

Godsdienstpedagogische trends 2011-2014

Dit artikel bericht over de godsdienstpedagogische trends, op basis van een aantal relevante publicaties vanaf 2011 tot 2014.

Duitsland: *mythos of logos*?

Halbfas (2012, 14, 42) concludeert dat 56 procent van de Duitse katholieke jongeren weliswaar formeel tot de katholieke kerk behoort, maar dat voor hen het geloof in God niet van belang is. Aan de eerste communie wordt vaak uit folklore meegedaan. Voor de protestantse kerk geldt een vergelijkbaar beeld: doop en belijdenis zijn vanuit familietraditie en steeds minder vanuit geloofsovertuiging 'zinvol'; deze '*rites de passage*' worden steeds vaker voornamelijk in een sfeervol traditioneel kader beleefd (Meyer 2012, 653).

Inhoudelijk overheerst in Duitsland een godsdienstvriendelijk cultuurchristendom (Englert in: Bitter en Blasberg-Kuhnke 2011, 32). In de (jong)volwassenheid staat de inhoud van de christelijke 'mythe' (compleet) ter discussie, maar het ethos en de esthetische aspecten tijdens doop- en huwelijksdiensten worden positief gezien. Ook moet het religieuze erfgoed in kunst en cultuur toegankelijk blijven. Door gelegenheidsbezoeken in verband met doop of huwelijk blijft de meerderheid in elk geval

'aan boord' van het schip dat, zo meent men in Duitsland, de 'volkskerk' heet. Men weet niet precies waar het 'echte geloof' begint en waar de interesse voor het christelijk cultureel erfgoed in gebed verandert (Englert in: Bitter en Blasberg-Kuhnke 2011, 32).

In het algemeen beschouwt men in Duitsland de 'waarheid' van het cultuurchristendom als vergelijkbaar met hetgeen ook als symbolische waarheid van natuurgodsdiensten, dromen, sagen, legenden en sprookjes gelden kan en in kunst, literatuur en films zoals *Harry Potter* te herkennen is (Dinter en Söderblom 2010). Het is volgens Halbfas (2012, 51, 87, 126) echter ondenkbaar dat de katholieke kerk symboliek in kunst en dergelijke als net zo passend voor het Duitse godsdienstonderwijs zal gaan beschouwen.

Halbfas vindt dat het godsdienstonderwijs aan cultuurchristenen de afstand tot de *logos* en de toenadering naar de *mythos* zou moeten thematiseren, om verdere distantie te vermijden. Hij wijst tevens op de invloed van het kritische denken in de periode tussen Galileï en Bultmann op

exegese en geloofsleer. Katholieke wetenschappers kunnen zijns inziens het ontstane dogmatische probleem niet in publicaties en dergelijke benoemen; daarmee zouden ze hun *nihil obstat* verliezen en geen college meer mogen geven of geëxcommuniceerd kunnen worden (Halbfas 2012, 23-24, 34-35). In de schoolboeken voor godsdienstonderwijs blijft de ongewijzigde versie van de katholieke geloofsleer gehandhaafd. Alleen boeken die door een bevoegd kerkelijk orgaan zijn goedgekeurd mogen in het Duitse katholieke godsdienstonderwijs gebruikt worden. Op verschillende hogere posities hierin werden sinds Johannes Paulus II en Benedictus XVI onder andere conservatief-evangelicale functionarissen benoemd (Halbfas 2012, 73; 188). Zo blijft de status quo qua geloofsleer gehandhaafd.

Het is voor katholieke leerkrachten ook vanwege canoniek recht (cc. 804 en 805) gemakkelijker over het islamitisch geloof kritisch te discussiëren dan over het voor scholieren niet minder onbekende christelijke geloof (Halbfas 2012, 80 en 197). De leerdoelen zijn afgestemd op de door Verwey (1993) als fundamentalistisch ingeschatte 'wereldcatechismus' (Halbfas 2012, 101, 186 en 217).

Van de bonte mengeling aanstaande katholieke en protestantse godsdienstleerkrachten zegt echter 19,9 procent niet precies te weten wat ze moeten geloven. Van hen is 3,1 procent van mening dat er geen persoonlijke God noch bovennatuurlijke macht bestaat. Spannend is het gegeven dat hoe historisch-exegetischer en godsdienstwetenschappelijker de theologische studie is ingericht, des te tevredener de meeste studenten blijken te zijn (Lück 2012, 167; 189)!

Amerika: holistische aanpak met het Kruis als basis

Uit onderzoek blijkt dat hedendaagse Amerikaanse studenten het christen-zijn vooral door middel van 'uiterlijke vormen' zoals 'goede dingen doen' definiëren (Powell en Clark 2011, 33). In plaats van een vertrouwen op Jezus (Johannes 6:28-29), kenmerkt de post-puberele '*almost christian*' zich door een positieve opstelling ten opzichte van (een ethische versie van) het christendom.

Protestantse godsdienstpedagogen pleiten ervoor dat christelijk jeugdwerk theologische discussies over zonde en verlossing niet langer uit de weg gaat: dienst aan de jeugd zou als iets fundamenteel theologisch gezien moeten worden. In Luthers *theologia crucis* wordt een zowel apologetische als kerygmatische basis gezien voor *Youth Ministry* (Root en Creasy Dean 2011, 21, 37, 55).

Thomas H. Groome, rooms-katholiek theoloog, is van mening dat geloofsopvoeding op basis van de katholieke *Baltimore Catechism* niet tot kennis van het christelijk geloof leidt (www.uscatholic.org/articles/201301/show-me-way-how-can-parents-pass-faith-26739). In deze catechismus wordt – behalve bij de vraag 'Op welke dag stond Jezus op van de doden?' – over de betekenis van Pasen gezweegen. Hij verwijst daarom liever naar de wereldcatechismus, bijvoorbeeld n. 1702, op grond waarvan drie antropologische grondovertuigingen kunnen worden overgedragen:

'... our innate goodness, our capacity for sin, and the difference effected by Jesus's dying and rising on our behalf. With our collaboration, ▷

the last enables our capacity for good to win out, a goodness, I add immediately, that is itself sustained by God's grace. Our freely chosen efforts to do good and avoid evil are required; God's grace never programs our choices. And though God's abundant grace in Jesus is always high tide toward us, it comes to us as a responsibility or, better, as our 'response-ability'. (Groome 2011, 62)

Groome (2011, 5, 290) pleit ervoor geloofsoverdracht als antwoord op het verbond te zien. We moeten niet vanuit een idee van 'goedkope genade' veronderstellen dat God onze eigen verantwoordelijkheid wel even zal overnemen. Hij pleit voor een 'Life to Faith to Life'-aanpak: *Life*: De jongeren leggen associatieve verbanden tussen een thema en hun persoonlijk leven. Dan reflecteren ze samen op de vraag welke rol dit thema in het eigen leven speelt. *Faith*: Daarna wordt het Verhaal en de Visie van het christelijk geloof met betrekking tot dit thema verkondigd. *Life*: Vervolgens wordt besproken hoe de deelnemers geloofsaspecten in het leven kunnen integreren. Tot slot wordt uitgenodigd een beslissing te nemen hoe te antwoorden (Groome 2011, 300).

Belgie: GSM-model

De godsdienstpedagoog Bert Roebben (2011, 82, 86) is van mening dat de pedagogische dialoog vaak stil ligt, aangezien volwassenen kinderen dikwijls naar de mond praten. Ook kennen vele Vlaamse leerlingen 'hun culturele en religieuze roots' niet meer. Ze worden niet meer geïnitieerd in één leefpatroon, maar al vlug in een

bad van vele (morele en levensbeschouwelijke) betekenissen gegoooid'.

In deze situatie, waarin voor velen de herkomst onduidelijk is, vraagt Roebben (2011, 93) oog voor toekomst. Nu leerkrachten niet meer kunnen uitgaan van een spontane correlatie tussen geloof in de geloofsgemeenschap en de dagelijkse ervaringen van jongeren beschouwt hij het hermeneutisch-communicatieve model c.q. 'learning from religion' als een alternatief. Leerlingen moeten worden getraind in de waarneming en interpretatie van morele en religieuze fenomenen in de maatschappij (Derroitte, Meyer, Pollefeyt en Roebben, in: Rothgangel et al. 2014, 51, 58).

Roebben (2011, 87) pleit ervoor de 'representatie' van visies over een bepaald thema duidelijk te benoemen en door de concrete 'presentatie' ervan door leerkracht en medeleerlingen te complementeren. Daardoor worden zij uitgedaagd 'present' te zijn en 'een tegenwoordigheid van geest te hebben om ook zelf een (hermeneutisch) standpunt in te nemen en dit positief of negatief in c.q. ten opzichte van een christelijk framework te communiceren. De leerling(e) leert zich te openen voor een alternatief 'coördinatensysteem', 'een andere manier van kijken 'voorgedaan' door een medemens, door een met-gezel in het leerproces' (Roebben 2011, 88). Daardoor gaat zijn wereld open en krijgt hij/zij een nieuw zicht op zijn/haar eigen herkomst en toekomst – wordt hij/zij een nieuw mens – komt het kind dicht bij zijn/haar eigen presentie (Roebben 2011, 94). De leerkracht moet 'thuis zijn in het eigen levensverhaal, in het eigen coördinatensysteem, in het eigen standpunt' (Roebben 2011, 95). De leerkracht 'moet

accuraat luisteren en gewetensvol fluisteren of terug spiegelen, zodat het licht van het inzicht kan doorbreken' (Roebben, 2011, 96-97).

Het leerplan van het vak R.K.-Godsdienst van de Erkende Instantie omschrijft de leerkracht godsdienst als Getuige, als Specialist en als Moderator (GSM-Model) (Michielssens in: Pollefeyt en De Boeck 2012, 156). Empirisch onderzoek toont aan, dat Vlaamse godsdienstdocenten vooral de rol van moderator (46 procent) noemen, gevolgd door getuige (29 procent) en specialist (25 procent) (Michielssens in: Pollefeyt en De Boeck 2012, 156, 174).

Pollefeyt (2011, 39-40) pleit ervoor dat ten behoeve van de bevordering van de interactiedynamiek tussen identiteit en diversiteit, in het leerplan duidelijker wordt aangegeven welke elementen uit de christelijke traditie in het hermeneutisch-communicatief leerproces kunnen worden aangereikt.

Nederland: 'tegenspraak'

Ook de Nederlandse situatie kenmerkt zich door veelvormigheid en ongebonden religiositeit, waarbij bouwstenen vanuit institutionele religieuze tradities niet per definitie afgewezen worden. Geurts, Ter Avest en Bakker (in: Rothgangel et al. 2014, 179, 196) wijzen erop, dat de hermeneutische aanpak niet alleen hierbij past, maar ook bij de sinds het begin van de 21ste eeuw in de Nederlandse onderwijspolitiek heersende constructivistische opvatting van kennis. Met als startpunt de existentiële vragen van de leerling worden religieuze tradities geïntroduceerd als een 'trigger' voor de ontwikkeling van hun religieuze identiteit.

Zondervan (in: Mulder en Snoek 2012, 62,

72) acht het 'Belgische' GSM-model in hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs bruikbaar (zie boven). Bij reflectie kan geëvalueerd worden of er bij de leerkracht een balans is tussen de drie rollen of dat er verschuivingen nodig zijn. (Aankomende) leerkrachten worstelen met de overgang van een verkondigend model naar het hermeneutisch model. Het zwaartepunt ligt vaak op de rol als getuige (en/of specialist). Dit remt de rol als moderator.

Zondervan (in: Mulder en Snoek 2012, 73) wijst erop, dat hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs om een andere didactiek vraagt met onder andere coöperatieve werkvormen zoals de binnen- en buitenkring.

Bij een overhelling naar de rol van 'getuige' gaat het om 'tegenspraak'. Zo 'vragen' volgens Den Bakker (2013, 46) de verharding en het negativisme om 'christelijke scholen met leraren die een eigen geluid durven laten horen'. De Ruyter (in: Ter Avest 2012, 152) ziet in religieuze idealen een alternatieve bron van waarden ten opzichte van die waarden, die leerlingen in de mainstream maatschappij ontmoeten.

Bij De Muynck (in: Ter Avest 2012, 130-131) ligt de 'tegenspraak' in de socialisatie van jonge christenen in een kerk als 'gemeenschap van vreemden'. Identiteitsvorming is wat betreft De Muynck de ontwikkeling van een zelfbeeld als zijnde het eigendom van de Ander. Kinderen zullen opgevoed worden tot kritische burgers. Maatschappijkritiek is geen beschuldiging, aangezien men weet van de eigen zonden. Maatschappelijke transformatie is geen doel, want christenen zijn slechts vreemden in deze wereld. Solidariteit en liefdadigheid met deze wereld worden voorgeleefd. Om dit te bereiken ligt wat

betreft De Muynck een zwaartepunt qua rol van de leerkracht op getuige/expert voor de hand: gedegen kennis van de Bijbel en belijdenissgeschriften moet onderwezen worden, waarbij het kennisverwervingsproces voor een groot gedeelte wel en het adaptieproces niet in de hand van de leerkracht ligt.

De media hebben een eigen ‘tegenstem’, die weer aanleiding geeft tot een passievol gesprek over de Boodschap. Bij het televisie-evenement ‘The Passion’ ontstaan er, door Jezus de woorden van André Hazes ‘Geef mij nu je angst, ik geef je er hoop voor terug’ te laten zingen, nieuwe duidingen: ‘angst versus hoop’ in plaats van de drieslag zonde-verlossing-dankbaarheid (Matsinger 2013, 87). ◀

 Zie handelingen.com voor een uitgebreider Literatuurbericht Godsdienstpedagogiek.

Literatuur

- Avest, I. ter (2012). *On the Edge: (Auto)biography and Pedagogical Theories on Religious Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bakker, D. den (2013). *Scholen met lef. Tien notities bij christelijk geïnspireerd onderwijs in een seculiere tijd*. Woerden: Besturenraad.
- Bitter, G., M. Blasberg-Kuhnke (2011). *Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft*. Würzburg: Echter Verlag.
- Creasy Dean, K. (2010). *Almost Christian. What the Faith of Our Teenagers is Telling the American Church*. Oxford: Oxford University Press.
- Dinter, A., K. Söderblom (2010). *Vom Logos zum Mythos. ‘Herr der Ringe’ und ‘Harry Potter’ als zentrale Grunderzählungen des 21. Jahrhunderts; praktisch-theologische und religionsdidaktische Analysen*. Münster: LIT.
- Groome, Th.H. (2011). *Will there be Faith? A New Vision for Educating and Growing Disciples*. New York: Harper Collins.

- Halbfas, H. (2012). *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust*. Ostfildern: Patmos.
- Lück, Ch. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen*. Forum Theologie und Pädagogik. Münster: LIT.
- Matsinger, C. (2013). *Heilig vuur. Jongeren leren geloven, hopen, liefhebben*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Mulder, A., H. Snoek (2012). *Werken met diepgang. Levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk*. Zoetermeer: Meinema.
- Meyer, K. (2012). *Gottesdienst in der Konfirmandenarbeit. Eine triangulatieve Studie*. Göttingen: V&R Unipress.
- Pollefeyt, D., A. Dupont, H. Debel (2011). *Als gist in het deeg. Uitdagende stemmen voor geloofscommunicatie*. Leuven: Acco.
- Pollefeyt, D., E. de Boeck (2012). *Tegen-woordig. Jeugd en geloofscommunicatie vandaag*. Leuven: Acco.
- Powell, K.E., C. Clark (2011). *Sticky Faith. Everyday ideas to build lasting faith in your kids*. Grand Rapids, Michigan: Zondervan.
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen*. Leuven: Acco.
- Rothgangel, M., R. Jackson, M. Jäggle (2014). *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western-Europe*. Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Root, A., K. Creasy Dean (2011). *The Theological Turn in Youth Ministry*. Illinois: InterVarsity Press.
- Verweyen, H. (1993). *Der Weltkatechismus: Therapie oder Symptom einer kranken Kirche?* Düsseldorf: Patmos.
- Erna (prof.dr. E.) Zonne-Gätjens is werkzaam aan de Fachhochschule für Interkulturelle Theologie in Hermannsburg. Voorheen was ze docente Youth Ministry aan de Protestantse Theologische Universiteit en junior-professor vakdidactiek aan de Universiteit Osnabrück.
e.zonne@fh-hermannsburg.de