

Godsdienstpedagogiek behoeft nieuwe accenten

Dit literatuurbericht over godsdienstpedagogiek bespreekt uitgaven vanaf 2006 tot in de eerste helft van 2011. De boeken die reeds in het Trendbericht godsdienstpedagogiek voor hetzelfde tijdvak (zie Handelingen, tijdschrift voor praktische theologie, 2011/4, november 2011) aan de orde kwamen, zijn niet in dit literatuurbericht opgenomen.

Allereerst ga ik in op christelijk-pedagogische reflecties over opvoeding in een post-christelijke maatschappij. Dan wordt een nieuw godsdienstpedagogisch boek voor HBO- en WO-opleidingen besproken en geef ik weer hoe gemeentepedagogiek – en de subdiscipline Youth Ministry – op de maatschappelijke veranderingen wil ingaan. Vervolgens zoom ik in op godsdienstonderwijs, waarbij de ontwikkelingen wat betreft godsdienstdidactiek op de lerarenopleiding niet vergeten worden.

Christelijke pedagogiek

Ter Horst, bekend van onder andere zijn boeken Christelijke geloofsoopvoeding en Wijs me de weg, stelt in zijn nieuwe boek Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap (2008, 15, 180-181) dat het cultureel zelfbewustzijn aan verandering onderhevig is en dat dit proces schoksgewijs geschiedt. Hij gebruikt voor deze omslag twee metaforen: “Als de vorm van de stabiele *baksteen* kenmerkend is voor het traditionele bewustzijn, dan is die van de flexibele *rolsteen* dat voor het postmoderne. (...) Bakstenen ontleen identiteit aan het gebouw waarvan ze deel uitmaken en dat er staat om te staan, of dat nu een clan, stand, familie, gang of kerk is. (...) Rolstenen ontleen identiteit aan het eigen *profiel* dat op beweging is aangelegd. ‘*Flexibility is their middlename*’. (...) Het heersende cultureel zelfbewustzijn (...) wordt voor een belangrijk deel door hen bepaald. (...) Een moeilijkheid is dat er onder opvoeders en kinderen zowel bakstenen als rolstenen te vinden zijn. (...) Dat geeft dan typische communicatieproblemen” (27-28).

Veel moderne opvoeders voelen zich niet aangesproken door de bouwstenenvergelijking ‘gezin als de hoeksteen van de samenleving’. De rolstenenvergelijking ‘gezin als reisgezelschap’, waarbij ouders en kinderen ‘ieder naar zijn eigen aard en samen met elkaar’ op pelgrimsreis naar het Beloofde Land gaan, brengt de communicatie dan eerder op gang (174).

Ter Horst (41) stelt zich ten doel aan te zetten tot een paradigmawisseling. “Het paradigma waarmee we bezig zijn, bedoelt de christelijke pedagogiek in staat te stellen opvoeders te helpen een antwoord te vinden op een van de vele ‘doe-vragen’ die ze in allerlei bewoordingen stellen als ze niet goed weten hoe het verder moet.” “Een van de grote opgaven voor de christelijke opvoeding is om bij alle noodzakelijke flexibiliteit de jeugd een duidelijk richtingsbesef bij te brengen. Deze richting kan geen andere zijn dan die naar het beloofde Rijk van God” (50). “Dat maakt onze pedagogiek optimistisch en *prospectief* en geeft mij de moed om, als gave en opgave, categorieën in te voeren als ‘de Weg wijzen’, ‘richtingsbesef’, ‘oase’ en ‘tekenen van hoop’” (61). Het speerpunt van de ‘christelijke opvoeding in een post-christelijke samenleving’ is volgens Ter Horst (65) “*het vuur van de liefde ontsteken in de harten van kinderen*”. Echter: “Alle opvoeders moeten zichzelf ervan bewust zijn, of worden

gemaakt dat opvoeden naast al het andere zichzelf *overbodig* maken is, ook wat de liefde aangaat. (...) Opvoeders behoren met hun liefde van binnen naar buiten te wijzen; van zichzelf af naar de volle werkelijkheid met haar Toekomstperspectief" (67).

Wanneer dan? Een legitieme vraag in de versnelling van vandaag. "De Cruyff Courts van de christelijke opvoeding zijn voor mij de situaties waar de grondvormen van liefdevolle omgang worden beoefend: aanraken, verzorgen, het houden van een maaltijd, kijken en luisteren, spelen – waaronder desgewenst voetballen – werken en leren, praten, en rituelen delen" (135). Daaronder verstaat Ter Horst (139-140) "tijd die goed is besteed". Hij bekijkt tijdsbesteding bewust van dichterbij, vanwege de hectiek vandaag de dag, waarbij zelfs seks en geloofsleven (en vaak ook "andere grondvormen van liefde") snel moeten. Christelijke opvoeders hebben als taak kinderen eraan te laten wennen "dat er gedragingen zijn die vlot en snel moeten verlopen en andere waarvoor ze zich ruim de tijd mogen en moeten gunnen".

De vele velden van christelijke pedagogiek: gezin en geloofsgemeenschap, onderwijs en andere opvoedingsinstanties, het maatschappelijke discours over opvoeding en onderwijs, komen allemaal bij Ter Horst voorbij, rollend van het een in het ander.

In een eerder zakelijke en minder bloemlezende stijl bespreekt de Duitser Pirner in *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien* (2007) dezelfde velden. Pirner verbindt een theoretische inleiding in de christelijke pedagogiek met een empirisch onderzoek over zienswijzen van personeel van de Duitse christelijke onderwijs- en opvoedingsorganisatie 'Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.' wat betreft christelijke pedagogiek. De richtlijnen voor een vernieuwde christelijke pedagogiek worden op basis van dit onderzoek in het tweede gedeelte van het boek besproken (88-112).

Pirner en Ter Horst maken duidelijk dat geloof van invloed is in casu behoort te zijn bij opvoeding. Ter Horst brengt hierbij zijn (ortho)pedagogische expertise in. Pirner argumenteert eerder als godsdienstpedagoog.

Godsdienstpedagogiek

Ook godsdienstpedagogiek is een discipline, die, net als christelijke pedagogiek, zowel op theologische als op pedagogische gronden goed gefundeerd moet zijn. Eindelijk is er voor het hoger onderwijs een Nederlandse uitgave, die hieraan volop aandacht besteedt en ingezet kan worden bij bachelorstudenten. Na de Inleiding in de godsdienstpedagogiek van Ploeger (1993) is een dergelijke publicatie niet meer verschenen. Het schrijverscollectief E.T. Alii pakt het met *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden* (2009) origineel aan en maakt duidelijk dat er behoorlijke spanningsvelden – tussen theologie en pedagogiek, maar ook tussen verschillende contexten waarin het religieus leren plaatsvindt, tussen de professionaliteit en spiritualiteit van de godsdienstpedagoog, tussen autonomie en heteronomie – zijn, waarmee godsdienstpedagogen in verschillende werksituaties mee te maken krijgen.

In de casusbeschrijvingen, waarmee de hoofdstukken 2 t/m 6 beginnen, spelen achtereenvolgens een kerkelijk werker in dienst van de Protestantse Kerk in Nederland, islamitische ouders, en ook Madonna, een leraar godsdienst op een katholieke scholengemeenschap en een jongere de hoofdrol. Hierin komen de bovengenoemde spanningsvelden aan de orde en vindt de student een praktisch vertrekpunt voor de huidige wetenschappelijke discussies hierover. Door deze insteek wordt het vakgebied van de godsdienstpedagogiek automatisch vanuit verschillende invalshoeken benaderd. Zo worden –

bij wijze van introductie in de opleiding – op wetenschappelijke wijze religieuze opvoedings- en vormingsprocessen in hun verschillende contexten en in hun onderlinge (on)afhankelijkheid bezien. Daarna kan in diverse modules nader ingegaan worden op gemeentepedagogiek inclusief 'Youth Ministry' en godsdienstdidactiek. Voor het laatste deelgebied ontwikkelt het schrijverscollectief momenteel een tweede publicatie.

Literatuur die ter verdieping van deze gebieden tijdens de opleiding aangeboden kan worden wordt hieronder besproken.

Gemeentepedagogiek

Ook op het gebied van de gemeentepedagogiek werd er de laatste jaren op de verschillende opleidingen ofwel gebruikgemaakt van readers of gewerkt met sterk verouderde literatuur. Docenten Praktische Theologie wachtten na Dingemans' In de leerschool van het geloof (1986, 4e druk 2000), Jonkers Aan het woord komen (1999, 2e druk) en Van Arks De weg van de groep (2004) immers al geruime tijd op een nieuw leerboek voor de subdiscipline gemeentepedagogiek.

De auteurs van het nieuwe basisboek catechese getiteld *Altijd leerling hebben* gelukkig nu voor een uitgebreide, goed gedocumenteerde publicatie gezorgd, gebaseerd op "uitgangspunten als levenslang leerling zijn, verbond en doop, het gezag van de Schrift, maar ook het serieus nemen van de leef- en belevingswereld van de leerlingen" (De Kock et al, 2011, 10). Het 'verbond' geniet van al deze uitgangspunten de meeste aandacht. "De dragende grond van de verschillende leerprocessen wordt gevormd door het verbond. Dat wil zeggen: God legt een relatie met mensen – bezegeld door de doop – en wil hun leren deze relatie te beantwoorden in een leven van geloof en bekering. Het hele leven is een voortdurende oefening in dit antwoord" (14).

Tegelijk beseffen de auteurs dat dit uitgangspunt niet door iedereen gedeeld zal worden. "Er is daarom ruimte geboden om ook vanuit andere overtuigingen met de inhoud van het boek bezig te kunnen zijn. Daarom kunnen hopelijk lezers met een andere visie dan de auteurs ook uit de voeten met dit boek" (10).

In deel 2 bieden de schrijvers een bijbelse en historische oriëntatie op gemeentepedagogiek en dit deel is zeer zeker voor de gehele breedte van kerkelijk Nederland relevant. Aangezien de auteurs benadrukken dat zij naast de rechterflank ook anderen willen aanspreken, is het wel merkwaardig dat bijvoorbeeld een voor de Nederlandse catechisatie belangrijke hoogleraar, Jonker, en diens veelgebruikte boek (zie boven) niet in de literatuurlijst opduikt. Ideeën uit de midden-orthodoxie en vrijzinnigheid, bijvoorbeeld van De Vries (2008, 15) worden weliswaar (zeer) kort genoemd, maar dienen eerder tot afgrenzing. "Jongerencatechese wordt ook in verband gebracht met zaken als zingeving, zoektocht naar heil, communicatie van ervaringen, enzovoort (...). *Toch* geven we in dit boek de voorkeur aan bovengenoemde omschrijving omdat deze de identiteit van de catechese vanuit de gereformeerde traditie aangeeft" (20; cursivering EZ). "De door het Woord geboden leerinhoud brengt een eigen gezagselement in de catechese mee. Het leren van de gemeente kan daarom *nooit* een autonoom, zelfontplooiend of vrijblijvend leren zijn" (20; cursivering EZ).

In paragraaf 6.8 van dit Basisboek catechese wordt bescheiden aandacht besteed aan catechese met kunst. De dissertatie van De Vries komt aan de orde, evenals het werk van Van den Berk. Tussen de regels door wordt de afbakening ook hier duidelijk: "Het spirituele element

krijgt *helemaal* de overhand in de 'mystagogische catechese', waarin het zogenaamde 'verbeeldend bewustzijn' van de deelnemers centraal staat" (143; cursivering EZ).

Jammer is dat – buiten een korte beschrijving van intergeneratief leren en hier en daar een summiere verwijzing naar zondagsschool- en kinderclubwerk – de aparte leeractiviteiten voor ouderen en jonge kinderen onderbelicht blijft. Ofschoon de auteurs benadrukken dat zij als uitgangspunt nemen "dat de gemeente een leergemeenschap is", is er weinig informatie over leren vóór de jongerencatechese (zie boven) en ná de belijdeniscatechese in bijvoorbeeld bijbelstudiegroepen en verenigingswerk voor volwassenen (vgl. 21). Juist bij een titel als *Altijd leerling* wordt bij de lezer de verwachting gewekt, dat leren bij de geboorte begint en het gehele leven lang doorgaat. Men verwacht dat er in dit boek ook didactische aanwijzingen ten behoeve van leeractiviteiten voor volwassenen en jonge kinderen worden gegeven, maar dat gebeurt helaas niet.

Wat voor alle lezers – ook voor hen die niet van bevindelijke huize zijn – zeker interessant is, is de duidelijke en kritische beschrijving van de catechesepraktijken in drie verschillende protestantse gemeenten, die "staan in de lijn van de gereformeerde traditie". Het boek biedt een kijkje in de keuken van bevindelijke catechisatie.

De eerste gemeente is een "gemeente in de Randstad", die hoopt dat "door van elkaar te leren in de ontmoeting (...) ook getracht (kan) worden weerstand te bieden aan de secularisatie in de huidige tijd" (28). Omdat dit Basisboek catechese ook gebruikt kan worden door HBO- en WO-studenten wordt in de casus een in een kader geplaatste vraag gesteld: "Het van elkaar leren in de ontmoeting met elkaar biedt weerstand aan de secularisatie. Hoe kan dat concreet gestalte krijgen in een kerkelijke gemeente en op welke wijze biedt dit dan weerstand?" (28). De vraag wordt niet expliciet beantwoord en kan tijdens college besproken worden. Er wordt op het curriculum van deze randstedelijke gemeente ingegaan op de catechese, vervolgcatechese vanaf zeventien jaar en de belijdeniscatechese. De wijze van koppeling van de catechese met de huisgodsdienst komt aan de orde. Ook de opleiding van de catecheten wordt genoemd. De 'aannemingsavond' in het kader van de belijdenis wordt gethematiseerd. Groeigroep, Alpha-cursus en Omega-cursus worden genoemd en leerdiensten beschreven (29, 32-35). Zwakke plekken in deze gemeente zijn "het ontbreken van leervormen voor hoger opgeleiden. Ook ontbreekt de catechese aan mensen met een verstandelijke beperking" (36).

De tweede gemeente is een 'volkskerkelijke' plattelandsgemeente in het oosten van het land. De verschillende catechesemethoden voor 'gewone leeftijdsgroepen', belijdenisgroep en de groep jongvolwassenen worden genoemd evenals de belangrijkste werkvormen. Ook de aannemingsavond in het kader van de belijdenis en de dienst van de openbare belijdenis van het geloof wordt besproken (36, 39). Het clubwerk wordt kort beschreven. Opvallend is de conclusie dat "van een integratie van catechese en jeugdwerk (...) in feite geen sprake" is (38, 40).

De derde gemeente bevindt zich in een snelgroeende plaats in het midden van het land. De geïnterviewde catecheet uit zijn bezorgdheid over het feit, dat in deze gemeente "de Heidelbergse Catechismus wel behandeld [wordt] in de middagdienst, maar in de praktijk (...) vaak over een bijbeltekst gepreekt [wordt] en (...) de inhoud van de catechismus slechts beperkt aan de orde [komt]", waardoor het leerelement van de tweede dienst in het gedrang zou komen (47, 52). De zondagsschool, club en jeugdvereniging worden genoemd. Ook de niet erg succesvolle strategie om 'weigercatechisanten' te benaderen wordt besproken (49). De tijdsplanning en organisatie van de mentorcatechese wordt uiteengezet (49-50) en de ontbrekende koppeling met de huisgodsdienst wordt aangekaart. De 'opvang' voor jongeren die niet direct doorstromen vanuit de 'gewone catechisatie' naar de 'belijdeniscatechese'

wordt beschreven (51).

Niet alleen deze gemeente-beschrijvingen maar, ook de vaak behoorlijk kritische citaten van catechisanten – kritisch ten opzichte van de uitgangspunten van de auteurs – waarmee de hoofdstukken steeds beginnen, geven inzicht in de huidige situatie (vgl. 61).

De auteurs reflecteren verderop in het boek vanuit hun godsdienstpedagogische standpunten ook op het behavioristische, het ontwikkelingsgerichte en het meester-gezel-leerlingmodel van catechetische leeromgevingen. Het laatstgenoemde model, ook wel '*apprenticeship*-model' genoemd, wordt dan uiteindelijk uitvoerig beschreven en onder andere met discipelschap, de *emergent church*-beweging en mentorcatechese in verbinding gebracht (197, 199-201).

Youth Ministry

Vanuit Youth for Christ krijgen we een kritisch boek over kerkelijk jongerenwerk te lezen, dat in de opleidingen voor en reflectie op kerkelijk werk en predikantschap, wellicht ook ter aanvulling op het voorgaande handboek, zeker goed gebruikt kan worden. De auteur van Heilige grond. De plek van jongeren in de kerk. laat de feiten voor zich spreken: "De kerk bereikt met haar werk in Nederland zo'n 10% van alle jongeren" (Matsinger, 2010, 131). "Het in 2006 door de Jongerenwerkersopleiding gehouden onderzoek ('Op kousenvoeten de kerk uit') toont aan dat er per maand al 400 tieners tussen de 12-17 jaar oud de kerk verlaten. Tieners stemmen met hun voeten. Ruim 80% van de jongeren in Nederland heeft geen contact meer met een kerkelijke gemeenschap. Veel van de jongeren, die nog wel binnen de muren van de kerk verblijven, vervelen zich. Ten slotte zien we betrokken jongeren worstelen met het vormgeven van hun geloof in een postchristelijke samenleving" (141).

De auteur neemt "de redenen voor kerkverlating onder jongeren onder de loep en (...) [zoekt] naar nieuwe wegen voor de praxis van missionair kerkelijk jongerenwerk" (15). Hij maakt plausibel dat het niet (alleen) de vorm is die jongeren de kerk doet verlaten. Ten eerste zouden kerkgangers vol(ler) moeten zijn van geloof en daarvan blijk moeten geven in plaats van de jongeren voornamelijk met de eigen passie tegen abortus, euthanasie en homo's te confronteren" (28-29). Statements over het laatste behoren waarschijnlijk eerder tot de categorie die verwoord werd door een van de jongeren in het onderzoek, namelijk die van "antwoorden in de kerk op vragen die je niet hebt" (37).

Ten tweede moet volgens de auteur de impact van een niet-christelijke vriendenkring niet onderschat worden, maar hij trekt dan geen conclusie richting 'herzuiling'. Integendeel: hij vergelijkt verzuild jongerenwerk met een kinderdagverblijf. Dat is "een veilige plaats, waar keurig op hen gepast wordt" (40). Het 'bastion jeugdgroep' heeft een 'ophaalbrug' die slechts twee keer per jaar voor een '*outreach*' wordt neergelaten (61). Dat is voor de auteur onbegrijpelijk, aangezien het niet om één verloren schaapje gaat, maar om 99 van de 100, terwijl de herders rustig binnen zitten (47). De schrijver pleit er daarom voor de (ook en vooral randkerkelijke) jongeren toe te rusten "om hun geloof handen en voeten te geven in een postchristelijk land. Alleen dan kunnen ze een positieve invloed uitoefenen richting hun leeftijdsgenoten, in plaats van zelf meegenomen te worden in een beweging van God af" (38-39, 43).

Daarmee hangt ook een derde punt samen: de toegeruste jongere zou volgens de schrijver ook bij de uitvoering van jongerenwerk een belangrijkere rol moeten spelen. In plaats van toeschouwer of consument van een product (waaraan steeds hogere eisen gesteld worden) te

zijn, moeten de jongeren zelf ingeschakeld worden (39, 87-88).

Eén alinea citeer ik in het geheel, omdat het frappant is dat in de Amerikaanse context vergelijkbare uitspraken worden gedaan: "Missionair jongerenwerk loopt het grote gevaar versmald te worden tot een soort transfer-aanbod. Een transfer naar 'het geloof' wordt heel aantrekkelijk voorgesteld. We presenteren onze eigen christelijke subcultuur zo attractief mogelijk. Dit heeft gevolgen voor bijvoorbeeld het godsbeeld dat ontstaat. God wordt een soort van teddybeer die je altijd knuffelt of een soort van therapeut die al je problemen als sneeuw voor de zon laat verdwijnen" (62).

De vlot geschreven publicatie *Almost Christian. What the Faith of Our Teenagers is Telling the American Church* van de Amerikaanse professor voor Youth Ministry (Princeton) Creasy-Dean (2010, 13-14, 30, 189, 215-216) werkt het gevolg van een dergelijk therapeutisch godsbeeld nader uit in een uiteenzetting van het moralistisch-therapeutisch deïsme als de meer persoonlijke pendant van de Amerikaanse civiele religie. De schrijfster begint haar boek met de uitspraak dat Amerikaanse tieners godsdienstige participatie zien als een buitenschoolse activiteit: niet noodzakelijk, maar wel 'iets heel aardigs' (a very nice thing, 6). De kerken vullen de tieners met een aangenaam papje over het belang van aardig zijn, je goed over jezelf voelen, aangevuld met een vleugje God voor de noodgevallen, zodat ze God leren zien als butler of therapeut, als 'een kosmische mensenredder' (cosmic lifeguard) of 'begeleidend consulent' (guidance counselor 10, 17). Dat is prima communicatie van een verwaterd evangelie in veel Amerikaanse gemeenten (12).

De apostolische geloofsbelijdenis is volgens Creasy-Dean (39) een beschrijving van *Gods* passionele ideeën (Geboren uit de maagd Maria? Opgestaan uit de doden? Opstanding van het vlees?), terwijl het moralistische therapeutische deïsme eerder klinkt als de onafhankelijkheidsverklaring van de *mens* (God wil dat we eerlijk zijn terwijl *wij* ons geluk nastreven, maar is normaal gesproken van plan uit de weg te blijven met uitzondering van het openen van de hemelse poorten als we ons goed gedragen hebben). "Today, we are more likely to view God as a source of fuel than a source of awe as we try to harness divine power for our own use. But ancient people had it right: they hid their faces at the Lord's approach, and prayed for mercy"(62).

De schrijfster zoekt de uitweg niet in het kerkelijk jeugdwerk, wat opmerkelijk is vanuit haar vak: zij leidt voornamelijk jongerenwerkers op. Ze zoekt het eerder in de goede relationele bodem van gezinnen, gemeenten en mentors die door praktijken van vertaling, getuigenis en *de-centering* (onder andere door *outreach*, gastvrijheid en gebed) jongeren laten zien hoe gelovig leven eruit kan zien (11, 23). Ze geeft een overzicht van geloofsattributen van jongeren met een niet-therapeutisch, evangelisch getint geloof (80).

Godsdienstonderwijs

De-centering speelt ook een grote rol in het boek van Roebben, *Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education* (2009), waarvan het eerste gedeelte eerder voor leerkrachten godsdienstonderwijs is geschreven – (helaas is het boek nu al niet meer verkrijgbaar, maar wel digitaal toegankelijk). *De-centering* is noodzakelijk geworden, omdat mensen letterlijk vol van zichzelf zijn en er geen ruimte meer over is voor de ander, voor de vreemde in onszelf, zo meent Roebben (107).

Leerlingen uitdagen hun leven (tijdelijk) uit handen te geven om het vanuit een compleet ander

perspectief waar te nemen en aangesproken te worden, is het doel van het zogenaamde 'narticale leren' (15, 17). De passage tussen het zoeken van de leerling en het voorstel van de leerkracht om een mentaal zijweggetje in te slaan, kan zorgen voor een nieuwe dynamiek. Roebben bedoelt met de metafoor 'narthex' een pedagogische en theologische 'plaats' van confrontatie. In een leerproces zou ruimte geboden moeten worden voor hetgeen niet geleerd maar enkel ontvangen kan worden. In de lijn van Peukert benadrukt hij transformatief in plaats van cumulatief leren: zichzelf verliezen in de ontmoeting met de Ander (of de ander) om zichzelf op een geheel andere manier als 'gevonden' te ervaren (121-122).

Dit mentale zijweggetje behoort tot de categorie van gedachte-experimenten: het daagt jonge mensen uit hun eigen verhaal vanuit de dimensie van het niet-feitelijk aanwezige te bezien, vanuit de mogelijkheid dat het net zo goed anders zou kunnen zijn. Deze confrontatie roept altijd verbazing op ("Zo had ik het nog nooit gezien!"), maar nooit vervreemdend (157). "Zie je wel? Wat je nu meemaakt, daarmee worstelden mensen ook in bijbelse tijden. Jouw ervaringen zijn illustraties van bijbelse ervaringen en vice versa" (158).

Door *de-centering* komt er nieuw licht in het bestaan van de jongere. Hij/zij realiseert zich, zo zegt Roebben (18, 205) met verwijzing naar Schillebeeckx (1978): "Ik ben al gezien, ik hoef me niet te laten opmerken. Ik ben al gegrond, ik hoef mezelf niet te funderen. In al mijn zoeken ben ik al gevonden. En als ik val, val ik nooit in ultieme betekenisloosheid."

De auteur duidt met het acroniem CRISP de vijf prioriteiten aan. Contemplatieve, Responsible (verantwoordelijke), Imaginatieve, Sensitieve en Passionele opvoeding (62-63). De auteur gaat met zijn '*crispy education*' niet mee met het pedagogisch 'voluntarisme', waarin nog meer pedagogisch-therapeutisch ingrijpen 'verlossing' moet bieden. Vanuit godsdienstpedagogisch oogpunt waarschuwt hij voor de tendens in de algemene pedagogiek tot 'over-educatie'. Hij wijst op het ontbrekende eschatologische perspectief: mensen zijn bang hun kinderen los te laten en hen te erkennen als zelfstandige deelnemers van de maatschappij van de toekomst (101).

De schrijver pleit voor een theologisch 'voluntarisme': hij legt zijn vertrouwen uiteindelijk niet bij de educatieve ervaringen, maar bij God. Hoe storend het ook is voor de moderne mens: niemand kan de contingente omstandigheid van zijn of haar leven dirigeren, vooral de laatste omstandigheid, de dood, niet. De kern van het menselijke zelf is niet beschikbaar" (73, 94). '*Crispy education*' betekent – vooral bij sterk geseculariseerd opgroeiende kinderen – dat het niet slechts bij observeren en discussiëren van religie kan blijven (111-112). Zelfs een godsdienstwetenschappelijke aanpak kan en zou moeten leiden tot het stellen van persoonlijke zingevingsvragen. De passie van gelovigen kan hoopvolle verwachtingen wekken en een verlangen naar een vergelijkbare ervaring. Bovendien is voor een betrokken religieuze dialoog nodig dat de leerling zich vanuit een persoonlijk standpunt kan uitspreken, hoe minimaal ook (112). De auteur verwijst naar het performatieve leren (zie ook het Trendbericht Godsdienstpedagogiek van mijn hand in Handelingen 2011/4), dat juist van een karig religieus minimum van jongeren uitgaat. Nieuwe spirituele ervaringen zijn bij 'crispy' en 'interreligieus' leren het doel (119-121). De noodzaak blijkt uit oprechte vragen van jongeren zoals "Waarom zou ik überhaupt religieus zijn? Wat is de reden om een religieuze levensstijl over te nemen? Wat gebeurt er wanneer ik bewust een religieuze of spirituele traditie binnenstap? Wat is nu precies die beroemde religieuze ervaring en hoe kan ik daar deel aan hebben? En u, meneer/mevrouw de leerkracht, hoe beïnvloedt uw geloof in God u? Wat is uw relatie met God eigenlijk? Geloof u het zelf, of is het slechts een setje waarnemingen dat u ons meedeelt?" (179; vertaling EZ).

Ook Scott (2006, 1111) is zich bewust van de seculiere context van en de noodzaak voor

(initiële) religieuze ervaringen van leerlingen. Hij probeert deze spirituele ervaringen op een fenomenologische manier te beschrijven en vindt de terminus 'lichamelijk gevoelde zin' (felt sense) karakteristiek daarvoor (vgl. het Trendbericht Godsdienstpedagogiek in Handelingen 2011/4). Hyde (2006, 1180) legt uit dat 'lichamelijk gevoelde zin' karakteristiek voor de spiritualiteit van kinderen is en nauw verbonden is met de notie van 'flow' – de ervaring van geconcentreerde attentie maakt plaats voor een bevrijdend gevoel van een door zichzelf of van buitenaf bestuurd activiteit. De actie van de activiteit waarin men geïnvolveerd is en het bewustzijn van deze activiteit smelten samen. Wat men dan ervaart is tactiel en zintuigelijk – een 'flow'-ervaring in een ruimte van 'geleefde' stilte in de verder drukke (schoolse) context, waarin het reguliere tijdbesef op het hier en nu van de (spirituele) ervaring 'buiten werking' wordt gesteld (1180, 1182, 1185-1187).

Godsdienstdidactiek op de Pabo

Ook de Pabo Arnhem wil beter aansluiten bij de beginsituatie van sterk geseculariseerde leerlingen (en studenten!), getuige het boek Midden in de week ... maar zondags niet. Over het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen in het primair onderwijs (Schoemaker, 2011)... Ze laat zich echter kritisch uit over hetgeen van hun vernieuwende ideeën – meer en meer een rijke levensbeschouwelijke leeromgeving creëren in plaats van vasthouden aan de dagelijkse opening met gebed, bijbelverhaal en gezang – die in de colleges worden besproken, dan uiteindelijk in de practica daadwerkelijk door studenten kan worden omgezet.

De meeste protestants-christelijke schoolleidingen weten wel dat momenteel nog geen 10% van de (Nederlandse) kinderen naar de kerk gaat, terwijl 60% van alle (Nederlandse) kinderen wel naar het bijzonder onderwijs gaat (Schoemaker, 2011, 7). Ondanks de openheid die er is ten aanzien van de diverse leerlingenpopulatie worden er "bij voorkeur teamleden aangesteld die een (protestants-)christelijke identiteit en passie voor het christelijk geloof hebben. De eigen bevlogenheid en beleving van leraren dienen als voorbeeld en helpen kinderen in het ontwikkelen van hun eigen levensbeschouwelijke identiteit. Bovendien is de kans groter dat de protestants-christelijke identiteit, een belangrijk uitgangspunt van de school, behouden blijft wanneer het personeel vanuit dezelfde beleving vorm geeft aan het onderwijs" (Van Uum, 2011, 13).

Protestants-christelijke scholen "lijken meer vast te houden aan het overbrengen van de boodschap van hun geloofsovertuiging, terwijl de [Arnhemse] Pabo meer lijkt uit te gaan van het zich (levensbeschouwelijk) ontwikkelende kind. De protestants-christelijke identiteit (wordt) bij veel scholen meer benadrukt (...) dan 'de rijke leeromgeving' waar het gaat om het zich ontwikkelende kind" (13-14).

Toch blijft deze Pabo positief. "Door veel geïnterviewde scholen worden de inzet van een rijke leeromgeving en daarvan afgeleide activiteiten als kansen gezien om hun onderwijs verder te ontwikkelen. Aan Pabo Arnhem is het de taak om via haar studenten deze werkvormen in de scholen te brengen" (17).

Een rijke leeromgeving betekent naast cognitieve en verbale, ook zintuigelijke, meditatieve en kunstzinnige ervaring aan te reiken. "De bekendste werkvorm is het branden van een kaars tijdens het bijbellezen. Een veelgebruikte vorm is uiteraard ook de excursie naar kerk of moskee. De ervaring om met je blote voeten weg te zakken in het dikke tapijt in de moskee zal ik niet snel vergeten. Maar soms gaan scholen ook verder. Leuke voorbeelden zijn een

speurtocht in de buurt langs tableau vivants en zelfs een kerk die helemaal volgehangen is met lappen blauw plastic om de kinderen het gevoel mee te geven dat ze, samen met Jona, in de buik van de walvis zitten" (Schoemaker, 2011,39).

Een van de auteurs van het Arnhemse Pabo-boek wijst in navolging van Firet "op de overeenkomst tussen het opdoen van een geloofservaring (...) en het doorbreken van het inzicht in het creatief proces" (40). "Dit alles levert een aantal uitgangspunten op, met het oog op het nieuwe didactische model. In de eerste plaats dat het bereiken van het doel (dat kinderen iets van transcendentie ervaren) niet in jouw hand als leerkracht ligt. De illuminatie komt altijd onverwacht en 'van de andere kant'. Ook is het mogelijk om nu al te wijzen op het belang van de incubatie, van het afstand nemen. De meest duidelijke plek die wij in het onderwijs hiervoor hebben, is het speelkwartier en de lunchpauze. Maar op diverse scholen wordt ook geëxperimenteerd met meditatie in de klas" (42).

Het voorgaande betekent ook: verder kijken dan de gebruikelijke dagopening. De studenten worden uitgedaagd levensbeschouwelijke momenten van een lesdag op te sporen en van kansen en mogelijkheden voor een levensbeschouwelijke ontwikkeling te creëren (Van den Berg, 2011, 26-27). In bijvoorbeeld het Pabo-handboek Verwonderen & ontdekken (Valstar/Kuindersma, 2008) wordt hier duidelijk een andere keuze gemaakt. Dit handboek blijft een stuk dicht bij het traditionele godsdienstonderwijs, maar wil de ontwikkeling van de leerling daar op basis van het elementariseringsmodel bevorderen.

De Pabo Arnhem introduceert bij toekomstige leerkrachten het zogenaamde 'rkv-model'. "In dit model worden de drie rollen beschreven die een leerkracht heeft wanneer hij zich inzet voor de levensbeschouwelijke begeleiding van kinderen. Het streven is dat elke leerkracht alle drie de rollen beheerst en in kan zetten. De r staat voor 'rolmodel'. De leerkracht laat zien en merken waar hij voor staat en is zo inspirerend. De k staat voor 'kenner'. De leerkracht heeft kennis van verschillende tradities en kan die speels verbinden met levensbeschouwelijke thema's die voor de kinderen zelf spelen. De v staat voor 'verbinder'. De leerkracht kan uiteenlopende stemmen met elkaar in gesprek brengen en stimuleren tot samenspraak en begrip" (Schoemaker, 2011, 29).

Het mag duidelijk zijn, dat de Arnhemse Pabo meer momenten ziet voor levensbeschouwelijke opvoeding dan het vertellen van het dagelijkse of (twee)wekelijkse bijbelverhaal. Tevens daagt ze haar studenten uit tot een andere didactische benadering bij de bijbelse opening.

"Eeuwen lang stond het vertellen van bijbelverhalen centraal in de godsdienstige opvoeding van (protestantse) kinderen. Sola scriptura, niet waar? Maar al deze bijbelverhalen werden wel verteld met een boodschap of met een moraal. Degene die het verhaal vertelde, wist waar het in het verhaal om ging en wat de kinderen er van moesten leren of opsteken. (...) Vooral na de tweede wereldoorlog ontstond bij protestanten interesse voor het Jodendom. Hier deed men de verrassende ontdekking dat men in het Jodendom helemaal niet uitgaat van de gedachte dat een verhaal één boodschap of moraal heeft. Elk verhaal heeft 70 boodschappen en het is de opdracht van de gelovige om te blijven zoeken tot je ze alle 70 gevonden hebt. (...) Het vreemde is dat dit nog maar amper is doorgedrongen in de godsdienstdidactiek in het primair onderwijs. In ieder geval niet in zijn consequenties. Wanneer je de huidige methoden voor godsdienstonderwijs vergelijkt, dan zie je dat veel methoden er toch van uit gaan dat een verhaal een boodschap of een moraal heeft die de kinderen 'onder de pet gepraat' moet worden" (Bakker, 2011, 76).

Iemand die hier in het levensbeschouwelijk begeleiden heel goed gebruikmaakt zet regelmatig het verhaal stil en laat de kinderen, door middel van verschillende dramaopdrachten, bedenken hoe het verhaal verder zou gaan. Eventueel wordt het verhaal daarna weer opgepakt" (Bakker,

2011, 82).

“Een andere vorm die met deze uitgangspunten speelt, is die van de geleide bijbelse fantasie. In deze werkvorm worden beelden uit een verhaal opgeroepen, waarbij de kinderen steeds, individueel, worden uitgedaagd om zelf hun eigen beelden hier aan toe te voegen en het verhaal te beleven alsof ze zelf in het verhaal aanwezig zijn” (Bakker, 2011, 83). Deze didactische werkvormen zorgen voor een vertraging, voor een bewust indrukken van de ‘pauzeknop’.

Vanuit een andere hogeschool, Windesheim in Zwolle, wordt een vergelijkbare vertraging ook buiten het eigenlijke onderwijs, buiten de eigenlijke colleges om, bepleit, in Bewogen mensen. Werken aan zin en betekenis in beroepsopleidingen. “Van bestuur en management wordt vandaag de dag economisch denken verwacht waarbij alles meetbaar gemaakt moet worden. Zo wordt ook gekeken en geluisterd. (...) Identiteit is van een andere orde. (...) Hierbij is de keuze aan de orde: durf ik te ‘vertragen’? In de vertraging wordt de gedrevenheid en levensbeschouwelijke basis van mensen zichtbaar. Het gaat dan over het met veel inzet opleiden van professionals die nu en straks in de samenleving hun verantwoordelijkheid nemen. Professionals die heel goed weten vanuit welke waarden en normen ze dat doen. (...) Het valt te beluisteren in de verhalen die mensen vertellen. Deze boodschap oppikken, vraagt om anders luisteren: voorbij [het portfolio, SLB, POP], de woorden, achter de woorden, onder de woorden. En niet elkaar de maat nemen, ook niet in woordkeuze” (Meinsma, 2011, 9). Het gaat “vaak niet om de persoon maar om de professional. (...) Het reflectiemodel is beperkt en moet aangevuld worden met andere reflectievormen als moreel en wijsgerig reflecteren en reflectie die de beroepspraktijk plaatst binnen de brede context van school en maatschappij (Van Dijk, 2011, 18).” Gewaarschuwd wordt echter voor beperkt en functioneel ‘invliegen van God’ als leverancier van moraal en zingeving voor de zichzelf verwerkeliijkende mens (Van Harskamp, 2006, 100; Van Dijk, 2011, 24-25).

Literatuur

Alii, E.T. (2009). Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden. Zoetermeer: Boekencentrum.

Ark, J. van (2004). De weg van de groep. Zoetermeer: Meinema.

Bakker, J. (2011). Roodkapje en de kunst van het levensbeschouwelijk begeleiden. In:

Schoemaker, T. (2011). Midden in de week ... maar zondags niet. Over het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen in het primair onderwijs. Gorinchem: Narratio, 75-84.

Berg, B. van den (2011). Het kind en de grote verhalen. In: Schoemaker, T. (2011). Midden in de week ... maar zondags niet. Over het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen in het primair onderwijs. Gorinchem: Narratio, 25-31.

Creasy-Dean, K. (2010). Almost Christian. What the Faith of Our Teenagers is Telling the American Church. Oxford: Oxford University Press.

Dalferth, U.I. (1998). Gedeutete Gegenwart. Zur Wahrnehmung Gottes in den Erfahrungen der Zeit. Tübingen: Mohr Siebeck.

Dasberg, L. (1980). Wat is er terechtgekomen van de ‘eeuw van het kind’? In: Melsen, A.G.M. (1980). Wie ben ik, wie zijn jullie? Een waardenvaste opvoeding in een waardeloze wereld? Baarn: Ambo.

Dijk, J. van (2011). Zingeving voor de grenzeloze generatie. In: Kalisvaart, E., Dijk, J. van, Broers, H. (2011). Bewogen mensen. Werken aan zin en betekenis in beroepsopleidingen.

Zwolle: Geert Groote Instituut, 13-27.

Dingemans, G.D.J. (1986). In de leerschool van het geloof. Mathetiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijk vormingswerk. Kampen: Kok.

Harskamp, A. van (2006). Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming. In: Miedema, S. (2006). Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming. Zoetermeer: Meinema.

Horst, W. ter (2008). Christelijke pedagogiek als handelingswetenschap. Kampen: Kok.

Hyde, B. (2006). Nurturing the Spirit in Primary Religious Education Classrooms. In: Souza, M. de, Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. (2006). International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Part Two. Dordrecht, 1179-1192.

Jonker, E.R. (1999, 2e druk). Aan het woord komen. Zoetermeer: Boekencentrum.

Kock, A. de, Verboom, W., Pals, A., Pelt, J.W. van, Stijf, A. (2011). Altijd leerling. Basisboek catechese. Zoetermeer: Boekencentrum.

Matsinger, C. (2010). Heilige grond. De plek van jongeren in de kerk. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

Meinsma, J.W. (2011). Voorwoord. In: Kalisvaart, E., Dijk, J. van, Broers, H. (2011). Bewogen mensen. Werken aan zin en betekenis in beroepsopleidingen. Zwolle: Geert Groote Instituut, 8-9.

Pirner, M.L. (2008). Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Roebben, B. (2009). Seeking Sense in the City. European Perspectives on Religious Education. Münster: LIT-Verlag.

Schoemaker, T. (2011). Midden in de week ... maar zondags niet. Over het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen in het primair onderwijs. Gorinchem: Narratio.

Schillebeeckx, E. (1978). Glaube und Moral. In: Mieth, D., Compagnoni, F. (1978). Ethik im Kontext des Glaubens. Probleme. Grundsätze. Methoden. Freiburg/Wien: Universitätsverlag/Herder.

Scott, D.G. (2006). Spirituality and Identity within/without Religion. In: Souza, M. de, Engebretson, K., Durka, G., Jackson, R., McGrady, A. (2006). International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Part Two. Dordrecht, 1111-1126.

Uum, M. van (2011). Opleiden voor het protestants-christelijk onderwijs – hoe doe je dat? In: Schoemaker, T. (2011). Midden in de week ... maar zondags niet. Over het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen in het primair onderwijs. Gorinchem: Narratio, 11-17.

Valstar, J., Kuindersma, H. (2008). Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs. Amersfoort: NZV.

Vries, G.C. de (2008). Leren zien – leren geloven. Een praktisch-theologische theorie van esthetisch-religieus leren. Gorinchem: Narratio.

Erna (dr. E.) Zonne is juniorprofessor vakdidactiek voor het protestants godsdienstonderwijs in Osnabrück

E-mail: erna.zonne-gaetjens@osnabrueck.de