De bijdrage van confessioneel godsdienstonderwijs aan een pluralistische samenleving

Hedendaagse liberale democratieën worden geconfronteerd met diepgaande crises op het gebied van zingeving, sociale participatie en cohesie, die de democratische bloei bedreigen te midden van een groeiend analfabetisme op het gebied van levensbeschouwing, spirituele desoriëntatie en polarisatie. Dit artikel betoogt dat confessioneel godsdienstonderwijs, benaderd vanuit een hermeneutisch en communicatief kader, middelen kan bieden voor democratische vernieuwing die conventioneel burgerschapsonderwijs vaak niet kan bieden. Hoewel burgerschapseducatie democratische tekortkomingen probeert aan te pakken door middel van ogenschijnlijk neutrale, op kennis gebaseerde benaderingen, lijdt het onder een te grote afhankelijkheid van abstracte concepten die losstaan van doorleefde ervaringen, verwaarlozing van existentiële en betekenisgevende dimensies en onvoldoende motiverende middelen om duurzame burgerbetrokkenheid te inspireren. Confessioneel godsdienstonderwijs biedt een onderscheidende bijdrage door narratieve fundamenten die burgerlijke kennis integreren in betekenisvolle levensverhalen, identiteitsvormende capaciteiten die existentiële vragen aanpakken, substantiële morele kaders die democratische participatie motiveren en dialogische methodologieën die oprechte betrokkenheid over diepgaande verschillen heen faciliteren. Het hermeneutisch-communicatieve model in confessioneel godsdienstonderwijs brengt een eigen geëngageerde houding ten aanzien van morele en levensbeschouwelijke tradities en een pluralistische openheid met elkaar in evenwicht en ontwikkelt de interpretatieve competenties, narratieve vaardigheden en dialoogcapaciteiten van leerlingen die essentieel zijn voor democratisch burgerschap. Deze benadering kan democratische deugden cultiveren die nodig zijn voor het in stand houden en versterken van de democratie.

Godsdienstonderwijs – Burgerschapsonderwijs – Hermeneutisch-communicatieve pedagogie – Narratieve identiteit – Democratie

Inleiding: zoeken naar antwoorden op de crisis van democratische participatie en zingeving

De westerse democratieën bevinden zich in een periode van fundamentele transformaties die veel dieper gaan dan louter verschuivingen in het politieke landschap. Deze transitie wordt gekenmerkt door een samenloop van crisissen die de grondslagen van het democratisch samenleven raken: een crisis van zingeving waarbij traditionele betekeniskaders zijn weggevallen zonder werkbare alternatieven, een erosie van gedeelde waarden die de sociale cohesie ondermijnt, en een toenemend onvermogen om constructief om te gaan met de groeiende diversiteit in onze samenlevingen. Deze ontwikkelingen manifesteren zich in gefragmenteerde samenlevingen waar burgers steeds meer in parallelle werkelijkheden leven, in een verzwakte sociale cohesie die zich uit in toenemende polarisatie en in een groeiend wantrouwen in democratische instituties dat de legitimiteit van het hele systeem dreigt te ondermijnen.

De urgentie van deze problematiek kan nauwelijks overschat worden. Wanneer burgers het vertrouwen verliezen in de democratische mechanismen die hun samenleven ordenen, wanneer ze niet langer in staat zijn om over fundamentele verschillen heen met elkaar te communiceren, en wanneer ze de conceptuele middelen

* Gewoon hoogleraar, Faculteit Theologie en Religiewetenschappen, KU Leuven. Contactgegevens: Tiensesteenweg 192, 3001 Leuven, België. E-mail: didier.pollefeyt@kuleuven.be en website: www.didierpollefeyt.be.

missen om hun eigen positie en die van anderen te begrijpen, staat de democratie zelf op het spel. Dit is geen abstract filosofisch probleem, maar een concrete uitdaging die zich dagelijks manifesteert in onze scholen, werkplekken en publieke ruimtes.

Dit artikel onderzoekt de relatie tussen deze democratische uitdagingen en de rol van het onderwijs, met bijzondere aandacht voor de potentiële bijdrage van confessioneel godsdienstonderwijs aan democratische vorming. De centrale these die ik zal ontwikkelen is dat godsdienstonderwijs, wanneer benaderd vanuit een hermeneutisch-communicatief perspectief, unieke competenties kan ontwikkelen die essentieel zijn voor het goed functioneren van pluralistische democratieën in de 21ste eeuw. Deze competenties – narratief, hermeneutisch, dialogisch en symbolisch van aard – vormen geen luxe, maar een noodzakelijke aanvulling op conventionele benaderingen van burgerschapsonderwijs die, zoals ik zal aantonen, fundamentele tekortkomingen vertonen.

Het argument wordt ontwikkeld in vijf bewegingen. Eerst presenteer ik de meervoudige druk waaronder hedendaagse democratieën staan, waarbij ik zowel de symptomen als de onderliggende oorzaken blootleg. Vervolgens onderzoek ik hoe conventioneel burgerschapsonderwijs deze uitdagingen tracht aan te pakken, met bijzondere aandacht voor de vooronderstellingen die aan deze benaderingen ten grondslag liggen. In het derde deel identificeer ik de fundamentele beperkingen van deze conventionele benaderingen van burgerschapsvorming. Het vierde deel exploreert de potentiële bijdragen van confessioneel godsdienstonderwijs aan democratische vorming, waarbij ik laat zien hoe levensbeschouwelijke en religieuze tradities unieke bronnen bieden voor democratisch burgerschap. Het vijfde deel presenteert het hermeneutisch-communicatieve model van levensbeschouwelijk onderwijs als een specifieke benadering die deze potentie kan realiseren in de onderwijspraktijk. Ten slotte reflecteer ik op de bredere implicaties voor het onderwijsbeleid en de democratische vernieuwing in pluralistische samenlevingen.

Deze bijdrage moet gelezen worden tegen de achtergrond van het Vlaamse regeerakkoord (2024-2029) waarin de intentie wordt uitgesproken om in het officieel onderwijs *"twee uur interlevensbeschouwelijke dialoog in te voeren in het basis- en secundair onderwijs"* ter vervanging van de huidige confessionele levensbeschouwelijke vakken.[1] Deze beleidsintentie, die gepaard zou moeten gaan met een geplande besparing van 100 miljoen euro vanaf het schooljaar 2026-2027, doet fundamentele vragen rijzen over de toekomst en de positie van confessioneel godsdienstonderwijs in een pluralistische samenleving.

Zoals ik elders heb geanalyseerd in 'Wanneer de rook rond ons hoofd is verdwenen',[2] kampt dit politiek voorstel met aanzienlijke grondwettelijke, pedagogische en praktische problemen. Dit artikel poogt niet alleen de huidige uitdagingen voor democratische samenlevingen te analyseren, maar ook de unieke maatschappelijke relevantie van confessioneel godsdienstonderwijs voor democratische vorming positief te onderbouwen - een relevantie die, zo zal ik betogen, sterkere troeven heeft dan de modellen van neutrale burgerschapseducatie die zich momenteel (ook in de context van het Vlaams regeerakkoord) als alternatief aandienen. Door de specifieke bijdragen van een hermeneutisch-communicatieve benadering van confessioneel godsdienstonderwijs aan democratische competenties in kaart te brengen, wil dit artikel een gefundeerd perspectief bieden in het actuele debat over de toekomst van het levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen en daarbuiten.

1. Levensbeschouwelijk analfabetisme en spirituele desoriëntatie als bedreigingen voor het democratisch samenleven

Vandaag worden democratieën geconfronteerd met diepgaande uitdagingen. De fundamenten die het democratische leven van oudsher ondersteunden zijn geërodeerd, waardoor kwetsbaarheden zijn ontstaan die zich op verschillende, vaak verontrustende manieren manifesteren in zowat alle democratische landen.[3]

Een eerste uitdaging is het groeiende analfabetisme met betrekking tot wereld- en mensbeelden dat veel westerse samenlevingen kenmerkt. Zoals LOOBUYCK en FRANKEN opmerken, is dit gebrek aan woorden en ideeën over de meest fundamentele vragen van het leven de afgelopen decennia aanzienlijk toegenomen,[4] waardoor burgers niet meer over de nodige interpretatieve middelen beschikken om zich op een zinvolle manier te verhouden tot verschillende perspectieven op de sociale werkelijkheid en de eigen biografie. Dit levensbeschouwelijk en religieus analfabetisme gaat verder dan alleen feitelijke kennis over levensbeschouwingen en religies en omvat bredere vragen over de betekenis en waarde van het menselijk bestaan. Een zekere mate van levensbeschouwelijke geletterdheid en religieuze competentie onder burgers is een vereiste

1 Vlaams regeerakkoord, *Samen werken aan een warm en welvarend Vlaanderen*, 2024-2029, p. 140.

2 Zie https://www.didierpollefeyt.be/wp-content/uploads/2025/02/Als-de-rook-om-ons-hoofd-is-verdwenen-Pollefeyt.pdf, 2024.

3 POLLEFEYT D., *Ethics and Theology after the Holocaust*, Peeters, 2018.

4 FRANKEN L. en LOOBUYCK P., *Godsdienstonderwijs in een pluriforme, geseculariseerde samenleving*, Waxmann, 2011.

in democratieën. Dergelijke geletterdheid stelt burgers in staat om de ideologische achtergronden van sociaal en politiek gedrag te begrijpen, misverstanden over religies en levensbeschouwingen op te sporen en de positieve bijdragen te herkennen die religieuze tradities en andere levensbeschouwingen kunnen leveren aan democratische processen.

Dit levensbeschouwelijk en religieus analfabetisme is symptomatisch voor een bredere spirituele crisis die democratische samenlevingen treft. Vooral jongeren hebben te maken met wat omschreven kan worden als 'de complexe samenleving', gekenmerkt door overweldigende informatie, toenemende diversiteit, buitensporige keuzemogelijkheden en grenzeloze vrijheid. Ondertussen verdwijnen betekenisvolle kaders.[5] Het vacuüm dat is ontstaan door de ineenstorting van traditionele betekenisgevende structuren heeft veel burgers gedesoriënteerd en kwetsbaar gemaakt voor existentiële angsten en dus politieke manipulaties. Zonder robuuste kaders voor het interpreteren van ervaringen en het construeren van betekenis worstelen individuen alleen bij het navigeren door de morele en existentiële complexiteit van het hedendaagse leven.

Deze existentiële desoriëntatie uit zich in zorgwekkende trends op het gebied van geestelijke gezondheid, waaronder burn-out en angst. Nederlands onderzoek geeft aan dat jongeren aanzienlijke stress ervaren door overbelasting met informatie, keuzeverlamming en druk om een perfect leven op te bouwen. De 'keuzestress' gedocumenteerd door DOPMEIJER *et al.*[6] laat zien hoe vrijheid zonder betekenisvolle kaders eerder een last dan een bevrijding is. Deze bevinding heeft ingrijpende gevolgen voor democratische samenlevingen die afhankelijk zijn van het vermogen van burgers om verantwoorde en genuanceerde beslissingen te nemen.

De sociale gevolgen van deze betekeniscrisis zijn even verontrustend. Ondanks – of misschien wel dankzij – een ongekende diversiteit worden democratische samenlevingen geconfronteerd met een heropleving van intolerantie, racisme en antisemitisme. Uit onderzoek van HUTSEBAUT en collega's blijkt dat (stijgende) letterlijke geloofsstijlen – zowel religieus als niet-religieus – positief correleren met exclusivisme, intolerantie en racisme.[7] Deze bevindingen suggereren dat de crisis van de democratie politieke polarisatie omvat en meer diepgaande kwesties over hoe burgers (vaak op binaire wijze) verschillen interpreteren en in een pluralistische omgeving negatieve betekenissen construeren over wie 'anders' is.

De uitdagingen voor de democratie worden verder bemoeilijkt door de 'postwaarheid' (*post-truth*) -omgeving die kenmerkend is voor het hedendaagse publieke discours en de sociale media. In deze context worden feiten ondergeschikt gemaakt aan emotionele oproepen en stamverwantschap, terwijl de gedeelde kaders die essentieel zijn voor democratische besluitvorming eroderen. Burgers leven steeds meer in afzonderlijke informatie-ecosystemen die worden gevormd door algoritmische personalisatie en bevestiging van eigen vooroordelen. Deze fragmentatie maakt het steeds moeilijker om de gedeelde werkelijkheid die nodig is voor democratisch functioneren te handhaven.

Paradoxaal genoeg wordt vaak aangenomen dat religie enkel bijdraagt aan deze democratische problemen in plaats van ze te verlichten. Historische en hedendaagse conflicten die verband houden met religieuze verschillen versterken de perceptie dat religie verdeeldheid aanwakkert in plaats van cohesie. De negatieve betrokkenheid van religieuze factoren in conflicten in Noord-Ierland, Oekraïne en het Midden-Oosten heeft in het publieke bewustzijn een associatie gecementeerd tussen religieuze identiteit en gewelddadige confrontatie.

Ondertussen blijft het beeld van religie als antagonistisch tegenover kritisch denken bestaan, ondanks de verfijnde intellectuele tradities binnen veel religieuze bewegingen. De perceptie dat religie een kritiekloze acceptatie van dogmatische beweringen vereist, is inderdaad in tegenspraak met de kritische betrokkenheid die essentieel is voor democratisch burgerschap.

Interne religieuze crises hebben de relatie tussen religie en democratie verder bemoeilijkt. Seksueel misbruik en financiële schandalen binnen religieuze instellingen hebben het morele gezag ervan ondermijnd. Deze schandalen en mislukkingen hebben cynisme over religieuze bijdragen aan het openbare leven aangewakkerd en zijn een voorbeeld van zowel individueel als institutioneel falen. Dergelijke kwesties roepen vragen op over verantwoordingsplicht, transparantie en macht - vraagstukken die centraal staan in het bredere functioneren van de democratie.

Deze meervoudige druk op de democratie – levensbeschouwelijk analfabetisme, spirituele crisis, geestelijke gezondheidsproblemen, intolerantie, polarisatie en het post-waarheiddiscours – samen met ambivalente houdingen over de rol van religieuze instituten, creëren de context voor ons onderzoek naar burgerschapsvorming en haar relatie met religieuze vorming. De vraag die

5 HEIJSTEK-HOFMAN A., VAN DIJK-GROENEBOER M. en VAN AMSELSVOORT M., 'Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs' in *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 2020/3, 745-763.

6 DOPMEIJER J.M., GUBBELS N., KAPPE F.R., BOVENS R.H.L.M., DE JONGE J.M., VAN DER HEIJDE C.M., VONK P. en WIERS R.W., *Factsheet Monitor Mentale Gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs*, Trimbos-instituut, RIVM, Bureau/GGD Amsterdam, 2022.

7 DURIEZ B. en HUTSEBAUT D., 'The Relation Between Religion and Racism: The Role of Post-Critical Beliefs', *Mental Health, Religion & Culture* 2000/1, 85-102; POLLEFEYT D., 'Racism and Christian Belief: a Theological Reflection', *Journal of Empirical Theology* 1999/3, 28-36.

voor ons ligt is of conventionele benaderingen van burgerschapseducatie deze diepe uitdagingen adequaat aanpakken of dat er alternatieve middelen nodig zijn voor de vernieuwing van de democratie.

2. Het neutraliteitsparadigma in burgerschapseducatie: aspiraties en methodologische uitgangspunten

Burgerschapseducatie is de laatste jaren naar voren gekomen als een opmerkelijk hedendaags antwoord op de uitdagingen waar westerse democratische samenlevingen voor staan (soms zelfs als een alternatief voor godsdienstonderwijs). Conventioneel burgerschapsonderwijs is het doelbewust aanbieden van informatie, onderwijs en ontwikkelingsactiviteiten om leerlingen toe te rusten en in staat te stellen een effectieve rol te spelen als burgers binnen hun gemeenschap, land en de bredere mondiale context. Hoewel de implementatie in de verschillende nationale contexten varieert, verwijst 'burgerschapseducatie' over het algemeen naar leerprogramma's die de kennis, vaardigheden, houdingen en waarden ontwikkelen die nodig zijn voor actieve participatie in een democratische samenleving.[8] De meeste kaders voor burgerschapsonderwijs articuleren drie kerndomeinen: participatie, identiteit en democratie, met participatie als overkoepelend doel dat de andere domeinen verbindt.[9] Deze nationale benaderingen sluiten aan bij bredere Europese initiatieven zoals het *Referentiekader voor competenties voor democratische cultuur* van de Raad van Europa,[10] dat twintig competenties identificeert op vier gebieden: waarden, houdingen, vaardigheden en kennis die nodig zijn voor democratisch burgerschap. Hoewel het een uitgebreid kader biedt, legt het Europese model meer nadruk op interculturele competentie dan veel nationale leerplannen, wat de groeiende diversiteit van het continent en de uitdagingen voor democratische cohesie weerspiegelt.

Meer concreet omvatten de doelstellingen van burgerschapsonderwijs gewoonlijk verschillende didactische dimensies. Ten eerste is het gericht op het ontwikkelen van kennis van democratische instellingen, grondwettelijke principes en burgerprocessen. Ten tweede tracht het kritische denkvaardigheden aan te leren voor een geïnformeerde deelname aan het publieke debat. Ten derde is het de bedoeling om democratische attitudes zoals tolerantie, respect voor mensenrechten en toewijding aan het algemeen belang te cultiveren. Ten slotte probeert het actieve betrokkenheid bij de burgermaatschappij te bevorderen door middel van *service learning*, praktijken die overleg bevorderen, alsook betrokkenheid bij de gemeenschap.[11]

Voorstanders van burgerschapsonderwijs stellen dat deze onderwijsinterventies de tekortkomingen van de democratie aanpakken door het ontwikkelen van burgerschapscompetenties die ontbreken in traditionele onderwijsmodellen of die in de loop van de tijd zijn geërodeerd door de processen die we in het begin van dit artikel hebben beschreven. Door het expliciet onderwijzen van democratische principes en praktijken beoogt burgerschapsonderwijs politieke apathie tegen te gaan, kritische (media)geletterdheid te vergroten en democratische participatie nieuw leven in te blazen. Zoals MCLAUGHLIN[12] stelt, wordt een 'maximalistische' interpretatie van burgerschapsonderwijs gekenmerkt door een nadruk op actief leren en inclusie. Het is interactief, op waarden gebaseerd en procesgestuurd, waardoor leerlingen hun eigen meningen kunnen ontwikkelen en verwoorden, terwijl ze een dialoog met elkaar (blijven) aangaan. Deze benadering veronderstelt dat democratisch burgerschap expliciet moet worden ontwikkeld in plaats van op natuurlijke wijze voort te komen uit algemeen onderwijs.

Een bepalend kenmerk van doorsnee burgerschapsonderwijs is de toewijding aan zogenaamde neutraliteit met betrekking tot allesomvattende wereldbeelden, in het bijzonder religieuze en andere levensbeschouwelijke perspectieven. Deze neutraliteit manifesteert zich op verschillende manieren. Ten eerste legt burgerschapseducatie gewoonlijk de nadruk op universele burgerlijke waarden die geacht worden toegankelijk te zijn door rationele beraadslaging in plaats van afgeleid te zijn van bepaalde tradities. Ten tweede richt het zich vaak op de procedurele aspecten van democratie in plaats van op inhoudelijke opvattingen over het goede leven. Ten derde presenteert het over het algemeen een gesecularisseerd begrip van burgerschap dat religieuze identiteiten als privéaangelegenheden beschouwt die losstaan van publieke rollen.

Deze voorkeur voor neutraliteit komt voort uit verschillende overwegingen. Neutraliteit biedt ogenschijnlijk een gemeenschappelijke basis die bepaalde wereldbeelden in steeds diverser wordende samenlevingen overstijgt. De benadering van de Nederlandse overheid van openbaar onderwijs is een voorbeeld van dit perspectief, waarbij een "actief neutrale houding" wordt aangenomen

8 Zie voetnoot 3.
9 BRON J., VEUGELERS W. en VAN VLIET E., *Leerplanverkenning actief burgerschap: Handreiking voor schoolontwikkeling*, SLO, 2009.
10 Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, Concepts and Model*, Council of Europe Publishing, 2009.
11 BIESTA G., 'What Constitutes the Good of Education? Reflections on the Possibility of Educational Critique', *Educational Philosophy and Theory* 2020/10, 1023-1034.
12 MCLAUGHLIN T.H., 'Citizenship, Diversity and Education: a Philosophical Perspective', *Journal of Moral Education* 2006/3, 235-250.

door te stellen dat “alle vormen van confessioneel wereldbeeldonderwijs buiten het openbaar onderwijs moeten plaatsvinden.”[13] Deze positie veronderstelt dat burgerschapsonderwijs een ‘neutrale’ ruimte moet innemen waar alle leerlingen zich als gelijken kunnen engageren, ongeacht hun religieuze achtergrond.

Bovendien weerspiegelt de nadruk op neutraliteit de bezorgdheid over de rol van religie in democratische uitdagingen. Zoals beschreven in onze eerste paragraaf, hebben religieuze verschillen in het verleden (en ook vandaag nog) gediend als brandhaarden voor conflicten, van sektarisch geweld tot cultuuroorlogen over morele wetgevingen. De letterlijke geloofsstijlen die heersen in veel religieuze gemeenschappen correleren met exclusivisme en intolerantie,[14] wat zorgen oproept over de verenigbaarheid van religie met een pluralistische democratie. Religieuze instellingen hebben zich soms verzet tegen democratische hervormingen of hebben zelfs autoritaire regimes gesteund, wat de perceptie versterkt dat religie vaak op gespannen voet staat met democratische waarden en mensenrechten.

Het neutraliteitsparadigma gaat ook in op epistemologische zorgen over claims van religieuze kennis. Democratisch overleg vereist gedeelde, bewijskrachtige normen en wederzijdse verantwoording in redeneringen. Religieuze referenties naar openbaring of traditie als gezagsargumenten kunnen deze vereisten omzeilen door zich te beroepen op autoriteiten die ontoegankelijk zijn voor mensen buiten de traditie. De nadruk van burgerschapsonderwijs op een rationeel discours en op bewijs gebaseerde argumentatie is erop gericht om procedurele normen vast te stellen voor publieke redenen die particularistische wereldbeelden overstijgen.[15]

Deze neutrale benadering wordt weerspiegeld in leerplankaders die burgerschapsonderwijs bewust scheiden van religieus of levensbeschouwelijk onderwijs. Burgerschapscompetenties worden voornamelijk geconceptualiseerd in termen van kennis van politieke instellingen, kritisch denken en tolerantie. Waardenonderwijs vindt plaats binnen een ‘minimale ethiek’ die eerder gericht is op procedurele normen dan op allesomvattende visies op menselijk welzijn. Religieuze geletterdheid, wanneer opgenomen, benadrukt meestal feitelijke en vergelijkende kennis over diverse tradities in plaats van betrokkenheid bij hun inhoudelijke claims of spirituele praktijken.

De voorkeur voor neutraliteit lijkt vooral gerechtvaardigd gezien de groeiende superdiversiteit die de hedendaagse westerse samenlevingen kenmerkt. Zoals DE GROOT[16] opmerkt, hebben globalisering en migratie pluriforme, flexibele samenlevingen gecreëerd waarin leerlingen steeds vaker in aanraking komen met mensen met fundamenteel andere waarden en wereldbeelden. In deze context probeert burgerschapsonderwijs een gemeenschappelijke basis te creëren door middel van universele principes die culturele of religieuze identiteiten overstijgen. Neutraliteit vertegenwoordigt dus niet per se afwezigheid van waarden, maar een procedureel kader dat bedoeld is om vreedzame co-existentie te vergemakkelijken te midden van uiteenlopende alomvattende doctrines.

Gezien de complexe relatie tussen religie en de uitdagingen van de democratie lijkt een neutrale benadering van burgerschapsonderwijs op het eerste gezicht redelijk. Als letterlijke religieuze geloofsovertuigingen correleren met intolerantie, zoals het onderzoek van HUTSEBAUT suggereert,[17] dan lijkt het verstandig om burgerschapsvorming te koppelen aan rationeel overleg over gedeelde burgerlijke waarden. Als religieuze verschillen in het verleden conflicten hebben aangewakkerd, dan is het creëren van een neutrale burgerlijke ruimte noodzakelijk voor vreedzame co-existentie. Vanuit dit perspectief is de seculiere, rationele en op kennis gebaseerde benadering van burgerschapseducatie een begrijpelijk antwoord op de democratische uitdagingen die in de vorige paragraaf zijn geschetst.

3. Van abstractie naar motivatietekort: waarom traditionele burgerschapseducatie tekortschiet

Ondanks zijn aspiraties slaagt burgerschapsonderwijs er vaak niet in om de democratische uitdagingen die het tracht op te lossen adequaat aan te pakken. Deze educatieve benadering legt de nadruk op de ontwikkeling van burgerschapskennis, democratische vaardigheden en pluralistische houdingen die leerlingen, in theorie, in staat stellen om zinvol deel te nemen aan de democratie. Er zijn echter een aantal fundamentele beperkingen die de effectiviteit ervan belemmeren bij het aanpakken van de diepere uitdagingen van de democratie.

De belangrijkste beperking is misschien wel dat burgerschapsonderwijs te veel vertrouwt op formele, abstracte concepten die losstaan van de geleefde ervaring.

13 Zie voetnoot 3.
14 Zie voetnoot 5.
15 Zie voetnoot 2.

16 DE GROOT I., ‘Political Simulations: An Opportunity for Meaningful Democratic Participation in Schools’, *Democracy and Education* 2018/2, article 3.
17 Zie voetnoot 5.

BIESTA[18] stelt dat burgerschapsonderwijs democratie vaak presenteert als een verzameling van abstracte principes en procedures in plaats van als een belichaamde praktijk. Deze abstractie creëert een problematische kloof tussen burgerschap zoals onderwezen en burgerschap zoals geleefd. Deze kloof tussen abstracte democratische principes en concrete ervaringen leidt vaak tot weerstand en cynisme in plaats van betrokkenheid. Wanneer democratie uitsluitend in verre overheidsinstellingen verschijnt in plaats van in alledaagse interacties, hebben leerlingen het moeilijk om de relevantie ervan voor hun onmiddellijke problemen in te zien.

Dit probleem van hoge abstractie houdt rechtstreeks verband met de vaak ontoereikende betrokkenheid van burgerschapsonderwijs bij de existentiële en betekenisgevende dimensies van de menselijke ervaring. Zoals HEIJSTEK-HOFMAN *et al*.[19] opmerken, "hebben jongeren tijd en ruimte nodig om hun eigen identiteit te ontwikkelen door na te denken over waarden, normen en motieven. Ze hebben dit ook nodig om na te denken over wat zin en richting geeft aan het leven". Toch gaat conventioneel burgerschapsonderwijs meestal voorbij aan deze meer diepgaande en persoonlijke vragen en richt het zich in plaats daarvan op procedurele kennis en vaardigheden. Deze verwaarlozing van existentiële vragen laat onaangeroerd wat NUSSBAUM[20] karakteriseert als een crisis waarin onderwijs voornamelijk gericht is op economisch en maatschappelijk 'nut' in plaats van op geïncarneerd menselijk welzijn. Zonder zich bezig te houden met deze betekenisgevende dimensies slaagt burgerschapsonderwijs er niet in om leerlingen uit te rusten met de existentiële middelen die nodig zijn om door de dagelijkse morele complexiteit van het hedendaagse leven te navigeren.

De beweringen van neutraliteit in conventioneel burgerschapsonderwijs vormen een derde belangrijke beperking. Hoewel burgerschapsonderwijs ideologisch neutraal is, verhult deze neutraliteit in veel gevallen slechts allerhande normatieve vooronderstellingen. Het is alsof de voorkeur geven aan een seculiere visie, waar geen specifieke levensbeschouwingen en religies worden onderwezen, neutraler is dan aandacht hebben voor verschillende culturen, religies en wereldbeelden. Maar dat is het niet. Het voorwendsel van neutraliteit verdoezelt hoe burgerschapsonderwijs vaak bepaalde opvattingen van burgerschap bevoordeelt – met name typisch liberale individualistische modellen gericht op persoonlijke rechten – boven alternatieven die de nadruk leggen op gemeenschappelijke verantwoordelijkheid of sociale transformatie (of soms juist ook omgekeerd).

Deze verborgen normativiteit verhindert dat leerlingen de veronderstellingen die ten grondslag liggen aan verschillende burgerschapsopvattingen (mogen) herkennen en evalueren, waardoor hun vermogen om alternatieve democratische arrangementen te bedenken eerder wordt beperkt dan versterkt.

Een vierde beperking betreft de onvoldoende motiverende kracht van burgerschapsonderwijs om civiele betrokkenheid te inspireren. Democratie heeft meer nodig dan goed geïnformeerde burgers; het heeft burgers nodig die om democratische waarden geven en zich gemotiveerd voelen om deel te nemen aan collectief bestuur en om het algemeen welzijn te bevorderen. BELLAH[21] documenteert hoe religieuze verbanden historisch gezien motiverende middelen leverden voor burgerbetrokkenheid in de Amerikaanse samenleving en suggereert dat puur rationele benaderingen van burgerschap vaak de emotionele en motiverende middelen missen die religieuze verhalen bieden. Onderzoek van MUTZ[22] versterkt dit punt: cognitief begrip van politieke kwesties alleen voorspelt geen burgerparticipatie. In plaats daarvan zijn emotionele betrokkenheid bij politieke kwesties en sociale banden met politiek actieve gemeenschappen beloftevoller om duurzame burgerparticipatie te genereren.

De individualistische veronderstellingen die aan de basis liggen van veel burgerschapsonderwijs vormen een vijfde beperking. Conventionele benaderingen gaan er vaak impliciet van uit dat democratie vooral functioneert door het samenvoegen van individuele kennis en voorkeuren en het verwaarlozen haar fundamenteel relationele en collectieve aard. Dit individualisme onderschat het belang van vriendschap, liefde en solidariteit bij het in stand houden van democratische gemeenschappen. Burgerschapsonderwijs dat deze relationele dimensies over het hoofd ziet, slaagt er niet in de samenwerkingscapaciteiten te ontwikkelen die nodig zijn voor collectief zelfbestuur. Democratie hangt af van wat individuele burgers weten en hun vermogen om kennis te creëren door middel van dialoog, overleg en gezamenlijk onderzoek. BARBER[23] noemt dit "sterk democratisch praten" – communicatie die verschillen overbrugt, gedeelde zorgen onderzoekt en gemeenschappelijke doelen construeert.

Een zesde beperking betreft de afhankelijkheid van burgerschapsonderwijs van rationalistische benaderingen die narratieve dimensies van menselijk begrip verwaarlozen. Conventionele burgerschapseducatie maakt

18 Zie voetnoot 14.
19 Zie voetnoot 3.
20 NUSSBAUM M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2024.
21 BELLAH R., MADSEN R., SULLIVAN W., SWIDLER A. en TIPTON S., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, University of California Press, 1985.
22 MUTZ D., *Hearing the Other Side: Deliberative versus Participatory Democracy*, Cambridge University Press, 2006.
23 BARBER B., *Sterke democratie: Participatieve politiek voor een nieuw tijdperk*, University of California Press, 1984.

gebruik van analytische kaders die abstract redeneren verkiezen boven narratieve betrokkenheid. Onderzoek toont echter aan dat narrativiteit een cruciale rol speelt in hoe mensen betekenis en identiteit construeren. MCADAMS[24] merkt op dat wanneer iemand gevraagd wordt wie hij of zij is, dit altijd uitgedrukt wordt in een verhaal. BRUNER[25] benadrukt dat narrativiteit niet alleen structuur biedt, maar ook betekenis: door middel van verhalen geven we betekenis aan ervaringen op een manier die louter met informatie niet mogelijk is. Zonder narratieve bronnen mist burgerschapsonderwijs de middelen om leerlingen te helpen burgerschapskennis te integreren in betekenisvolle levensverhalen die motiveren tot engagement.

Een zevende beperking betreft het falen van burgerschapsonderwijs om inhoudelijke morele kaders aan te reiken. Critici zoals MACINTYRE[26] argumenteren reeds lang dat morele vorming geworteld moet zijn in bepaalde tradities in plaats van abstracte universele principes. Zijn werk bestrijdt het idee dat moreel redeneren buiten specifieke morele tradities kan plaatsvinden en suggereert dat burgerschapsdeugden inhoudelijke morele kaders vereisen. SANDEL[27] stelt op vergelijkbare wijze dat het “onbezwaarde zelf” van de liberale neutraliteit de morele diepgang mist die nodig is voor een betekenisvolle betrokkenheid bij de maatschappij. Jonge mensen hebben te maken met wat BAUMAN[28] karakteriseert als “vloeibare moderniteit”, dat wil zeggen, een gebrek aan morele kaders om adequaat doorheen de grenzeloze vrijheid te navigeren. Burgerschapsonderwijs dat zich richt op procedurele waarden zonder zich bezig te houden met inhoudelijke morele tradities voorziet niet in deze fundamentele behoefte naar inhoudelijke morele kaders.

Dit argument moet worden genuanceerd omdat er buiten religieuze tradities zeker zinvolle morele kaders bestaan. Empirisch onderzoek toont vaak minimale verschillen in morele kernwaarden tussen religieuze en niet-religieuze individuen. Religieuze tradities bieden echter onderscheidende contextuele kaders voor moreel redeneren - ze verankeren ethische principes in interpretatieve gemeenschappen, historische verhalen en motivationele structuren die morele imperatieven hun kracht en betekenis geven. De vraag is daarom niet of alleen religieuze tradities morele begeleiding kunnen bieden, maar eerder hoe burgerschapseducatie zich kan bezighouden met de diepte en complexiteit van morele vorming die levensbeschouwelijke tradities met zich meebrengen, of dat nu via religieuze of seculiere kaders is.

Een achtste beperking heeft te maken met de presentatie van democratie door burgerschapsonderwijs als een statisch systeem in plaats van een zich ontwikkelend historisch en contextueel project. Op kennis gebaseerde benaderingen presenteren bestaande institutionele democratieën vaak als definitieve realisatie in plaats van als specifieke historische compromissen. Deze statische voorstelling bereidt leerlingen niet voor op hun eigen rol in de voortdurende vernieuwing en transformatie van de democratie. Zoals MOUFFE[29] stelt, is democratie nooit een voltooide verwezenlijking, maar eerder een voortdurend proces van overleg dat zich moet aanpassen aan veranderende omstandigheden. UNGER[30] benadrukt op vergelijkbare wijze de creatieve dimensie van democratie - het vermogen om alternatieve werelden te bedenken en te experimenteren met nieuwe vormen van collectieve verantwoordelijkheid. Burgerschapseducatie die democratie presenteert als iets dat af is in plaats van dat het zich ontvouwt, slaagt er niet in de institutionele verbeeldingskracht te ontwikkelen die nodig is om democratische praktijken aan te passen aan veranderende omstandigheden. Het kan deze verbeeldingskracht zelfs in de kiem smoren.

Misschien wel het meest fundamenteel is dat het klassieke burgerschapsonderwijs leerlingen positioneert als passieve ontvangers van informatie in plaats van als actieve actoren in het democratische leven. Dat hangt samen met de vereiste neutraliteit. Deze passieve houding is in tegenspraak met de essentie van democratie, die afhankelijk is van het vermogen van burgers om initiatief te nemen, hun stem te laten horen en collectief actie te ondernemen. FREIRE’s analyse[31] van *“bankers education”* (hoofdstuk 2) (de leerkracht die kennis ‘deponeert’ bij de leerling) wijst erop dat het behandelen van leerlingen als containers van informatie in plaats van als actieve medescheppers van kennis hun gevoel van *agency* ondermijnt. Europees onderwijsonderzoek laat vergelijkbare spanningen zien tussen abstracte burgerschapskaders en de implementatie in de klas. JACKSON’s werk voor de Raad van Europa[32] toont aan hoe leerkrachten in heel Europa worstelen om burgerschapskaders te vertalen naar betekenisvolle pedagogische ontmoetingen. Het onderzoek van politicoloog OSTROM[33] (1990) toont aan dat een gevoel van *agency* cruciaal is voor duurzame democratische participatie. Zonder inzicht in politiek engagement trekken burgers zich terug uit het openbare leven, ongeacht hoeveel

24 MCADAMS D.P., ‘The Psychology of Life Stories’, *Review of General Psychology* 2001/2, 100-122.
25 BRUNER J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, 1990.
26 MACINTYRE A., *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, 1981.
27 SANDEL M., *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, 1998.
28 BAUMAN Z., *Liquid Modernity*, Polity Press, 2000.
29 MOUFFE C., *On the Political*, Routledge, 2005.
30 UNGER R.M., *Democracy Realized: The Progressive Alternative*, Verso, 1998.
31 FREIRE P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, 1970.
32 JACKSON R., *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, Council of Europe Publishing, 2014.
33 OSTROM E., *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, 1990.

ze weten over democratische instellingen. Deze passiviteit is vooral nadelig voor leerlingen uit gemarginaliseerde gemeenschappen die misschien al twijfelen aan hun legitieme plaats in het democratische leven.

Tot slot gaat burgerschapsonderwijs vaak voorbij aan de taal en conceptuele bronnen van religieuze en filosofische tradities. HABERMAS[34] erkent dat religies invloedrijk zijn als bron van betekenis, zingeving en interpretatie van het leven. ALDRIDGE stelt dat het begrijpen van religie meer vereist dan theoretisch begrip of intellectueel engagement; het vereist praktisch engagement met religieuze concepten en waarden die een aanzienlijk contrast vormen met zuiver objectief of wetenschappelijk onderzoek.[35] Zonder zich bezig te houden met deze tradities mist burgerschapsonderwijs de middelen die nodig zijn om de diepgaande zingevingsvragen aan te pakken die ten grondslag liggen aan democratische betrokkenheid.

Deze beperkingen helpen verklaren waarom conventionele benaderingen van burgerschapseducatie er vaak niet in slagen om de democratische uitdagingen die aan het begin van dit artikel werden geïdentificeerd adequaat aan te pakken. Burgerschapseducatie op basis van kennis biedt noch de existentiële hulpbronnen die nodig zijn om door betekeniscrises te navigeren, noch de narratieve capaciteiten die essentieel zijn voor identiteitsvorming. Haar beweringen van neutraliteit maskeren bepaalde normatieve verplichtingen, terwijl haar individualistische focus de relationele aard van democratie verwaarloost. De rationalistische benaderingen gaan voorbij aan de narratieve dimensies van het menselijk begrip, terwijl de statische presentatie van democratie er niet in slaagt de creatieve betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Als deze fundamentele beperkingen niet worden aangepakt, zal burgerschapsonderwijs waarschijnlijk niet voldoen aan zijn aspiraties om het democratische leven nieuw leven in te blazen; integendeel, ze kunnen zelfs bijdragen aan het democratisch deficit dat we thans kennen.

4. Levensbeschouwelijke vorming als complementaire bron voor democratische competenties

Ons argument is dat confessioneel godsdienstonderwijs een eigen bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming via verschillende wegen die de beperkingen van conventionele burgerschapsbenaderingen aanpakken. Deze inzichten worden weerspiegeld in verschillende Europese contexten. GEARON's[36] analyse van het godsdienstonderwijs in verschillende Europese omgevingen laat bijvoorbeeld zien hoe confessionele benaderingen identiteitsontwikkeling ondersteunen en tegelijkertijd kritische betrokkenheid bij pluraliteit bevorderen wanneer ze worden geïmplementeerd door middel van interpretatieve pedagogieën. Deze positieve bijdragen komen voort uit de narratieve structuur van het godsdienstonderwijs, de identiteitsvormende capaciteiten, morele bronnen en dialogische methodologieën ervan. Het analyseren van deze positieve bijdragen laat zien hoe godsdienstonderwijs burgerschapsvorming kan versterken door middel van complementaire in plaats van concurrerende onderwijsdoelen.

Narratieve grondslagen voor democratisch begrip

De narratieve benadering van het godsdienstonderwijs biedt een krachtig alternatief voor het abstracte rationalisme dat conventioneel burgerschapsonderwijs in zijn slagkracht beperkt. Zoals narratieve theologen als HAUERWAS[37] uitleggen, werken religieuze tradities primair via verhalen in plaats van principes, waarbij heilige teksten niet worden gezien als een verzameling doctrinaire of theologische principes, maar als een verzameling verhalen. Deze verhalen bieden kaders voor het begrijpen van het menselijk bestaan, ethische verantwoordelijkheid en samenhorigheid die abstracte burgerschapsprincipes alleen nooit kunnen bieden. Godsdienstonderwijs is verwant aan het lezen van een bepaald verhaal. Burgerschapsonderwijs gaat er vaak van uit dat het dit particuliere verhaal kan vervangen door een samenvatting van de (morele) boodschap ervan. Leerlingen die zich bezighouden met dergelijke particuliere teksten in het godsdienstonderwijs ontwikkelen narratieve competenties die essentieel zijn voor democratische participatie.

De verhalende dimensie van godsdienstonderwijs speelt direct in op wat TAYLOR identificeert als een

34 HABERMAS J., 'Notes on a Post-Secular Society', *New Perspectives Quarterly* 2008/4, 17-29.
35 ALDRIDGE D., 'Religious Education's Double Hermeneutic', *British Journal of Religious Education* 2018/3, 245-256.
36 GEARON L., *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning*, Bloomsbury, 2013.
37 HAUERWAS S., *The Peaceable Kingdom: A Primer in Christian Ethics*, University of Notre Dame Press, 1983.

belangrijke uitdaging in de moderne identiteitsvorming - de behoefte aan "sterke evaluaties" die oriëntatie bieden op specifieke opvattingen van het goede.[38] Door zich bezig te houden met religieuze verhalen komen leerlingen in aanraking met wat MACINTYRE (1981) de "deugden" noemt,[39] karaktereigenschappen die binnen praktijkgemeenschappen worden gewaardeerd en die verder gaan dan abstracte procedurele normen. Door deze narratieve bronnen aan te reiken, helpt godsdienstonderwijs leerlingen om burgerschapskennis te integreren in warme en betekenisvolle levensverhalen die betrokken burgerschap motiveren.

Religieuze verhalen kunnen ook bijdragen aan democratische vorming door hun vermogen om persoonlijke ervaringen te verbinden met bredere sociale betekenissen, waaronder ecologische verantwoordelijkheid en zorg voor de schepping. Godsdienstonderwijs bevordert identiteitsontwikkeling door leerlingen een narratief kader te bieden om hun eigen ervaringen betekenis te geven. Dit proces richt zich op wat BIESTA beschrijft als "subjectificatie",[40] een subject worden in het eigen bestaan in plaats van slechts een object van sociale krachten. Door deze narratieve betrokkenheid ontwikkelen leerlingen wat STREIB "fictionaliteit" noemt, "het vermogen om te beseffen dat het 'anders zou kunnen zijn' om fantasierijk te spelen met alternatieven."[41] Dit verbeeldingsvermogen is essentieel voor democratische vernieuwing omdat het burgers in staat stelt alternatieven te bedenken voor bestaande sociale arrangementen.

De verhalende dimensie van het godsdienstonderwijs biedt ook krachtige middelen om sociale verdeeldheid aan te pakken. Zoals FREI[42] benadrukt, creëren religieuze verhalen interpretatiegemeenschappen waarin diverse individuen ondanks verschillen een gemeenschappelijke betekenis vinden. Deze gemeenschappelijke dimensie pakt het gebrek aan "gemeenschappen van herinnering" aan die de betrokkenheid van burgers in de loop van de tijd in stand houden, wat door BELLAH[43] werd geïdentificeerd als een kritisch tekort in individualistische samenlevingen. Godsdienstonderwijs creëert ruimtes waar leerlingen oefenen in wat COOLING "leven in het licht van een verhaal" noemt, een "creatief proces [dat] de ontwikkeling vereist van interpretatieve vaardigheden"[44] die overdraagbaar zijn naar democratische contexten en processen.

Existentiële vragen en reflectieve betrokkenheid als fundamenten voor democratisch burgerschap

Godsdienstonderwijs kan ook substantieel bijdragen aan de identiteitsvorming van de menselijke persoon die essentieel is voor democratisch burgerschap. HEIJSTEK-HOFMAN *et al.*[45] benadrukken dat door jongeren levensvragen te laten onderzoeken en beantwoorden, ze reflecteren op hun antwoorden en overtuigingen, inclusief die van anderen, waardoor ze zich bewust worden van hun eigen normen, waarden en wereldbeelden. Dit zelfbewustzijn is cruciaal voor verantwoordelijk burgerschap omdat, zoals BIESTA[46] stelt, al het onderwijs erop gericht moet zijn om jongeren in staat te stellen, te motiveren en te ondersteunen om hun leven op een volwassen en verantwoordelijke manier te leiden.

Godsdienstonderwijs biedt unieke krachtige middelen voor identiteitsvorming omdat het zich bezighoudt met existentiële vragen die conventioneel burgerschapsonderwijs vaak verwaarloost. VAN DER KOOIJ[47] merkt op dat religies functioneren als "bronnen van zingeving" door kaders te bieden voor het beantwoorden van fundamentele vragen: "Wat geeft het leven betekenis? Wat is het doel van het leven? Waarom doe ik wat ik doe? Wat vind ik belangrijk?" Door met deze vragen bezig te zijn, helpt godsdienstonderwijs leerlingen bij het ontwikkelen van wat VAN DIJK[48] een "moreel kompas dat richting en betekenis geeft aan het leven" noemt. Deze dimensie pakt het existentiële vacuüm aan waar veel democratische samenlevingen mee te maken hebben: het verlies van zingevingskaders die jongeren kwetsbaar maken voor nihilisme, extremisme of onkritische consumptie.

De identiteitsvorming die gestimuleerd wordt door godsdienstonderwijs kan democratisch kapitaal bieden, gezien het potentieel om wat MIEDEMA[49] een

38 TAYLOR C., *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, 1989, 25-52.
39 MACINTYRE A., *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, 1981.
40 Zie voetnoot 14.
41 STREIB H., 'Religion als Stilfrage: Zur Revision struktureller Differenzierung von Religion im Blick auf die Analyse der pluralistisch-religiösen Lage der Gegenwart', *Archive for the Psychology of Religion* 1997/1, 50.
42 FREI H., *The Identity of Jesus Christ: The Hermeneutical Bases of Dogmatic Theology*, Wipf and Stock, 1997.
43 BELLAH R., MADSEN R., SULLIVAN W., SWIDLER A. en TIPTON S., *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, University of California Press, 1985, 152.
44 COOLING T., 'The Stapleford Project: Theology as the Basis for Religious Education' in GRIMMITT M. (ed.), *Pedagogies of Religious Education*, McCrimmons, 2000, 161.
45 HEIJSTEK-HOFMAN A., VAN DIJK-GROENEBOER M., en VAN AMSELSVOORT M., 'Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs', *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 2020/3, 745-763.
46 Zie voetnoot 14.
47 VAN DER KOOIJ J.C., *Worldview and Moral Education: On Conceptual Clarity and Consistency in Use*, doctoral dissertation, VU University Amsterdam, 2016, p. 35.
48 VAN DIJK M., 'Identiteitsontwikkeling van de docent godsdienstonderwijs', *Tijdschrift voor Lerarenopleiding* 2017/4, 321-334.
49 MIEDEMA S., 'Opleiden tot religieus burgerschap: Godsdienstonderwijs als identiteitsvorming' in DE SOUZA M., DURKA G., ENGEBRETSON K., JACKSON R. en MCGRADY A. (eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual*

"persoonlijke, maar open identiteit" noemt te ontwikkelen, in plaats van gesloten of totaliserende identiteiten die sociale verdeeldheid voeden. In tegenstelling tot zowel relativistische als fundamentalistische benaderingen, kan godsdienstonderwijs een "tweede naïviteit" (RICOEUR) cultiveren,[50] een reflectief, post-kritisch geloof dat zich serieus heeft beziggehouden met pluraliteit en kritiek. Deze volwassen benadering van tradities en levensbeschouwingen brengt betrokkenheid en openheid in evenwicht en ontwikkelt precies de capaciteiten voor reflectieve betrokkenheid die de democratie vraagt van burgers die overtuigingen aanhangen zonder dogmatisme en die zich bezighouden met verschillen zonder relativisme.

Godsdienstonderwijs kan ook verschillende competenties ontwikkelen die essentieel zijn voor democratisch burgerschap. Ten eerste bevordert het hermeneutische vaardigheden: het vermogen om teksten, symbolen en sociale realiteiten te interpreteren met gevoel voor context en perspectief. LOMBAERTS[51] legt uit dat deze interpretatieve benadering rekening houdt met context, meerdere perspectieven en vooroordelen, kritisch denken bevordert en vooroordelen vermindert. Deze interpretatieve vaardigheden worden steeds belangrijker in democratische samenlevingen waar burgers moeten navigeren door complexe informatie-ecosystemen en concurrerende waarheidsclaims moeten evalueren in wat we eerder beschreven als een '*post-truth*-omgeving'.

Onderzoek van HUTSEBAUT en collega's biedt empirische ondersteuning voor het verband tussen religieuze identiteitsstijlen en democratische waarden. Hun uitgebreide onderzoek toont aan dat symbolische geloofsstijlen (in tegenstelling tot letterlijke geloofsstijlen) - zowel gelovig (post-kritisch geloof) als niet-gelovig (relativisme) - geneigd zijn de werkelijkheid genuanceerder te bekijken en intolerantie en racisme aantoonbaar afremmen.[52] Deze bevindingen suggereren dat het type reflectieve religieuze identiteit dat wordt bevorderd door goed ontworpen godsdienstonderwijs positief bijdraagt aan de democratische waarden van tolerantie en wederzijds respect.

Inhoudelijke waardenvorming en motivationele structuren voor maatschappelijke betrokkenheid

Godsdienstonderwijs biedt morele bronnen die burgerschap versterken door verschillende onderscheidende bijdragen. Ten eerste biedt het inhoudelijke opvattingen van het algemeen welzijn die verder gaan dan dunne procedurele verklaringen van democratische waarden. Verschillende religieuze tradities benadrukken menselijke waardigheid, solidariteit, zorg voor kwetsbare leden van de samenleving en rentmeesterschap van de aarde als 'heilige' verplichtingen. Deze inhoudelijke morele kaders bieden wat THIESSEN "dikke" opvattingen van het goede noemt die nodig zijn voor burgerschapsvorming.[53] ARTHUR stelt dat burgerschapsvorming kennis vereist van burgerlijke verantwoordelijkheden en morele motivatie om hiernaar te handelen.[54] Religieuze tradities bieden precies deze morele motivatie door middel van verhalen die individuele acties verbinden met grotere doelen.

Dit argument gaat uit van een model van democratische samenleving waarin religieuze en seculiere morele kaders naast elkaar kunnen bestaan en elkaar kunnen informeren in het publieke debat, zonder religieus gezag te vestigen in het burgerlijk bestuur. Deze benadering erkent de legitieme scheiding tussen religieuze instituten en de autoriteit van de staat, maar erkent ook de kenmerkende bijdrage van religie aan morele motivatie en emotionele betrokkenheid. Religieuze verhalen bieden niet alleen een alternatieve morele inhoud, maar ook kenmerkende patronen van moreel redeneren en motivationele structuren die inspireren tot actie die verder gaat dan rationeel eigenbelang. Deze bijdrage blijft waardevol, zelfs in pluralistische samenlevingen waar veel burgers morele kaders ontlenen aan niet-religieuze bronnen, omdat de democratische uitdaging niet alleen bestaat uit het identificeren van gedeelde waarden, maar ook uit het cultiveren van de motivatie om ernaar te handelen.

Ten tweede cultiveert godsdienstonderwijs wat NUSSBAUM "politieke emoties"[55] noemt: gevoelens van solidariteit, verontwaardiging over onrechtvaardigheid en zorg voor het algemeen welzijn die democratische betrokkenheid motiveren. Religieuze verhalen wekken vaak krachtige emotionele reacties op door verhalen over lijden, verlossing en transformatie. Deze verhalen bieden "inhoudelijke metafysische verbintenissen"[56] die

Dimensions in Education (International Handbooks of Religion and Education), Springer, 2009, 967-676.

50 RICOEUR P., 'La foi soupçonnée', *Recherches et débats : Foi et religion, Semaine des intellectuels catholiques* 1971/73, 64-75.

51 LOMBAERTS H., 'Een hermeneutisch-communicatief concept van godsdienstonderwijs', *Tijdschrift voor Godsdienstonderwijs* 2000/4, 2-7.

52 DURIEZ B. en HUTSEBAUT D., 'De relatie tussen religie en racisme: De rol van postkritische overtuigingen' in *Geestelijke Gezondheid, Religie & Cultuur* 2000/1, 85-102.

53 THIESSEN E.J., *In Defence of Religious Schools and Colleges*, McGill-Queen's University Press, 2002, 47.

54 ARTHUR J., *Opvoeding met Karakter: De morele economie van het onderwijs*, RoutledgeFalmer, 2003, 91.

55 NUSSBAUM M., *Niet voor winst: Waarom democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*, Princeton University Press, 2024, 31.

56 POPLIN M., *Is Reality Secular? Testing the Assumptions of Four Global Worldviews*, InterVarsity Press, 2014.

historisch belangrijke sociale rechtvaardigheidsbewegingen hebben aangewakkerd. In tegenstelling tot puur rationele benaderingen van burgerschap, die vaak een gebrek aan motiverende kracht hebben, prikkelt godsdienstonderwijs emoties en verbeelding op manieren die inspireren tot burgerlijke betrokkenheid.

Ten derde biedt godsdienstonderwijs bronnen voor hoop en veerkracht die essentieel zijn voor een duurzame democratische betrokkenheid. Door zich bezig te houden met religieuze getuigenissen van hoop te midden van lijden, ontwikkelen leerlingen perspectieven op het handhaven van hun betrokkenheid bij tegenslagen. Deze hoopvolle oriëntatie richt zich op wat BELLAH *et al.* identificeren als een kritieke uitdaging voor de democratie: het behouden van burgerlijke betrokkenheid in perioden van teleurstelling, tegenslag en trage vooruitgang.[57] Zoals HABERMAS[58] erkent, bieden religies een invloedrijke functie als bron van betekenis, zingeving en interpretatie van het leven, waar seculiere kaders vaak moeite mee hebben.

Interreligieuze competenties als oefenruimte voor democratisch overleg

Godsdienstonderwijs levert een belangrijke bijdrage aan de democratische dialoog door de nadruk te leggen op betrokkenheid bij diepgaande verschillen. Godsdienstonderwijs brengt gastvrijheid in praktijk als een sleutelprincipe dat inhoudt dat er ruimte wordt gemaakt om anderen te ontvangen terwijl, men bereid is zelf ook te gast te zijn bij de ander. Door deze wederzijdse uitwisseling leren leerlingen de "kwetsbaarheid van interreligieuze ontmoetingen", de uitdagingen en mogelijkheden van een oprechte dialoog over verschillen heen.[59]

De interreligieuze dialoog die gestimuleerd wordt door godsdienstonderwijs ontwikkelt 'burgerdeugden' die essentieel zijn voor democratisch overleg.[60] Dit zijn onder andere empathisch luisteren, respectvol omgaan met verschillende perspectieven en zoeken naar een gemeenschappelijke basis te midden van onenigheid. Zoals MIEDEMA stelt: door middel van godsdienstonderwijs "worden leerlingen al in de embryonale samenleving van de school geconfronteerd met de religieuze achtergronden, ideeën, ervaringen en praktijken van andere kinderen en moeten ze daarmee vertrouwd raken".[61] Deze vroege blootstelling aan verschillende wereldbeelden cultiveert "interpretatieve competenties" die leerlingen helpen om te navigeren door het pluralisme in burgerlijke contexten.[62]

De bijdrage van het godsdienstonderwijs aan de democratische dialoog is bijzonder waardevol omdat het zich bezighoudt met wezenlijke verschillen in plaats van ze te ontkennen. Zoals HOLLENBACH[63] stelt, vereist authentieke betrokkenheid bij diversiteit "gemeenschappen van herinnering en vorming" in plaats van afstandelijke analyse, wat vooral waardevol blijkt te zijn bij het aanpakken van gemeenschappelijke ecologische uitdagingen die culturele en religieuze grenzen overschrijden. Het godsdienstonderwijs creëert ruimtes waar leerlingen "erkende positionaliteit" in praktijk brengen, betrokkenheid vanuit bepaalde perspectieven in plaats van geveinsde neutraliteit.[64] Het onderzoek van COOLING laat zelfs zien dat deze benadering bevorderlijker kan zijn voor authentiek leren dan geclaimde neutraliteit, omdat het een voorbeeld is van eerlijke betrokkenheid bij verschillen met respect voor verschillende perspectieven.

Deze bijdrage tot dialoog wordt geïllustreerd door de 'interlevensbeschouwelijke dialoog'-aanpak van het Vlaamse godsdienstonderwijs (zie www.ilcild.be). Een dergelijke benadering zorgt ervoor dat respect voor de eigen religieuze of levensbeschouwelijke identiteit gecombineerd wordt met een oprechte interesse in en openheid voor anderen, waardoor voorwaarden gecreëerd worden voor zinvol democratisch overleg over verschillen heen. Deze dialogische benadering richt zich op verschillende domeinen die essentieel zijn voor burgerschap: democratie, duurzaamheid, diversiteit en identiteit, dialoog, participatie en samenleven. Door deze domeinen aan te spreken via een dialoog over fundamentele levensbeschouwelijke vragen, levert godsdienstonderwijs een inhoudelijke bijdrage aan democratisch burgerschap die niet kan worden geëvenaard door louter procedurele benaderingen.

5. Interpretatieve competenties en reflectieve betrokkenheid: een transformatief pedagogisch kader voor religieuze en democratische vorming

De uitdagingen voor de democratie en de beperkingen van conventioneel burgerschapsonderwijs wijzen

57 BELLAH R., MADSEN R., SULLIVAN W., SWIDLER A. en TIPTON S., *Gewoonten van het hart: Individualisme en engagement in het Amerikaanse leven*, University of California Press, 1985.
58 HABERMAS J., 'Aantekeningen over een post-seculiere samenleving', *New Perspectives Quarterly* 2008/4, 17-29.
59 MOYAERT M., *Breekbare Identiteiten: Naar een theologie van interreligieuze gastvrijheid*, Rodopi, 2011.
60 SKEIE G., 'Diversiteit en de politieke functie van godsdienstonderwijs', *British Journal of Religious Education* 2006/1, 19-32.
61 MIEDEMA S., 'Godsdienstonderwijs gecontextualiseerd: Een transformatieve agenda' in BATES D., DURKA G. en SCHWEITZER F. (eds.), *Education, Religion and Society: Essays ter ere van John M. Hull*, Routledge, 2008, 116.
62 JACKSON R., *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, 2004.
63 HOLLENBACH D., *Het algemeen welzijn en de christelijke ethiek*, Cambridge University Press, 2002, 159.
64 COOLING T., *God doen in het onderwijs*, Theos, 2010, 8-9.

op de noodzaak van een specifieke benadering van godsdienstonderwijs die effectief gebruik kan maken van de potentiële bijdragen die hierboven worden beschreven. Het hermeneutisch-communicatieve model van godsdienstonderwijs dat we de afgelopen twintig jaar hebben ontwikkeld[65] (POLLEFEYT, 2004) biedt precies zo'n benadering en creëert een methodologisch kader dat democratische uitdagingen aanpakt door middel van specifieke pedagogische principes en praktijken.

De hermeneutisch-communicatieve benadering conceptualiseert het godsdienstonderwijs als een dialogisch proces waarbij drie onderling verbonden perspectieven worden geïnterpreteerd: het eigen bestaan van de student, de religieuze traditie(s) en de hedendaagse samenleving en pluralistische context. Deze benadering gaat verder dan dogmatische overdrachtsmodellen die voorrang geven aan traditie boven de ervaring van leerlingen, en tegelijkertijd puur ervaringsgerichte modellen die voorrang geven aan individuele subjectiviteit boven traditie. In plaats daarvan creëert het een dynamische wisselwerking tussen tekst (traditie), context (maatschappij) en interpreterend subject (student), waardoor een 'hermeneutische cirkel' ontstaat waarin betekenis ontstaat door een voortdurende interpretatieve dialoog. Zoals METTEPENNINGEN stelt,[66] "is het precies in de integrale dynamiek van deze drie perspectieven [traditie, student en pluraliteit] dat de vruchtbaarheid, en dus de normativiteit van het [hermeneutisch-communicatieve] curriculum ligt". Deze integratie gaat in op de democratische uitdaging om te navigeren tussen abstract kosmopolitisme en gesloten particularisme die aan het begin van dit artikel werd genoemd.[67] Deze benadering vindt parallellen in andere Europese onderwijscontexten. GRIMMITT's onderzoek[68] in de Britse context benadrukt op vergelijkbare wijze hoe religieus geletterd burgerschapsonderwijs bijdraagt aan sociale cohesie door middel van interpretatieve betrokkenheid in plaats van louter feitenkennis.

Deze benadering is verankerd in een specifieke theologische antropologie die de menselijke persoon ziet als 'gemaakt naar het beeld van God' en (daarom) als 'fragiele hermeneutische ruimte', gekenmerkt door radicale openheid voor de werkelijkheid, essentiële onbepaaldheid en een inherent vermogen om de eigen werkelijkheid te overstijgen.[69] Dit antropologische begrip geeft direct vorm aan de onderwijsmethodologie door het aangeboren vermogen van leerlingen om betekenis te ontvangen en te interpreteren. Godsdienstonderwijs wordt zo een praktijk van het aanspreken en cultiveren van de hermeneutische ruimte in ieder mens - een ruimte waar democratische betrokkenheid over verschillen heen mogelijk wordt, juist omdat de menselijke persoon fundamenteel gevormd wordt door relationaliteit en interpretatieve openheid voor het andere of de Andere. Centraal in deze benadering staat de toewijding aan het serieus nemen van verschillende interpretatieve perspectieven. Hermeneutisch leren begint met de erkenning dat elke realiteit al geïnterpreteerd is en probeert de factoren te onderzoeken die deze interpretaties vormen, inclusief vooronderstellingen en waarheidsclaims, ervaringen, verhalen, symbolen en het perspectief van de hoop. Dit interpretatief bewustzijn pakt de democratische uitdaging van levensbeschouwelijk en religieus analfabetisme aan door het vermogen van leerlingen te ontwikkelen om hun eigen interpretatieve kaders en die van anderen te kennen en te herkennen in plaats van uit te gaan van een neutrale kijk vanuit het niets die zelf bepaalde ideologische perspectieven verhult.

De hermeneutisch-communicatieve benadering plaatst de leerkracht in de 'GSM-functie': de leerkracht is tegelijk getuige (G), specialist (S) en moderator (M). Als getuige spreekt de leerkracht authentiek vanuit een bepaalde hermeneutische traditie, waarbij hij een geëngageerde, maar reflectieve betrokkenheid toont. Als specialist beschikt de leraar over voldoende kennis van diverse andere tradities om een geïnformeerde dialoog mogelijk te maken. Als moderator navigeert de leerkracht door 'hermeneutische knooppunten' (of: 'conflicten van interpretaties'), momenten in de klas waarop verschillende interpretaties elkaar ontmoeten, overlappen, maar ook dissoneren en botsen, en onderhandeling vereisen. Deze veelzijdige rol pakt de beperkingen aan van zowel de zogenaamd neutrale leerkracht die persoonlijke betrokkenheid verbergt, als de dogmatische leerkracht die een echte dialoog onmogelijk maakt. De hermeneutisch-communicatieve benadering creëert educatieve ruimten die gekenmerkt worden door 'levensbeschouwelijke en religieuze gastvrijheid' die ruimte in zichzelf maken om de ander te ontvangen en tegelijkertijd bereid zijn om de hermeneutische ruimte van de ander als gast te betreden. Deze gastvrijheid is gebaseerd op religieuze tradities, met name het jodendom en het christendom, die het verwelkomen van de vreemdeling als een heilige verplichting beschouwen. De dynamiek van 'oversteken en de hermeneutische ruimte van de ander betreden, niet als deelnemer, maar als gast' begint het proces. Dit wordt

65 POLLEFEYT D., 'Het leven doorgeven: Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek' in VAN CROMBRUGGE H. en MEIJER W. (eds.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*, LannooCampus, 2004, 133-149.

66 METTEPENNINGEN J., 'Inleiding' in *Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst, Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs: Geactualiseerde versie*, Licap, 2019, 5-8.

67 Het Vlaamse leerplan voor katholiek godsdienstonderwijs is gebaseerd op deze aanpak (www.kuleuven.be/thomas/page/leerplan-secundair/) en de Thomas-website van de KU Leuven ondersteunt de praktische uitvoering ervan (https://www.kuleuven.be/thomas/page/).

68 GRIMMITT M., *Godsdienstonderwijs en sociale en gemeenschapscohesie: Een verkenning van uitdagingen en kansen*, McCrimmons, 2010.

69 POLLEFEYT D., 'Godsdienstonderwijs als opening van de hermeneutische ruimte', *Tijdschrift voor Religieuze Vorming* 2020/2, 115-124.

gevolgd door "getransformeerd en verrijkt terug te keren (naar huis) ... naar de eigen hermeneutische ruimte",[70] wat precies het democratisch vermogen cultiveert dat ARENDT een "verruimde mentaliteit" noemt.[71]

Deze benadering gaat rechtstreeks in tegen de valse dichotomie tussen identiteit en diversiteit die het democratisch discours ondermijnt. Het hermeneutisch-communicatieve model laat zien dat openheid en identiteit elkaar niet (per se) uitsluiten, maar elkaar juist (kunnen) verrijken. Een veilige identiteit biedt de basis voor echte openheid, terwijl openheid voorkomt dat identiteit verhardt tot fundamentalisme. Het brengt betrokkenheid en openheid in evenwicht en ontwikkelt precies de capaciteiten voor reflectieve betrokkenheid die de democratie vereist van burgers die overtuigingen aanhangen zonder dogmatisme en die zich bezighouden met verschillen zonder relativisme.

Cruciaal is dat de hermeneutisch-communicatieve benadering de pluraliteit van interpretaties *binnen* religieuze tradities erkent. Het legt de interne diversiteit van tradities bloot en leert leerlingen inzien hoe interpretaties betwist en bediscussieerd worden, zelfs binnen één enkele geloofstraditie. Deze benadering gaat fundamentalisme en zwart-witdenken tegen door te laten zien hoe tradities een pluraliteit van interpretaties bevatten. Het erkennen van de interne diversiteit van tradities zorgt voor nuance, bestrijdt stereotiepe denkwijzen en bevordert tolerantie. Deze capaciteiten pakken polarisatie en digitaal tribalisme, die een bedreiging vormen voor hedendaagse democratieën, direct aan.

De nadruk die het model legt op communicatie pakt aan wat we "het relationele tekort van de democratie" hebben genoemd. Door middel van een gestructureerde dialoog over existentiële vragen ontwikkelen leerlingen wat BARBER[72] "*strong democratic talk*" noemt: communicatie die verschillen overbrugt, gedeelde zorgen onderzoekt en gemeenschappelijke doelen nastreeft. Ze oefenen in het verwoorden van hun eigen perspectieven, het luisteren naar anderen, het in twijfel trekken van vooronderstellingen en het zoeken naar wederzijds begrip - vaardigheden die essentieel zijn voor democratisch overleg. Communicatievaardigheden die verworven worden door het bespreken van religie en levensbeschouwing zijn overdraagbaar naar het omgaan met pluralisme in de publieke sfeer, waardoor godsdienstonderwijs een laboratorium wordt voor democratische dialoog.

De hermeneutisch-communicatieve benadering pakt ook het morele vacuüm aan waar veel jongeren mee te maken hebben door leerlingen te betrekken bij substantiële morele tradities zonder vooraf bepaalde conclusies op te leggen. In tegenstelling tot contraproductieve monocorrelatieve benaderingen die geforceerde een-op-eenrelaties leggen tussen ervaring en traditie, creëert dit model 'multicorrelatie': een rijk hermeneutisch veld waar leerlingen diverse interpretatieve mogelijkheden tegenkomen.[73] Deze benadering respecteert de *agency* en het warme engagement van leerlingen en biedt tegelijkertijd morele middelen die zuiver procedurele benaderingen missen, waardoor het motivatietekort van conventioneel burgerschapsonderwijs wordt aangepakt.

Het meest kenmerkende aspect van het hermeneutisch-communicatieve model is misschien wel het stimuleren van de 'symbolische geloofsstijlen' zoals beschreven door DURIEZ en HUTSEBAUT, die geassocieerd worden met tolerantie en openheid. Door reflectieve betrokkenheid bij tradities aan te moedigen in plaats van kritiekloze acceptatie of totale afwijzing, cultiveert deze benadering wat DURIEZ en HUTSEBAUT,[74] voortbouwend op RICOEUR, "post-kritisch geloof" noemen: een geloofshouding die zowel de transcendente dimensies van het menselijk leven en religieuze claims erkent, als de onvermijdelijk geïnterpreteerde aard van al het menselijk begrip, ook van godsdiensten. Dit reflectieve geloof correleert negatief met metingen van racisme, autoritarisme, intolerantie en polarisatie.

De katholieke dialoogschool is een voorbeeld van hoe dit hermeneutisch-communicatieve model op schoolniveau kan worden geïnstitutionaliseerd. BOEVE[75] stelt dat dit model een robuuste katholieke identiteit integreert met oprechte openheid voor diversiteit en pluraliteit, terwijl het de nadruk legt op de dialoog als wezenlijk onderdeel van het katholicisme en het christendom. Door leerlingen te betrekken bij meerdere perspectieven – de christelijke traditie, hun eigen identiteit en het hedendaagse pluralisme – krijgen ze inzicht in bredere sociaal-culturele debatten, houdingen en vooronderstellingen en kunnen ze een persoonlijk, betrokken en geïnformeerd standpunt innemen. Deze evenwichtige benadering komt tegemoet aan de democratische behoefte aan burgers die een veilige identiteit combineren met een open betrokkenheid bij verschillen.

70 POLLEFEYT D., 'Luister van het leven: Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs', *Narthex* 2013/1, 62-68.
71 ARENDT H., *Lezingen over de politieke filosofie van Kant*, University of Chicago Press, 1982, 43.
72 BARBER B., *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, 1984.
73 POLLEFEYT D., 'Het leven doorgeven: Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek' in VAN CROMBRUGGE H. en MEIJER W. (eds.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie*, LannooCampus, 2004, 133-149.
74 DURIEZ B. en HUTSEBAUT D., 'The Relation Between Religion and Racism: The Role of Post-Critical Beliefs', *Mental Health, Religion & Culture* 2000/1, 85-102.
75 BOEVE L., *De katholieke dialoogschool. Van theorie naar praktijk en terug*, Pelckmans, 2025.

Concluderend kan gesteld worden dat een hermeneutisch-communicatieve benadering van godsdienstonderwijs weliswaar geen wondermiddel is voor de uitdagingen van de democratie, maar wel een kader biedt voor democratische vernieuwing door middel van het godsdienstonderwijs.[76] Door het ontwikkelen van een interpretatief bewustzijn, het stimuleren van reflectieve betrokkenheid, het beoefenen van gastvrijheid over verschillen heen, het integreren van morele tradities en het cultiveren van dialogische vaardigheden komt deze benadering tegemoet aan de meer fundamentele behoefte van de democratie aan burgers die in staat zijn te navigeren doorheen de pluraliteit met behoud van de eigen betrokkenheid. Nu democratieën geconfronteerd worden met ongekende uitdagingen als gevolg van polarisatie, populisme en een postwaarheidsdiscours, biedt een hermeneutisch-communicatieve benadering een onderwijskader voor het cultiveren van democratische deugden, competenties en verbintenissen die nodig zijn voor de toekomst van de democratie.

Besluit: naar een geïntegreerde visie op religieuze en democratische educatie in diverse samenlevingen

Dit artikel schetst de complexe relatie tussen democratie, burgerschapsvorming en godsdienstonderwijs om te beargumenteren dat een hermeneutisch-communicatieve benadering van confessioneel godsdienstonderwijs vitale middelen biedt voor democratische vernieuwing. We begonnen met aan te geven hoe hedendaagse democratieën geconfronteerd worden met veelzijdige uitdagingen, waaronder levensbeschouwelijke ongeletterdheid, een sterke spirituele crisis en toenemende polarisatie - uitdagingen die conventioneel burgerschapsonderwijs probeert aan te pakken door middel van 'neutrale', vaak vooral op kennis gebaseerde benaderingen. Zoals wij aantoonden, schieten deze benaderingen echter vaak tekort doordat ze abstractie maken van geleefde ervaringen, existentiële dimensies verwaarlozen en onvoldoende motiverende middelen bieden. En zelfs al wordt de existentiële dimensie van burgerschapsvorming verkend, dan nog worden de levensbeschouwelijke bronnen ervan zelden erkend, aangesproken, laat staan positief educatief benut. Confessioneel godsdienstonderwijs, zo stellen wij, overwint deze beperkingen door zijn narratieve fundamenten, identiteitsvormende capaciteiten, morele bronnen en dialogische praktijken - bijdragen die democratisch burgerschap versterken in plaats van belemmeren. Een hermeneutisch-communicatief model van godsdienstonderwijs biedt een pedagogisch kader dat het vasthouden aan een bepaalde traditie of levensbeschouwelijke eigenheid in evenwicht brengt met pluralistische betrokkenheid, waarbij het vermogen van leerlingen wordt ontwikkeld om verschillende perspectieven in te nemen, te interpreteren, een zinvolle dialoog aan te gaan over verschillen heen en reflectieve verbintenissen aan te gaan die dogmatisme en relativisme weerstaan. In onze steeds meer verdeelde wereld biedt deze benadering een pedagogisch kader voor het cultiveren van democratische deugden, competenties en verbintenissen die nodig zijn voor het in stand houden van pluralistische democratieën waarin burgers zich kunnen inzetten voorbij verschillen en tegelijkertijd hun eigenheid en hun solidariteit met anderen kunnen bewaren en versterken.

Biografie

Didier POLLEFEYT (Menen, België, 1965) is gewoon hoogleraar aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven. Hij is gespecialiseerd in holocauststudies, joods-christelijke dialoog, katholieke schoolidentiteit en het godsdienstonderwijs. Zijn onderzoek omvat de ontwikkeling van het concept van de katholieke dialoogschool en de promotie van het Thomas-project (www.godsdienstonderwijs.be). Hij coördineert het *Centrum voor Academische Lerarenopleiding* en is voorzitter van het *Centrum voor Vredesethiek.* Recente werken zijn onder meer *Theology and Ethics after the Holocaust* (Peeters, 2018), *Teaching the Unteachable or Why Too Much Good is Bad: Religious Education in Catholic Schools Today* (Religions, 2021, https://www.mdpi.com/2077-1444/12/10/810) en zijn recente bundel *From Interreligious Learning to Interworldview Education* (BETL, Peeters, 2023).

76 In ons empirisch onderzoek, dat gebruikmaakt van de Post-kritische Geloofsschaal bij meer dan 30.000 Vlaamse leerlingen, onderbouwen we de theoretische analyse die in deze bijdrage is ontwikkeld door aan te tonen dat het hermeneutisch-communicatieve model van godsdienstonderwijs positief bijdraagt aan democratische vorming door het bevorderen van symbolische denkstijlen bij leerlingen. De gegevens laten zien dat leerlingen die aan deze benadering worden blootgesteld in toenemende mate post-kritisch geloven en een bewustzijn van contingentie (relativisme) aannemen, beide symbolische cognitieve stijlen die geassocieerd worden met meer tolerantie en openheid voor diversiteit. Dit suggereert dat godsdienstonderwijs inderdaad kan dienen als een laboratorium voor het ontwikkelen van de interpretatieve competenties die essentieel zijn voor democratisch burgerschap. Zie POLLEFEYT D. en HENDRICKX J., 'Godsdienstonderwijs en burgerschapsvorming in Vlaanderen, België' in UNSER A. (ed.), *The Intersection between Religious and Citizenship Education in Europe*, Springer, 2025.