

WEGEN BANEN NAAR DE TOEKOMST

criteria en richtinggevende uitspraken voor het katholiek (godsdienst)onderwijs

Begin 1995 brachten de Bisschoppelijke Commissies voor Katechese en voor Onderwijs en Vorming aan de Nederlandse Bisschoppenconferentie een advies uit met betrekking tot richtinggevende criteria voor het vervaardigen en beoordelen van methoden voor het godsdienstonderwijs op katholieke scholen¹. In augustus van hetzelfde jaar publiceerde de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR) een brochure met richtinggevende uitspraken met betrekking tot identiteit, interconfessioneel onderwijs en het vak godsdienst/levensbeschouwing². In dit artikel wordt allereerst een samenvatting gegeven van beide documenten. Daarna worden enkele accenten belicht en vanuit de huidige praktijk van het katholiek (godsdienst)onderwijs positief-kritisch gewaardeerd.

1 Inleiding

De brochure *Identiteit, richtinggevende uitspraken* bevat richtinggevende uitspraken over identiteit, interconfessioneel onderwijs en het vak godsdienst/levensbeschouwing. Deze uitspraken vormen de neerslag van een ontwikkelingsproces waarin het katholiek onderwijs op eigentijdse wijze gestalte wil geven aan zijn bijzondere culturele opdracht. De NKSR hoopt met deze uitspraken een bijdrage te bieden aan dit ontwikkelingsproces, zoals dat zich in de eerste plaats op het niveau van de scholen voltrekt. De NKSR gebruikt deze uitspraken als leidraad voor het ontwikkelen en uitvoeren van beleid inzake de drie genoemde terreinen.

De Nederlandse bisschoppen hopen met de *Criteria bij de bepaling van de inhoud van het godsdienstonderwijs op de katholieke school* diegenen die verantwoordelijkheid dragen bij het maken van materiaal voor godsdienstonderwijs op rooms-katholieke scholen van dienst te zijn³.

2 Criteria voor het maken en beoordelen van methoden voor het godsdienstonderwijs

2.1 Criteria in samenhang

Onder verwijzing naar een nota van de Romeinse Congregatie voor de Katholieke Opvoeding⁴ – waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen het godsdienstonderwijs in de katholieke school en de katechese als kerkelijke opdracht – wordt tot de taak van het godsdienstonderwijs gerekend: leerlingen oriënteren op heel de cultuur en op de integratie daarvan in de christelijke boodschap. Dit houdt in, dat voor godsdienstonderwijs in de katholieke school eigen criteria moeten worden aangelegd, onderscheiden van criteria voor katechese als kerkelijke katechese. Aansluitend bij twee eerder verschenen documenten⁵, verdient het aanbeveling de term katechese te blijven gebruiken voor het systematisch leren. Godsdienstonderwijs op de katholieke school kan aan zo'n proces een bijdrage leveren, maar het valt er niet mee samen. Gepleit wordt voor een samenhangend geheel van criteria met het oog op: a) de inhoud van het katholiek geloof en de katholieke godsdienst; b) de eigen aard van de schoolstructuur en c) de eigen opgaven van het katholiek onderwijs.

2.2 School en geloofsinhoud: bronnen voor criteria

In de *Katechismus van de Katholieke Kerk*⁶ wordt de inhoud van het katholiek geloof omschreven als een samenhangend geheel van belijden, vieren, beleven en bidden. In dit samenhangend geheel gaat het om een aantal wezenlijke geloofsthema's⁷, welke onderzocht moeten worden op de vraag, hoe zij een antwoord kunnen zijn op de vraag naar zingeving van het menselijk leven. Deze geloofsthema's kunnen een referentiekader vormen ook voor de oecumenische toenadering tot andere christelijke kerken en de dialoog met de wereldreligies en andere levensbeschouwingen. De eigenheid van het christendom en van de katholieke traditie dient, in dialoog met andere visies, kwalitatief en kwantitatief helder gestalte te krijgen, met aandacht voor wat historisch gegroeid is en voor wat tot de kern van de geloofsoverlevering behoort.

Elke school is een maatschappelijke instelling, die een eigen rol speelt in de samenleving en waaraan die samenleving haar eisen stelt. Cultuuroverdracht behoort tot de essentiële opgaven van de school. Zo komt elke school vanuit haar eigen doelstellingen ook met godsdienst en geloof in aanraking: ze maken immers deel uit van de cultuur. De wijze waarop een school haar culturele en pedagogische opgaven kan waarmaken, hangt nauw samen met de ontwikkelingsfasen van de leerlingen.

In een katholieke school zijn de maatschappelijke opgaven gelijk aan die van andere scholen. Maar binnen dit kader heeft zij een eigen inspiratie en een eigen karakter. Dit geldt voor het onderwijsconcept als geheel, maar in het bijzonder voor het godsdienstonderwijs. De katholieke school brengt haar leerlingen in aanraking met de godsdienst vanuit het referentiekader van het katholiek geloof en brengt daarbij met name dat eigen referentiekader uitdrukkelijk ter sprake. Kinderen en jongeren worden zo op hun niveau vertrouwd gemaakt met de samenhang tussen geloof en cultuur. Fundamenteel hierbij is, dat de katholieke school deze samenhang tussen geloof en cultuur in de éne mens vanuit de persoon van Jezus Christus ter sprake wil brengen en dat de centrale waarden en beelden uit de christelijke godsdienst niet vrijblijvend ter sprake komen. Dit kan alleen zinvol gebeuren, wanneer ernaar gestreefd wordt om het beeld van de mens naar het model van Jezus richtinggevend te laten zijn in het gehele onderwijsproces. Het klimaat in de katholieke school dient zodanig te zijn, dat de onderwijsgevendenden in saamhorigheid met hun leerlingen het christelijk levensperspectief willen onderzoeken in zijn relevantie voor de huidige cultuur en voor het menselijk bestaan.

In dit kader is het godsdienstonderwijs in de katholieke school een systematische doorlichting van het menselijk bestaan met behulp van wezenlijke geloofsthema's. De eigen pedagogisch-didactische opgave van de school brengt mee, dat bepaalde waarden en levensvragen aan de orde moeten komen; aan de geloofsthema's worden centrale beelden uit de christelijke godsdienst ontleend die een eigen perspectief geven aan die waarden en levensvragen.

2.3 Concrete criteria

De concrete criteria zijn verschillend al naar gelang onderwijstype en -soort en zullen, voor zover mogelijk in onderwijsmateriaal, ontleend worden 1) aan de intellectuele en emotionele (on)mogelijkheden van de leerlingengroep, 2) aan de vrijheid van elke mens om zijn eigen geloofskeuze gestalte te geven en 3) aan de situatie van levensbeschouwelijke pluriformiteit die op veel scholen aanwezig is.

Methoden voor godsdienstonderwijs zullen een kader moeten aanbieden, waarbinnen onderwijsgeevenden met concrete leerlingen kunnen werken. De gemaakte keuzen omvatten niet alleen uitgangspunten die door de (begin)situatie van de leerlingen bepaald zijn, maar ook – soms onverwachte – perspectieven die in deze situatie geopend worden vanuit het christelijk geloofsgoed. Wezenlijk is, dat deze perspectieven betrekking hebben op de persoon en het leven, de woorden en daden van Jezus, de Christus.

De methodiek van het godsdienstonderwijs sluit het best aan bij de wijze waarop in de school cultuuroverdracht geschiedt: in verschillende fasen naargelang het over kinderen of over tieners gaat en naargelang leerlingen in staat zijn tot het verwerken van informatie en het reflecteren daarop. Het blijft daarbij zoeken naar een taal, die de doorsnee-leerling verstaat en informatie die de doorsnee-leerling kan verwerken. Voor methodenmakers blijft het zaak zich af te vragen hoe zij daarmee rekening kunnen houden en in hun materiaal die onderwerpen uit het christelijk geloofsgoed ter sprake kunnen brengen waar deze leerlingen werkelijk voor open kunnen staan. Men kan zich afvragen of met name in de handleidingen verschillende dimensies van een thema kunnen worden aangegeven, zodat een catechetische verdieping mogelijk wordt.

Godsdienstonderwijs zal derhalve binnen nogal wat beperkende condities moeten werken. Methodenmakers zullen daarmee rekening moeten houden en erop mogen rekenen, dat er ook andere bronnen zijn waaruit leerlingen putten om tot eigen geloofskeuze en geloofsontwikkeling te komen. Zij zullen deze geloofskeuze en -ontwikkeling niet tot rechtstreeks doel van hun methode kunnen maken. Anderzijds zouden de centrale beelden en waarden uit de christelijke godsdienst in een katholieke school niet vrijblijvend ter sprake moeten komen, wil zij haar specifieke opdracht ten aanzien van al haar leerlingen kunnen waarmaken.

3 Richtinggevende uitspraken NKSR

3.1 Identiteit

Vijf onderling samenhangende dimensies vormen de oriëntatie en fundering van de brede identiteit van het katholiek onderwijs: de onderwijskundige en organisatorische (welke op concrete wijze gestalte geven aan de identiteit) en de pedagogische, levensbeschouwelijke en maatschappelijke dimensies (die betrekking hebben op visie en grondslag van de school)⁸.

Het bijzonder onderwijs staat voor de opdracht om vanuit een eigen visie op vorming te werken aan schoolontwikkeling. Specifiek voor katholiek onderwijs is, dat deze visie op vorming wordt geïnspireerd door evangelie en katholieke traditie. Een katholieke school wil de weg gaan, die Jezus Christus heeft voorgeleefd en verkondigd: de weg van geloof, hoop en liefde⁹. Dit christelijke, levende geloof staat open voor dialoog met andere godsdiensten en levensbeschouwingen en zal kunnen leiden tot wederzijds begrip en verrijking.

Leraren vervullen een cruciale rol in het gestalte geven aan een vorming in christelijk perspectief. Van hen wordt dan ook gevraagd, dat zij – als professional – bereid zijn zich te laten aanspreken door evangelie en katholieke traditie, de evangelische boodschap actief kunnen vertolken en in het perspectief hiervan het schoolconcept en de vorming van leerlingen willen realiseren; de persoonlijke levensovertuiging kan echter verschillen. Bovendien wordt van hen verwacht, dat zij de christelijke godsdienst inhoudelijk een plaats kunnen geven in het godsdienstonderwijs. Met name van schoolleiders

wordt verwacht, dat zij een actief beleid kunnen voeren rond identiteit.

Een katholieke school deelt haar identiteit met alle scholen die behoren tot het georganiseerde katholieke onderwijs. Tevens is een zinvolle relatie met de katholieke geloofsgemeenschap noodzakelijk als drager en hoedster van de katholieke traditie.

Een visie op vorming werkt door in de gehele schoolorganisatie: onderwijskundig, organisatorisch en beheersmatig. Mede afhankelijk van de schoolpopulatie wordt de identiteit op verschillende manieren vorm gegeven. Voor katholiek onderwijs zijn enkele kenmerken rond identiteit verbindend: de godsdienstige oriëntatie, kwalitatief goed onderwijs en een duidelijke betrokkenheid van de ouders bij het beleid. De godsdienstige oriëntatie respectievelijk de levensbeschouwelijke vorming is een speerpunt in de identiteit van katholiek onderwijs en komt op verschillende wijze tot uitdrukking¹⁰. Binnen de zorg voor kwalitatief goed onderwijs zijn twee speerpunten te noemen: de zorg voor een goed pedagogisch klimaat, waarin alle leerlingen tot hun recht kunnen komen en de bijzondere aandacht voor zwakke leerlingen die in een achterstandssituatie ten opzichte van andere leerlingen verkeren. De betrokkenheid van (katholieke en andersgelovige) ouders is vanzelfsprekend voor katholiek onderwijs, dat haar eigen vorming wil bieden in nauwe relatie tot de opvoeding thuis.

3.2 Interconfessioneel onderwijs

Aan het ontstaan van interconfessionele scholen (waarin katholiek en protestants-christelijk onderwijs participeren) kunnen verschillende motieven ten grondslag liggen: zowel pragmatische als ideële. Beslissend is echter niet het motief van ontstaan, maar de vraag of er op een herkenbare, inhoudelijke wijze aan de identiteit van katholiek onderwijs gestalte wordt gegeven. Ouders spelen hierbij een belangrijke rol: zij moeten zich in voldoende mate kunnen herkennen in de voorgestelde vormgeving van de identiteit van de interconfessionele school. Als onderwijsvoorziening vanuit het katholiek onderwijs gelden voor een interconfessionele school dezelfde richtinggevende uitspraken rond identiteit als voor katholieke scholen.

In een interconfessionele school verenigen het katholiek en het protestants-christelijk onderwijs zich op basis van een gemeenschappelijke visie; daarom verdienen de overeenkomsten en niet de verschillen op de eerste plaats te worden benadrukt¹¹. Waar in de school de verschillende geloofstradities ter sprake komen, is bijzondere zorg nodig om de katholieke en protestants-christelijke tradities op een herkenbare wijze gestalte te geven. Daarbij moet met name worden gedacht aan het godsdienstonderwijs, bijbelgebruik, vieringen en dagopeningen: op deze gebieden werken de verschillen tussen katholieken en protestanten het sterkst door.

Een interconfessionele school heeft een bijzondere opdracht ten aanzien van het wederzijds begrip tussen christenen uit de verschillende kerken. Deze oecumenische opdracht is echter niet uniek voor interconfessionele scholen, maar geldt voor elke katholieke school¹². Wat voor een katholieke school geldt met betrekking tot de relatie met de geloofsgemeenschap (zie onder identiteit), is ook van belang voor de interconfessionele school. Besturen en ouderverenigingen van interconfessionele scholen zullen zowel

aangesloten zijn bij de katholieke als bij de protestants-christelijke besturen- en ouderorganisaties.

3.3 Het vak godsdienst/levensbeschouwing

Ten aanzien van doel en inhoud van het vak godsdienst/levensbeschouwing kan men een drietal benaderingen onderscheiden: de monoreligieuze, de multireligieuze en de interreligieuze.

In de *monoreligieuze* benadering worden leerlingen cognitief en attitudinaal ingeleid in één specifieke traditie: de katholieke traditie. Indien andere godsdiensten of levensbeschouwingen ter sprake komen, geschiedt dit vanuit een christelijk interpretatiekader, en niet vanuit het zelfverstaan van deze godsdiensten of levensbeschouwingen. De meest toepasselijke naam voor het vak is (school)katechese. In deze benadering heeft het vak ook een kerkelijk-socialiserende functie.

In de *multireligieuze* benadering maken leerlingen kennis met verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. De cognitieve doelstelling is gericht op het verhelderen van de inhoud en verschijningsvormen van verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen, welke nevenschikkend vanuit hun eigen zelfverstaan worden gepresenteerd. Attitudinaal beoogt deze benadering een grotere verdraagzaamheid, wederzijds begrip en waardering tussen mensen van verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen te bevorderen. Naar deze benadering verwijst het vak Geestelijke Stromingen.

De *interreligieuze* benadering verenigt elementen van beide eerder genoemde benaderingen en plaatst ze in een dialoog-gericht perspectief, waarbij de grondslag van de katholieke school als referentiekader dient binnen de dialoog. In deze dialoog neemt op een katholieke school de christelijke godsdienst zowel kwalitatief als kwantitatief een andere plaats in dan andere godsdiensten en levensbeschouwingen. De dialoog – die kan leiden tot wederzijdse verrijking – geschiedt vanuit een christelijk perspectief en er wordt meer aandacht aan het christelijk geloof besteed.

Binnen het katholiek onderwijs komt men elk van de genoemde benaderingen tegen; de keuze voor één van de benaderingen wordt sterk beïnvloed door de samenstelling van de leerlingpopulatie. Waar sprake is van een sterk homogene katholieke leerlingpopulatie, komt men de eerste benadering tegen en spreekt men ook wel over een school voor de 'eigen groep'¹³. Waar dit niet het geval is, geniet de interreligieuze benadering de voorkeur. Deze benadering treft men aan op katholieke scholen vanuit het ontmoetingsmodel, respectievelijk open model¹⁴. De NKSR beschouwt beide benaderingen als een legitieme invulling van het godsdienstonderwijs op katholieke scholen. Als uiteindelijk doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing is de multireligieuze benadering onvoldoende, omdat leerlingen geen referentiekader krijgen aangereikt bij hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Zonder een dergelijk referentiekader is geen dialoog mogelijk. Bovendien geeft deze benadering onvoldoende gelegenheid het evangelie en de katholieke traditie te presenteren in samenhang met een groeiende plaatsbepaling van leerlingen en met verworvenheden uit andere godsdiensten en levensbeschouwingen.

Het doel van het vak godsdienst/levensbeschouwing dient aangepast te zijn aan de mogelijkheden van het kind in een bepaald ontwikkelingsstadium. Het is pedagogisch gezien onjuist om een

interreligieuze dialoog te willen realiseren, indien kinderen nog een identiteit moeten verwerven op religieus gebied. Dit sluit echter niet uit, dat er op de basisschool geen aandacht zou kunnen zijn voor niet-christelijke godsdiensten of levensbeschouwingen (namelijk in het vak Geestelijke Stromingen). De NKSR acht het van belang, dat een katholieke school kinderen van katholieke ouders de mogelijkheid biedt om zich te identificeren met het christelijk geloof, zoals dat binnen de katholieke kerkgemeenschap wordt doorgegeven. Als de basisschool ook andersgelovige leerlingen toelaat, zullen ook deze leerlingen mogelijkheden tot identificatie moeten krijgen en op respectvolle wijze behandeld moeten worden. Hun aanwezigheid biedt de mogelijkheid om tot een daadwerkelijke ontmoeting te komen tussen leerlingen van katholieke ouders en leerlingen uit andere godsdiensten. Deze aanwezigheid is voor godsdienstonderwijs vanuit een interreligieuze benadering geen belemmering, maar kan een positieve bijdrage bieden aan het dialogale karakter ervan.

4 Enkele kanttekeningen

4.1 Oog voor pluriformiteit

Zowel de criteria als de richtinggevende uitspraken zijn bedoeld als kaderstellende documenten: ze willen een leidraad zijn, een richting wijzen om de identiteit van katholieke onderwijs en daarbinnen het godsdienstonderwijs op eigentijdse wijze gestalte te geven. De criteria zijn vooral bedoeld voor makers van methoden en materiaal voor het godsdienstonderwijs op rooms-katholieke scholen, terwijl de richtinggevende uitspraken een bredere doelgroep beogen: allen die betrokken zijn bij de vormgeving van katholiek onderwijs. Beide documenten zijn opgesteld vanuit eigen taken en verantwoordelijkheden: de bisschoppen als geloofsleraren en de NKSR als overkoepelende organisatie van het katholiek onderwijs. De criteria en richtinggevende uitspraken vormen inhoudelijk een geheel en vullen elkaar op onderdelen aan. Opvallend is, dat beide documenten oog hebben voor de pluriformiteit van de leerlingenpopulatie en de vormgeving van het katholiek onderwijs en dat beide documenten de nodige ruimte laten voor de concrete invulling ervan¹⁵.

4.2 Onderscheid tussen kerk en school

In de criteria wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen godsdienstonderwijs op de katholieke school en catechese als kerkelijke opdracht. Met het onderscheid tussen kerk en school zijn we de laatste jaren inmiddels vertrouwd geraakt, en niemand zal de school nog als verlengstuk van de kerk of als instrument voor kerkelijke socialisatie beschouwen. "Maar het is nog altijd nuttig", betoogde de Vlaamse catecheticus Jef Bulckens in een eerste reactie op het onlangs verschenen *pabo-raamplan*, "het onderscheid tussen catechese in de kerkgemeenschap en godsdienst/levensbeschouwing op school expliciet of impliciet te vermelden¹⁶."

In de criteria komt de relatie tussen kerk en school verder dan ook niet meer expliciet ter sprake. Dat is wel het geval in de richtinggevende uitspraken, waarin een zinvolle relatie met de katholieke geloofsgemeenschap als draagster en hoedster van de katholieke traditie noodzakelijk wordt geacht en van belang voor de identificatie van kinderen met het christelijk geloof. Los van de kwestie of het traditie-begrip niet dynamischer en minder consoliderend zou kunnen worden opgevat, kan de vraag worden gesteld, in hoeverre de relatie met de katholieke geloofsgemeenschap – die

noodzakelijk wordt geacht – voor de identificatie van kinderen met het christelijk geloof niet eerder droom dan werkelijkheid is¹⁷. Dat geldt in ieder geval zeker voor wat betreft het voortgezet onderwijs en a fortiori voor scholen voor voortgezet onderwijs die een uitgesproken streekfunctie hebben, waardoor school-parochie relaties alleen al praktisch en geografisch gezien weinig realistisch zijn. Voor het basisonderwijs ligt een en ander misschien wat genuanceerder, maar in veel gevallen zijn parochie en school daar meer 'in vriendschap met elkaar verbonden' dan dat er sprake is van close-harmony (bijzondere gelegenheden als eerste communie- en vormselvoorbereiding buiten beschouwing gelaten).

4.3 Doelbepaling voor het vak

Opmerkelijk is, dat godsdienstonderwijs op de katholieke school in de criteria een "systematische doorlichting van het menselijk bestaan met behulp van wezenlijke geloofsthema's" wordt genoemd.

Godsdienstonderwijs wordt derhalve – net zoals katechese – in verband gebracht met systematisch leren, en wel in wisselwerking tussen twee lijnen: enerzijds de seculiere context van de school die – uitgaande van de beginsituatie van de leerlingen en vanuit een eigen pedagogisch-didactische opdracht – bepaalde waarden en levensvragen aan de orde stelt; anderzijds de geloofsthema's¹⁸ die deze waarden en levensvragen een eigen perspectief geven. Wie de geschiedenis van de katechese kent, zal in deze omschrijving onmiddellijk de klassieke problematiek rond 'ervaring en openbaring' herkennen, waarover met name in de zeventiger jaren veel is gediscussieerd. De formulering "een systematische doorlichting van het menselijk bestaan" lijkt dan ook terug te grijpen naar de omschrijving in de *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese*¹⁹, waarin de basis werd gelegd voor wat later de 'ervaringskatechese' is gaan heten. Katechese wordt in de *Grondlijnen* immers omschreven als "het doorlichten van het gehele menselijke bestaan als een heilshandelen Gods door met het woord te getuigen van het Christusmysterie, teneinde het geloof te wekken en te voeden en naar een daadwerkelijke beleving ervan te stuw²⁰." De evolutie van de doelstelling van *schoolkatechese* uit 1964 is duidelijk. Niet alleen is in de criteria het begrip schoolkatechese vervangen door godsdienstonderwijs, maar ook zijn daarin het getuigend karakter en de opmaat naar een daadwerkelijke geloofsbeleving verdwenen. Het christologisch concentratiepunt is echter nog expliciet aanwezig: zowel in de criteria als in de richtinggevende uitspraken wordt de persoon van Jezus Christus centraal gesteld, waar het gaat om de bron en inspiratie voor visie en vorming. Het 'heilshandelen Gods' wordt in de criteria 'vertaald' in termen van 'wezenlijke geloofsthema's'; voor de inhoud en het referentiekader ervan wordt rechtstreeks verwezen naar de *Katechismus van de Katholieke Kerk* (die op zijn beurt een "authentieke referentietekst" wil zijn ten behoeve van het onderricht van de katholieke leer²¹).

De vraag rijst nu, in hoeverre deze in de criteria gedefinieerde doelstelling-bepaling aansluiting kan vinden bij de formuleringen van de algemene doelstelling van het vak, zoals omschreven in *Brochure B*, het *Model raamleerplan Tweede Fase* en bijvoorbeeld ook het nieuwe *pabo-raamplan*²². In deze raamplannen wordt de algemene doelstelling immers veeleer gedefinieerd in termen van leerlinggedrag: in staat zijn de levensbeschouwelijke aspecten van de werkelijkheid te onderkennen, een plaats kunnen bepalen op levensbeschouwelijk terrein en kunnen communiceren en dialogeren met de christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities.

Tegen de achtergrond van een veelkleurige samenleving en een pluriforme schoolpopulatie zullen leerlingen (én leraren) zich in hun levensbeschouwelijke zoektocht door veel méér laten leiden dan alleen 'wezenlijke geloofsthema's' en zich niet beperken tot alleen de christelijke traditie. Een zoektocht, die overigens over het algemeen een uitgesproken 'sprokkel'-karakter heeft en in die zin veel minder 'systematisch' is dan het banen van een weg binnen allesoverkoepelende zingevingssystemen. De 'systematiek' van hun zoektocht is er eerder een van zien-oordelen-handelen, met vallen, opstaan en opnieuw beginnen. Biedt onze multireligieuze en multiculturele samenleving aan jongeren van onze tijd niet juist een enorme rijkdom aan mogelijkheden en oriëntatiebronnen (romans, films, kunst, reclame en televisie, om maar eens enkele bronnen te noemen) waaruit ze kunnen putten om hun religieuze of levensbeschouwelijke identiteit te ontwikkelen?

4.4 Interreligieus leren en dialoog

Opvallend in beide documenten is ook de ruimte voor de levensbeschouwelijke pluriformiteit die het katholiek onderwijs momenteel kenmerkt. De dialoog met andere godsdiensten en wereld- en levensbeschouwingen wordt gezien als een mogelijkheid om elkaars geloofsinzichten te verrijken en te inspireren. Daarbij dient echter wel de eigenheid van het christendom (en in het geval van een interconfessionele school: de eigenheid van de katholieke traditie) kwantitatief en kwalitatief helder gestalte te krijgen en niet vrijblijvend ter sprake te worden gebracht. De dialoog dient plaats te vinden *vanuit* christelijk perspectief en met relatief méér aandacht voor de christelijke traditie dan voor de andere. Er wordt hier derhalve uitgegaan van een voorkeurspositie van het christendom, met als doel tot verdieping te komen van de eigen traditie, waaraan de school haar grondslag ontleent en zo ook een eigen referentiekader schept voor de dialoog met andere godsdiensten²³. Maar is het niet kenmerkend voor een interreligieus leermodel, dat niet de voorkeurspositie van één religie, maar de kernpositie van de eigen godsdienst of levensbeschouwing van elke leerling uitgangspunt van levensbeschouwelijke vorming is? Zo kunnen leerlingen zowel hun eigen identiteit ontwikkelen, als kennismaken met en daardoor respect ontwikkelen voor de levensbeschouwelijke eigenheid van anderen, zoals onder anderen door Trees Andree wordt gesteld²⁴.

In de richtinggevende uitspraken worden de mono- en interreligieuze benadering als legitiem beschouwd en de multireligieuze benadering (= Geestelijke Stromingen of 'levensbeschouwelijke vorming') als doel en inhoud van het vak godsdienst/levensbeschouwing afgewezen. Dit onderscheid tussen mono-, multi- en interreligieuze benadering en de vereenzelviging van de multireligieuze benadering met Geestelijke Stromingen is echter discutabel: ten onrechte worden Geestelijke Stromingen en de multireligieuze benadering hier ingevuld als een 'vrijblijvende en objectieve presentatie van levensbeschouwingen', terwijl dit zeker geen praktijk van alle scholen is. Leren geschiedt immers in een ontmoeting van leraar en leerling rond bepaalde leerstof en is een pedagogisch proces tussen mensen, waarin ook hun opvattingen, waarderingen en gevoelens over en weer een rol spelen²⁵. Kijkend naar het voortgezet onderwijs, blijkt uit het evaluatieonderzoek²⁶ van *Brochure A* en *Brochure B* dat 0,5% van de katholieke scholen voor voortgezet onderwijs zichzelf zien als een school 'voor de eigen groep', 71,4% als een open school, waar vanuit een christelijk referentiekader een pluriform levensbeschouwelijk programma wordt geboden, terwijl 25,9% zich beschouwt als een

ontmoetingsschool waar ook andersgelovigen welkom zijn en waar het accent ligt op de christelijke traditie in dialoog met andere overtuigingen. Het gaat hier om ontmoeting en persoonlijke verrijking.

De richtinggevende uitspraken stellen dat het pedagogisch gezien onjuist is een interreligieuze dialoog te willen realiseren, als kinderen zich nog geen identiteit verworven hebben op religieus gebied. Afgezien nog van praktische bezwaren die hiertegen kunnen worden ingebracht (leerlingen met zeer uiteenlopende achtergronden zitten nu eenmaal op school en in de klas bij elkaar), kunnen er ook vraagtekens van inhoudelijke aard gezet worden achter deze stelling. Het is immers niet de hoeveelheid kennis die doorslaggevend is voor een pluralistische mentaliteit, maar de aanwezige openheid om ervaringen op te doen, zoals Bert de Reuver onlangs met een beroep op Rita Kohnstamm betoogde: "Wie zich bedreigd voelt staat niet open voor nieuwe ervaringen, wil niet weten, wil alleen maar weg. In pure vorm is dat te zien bij jonge kinderen, zoals onder andere wordt verwoord in de moderne hechtingstheorie. Alleen een kind dat zich veilig en geborgen voelt, durft de omgeving te exploreren, onbevangen rond te scharrelen op zoek naar wat te beleven valt. Een bang kind kruipt weg op schoot²⁷." De Reuver verwijst hierbij ook naar een artikel van A. Rang, waarin deze met voorbeelden aantoont hoe verrijkend het in cognitief opzicht voor kinderen is, wanneer zij reeds op jonge leeftijd met een pluraliteit van zienswijzen en opties worden geconfronteerd. Bovendien blijken met name jonge kinderen 'anders-zijn' als een 'normaal' verschijnsel te accepteren, en naarmate kinderen zélf ervaren hebben wat het betekent door anderen als 'anders' te worden betiteld, zijn ze vaak meer geneigd tolerant te staan t.a.v. het anders-zijn van anderen²⁸.

5 Slot

De criteria en richtinggevende uitspraken zijn, zoals eerder gezegd, kaderstellende documenten die de grote lijnen aangeven voor het denken over identiteit en het vak godsdienst/levensbeschouwing. Beide documenten bieden enerzijds voldoende ruimte om op eigen en eigentijdse wijze concrete invulling te geven aan de identiteit van het katholiek onderwijs en daarbinnen aan het vak godsdienst/levensbeschouwing; anderzijds roepen zij ook een aantal vragen op met betrekking tot de algemene doelstelling van het vak, de feitelijke beginsituatie van de leerlingen en de interreligieuze dialoog. De opgave voor methoden- en beleidsmakers zal vooral zijn, om een harmonisch evenwicht te vinden tussen de verschillende elementen die in beide documenten als bronnen en richtingwijzers worden aangegeven om daarmee de wegen te banen naar 2000 en verder.

NOTEN

1 Bisschoppelijke Commissie voor Katechese/Bisschoppelijke Commissie voor Onderwijs en Vorming, *Criteria bij de bepaling van de inhoud van het godsdienstonderwijs op de katholieke school*. SRKK, Utrecht, 1995. De criteria werden in de vergadering van 3/4 april 1995 door de Bisschoppenconferentie vastgesteld.

2 *Identiteit, richtinggevende uitspraken*. NKSR, 's-Gravenhage, (augustus) 1995.

- 3 Een (inmiddels ingestelde) commissie zal een actief promotiebeleid terzake van de criteria gaan voeren. Zij zal verder uitgeverij ten dienste staan, wanneer die willen weten of een concreet werk in overeenstemming met de criteria is. Vgl. brief van kardinaal Simonis d.d. 9 mei 1995, gericht aan uitgeverijen van katechetisch materiaal, NKSR, College van BG's, VDL, HKLT en de theologische faculteiten van Tilburg en Nijmegen.
- 4 Romeinse Congregatie voor de Katholieke Opvoeding, *Godsdienstige Dimensie van de Opvoeding in de Katholieke School*. Rome, 1988.
- 5 Vgl. *Perspectieven voor de catechese in Nederland*. Verklaring van de Nederlandse bisschoppen. SRKK, Utrecht, 1982. En: *Apostolische adhortatie 'Catechesi tradendae'*, in *Archief van de Kerken* 34(1979)3, p. 1149-1194, Amersfoort, 1979.
- 6 *Katechismus van de Katholieke Kerk*. Licap/SRKK, Brussel/Utrecht, 1995 (uitg. Gooi en Sticht, Baarn).
- 7 Als voorbeeld worden de volgende geloofsthema's genoemd:
- a) De Heilige Schrift zelf als woord van God, gelezen en verstaan in de geloofsgemeenschap van de kerk;
 - b) De drie-ene God die zich openbaart in de schepping, in het bijzonder aan de mens, zich met name laat kennen in de persoon van Jezus Christus en werkzaam blijft door de Heilige Geest;
 - c) Jezus van Nazareth als de Christus, zoon van God en mens onder de mensen, opgestaan uit de dood en daarom verlosser en bevrijder van Godswege;
 - d) De komst van het Rijk van God door Jezus Christus als bron van gerechtigheid voor alle mensen;
 - e) De gemeenschap van de Kerk van Jezus Christus in verbondenheid met God als Vader: volk van God en Lichaam van Christus;
 - f) Het kerkelijk ambt en de verbondenheid met de universele Kerk;
 - g) De sacramenten als werkzame tekens van heil, dragers van het heil van God en uitdrukking van het geloof van de Kerkgemeenschap;
 - h) De unieke waarde van iedere mens als beeld van God, bron van waarden en normen, bron van inzicht in goed en kwaad;
 - i) De fundamentele betekenis van de bekering tot een persoonlijke christelijke levenshouding, voor de mens individueel en voor een gezonde samenleving.
- 8 De opvatting van 'brede identiteit' bouwt voort op allerlei publikaties binnen het katholiek onderwijs, zoals H. van Munster e.a., *De katholieke school voor primair en secundair onderwijs op weg naar de volgende eeuw* ('s-Hertogenbosch, 1989) en *De levensbeschouwelijke identiteit van het katholiek voortgezet onderwijs (Brochure A)* (NKSR, 's-Gravenhage, 1989).
- De conceptualisering van deze opvatting vond veel respons binnen het katholiek onderwijsveld; zie o.a.: *De identiteit van een katholieke school op weg naar het jaar 2000* (DKSR, Breda, 1991); *Investeren in het katholiek onderwijs* (KPC, 's-Hertogenbosch, 1991); *Leraren, dragers van identiteit* (NKSR, 's-Gravenhage, 1992) en *De identiteit van de katholieke school* (Bond KBO, 's-Gravenhage, 1992).
- Het concept van 'brede identiteit' heeft in *Vorming in perspectief* (ABKO/Gooi en Sticht, 's-Gravenhage/Hilversum, 1993) een theoretisch fundament gekregen.

- 9 Uit Jezus' evangelische boodschap worden enkele centrale gedachten gelicht, die kunnen inspireren bij de reflectie over de vorming van leerlingen:
- a) respect voor de uniekheid van de mens als beeld Gods, die recht doet aan de eigenheid van individuen in verbondenheid met andere mensen;
 - b) solidariteit die grenzen van de kleine groep overstijgt naar een universele gemeenschap (Rijk Gods);
 - c) zorg voor de schepping, waarin beheersing en aanpassing aan het natuurlijk milieu in evenwicht zijn;
 - d) aandacht voor zonde en kwaad dat ingaat tegen de bestemming van de mens als beeld en gelijkenis van God;
 - e) een vertrouwen op de toekomst waardoor het werken aan de toekomst niet krampachtig of zwartgallig wordt;
 - f) een bevrijdend omgaan met lijden van mensen en hoop op opstanding waar lijden en dood onophefbare grenzen stellen;
 - g) gerechtigheid in het handelen, dat belangen van andere mensen (met name zwakkeren) recht doet.
- 10 Genoemd worden: het vak godsdienst/levensbeschouwing, in andere vakken of samenwerking tussen vakken, in levensbeschouwelijke activiteiten zoals vieringen en dagopeningen, sociale acties (missie, derde wereld, vluchtelingen) en allerlei buitenlesactiviteiten (werkweken, excursies, filmavonden met discussie).
- 11 Verwezen wordt naar het Tweede Vaticaans Concilie, dat sprak van een gemeenschappelijke basis in het geloof in de drie-ene God en de belijdenis van Jezus als Heer en Verlosser (*Unitatis Redintegratio*, nr. 1). Het concilie benadrukt, dat men kan leren van andere christenen vanuit het besef dat de genade van de heilige Geest in hen werkzaam is (*Unitatis Redintegratio*, nr. 4).
- Op het (theoretische) niveau van de kerkelijke leer en van de theologie kan tamelijk scherp worden geformuleerd wat katholieken en protestanten gescheiden houdt. Op het niveau van het geleefde geloof is dit veel moeilijker. Uit empirisch onderzoek is nog weinig bekend over de doorwerking van verschillen in geloofsbeleving tussen katholieken en protestanten in de vormgeving van de identiteit van de school.
- 12 Voor de oecumenische dimensie van het godsdienstonderwijs wordt verwezen naar het *Oecumenisch Directorium* (1993), nr. 68.
- 13 Zie *Brochure A*, model I.
- 14 Zie *Brochure A*, model II en III.
- 15 Daarop wordt ook gewezen door Rolf Deen, coördinator van het Landelijk Secretariaat voor de Katechese (LSK), in een artikel in 1-2-1, 1995, p. 565-566.
- 16 J. Bulckens in een eerste reactie op het nieuwe *pabo-raamplan* tijdens de derde pabo-Olympiade 1995 (Utrecht, 23 november 1995).
- 17 Uit vele onderzoeken is gebleken, dat de kerkelijke participatie van kinderen en jongeren sinds eind zestiger jaren een constant dalende lijn vertoont. De huidige generatie kinderen en jongeren maakt slechts selectief gebruik van het kerkelijk aanbod, hebben voor hun religieuze beleving en ontwikkeling weinig of geen

behoefte aan een strakke, hiërarchische kerkorde en slechts weinigen omarmen het totaalpakket van de christelijke praxis en geloofsleer. Zo bouwt de jeugd zijn eigen 'hemels baldakijn'. Veel onderzoeken maken evenwel ook duidelijk, dat er desondanks een groot reservoir van individuele religieuze praktijken bestaat en dat de jeugd zich wel degelijk bezighoudt met het verkennen van de levensbeschouwelijke aspecten van het bestaan. Vgl. hiervoor bijvoorbeeld de longitudinale onderzoeken van J. de Hart (*Jongeren na de middelbare school*, Kampen, 1994) en D. Hutsebaut (*Een zekere onzekerheid*, Leuven, 1995).

- 18 In de criteria worden deze geloofsthema's overigens meer dogmatisch-theologisch en in de richtinggevende uitspraken meer praktisch-theologisch en maatschappelijk ingevuld.
- 19 *Grondlijnen voor een vernieuwde schoolkatechese*. HKI, Nijmegen, 1964.
- 20 *Grondlijnen*, p. 64.
- 21 *Katechismus van de Katholieke Kerk*, p. 11.
- 22 *Een nieuw raamleerplan voor het godsdienstonderwijs op katholieke scholen voor voortgezet onderwijs (Brochure B)*. NKSR, 's-Gravenhage, 1989, p. 39; *Levensbeschouwing in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs; model raamleerplan*. VDL/Damon, Best, 1995, p. 67; *Raamplan godsdienst/levensbeschouwing voor de opleiding leraar primair onderwijs op katholieke scholen*. 1995, p. 10.
- 23 Vgl. het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden in het Voorwoord van het *Vademecum 1995-1996* van de Dienst Katholiek Onderwijs bisdom 's-Hertogenbosch, oktober 1995.
- 24 Vgl. Tr. Andree, *Interreligieus onderwijs; Een concreet-utopisch perspectief*, in S. Miedema/H. Klifman, (red), *Christelijk onderwijs in ontwikkeling*, Kok, Kampen, 1995, p. 35. Vgl. ook haar bijdrage *Interreligieus leren; Een nieuwe loot aan de godsdienst-pedagogische stam*, in L. Leijssen, H. Lombaerts en B. Roebben (red), *Geloven als toekomst*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1995, p. 515.
- 25 Vgl. M. Mittendorff/C. Verbeek, *Geestelijke Stromingen: een modern leergebied*, Zwijssen, Tilburg, 1991, p. 35-36.
- 26 J. Visser, *Evaluatie Brochures A en B*. KPC, 's-Hertogenbosch, 1995.
- 27 Bert de Reuver, *Als leven zoeken wordt...*, in L. Leijssen e.a., a.w., p. 527. De Reuver verwijst hier naar Kohnstamms artikel *De luxe van de tolerantie* in *NRC Handelsblad* van 21 mei 1994 en van A. Rang in *Pedagogiek en pluralisme*, in F. Heyting en H.-E. Tenorth (red), *Pedagogiek en pluralisme*, Amsterdam, 1993.
- 28 Vgl. Trees Andree, *Levensbeschouwelijk onderwijs in onderzoek*, in *School en Godsdienst* 45(1991)5, p. 94.