

KIEZEN EN DELEN

samenvatting op hoofdlijnen

In bijna alle schoolsoorten zijn de laatste jaren allerlei leerplanactiviteiten voor het vak godsdienst/levensbeschouwing waarneembaar. Van onderlinge afstemming of dwarsverbanden tussen al deze programma's is echter nauwelijks sprake. Daarom stelde het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden voor het katholiek onderwijs in het najaar 1995 een tijdelijke werkgroep in die de opdracht kreeg een advies uit te werken over de mogelijkheden van meer samenhang in de planning en de opbouw van het vak op de diverse schoolsoorten. In haar overwegingen diende de werkgroep de criteria van de bisschoppenconferentie en de richtinggevende uitspraken van de NKSR (beide uit 1995) mee te nemen. Hoofdvraag was welke aspecten men zou moeten bewaken bij de formulering van kerndoelen en eindtermen in diverse taakgroepen waarbij het College betrokken is.

De werkgroep publiceerde eind 1997 een adviesrapport van ruim 50 bladzijden. In de eerste paragraaf wordt de dynamiek van de vakontwikkeling in de laatste decennia beschreven tegen de achtergrond van onze veranderende maatschappelijk-culturele context: een beschrijving, analyse en waardering van de ontwikkelingen in de afgelopen dertig jaar. In de tweede paragraaf - de spil van het rapport - formuleert de werkgroep enkele fundamentele keuzes die momenteel sterk bediscussieerd worden en die voor de huidige koers van het vak doorslaggevend zijn. Deze visie wordt in de derde paragraaf uitdrukkelijk uitgewerkt naar enkele hoofdlijnen voor de planning en de opbouw van het vak in de verschillende schoolsoorten, waarbij gestreefd wordt naar onderlinge aansluiting en afstemming.

KIEZEN EN DELEN

De adviesbrochure *Kiezen en delen. Aanzet tot longitudinale planning en onderlinge afstemming van godsdienst/levensbeschouwing in het katholiek onderwijs* werd geschreven in opdracht van het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden voor het katholiek onderwijs samengesteld door de werkgroep 'Longitudinale curriculumontwikkeling godsdienst/levensbeschouwing'. Deze werkgroep bestond uit A. Brants, H. Burggraaff, C. Hermans, P. Hoogenboom, A. de Jong, C. Sinnema en L. Withagen. De brochure is à f 25,00 te bestellen bij het secretariaat van het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden, p/a Peperstraat 5, 5211 KM 's-Hertogenbosch, tel. 073 - 612 54 88, fax 073 - 612 16 39, e-mail: rkkbisdb@pi.net.

1 VAK-ONTWIKKELING IN EEN VERANDERENDE CONTEXT

Om op een verantwoorde manier een perspectief te schetsen voor de toekomst, is het allereerst van belang om te zien welke dynamiek er zit in de vakbenaderingen die de laatste decennia zijn ontwikkeld. Vervolgens dient gekeken te worden in welke maatschappelijk-culturele context deze ontwikkelingen hebben plaatsgevonden.

1.1 Van katechismusles naar levensbeschouwelijke vorming

Met het afschaffen van de katechismus-verplichting en het verschijnen van de *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese* in 1964 brak een periode aan waarin ingrijpende

veranderingen in het vak zouden plaats vinden. De laatste dertig jaar kunnen feitelijk worden beschouwd als één grote reactie op de katechismus-periode. Tot dan toe bepaalden anderen wat leerlingen moesten geloven (heteronomie), vanaf dat moment wilde men vooral de autonomie van leerlingen bevorderen. Met het wegvallen van de katechismus viel echter ook een duidelijke systematiek weg.

In de ontwikkelingen van de laatste drie decennia zijn - ideaaltypisch- drie grote stromingen te onderscheiden: de kerygmatisch-existentiële (verkondigings- en ervaringskatechese), de hermeneutisch-kritische (bijbeldidactiek en kritisch godsdienstonderwijs) en de symbolisch-empirische (symbooldidactiek en levensbeschouwelijke vorming).

1.1.1 Kerygmatisch-existentiële stroming

De eerste vernieuwingsbeweging in de zestiger jaren vatte schoolkatechese nog wel als een vorm van verkondiging op, maar men legde toch veel sterker het accent op de eigen bestaanservaringen van leerlingen. In dat verband spreekt men wel eens van een 'antropologische wending'. Binnen deze vernieuwingsbeweging ontwikkelde zich de kerygmatische variant (verkondigingskatechese) en de existentiële variant (ervaringskatechese).

Verkondigingskatechese

Een belangrijke stimulans voor verkondigingskatechese werd gegeven op de conferentie van Beekbergen in 1962: godsdienstlessen moesten gezien worden als verkondiging, maar wel in een schoolse situatie. In de grond beschouwde men katechese dus primair als een kerkelijke en pastorale activiteit, die erop gericht was dat leerlingen zich het katholieke geloof eigen maakten en een persoonlijk antwoord zouden geven op het geloofsappel.

Binnen deze variant werd ijverig gewerkt aan planningsactiviteiten, hetgeen zich met name uitte in de productie van reeksen projecten. In het voortgezet onderwijs werkte deze variant op het niveau van systematische planning minder door, hoewel in een reactie op het ontwerpplan van de VKD (1969) sterk werd gepleit voor een meer 'informatieve' katechese (waarbij tevens gewezen werd op de onterechte tegenstelling tussen informatie en verkondiging).

Winstpunt uit deze ontwikkeling was, dat het dilemma onderwijs of verkondiging als een vals dilemma werd aangemerkt. Verkondiging wordt door gezaghebbende professionals nog steeds als een intrinsieke mogelijkheid van het schoolvak gezien, met name in de vorm van het persoonlijk getuigenis van de docent.

Ervaringskatechese

In de tweede variant - welke tot ontwikkeling kwam in de tweede helft van de zestiger jaren en de eerste helft van de zeventiger jaren - werd meer nadruk gelegd op bestaansverheldering. Voorstanders van dit type katechese probeerden de kloof tussen geloof en leven te overbruggen door een vorm van katechese te ontwikkelen waarin verdieping en verbreding van eigen bestaanservaringen en de religieuze dimensie daarvan centraal stonden.

Op het niveau van de planning werden voornamelijk handreikingen gegeven met betrekking tot de ordening van thema's, de keuze van projecten en de werkwijze. Dat gold met name voor het basisonderwijs; voor het voortgezet onderwijs ging men niet verder dan het ontwerpen van series katecheseprojecten rond existentiële ervaringen van leerlingen.

De ervaringskatechese bevatte - ondanks de vaak felle kritiek daarop - een aantal belangrijke vernieuwingselementen, zoals: minder nadruk op de inhoud en meer op de mens, de erkenning van de ervaring als basis voor het geloof en een centrale plaats voor de leerling. De ervaringskatechese bood echter geen bevredigende oplossing voor een aantal centrale problemen in het vak, zoals: de functie van de bijbel, de verhouding tussen openbaring en

ervaring, maatschappelijke oriëntatie en de relatie tussen fides qua en fides quae. Ook werden er vraagtekens gesteld achter het nogal katholieke en optimistische karakter, onvoldoende maatschappijbetrokkenheid en de wetenschappelijke onderbouwing.

1.1.2 Hermeneutisch-kritisch godsdienstonderwijs

Niet verwonderlijk was het dus, dat in reactie op deze ervaringskatechese in de zeventiger jaren een beweging op gang kwam die getypeerd kan worden als de hermeneutisch-kritische stroming. Kenmerkend voor deze stroming was de poging om het godsdienstonderwijs als een volwaardig schoolvak vorm te geven, waarbij de inhoud vooral ontleend werd aan de moderne theologie. Daardoor kreeg enerzijds de herinterpretatie van Schrift en traditie een veel sterker accent, anderzijds beklemtoonde men dat in het godsdienstonderwijs leerlingen moesten leren denken en een eigen oordeel vormen. Aan beide kanten werd ook veel meer aandacht geschonken aan de context van betekenisgeving. In deze vernieuwingsstroom zijn ook weer twee varianten te onderscheiden: de hermeneutische variant (bijbeldidactiek) en de meer kritische variant (kritisch godsdienstonderwijs).

Bijbeldidactiek

Kenmerkend voor de hermeneutische variant - waarbinnen overigens heel verschillende accenten werden gelegd - was de poging om bijbel en actuele werkelijkheid zo op elkaar te betrekken dat ze elkaar ontsluiten. Dit had voortdurend een zekere spanning tussen meer accent op het verleden en meer het accent op het heden tot gevolg. Wel was men ervan overtuigd, dat de bijbel mensen in de huidige samenleving kon en moest helpen de juiste vragen te stellen aan hun situatie.

Systematische planning beperkte zich ook hier tot het ontwikkelen van projecten.

Positief in deze benadering was, dat aan de bijbel zijn vaste plaats werd teruggegeven in het godsdienstonderwijs. Duidelijk werd echter ook, dat het gevaar van dogmatisering, historisering, moralisering en psychologisering niet ondenkbeeldig was.

Kritisch godsdienstonderwijs

De tweede fase van de vernieuwingsbeweging na 1964 is aan te duiden als het kritisch godsdienstonderwijs en kenmerkte zich - mede onder invloed van de bevrijdingstheologie - door de aandacht voor politieke en sociale problemen in onze maatschappij in het verband van Gods heilsplan en het komende Rijk Gods. Met het oog op de emancipatie van leerlingen achtte men het van belang dat zij zelf kritisch leerden denken over de religieuze dimensie van de werkelijkheid. Deze stroming was dan ook sterk cognitief gericht. De inhoud van het vak diende vooral te worden ontleend aan de moderne christelijke theologie.

Leerplanmatig werd hier gekozen voor een thematisch leerplan, waarvan de inhoud ontleend werden aan de conciliedocumenten *Nostra Aetate* en *Gaudium et Spes*. Verder koos men in deze variant voor een spiraalleerplan: een leerplan waarin dezelfde thematieken op telkens hogere niveaus aan de orde komen.

Een aantal elementen van het kritisch godsdienstonderwijs zijn voor de toekomst van groot belang, zoals: de emancipatie-pedagogische grondzorg, het vermijden van indoctrinatie en de onderwijskundige nadruk op cognitieve doelstellingen. Dat neemt niet weg, dat er ook vraagtekens overbleven, zoals: het eenzijdig cognitieve karakter, de voorkeurspositie van het christendom en de mogelijk negatieve invloed van instituties op individuele mensen.

1.1.3 Symbolisch-empirische stroming

Vanaf het midden van de jaren tachtig ontstond een derde fase in de vernieuwing van de vakopvatting, het best aangeduid als de symbolisch-empirische. Enerzijds speelt hierin het werken met symbolen, metaforen en verhalen een belangrijke rol, anderzijds de toetsing van

theoretische inzichten aan empirische gegevens. Ook hier is een duidelijk onderscheid te maken tussen de meer symbolische variant (symbooldidactiek) en de meer empirische variant (levensbeschouwelijke vorming).

Symbooldidactiek

Kenmerkend voor de symbooldidactiek is het gegeven dat men daarin identiteitsontwikkeling als het centrale vormingsdoel van het vak ziet. Meer toegespitst: de ontwikkeling van een eigen identiteit op religieus/levensbeschouwelijk gebied. Leren is dan niet op de eerste plaats cognitief leren, maar leren ervaren van zichzelf en de wereld door middel van symbolen en taal. In de symbooldidactiek gaat het vooral om de vraag, hoe symbolen, metaforen en verhalen zodanig betrokken kunnen worden op het proces van subjectwording dat dit proces bevordert, begeleid en vernieuwd wordt. Daarbij wordt een wederzijds kritische correlatie beoogd tussen de levenservaringen van hedendaagse mensen en de christelijke geloofssymbolen. In didactisch opzicht betekent dit, dat er altijd twee fasen doorlopen moeten worden: allereerst het creatief ontwerpen en verstaan van symbolen en daarna de kritisch analyse ervan. Positief in de symbooldidactiek is dat men probeert het eenzijdig rationele karakter en de maatschappelijke oriëntatie van het kritisch godsdienstonderwijs te doorbreken en evenwicht te zoeken in het vak. In deze stroming worden de verworvenheden van de ervaringskatechese en de kritiek erop serieus meegenomen. De symbooldidactiek vormt aldus een aantrekkelijke poging tot synthese tussen ervaringskatechese en het kritisch godsdienstonderwijs. Groot nadeel van deze stroming is dat daarin van systematische planning nog nauwelijks sprake is.

Levensbeschouwelijke vorming

De tweede variant van de symbolisch-empirische stroming kan men de empirische variant noemen, omdat in deze benadering centraal staat dat het vak de leerlingen moet helpen onderzoeken wie zij zelf eigenlijk zijn en welke waarden zij feitelijk van belang blijken te vinden. Het hoogtepunt van deze stroming lag in de tweede helft van de tachtiger en eerste helft van de negentiger jaren. Deze variant kenmerkt zich door drie oriëntaties. Ten eerste: het gegeven dat het centrale probleem niet zou liggen in de crisis van het christendom, maar in het onder druk staan van levensbeschouwing in de huidige samenleving. Leerlingen moeten daarom leren zien wat een pluriforme levensbeschouwelijke werkelijkheidsbenadering (optiek) inhoudt en zinragen leren stellen bij het leven en antwoorden daarop proberen te vinden. Ze dienen dus voldoende thuis te raken op de levensbeschouwelijke markt om zelfstandig te kunnen kiezen en problemen op te lossen. Een tweede belangrijk kenmerk is dat men een aantal soorten levensvragen (aspecten c.q. -domeinen) van mens-zijn en zingeving onderscheidt en de inhoud van het vak naar die onderscheiding indeelt. Een derde kenmerk is erin gelegen, dat deze benadering zich doorgaans uitdrukkelijk legitimeert ten opzichte van de katholieke identiteit van de school via de kwantitatieve voorkeurspositie van het christendom. Positieve punten in deze vakopvatting zijn: het serieus nemen van het levensbeschouwelijk pluralisme en de druk die er in onze huidige cultuur op levensbeschouwing ligt. Maar er kleven ook bezwaren aan, zoals: de eenzijdig filosofische godsdienstpedagogische theorie, een ten onrechte verwarring tussen kentheorie en zijnstheorie (de vraag wat iets vanuit levensbeschouwelijk gezichtpunt is, wordt ongemerkt herleid tot de vraag hoe men het vanuit een levensbeschouwelijke invalshoek kan zien) en de eenzijdige ontwikkeling van het actuele zelf van leerlingen.

1.1.4 Balans en perspectief

Een sterke-zwakke balans over de afgelopen decennia in het kader van de ontwikkeling van de vakopvatting en de longitudinale planning ervan, levert het volgende op.

Positief in het streven naar autonomie-bevordering is dat men de fundamentele menselijke vrijheid en subjectiviteit van leerlingen op godsdienst/levensbeschouwelijk gebied wil beschermen en ontwikkelen.

Een zwak punt in deze ontwikkeling is echter de neiging om het zelf met vrijheid te verbinden en de ander/het andere met onvrijheid of bepaaldheid. Dat leidt ertoe, dat alles wat van anderen komt vooral als een (mogelijke) bedreiging van de vrijheid wordt gezien en alles wat vanuit de mens zelf komt, beschouwd wordt als iets dat vrijheid inhoudt of mogelijk maakt. Alles is heel sterk in functie van het zelf komen staan en langzamerhand ging het daardoor niet (alleen) meer om de vrijheid van het zelf, maar om het eigenbelang van het zelf.

Om deze negatieve punten te vermijden en de positieve punten te behouden, zou met betrekking tot de inhoudelijke oriëntatie voor het vak een goede synthese te vinden zijn in wat genoemd kan worden 'participatiegericht godsdienstonderwijs'. Daarin zou volop aandacht moeten zijn voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen (dus voor de ontwikkeling van het zelf). En omdat het er in de levensbeschouwelijke vorming zoals die zich de laatste decennia heeft ontwikkeld nog slechts om gaat dat leerlingen zelf keuzes kunnen maken uit wat anderen hen aanbieden op de levensbeschouwelijke markt en er kennelijk van uitgegaan wordt dat zij zelfs niets te bieden hebben, zou precies dat punt veel centraler moeten staan.

Met betrekking tot de longitudinale planningsaspecten en de onderlinge afstemming van de vakinvullingen op de verschillende schoolsoorten vallen in de historische schets twee dingen op. Ten eerste is de aandacht verschoven van primaire gerichtheid op catechetische processen in de eerste fase, waarbij minder aandacht besteed werd aan planningsaspecten, via een sterke concentratie op de planning van (reeksen van) projecten in de tweede fase naar het werken aan deelschoolwerkplannen en raamplannen voor de verschillende schoolsoorten in de derde fase en de huidige behoefte aan een longitudinale planning. Op de tweede plaats zijn daarbij in toenemende mate leerplantheoretische inzichten een rol gaan spelen.

1.2 De invloed van maatschappelijk-culturele ontwikkelingen

Voor een verantwoorde vakopvatting in het kader van afstemming en longitudinale planning dient niet alleen rekening gehouden te worden met inhoudelijke ontwikkelingen van het vak zelf, maar ook met de maatschappelijk-culturele context waarbinnen het vak zich ontwikkelt. Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen drie dimensies. De eerste dimensie is de sociale, welke zowel de verhouding tussen individu en gemeenschap als de relatie tussen het zelf en de ander betreft; daarin spelen vooral individualisering en het levensbeschouwelijk pluralisme een rol. De tweede dimensie is de historische en betreft de relatie tussen verleden, heden en toekomst; hier zijn vooral de modernisering en rationaliseringsachterstand van belang. De derde dimensie is de religieuze, waarbij men vooral de maatschappelijk-culturele ontwikkelingen op het oog heeft die gewoonlijk worden aangeduid met secularisering en functionele of institutionele differentiatie.

1.2.1 Individualisering en levensbeschouwelijk pluralisme

Individualisering

Onder individualisering wordt verstaan: de toenemende neiging van mensen om hun lot in eigen handen te nemen, om de ontplooiing van hun eigen persoonlijkheid als belangrijkste levensdoel te beschouwen en om creatieve individualiteit als ideaal te zien. Godsdienst en levensbeschouwing zijn in onze westerse samenleving dan ook steeds meer een zaak van vrijwillige en individuele keuze geworden. Deze individualiseringstendens heeft ook sterk doorgewerkt in het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing (grote nadruk op bevordering van autonomie).

Uiteraard mag enerzijds de enkeling niet ondergeschikt gemaakt worden aan een collectief, anderzijds mag ook de gemeenschap niet verwaarloosd worden. Daarom is het wenselijk dat ook in het vak godsdienst/levensbeschouwing een sterker accent gelegd wordt op doeloriëntaties als participatie en op communicatieve doelen, op samenwerking en op bevordering van gemeenschapsbesef op religieus terrein. In het vak moet men proberen uit te gaan van een zo evenwichtig mogelijke verhouding tussen individuele en collectieve activiteiten. Dat houdt in, dat leerlingen ook en vooral moeten leren ervaringen te delen, samen te denken en te handelen en bij te dragen aan collectieve beslissingsprocessen.

Levensbeschouwelijk pluralisme

De tweede maatschappelijk-culturele ontwikkeling van sociale aard is de pluralisering op religieus en levensbeschouwelijk vlak. Hoewel de Nederlandse samenleving nog steeds een sterk christelijke inslag heeft behouden, maakt homogeniteit steeds meer plaats voor heterogeniteit. Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing is het daarom ook nodig niet alleen respect ten opzichte van andersdenkenden en andersgelovigen aan te kweken, maar ook dat de dialoog met hen wordt gevoerd en dat leerlingen voldoende achtergrond leren kennen van waaruit anderen denken, handelen en communiceren.

1.2.2 Modernisering en rationaliseringsachterstand

Modernisering

Onder modernisering wordt het groeiend belang verstaan dat men in onze samenleving hecht aan het heden, aan actuele gebeurtenissen en aan de eigentijdse beleving van de werkelijkheid, welke gepaard gaat met vermindering van het historisch perspectief en verminderende aandacht voor continuïteit en traditie. Ook deze ontwikkeling werkt sterk door in het vak. Toch zou geprobeerd moeten worden uit te gaan van een zo evenwichtig mogelijke verhouding tussen de huidige actualiteit en de geschiedenis. Natuurlijk is *aggiornamento prima* en moet de relevantie voor het nu duidelijk gemaakt worden. Maar verwaarlozing van de geschiedenis is onjuist, en daarom is het van belang ook voldoende nadruk te leggen op herinnering en planning, op intergeneratieve veranderingen en op bevordering van historisch besef op religieus terrein.

Rationalisering

Onder rationalisering verstaat men de groeiende waarde die men toekent aan de rede en aan doelmatigheid in het handelen. Op het gebied van het godsdienstonderwijs beseft men steeds sterker, dat er een soort rationaliseringsachterstand is ontstaan; en het is dan ook van groot belang om in het vak voldoende werk te maken van de ontwikkeling van de rationele, cognitieve vermogens en vaardigheden. Geprobeerd zou moeten worden hogere cognitieve doelstellingen te bereiken en argumentatieve communicatie in te oefenen.

1.2.3 Secularisering en functionele differentiatie

Secularisering

Onder secularisering gaan zeer verschillende betekenissen schuil. Op de eerste plaats wordt met secularisering bedoeld: het proces van desacralisatie in onze cultuur. Op de tweede plaats houdt secularisering ook in, dat godsdienstige handelingen en opvattingen, symbolen en instellingen minder in aantal en omvang worden en inboeten aan invloed op het samen leven van mensen. En tenslotte is er sprake van 'verwereldlijking': de godsdienst past zich in toenemende mate aan aan de wereld en de daarin dominante opvattingen. Godsdienst en

levensbeschouwing maken niet meer automatisch deel uit van een collectief bewustzijn. Bovendien blijkt dat het christelijk referentiekader voor veel mensen heeft afgedaan. De moeilijkheid nu is, dat de feitelijk aanwezige godsdienstigheid en levensbeschouwelijkheid niet of slechts moeilijk verbonden kan worden met de publieke cultuur. Daarom moet geprobeerd worden uit te gaan van een zo evenwichtig mogelijke verhouding tussen het leven in deze wereld en godsdienst. Dat betreft enerzijds de verhouding tussen het profane leven en religieuze activiteiten, anderzijds moet binnen de religieuze vormen van gerichtheid uitgegaan worden van een juiste verhoudingsbepaling tussen de profane en religieuze componenten ervan. Godsdienst en levensbeschouwing dienen enerzijds uitdrukkelijk als een gerichtheid op de wereld en het gewone leven behandeld te worden, anderzijds moet men ook voldoende aandacht besteden aan de ontwikkeling van intrinsiek geloof en aan de bevordering van godsdienstig besef. Leerlingen moeten leren een levensechte levensovertuiging op te bouwen en religieuze aspecten van de werkelijkheid leren ervaren.

Functionele differentiatie

Met functionele of institutionele differentiatie wordt de tendens bedoeld dat voor elk groot levensgebied een aparte maatschappelijke institutie dient. Daardoor vindt een soort opdeling plaats in steeds autonomer wordende maatschappelijke sectoren en instituties. Deze opdeling werkt op een bijzondere manier door in de positiebepaling en inhoudelijke invulling van het vak op school. Enerzijds wordt dit steeds meer gezien als een vak dat eigenlijk niet echt thuishoort in de school (omdat het veeleer een zaak van de kerk zou zijn), anderzijds wordt het steeds uitdrukkelijker als een gewoon schoolvak gezien. Ook werkt deze opdeling door in de wetenschappelijke fundering van het vak, waarvoor steeds meer een beroep wordt gedaan op gedragswetenschappelijke inzichten en - wat de inhoudelijke 'Bezugswissenschaft' betreft - men steeds meer is gaan zoeken buiten de theologie.

Ondanks de gecompliceerdheid van de huidige ontwikkelingen is de werkgroep van mening dat het vak ook in de school als publieke opvoedings- en onderwijsinstelling te legitimeren is, dat daarvoor zowel een theologische als een gedragswetenschappelijke benadering legitiem is, liefst in een uitdrukkelijk interdisciplinaire zin en dat in dit vak juist geprobeerd zou moeten worden om verbanden te leggen tussen het religieuze/levensbeschouwelijke en seculiere.

2 NAAR PARTICIPATIEGERICHT GODSDIENSTONDERWIJS

Voor een verdere schets van een toekomstperspectief voor het vak is niet het zoeken naar een soort eenheidsfundament aan de orde vanuit een of-of instelling, maar wel naar verbanden en samenhang vanuit een en-en streven. Daarbij moet allereerst aandacht besteed worden aan enkele constitutieve kwesties (punten die doorslaggevend zijn voor de eigen aard of identiteit van het schoolvak) en vervolgens enkele zaken die meer van regulatieve aard zijn (en die de gewenste inkleuring of accentlegging betreffen).

2.1 Aard en naam van het vak

Drie constitutieve aspecten zijn: de kwestie van de verhouding tussen godsdienst en levensbeschouwing, de relatie tussen christendom en andere godsdiensten en de relatie van het vak tot de (levensbeschouwelijke) grondslag van de katholieke school.

2.1.1 Godsdienst en levensbeschouwing

In hoeverre is het verantwoord de vakopvatting te funderen op een begrip als godsdienst of religie, dan wel op het wellicht bredere begrip levensbeschouwing, of misschien juist op beide? En hoe verhouden ze zich dan tot elkaar?

Overeenkomsten en verschillen

Levensbeschouwing kan men omschrijven als het zich ontwikkelende geheel van gerichtheden van mensen op de uiteindelijke zin van het bestaan en de neerslag daarvan in vanzelfsprekendheden, praktijken, houdingen en capaciteiten. Meer theoretisch spreekt men van een 'Weltanschauung' die het resultaat is van weloverwogen reflecties en die sterk gesystematiseerd is. Godsdienst is in dit kader op te vatten als dat specifieke soort levensbeschouwing waarin God of het goddelijke een beslissende rol heeft in de uiteindelijke zin van het bestaan. Soms onderscheidt men godsdienst nog van religie; religie vat men dan vaak op als 'ultimate concern'. In feite functioneert het religiebegrip vaak als een soort tussenbegrip tussen levensbeschouwing en godsdienst.

Met het oog op de fundering van het vak op dit soort begrippen is de onderlinge verhouding van belang. Godsdienst en levensbeschouwing hebben minstens de volgende vier kenmerken met elkaar gemeen: beide geven ze een relatie van mensen aan en ze berusten op een keuze van mensen; deze keuze heeft betrekking op de ontwikkeling van de eigen identiteit. En tenslotte houden godsdienst en levensbeschouwing zowel een oorspronkelijk moment als een moment van zelfbepaling in.

Deze gemeenschappelijke kenmerken maakt beider positie in de publieke cultuur moeilijk, omdat daar de eis van objectiviteit geldt. Soms plaatst men levensbeschouwing ten onrechte als onpartijdig tegenover godsdienst. Maar geen enkele levensbeschouwing is universeel en godsdienst zal de pretentie een meta-standpunt in te nemen, moeten opgeven.

Naast overeenkomsten bestaan er echter ook verschillen welke bepaald worden door de aard van de 'andere kant' van de relatie. Die andere kant kan men namelijk - meer filosofisch - invullen als samenvallend met het geheel en niet zelf een eigen rol spelen in de relatie. Anderzijds kan men die andere kant ook - meer religieus - opvatten als het geheel van tijd-ruimte overstijgend en zelf een eigen rol spelend in de relatie. Beide kan men dus zien als twee polen op een lijn; polen die niet zomaar eindpunten zijn, omdat een eindeloze variatie aan invullingen mogelijk is. De eerste pool kan men de metafysische, de tweede pool de theïstische noemen. Het eigene van godsdienst bestaat nu hierin, dat de transcendente werkelijkheid in de relatie tot mensen een eigen bron is en een eigen rol speelt. Die eigen rol is fundamenteel te karakteriseren als 'vervullend' (absolute positiviteit of genade).

Relaties

De gedachte dat in godsdienst het transcendente puur overstijgend is, is niet alleen logisch onhoudbaar maar ook bedenkelijk. Immers, gemakkelijk kan dan het beeld van God tegenover de mens ontstaan (heteronomie versus autonomie). Daarom kan godsdienst niet alleen met de theïstische pool worden verbonden, maar dient hij ook de metafysische pool te bevatten. Godsdienst en levensbeschouwing kunnen dus niet zonder meer tegenover elkaar geplaatst worden: ze staan in een relatie waarbij levensbeschouwing en godsdienst in elkaar doordringen. Deze relatie kan men zo aangeven, dat levensbeschouwing het algemene is en godsdienst het bijzondere. Maar op hun verhouding is het personen-model van toepassing, en niet het ding-model: het gaat immers om levensinhoud van mensen.

Op grond van deze overwegingen dienen zowel levensbeschouwing-in-het-algemeen als godsdienst-in-het-bijzonder in het vak aan bod te komen. Bovendien wettigen deze overwegingen de keuze voor de dubbelnaam (ook al omdat met deze term wettelijk wordt aangegeven waarmee het katholiek onderwijs in de vrije ruimte een vak kan inrichten).

2.1.2 Christendom en andere godsdiensten

Een tweede actuele kwestie is de relatie tussen christendom en andere godsdiensten. Op welke wijze is mogelijk om het levensbeschouwelijk pluralisme in onze samenleving serieus te nemen en tegelijkertijd zorg te houden voor de identiteit van elke godsdienst en levensbeschouwing?

Kritische universaliteit

Theologisch gezien zijn er verschillende standpunten mogelijk: de exclusivistische positie (christenen belijden Jezus Christus als de ene verlosser voor alle mensen), de inclusivistische positie (Christus is het hoogtepunt van wat God van meet af aan met mensen wil) of de pluralistische positie (Christus is in de mensheid niet de enige heilsweg).

De werkgroep geeft de voorkeur aan een positie tussen de inclusivistische en pluralistische in; deze positie zou men kortweg die van kritische universaliteit kunnen noemen.

Over twee hoofdstellingen in deze positie van kritische universaliteit bestaat brede consensus onder hedendaagse theologen: 1) het christendom heeft zijn geprivilegieerde positie verloren en 2) het christendom heeft geen monopoliepositie van heil. In positieve zin houdt deze positie een pleidooi in voor een kritische interreligieuze dialoog. In die dialoog moet het christendom zichzelf inbrengen niet alleen vanuit de overtuiging dat het eigen zicht principieel beperkt is en dat men van anderen kan leren, maar ook vanuit de overtuiging dat het allen gaat om die ene werkelijkheid en die ene God voor allen.

Interreligieuze dialoog

Voor de uitwerking van deze positie in het vak godsdienst/levensbeschouwing kan men voor een monoreligieus, multireligieus of interreligieus model opteren. Het monoreligieuze model wordt meestal geassocieerd met de traditionele catechese, waarin leerlingen blijvend worden ingeleid in de (christelijke) traditie die een voorkeurspositie bekleedt. In het multireligieuze model leren leerlingen over bepaalde religies en levensbeschouwingen (geestelijke stromingen). Het interreligieuze model echter is gericht op de ontwikkeling van een dialogale competentie t.a.v. de verschillende levensbeschouwelijke tradities met het oog op erkenning van andersdenkenden en ter ontwikkeling van een eigen geloof door een grotere betrokkenheid op de oorspronkelijk eigen traditie.

Omdat het interreligieuze model theologisch de meest verantwoorde uitwerking van de kritische universaliteit is, gaat de werkgroep ervan uit, dat de interreligieuze benadering in onze plurale samenleving de meest verantwoorde is. Ook vanuit een pedagogisch-didactische invalshoek zijn er belangrijke argumenten voor: in de dialoog ontdekt en ontwikkelt men zichzelf en identiteitsontwikkeling is een centraal pedagogisch doel. Om in de dialoog de ander echt serieus te nemen, is het noodzakelijk te leren wat daarvoor nodig is: voldoende achtergrondkennis is dus een noodzakelijke voorwaarde voor een verantwoorde interreligieuze dialoog.

2.1.3 In een katholieke school

Een derde 'constitutieve factor' voor de ontwikkeling van het vak is de vraag, hoe het vak zich verhoudt tot de (levensbeschouwelijke) identiteit van katholieke scholen. Deze problematiek kan vanuit pedagogisch-didactische invalshoek en meer kerkelijk en theologisch perspectief worden benaderd.

Opvoeding en onderwijs

Vanuit een pedagogisch-didactische benadering kan onderscheid gemaakt worden tussen 'education in' (inleiden in een bepaalde godsdienst: het oude vak 'godsdienst' en zijn opvolger, 'schoolcatechese'), 'education about' (het leren kennen van verschijnselen en kenmerken van godsdiensten en levensbeschouwingen vanuit een toeschouwersperspectief: geestelijke

stromingen) en 'education from' (leren waarnemen, denken, spreken en handelen vanuit een godsdienstige of levensbeschouwelijke invalshoek). Bij het vak godsdienst/levensbeschouwing op een katholieke school zou het accent mogen liggen op 'education from'; waarbij men beter kan spreken over 'met het oog op' de (voortgang of verdieping van) christelijke traditie dan te spreken in termen van 'vanuit christelijk perspectief'.

Katholieke identiteit

Vanuit twee verschillende instituties - school en kerk - worden eisen gesteld aan het vak godsdienst/levensbeschouwing. Het is een uitdaging om daar op een verantwoorde manier mee om te gaan en te voorkomen dat beide tegen elkaar uitgespeeld worden.

Katholieken hebben grondwettelijke vrijheid om godsdienstonderwijs te verzorgen in aansluiting bij de eigen levensovertuiging. Het vak godsdienst/levensbeschouwing dient dan ook bij te dragen aan de katholieke identiteit van de school; maar vraag is wel in hoeverre het vak in onze huidige katholieke scholen nog te zien is als vervulling van de evangeliserings-opdracht van de kerk.

2.2 Accenten in onze huidige situatie

Behalve de 'constitutieve factoren' speelt ook nog de vraag op welke manier men het vak godsdienst/levensbeschouwing in een bepaalde periode en situatie het best kan 'inkleuren' en welke accenten in de toekomst kunnen worden gelegd.

2.2.1 Humaniteit en identiteit

Allereerst spelen kwesties van humaniteit en identiteit een rol wanneer het gaat om toekomstige accentlegging in het vak.

Waarachtige menselijkheid

Uiteraard dient het vak een bijdrage te leveren aan waarachtige menselijkheid. Maar deze menselijkheid wordt momenteel sterk bedreigd door technocratie en bureaucratie, kolonialisering van de leefwereld door politiek en economie, en tenslotte door de sterke neiging tot nihilisme.

Narratieve identiteit

In het vak dient het niet alleen te gaan om de ontwikkeling van de individuele identiteit van leerlingen, maar ook en evenzeer om de ontwikkeling van hun sociale en collectieve identiteit, door sommigen 'narratieve identiteit' genoemd. Immers: de mens komt van begin af aan in een verhaal ter wereld. Die verhalen worden aangereikt en overgenomen en laten zich verbinden met het verhaal van het eigen leven. Dit betekent dat de individuele ontwikkeling steeds geplaatst dient te worden binnen het brede perspectief van de ontwikkelings- of levenslooppsychologie en sociale verbanden.

2.2.2 Cognitieve ontwikkeling en meer

Een tweede punt in verband met de wenselijke inkleuring van het vak betreft de plaats en inhoud van de cognitieve ontwikkeling.

Kennen in meervoud

Binnen het cognitieve domein kan allereerst onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds het meer redenerend-begripsmatig kennen en anderzijds het aanschouwelijk, ervaringsmatig kennen. Op de tweede plaats moet men onderscheiden tussen know-how-it-is en know-how-to-do. De werkgroep wil ervoor pleiten om in het vak godsdienst/levensbeschouwing ook aan die tweede soort kennis ruime aandacht te besteden, met name om de waarachtige menselijkheid

te bevorderen. In het vak godsdienst/levensbeschouwing gaat het immers niet alleen om kennis als cognitieve gerichtheid maar ook om kennis als achtergrond: kennis die vlees en bloed is geworden.

Andere gerichtheden, achtergrond en verbeelding

Kennis dient te worden aangevuld met vaardigheden, houdingen en niet-cognitieve capaciteiten, waarbij met name de verbeelding van belang is: wellicht is juist in onze tijd een van de belangrijkste opgaven van het vak dat het bijdraagt tot de ontwikkeling van de creatieve verbeeldingskracht.

2.2.3 Communicatie en participatie

Een derde 'kleurbepaler' voor de toekomstige invulling van het vak zijn twee 'sociale' accenten. Beide hebben betrekking op een vorm van godsdienst/levensbeschouwing die gericht is op participatie en vooral communicatieve doelstelling beoogt.

Communicatie van open intrinsiek geloven

Van verschillende kanten wordt momenteel gepleit voor een sterke gerichtheid op communicatie in het vak. In de afgelopen decennia werd wel steeds uitdrukkelijker over 'communicatie' gesproken, maar bij nader inzien bleek het daarbij steeds minder te gaan om communicatie als intersubjectief en sociaal gebeuren. Het is daarom de vraag, vindt de werkgroep, of het geen tijd wordt dat communicatie van geloven veel meer als een intersubjectieve en sociale categorie erkend wordt. In dat perspectief zou men het eigene van het godsdienstonderwijs op dit moment kortweg kunnen omschrijven als 'het leren communiceren van datgene wat ons ten diepste raakt en bezighoudt, vanuit het aangesproken worden vanuit de transcendente werkelijkheid'. Om verstaanbaar uitdrukking te geven aan wat ons ten diepste bezig houdt, zijn we aangewezen op taal, d.w.z. de taal van beelden en symbolen, de beeldende taal. Eigen aan het vak is dan dat we die beeldende taal opnieuw kunnen leren ontdekken en leren gebruiken: systematisch, cursorisch, volgens een strategisch plan en een longitudinale opzet. Op deze manier kan het vak godsdienst/levensbeschouwing een vak worden dat alle zintuigen bespeelt en dat een beroep doet op het gevoelsleven.

Participatie bevorderen

Hoe belangrijk communicatieve doelstellingen ook zijn, juist in onze tijd en cultuur zouden ze in functie gesteld moeten worden van participatie.

Participatie heeft op de eerste plaats een sociale betekenis: de doelorïëntatie van het vak moet zeker in een individualiserende samenleving niet beperkt blijven tot het individuele zelf van de leerlingen. Waar het in het vak om zou moeten gaan, is dat leerlingen als individuele mensen hun persoonlijke bijdrage leren leveren aan en aandeel leren zien in de gemeenschappen, waartoe zij willen behoren. Als schoolvak moet het vak voorbereiden op deelname aan de samenleving: enerzijds door leerlingen in staat te stellen zich in de maatschappij een goede positie te verwerven en anderzijds door hen te leren actief te participeren aan de samenleving. Participatie houdt vervolgens ook in, dat mensen enerzijds hier en nu een bijdrage leveren aan historische ontwikkelingen en dat anderzijds juist kunnen doen dankzij historische ontwikkelingen. Ook vanuit schooltheoretisch gezichtspunt kan dit worden ondersteund: de school is er immers ook voor om de cultuur van het verleden over te dragen en zo cultuurverandering mogelijk te maken.

Tenslotte heeft participatie een uitdrukkelijk levensbeschouwelijke betekenis: het deelhebben van al datgene wat er in deze wereld gebeurt aan 'het goddelijke', 'het uiteindelijke'.

Deze participatieve gerichtheid dient uiteraard door te werken naar het vak zelf: op het niveau van doelstellingen, naar de inhoudsbepaling en in de methodische keuzen.

3 PLANNING EN OPBOUW VAN HET VAK

Hoe kan nu - op basis van de geformuleerde vakopvatting - een verantwoorde opzet en afstemming voor het vak godsdienst/levensbeschouwing worden uitgewerkt? Daarvoor wordt allereerst een gemeenschappelijk planningskader verantwoord, gevolgd door een concrete uitwerking naar verschillende schoolniveau's en schoolsoorten.

3.1 Een gemeenschappelijk kader

Met een gemeenschappelijk kader wordt bedoeld: het geheel van curriculaire uitgangspunten, met name betreffende doelstellingen en inhoudsbepaling van het vak.

3.1.1 Longitudinale planning en afstemming

Wat houdt planning in?

Bij planning gaat het om twee zaken: enerzijds om datgene wat gepland wordt en anderzijds om de planning daarvan. Planning omvat dus niet alleen datgene wat men wil behandelen, maar ook en vooral welke leereffecten men daardoor wil bereiken (beoogd leerlingengedrag). Hoewel bij de feitelijke uitvoering en effecten van de planning ook niet-beïnvloedbare factoren een rol spelen, gaat het bij planning altijd om een (systematische) opzet van het vak, waaraan de betrokkenen zich willen houden. Onder longitudinale planning wordt een geheel van afspraken verstaan over een zodanig verdeling en volgordebepaling van doelstellingen over verschillende schoolniveaus, dat er zo weinig mogelijk verdubbelingen en breuken optreden en dat de doelstellingen van volgende fasen zoveel mogelijk aansluiten bij datgene wat in de vorige fasen al bereikt is.

Systematiek en afstemming

Het meest doorslaggevende argument om zoveel mogelijk te streven naar een systematische planning van het vak is het algemeen aanvaarde uitgangspunt dat het ook in dit vak om systematisch onderwijs gaat. Daarom kunnen als algemene criteria de beginselen gelden die door Tyler zijn opgesteld: men moet doelstellingen en inhoudselementen zoeken die voor leerlingen interessant zijn, maatschappelijk van belang en vakwetenschappelijk te verantwoorden.

3.1.2 Doelstellingen

Wat wordt onder doelstellingen verstaan, welke soorten en niveaus zijn daarin te onderscheiden en op welke algemene doelstelling is het vak op de verschillende schoolsoorten te richten?

Soort en niveau's van doelstellingen

Allereerst kan een onderscheid gemaakt worden tussen doeloriëntaties (aims) en doelstellingen (goals en objectives). Onder doeloriëntaties verstaat men lange-termijn-doelen: doelen die in het vak zelf niet helemaal gerealiseerd kunnen worden, maar waaraan het vak wel een bijdrage kan leveren. Doelstellingen zijn juist wel zaken, die men op korte termijn met het vak wil bereiken. Binnen de doelstellingen maakt men verder nog het onderscheid tussen algemene en specifieke doelen.

Welke specifieke doelen zijn er zoal mogelijk? De laatste decennia was het gebruikelijk om te onderscheiden tussen cognitieve, affectieve en psychomotorische doelstellingen; een driedeling die tamelijk beperkt is. De werkgroep gaat er vanuit dat naast de genoemde doelstellingen van

geestelijke gerichtheden ook communicatieve en imagatieve doelstellingen voor het vak gekozen moeten kunnen worden.

Bij communicatieve doelstellingen kan men overigens nog twee zinvolle onderscheidingen maken. Ten eerste: het onderscheid tussen actieve en receptieve communicatie-doelen. Ten tweede: het onderscheid tussen vijf hoofdsoorten (bevestigen, richtlijnen geven, verplichtingen aangaan, gevoelens uiten en officiële verklaringen doen). In ieder geval is het van belang om communicatieve doelen niet te beperken tot 'argumentatieve communicatie'.

Voor een onderscheiding in niveaus van cognitieve doelstellingen kan nog steeds zinvol gebruik gemaakt worden van Bloom's zesdeling (kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie). Wat betreft de affectieve doelstellingen kan de vijfdeling van Krathwohl hier goede diensten bewijzen (passieve openheid, actieve openheid, waardering, overname van waarden en karakterisering door een waardenpatroon).

Algemene doelstelling

Kort en goed kan de algemene doelstelling van het vak godsdienst/levensbeschouwing geformuleerd worden als: *geloven leren communiceren*. Geloven dient hier te worden opgevat als een werkwoord. En communicatie omvat zowel het leren verstaan van wat anderen geloven als het leren verstaanbaar maken van wat men zelf gelooft. Bovendien veronderstelt communicatie van geloven onder andere kennis en inzicht.

3.1.3 Inhoudsbepaling

Bij doelstellingen gaat het dus niet alleen om de zogenaamde gedragsaspecten, maar ook om de inhoud. Wat moet precies onder 'inhoud' worden verstaan?

Inhoud is niet te herleiden tot een geheel van begrippen. Verder dienen de leerlingen zelf, hun ervaringen en hun geloven aan bod te komen, evenals het geloof van moslims, joden en anderen. Verhoudingsgewijs wordt het meeste aandacht besteed aan christenen en gaat men evenveel in op bijbelteksten als op het geloof van vroegere en hedendaagse christenen. Gewaakt moet worden dat van geloof of levensbeschouwing een apart werkelijkheidsgebied gemaakt wordt. Van belang is om de verschillende dimensies van onderwerpen voldoende aan bod te laten komen: persoonlijk-individuele, sociaal-maatschappelijke, historische en religieuze. Wat de structurering van de inhoud betreft: de laatste tijd gaat men soms uit van zogeheten antropologische constanten, van maatschappelijke probleemvelden of van levensvragen en antwoordsystemen. Al deze structuren zijn echter niet bevredigend. Het lijkt de werkgroep beter uit te gaan van de driedeling: a) levensbeschouwelijke benaderingen van het leven zelf; b) religieuze en/of andere levensbeschouwelijke werkelijkheidsbenaderingen en c) de christelijke benadering van de werkelijkheid.

Tenslotte is een belangrijke vraag, welke onderwerpen feitelijk voor behandeling gekozen moeten worden. Daarbij zal men altijd exemplarisch te werk moeten gaan. Voor een evenwichtige verdeling kan de klassieke driedeling van het ware, het goede en het schone (levensbeschouwing, ethiek en esthetiek) wellicht goede diensten bewijzen. Ook het onderscheid tussen vragen en antwoorden biedt enig houvast bij de inhoudsbepaling. Voor de standaard-inhoud zou men kunnen aansluiten bij de traditionele inhoud: geloofsbelijdenis, geboden, sacramenten, onze vader, mits deze verbonden worden met de concrete geschiedenis van geloven. Men mag immers van het godsdienstonderwijs minstens die inhoudelijkheid verwachten die mensen nodig hebben om de hoofdpunten van belijdenis, moraal, sacramenten en gebed/ritueel te verstaan, en wel zo, dat ze als dragende elementen van een levende traditie kunnen worden verstaan. Daarbij zullen echter thema's kritisch aan de orde moeten komen, die in de geschiedenis een belangrijke rol hebben gespeeld en die in actuele discussies aan de orde komen.

Uiteraard is ook de samenhang van de inhoudselementen van belang. Zonder al te veel pretenties lijkt de volgende formulering relevant: In Jezus Christus blijkt onze werkelijkheid gedragen te worden door een God die onvoorwaardelijk het goede voor mensen wil. Aan deze formulering zitten in ieder geval de volgende aspecten: a) de verbinding van mystiek en ethiek; b) de verbinding van transcendentie en geschiedenis en c) het definitieve van Gods openbaring door Jezus Christus.

Een belangrijk criterium voor de keuze van welke godsdiensten en welke inhouden ervan aan de orde moeten komen, is de inhoudelijke samenhang met de christelijke godsdienst. Daarom moet de joodse traditie vanzelfsprekend ter sprake komen. Maar - afhankelijk van de concrete situatie - ook de islam, hindoeïsme, boeddhisme en bijvoorbeeld Winti. Wat betreft de wijze waarop en de samenhang waarin deze inhouden aan de orde moeten komen, gelden verschillende overwegingen. Enerzijds is het wenselijk, dat godsdiensten als een levend geheel worden gepresenteerd, anderzijds dat de inhoudelijke samenhang met de christelijke godsdienst reeds in de behandeling van het christelijk geloof zelf zichtbaar wordt. Belangrijk is in ieder geval, dat men de inhoud niet te snel zo moet opzetten dat men thema's als uitgangspunt neemt en met elkaar vergelijkt hoe in de verschillende godsdiensten dat thema benaderd wordt.

3.2 Volgorde en afstemming

Hoe is nu met behulp van dit planningskader de longitudinale planning en afstemming concreet uit te werken? Hoe kunnen doelstellingen en inhoud het beste verdeeld worden?

3.2.1 Sequentiebeginselen

Het centrale beginsel voor de volgordebepaling is de concentrische opbouw, ook wel aangeduid als het spiraalleerplan. Dat houdt in, dat dezelfde soorten inhouden steeds terugkeren, maar telkens in opeenvolgende cycli en op een hoger niveau (toenemende complexiteit).

Een tweede beginsel is een toegepaste driestappentheorie van Ricoeur. Dit houdt in: in het primair onderwijs staat de eerste primitiviteit centraal (religieuze moedertaal ofwel religieuze communicatietraditie van en met de ouders van de kinderen); in het voortgezet onderwijs gaat het om de kritische fase (kritisch spreken mede in de confrontatie met andersdenkenden); en in het tertiair onderwijs wordt gestreefd naar de tweede primitiviteit (systematisch toewerken naar een persoonlijke deelname aan de religieuze communicatie in het (beroeps)leven op grond van eigen keuzes).

Een ander belangrijk beginsel is dat de opeenvolging zoveel mogelijk moet passen bij de opeenvolgende ontwikkelingsniveaus van leerlingen. Dit betekent dat de individuele ontwikkeling steeds geplaatst moet worden binnen het brede perspectief van de levenslooppsychologie en sociale verbanden. Men dient hier dus rekening te houden met a) de invloed van en op de socio-culturele omgeving; b) met leeftijdgebonden factoren en c) met unieke ervaringen en gebeurtenissen in het leven van afzonderlijke individuen.

Wat deze ontwikkeling betreft, kan nog het volgende worden gezegd.

In de eerste levensjaren draait het om de sociaal-emotionele hechtingsrelatie tussen mensen en de opbouw van het eerste godsbeeld. De sociaal-emotionele binding tussen mensen ontwikkelt zich verder met het jonge kind. Voor de opgroeiende kleuter draait het om de wording van de mens als mythen scheppend en gelovend individu in relatie met verhalen, dromen, visioenen en vergezichten uit de godsdienst. Voor het jonge kind geldt: spelenderwijs met de werkelijkheid omgaan.

Binnen het primair onderwijs zetten kinderen hun eerste schreden op weg naar symbolisch denken. Het accent ligt hier op een eerste primitiviteit met nadruk op een narratief-dramatische omgang met de religieuze moedertaal: er moet zo vroeg mogelijk worden beginnen met de

eerste aanzetten tot symbolisch inzicht. Allerlei kunstuitingen, en ook voorbeelden van waarachtige menselijkheid (zoals het verhaal van Jezus en het daarmee verbonden Rijk Gods) kunnen hier van pas komen.

Binnen het voortgezet onderwijs kan worden aangesloten bij het groeiend vermogen tot abstractie. Leerlingen kunnen steeds duidelijker onderscheid maken tussen symbool en betekenis en er ontstaat een tweede naïviteit. Deze twee vormen van kennen laten zich telkens weer verbinden met de werkelijkheid buiten en voorbeelden van waarachtige menselijkheid. Verder ontwikkelen leerlingen zich in deze periode tot kritisch denkende mensen. Daarom kunnen accenten worden gelegd op het aanleren van kritische metataal, waarbinnen men in dialoog kan treden met andersdenkenden. Sommigen zullen in staat zijn tot zelfreflectie. In deze periode dient men ook rekening te houden met een contextueel-dialectische benadering, zodat de inzichten ook ingepast kunnen worden binnen het beroepsonderwijs.

Wat de methode betreft: om dit alles systematisch te leren, is een groot repertoire aan liederen nodig (ook met popmuziek kan veel gedaan worden). Daarnaast zijn er fraaie, nieuwe prenten nodig en kan er gewerkt worden met posters, affiches, reclame. Verder zijn teksten, gedichten- en verhalenbundels, dagopeningen, dansspelletjes enzovoort nodig. Kortom: heel veel evocatief materiaal.

Uiteraard vormt ook het geheel van specifieke eisen van de onderscheiden schooltypen een criterium voor een goede werkverdeling. Bovendien dient de planning zoveel mogelijk aan te sluiten bij nieuwe ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsbestel.

Een laatste belangrijk criterium is de eigen structuur van het vak zelf. Daarbij moet wel onderscheid gemaakt worden tussen de logische (bijvoorbeeld: eenvoudige doelstellingen moeten voorafgaan aan ingewikkelde doelstellingen) en psychologische (bijvoorbeeld: de nabijheid of distantie van vakonderdelen tot de eigen ervaringen van leerlingen) structuur.

3.2.2 Primair onderwijs

Voor de concrete invulling van het vak godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs gaat de werkgroep uit van de algemene kerndoelen voor het basisonderwijs die door de Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs als volgt werden geformuleerd: "Het verwerven van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de basis leggen voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen voor vervolgonderwijs in de basisvorming en voor het (nu en later) kunnen functioneren in de maatschappij."

Als algemeen doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing stelt de werkgroep voor: *"De verwerving van kennis, inzicht en (communicatieve) vaardigheden betreffende de historische bronnen van de geloofstraditie van katholieken en van mensen uit andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen, waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren."*

Voor het primair onderwijs lijken daarbij drie inhoudelijke zwaartepunten het meest verantwoord.

a) Inhouden die onmiddellijk aansluiten bij de godsdienstige/levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen zelf en die hun religiositeit en levensbeschouwelijke aanleg helpen ontwikkelen: symboolgevoeligheid, verbeeldingskracht, symbolisch inzicht en het verstaan van specifieke godsdienstige symbolen.

b) Inhouden die ontleend zijn aan het collectieve verleden en de collectieve herinnering van de katholieke kerk en van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren. Hierbij valt te denken aan teksten uit bijbel en koran, en levensgeschiedenissen van personen uit het verleden. De voorkeur gaat uit naar verhalende teksten uit Eerste en Tweede Testament, in het bijzonder naar teksten waarin de boodschap van het Rijk Gods centraal staat (bijvoorbeeld: parabellen). Voor zover het gaat om

een eerste kennismaking met centrale componenten in de geloofsbeleving van moslims, joden en eventuele 'andersgelovigen' is minder te denken aan teksten dan wel aan de concrete getuigenissen van die anderen.

c) Inhouden die te verantwoorden zijn vanuit historische theologische inzichten (zoals narratieve exegese en kerkgeschiedenis). Bijzondere aandacht verdienen ontmoetingsverhalen, waarin leerlingen identificatiefiguren kunnen vinden.

Belangrijkste ordeningsprincipe is een onderscheiding in soorten ervaringen van kinderen. Wat betreft de oecumenische dimensie en de interreligieuze dialoog beperkt het vak zich op dit niveau tot het verzamelen van bouwstenen.

3.2.3 Voortgezet onderwijs: basisvorming

In de basisvorming gaat het vooral om de ontwikkeling van vaardigheden die leerlingen instrumenten aanreiken om later zelf hun kennis en inzichten actueel te kunnen houden. In de basisvorming kan daarom het fundament gelegd worden voor zelfreflectie en kritische metataal. Als algemeen doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing in de basisvorming stelt de werkgroep voor: *"De ontwikkeling van kennis van, inzicht in en (kritisch-communicatieve) vaardigheden betreffende de geloofstraditie van de katholieke kerk en van de tradities van andere onderscheiden godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen, waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren."*

Drie inhoudelijke zwaartepunten lijken hier het meest verantwoord.

- a) Fundamentele inzichten betreffende de eigen aard van godsdienst/levensbeschouwing in vergelijking met de eigen aard en logica van andere benaderingen van de werkelijkheid, in het bijzonder de natuurwetenschappelijke en economische.
- b) Inhouden betreffende de relatie tussen enerzijds het individuele verleden en heden van de leerlingen zelf en anderzijds de huidige stand van zaken op het vlak van godsdienst en levensbeschouwing die ontleend zijn aan het collectieve verleden en heden en aan de collectieve herinnering en ervaring van de katholieke kerk en van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren. Daarbij is het van belang dat relaties worden gelegd met actuele problemen van individuele mensen en van de samenleving als geheel. Hierbij valt de denken aan de actuele stand van zaken in de collectieve geloofssystematische doordenking van geschiedenis van wereld, aan kerken en andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen. Eveneens is te denken aan persoonlijke en maatschappelijke problemen waaraan vanuit godsdienstig/levensbeschouwelijke invalshoek bijgedragen kan worden in het zoeken naar oplossingen. Het ligt voor de hand de nadruk sterk op het individuele verleden en heden van de leerlingen zelf te leggen en op hun eigen verhouding tot het collectieve.
- c) Inhouden die te verantwoorden zijn vanuit systematisch theologische inzichten (zoals dogmatiek, moraaltheologie en liturgiewetenschap).

Het belangrijkste ordeningsprincipe is een onderscheiding in godsdienstige/levensbeschouwelijke tradities en gemeenschappen. Bovendien is het verantwoord om in het beroepsonderwijs meer accent te leggen op (beroeps)ethische onderwerpen.

Wat betreft de oecumenische dimensie en de interreligieuze dialoog beperkt het vak op dit niveau zich nog tot uitdrukkelijke vergelijking van (de achtergronden van) de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen.

3.2.4 Voortgezet onderwijs: Tweede Fase

Als algemeen doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase stelt de werkgroep voor: *"De ontwikkeling van kennis, inzicht en (meta-communicatieve) vaardigheden betreffende de wijze waarop relevante thema's en problemen vanuit een godsdienstige/levensbeschouwelijke invalshoek benaderd worden door katholieken en leden van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren."*

Drie inhoudelijke zwaartepunten lijken hier het meest verantwoord.

- a) Onderwerpen die direct van belang zijn voor het eigen handelen van leerlingen en voor de ontwikkeling van hun (narratieve) identiteit in de context van de westerse samenleving.
- b) Inhouden betreffende het heden en toekomst van de leerlingen zelf in relatie tot het collectieve heden en de toekomst van maatschappij en kerken en van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen. Met name kan hier worden gedacht aan de humanisering van de samenleving.
- c) Inhouden die enerzijds te verantwoorden zijn vanuit praktisch theologische inzichten en anderzijds vanuit de wijsbegeerte, relevante sociale wetenschappen en natuurwetenschappen.

Het belangrijkste ordeningsprincipe is een onderscheiding in godsdienstige/levensbeschouwelijke thema's en problemen.

Wat de oecumenische dimensie en de interreligieuze dialoog betreft richt het vak zich op dit niveau op vergelijking en (inoefening van) daadwerkelijke dialoog.

3.2.5 Beroeps- en volwasseneneducatie

Als algemeen doel in de beroeps- en volwasseneneducatie stelt de werkgroep voor: *"De ontwikkeling van kennis, inzicht en (meta-communicatieve) vaardigheden betreffende de wijze waarop relevante (beroeps-)ethische thema's en problemen vanuit een godsdienstige/levensbeschouwelijke invalshoek benaderd worden door katholieken en leden van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen waaraan mensen in onze samenleving kunnen participeren."*

Drie inhoudelijke zwaartepunten lijken hier het meest verantwoord.

- a) Onderwerpen die direct van belang zijn voor het eigen handelen van leerlingen, in het bijzonder in hun (toekomstig) beroepsleven.
- b) Inhouden betreffende de bijdrage van leerlingen aan de collectieve toekomst van maatschappij en kerken en van andere godsdienstige/levensbeschouwelijke gemeenschappen.
- c) Inhouden die te verantwoorden zijn vanuit de ethiek en moraaltheologie en vanuit praktisch theologische inzichten.

Het belangrijkste ordeningsprincipe is een onderscheiding in componenten van de beroepsuitoefening.

Wat betreft de oecumenische dimensie en de interreligieuze dialoog richt de vorming zich op dit niveau op daadwerkelijke dialoog.