ware gelaat van Christus. Wat is het ware gelaat van een Christen? Wat is christen-zijn vandaag? De algemene vragen kunnen ons inspireren om aan het werk te gaan met onze eigen innerlijkheid: ‘Wat is voor mij het ware gelaat voor mezelf als christen?’ ‘Wat betekent christen-zijn nog voor mij?’ Deze vragen kunnen doordat de mens steeds evolueert een leven lang meegaan.

Conclusie

De Italiaanse bisschoppen maakten het duidelijk bij de laatste tentoonstelling van de Lijkwade van Turijn. “De afbeelding van het gelaat blijft spreken. In de lijkwade van Turijn, en in de geschiedenis van de afbeeldingen van Christus zijn we Jezus niet met scherpe contouren. Dit kan juist als een uitnodiging dienen Hem te blijven zoeken in het geloof, in de Schrift, in de Eucharistie, in de Kerk, in de lijdende medemens. Dit is wat in de late middeleeuwen bereikt wou worden met de verering van relieken. Doorheen het tastbare probeerde men het onuitspreekbare bespreekbaar te maken”¹⁷⁴.

De afbeelding van het gelaat kan blijven spreken maar dit is niet zo evident om in praktijk om te zetten. Hoe kan een tweedimensionale afbeelding tot ons en leerlingen spreken?

Om te komen tot gebed/communicatie via een icoon is er in de eerste plaats een veilig omgeving nodig waar respect en openheid heersen. Komen tot innerlijkheid in een groep waar een gespannen sfeer heerst is niet wenselijk. Als de veiligheid gegarandeerd is kan een goede waarneming van het icoon tot stand komen. Dan kan het waarnemingsproces starten. Letten op details in de achtergrond, kijken naar de gelaatsuitdrukking en het icoon overlopen in wijzers zin kunnen tips zijn om leerlingen te helpen met hun zoektocht naar het ‘ware gelaat’ van

¹⁷³ J.F. HAMBURGER, *The Visual and the Visionary*, New York, Zone Books, 1998.

¹⁷⁴ RKK: http://www.rkk.nl/actualiteit/2010/detail_objectID709168_FJaar2010.html, (toegang 15 december 2014).

Christus. De bewustwording van het individu doorheen een icoon kan geordend worden in een bewoording die gecommuniceerd wordt naar God in het gebed. Deze bewoording kan ook schriftelijk gebeuren. Het al dan niet slagen van leerlingen brengen tot ‘anders kijken’ doorheen iconen hangt af van velerlei factoren: zo zijn er de verschillende beginsituaties van het publiek in de klas. Elke leerling brengt zijn eigen ‘zijn’ mee naar uw les. De mogelijkheid tot gebed staat of valt met de openheid en tolerantie tegenover het transcendente. Vervolgens ligt de nadruk op de kennis die ze al dan niet al vergaard hebben over hun wereld en dé wereld, dit kan hen helpen met hun eigen bewustwording van hun innerlijkheid. Dit kan zijn op het vlak van de ethiek, levensbeschouwing en zelfs existentie. Heel erg bepalend is ook de omgeving waarin ze worden uitgedaagd om te komen tot ‘anders kijken’, hierbij verwijst ik opnieuw naar een plek waar het veilig is en waar de leerling tot rust kan komen. Tenslotte is het beschikken over competenties van het al dan niet *goed* verwoorden van hun innerlijkheid ook bepalend om te komen tot een communicatie door gebed.

Het afknappen van de leerlingen op gebed, iconen,... kan opgevangen worden door leerlingen de historiciteit mee te geven van het gebed en de iconenkunst. Zo wordt in de klas een milieu gecreëerd waar het concept christelijke traditie centraal komt te staan. Door te duiden dat gebed geen uitvinding is van hoogopgeleide theologen maar dat het ontstaan zich vindt in een eeuwenoud persoonlijk en collectief gebruik wordt de drempel verlaagd. Bidden is een attitude die aangeleerd kan worden doorheen concentratie, discipline en regelmatige oefening.

Het gelaat is een raadselachtige spiegel, die ons als een schaduw overstijgt en ons confronteert met Zijn en onze menselijkheid. De sluier van Veronica is dan ook een sluier die het ware gelaat van God verbergt. Vanuit de ervaring weet ik dat deze thematiek bij leerlingen moeilijk ligt maar wel goed ontvangen wordt. Het doet er niet toe hoe Jezus er nu werkelijk uitzag, het doel van het christelijk geloof is dat we ons blijven vragen stellen naar het ware gelaat van Christus en wat dat voor ons kan betekenen.

Personalia

De Boeck Ellen is praktijklector en coördinator van het Centrum Academische Lerarenopleiding van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven.

De Deken Johanna is master in de godgeleerdheid en de godsdienstwetenschappen en werkte voor haar thesis het onderwerp uit: ‘Ouders en het vak godsdienst. Resultaten van empirisch onderzoek’. Ze geeft voltijds les in de Sint Martinusscholen in Herk-de-Stad.

De Wachter Dirk is psychiater-psychotherapeut en diensthoofd systeem- en gezinstherapie aan het Universitair Psychiatrisch Centrum van de KU Leuven, campus Kortenberg. Hij is opleider

en supervisor in de gezinstherapie in verschillende centra in binnen- en buitenland. Bij het grote publiek verwierf hij bekendheid met het boek: *Borderline Times*.

Delaey Luc is sinds 1985 leraar godsdienst en esthetica in het Klein Seminarie te Roeselare en sinds 2013 als praktijklector verbonden aan het Centrum Academische Lerarenopleiding van de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven.

Gärtner Claudia is sinds 2011 professor praktische theologie en godsdienstpedagogiek aan het Instituut voor Katholieke Theologie te Dortmund, Duitsland.

Geurts Thom is theoloog in de context van school en onderwijs. Hij studeerde systematische theologie en catechetik. Hij was hoofdredacteur van de Nederlandse godsdienstpedagogische tijdschriften *Verbum* en *Narthex*. Momenteel is hij beroepsethicus en lerarenopleider voor godsdienst/levensbeschouwing aan de lerarenopleiding van Hogeschool Inholland in Amsterdam. Hij is zelfstandig adviseur voor scholen en schoolbesturen inzake ethische en pedagogische professionaliteit van leraren, schoolidentiteit en de didactiek van het vak godsdienst/levensbeschouwing.

Last Liesbeth volgde de lerarenopleiding in de KHBO Brugge en studeerde aan het Institut Catholique de Paris en de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven.

Pollefeyt Didier is gewoon hoogleraar en vicerector Onderwijsbeleid van de KU Leuven. Hij doceert aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen catechetik, godsdienstpedagogiek, post-holocaust theologie en joods-christelijke dialoog.

Sintobin Nikolaas is jezuïet en internetpastor. Hij werkte als advocaat, leerkracht en geestelijk begeleider. Hij is gespecialiseerd in de spiritualiteit en de pedagogie van de jezuïeten. Een recente publicatie van zijn hand is het boek: *Jezuïetengrappen: humor en spiritualiteit* (Averbode, 2013).

Van de Voorde Mark is onafhankelijk publicist en columnist (voor diverse bladen en websites in Nederland en Vlaanderen). Hij is gewezen hoofdredacteur van Kerk&Leven en gewezen raadgever-speechschrijver van Herman Van Rompuy, Yves Leterme en Steven Vanackere. Hij studeerde politieke en sociale wetenschappen en communicatiewetenschappen. Hij publiceerde een tiental boeken, waaronder: *Over geloof en rede*, *Geloven is achterlijk*, *zeggen ze* en *Een vis op een fiets, geloof en politiek*.