

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT GODGELEERDHEID**



**HET RECHT OM MENS TE WORDEN
EEN ONDERZOEK NAAR DE HERMENEUTISCHE VISIE
VAN DE DUITSE GODSDIENSTPEDAGOOG
FRIEDRICH SCHWEITZER OP RELIGIEUZE OPVOEDING
VANUIT HET KIND**

Verhandeling tot verkrijging van
de graad van Licentiaat
in de Godsdienstwetenschappen

Promotor

door

Prof. Dr. Didier POLLEFEYT

Dirk DECLERCQ

2007

**KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN
FACULTEIT GODGELEERDHEID**



**HET RECHT OM MENS TE WORDEN
EEN ONDERZOEK NAAR DE HERMENEUTISCHE VISIE
VAN DE DUITSE GODSDIENSTPEDAGOOG
FRIEDRICH SCHWEITZER OP RELIGIEUZE OPVOEDING
VANUIT HET KIND**

Verhandeling tot verkrijging van
de graad van Licentiaat
in de Godsdienstwetenschappen

Promotor

door

Prof. Dr. Didier POLLEFEYT

Dirk DECLERCQ

2007

WOORD VOORAF

Mijn bewogenheid voor de godsdienstpedagogiek ligt aan de basis van deze studie. Het is daarom een boeiende opdracht geweest om een onderzoek te voeren naar de visie op de hermeneutiek in de religieuze opvoeding van de Duitse godsdienstpedagoog Prof. Dr. Friedrich Schweitzer. Het onderwerp van deze verhandeling heeft me geholpen om meer inzicht te krijgen in de problemen en de kansen van de hedendaagse godsdienstpedagogiek.

Mijn dank gaat in het bijzonder uit naar de promotor van deze verhandeling, Prof. Dr. Didier Pollefeyt. Hij heeft de aanzet gegeven om me te laten kennis maken met de visie van Friedrich Schweitzer. Het is niet alleen bij een kennismaking met het werk van de Duitse auteur gebleven. Didier Pollefeyt deed het voorstel om de professor uit Tübingen eens op te zoeken. Het was voor mij een grote vreugde om Friedrich Schweitzer op zijn kantoor te mogen ontmoeten. Deze ontmoeting, waarvoor ik heel dankbaar ben, was een belangrijke peiler in mijn onderzoek.

Verder dank ik Didier Pollefeyt voor de begeleiding bij het schrijven van deze verhandeling. Ik heb steeds kunnen rekenen op een degelijke en een vlugge feedback. Dit heeft me in staat gesteld om steeds veilig te kunnen doorwerken. De bemoedigende woordjes bij de commentaren van mijn promotor hebben me zeker een duwtje in de rug gegeven.

Het is voor mezelf, als papa van een gezin, een geschenk een universitaire cyclus te kunnen voltooien. Door mijn studiewerk is iedereen in de familie zowat student geworden. Mijn dank gaat dan ook uit naar Mieke, mijn echtgenote en onze kinderen: Lukas en Helena en naar een aantal collega's en enkele vrienden die gedurende al die tijd met mij hebben meegeleefd.

Tenslotte, en in belangrijke mate, wil ik een woord van dank richten tot de verantwoordelijken van de Faculteit Godgeleerdheid van de Katholieke Universiteit Leuven die het mogelijk maken dat mensen met een voltijdse loopbaan, deeltijds zelfstandig kunnen studeren. Het vraagt heel wat organisatie om naast de reguliere studenten, de werkstudenten te begeleiden in hun engagement.

Centraal in deze verhandeling staat de visie van Friedrich Schweitzer op de hermeneutiek in de religieuze opvoeding. Zijn visie is verwant met het hermeneutisch-communicatief model van het Onderzoekscentrum Academische Lerarenopleiding Faculteit Godgeleerdheid van de Katholieke Universiteit Leuven. Ik hoop dat door deze verhandeling de academische dialoog tussen de Eberhard Karls Universität Tübingen en de Katholieke Universiteit Leuven wordt versterkt.

III. INHOUDSTAFEL

Titelblad	I
Woord vooraf	II
Inhoudstafel	III
Bibliografische lijst	VIII
Inleiding	XXIII
HOOFDSTUK I. ONDERZOEK NAAR EEN HEDENDAAGSE PRAKTISCHE THEOLOGIE	1
Inleiding	1
§1. De praktische theologie als antwoord op de uitdagingen van de moderniteit	1
Inleiding	1
A. Het moderne denken over de mens	2
1. Het autonome subject	2
2. Immanuel Kant: Sapere aude	3
B. De uitdagingen van de Verlichting voor de theologie	3
C. Friedrich Schleiermacher, de vader van de praktische theologie	4
D. Het paradigma van de praktische theologie voor de moderne tijd	4
§2. Het paradigma van een praktische theologie voor de tweede moderniteit	5
Inleiding	5
A. Laatmodern – postmodern – tweede moderniteit – globalisering	6
B. Praktische theologie als de theologie van de reflexieve moderniteit	7
C. Praktische theologie als de mediator tussen de moderniteit en de globalisering	8
D. Op zoek naar nieuwe beelden en concepten voor het geloof in de huidige context	8
§3. De verhouding van de hermeneutiek, de empirie en de ideologiekritiek tegenover de praktische theologie	9
Inleiding	9
A. Het paradigma van de praktische theologie gezien vanuit de context	9
B. De paradigmatische betekenis van de hermeneutiek voor de praktische theologie	10
C. De paradigmatische betekenis van de hermeneutiek voor de subdisciplines van de praktische theologie	11
D. Hermeneutiek als methode voor de praktische theologie	11
E. Hermeneutiek, empirie en kritiek als paradigma voor de praktische theologie	12
F. De verhouding van de mens- en geesteswetenschappen tegenover de praktische theologie	13
§4. Het <i>Bildungsdenken</i> in de praktische theologie	14
Inleiding	14
A. Het <i>Bildungsbegrip</i> is noodzakelijk voor de praktische theologie	14
B. Het <i>Bildungsbegrip</i> als dimensie van de praktische theologie	15
1. Het thema van de <i>Bildung</i> betreft de hele theologie	15
2. <i>Bildung</i> als de dimensie van de praktische theologie	16
C. Het begrip <i>Bildung</i> als de grondvraag van de praktische theologie	16
D. Dialoog als toekomstperspectief voor de praktische theologie	17
§5. In de richting van een theologie van de postmoderne levenscyclus	17
Inleiding	17
A. Geen noodzaak van een nieuw paradigma voor de praktische theologie	18
B. Naar een theologie van de postmoderne levenscyclus	18

1. Dichter komen bij een actuele levenservaring	18
2. De geloofwaardigheid van het geloof	19
3. Verantwoordelijkheid voor de constructie van de levenscyclus	20
4. Vraag naar religieuze communicatie	20
§6. Besluit	21
HOOFDSTUK II. RELIGIEPEDAGOGIEK ALS THEORIE EN ALS WETENSCHAP	22
Inleiding	22
§1. Schleiermacher, de vader van de moderne religiepedagogiek	22
Inleiding	22
A. De antropologische wending in de theologie	23
B. De uitdagingen van de moderne pedagogiek	23
C. De antropologische wending in de religiepedagogiek	24
§2. Het wetenschappelijk model van de religiepedagogiek voor de eenentwintigste eeuw	25
Inleiding	25
A. Religieuze pluralisering, individualisering, globalisering in een postmoderne horizon	25
B. Het wetenschappelijk model van een religiepedagogiek	26
1. De onmogelijkheid van een deductieve methode	26
2. Religiepedagogiek als theorie van de praxis, als cultuurhermeneutiek en als waarnemingswetenschap	27
a. Theorie van de praxis	27
b. Cultuurhermeneutiek	27
c. Waarnemingswetenschap	27
C. Het interdisciplinair karakter van de religiepedagogiek	28
1. De verhouding van de religiepedagogiek tegenover de theologie en de pedagogiek	28
2. Religiepedagogiek, humane, sociale en andere wetenschappen	28
§3. De handelingsperspectieven van de religiepedagogiek	29
Inleiding	29
A. Het schema van de religiepedagogische handelingsperspectieven	30
B. De drie types van de religiebeleving	30
1. Op het individuele domein	30
2. Op het maatschappelijk domein	31
3. Op het confessioneel domein	31
C. De overstijgende handelingsperspectieven	32
1. De religie van de jongeren	32
2. De oriëntering binnen de pluraliteit van de religies en de levensbeschouwingen	32
3. De levensfase van de jongeren	32
4. Leren over de generaties heen	33
§4. Besluit	33
HOOFDSTUK III. RECHT OP EEN RELIGIEUZE OPVOEDING – VANUIT HET KIND	35
Inleiding	35
§1. De religiositeit van het kind	36
Inleiding	36
A. Vraagstelling: is religie iets voor kinderen?	36
B. Kinderen denken anders	37
C. Zoeken naar een werkbaar religiebegrip	38
D. Kunnen kinderen religieus zijn?	39
§2. Belang van de religieuze opvoeding voor de persoonlijkheidsontwikkeling	40
Inleiding	40
A. Religieuze opvoeding als een hindernis in de zelfwording	41

B. De religieuze opvoeding omwille van de zelfwording	42
1. De rol van de religie in de zelfontwikkeling. De theorie van Erikson en Habermas	43
a. Erik H. Erikson: vanuit het grondvertrouwen werken aan de identiteit	43
b. Kritiek op de universele ethiek van Jürgen Habermas	45
2. Aanknopingspunten voor een actuele verhouding tussen de religie en de zelfwording	45
a. De mens is gesitueerd: de filosofie van Benhabib	46
b. De tweede naïviteit als gereflecteerde naïviteit volgens Paul Ricoeur	46
c. Het culturele en religieuze raamwerk voor de menselijke persoonlijkheid: de visie van Charles Taylor	47
§3. Het kind heeft recht op een religieuze opvoeding	48
Inleiding	48
A. De religieuze antropologie van het kind	49
B. De eeuw van het kind	49
C. De rechten van het kind in de conventie van de Verenigde Naties van 1989	50
D. Theologische fundering van het recht van het kind op religie	51
1. Vanuit de theologische antropologie	51
2. Vanuit een christelijke lezing van het Nieuwe Testament	52
3. De opdracht van de kerk	52
§4. De religieuze opvoeding vanuit het kind	53
Inleiding	53
A. De behoeften van het kind	53
B. Vensters op de dieptedimensie van de werkelijkheid	55
1. Het venster op hoop en vertrouwen	55
2. Het venster op de dood	55
3. Het venster op God	56
C. De vijf grote vragen bij de zelfwording van het kind	56
1. Wie ben ik?	56
2. Waarom moet ik sterven?	56
3. Waar vind ik bescherming en geborgenheid?	57
4. Waarom moet ik rechtvaardig zijn?	58
5. Waarom geloven andere kinderen in Allah?	58
§5. Besluit	59
HOOFDSTUK IV. EEN HERMENEUTISCHE BENADERING VAN DE RELIGIEUZE OPVOEDING	60
Inleiding	60
§1. De hermeneutiek als paradigma voor de religieuze opvoeding	61
Inleiding	61
A. Spanningen tussen de traditie en de ervaring: een uitdaging voor elke generatie	61
B. De gevolgen van de secularisatie voor de religieuze opvoeding	62
C. Hermeneutiek in de theologie als antwoord op de moderniteit	63
D. De hermeneutiek in de hedendaagse religieuze opvoeding	64
1. De historische hermeneutiek	65
2. De probleemgeoriënteerde hermeneutiek	66
3. De hermeneutiek van het actieve subject	67
E. De hermeneutiek als voorwaarde voor de religieuze opvoeding	68
F. De gevolgen voor de praktijk	69
§2. Noodzaak van een didactiek	69
Inleiding	69
A. Godsdienst moet geleerd worden	70

B. Methode, inhoud en doelstelling van de religiedidactiek	71
C. Ervaren is leren, leren is ervaren: het belang van de socialisatie	72
§3. De elementarisering in de religieuze opvoeding	72
Inleiding	72
A. De betekenis van de elementarisering	73
B. De dimensies van de elementarisering	74
1. De elementaire structuren	74
2. De elementaire ervaringen	74
3. De elementaire toegangen	75
4. De elementaire vormen van leren	76
5. De elementaire waarheden	76
§4. Een antwoord op de visie van Schweitzer door Kelly	77
Inleiding	77
A. Een bevestiging van de visie van Schweitzer	78
B. Kelly verdedigt de overdracht van objectieve waarden	78
§5. Besluit	79
HOOFDSTUK V. HET RELIGIEONDERRICHT IN DIALOOG	81
Inleiding	81
§1. De ervaring van een multiculturele en multireligieuze samenleving	81
Inleiding	81
A. De noodzaak van de dialoog in de religiepedagogiek vanuit de uitdaging van de multireligieuze gemeenschap	82
B. De ervaringen van de jongeren met verschillende religies	84
§2. De meerwaarde van het confessioneel onderricht in dialoog	84
Inleiding	84
A. De resultaten van een vergelijkend confessioneel religieonderricht	85
B. Het falend confessioneel bewustzijn	86
C. Een pleidooi voor het confessioneel coöperatief religieonderricht	86
§3. Oecumenisch en interreligieus leren tegenover het confessioneel onderricht	87
Inleiding	87
A. Interreligieus leren en oecumenisch leren	87
B. Interreligieus leren binnen het confessioneel coöperatief religieonderricht	88
§4. Het confessioneel coöperatief religieonderricht in de praktijk	89
Inleiding	89
A. Gemeenschappelijkheden versterken – recht doen aan verschillen	90
B. Elementarisering	91
C. De leerkracht	91
D. Praktijkmodel van confessioneel coöperatief religieonderricht	92
§5. Besluit	93
HOOFDSTUK VI. DE TOEKOMST VAN HET RELIGIEONDERRICHT IN EUROPA	94
Inleiding	94
§1. Europa – een uitdaging voor de religiepedagogiek	94
Inleiding	94
A. Het pluralisme in Europa	95
B. De verwachtingen vanuit de Europese democratische instellingen	96
C. De verhouding van het leren tegenover de pluraliteit in het religieonderricht	97
§2. De kerk: gericht op de maatschappij	98
Inleiding	98
A. De maatschappelijke opdracht van de kerk	99
B. De kerk is een minderheidskerk, maar met een openheid op de wereld	99
C. De kerk draagt bij tot nieuwe samenlevingsverbanden	100

§3. De toekomst van het religieonderricht op school in Europa	100
Inleiding	100
A. Analyse	101
1. Verandering van de religieuze opvoeding door de religieuze socialisatie	101
2. Verandering van de religieuze opvoeding door de pluraliteit	101
3. Problemen met het confessioneel religieonderricht	102
B. "Ontmoetingsonderricht"	102
C. De plaats van de school	103
§4. Besluit	103
HOOFDSTUK VII. DE BIJBEL IN HET RELIGIEONDERRICHT	105
Inleiding	105
§1. De bijbel is niet geschreven voor kinderen	105
§2. De plaats van de bijbel in het religieonderricht	106
Inleiding	106
A. In het verleden	106
B. De bijbel als constitutief voor het hermeneutisch model	107
1. De kracht van het verhaal	107
2. Verhalen roepen ervaringen op	107
3. Kinderen interpreteren verhalen	108
4. God maakt zich kenbaar door verhalen	109
§3. Een illustratie: Hoe kinderen zichzelf terugvinden in psalmen	109
Inleiding	109
A. Het getuigenis van Baldermann	109
B. Kritiek op het getuigenis van Baldermann	110
§4. Besluit	111
CONCLUSIE	112

BIBLIOGRAFISCHE LIJST

I. PRIMAIRE BIBLIOGRAFIE

De primaire bibliografie bevat de werken van Friedrich Schweitzer als auteur, co-auteur, editor en co-editor.

A. GESCHREVEN BRONNEN EN WERKEN

1. BOEKEN

- ADAM, G. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1996.
- BIESINGER, A., CONRAD, A., GRONOVER, M., SCHWEITZER, F., (ed.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder, 2006.
- BIESINGER, A., KERNER, H.-J., KLOSINSKI, G., SCHWEITZER, F., (ed.), *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – praktische Perspektiven*, Weinheim – Basel, Beltz GmbH Julius, 2005.
- BROWNING, R., REED, R.-A., SCHWEITZER, F., (ed.), *Forgiveness, Reconciliation and Moral Courage: Motives and Designs for Ministry in a Troubled World* (Studies in Practical Theology), Michigan, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 2004.
- ELSENBAST, V., PITHAN, A., SCHREINER, P., SCHWEITZER, F., (ed.), *Wissen klären – Bildung stärken: 50 Jahre Comenius-Institut*, Münster - New York - München - Berlin, Waxmann, 2004.
- ENGLERT, R., SCHWAB, U. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Pluralitätsfähige Religionspädagogik*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2001.
- FOWLER, J.W., OSMER, R.R. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Developing a Public Faith: New Directions in Practical Theology: Honor of James W. Fowler, R.R. Osmer and F. Schweitzer*. Includes Bibliographical References Bibliography of James W. Fowler's work, St. Louis Mo, Chalice Press, 2003.
- FOWLER, J.W. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Glaubensentwicklung: Perspektiven für Seelsorge und Kirchliche Bildungsarbeit*. Uit het Engels vertaald door S. DENZEL & S. NAUMANN (Kaiser Taschenbücher, 52), München, Kaiser, 1989.
- FOWLER, J.W., NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Stages of Faith and Religious Development. Implications for Church, Education and Society*, Londen, Crossroad, 1991.
- GRUNDER, H. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*, Weinheim – München, Juventa Verlag, 1999.
- HERMS, E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Führen und Leiten im Pfarramt. Der Beitrag von Theologie im kirchlicher Lehre*, Broschiert – BoD GmbH, Norderstadt, 2002.
- HULL, J., *Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende*. Uit het Engels vertaald door S. DENZEL, & S. NAUMANN, met een voorwoord van F. SCHWEITZER, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1997.

- LÜCK, W. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*, Stuttgart, Kohlhammer, 1999.
- NIPKOW, K.E., SCHWEITZER, F. & FOWLER J.W. (ed.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Eine veröffentlichung des Comenius-Instituts Münster, Güthersloh, Mohn, ²1989.
- NIPKOW, K.E., RÖSSLER, D. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart: ein internationales Dialog*. Bijdragen aan het onder de corresponderende Engelse naam verzamelde internationaal symposium, gehouden van 17-20 juni 1990 in het Fabri-Institut van de Universiteit Tübingen in Blaubeuren. Met literatuuropgave, Practical Theology and Contemporary Culture, Blaubeuren, 1991.
- NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Band 1: *Von Luther bis Schleiermacher* (Theologische Bücherei, 84), München, Kaiser, 1991.
- NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Band 2/1: *19 und 20 Jahrhundert* (Theologische Bücherei, 88), Güthersloh, Kaiser, 1994.
- NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religionspädagogik: Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Band 2/2: *20 Jahrhundert* (Theologische Bücherei, 89), Güthersloh, Kaiser, 1994.
- NIPKOW, K.E., SCHWEITZER, F. & FAUST-SIEHL, G. (ed.), *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1995.
- NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Zukunftsfähige Schule – in kirchlicher Trägerschaft: die Tübinger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen* (Schule in evangelischer Trägerschaft, 1), Münster – New York – München – Berlin, Waxmann, 2002.
- OSMER, R. & SCHWEITZER, F. & FOWLER, J.W. (ed.), *Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology*, St. Louis, Chalice Press, 2003.
- OSMER, R. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religious Education between Modernization and Globalisation. New Perspectives on the United States and Germany* (Studies in Practical Theology), Grand Rapids, Eerdmans Pub Co, 2003.
- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Das ist aber Ungerecht. Mit Kindern Gerechtigkeit erfahren – Religion im Alltag des Kindergarten 2*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.
- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Kinder brauchen Hoffnung. Das ist aber Ungerecht!*. Band 2, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.
- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Kinder brauchen Hoffnung. Mußt du auch sterben?*. Band 3, Lahr, Kaufmann Verlag, 2000.
- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Kinder brauchen Hoffnung: Religion im Alltag des Kindergartens*. Met foto's van G. LORENZER, Band 1, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus; Lahr, Kaufmann, 1999.
- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Kinder brauchen Hoffnung. Wie sieht Gott eigentlich aus?, Wenn Kinder nach Gott fragen*. Band 4, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002.

- SCHEILKE, C. & SCHWEITZER, F. (ed.), *Religion, Ethik, Schule: Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft*, Münster – New York – München – Berlin, Waxmann, 1999.
- SCHWEITZER, F., *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.
- SCHWEITZER, F., *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002.
- SCHWEITZER, F., *Die Religion des Kindes: zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus – Mohn, 1992.
- SCHWEITZER, F., *Die Suche nach eigenem Glauben*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1996; ²1998.
- SCHWEITZER, F. & THIERSCH, H. (ed.), *Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. Jugendlichkeit-Schulzeit*, Weinheim – Basel, Beltz Verlag, 1983.
- SCHWEITZER, F., NIPKOW, K.E., BIESINGER, A., METTE, N., FROESE, R., KLIß, O., ZIEGLER, T. (ed.), *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen Perspektiven Beispiele*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003.
- SCHWEITZER, F., SCHWAB, U. & ZIEBETZ, H. (ed.), *Entwürfe einer Pluralitätspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 1)*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002.
- SCHWEITZER, F., *Erziehung und Religion*, Stuttgart, Kohlhammer, 2003.
- SCHWEITZER, F., BIESINGER, A., BOSCHKI, R., SCHLENKER, C., EDELBROCK, A., KLISS, O., SCHEIDLER, M., (ed.), *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 2002.
- SCHWEITZER, F., *Het leven is niet meer als vroeger. De postmoderne levensloop als uitdaging voor kerk en theologie*. Vertaald door M. SCHUURMAN, Kampen, Kok, 2006.
- SCHWEITZER, F., *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?*, Stuttgart, Beltz, 1985.
- SCHWEITZER, F. & THIERSCH, H. (ed.), *Jugendzeit – Schulzeit: von den Schwierigkeiten, die Jugendliche Schule miteinander haben (Forum Bildungsreform)*, Weinheim – Basel, Beltz, 1983.
- SCHWEITZER, F., *Lehrbuch Praktische Theologie*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2006.
- SCHWEITZER, F., *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1987; ⁵2004.
- SCHWEITZER, F. (ed.), *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 5)*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2004.
- SCHWEITZER, F., *Pädagogik und Religion. Eine Einführung (Grundriß der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, 19; Kohlhammer Urban-Taschenbücher, 679)*, Stuttgart, Kohlhammer, 2003.

- SCHWEITZER, F., *Pluralitätsfähige Religionspädagogik* (Religionspädagogik in der Pluralität, 1), Gütersloh; Gütersloher Verlagshaus – Freiburg im Breisgau, Herder, 2000.
- SCHWEITZER, F., *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2003.
- SCHWEITZER, F. & VAN DER VEN J. (ed.), *Practical Theology – International Perspectives* (Erfahrung und Theologie, 34), Frankfurt am Main, Lang Publishing, 1999.
- SCHWEITZER, F. & FAUST-SIEHL, G. (ed.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, Frankfurt am Main, Arbeitskreis Grundschule, 2000.
- SCHWEITZER, F., *Religionspädagogik* (Lehrbuch Praktische Theologie, 1), Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2006.
- SCHWEITZER, F. & SCHLAG, T. (ed.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 4), Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus - Freiburg im Breisgau, Verlag Herder, 2004.
- SCHWEITZER, F., NIPKOW, K.E., FAUST-SIEHL, G. (ed.), *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis* (Kaiser-Taschenbücher, 138), Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1995.
- SCHWEITZER, F., *Syncretismus in biographisch-psychologischer Sicht*, ed. W. SPARN, *Im Schmelztiegel der Religion*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1996.
- WELKER, M. & SCHWEITZER, F., (ed.), *Reconsidering the Boundaries between Theological Disciplines* (Theologie: Forschung und Wissenschaft, 8), Münster, LIT Münster, 2004.
- 2. ARTIKELN IN VERZAMELWERKEN**
- BIZER, C., DEGEN, R., ENGLERT, R., METTE, N., RICKERS, F., SCHWEITZER, F., (ed.), *Jahrbuch der Religionspädagogik* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 18), Neukirchen - Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft, 2002.
- BIEHL, P., BIZER, C., DEGEN, R., METTE, N., RICKERS, F., SCHWEITZER, F., (ed.), *Jahrbuch der Religionspädagogik* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 17), Neukirchen - Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft, 2001.
- FAUST-SIEHL, G., SCHWEITZER, F. & NIPKOW, K.E., *Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie* (Jahrbuch Religionspädagogik, 6), Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft, 1990, 209-216.
- SCHWEITZER, F., *Distorted, Oppressive, Faded Away? The Dialogical Task of Practical Theology and the Human Image of God*, in H.-G. ZIEBERTZ *et al.* (ed.), *The Human Image of God*, Leiden – Boston – Köln, Brill, 2001, 177-191.
- SCHWEITZER, F., *Evangelische Perspektiven zum interreligiösen Lernen*, in SCHREINER, P. *et al.* (ed.), *Handbuch interreligiöses Lernen*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2005, 114-125.
- SCHWEITZER, F., *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, in A. GRÖTZINGER & J. LOTT (ed.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns* (Hermeneutica, 6), Rheinbach, CMZ-Verlag, 1997, 142-156.

- SCHWEITZER, F., *Kooperativer Religionsunterricht: Hindernis oder Voraussetzung interreligiösen Lernens?*, in E. GOTTWALD & N. METTE, *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen. Festschrift für Folkert Rickers zum 65. Geburtstag*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003.
- SCHWEITZER, F., *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, in J.A. VAN DER VEN & H. ZIEBERTZ (ed.), *Paradigmenentwicklung und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der praxis*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1995, 19-47.
- SCHWEITZER, F., *Religion ist mehr als Ethik - auch aus evangelischer Sicht? Eine weiterführende Reflexion*, in A. BIESINGER & J. HÄNLE (ed.), *Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 1997, 164-176.
- SCHWEITZER, F., *Religionspädagogik und Praktische Theologie im Kontext. Lebensgeschichte – Zeitgeschichte – Wissenschaftsgeschichte*, in G. LÄMMLIN & S. SCHOLPP (ed.), *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Tübingen – Basel, Francke, 2001, 350-367.
- SCHWEITZER, F., *Schule – Religionsunterricht – Identität*, in K. GOßMANN & C.T. SCHEILKE (ed.), *Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung*, Münster, Comenius Inst., 1995, 71-88.
- SCHWEITZER, F. & BUCHER, A.A., *Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjectiven Wahrnehmung religiöser entwicklung*, in A.A. BUCHER & K.H. REICH (ed.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendung*, Freiburg – Schweiz, Univ.- Verlag., 1989, 121-147.
- SCHWEITZER, F., *Sinnsuche Jugendlicher in Distanz oder Nähe zur Kirche?*, in M. AFFOLDERBACH & R. HANUSCH (ed.), *Was wird aus Jugendarbeit? Zu den Perspektiven eines kirchliches Arbeitsfeldes*, (aej.Bd. 13), Stuttgart, 1990, 81-103.
- SCHWEITZER, F., *The Cultural Context of Practical Theology. A German Perspective*, in J.A. VAN DER VEN & H. ZIEBERTZ (ed.), *Paradigmenentwicklung und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1995, 447-453.
- SCHWEITZER, F., *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, in H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemerides Theologicae Lovaniensium, 180), Leuven, Leuven University Press – Peeters, 2004, 71-87.
- SCHWEITZER, F., *Theologische Lehre und das Subject des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik*, in D. ZILLEBEN, S. ALKIER, R. KOERRENZ & H. SCHROETER (ed.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Reinbach-Merzbach, CMZ-Verlag, 1991, 87-98.
- SCHWEITZER, F., *Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie*, in P. BIEHL et al. (ed.), *Religionspädagogik seit 1945 Bilanz und Perspektiven* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 12), Neukirchen – Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft, 1995, 143-160.

3. ARTIKELN IN ZEITSCHRIFTEN

- BAÜMLER, C., FOWLER J.W., NIPKOW, K.E, SCHWEITZER, F., (ed.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, in *Theologia Practica* 27 (1992) 316.

- BUNGE, M.J. & SCHWEITZER, F., *Book Reviews – The Child in Christian Thought*, in *The Journal of Religion* 82 (2002) 642.
- EBELING, G. & SCHWEITZER, F., *Book Reviews – Luthers Seelsorge: Theologie in der Vielfalt der Lebenssituationen an seinen Briefen dargestellt*, in *The Journal of Religion* 79 (1999) 301-302.
- FAUSER, P & SCHWEITZER, F. (ed.), *Practical Learning and Ecology*, in *European Education: a Journal of Translations* 28 (1997) 89-102.
- METTE, N. & SCHWEITZER, F., *Neuere Religionsdidaktik im Überblick*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 18 (2002) 21-40.
- SCHWEITZER, F., *Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik. Perspektiven für Religionsunterricht, Konfirmanden- und Jugendarbeit*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 10 (1995) 71-88.
- SCHWEITZER, F., *Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik. Überlegungen zu einer neuen Diskussion*, in *Evangelische Erziehung* 43 (1991) 572-574.
- SCHWEITZER, F., *Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen – Perspektiven kirchlicher Bildungspolitik*, in *Themen der praktischen Theologie – Theologia Practica* 27 (1992) 41.
- SCHWEITZER, F., *“Education after Auschwitz” – Perspectives from Germany*, in *Religious Education* 95 (2000) 360-371.
- SCHWEITZER, F., *Elternbilder – Gottesbilder? Wandel der Elternrollen und die Entwicklung des Gottesbildes im Kindesalter*, in *Katechetische Blätter* 119 (1994) 91-95(d).
- SCHWEITZER, F., *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für Morgen*, in *Katechetische Blätter* 119 (1994) 245-255.
- SCHWEITZER, F., et al. (ed.), *Globalisierung. Jugend und religiöse Sozialisation. Neue Herausforderungen für die Religionspädagogik*, in *Pastoraltheologie* 91 (2002) 293-307.
- SCHWEITZER, F., *Identitätsbildung durch Beheimatung oder durch Begegnung? Religion als pädagogische Herausforderung in der pluralen multireligiösen Gesellschaft*, in *Der evangelische Erzieher* 49 (1997) 266-279.
- SCHWEITZER, F., *Ist kritisieren wirklich so einfach?*, in *Neue Sammlung: Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung* 41 (2001) 139-146.
- SCHWEITZER, F., *Ist Schule noch zu verantworten? Anmerkungen zu einer zeitgemässen Theorie der Schule*, in *Deutsche Schule* 86 (1994) 517.
- SCHWEITZER, F., *Kirche als Thema der Praktischen Theologie: Carl Immanuel Nitzsch, sein wissenschaftstheoretisches Programm und dessen Zukunftsbedeutung*, in *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 1 (1993) 71.
- SCHWEITZER, F., *Konfessioneller Religionsunterricht in ökumenischer Kooperation: Dritter Weg für die Europäische Schule der Zukunft*, in *Theologische Quartalschrift* 179 (1999) 110-118.
- SCHWEITZER, F., *Lebensgeschichte und Religion. Eine vergessene Dimension pädagogischer Biographieforschung*, in *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 235.

- SCHWEITZER, F., *LER in Brandenburg – am Ende des Streits? Bilanz und Perspektiven nach der „Einvernehmlichen Verständigung“*, in *Theologische Literaturzeitung* 127 (2002) 1139-1146.
- SCHWEITZER, F., *Mädchen im Religionsunterricht zum Stand der religionspädagogischen Diskussion*, in *Praktische Theologie: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Kirche* 30 (1995) 22-27.
- SCHWEITZER, F., *Moralerziehung in der Pluralität: Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranz und verbindlichen Ethos*, in W. BEUTEL & P. FAUSER (ed.), *Politisch bewegt? Schule, Jugend und Gewalt in der Demokratie*, in *Neue Sammlung: Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung* 35 (1995) 111-128.
- SCHWEITZER, F., *Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte*, in *Der evangelische Erzieher* 38 (1986) 420-434.
- SCHWEITZER, F., *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, in *International Journal of Practical Theology* 5 (2001) 169-183.
- SCHWEITZER, F., *Praktisches Lernen. Aufgabe und Möglichkeit der Hauptschule und des Religionsunterrichts*, in *Entwurf* 3 (1991) 73-78 (b).
- SCHWEITZER, F., *Problemhorizonte und Perspektiven religionspädagogischer Reform. Fragen zur Diskussion über die Zukunft des Religionsunterrichts*, in *Der evangelische Erzieher* 45 (1993) 100-105.
- SCHWEITZER, F., *Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung – Eine Skizze*, in *Pastoraltheologische Informationen* 1 (1992) 211-222.
- SCHWEITZER, F. & SIMON, F., *Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung*, in *Religionspädagogische Beiträge* 37 (1996) 39-58.
- SCHWEITZER, F., *Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen*, in *Der Evangelische Erzieher* 45 (1993) 414-421.
- SCHWEITZER, F. & BUCHER, A., *Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung*, in *Bucher/Reich* (1989) 121-148.
- SCHWEITZER, F., *Selbstaufkunft oder Unterrichtsbeobachtung? Religionsunterricht in der Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern und in der Außenperspektive von Unterrichtsforschung*, in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 3 (2001) 320-326.
- SCHWEITZER, F., *Thema: Evangelische Bildungsverantwortung*, in *Praktische Theologie – Gütersloh* 38 (2003) 5-15.
- SCHWEITZER, F., VAN DER VEN, J. & ALEMANY, J.J. (ed.), *Theologia Practica – Practical Theology – International Perspectives*, in *Estudios Eclesiasticos* 76 (2001) 666.
- SCHWEITZER, F., *Towards Comparative Research on Religious Education in Europe: Reasons – Obstacles – Methodological Considerations*, in *Informationes Theologiae Europae* (1998) 143-152.
- SCHWEITZER, F., *Wandel der Familie – Wandel der religiösen Sozialisation. Veränderte Aufgaben von Schule und Religionsunterricht*, in *Religionsunterricht an höheren Schule* 32 (1989) 219-227.

SCHWEITZER, F. & BOSCHKI, R., *What Children Need: Cooperative Religious Education, in German Schools – Results from an Empirical Study*, in *British Journal of Religious Education* 26 (2004) 33.

SCHWEITZER, F., *Why We Might Still Need a Theory for the Religious Development of Woman*, in *The International Journal for the Psychology of Religion* 7 (1997) 87-92.

SCHWEITZER, F., *Zeit. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik?*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 11 (1995) 145-164.

SCHWEITZER, F., *Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in *Jahrbuch der Relionspädagogik* 7 (1991) 3-42 (c).

4. ONUITGEGEVEN WERKEN

SCHWEITZER, F., *Europe – A Challenge for Religious Education*. Bijdrage van F. SCHWEITZER op de conferentie van de Inter-Europese Commissie van Kerk en School over *The Pluralistic European Society: Opportunities for Cooperation Between Church and School?*, Trondheim, 2000.

SCHWEITZER, F. & BIESINGER, A., *Values and Religious Education in Europe: A Report Concerning its Present Status, its Significance, and its Future Needs*. Gebaseerd op de vergadering in Brussel, 03.12.2002.

B. ELEKTRONISCHE BRONNEN EN WERKEN

1. BRONNEN OP HET INTERNET

SCHWEITZER, F., *Entwürfe: Fachdidaktik in Europa*, Tübingen.
http://www.kl.unibe.ch/kl/afd/texte/ascona_98/Download/3.1_schweitzer.pdf (toegang 15.10.2006).

SCHWEITZER, F., *Mit Kindern beten – Herausforderung und Chance zeitgemäßer Kindergartengestaltung*; <http://www.evka.de/extern/rpi.html> (toegang 18.04.2005).

SCHWEITZER, F., *Wozu noch religionsunterricht?*, (2000);
http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/schweitzer_txt.htm (toegang 03.11.2004).

http://www.kuleuven.ac.be/thomas/hermeneutics/index_main.htm (toegang 18.04.2005).

<http://www.uni-tuebingen.de/ev-theologie/schweitzer.html> (toegang 18.04.2005).

II. SECUNDAIRE LITERATUUR

A. GESCHREVEN BRONNEN EN WERKEN

1. BOEKEN

- AUGUSTINUS, A. & SIZOO, A., *Libros de fide, spe, caritate sive Enchiridion; De catechezandis rudibus* (Scriptores christiani primaevi, 3), Den Haag, Daamen Den Haag, 1947.
- BENHABIB, S., *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York, Routledge, 1996.
- BERG, H.K., *Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden* (Handbuch des biblischen Unterrichts, 2), München – Stuttgart, Kösel, 1993.
- L. BOEVE, *Wanneer de verhouding tussen context en christelijk geloof verandert... Cultureel-theologische beschouwingen bij het vak rooms-katholieke godsdienst anno 2004*, in L. BRAECKMANS *et al.* (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, Tielt, Lannoo, 2005, p. 21-38.
- BONHOEFFER, D., *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*, E. BETHGE (ed.), München, Kaiser, 1962.
- COMENIUS, J.A., *Pampedia*. Vertaald in het Spaans door F. GOMEZ R. DE CASTRO, *Estudio Preliminar* (Aula abierta, 57), Madrid, UNED, 1992.
- CONSTITUTIES EN DECRETEN VAN HET TWEDE VATICANAANS OECUMENISCH CONCILIE, Amerfoort, Katholiek Archief, 1967.
- DE BIJBEL. UIT DE GRONDTEKST VERTAALD. Willibrorduitgave. Geheel herziene uitgave, 's Hertogenbosch, KBS, 1995.
- DECORTE, J., BRAECKMAN, T., RAYMAEKERS, B. & STEEGEN, B., *Fundamentele Wijsbegeerte*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2001.
- DEKKER, G., *Godsdienst en samenleving: inleiding tot de studie van de godsdienstsociologie*, Kampen, Kok, 1987.
- DURKHEIM, E., *Les Règles de la methode sociologique* (Bibliothèque de philosophie contemporaine), Paris, Alcan, 1907.
- EBELING, G., *Dogmatik des christlichen Glaubens*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1979.
- ERIKSON, E.H., *Identity and the Life Cycle*, New York – London, W.W. Norton, 1980.
- ERIKSON, E.H., *Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978.
- ERIKSON, E.H., *Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.
- ERIKSON, E.H., *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1981.

- ERKENDE INSTANTIE R.K. GODSDIENST, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Licap, 2000.
- FARLEY E., *Good and Evil: Interpreting a Human Condition*, Minneapolis, Fortress Press, 1990.
- FRAAS, H.-J., *Die Religiosität des Menschen: ein Grundriß der Religionspsychologie* (Uni-Taschenbücher, 1578), Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1990.
- FRAAS, H.-J. & HEIMBROCK, H.-G., *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der Kognitiven Psychologie*, Göttingen – Zürich, Vandenhoeck und Ruprecht, 1986.
- GIDDENS, A., *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- GILLIGAN, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Womens's Development*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, C., *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München – Zürich, Piper, 1984.
- HABERMAS, J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981.
- HEITINK, G., *Praktische theologie. Geschiedenis – Theorie – Handelingsvelden*, Kampen, Uitgeverij Kok, 2000.
- KAPLAN, L.J., *Abschied von Kindheit: Eine Studie über die Adoleszenz*. Uit het Engels vertaald door H. WELLER, *Adolescence – The Farewell to Childhood*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1993.
- KAUFMANN, H.B. (ed.), *Streit um den Problematierten Unterricht in Schule und Kirche*, Frankfurt, Diesterweg, 1973.
- KELLY, G.B., *Liberating Faith; Bonhoeffer's Message for Today*, Minneapolis, Augsburg Publishing House, 1984.
- KEY, E., *Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key*, Berlin, Fischer, 1907.
- KIERKEGAARD, S., *Einübung im Christentum* (Gesammelte Werke Sören Kierkegaard, 26), Düsseldorf – Köln, Diederichs, 1971.
- KORCZAK STICHTING (ed.), *De ongehoorde rechten van het kind*, Amsterdam, Janusz Korczak Stichting, 1997.
- KÜNG, H., *Christ sein*, München, Piper, 1974.
- KÜSELL, M. & POHL, I., (ed.), *Mit Kindern Religion entdecken lernen. Ein Praxisbuch für Ausbildung und Fortbildung*, Hannover, Luth. Verl.-Haus, 2001.
- LAEYENDECKER, L. & VAN STEGEREN, W.F., *Strategieën van sociale verandering*, Meppel, Boom, 1978.
- LANGEVELD, M.J., *Das Kind und der Glaube: Einige Vorfragen zu einer Reiligiions-pädagogik*. Uit het Nederlands vertaald door H. ZULAUF, Braunschweig – Berlin – Hamburg – München – Kiel – Darmstadt, Westermann, 1964.

- LANGEVELD, M.J., *Het kind en zijn religie: enige vragen voorafgaande aan een godsdienstpedagogiek* (Bijleveld Paperbacks), Utrecht, Bijleveld, 1966.
- LOCKE, J., *Some Thoughts concerning Education. With introd., notes and critical apparatus by J.W. YOLTON & J.S. YOLTON* (The Clarendon edition of the works of John Locke), Oxford, Clarendon, 1990.
- LOHFINK, G., *Heeft God de kerk nodig?* Vertaald uit het Duits door M.J. VERNIEUWE & R. GAREZ, Gent, Carmelitana, 2001.
- LOMBAERTS, H. & POLLEFEYT, D. (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium, 180), Leuven, Peeters, 2004.
- LUCKMANN, T., *Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft: Institution, Person und Weltanschauung*, Freiburg, Rombach, 1963.
- LUTHER, H., *Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktische Theologie des Subjects* (Radius Bücher), Stuttgart, Radius, 1992.
- MIEHLE, A., *Die Kindliche Religiosität* (Veröffentlichungen der Akademie gemeinnützlicher Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkund, 11), Erfurt, K. Stenger, 1928.
- MOSER, T., *Gottesvergiftung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978.
- NITZSCH, C.I., *Betrachtungen zu einer erfolgreichen Ausarbeitung der praktischen Theologie* (Theologische Studien – Texte, 18), R. PREUL & L. EMERSLEBEN, (ed.), Waltrop, Spenner Hartmut, 2006.
- PANNENBERG, W., et al. (ed.), *Offenbarung als Geschichte*. In Verbindung mit R. RENDTORFF, U. WILCKENS, & T. RENDTORFF herausgegeben von W. PANNENBERG (Kerygma und Dogma, 1), Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1961.
- PANNENBERG, W., *What is a Man? Contemporary Anthropology in Theological Perspective*. Vertaald door D. A. PRIEBE, Philadelphia, Fortress, 1970.
- PIAGET, J., *Das Weltbild des Kindes*. Ingeleid door H. AEBLI en vertaald uit het Frans door L. BERNARD (DTV, 15044), München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988.
- PIAGET, J., *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1974.
- POLLEFEYT, D., et al. (ed.), *Godsdiensonderwijs uitgedaagd. Jongeren en (inter)levensbeschouwelijke vorming in gezin en onderwijs* (Instrumenta Theologica, XXVI), Leuven, Peeters, 2004.
- POLLEFEYT, D. et al. (ed.), *Leren aan de werkelijkheid: Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*, Leuven, Acco, 2003.
- RAHNER, K., *Zending en genade* (Pastorale Cahiers, 4), Hasselt, HeideLand, 1964.
- RICOEUR, P., *Symbolik des Bösen*, Freiburg - München, Alber, 1988.

- RICOEUR, P., *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action, and Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- RICOEUR, P., *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- RIZZUTO, A.M., *The Birth of the Living God*, Chicago – London, The University of Chicago Press, 1981.
- RAHNER, K., & KELLY, G.B. (ed.), *Theologian of the Graced Search for Meaning*, Minneapolis, Augsburg Fortress, 1992.
- SCHILLEBEECKX, E., *Gerechtigheid en liefde, genade en bevrijding*, Bloemendaal, Nelissen, 1977.
- SCHLEIERMACHER, F., *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (1821/22)* (Kritische Gesamtausgabe/ Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst. Abt. 1: Schriften und Entwürfe; 7/1-3), H. PEITER, (ed.), Berlin – New York, de Gruyter, 1984.
- SCHLEIERMACHER, F., *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlaße und nachgeschriebenen Vorlesungen*, C. PLATZ, (ed.), Berlin, 1849.
- SCHLEIERMACHER, F., *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1811/1830)*. D. SCHMID (ed.), (Gruyter Texte), Berlin – New York, de Gruyter, 2002.
- SCHLEIERMACHER, F., *Reden über die Religion*. F. HUBER (ed.), Wuppertal, Foedus, 2000.
- STALLMANN, M., *Christentum und Schule*, Stuttgart, Schwab, 1958.
- STALLMANN, M., *Die Biblische Geschichte im Unterricht: Katechetische Beiträge*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1963.
- STOCK, H., *Studien zur Auslegung der Synoptischen Evangelien im Unterricht*, Güthersloh, Mohn, 1959.
- TAYLOR, C., *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1989.
- TILLICH, P., *Wesen und Wandel des Glaubens* (Ullstein Bücher, 318), Frankfurt am Main – Berlin, Ullstein, 1961.
- TILLICH, P., *Systematische Theologie*, Stuttgart, Ev. Verlagswerk, ⁵1977.
- TRACY, D., *On Naming the Present: Reflections on God, Hermeneutics, and Church*, New York, Orbis Books, 1994.
- UNITED NATIONS OFFICE OF PUBLIC INFORMATION, *The United Nations and Human Rights*, New York, United Nations. Office of Public Information, 1984.
- VALTIN, V., *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*, Reinbek, Rowolt, 1991.

VAN DEN BERGHE, P., BISSCHOP VAN ANTWERPEN, *Het schoolvak godsdienst. Visie van een bisschop*, in L. BRAECKMANS *et al.* (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, Tielt, Lannoo, 2005, p. 13-20.

VERENIGDE NATIES, *Verdrag inzake de rechten van het kind*, New York, Verenigde Naties, 1998.

2. ARTIKELEN IN VERZAMELWERKEN

C. GILLIGAN, *Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz*, in F. SCHWEITZER & H. THIERSCH (ed.), *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben* (Forum Bildungsreform.), Weinheim – Basel, Beltz, 1983.

KELLY, G.B., *Response to Friedrich Schweitzer “The Hermeneutic Condition of Religious Education”*, in H.LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemerides Theologicae Lovaniensium, 180), Leuven, Leuven University Press – Peeters, 2004, 89-94.

KLISS, O., *Hat Gott die Welt geschaffen?*, in F. SCHWEITZER, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen – Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003, 47-69.

NIPKOW, K.E., *Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität – Die Zwei Didaktischen Grundtypen des Evangelischen Religionsunterrichts*, in ID., *Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1971, 236-263.

NIPKOW, K.E., *Rechtfertigung – elementarisierende Erschliessung mit Jesus und Paulus*, in F. SCHWEITZER *et al.* (ed.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen – Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003, 115-132.

POLLEFEYT, D., *Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven*, in H. VAN CROMBRUGGE & W. MEIJER (ed.), *Pedagogiek en traditie. Opvoeding en religie*, Tielt, Lannoo Campus, 2004, 133-149.

POLLEFEYT, D., *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld*, in L. BRAECKMANS (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie*, Tielt, Lannoo, 2005, 39-67.

3. ARTIKELEN IN TIJDSCHRIFTEN

LESCHINSKY, A., *Besprechungen – Gottfried Adam-Friedrich Schweitzer: Ethisch Erziehen in der Schule*, in *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 774-777.

METTE, N., *Met kinderen leren leven en geloven. Uit het Duits vertaald door J. AUGUSTUS*, in *Concilium* 2 (1996) 102-113.

NIPKOW, K.E., *Elia und die Gottesfrage im religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe*, in *Evangelische Erziehung* 36 (1984) 131-147.

POLLEFEYT, D. & DILLEN, A., *Catechese binnenstebuiten. Uitdagingen voor de parochiecatechese anno 2004*, in *Collationes* 34 (2004) 227-253.

REICH, K.H., *Response to De Nicols' and Schweitzers Commentaries on 'Do we need a Theory for the Religious Development of Women?', in International Journal for the Psychology of Religion 7 (1997) 99.*

4. ARTIKELEN IN KRANTEN, WEEKBLADEN

DE BISSCHOPPEN VAN BELGIË, *Het kind in ons midden*, in *Kerk en Leven*, 22 december 2004, 12.

DE DIJN, H., *Aandacht voor pluralisme roept vragen op. Godsdienstles moet christelijke vorming bieden*, in *Tertio*, 29 september 2004, 15.

DE SMET, E., *Geschonden kinderen*, in *Kerk en Leven*, 22 december 2004, 13.

POLLEFEYT, D., *Nieuwe godsdienstleerplannen mikken op geloofscommunicatie. Voorbij gemakkelijk relativisme en eigen gelijk*, in *Tertio*, 13 oktober 2004, 13.

VAN DER VLOET, J., *Theoloog Johan Van Der Vloet over geloofsvorming in de parochie: 'Catechese belicht geloof als bron van leven'*, in *Tertio*, 8 juni 2005, 8-9.

VAN DER VLOET, J., *Johan Van Der Vloet reageert op onderzoek godsdienstpedagogen: Wie draagt de katholieke school?*, in *Tertio*, 23 juni 2004, 13.

VANDE VYVERE, P., *Leuens onderzoek naar godsdienst op school. Leerkracht heeft toekomst vak godsdienst in handen*, in *Tertio*, 2 juni 2004, 13-14.

5. BOEKBESPREKINGEN

BUSCHMANN, G., Bespreking van F. SCHWEITZER, (ed.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik* (Güthersloh, 2002), in *International Journal of Practical Theology 7 (2003) 329.*

CARVILL, B., Bespreking van R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation: New Perspectives on the Unites States and Germany* (Grand Rapids, 2003), in *Journal of Education & Christian Belief 7 (2003) 171.*

METTE, N., *Zukunftsfähige Schule*, Bespreking van K.E. NIPKOW, F. SCHWEITZER, *What are the Prospects for Church Schools*, in *International Journal of Education & Religion 3 (2002) 199.*

SCHOENRADE, P., Bespreking van J.W. FOWLER, R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Stages of Faith and Religious Development: Implications for Church, Education and Society* (London, 1991), in *Review of Religious Research 34 (1993) 287.*

SCHWEITZER, F., Bespreking van B. MARCIA (ed.), *The Child in Christian Thought* (Grand Rapids, 2001), in *The Journal of Religion 82/4 (2002) 642-643.*

VAN GELDER, C., Bespreking van R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation: New Perspectives on the Unites States and Germany* (Grand Rapids, 2003), in *International Bulletin of Missionary Research 28 (2004) 189.*

WENDEROTH, C., Bespreking VAN J.W. FOWLER, R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Stages of Faith and Religious Development* (New York, Crossroad, 1991); J.W. FOWLER, *Weaving the New Creation: Stages of Faith and the Public Church* (San Francisco, Harper, 1991), in *Religious Education 89 (1994) 141-143.*

WIGGER, B., Bespreking van J.W. FOWLER, R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Stages of Faith and Religious Development: Implications for Church, Education and Society* (London, 1991), in *Theology Today* 49 (1993) 562-566.

6. ONUITGEGEVEN PROEFSCHRIFTEN, VERHANDELINGEN, SCRIPTIES, ESSAYS, CURSUSSEN, LEERMATERIALEN

ANCKAERT, L., *Inleiding tot de wijsbegeerte in christelijk perspectief* (onuitgegeven cursus, Hoger Instituut Voor Opvoedkunde), Torhout, 1998.

DECLERCQ, D., *Het vak godsdienst in het lager onderwijs: de implementatie van het nieuwe leerplan r.k. godsdienst door de inspectie-begeleiding en de nieuwe leermiddelen* (onuitgegeven scriptie Kandidaat in de Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschappen, K.U.Leuven), Leuven, 2003.

DILLEN, A., *Het gezin: à-Dieu? Naar een contextuele ethiek, theologie en (godsdiens-)pedagogiek van gezinnen vandaag*, Leuven, K.U.Leuven Faculteit Godgeleerdheid, 2005.

HAERS, J., *Theology as a Hermeneutical Science. Methodological and Anthropological Core of Christian Faith and Theology* (onuitgegeven cursus bij het vak A323 Dogma: Christologie en triniteit, K.U.Leuven), Leuven, 2004, p. 47-48.

TAYLOR, J., *The Tübingen Initiative: Values and Religious Education in Europe. A Response and a Proposal from EFTRE*, Haywards Heath, 2003.

VERHELST, M., et al. (ed.), *TOV. Godsdienst voor de basisschool*, Kapellen, Uitgeverij Patmos – Pelckmans, 2003.

B. ELEKTRONISCHE BRONNEN EN WERKEN

1. BRONNEN OP HET INTERNET

LOMBAERTS, H., *A Hermeneutical-Communicative Concept of Teaching Religion*;
<http://203.10.46.30/ren/scholars/lombaerts1r.htm> (toegang 14/08/2005)

POLLEFEY, D., www.kuleuven.be/thomas/visie/identiteit_basisschool.ppt (toegang 16.12.2005).

WINKEL, R., *Brauchen Kinder Religion? Oder: von Arpinum bis Flossenbürg*;
<http://www.rpi-loccum.de/download/winkel.rtf> (toegang 22.12.2004)

<http://www.uu.nl/uupublish/defaculteit/organisatie/disciplinegroep/algemenepedagogi/leerstoelen/14744main.html> (toegang 10.03.07)

<http://www.yale.edu/polisci/people/sbenhabib.html> (toegang 10.03.07)

<http://amor.cms.hu-berlin.de~h0319kfm/> (toegang 10.03.07).

<http://www.kuleuven.be/thomas/index.php> (toegang 01.05.07)

<http://www.yale.edu/polisci/people/sbenhabib.html> (toegang 10.03.07)

<http://amor.cms.hu-berlin.de~h0319kfm/> (toegang 10.03.07).

INLEIDING

Als leermeester rooms-katholieke godsdienst in het lager officieel gesubsidieerd onderwijs ben ik dagelijks bezig met de geloofsopvoeding van kinderen. Het is een vreugde leerlingen te begeleiden in hun religieuze en levensbeschouwelijke groei. Dankzij het nieuwe leerplan rooms-katholieke godsdienst en de daarop gebaseerde leermiddelen krijgen kinderen de ruimte om te bouwen aan hun religieuze en levensbeschouwelijke persoonlijkheidsontwikkeling¹.

Als onderwerp voor de scriptie van de kandidatuur in de Godgeleerdheid en godsdienstwetenschappen heb ik de implementatie onderzocht van het nieuwe leerplan rooms-katholieke godsdienst door de inspectiebegeleiding en de nieuwe leermiddelen².

Deze verhandeling tot verkrijging van de graad van Licentiaat in de Godsdienstwetenschappen is op het domein van de religiepedagogiek niet alleen een verlengstuk van de scriptie, het is vooral een uitdieping van de krachtlijnen van een hedendaagse religiepedagogiek in de visie van de Duitse godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer.

Schweitzer (°1954) is opgegroeid vanuit een sterk piëtistische burgerlijke achtergrond. In de lijn van de familietraditie ligt een studie in de geneeskunde of de theologie voor de hand. In 1973 doet Schweitzer zijn eindexamen en gaat hij aan het werk in een kleuterschool. Daar heeft zijn blijvende interesse voor de religieuze ontwikkeling van kinderen een aanvang genomen. Maar het werk bij de kleuters bevredigt hem niet. Hij studeert theologie, pedagogiek, psychologie en sociologie aan de universiteiten van Tübingen en Zürich. Daarna zet hij zijn studie verder aan de universiteit van Harvard te Cambridge-Massachusetts in de Verenigde Staten van Amerika. Hij behaalt aan de *Harvard University* in 1979/80 zijn *Master of Theology*. Schweitzer leert in Amerika zijn echtgenote kennen. Zijn ervaringen in Amerika op het einde van de jaren zeventig hebben zijn denken bepaald. Hij ontdekt dat de theologie in Amerika een grotere contextuele en empirische inslag heeft dan in Duitsland. Tevens treft hem de diversiteit van de kerken. In zijn werk brengt hij de Amerikaanse en de Duitse theologie dicht bij elkaar. Zijn religiepedagogische en sociologische uitgangspunten zijn terug te brengen op zijn ervaringen in Amerika. Terug in Duitsland werkt hij te Tübingen gedurende twee jaar (1982-1984) als onderzoeksassistent bij pedagoog Andreas Flitner en later is hij gedurende zeven jaar (1984-1991) assistent aan de leerstoel van theoloog en pedagoog Karl Ernst Nipkow. In 1983 promoveert Schweitzer in de sociologie en hij behaalt in 1991 zijn theologische habilitatie. Momenteel is hij als praktisch theoloog decaan aan de protestantse theologische faculteit aan de universiteit van Tübingen³.

In zijn religiepedagogische publicaties zoekt Schweitzer naar modellen voor een hedendaagse religieuze opvoeding. Deze modellen moeten de confrontatie aankunnen met

¹ Tussen 1997 en 1999 behoort D. Declercq tot de samenstellers van het nieuwe leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs, subgroep derde cyclus.

ERKENDE INSTANTIE R.K. GODSDIENST, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs in Vlaanderen*, Brussel, Licap, 2000.

Tussen 1999 en 2003 is D. Declercq redacteur en lid van de kernredactie voor een methode rooms-katholieke godsdienst voor het lager onderwijs.

M. VERHELST, *et al.* (ed.), *TOV. Godsdienst voor de basisschool*, Kapellen, Uitgeverij Patmos - Pelckmans, 2003.

² D. DECLERCQ, *Het vak godsdienst in het lager onderwijs: de implementatie van het nieuwe leerplan r.k. godsdienst door de inspectie-begeleiding en de nieuwe leermiddelen* (onuitgegeven scriptie Kandidaat in de Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschappen, K.U. Leuven), Leuven, 2003.

³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik und Praktische Theologie im Kontext. Lebensgeschichte – Zeitgeschichte – Wissenschaftsgeschichte*, in G. LÄMMLIN & S. SCHOLPP (ed.), *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Tübingen – Basel, Francke, 2001, 350-367.

Het opstellen van deze korte biografie wordt ondersteund door de correspondentie via e-mail met F. Schweitzer.

de verhouding van het christelijk geloof tot de hedendaagse cultuur. De geloofwaardigheid van de religieuze opvoeding hangt af van de manier waarop de huidige leefwereld wordt geïnterpreteerd. De toename van de individualisering en de pluraliteit van de hedendaagse ervaring maakt dat de religiepedagogiek zichzelf daardoor moet bevragen. De vragen die ontstaan vanuit de ervaring met de werkelijkheid zijn het object voor de praktische theologie en de religiepedagogiek. Is er, gezien de toenemende kloof tussen de traditie en de ervaring, een nieuwe paradigma nodig voor de praktische theologie en de religiepedagogiek? Wat is het uitgangspunt van de religiepedagogiek als de geloofstraditie niet meer aansluit bij de cultuur? Vanuit welk theologisch model moet de religiepedagogiek uitgaan? Wat kunnen de maatschappelijke, culturele en religieuze instellingen verwachten van de religieuze opvoeding?

Het zijn vragen waarop de theologie en de pedagogiek uitgedaagd worden om een antwoord te geven.

Het eerste hoofdstuk is een onderzoek naar de theologische mogelijkheden van de hedendaagse praktische theologie. Het is de vraag onder welke voorwaarden de praktische theologie het onderzoek kan voeren. Voor dit theologisch onderzoek heeft deze subdiscipline van de theologie een paradigma nodig die het geloof communicabel moet maken vanuit de verbanden en de spanningen tussen de fundamentele bestaanservaringen en de geloofstraditie. Schweitzer bouwt verder op het bestaande wetenschappelijk model van de praktische theologie dat vanaf de Verlichting gebaseerd is op de spanning tussen de geloofstraditie en de ervaring.

De noodzaak van een wetenschappelijk paradigma geldt niet alleen voor de praktische theologie, maar evenzeer voor de religiepedagogiek. Door de moderne levenssituatie gebeurt de religieuze opvoeding immers niet vanzelfsprekend. De noodzaak van een paradigma voor de religiepedagogiek is des te dringender gezien de moeilijkheden waarmee de religieuze opvoeding wordt geconfronteerd. De wetenschappelijke basis voor de religiepedagogiek is beschreven in het tweede hoofdstuk.

Het derde hoofdstuk gaat verder op de theorievorming die aan bod komt in de twee vorige hoofdstukken. In dit hoofdstuk wordt de religiositeit van het kind beschreven als uitgangspunt van de religiepedagogiek. De religiositeit is potentieel bij kinderen aanwezig omdat de werkelijkheid zich niet eenduidig laat ervaren en interpreteren. Kinderen stellen vragen aan hun levensbeschouwelijke ervaringen waarop een religieus antwoord past. Omwille van de potentieel religieuze ervaringen heeft het kind recht op een religieuze begeleiding.

Het vierde hoofdstuk is een verdere zoektocht naar het subject in de opvoeding. Het is onmiskenbaar het kind zelf dat zijn eigen leven opbouwt omdat het al interpreterend in de werkelijkheid aanwezig is. Het kind leert omdat het ervaart en interpreteert en wat het kind interpreteert is object van het leren. In dit leerproces is het kind dus het actief subject. Daarom kan de religieuze opvoeding niet buiten de hermeneutiek gefundeerd worden. Deze hermeneutische benadering van de religieuze opvoeding wordt dan nog vertaald in een leerproces. Dit is de taak van de didactiek. Schweitzer staat voor het model van de elementarisering dat betrokken is op de toegankelijkheid van de geloofstraditie voor de actuele levenservaring. Doordat de levenservaring van de kinderen de religieuze opvoeding bepaalt en door de (religieuze) pluraliteit van deze ervaringen, kan de opvoeding niet anders dan deze pluraliteit binnen brengen in het curriculum. Doorheen de ontmoeting en de confrontatie komen kinderen al dan niet tot een bewustzijn van een persoonlijke confessionaliteit.

Het vijfde hoofdstuk ontwikkelt één van de belangrijkste stellingen van Schweitzer in het confessioneel coöperatief onderricht, namelijk: de gemeenschappelijkheden versterken en recht doen aan de verschillen tussen de confessies zodat kinderen en jongeren zich al dan niet bewust worden van hun confessionaliteit. Vanuit de ontmoeting met de verschillende ervaringen op levensbeschouwelijk gebied, komen kinderen en jongeren tot interpreteren ten behoeve van hun identiteitsontwikkeling. De ontmoeting en de dialoog moet volgens Schweitzer de grondslag vormen voor de religieuze opvoeding in Europa.

Het zesde hoofdstuk stelt, dat omwille van de pluraliteit, zowel de staat, de kerk als de school zich moeten heroriënteren. Het is niet de neutraliteit tegenover de verschillende religies en levensbeschouwingen die de vrede en de solidariteit in Europa zal bewaren. Enkel de dialoog schept verbondenheid als basis voor een levensgemeenschap die Europa kan worden. Daarom zullen de kerk en de staat de vormingsopdracht in de school moeten ondersteunen.

Het zevende hoofdstuk toont aan op welke manier de bijbel kan functioneren in de religieuze opvoeding. De bijbel moet verteld worden in een rijke leeromgeving zodat kinderen bewust in het verhaal kunnen stappen of eruit wegblijven. De ontmoeting met de bijbel en de geloofstraditie zal voor sommigen een mogelijkheid bieden om de bestaanservaring religieus te interpreteren, voor anderen zal de impact van de bijbel van mindere of geen betekenis zijn voor hun menszijn.

Bij de literatuurstudie ging mijn aandacht vooral naar de hermeneutiek in de religieuze opvoeding. Maar al snel blijkt dat de hermeneutiek geen eenduidig begrip is. De hermeneutiek is niet te begrijpen zonder de context waarin wordt geïnterpreteerd. De beschrijving van de context wordt bepaald door het onderzoek en de resultaten van de aanverwante wetenschappen van de praktische theologie: de psychologie, de pedagogiek en de sociologie, precies de competentiedomeinen van Schweitzer.

Het is ongelooflijk hoeveel deze man reeds heeft gepubliceerd. Het samenstellen van de bibliografische lijst leek nooit te eindigen. En toen ik dacht de meeste van zijn werken gevonden te hebben, ontving ik bij mijn bezoek aan Schweitzer uit zijn handen een bundel van tweeënveertig bladzijden met bibliografische gegevens. Bij het lezen van zijn publicaties stelde ik onmiddellijk schema's op. Uit deze schema's distilleerde ik een lijst met zevenenvijftig onderwerpen. Het zoeken naar verbanden tussen het vele bronnenmateriaal kon beginnen. Vanuit de verbanden tussen de onderwerpen ontstond de structuur van de verhandeling. De tekst zou bestaan uit zeven hoofdstukken die de meeste van de gerubriceerde onderwerpen bevatten. Dan kon het schrijven beginnen. Lijsten stelden mij in staat om de verschillende onderwerpen gemakkelijk terug te vinden in het bronnenmateriaal. Soms was het nodig om nog eens een aantal stukken in de bronnentaal te herlezen, maar meestal kon ik terugvallen op de schema's. De grootste moeilijkheid bij het schrijven was om zoveel mogelijk trouw te blijven aan de stijl en de woordenschat van Schweitzer en niet terug te vallen op het jargon eigen aan de theologische faculteit van de Katholieke Universiteit Leuven. Toch heeft het anderhalf uur durend gesprek met Schweitzer me zeker geholpen om vanuit zijn persoonlijkheid deze verhandeling te schrijven.

Om de inleiding af te sluiten, wil ik graag nog getuigenis afleggen van de volgende ervaring. Op 4 mei 2005 heb ik om 14.30 uur een afspraak met mijn promotor Prof. Dr. Didier Pollefeyt. We zouden de update bespreken van hoofdstuk vier van dit werk. Mijn zoon Lukas, toen acht jaar oud, vergezelt me op de trip naar Leuven. We zijn wat vroeger aangekomen dan voorzien. Samen wachten we in een lokaal. Lukas heeft een blad voor zich en hij vraagt mij om iets te tekenen. Ik doe hem het voorstel dat hij een tekening mag beginnen en als hij wil stoppen met tekenen, doe ik verder. Wanneer ik wens te stoppen, kan hij de tekening op zijn beurt verder zetten. We bouwen dus afwisselend samen aan een tekening. Soms gebeurt het dat mijn zoontje een deel van mijn inbreng verder zet, soms begint hij helemaal opnieuw. Ik verbaas me daarover en vraag me af waarom hij soms verder tekent bij mijn aanvulling en op een andere keer niet. Welke betekenis heeft mijn inbreng in zijn gedachten? Hoe interpreteert hij mijn tekening? Wat beïnvloedt er zijn tekening en wat beïnvloedt mijn tekening? Ik krijg het gevoel dat we samen op een non-verbale manier sterk met elkaar aan het communiceren zijn.

Ik denk er verder over na en kom uit bij de hermeneutiek. Voortdurend proberen we onze ervaringen te interpreteren. We vragen ons af op welke weg we verder willen tekenen. Uiteindelijk beslist mijn zoon voor zichzelf welke weg hij op wil gaan. Een hele context bepaalt ons denken: het lokaal van de universiteit, het bij elkaar zijn, de beschikbare kleuren, het gevoel om samen aan iets te werken,...

Na een tijdje word ik ontvangen door mijn promotor. Ik vertel hem heel kort over onze tekening. Hij antwoordt: "Schweitzer zal er blij mee zijn." Op de terugweg op de trein vraagt Lukas: "Papa, gaan we dat nog eens doen met die tekening." En we doen het nog een keer.

Ik heb de tekening, die mijn zoontje en ikzelf toen te Leuven hebben gemaakt, gedurende twee jaar zorgvuldig bewaard. Hij is nu meer dan fier dat "zijn" tekening prijkt op de titelbladzijde van de verhandeling van papa.

HOOFDSTUK I. ONDERZOEK NAAR EEN HEDENDAAGSE PRAKTISCHE THEOLOGIE

INLEIDING

In het najaar van 2006 wordt de tweeënvijftigjarige Friedrich Schweitzer als praktisch theoloog en godsdienstpedagoog decaan van de protestantse afdeling aan de theologische faculteit te Tübingen¹. Zijn publicaties over de praktische theologie en de religiepedagogiek zijn dan ook zeer uitgebreid. Zijn boek *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie* heeft wereldwijde bekendheid en is vertaald in meerdere talen, waaronder het Nederlands².

Dit hoofdstuk is een onderzoek naar de theoretische mogelijkheden van een hedendaagse praktische theologie. De beschrijving start bij de aanvang van de moderne praktische theologie in de achttiende eeuw. De inzichten van de Verlichting maken het voor de overdracht van het christelijk geloof moeilijk. Er is een kloof tussen het bewustzijn van het autonome individu en het geloof in God. Mettertijd wordt het godsgeloof zelfs nefast voor de ontwikkeling naar een autonome persoonlijkheid. De praktische theologie heeft een wetenschappelijk model nodig om binnen een areligieuze context de geloofstraditie door te geven. Dit wetenschappelijk model of paradigma is te vinden in de spanning tussen wat Friedrich Schleiermacher noemt: de praxis en de theorie. Dit paradigma behoudt Schweitzer tot op vandaag. Maar toch heeft het rationele, onafhankelijke en autonome individu klappen gekregen. De geschiedenis en de menswetenschappen hebben de mens geleerd dat hij niet zo autonoom, rationeel en onafhankelijk is dat hij zelf zou willen. Maar deze deuk in het moderne mensbeeld brengt de mens niet automatisch dichter bij het geloof. Niettegenstaande blijven een aantal verworvenheden van het moderne mensbeeld nog doorwerken tot in de actuele bestaanservaring.

Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw komen er nieuwe maatschappelijke processen door een verhoogde scholingsgraad, een toename van de mobiliteit en de toepassingen van een digitale communicatietechnologie. De blik op de wereld beperkt zich niet meer tot het dorpsplein. Alle werkelijkheidsdomeinen worden bepaald door mondiale ontwikkelingsprocessen. Maar ook deze nieuwe levensvorm heeft het geloof niet dichter bij de mens gebracht.

Is de taak van de praktische theologie dan niet hopeloos? Zeker niet. De enige constante in al die eeuwen is de mens die zijn leven draagt en onvermijdelijk stoot op fundamentele antropologische ervaringen. Deze belevingen dragen de potentie in zich van een religieuze ervaring.

Dit onderzoek toont aan welke de opdracht is van de huidige praktische theologie om de correlatie, de verbanden, maar ook de spanningen te maken tussen de fundamentele bestaanservaringen van de huidige mens met de (religieuze) bestaanservaring van mensen die het geloof hebben voorgeleefd.

Het spreekt voor zichzelf dat dit deel de basis vormt voor het tweede hoofdstuk waarin de theorie van de religiepedagogiek zijn wortels vindt in de praktische theologie.

§1. DE PRAKTISCHE THEOLOGIE ALS ANTWOORD OP DE UITDAGINGEN VAN DE MODERNITEIT

INLEIDING

Om de situatie van de praktische theologie op de dag van vandaag te begrijpen, is het nodig om even naar het verleden te kijken. In de Middeleeuwen en ook nog een hele tijd in de Moderne Tijd wordt de werkelijkheid beschouwd als een samenhangend geheel tussen

¹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik und Praktische Theologie im Kontext. Lebensgeschichte – Zeitgeschichte – Wissenschaftsgeschichte*, in G. LÄMMLIN & S. SCHOLPP (ed.), *Praktische Theologie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Tübingen – Basel, 2001, p. 351.

² F. SCHWEITZER, *Het leven is niet meer als vroeger. De postmoderne levensloop als uitdaging voor kerk en theologie*. Vertaald door M. SCHUURMAN, Kampen, Kok, 2006.

God, de mens en de wereld³. De theologie bepaalt het denken over de werkelijkheid. De mens kan niet bedacht worden zonder zijn relatie met God en de wereld, en de natuurwetenschappen vinden hun fundament in de theologie. Zo staat de overdracht van het christelijk geloof in de traditionele middeleeuwse samenleving niet buiten de levenservaring van de mens.

Sinds de moderniteit vanaf de zestiende eeuw wordt de verhouding van de mens tot God en de wereld in vraag gesteld. De religie is niet meer het fundament voor het verstaan van de verschillende werkelijkheidsdomeinen van de samenleving. De mens fundeert zichzelf op zijn rede, zijn onafhankelijkheid en zijn autonomie. De dominante rol van de religie als basis voor de samenleving verdwijnt. De autonomie van de moderne mens en de afhankelijkheid van de mens tegenover God in de religie staan elkaar in de weg. Zo komt de religie in een spanningsveld te staan tegenover het zelfbewustzijn van de moderne mens. De geloofsoverdracht kan zich niet meer beroepen op de overkoepelende rol van de religie tijdens de traditionele middeleeuwse samenleving. Integendeel, om volledig autonoom en rationeel te kunnen leven, moet de mens zich ontdoen van de religie.

De moderniseringsprocessen hebben niet alleen invloed op de religie. De veranderingen zetten zich ook door op het vlak van de politiek, de economie, de cultuur, de wetenschap en de techniek. Geen enkel werkelijkheidsdomein kan ontsnappen aan de rationaliseringsprocessen van de moderniteit.

De Moderne Tijd is voor de theologie een grote uitdaging. De theologie heeft zijn integrerende rol voor het denken over de mens, God en de wereld verloren. Het antwoord op de uitdaging van de moderniteit wordt ontwikkeld in een moderne praktische theologie. Het werk van Friedrich Schleiermacher is bepalend geweest voor de verdere ontwikkeling van de praktische theologie. Hij betreft God en mens op elkaar door de ervaring te verbinden met de openbaring.

Zolang de kenmerken van de moderniteit het levensgevoel uitmaken van de hedendaagse mens, zal voor de paradigmaontwikkeling van de praktische theologie, deze bipolaire structuur van ervaring en openbaring van betekenis blijven.

A. HET MODERNE DENKEN OVER DE MENS

1. Het autonome subject

Om de ontwikkelingen van de praktische theologie te verstaan, moet de beschrijving van een vernieuwd en ingrijpend bewustzijnsproces van de mens aan bod komen. De mens ontdekt zichzelf als een rationeel en handelend 'ik'.

Vooraf tijdens de achttiende eeuw gebeurt voor de westerse samenleving de beslissende omwenteling op cultureel en politiek vlak⁴. Tijdens deze eeuw van de Verlichting krijgt de mens als subject een grotere betekenis. De rede is de basis voor de subjectervaring. De mens ervaart zichzelf als subject in de mate dat hij redelijk is. Alles wat redelijk is, heeft een groot waarheidsgehalte. Alles wat niet redelijk te verantwoorden is, verliest zijn relevantie voor de ervaring van het subject zijn van de mens. Bijgeloof en vooroordelen moeten weg opdat de mens zichzelf als redelijk subject zou kunnen ervaren. De mens is pas mens door zijn redelijkheid. Tegenover het bijgeloof staat de rede die zich voorop stelt in de wiskunde en de natuurwetenschappen⁵.

De rede wil de mens bevrijden van alles wat zijn autonomie in de weg staat. Daarmee wordt de mens uit de samenlevingsverbanden van de traditionele samenleving gehaald. Hij komt als autonoom subject te staan tegenover de wereld en God. Dit heeft als gevolg dat de mens de ontwerper wordt van zijn eigen denken en handelen. Dit streven naar autonomie heeft de individualisering van de mens tot gevolg. Dit betekent dat de mens op

³ L. ANCKAERT, *Inleiding tot de wijsbegeerte in christelijk perspectief* (onuitgegeven cursus, Hoger Instituut Voor Opvoedkunde), Torhout, 1998, p. 17.

⁴ J. DECORTE *et al.* (ed.), *Fundamentele wijsbegeerte*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2001, p. 530.

⁵ *Ibid.*, p. 32-36.

grond van zijn redelijkheid zijn eigen bestaan kan ontwerpen. Natuurlijk heeft het subjectbewustzijn invloed op de verschillende werkelijkheidsdomeinen van de samenleving als de economie, de politiek, de cultuur, de wetenschap en de techniek.

2. Immanuel Kant: Sapere aude⁶

De filosoof Immanuel Kant (1724-1804) roept de mens op om zelf te denken. Door dit denken verkrijgt de mens zijn autonomie en verlaat hij zijn afhankelijkheid en zijn onmondigheid. Zo kan de mens zelfstandig oordelen. Op het moment dat de mens autonoom, onafhankelijk en redelijk in het leven staat, heeft hij het niveau van de volwassenheid bereikt. Wie afhankelijk is, blijft op het niveau van het kind en kan onmogelijk de auteur zijn van zijn eigen denken en handelen. Wie zijn redelijke mogelijkheden ten volle benut, kan een autonoom en onafhankelijk leven leiden⁷.

Op grond van deze rede definieert Kant het begrip 'God' als een idee dat gedacht kan worden, maar niet gekend. Aan God gaat er namelijk geen empirische werkelijkheid vooraf. Daarom zijn er over God geen bevestigende of ontkenkende uitspraken mogelijk. God is enkel een idee die door de rede wordt voortgebracht als ultieme synthese van alles, zonder dat aan de godsidee een realiteit beantwoordt⁸.

De verlichte filosofen van de negentiende eeuw zullen de godsidee niet meer nodig hebben om over de werkelijkheid te denken. De godsidee is een bedreiging geworden voor de subjectwording van de mens.

B. DE UITDAGINGEN VAN DE VERLICHTING VOOR DE THEOLOGIE

De kenleer van Kant, waardoor de kennis van de verschijnselen mogelijk wordt, zal verder evolueren naar een modern positivistisch interpreteren van de werkelijkheid⁹. Enkel de wetenschappen waarvan de bevindingen empirisch geverifieerd kunnen worden, maken aanspraak op de waarheid. Wat met de zintuigen vast te stellen is, leidt tot kennis. En omdat er aan de religie geen zintuiglijk waarneembare feiten aan voorafgaan, valt de religie buiten de empirische wetenschappen. Het object van de religie is niet zintuiglijk waarneembaar en verliest daarbij zijn relevantie voor de subjectwording van de mens. Dit betekent niet dat de studie van de religie totaal verdwijnt. De religie wordt nog enkel in het discours opgenomen wanneer zij relevant is voor de studie van de menswetenschappen. Zo bestudeert Sigmund Freud de psyche van de mens en ontdekt de nefaste invloed van de religie op het menselijk gedrag. Hij stelt in zijn psychoanalyse dat religie de subjectwording van de mens in de weg staat.

Door te stellen dat enkel datgene waar is wat op een positivistische methode kan gemeten en geteld worden, heeft de theologie het moeilijk. Enkel het verschijnsel religie kan worden bestudeerd. Daardoor wint enerzijds de godsdienstwetenschap aan belang en staat anderzijds de academische theologie ter discussie¹⁰.

Het reduceren van de werkelijkheid door het zintuiglijk waarneembare stelt de theologie voor grote uitdagingen. Op basis van welk object kan zij nu nog haar wetenschappelijk werk verrichten? Op welke theologie kan de verkondiging zich nu nog beroepen zonder daarbij aan geloofwaardigheid te moeten inboeten?

⁶ J. DECORTE *et al.* (ed.), *Fundamentele wijsbegeerte*, p. 150-151.

⁷ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2003, p. 115.

⁸ J. DECORTE *et al.* (ed.), *Fundamentele wijsbegeerte*, p. 180-181.

⁹ G. HEITINCK, *Praktische theologie. Geschiedenis – theorie – handelingsvelden*, 2000, Kampen, Kok, ²2000, p. 33.

¹⁰ *Ibid.*, p. 34.

C. FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, DE VADER VAN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE¹¹

Er is al heel wat geschreven over Schleiermacher als praktisch theoloog¹². In elk geval zijn de uitgangspunten van zijn theologie van wezenlijk belang voor de theologie in de Moderne Tijd en voor de hedendaagse religieuze opvoeding.

De inhoud en de methode die Schleiermacher geeft aan de praktische theologie, is een antwoord op de problemen waarvoor de theologie staat tijdens de moderniteit. Vanuit de empirische methode stelt de wetenschap de mogelijkheid in vraag kennis te verwerven over een transcendente werkelijkheid. Deze transcendente werkelijkheid is niet zintuiglijk waarneembaar en aldus bezit die geen epistemologische betekenis. De theoloog zal zoeken naar een theologie die beantwoordt aan de eisen van de moderne wetenschappen.

Schleiermacher neemt de gelovige mens als uitgangspunt voor zijn theologie. De mens is het vertrekpunt van het christelijk geloof. In zijn basiswerk *Der christliche Glaube* betreft hij de ervaring en de beleving van de gelovige die hij heeft met een relationele en transcendente werkelijkheid¹³. De mens is in zijn relatie met God het voorwerp van zijn theologie. God en de mens zijn op elkaar betrokken. Dit betekent voor de traditionele theologie een hele omwenteling. De traditionele theologie start vanuit het denken over God, Schleiermacher begint zijn denken over God vanuit de intersubjectiviteit van de mens met God.

In zijn *Kurze Darstellung des theologischen Studiums* ziet Schleiermacher het christelijk geloof als een historische praxis, die om een kritische reflectie vraagt¹⁴. De geloofspraktijk is het uitgangspunt en het organisatieprincipe van zijn theologie. Op die manier verstaat hij zijn theologie als een positieve wetenschap. Met deze positieve wetenschap bedoelt hij dat de wetenschap moet zorgen voor de oplossing van een probleem. Voor hem is het probleem de kerkleiding. De christelijke geloofsgemeenschap heeft nood aan leidinggevende mensen die academisch worden opgeleid. Daarom moet er aan theologie worden gedaan. De beoefening van de theologie komt voort uit de praxis van het geloof, de kerk en het christendom in een veranderde samenleving. Volgens Schleiermacher is de naam "praktische theologie" verkeerd. De praktische theologie is niet de praxis, maar wel de theorie van de praxis. Het uitgangspunt van de theologie is de praxis. De verdere articulering van de praxis gebeurt in de theorie.

De theologie van Schleiermacher is vooral een toegepaste theologie die ten dienste staat van de kerkleiding. Maar de toon is gezet voor de komende generaties theologen. Wezenlijk heeft Schleiermacher de geloofservaring van de mens betrokken in zijn theologie. Vanaf Schleiermacher zal het paradigma van de praktische theologie niet buiten de praxis van het geloof kunnen.

D. HET PARADIGMA VAN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE VOOR DE MODERNE TIJD

De onafhankelijkheid en de rationaliteit van het autonome subject heeft onmiskenbaar een invloed gehad op de theologie. Het lijkt alsof met de moderniteit de mens uiteindelijk

¹¹ G. HEITINCK, *Praktische Theologie*, p. 34-39.

¹² Friedrich Schleiermacher (1768-1834) wordt geboren in Breslau. Zijn opvoeding is beïnvloed door de piëtistische broedergemeenschap van de Hernnhutters. Hij bezoekt hun scholen en ontwikkelt er een authentiek gevoel van religiositeit. Hij komt tevens in contact met de werken van Kant en aldus met de rationaliteit van de Verlichting. Hij twijfelt aan de orthodoxe dogma's. Deze twee lijnen zullen goed zichtbaar blijven in zijn denken: een openheid voor het rationele denken van de Verlichting, dat hij helemaal aanvaardt en hem aanzet tot zelfreflectie en een grote aandacht voor de ervaring als wezenlijk voor het geloof.

G. HEITINCK, *Praktische theologie*, p. 34-35.

Het boek van G. Heitinck, *Praktische theologie*, is gebruikt als referentiewerk naar de basisideeën van F. Schleiermacher. In de volgende voetnoten, bij F. Schleiermacher, is er telkens een verwijzing naar de werken van F. Schleiermacher zelf.

¹³ F. SCHLEIERMACHER, *Der christliche Glaube*. H. PEITER, (ed.), Berlijn – New York, de Gruyter, 1984.

¹⁴ F. SCHLEIERMACHER, *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen* (1811/1830). D. SCHMID, (ed.), (Gruyter Texte), Berlijn – New York, de Gruyter, 2002.

volwassen geworden is. Want de grote kenmerken van het traditionele begrip over volwassenheid, zijn precies deze elementen die het moderne subject definiëren.

Theologen willen aantonen dat de religie wel relevant is voor de persoonlijkheidsontwikkeling. De theologie kan niet zomaar een overblijfsel zijn van de Middeleeuwen¹⁵. Voornamelijk Schleiermacher toonde de relevantie aan van de religie voor de moderne tijd. Het menselijk bestaan zou nooit compleet zijn zonder de religie. Het leven zou arm zijn, indien de mens abstractie zou maken van de religie. De kerk moet bewaard blijven als een religieus instituut waar er plaats is voor religieuze communicatie, gestimuleerd door de leer en de verkondiging¹⁶.

De gevolgen van de moderniteit voor de religie zijn niet min. Omdat de mens wordt gedefinieerd vanuit zijn autonomie en onafhankelijkheid, heeft de religie minder en minder invloed op het openbare leven. De religie wordt teruggedrongen tot in de private sfeer. De mensen moeten hun eigen religieuze voorkeuren voor zichzelf houden wanneer ze zich publiekelijk uiten. Het publieke leven moet seculier zijn¹⁷. Dit wordt politiek vertaald in de scheiding tussen kerk en staat. De kerk kan niet meer tussenkomen in het publieke debat.

Deze spanning tussen de geloofstraditie en de opvattingen van de moderne tijd heeft een grote invloed op de theologie en meer specifiek met betrekking op de geloofsoverdracht. De praktische theologie is onder meer gericht op het verder zetten van de geloofstraditie over de generaties heen. Maar wat als het geloof niet meer ter sprake kan komen omdat het geloof haaks staat op de moderne visie op de mens?

Zo komt de theologie in een spanningsveld te staan tussen de moderniteit en de christelijke traditie, tussen de rationaliteit en de religie en tussen het wereldlijke leven van de moderniteit en de kerk. Deze bipolaire structuur wordt inbegrepen in het paradigma van de praktische theologie. Er is een spanning tussen de praxis en de theorie. De praxis staat voor het denken en het handelen van de mensen zowel in de private als de publieke sfeer. De theorie wordt hier verstaan als de christelijke traditie die moet overgeleverd worden aan de volgende generaties. De praktische theologie zal de rol op zich nemen van mediator tussen deze twee polen¹⁸.

Sinds de praktische theologie van de achttiende eeuw zal deze bipolaire structuur van praxis en theorie niet meer weg te denken zijn uit het paradigma van de praktische theologie. Meer en meer zullen de praxis en de theorie met elkaar samengaan als een hermeneutisch-theologische theorie die het christelijk leven betreft op het leven en de ervaring van de moderne mens¹⁹.

§2. HET PARADIGMA VAN EEN PRAKTISCHE THEOLOGIE VOOR DE TWEDE MODERNITEIT

INLEIDING

De eerste vraag die moet gesteld worden is of er voldoende grond is om op vandaag te spreken van een breuk met de moderniteit. Kan er gesteld worden dat de postmoderniteit, die de huidige leefwereld zou moeten kenmerken, de moderniteit van zich heeft afgelegd en dat dus na de moderniteit de werkelijkheid totaal anders wordt gedefinieerd? Schweitzer verkiest de naam van de tweede moderniteit omdat de kenmerken van de moderniteit niet verdwenen zijn uit het hedendaagse leven. Onze tijd situeert zich namelijk tussen de moderniteit en de postmoderniteit of zoals de titel van één van de basiswerken van Schweitzer het aanduidt: *Religious Education between Modernisation and Globalisation*²⁰.

¹⁵ F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, in *International Journal of Practical Theology* 5 (2001) 169-183, p. 174.

¹⁶ *Ibid.*, p. 175.

¹⁷ *Ibid.*, p. 177.

¹⁸ *Ibid.*, p. 174.

¹⁹ G. HEITINCK, *Praktische theologie*, p. 148-149.

²⁰ R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation. New Perspectives on the United States and Germany* (Studies in Practical Theology), Grand Rapids, Eerdmans Pub Co, 2003.

Het eerste punt is een beschrijving van verschillende termen die deze zogenaamde nieuwe tijd betitelen. Het wordt duidelijk dat het analyseren en het beschrijven van de huidige werkelijkheid een complexe zaak geworden is. Indien de huidige tijd fundamenteel veranderd is van de vorige eeuwen, dan betekent dit opnieuw een uitdaging voor de praktische theologie, als die theologie *überhaupt* nog mogelijk is. Kan met andere woorden de praktische theologie de uitdagingen aan van de huidige tijd?

Het tweede punt beschrijft het antwoord van Schweitzer op de vorige vraag. Hij stelt dat de praktische theologie de groeiomogelijkheden van de huidige tijd ter hand moet nemen om de samenleving verder te laten evolueren. Daarom zal in het praktisch theologisch debat de totale bestaanservaring aanvaard worden. Dit vraagt van de praktische theologie een grote reflexiviteit, niet alleen om het leven te bevragen, maar om zich tevens te stellen onder de kritiek van het leven. Een tweerichtingsverkeer tussen levenservaring en theologie maakt de theologie relevant voor de huidige bestaanservaring.

Het vierde punt stelt hoe de praktische theologie de theologische reflectie relevant maakt voor de actuele bestaanservaring. De praktische theologie zal moeten waarnemen, maar tegelijkertijd concepten en beelden ontwerpen opdat deze waarnemingen zinvol zouden zijn. De praktische theologie wordt aldus een wetenschap die zich zal beroepen op andere wetenschappen zonder daarbij een andere wetenschap te worden.

Het resultaat van het denken van Schweitzer over het concept om de waarnemingen van de levenservaringen in de praktische theologie te integreren, werkt hij uit in de theologie van de postmoderne levenscyclus. Enkel op die manier kan de praktische theologie als mediator tussen praxis en theorie zichzelf verder zinvol uitbouwen en daarbij ten dienste staan van de gemeenschap. De praktische theologie heeft aldus geen nieuw paradigma nodig, maar moet de dialoog bevorderen tussen de theologie, de gemeenschap en het individu.

A. LAATMODERN – POSTMODERN – TWEDE MODERNITEIT – GLOBALISERING

De verschillende filosofische benamingen voor de huidige tijd duiden aan dat sedert de tweede helft van de twintigste eeuw onze leefwereld op een ander spoor zit. Zo spreekt Giddens over de “laatmoderniteit” of de “tweede moderniteit” of de “reflexieve moderniteit”²¹ En niet te vergeten is er de benaming van de “globalisering” als een economisch, maar ook een cultureel, sociaal en religieus proces. Deze termen kunnen op een verschillende manier gebruikt en geïnterpreteerd worden.

Een korte verklaring ter verduidelijking van deze termen laat toe om een analyse van de tijd te maken. De termen “modernisering”, “postmodernisme” en “globalisering” moeten gelezen worden als een historisch-interpretatief kader. Dit betekent dat deze termen in verband worden gebracht met de manier waarop een bepaalde tijd zichzelf verstaat. Ze bieden een kader aan om een periode te analyseren en te beschrijven vanuit een bepaalde invalshoek en interesse. Vanuit dit kader kunnen de verschillende werkelijkheidsdomeinen als bijvoorbeeld de economie, het recht of de kunst begrepen worden.

Schweitzer zal veeleer de term “globalisering” gebruiken om de huidige tijd te beschrijven. De benaming “postmodern” ziet hij als een onderdeel van de globalisering²². De globalisering wordt gevormd door verschillende sociale processen waardoor de natie als centrum van cultuur, politiek en economische activiteit verlaten wordt. Dit proces is mogelijk door een drietal revoluties die zich hebben doorgezet. Het betreft vooreerst de

²¹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik* (Lehrbuch Praktische Theologie), Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2006, p. 54.

Anthony Giddens is een Brits socioloog en politicus. Tot 2003 was hij directeur van de Londense School voor Economische en Politieke Wetenschappen en was lid van de adviesraad van het Instituut voor Publiek Politiek onderzoek. Hij is adviseur van de Britse premier Tony Blair. In 2004 kreeg hij de titel van baron. Hij heeft een zetel in het Hogerhuis voor de Labour Party.

A. GIDDENS, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press, 1991.

²² R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation*, p. 32.

technologische revolutie van de elektronische media waardoor de communicatiemogelijkheden onbeperkt lijken. Vervolgens is er de groei van de globale economie die gebaseerd is op deze technologische revolutie en ten slotte is er de ineenstorting van de Sovjetunie en de gepaard gaande bipolaire structuur van de relaties tussen de verschillende staten²³.

Maar vele elementen uit de moderniteit zijn nog terug te vinden in de huidige globale wereld. De gevolgen van het definiëren van de mens als een autonoom, redelijk en onafhankelijk subject zijn nog niet de wereld uit. De huidige bestaanservaring kenmerkt zich nog steeds door een doorgedreven pluraliteit en individualisering. Dit niet alleen op het seculiere vlak, maar tevens op het religieuze domein en op het levensbeschouwelijk vlak. De pluraliteit binnen de kerken zelf is een realiteit. En dat de religie nog altijd tot de privé-sfeer behoort, maakt dat de religieuze individualisering het geloofsleven van vele mensen kenmerkt²⁴.

B. PRAKTISCHE THEOLOGIE ALS DE THEOLOGIE VAN DE REFLEXIEVE MODERNITEIT

De gevolgen van de globalisering maken dat mensen meer uitgedaagd worden om zichzelf te situeren binnen deze globaliseringprocessen. Mensen komen in contact met andere volkeren, andere culturen, religies en economische stelsels. Mensen zien dat er verschillende manieren zijn om de wereld te construeren. Belangrijk is dat mensen zich hiervan bewust worden. Eerst en vooral bewust worden dat hun eigen leefwereld relatief is en vervolgens dat de leefwereld van anderen betekenis kan hebben voor zichzelf. Niemand ontsnapt aan deze globale reflex²⁵. Precies dit bewustzijn of deze reflexiviteit onderscheidt de huidige leefwereld van de moderniteit van de achttiende eeuw.

Sommigen zullen deze reflex beantwoorden door zich af te schermen van de globale wereld. Het is een defensieve houding tegenover de globalisering. De anderen zijn de vijand en vaak is deze houding de voedingsbodem voor religieus fanatisme. Anderen verliezen de banden met de eigen lokale gemeenschap. Ze wensen competitief te blijven in de globale economie en verrijken zich om een eigen levensstijl te construeren. Hun levensvervulling ligt in het economisch succes. Nog andere erkennen het pluralisme als gevolg van de globalisering. Ze zijn zich bewust van andere culturen wat vaak leidt tot een positieve houding tegenover die culturen. Zij zien problemen in hun globale context en staan wat huiverig tegenover technologische innovaties. Het leven is voor hen een proces geworden dat men moet opbouwen door gebruik te maken van verschillende bronnen van andere culturen. Op religieus vlak maken zij een collage²⁶. Dit betekent dat mensen hun religieus leven niet uitbouwen vanuit één welbepaald religieus verhaal, maar hun leven invullen door elementen te kiezen vanuit meerdere religieuze tradities.

Precies deze reflexiviteit kan de praktische theologie gebruiken om de mensen te begeleiden bij de globaliseringprocessen. De praktische theologie zal dus in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in de reflectie die mensen maken op hun veranderde leefwereld. Van daaruit moet de praktische theologie zoeken naar mogelijkheden om mensen te vormen zodat zij als gelovigen, verbonden met de kerkgemeenschap en het publieke leven, de geloofstraditie kunnen verder zetten.

De praktische theologie blijft optreden als mediator tussen de moderniteit en de globalisering en neemt daarbij als uitgangspunt de globale reflexiviteit.

C. PRAKTISCHE THEOLOGIE ALS DE MEDIATOR TUSSEN DE MODERNITEIT EN DE GLOBALISERING

²³ R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation*, p. 32.

²⁴ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 54-55.

R.R. OSMER, F. SCHWEITZER & J.W. FOWLER, (ed.), *Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology*, St. Luis, Chalice Press, 2003, p. 142.

²⁵ *Ibid.*, p. 143.

²⁶ *Ibid.*, p. 144-145.

Met de globalisering heeft de praktische theologie voorgoed zijn exclusieve binnenkerkelijke opdracht naast zich neergelegd. Waar vroeger de praktische theologie vooral gericht was op het handelen van degenen die verantwoordelijkheid dragen voor de geloofspraktijk, moet de praktische theologie ook betrokken zijn op het publieke leven. De praktische theologie kan zich niet alleen opsluiten in het academische milieu en enkel maar betekenis hebben voor de herder van de gemeenschap. De praktische theologie zal zeker op het academische niveau blijven bestaan, maar enkel en alleen als zij zoekt naar mogelijkheden en groeivoorwaarden bij de mensen, de kerk en het publieke leven.

De praktische theologie zal blijvend de mediator zijn tussen de traditie en het leven dat zich nu kenmerkt door de globalisering. Het paradigma van de praktische theologie voor de moderne tijd is nog altijd van toepassing.

Maar in de huidige tijd wordt de mens niet alleen beschreven als een autonoom subject. Voor de subjectwording is de context waarbinnen de mens leeft van grote betekenis. De moderniteit lijkt zich te vergissen als zij het autonoom en onafhankelijk subject alleen maar vanuit zichzelf definieert. De mens lijkt misschien meester over zichzelf, maar de ervaring blijkt een andere richting aan te wijzen. De mens moet ook beschouwd worden vanuit zijn relaties en tevens vanuit zijn relationele verhouding met een transcendente werkelijkheid. Deze relaties en de beleving ervan door het subject, worden het uitgangspunt voor de praktische theologie. De praktische theologie is dus niet alleen de mediator tussen de kerk en de individuele persoon, maar zij moet daarnaast een mediale betekenis hebben voor de publieke gemeenschap. Deze drie polen, de mens, de publieke gemeenschap en de kerk moeten kunnen rekenen op de mediale rol van de praktische theologie. Door de theologie moeten deze drie polen met elkaar in relatie worden gebracht²⁷. De praxis van de praktische theologie kan niet buiten de contextualiteit. Zonder de interpretatie van de context gaat de praktische theologie zijn opdracht voorbij.

D. OP ZOEK NAAR NIEUWE BEELDEN EN CONCEPTEN VOOR HET GELOOF IN DE HUIDIGE CONTEXT

Het paradigma van de praktische theologie blijft steunen op de praxis van het concrete leven. Eerder dan te bouwen op filosofische concepten, als bijvoorbeeld het begrip van de postmoderniteit, dient de praktische theologie het leven te interpreteren. Schweitzer is wat terughoudend om het begrip van de postmoderniteit te gebruiken als verzamelnaam of als raamwerk om het hedendaagse leven te beschrijven. Het concrete leven is namelijk te complex geworden om het in dit begrip te omvatten²⁸. Maar precies het concrete leven is voor Schweitzer het vertrekpunt van de praktische theologie. Daarmee staat hij in dezelfde traditie als Schleiermacher.

Schweitzer zal de vraag stellen naar de veranderingen in het maatschappelijk en het religieus leven. Daarom zal hij ten behoeve van zijn visie op de praktische theologie het concept van de levenscyclus hanteren. Dit concept is wel in staat om de complexiteit van het hedendaagse leven te benaderen. In het begrip van de levenscyclus komen de veranderingen van het leven van de mensen aan bod en wordt er gezocht naar de oorzaken ervan. Deze veranderingen komt de praktische theologie op het spoor door de waarneming. Vanuit deze waarnemingen worden er verbanden gezocht. Na deze empirische act wordt het duidelijk dat de impact van de globalisatie op de levenscyclus groot is.

De vragen die ontspruiten vanuit de verandering van de postmoderne levenscyclus aan de theologie zijn een uitdaging. Maar de theologie moet daarbij niet vrezen. Zij kan vanuit haar praxis eveneens vragen stellen aan het postmoderne leven²⁹.

De theologie van de levenscyclus zal het concept worden waarbinnen er een communicatie mogelijk is tussen de veranderde levenssituatie van mensen en de theologie. Maar vooraleer op dit spoor verder te gaan, is het nodig om vooreerst de praktische

²⁷ F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, p. 176-177.

²⁸ *Ibid.*, p. 170.

²⁹ *Ibid.*, p. 170-171.

theologie te bekijken vanuit de invalshoek van de hermeneutiek en vervolgens in te gaan op de *Bildungsofdracht* van de praktische theologie.

§3. DE VERHOUDING VAN DE HERMENEUTIEK, DE EMPIRIE EN DE IDEOLOGIEKRITIEK TEGENOVER DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

INLEIDING³⁰

Momenteel heeft de christelijke traditie geen monopolie meer op het vlak van de zingeving. De christelijke traditie heeft voor het maatschappelijk leven aan betekenis ingeboet en als levensvervulling voor de hedendaagse mens is het integrale christelijke geloof niet meer vanzelfsprekend. Indien de kerk de geloofstraditie verder wenst te zetten, zal het geloof toegankelijk moeten worden voor de hedendaagse mens. Deze geloofsoverdracht is des te meer urgent sedert het christelijk geloof in een spanningsveld staat met de moderniteit.

Sinds de achttiende eeuw beoogt de theologie een even grote wetenschappelijke status als de moderne wetenschappen. Daarom gebruikt de theologie en voornamelijk de exegetische dezelfde wetenschappelijke methoden als de moderne wetenschappen. In deze moderne context is voor de verklaring van de teksten de historisch-kritische methode het nieuwe pad voor de exegetische. Daarmee heeft de teksthermeneutiek zijn intrede gedaan in het theologisch bijbelonderzoek.

Lange tijd wordt de hermeneutiek verstaan als het uitleggen van de traditie voor een nieuwe tijd. Voor de praktische theologie betekent dit dat de resultaten van de systematische theologie verklaard en verstaanbaar worden voor de praxis van het leven. Zo krijgt de hermeneutiek een rol in de traditie van de praktische theologie. Schleiermacher en Carl Immanuel Nitzsch wendden de hermeneutiek aan als basis voor hun nieuwe opvattingen over de praktische theologie³¹. Maar bij Schleiermacher staat de hermeneutiek als een parallelle technische discipline naast de praktische theologie. Beide, de praktische theologie en de hermeneutiek, zijn op elkaar gericht, maar ook nog van elkaar gescheiden.

In de beschrijving van de verhouding van de hermeneutiek tegenover de praktische theologie stelt Schweitzer de hermeneutiek als voorwaarde voor de praktische theologie. Maar als paradigma voor de praktische theologie is de hermeneutiek onvoldoende. Voor de paradigmaontwikkeling staat naast, maar in interactie met de hermeneutiek, de empirie en de ideologiekritiek. Op het paradigmatische niveau is de praktische theologie aangewezen op de hermeneutiek, de empirie en de ideologiekritiek. Tevens besteedt Schweitzer aandacht aan de hermeneutische methode voor de praktische theologie.

A. HET PARADIGMA VAN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE GEZIEN VANUIT DE CONTEXT

Het beoefenen van de wetenschap en het ontwikkelen van wetenschappelijke theorieën, modellen en methoden is afhankelijk van de context in tijd en ruimte. Zo kunnen de moderne wetenschappen maar ontstaan binnen de context van de moderne mens- en levensbeschouwing. Maar het omgekeerde is evenzeer waar. De opvatting over de werkelijkheid bepaalt de wetenschappen.

³⁰ F. SCHWEITZER, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, in J.A. VAN DER VEN & H. ZIEBERTZ (ed.), *Paradigmenentwicklung und Entwicklungspsychologie: Elementarisierung in der Praxis*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1995, p. 19-40.

³¹ C.I. NITZSCH (1787-1868) is een leerling van Schleiermacher. In het ontwerp van de praktische theologie heeft Nitzsch de kerk een centrale plaats gegeven wat verstaan zou kunnen worden als een ambtelijke versmalling van de praktische theologie, iets wat Schleiermacher niet bedoeld heeft. Maar deze ambtelijke versmalling was niet de bedoeling van Nitzsch. Zeker heeft Nitzsch de ecclesiologie tot een van de belangrijkste thema's gemaakt van de praktische theologie.

C.I. NITZSCH, *Betrachtungen zu einer erfolgreichen Ausarbeitung der praktischen Theologie* (Theologische Studien – Texte, 18), ed. R. PREUL & L. EMERSLEBEN, Waltrop, Spenner Hartmut, 2006.

G. HEITINCK, *Praktische Theologie*, p. 55.

Voor Schleiermacher betekent de context vooral de cultuur en de geschiedenis. Dit is meteen ook de grens van de praktische theologie. De theoloog kan niet verder gaan dan de context die toelaat. Schleiermacher stelt dat de taal de grens is van de praktische theologie³².

De praktische theologie is jarenlang bepaald door de psychologie en de psychoanalyse. De geesteswetenschappen van de twintigste eeuw hebben de richting van de praktische theologie mee bepaald. Bijvoorbeeld ontwerpt Erik H. Erikson een godsdienstpsychologisch ontwikkelingschema dat de geloofsontwikkeling structureert in een aantal stappen³³. In de jaren 1950–1960 is dit voor de religiepedagogiek als handelingsveld van de praktische theologie heel betekenisvol geweest. De overdracht van het geloof moest rekening houden met de godsdienstpsychologische ontwikkeling van voornamelijk het kind. Op vandaag blijft dit schema belangrijk, maar de religieuze ontwikkeling is niet meer te beschrijven zonder rekening te houden met de context van de globalisering en de internationalisering.

De wetenschapstheoretische modellen kunnen ook verschillen van land tot land. In het Duitse theologische discours is er nauwelijks een hermeneutische aanzet te vinden voor de praktische theologie, terwijl in de Verenigde Staten van Amerika de hermeneutiek een centrale rol speelt in de theologie. Maar zelfs bij het Amerikaans theologisch onderzoek is er geen discipline die uitsluitend hermeneutisch te verstaan is³⁴.

B. DE PARADIGMATISCHE BETEKENIS VAN DE HERMENEUTIEK VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

In de traditie van de praktische theologie heeft de hermeneutiek geen rol gespeeld. Zelfs Schleiermacher als de zogenaamde vader van de praktische theologie en zijn leerling Nitzsch hebben de hermeneutiek als basis voor de nieuwe theologische discipline niet opgenomen. Het is vooral in de Verenigde Staten van Amerika, onder meer bij de theoloog David Tracy dat de hermeneutiek betekenis heeft gekregen voor de praktische theologie³⁵. Tracy beschrijft de praktische theologie als een wederkerige kritische correlatie van een geïnterpreteerde theorie en praxis van het christelijk geloof (de traditie) met de geïnterpreteerde theorie en praxis van de huidige situatie. De hermeneutiek betreft dus zowel de interpretatie van de christelijke overlevering als de verklaring van de huidige situatie³⁶.

In de paradigmatische betekenis van de hermeneutiek voor de praktische theologie gaat het dus niet alleen meer over het uitleggen van de teksten. Het gaat wel voornamelijk over de verhouding van de theorie en de praxis van de traditie in correlatie met de theorie en de praxis van de huidige situatie. Dit betekent dat zowel de hedendaagse situatie als de traditie geïnterpreteerd moeten worden. En interpretatie veronderstelt een kritische houding. In de constructie van het paradigma van de praktische theologie zal Schweitzer een

³² F. SCHWEITZER, *The Cultural Context of Practical Theology. A German Perspective*, p. 448.

³³ Erik H. Erikson is een Amerikaanse psychoanalyticus die vooral bekend is geworden door zijn fazenindeling van de religieuze ontwikkeling.

E.H. ERIKSON, *Identity and the Life Cycle*, New York – London, W.W. Norton, 1980.

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2004.

³⁴ F. SCHWEITZER, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, p. 24.

³⁵ *Ibid.*, p. 23.

David Tracy is een Amerikaans theoloog, verbonden aan de universiteit van Chicago. Hij doceert hedendaagse theologie waaronder “constructieve theologie en hermeneutiek”.

D. TRACY, *On Naming the Present: Reflections on God, Hermeneutics, and Church*, New York, Orbis Books, 1994.

³⁶ F. SCHWEITZER, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, p. 23.

onderscheid maken tussen de hermeneutiek en de kritiek, maar dit onderscheid is niet dwingend. Hermeneutiek kan namelijk niet begrepen worden zonder de kritiek³⁷.

Sinds de hermeneutiek de intrede heeft gedaan in de theologie, is de visie op de traditie grondig veranderd. Elke traditie is ontstaan binnen een context van het concrete leven, dus vanuit een praxis. Het is onmogelijk een adequate interpretatie van de traditie of de theorie op te zetten zonder evenveel aandacht te besteden aan de interpretatie van de praxis. Voor de praktische theologie is de praxis van de situatie en de traditie het uitgangspunt. Zonder de praxis is er geen theorie en ook omgekeerd. Beiden staan in een verhouding. De praktische theologie zal maar in die mate hermeneutisch zijn naarmate ze zich niet alleen oriënteert op het kerkelijke christendom, maar ook op de culturele en maatschappelijke vormen waarbinnen het christendom wordt beleefd.

Blijft dan nog de vraag hoe de praktische theologie zich verhoudt tot de systematische theologie. In beide theologische disciplines gaat het om een ontsluiting van de traditie. Tracy zal daarom geen echte grens trekken tussen de systematische en de praktische theologie. Hij ziet beide disciplines als een continuüm. Wat de systematische theologie op een abstracte wijze doet, is de praktische theologie eerder concreet omdat deze laatste discipline meer gericht is op de verschillende handelingsvelden, zoals bijvoorbeeld de religiepedagogiek³⁸.

C. DE PARADIGMATISCHE BETEKENIS VAN DE HERMENEUTIEK VOOR DE SUBDISCIPLINES VAN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

De hermeneutiek is de voorwaarde voor de praktische theologie. Praktische theologie zonder de hermeneutiek kan niet omdat de praktische theologie voortdurend wordt uitgedaagd te interpreteren, zowel de praxis als de theorie.

De hermeneutische betekenis is vooral duidelijk in de religiepedagogiek. De religiepedagogiek is één van de handelingsvelden waarop de praktische theologie gericht is. Het is vooral Karl Ernst Nipkow die de religiepedagogiek heeft beschreven als een “hermeneutisch-kritische theorie”. Maar de hermeneutiek is er niet alleen voor de religiepedagogiek. De hele theorie van de pastoraal is een hermeneutische theorie van de praxis³⁹. In de volgende hoofdstukken wordt het duidelijk wat de impact van de hermeneutiek is voor de religiepedagogiek.

D. HERMENEUTIEK ALS METHODE VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

De methode van de praktische theologie is erop gericht om op een bekwame manier hermeneutisch werk te verrichten. Dit betekent dat het interpreteren van de praxis en de theorie op een adequate wijze moet gebeuren. Daarvoor zijn er verschillende modellen ontwikkeld.

Schweitzer beschrijft vier opdrachten voor de praktische theologie. Daarmee wordt meteen duidelijk hoe de praktische theologie te werk gaat. Deze vier opdrachten zijn wel van elkaar te onderscheiden, maar in de praktijk zijn ze niet van elkaar te scheiden. Ze beïnvloeden elkaar wederzijds⁴⁰.

³⁷ F. SCHWEITZER, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, p. 38-39.

³⁸ *Ibid.*, p. 31-32.

³⁹ *Ibid.*, p. 26.

Na de studies van Schweitzer aan de universiteit van Harvard in Amerika, werkt hij als assistent bij Karl Ernst Nipkow te Tübingen. Heel wat verzamelwerken staan op hun naam.

K.E. NIPKOW, F. SCHWEITZER & G. FAUST-SIEHL, *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 1995.

⁴⁰ Voor de beschrijving van deze methode gaat Schweitzer terug op het werk van James Fowler. James Fowler heeft in de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn fazentheorie van het geloof ontwikkeld. Maar het begrip “faith” moet ruimer geïnterpreteerd worden dan het geloof in religieus-godsdienstige zin. Voor hem is “faith” de

Ten eerste heeft de praktische theologie een empirische taak. Dit onderzoek richt zich zichtbaar op wat er gaande is en wat de toestand is van het religieuze leven. Hier is de sociologie een partner van de praktische theologie. Zonder dat de praktische theologie sociologie moet worden, bevraagt de praktische theologie de sociologie en omgekeerd⁴¹. Vervolgens zal het praktisch theologisch onderzoek moeten interpreteren. Het gaat om het zoeken naar verklaringen van gedragingen, attitudes en ideeën. Interpreteren betekent verbanden zoeken, spanningen ontdekken, confronteren. De volgende vragen worden aan de theorie en de praxis gesteld: wat, waarom, wie, waar, hoe, wanneer. Nadien zal de praktische theologie normen voorstellen die betrekking hebben op de religieuze praxis voor een particuliere sociale context. De praktische theologie beoogt verandering van een bepaalde situatie, namelijk het toegankelijk maken van de christelijke traditie voor de huidige generatie. Als die traditie niet meer vanzelfsprekend is, zal de praktische theologie normen ontwikkelen. Daarmee komt de praktische theologie te staan in dialoog met andere theologische disciplines, zoals bijvoorbeeld de ethiek. Tenslotte dringen er zich vanuit de normatieve fase strategieën op. Het is niet alleen voldoende om te weten welke de normen zijn die de praktische theologie kan aanwenden. Deze normen worden ook operationeel gemaakt. In deze fase ontwikkelt de praktische theologie strategieën om verandering te scheppen in een bepaalde situatie⁴². Deze vierde opdracht betekent onmiddellijk weer een terugkeren naar de eerste opdracht in de hermeneutische methode. Daarmee is de hermeneutische cirkel rond.

E. HERMENEUTIEK, EMPIRIE EN KRITIEK ALS PARADIGMA VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Hermeneutiek is meer dan een methode. De praktische theologie heeft behoefte aan een paradigma dat een antwoord kan geven op de verwachtingen vanuit de context van de huidige bestaanservaring. Om aan deze verwachtingen te voldoen zal de praktische theologie de traditie moeten benaderen in het licht van een evoluerende werkelijkheid. Hermeneutiek verwijst naar de algemene situatie van het werken met een traditie die alleen maar zal aanvaard en geapprecieerd worden door de hedendaagse mens als die traditie voor hem betekenis en zin heeft⁴³.

De hermeneutiek is de voorwaarde voor het werken met een traditie. De praktische theologie kan niet buiten de hermeneutiek, maar het verklaren en het interpreteren kan voor de praktische theologie niet zonder een empirische invalshoek. Er kan niet alleen de waarneming zijn van het kerkelijk leven, maar er moet gezocht worden naar een algemeen culturele en maatschappelijke samenhang. Precies deze samenhang wordt opgenomen in de praktische theologie. Hoe het christelijk geloof zichzelf verstaat, kan aldus niet buiten de leefwereld van de mensen binnen een veranderende maatschappelijke constitutie. Dit betekent dat de theologie niet meer over God kan spreken zonder daarbij de praxis bij de theologische articulatie te integreren. Dit omgaan met de traditie staat tegenover een deductieve dogmatisch type van praktische theologie. Dit laatstgenoemde type brengt ook

hele oriëntatie waarop de mens gericht is. Samen met Fowler heeft Schweitzer heel wat publicaties op hun naam.

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 141.

J.W. FOWLER, R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, (ed.), *Developing a Public Faith: New Directions in Practical Theology: Honor of James W. Fowler, R.R. Osmer and F. Schweitzer*. Includes Bibliographical References Bibliography of James W. Fowler's work, St. Louis Mo, Chalice Press, 2003, p. 1.

⁴¹ F. SCHWEITZER, & J. VAN DER VEN (ed.), *Practical Theology – International Perspectives* (Erfahrung und Theologie, 34), Frankfurt am Main, Lang Publishing, 1999, p. 314.

⁴² *Ibid.*, p. 2-4.

⁴³ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, in H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemerides Theologicae Lovaniensium, 180), Leuven, Leuven University Press – Peeters, 2004, p. 71-87, p. 79.

de traditie binnen het hedendaagse leven, maar het hedendaagse leven maakt geen deel uit van de theologie⁴⁴.

Het hermeneutisch werk met een traditie vraagt naast de hermeneutiek om kritiek⁴⁵. De praktische theologie confronteert de praxis met de theorie en omgekeerd. Daarom moet er een correlatie gebeuren tussen praxis en de theorie van de traditie en deze van de hedendaagse situatie. Maar deze correlatie gebeurt niet automatisch. Het resultaat van de correlatie legt soms spanningen en conflicten bloot. Indien bijvoorbeeld de traditie niet onder kritiek zou mogen worden geplaatst, dan kan de traditie niet meer evolueren binnen de bestaande context. Dit zou inhouden dat de traditie zeker geen relevantie meer zou hebben voor de praxis van de huidige situatie.

De hermeneutiek is daarmee eveneens de vereiste voor de kritiek en de empirie. Maar eveneens omgekeerd. Deze drie elementen, hermeneutiek, kritiek en empirie staan in een communicatieve relatie met elkaar⁴⁶.

F. DE VERHOUDING VAN DE MENS- EN GEESTESWETENSCHAPPEN TEGENOVER DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Om de hermeneutische opdracht goed te kunnen vervullen zal daarom de praktische theologie een beroep moeten doen op de wetenschappen die in relatie staan met het wetenschappelijk onderzoek van de praktische theologie. De praktische theologie mag niet opgesloten zitten in een theologisch getto⁴⁷. De praktische theologie zal een beroep moeten doen op de bevindingen van de verschillende mens- en geesteswetenschappen als bijvoorbeeld de sociologie, de psychologie, de antropologie en de pedagogiek. Toch moet de relatie met die wetenschappen goed verstaan worden. Het is onvoldoende te spreken over hulpwetenschappen. Dit zou betekenen dat de praktische theologie deze wetenschappen als hulpje gebruikt voor de eigen doelstellingen. Het is meer. Het beeld van een tandem maakt duidelijk wat de verhouding is tussen de andere mens- en geesteswetenschappen met de praktische theologie. Die verschillende wetenschappen besturen samen de tandem. De tandem wordt vooruitgereden door de verschillende wetenschappen. Het gaat om communicatief wetenschappelijk werk waarbij de verschillende wetenschappen zichzelf kunnen en moeten blijven, maar anderzijds niet bang zijn om elkaar te bevragen. Het is natuurlijk de vraag in welke mate de verschillende mens- en geesteswetenschappen zich zullen onder de kritiek stellen van de praktische theologie.⁴⁸

Vandaar zal de praktische theologie maar hermeneutisch zijn naarmate dat zij in een contextuele verhouding staat met de andere wetenschappen.

⁴⁴ F. SCHWEITZER, *Praktische Theologie und Hermeneutik: Paradigma – Wissenschaftstheorie – Methodologie*, p. 39.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 39.

⁴⁶ Hermeneutiek, kritiek en empirie als paradigma voor de praktische theologie staat in heel nauw verband met wat verstaan wordt als “hermeneutische geloofscommunicatie” aan de Katholieke Universiteit Leuven. Op het colloquium, *Iedereen Gezien*, van 19 maart 2004 te Houffalize definieert Prof. Dr. Didier Pollefeyt de hermeneutische geloofscommunicatie als het doen oplichten, thematiseren en confronteren van de levensvragen van mensen met de christelijke traditie-inhouden, waarbij openheid bestaat en gestimuleerd wordt voor het ontdekken van vele, complexe en steeds nieuwe kruisverbanden, correlaties en spanningen tussen het dagelijks leven en christelijke tradities.

D. POLLEFEYT, www.kuleuven.be/thomas/visie/identiteit_basisschool.ppt (toegang 16.12.2005).

Tijdens het interview heb ik Schweitzer met deze definiëring geconfronteerd. Het is duidelijk dat beide benaderingen van de praktische theologie niet veel van elkaar verschillen. Misschien kan de vergelijking eens gebeuren in een volgende studie.

⁴⁷ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 252.

⁴⁸ F. SCHWEITZER & J. VAN DER VEN J. (ed.), *Practical Theology – International Perspectives*, p. 307-310.

§4. HET *BILDUNGS*DENKEN IN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

INLEIDING

Het Duitse woord *Bildung* is niet zo eenvoudig te vertalen. De meeste talen gebruiken enkel het woord *erziehung*, wat staat voor *education* of *opvoeding*. Om het begrip *Bildung* te bevatten wordt in het Nederlandse taalgebruik vaak teruggekeerd naar het woord *vorming*⁴⁹. In deze betekenis biedt het woord *vorming* een holistische visie op de ontwikkeling van de mens.

Het begrip kent een hele geschiedenis. In de negentiende eeuw wordt het begrip *Bildung* voornamelijk in Duitsland verbonden met een welbepaalde kijk op de samenleving en de plaats van de burger in die samenleving. Deze visie bepaalt dat de samenleving in zichzelf een substantiële kern heeft die tot ontwikkeling komt. Deze ontwikkeling is een proces dat leidt naar een ideale samenleving. De burger in deze samenleving is eveneens onderworpen aan deze ontwikkelingsprocessen. Het individu moet zijn eigen persoonlijkheidsideaal waar maken. De burger moet dit doen in betrokkenheid op de samenleving zodat hij de drager wordt van de ontwikkelingsprocessen van de maatschappij. De burger heeft dus een verantwoordelijkheid ten aanzien van de ontwikkelingen van de maatschappij naar een ideale samenleving. Tegen het einde van de negentiende eeuw zal dit burgerlijk persoonlijkheidsideaal onhoudbaar worden⁵⁰.

Schweitzer gaat verder in de geschiedenis om het *Bildungsbegrip* te definiëren. Het woord *Bildung* is reeds te traceren in de Middeleeuwse mystiek bij Meester Eckhart (1260 - 1328). En zelfs nog vroeger: in het eerste Bijbelse scheppingsverhaal is te lezen dat God de mens schiep als zijn beeld⁵¹. En in een nieuwtestamentische formulering, in het bijzonder de twee brief van Paulus aan de christenen van Korinthe, wordt de mens bepaald om herschapen te worden tot een steeds heerlijker gelijkenis met God⁵². Het gaat dus om een gebeuren tussen God en mens waarbij de mens zich steeds inniger verenigd weet met God. Het is duidelijk dat in de negentiende eeuw het Bijbelse en het middeleeuwse verstaan van het woord *Bildung* verloren is gegaan. Schweitzer zal de vraag stellen of het begrip nog betekenis heeft voor vandaag en in het bijzonder voor de praktische theologie⁵³.

In deze paragraaf zal blijken dat Schweitzer *Bildung* begrijpt als een dimensie van de praktische theologie. Door de *Bildungsvraag* wordt het duidelijk dat de praktische theologie en de theologie in het algemeen niet buiten de dialoog kunnen met andere religies en levensbeschouwingen. Deze dialoog is het perspectief op de toekomst voor de theologie. Door deze dialoog wordt het werkelijke geleefde leven ten volle ernstig genomen.

A. HET *BILDUNGS*BEGRIP IS NOODZAKELIJK VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Voor twintig jaar stelde zich niemand de vraag naar de *Bildung*. Het begrip is een ongebruikte term geworden. Momenteel echter wordt het begrip gebruikt door de kerkleiders van de evangelische kerk in synoden en conferenties. Er is namelijk een bewustzijn gekomen dat er nood is aan een overstijgende oriëntering voor de toekomst. Deze evangelische *Bildungsdiscussie* komt op gang omdat de huidige leefwereld zich kenmerkt

⁴⁹ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung* (Grundriß der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, 19; Kohlhammer Urban-Taschenbücher, 679), Stuttgart, Kohlhammer, 2003, p. 120.

⁵⁰ J. DECORTE *et al.* (ed.), *Fundamentele wijsbegeerte*, p. 54-59.

⁵¹ “En God schiep de mens als zijn beeld; als het beeld van God schiep Hij hem; mannelijk en vrouwelijk schiep Hij hen.” (Gen 1,27).

DE BIJBEL. UIT DE GRONDTEKST VERTAALD. Willibrorduitgave. Geheel herziene uitgave, 's Hertogenbosch, KBS, 1995.

⁵² “Het is ons, die met onverhuld gelaat de glorie van de Heer als in een spiegel aanschouwen, gegeven om herschapen te worden tot een steeds heerlijker gelijkenis met Hem, door de Geest van de Heer.” (2 Kor, 3,18).

DE BIJBEL. UIT DE GRONDTEKST VERTAALD. Willibrorduitgave. Geheel herziene uitgave, 's Hertogenbosch, KBS, 1995.

⁵³ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, p. 120-121.

door een toename van de pluraliteit en de daarmee gekoppelde vraag naar zin en oriëntering in het leven⁵⁴. Er is een groeiende behoefte aan perspectief om niet te verdwalen in de complexiteit van het leven. Het *Bildungsbegriff*, zoals het in het verleden wordt begrepen, is onvoldoende om een antwoord te geven op de uitdagingen van deze tijd. *Bildung* vraagt om een hedendaagse articulatie van het begrip om perspectief te bieden op de huidige problemen. Een verandering van het levensgevoel vraagt om een aangepast en adequaat begrip van de *Bildung* zonder daarom het oorspronkelijk begrip van de term te verloochenen.

B. HET *BILDUNGSBEGRIFF* ALS DIMENSIE VAN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Als het *Bildungsbegriff* opnieuw ingang vindt in de evangelische kerk dan is dit vanuit het geloof dat de kerk een opdracht heeft ten aanzien van de maatschappij⁵⁵. Het is natuurlijk de vraag wat het resultaat moet zijn van zo'n kerkelijk engagement. Welk perspectief moet de kerk bieden voor de toekomst? En wat is de taak van de theologie?

1. Het thema van de *Bildung* betreft de gehele theologie

Het begrip *Bildung* kan niet enkel en alleen gebruikt worden voor de religiepedagogiek. Nochtans ligt op het niveau van de religiepedagogiek het begrip voor de hand. Op het niveau van het religieonderricht moeten kinderen, jongeren en volwassenen religieus gevormd worden. Omwille van de pluraliteit in de samenleving heeft de religiepedagogiek meer dan ooit nood aan een perspectief voor de toekomst. Maar wat moet dit perspectief dan wel inhouden? Is het in de religiepedagogiek voldoende om te spreken over religie of volstaat de overdracht van christelijke waarden om de toekomst van de christelijke gemeenschappen te waarborgen? Het komt erop neer om vanuit een theologische invalshoek het begrip *Bildung* een inhoud mee te geven die relevant is bij het nadenken over de toekomst van de christelijke gemeenschappen en de maatschappij in het algemeen.

De religiepedagogiek als geloofsoverdracht staat in bepaalde deelstaten van de Bondsrepubliek op de helling⁵⁶. Meer dan ooit is er de noodzaak van een reflectie op de inhoud van de religiepedagogiek voor de toekomst. Het begrip *Bildung* kan dit debat leiden. Maar het is meer dan alleen maar een hulp voor de religiepedagogiek. De vraag naar de *Bildung* kan niet enkel gezien worden binnen de ruimte van de pedagogische handelingssvelden. De discussie gaat over de religiepedagogiek heen⁵⁷.

Vanuit de Lutherse traditie kan de kerk niet zonder de medeverantwoordelijkheid van de gelovigen bestaan. De kerk kan niet functioneren zonder de gevormde christen. Christenen laten zich ongetwijfeld in met binnenkerkelijke aangelegenheden, maar daarnaast moet de kerk een betekenisvolle boodschap hebben voor de wereld. Omwille van het feit dat het geloof het verschil kan uitmaken in de wereld, biedt het *Bildungsbegriff* perspectief voor de gehele theologie en niet alleen voor de praktische theologie.

Een gemeenschap en vooral de christelijke gemeenschap is gericht op het overbrengen van zijn traditie aan een volgende generatie⁵⁸. Schweitzer noemt deze gerichtheid de *paideia* van de gemeenschap en deze term verbindt hij met de *Kirchliche Bildungsverantwortung*. Dit kan letterlijk vertaald worden als de verantwoordelijkheid van de

⁵⁴ F. SCHWEITZER, *Thema: Evangelische Bildungsverantwortung*, in *Praktische Theologie* 38(2003) 5-15, p. 5-6.

⁵⁵ F. SCHWEITZER, *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002, p. 7-8.

⁵⁶ In de deelstaat Brandenburg wordt het religieonderricht gereduceerd tot zijn ethische dimensie. Schweitzer klaagt in veel documenten deze beslissing van de desbetreffende deelstaat aan.

F. SCHWEITZER, *LER in Brandenburg – am Ende des Steits? Bilanz und Perspektiven nach der "Einvernehmlichen Verständigung"*, in *Theologische Literaturzeitung* 127 (2002), p. 1139-1146.

⁵⁷ F. SCHWEITZER, *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002, p. 265-266.

⁵⁸ R.R. OSMER & F. SCHWEITZER (ed.), *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 9.

kerk voor de publieke opvoeding die de kerk moet zien als één van haar taken. De kerk moet zich niet alleen richten naar de traditionele domeinen van de religieuze opvoeding in de gemeenschappen, de families of de school. Neen, ze moet zich richten op de opvoeding in het algemeen⁵⁹. Pas wanneer de kerk haar publieke opdracht uitvoert, zal ze toekomst blijven hebben voor de maatschappij.

2. *Bildung* als de dimensie van de praktische theologie

Alle handelingsvelden van de praktische theologie moeten bevraagd worden in welke mate ze zich laten verhouden tot de *Bildungsvraag*. De kwaliteit van de praktische theologie is daarvan afhankelijk. Het is niet alleen een opdracht van de religiepedagogiek, ook de homiletiek, de zielzorg, de verkondiging,... hebben een opdracht in de kerk en in de seculiere wereld. Dit betekent evenwel niet dat de vraag naar de *Bildung* in die handelingsvelden het enige criterium is om de kwaliteit ervan te bepalen. *Bildung* betreft eerder een algemeen criterium van het handelen. Het stelt het handelen in een bepaald perspectief voor de toekomst van de gemeenschap. Voor de praktische theologie is het perspectief van de *Bildung* geen een praktische kijkwijzer waarop de verschillende handelingsvelden uitgebouwd en geëvalueerd worden. Het perspectief is dat de *Bildung* moet gezien worden als een dimensie van de praktische theologie. De *Bildung* is niet een deel van het geheel. Wel moet de praktische theologie verstaan worden vanuit de perspectieven die de *Bildung* biedt voor de toekomst. *Bildung* is de gezamenlijke opgave voor de gemeenschap waaraan de praktische theologie deelneemt⁶⁰.

C. HET BEGRIP *BILDUNG* ALS DE GRONDVRAAG IN DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Vanuit de geschiedenis van het begrip *bildung* ligt het niet voor de hand om deze term opnieuw te gebruiken als basis om een antwoord te bieden op de vragen van de huidige tijd voor de kerkgemeenschap. Op het einde van de negentiende eeuw is het begrip in discredit geraakt omdat de vooruitgangsidee naar de ideale maatschappij, die de *Bildung* in zich draagt, niet realiseerbaar is. De mens stoot op beperkingen en grenzen zodat de ideale maatschappij en het persoonlijkheidsideaal van het individu geen werkelijkheid worden. De inhoud van het *Bildungsbegrip* kan niet zomaar geïmporteerd worden om zich te confronteren met de uitdagingen van deze tijd. De geschiedenis waarin het begrip tot stand is gekomen, is voorbij. Toch meent Schweitzer dat het begrip de grondvraag is voor de toekomst van de praktische theologie⁶¹. Welke vragen kan de *Bildung* stellen aan de praktische theologie?

Vooreerst is er de vraag naar de vorming en de opleiding van hen die de *Bildungsprocessen* in de gemeenschappen, de scholen en de maatschappij moeten begeleiden. Het perspectief op de toekomst bepaalt welke opleiding voornamelijk leraren en voorgangers van de kerkelijke gemeenschappen moeten krijgen.

Vervolgens kan de vraag gesteld worden of de *Bildung* als vraag aan de kerk nog relevant is. De kerk heeft veel van haar plausibiliteit verloren. Enerzijds is er een terugloop vast te stellen van de kerkelijke praktijk en anderzijds moet de kerk haar *Bildungsopdracht* vervullen. De kerk stoot op de vraag hoe de kerk zich als *Bildungsinsituut* kan begrijpen. Slaagt zij namelijk in haar opdracht door prediking en diaconie⁶²?

⁵⁹ R.R. OSMER & F. SCHWEITZER (ed.), *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 223.

⁶⁰ F. SCHWEITZER, *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, p. 267-269.

⁶¹ *Ibid.*, p. 269.

⁶² *Ibid.*, p. 272-273.

D. DIALOGOOS ALS TOEKOMSTPERSPECTIEF VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Stellen dat een neutrale religieuze opvoeding of een tot de ethiek gereduceerde religieuze opvoeding in staat is om een toekomstperspectief te bieden, is de toestand van de huidige leefwereld niet ernstig nemen. Vrede en tolerantie wordt niet bereikt door de levensbeschouwingen als neutrale identiteiten te beschouwen. Levensbeschouwingen bepalen onvermijdelijk wel de toekomst van een gemeenschap. Precies omwille van de vrede en de tolerantie zal de publieke en de religieuze opvoeding de burger moeten bijbrengen wat het betekent om in een multiculturele gemeenschap te leven en eraan deel te nemen. De interreligieuze dialoog wordt daarom een noodzakelijke component van de *paideia*. Dit betekent dat de overlevering van een traditie maar pas kan gebeuren indien de gemeenschap open staat voor andere tradities. Deze gerichtheid op de dialoog en van daaruit de bekwaamheid tot de dialoog, is het toekomstperspectief van de theologie en van de praktische theologie in het bijzonder. Dit is de inhoud die gegeven wordt aan het begrip *Bildung*. Mensen moeten gevormd worden tot dialoog. Deze dialoog zal borg staan voor de toekomst van de religies en levensbeschouwingen. Een adequate dialoog tussen verschillende religies en levensbeschouwingen zal borg staan voor vrede en tolerantie. Door mensen te vormen in dialoog en hen te leren de dialoog te voeren, zullen de religies en de levensbeschouwingen een blijvende en relevante rol hebben in het voortbestaan van de publieke gemeenschap. Daarom mag de theologie zich niet beperken tot binnenkerkelijke aangelegenheden⁶³. Het publieke leven maakt deel uit van het object van de theologie. Op het niveau van de religiepedagogiek zal Schweitzer veel aandacht besteden aan de dialoog in het religieonderricht⁶⁴.

De eisen die aan de praktische theologie gesteld worden zijn niet min. Voorop staat de hermeneutiek als voorwaarde van de praktische theologie. Verder moet deze subdiscipline van de theologie in staat zijn de empirische en de kritische taak uit te voeren. Vervolgens moet de praktische theologie een gepaste houding aannemen tegenover de mens- en geesteswetenschappen. En tenslotte heeft de praktische theologie de taak om in dialoog te treden met de leefwereld en de mensen te vormen in dialoog. Vanuit deze vragen, zal Schweitzer zijn praktische theologie richten naar een theologie van de postmoderne levenscyclus.

§5. IN DE RICHTING VAN EEN THEOLOGIE VAN DE POSTMODERNE LEVENSCYCLUS

INLEIDING

Het woord levenscyclus is onder meer een term uit de ontwikkelingspsychologie. Het betekent dat het leven bestaat uit een aantal opeenvolgende stadia die zich kenmerken door enkele leeftijdsspecifieke eigenschappen die zich onderscheiden van een ander stadium of niveau in het leven. Om de opeenvolging van deze ontwikkelingsstadia te benoemen wordt het woord levenscyclus gebruikt. In *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter* stelt Schweitzer enkele modellen voor die niet alleen betekenisvol zijn voor de algemene psychologische ontwikkeling, maar ook betekenis hebben voor de religieuze ontwikkelingspsychologie⁶⁵. Schweitzer zal deze modellen blijven verdedigen. Ze blijven werkbaar, maar toch komen ze onder kritiek te staan van de huidige bestaanservaring. Dit betekent dat bepaalde ontwikkelingspsychologische kenmerken van een bepaald levensstadium niet meer voor iedereen op om het even welke plaats van toepassing is. Waar bijvoorbeeld tot voor enkele jaren de volwassenenleeftijd zich

⁶³ R. R. OSMER & F. SCHWEITZER (ed.), *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 225-230.

⁶⁴ A. BIESINGER et al. (ed.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg im Breisgau, Verlag Herder, 2006.

⁶⁵ Bekend zijn de modellen van Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Fritz Oser en Paul Gmünder, James W. Fowler. F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 1987, 2004.

kenmerkte door een zekere stabiliteit, is dit nu voor heel wat volwassenen niet meer zo. Postmoderniteit betekent in die zin dat alles wat stabiel, afgesloten en op lange termijn vastgelegd schijnt te zijn, nu open, flexibel en altijd de mogelijkheid in zich draagt om opnieuw gereconstrueerd te worden⁶⁶. Vandaar kan de vraag gesteld worden of die twee termen, levenscyclus en postmoderniteit, geen contradictie zijn. Is het *überhaupt* nog mogelijk om te spreken over een levenscyclus in een postmoderne tijd? Schweitzer zal blijven vasthouden aan het concept van de levenscyclus, precies omdat onze tijd zich kenmerkt in een overgang tussen de moderniteit en de globalisering.

Precies deze veranderingen in de maatschappij zijn voor de kerk en de theologie een uitdaging. Welke religie en welke theologie kan relevant zijn voor de hedendaagse bestaanservaring? De theologie zal in de eerste plaats de verandering in de hedendaagse levenscyclus moeten kunnen waarnemen, bekritisieren en interpreteren. Vervolgens moet de rol van de praktische theologie duidelijk worden tijdens de overgang van de moderniteit naar de globalisering⁶⁷. In deze paragraaf zal het duidelijk worden dat de levenscyclus een centrale topic wordt om een praktische theologie te ontwikkelen.

A. GEEN NOODZAAK VAN EEN NIEUW PARADIGMA VOOR DE PRAKTISCHE THEOLOGIE

Voor het wetenschappelijk model van de praktische theologie blijft de verhouding tussen de praxis en de theorie bestaan. Dat er een verhouding is, betekent niet dat deze bestaat uit een perfecte correlatie tussen de situatie en de traditie. Er is wel degelijk een spanning tussen beide polen. Deze overgangstijd tussen de moderniteit en de globalisering kan niet terugkeren naar het model waar de positieve correlatie tussen de situatie en de traditie gemakkelijker te maken was.⁶⁸

De praktische theologie is door zijn paradigma gerelateerd aan een samenleving die voortdurend in beweging is. De impact van de pluralisering, de individualisering en de afstandelijkheid die er is tegenover gevestigde instituten, kan door de praktische theologie in het discours worden opgenomen, als die theologie er in slaagt om de spanningen te ontdekken en de verbanden te leggen die in de hedendaagse leefwereld aanwezig zijn.

De pluraliteit is er de oorzaak van dat een algemene correlatie tussen praxis en theorie niet meer mogelijk is. Daarom zal de praktische theologie de mogelijkheden moeten onderzoeken naar de potenties voor een correlatie binnen de postmoderne levenscyclus. De noodzaak van de correlatie tussen de praxis en de theorie blijft bestaan, maar de correlatie heeft zijn universele karakter verloren. Niet alles wat zich in de huidige bestaanservaring aandient, heeft potentiële mogelijkheden voor een correlatie. Daarom zal de praktische theologie een kritische terughoudendheid aan de dag moeten leggen ten aanzien van wat niet aanvaard kan worden als potentie voor een correlatie tussen de praxis en de theorie⁶⁹. Hier stoten we op een dubbele beweging: enerzijds moet de praktische theologie zich laten bevragen door de hedendaagse levenservaring en anderzijds moet zij kritisch staan tegenover de potenties die deze levenservaringen in zich dragen om de verhouding tussen de praxis en theorie waar te maken.

B. NAAR EEN THEOLOGIE VAN DE POSTMODERNE LEVENSCYCLUS

1. Dichter komen bij de actuele levenservaring

De verschillende stadia in de ontwikkeling van de levenscyclus zijn mogelijks nog bruikbaar wanneer binnen een bepaald discours, vergelijkingen zich opdringen om bijvoorbeeld een gedrag te beschrijven, maar ze zijn moeilijk vast te houden als norm voor

⁶⁶ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, 2003, p. 7.

⁶⁷ F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, p. 170-171.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 176.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 176-178.

de actuele levenservaring. Zo is het al lang niet meer de norm dat een kind de mogelijkheid heeft om zijn identiteit in de veilige omgeving van een thuis uit te bouwen. En de volwassenheid staat niet meer voor de langste en stabielste periode in de levenscyclus⁷⁰. Onafhankelijkheid, autonomie en rationaliteit worden onderuit gehaald door de invloed van de globalisatie en de mondialisering. Het verwerven van financiële onafhankelijkheid als tegenprestatie van geleverde arbeid wordt voor de arbeider al vlug financiële afhankelijkheid van de aandeelhouders die door hun financiële eisen de stabiele levenservaring van de werknemer veranderen in een onzekere toekomst.

Het is een grote opgave van de praktische theologie om een reflexieve houding te ontwikkelen ten aanzien van de levenscyclus. Deze reflexieve houding houdt bijvoorbeeld in dat de verworvenheden van de moderniteit, die zich nog altijd manifesteren binnen de actuele levenservaring, in vraag moeten worden gesteld. De praktische theologie zal inderdaad de autonome, onafhankelijke en rationele norm van de volwassenheid in vraag moeten stellen, want deze normen krijgen het zwaar te verduren. Schweitzer spreekt in dit verband van een praktische theologie van de reflexieve modernisering⁷¹.

De praktische theologie komt door haar reflexiviteit dichterbij de actuele levenservaring. Dit maakt dat zij individuen en gemeenschappen kan begeleiden naar de postmoderniteit. In deze overgangsfase naar de postmoderniteit heeft de praktische theologie een reconstruerende functie. Dit betekent dat de praktische theologie het verschil kan uitmaken in het ontwikkelingsproces van de moderniteit naar de globalisering en dit niet alleen voor het individu, maar tevens voor de maatschappij en de kerk. De theologie mag de ervaringen niet achterna lopen, maar tegelijkertijd, door de reflexieve houding, meebouwen aan een nieuw zelfbewustzijn. Hier wordt het nogmaals duidelijk dat de reflectie maar mogelijk is binnen een tweerichtingsverkeer van de actuele levenservaring en de praktische theologie.

Maar dichterbij staan bij de praxis is niet voldoende voor de theologie. De theologie kan niet gereduceerd worden tot sociologie of maatschappijkritiek. De theologie zal onderzoeken welke de potenties zijn van deze actuele levenservaringen voor het geloof. De vraag blijft nog altijd of het christelijk verhaal geloofwaardig kan gebracht worden en of het communiceerbaar is.

2. De geloofwaardigheid van het geloof

In de tweede helft van de twintigste eeuw heeft de praktische theologie gezocht naar beelden en verhalen die de potentie hadden om te correleren met de specifieke ervaringen van de verschillende stadia in de levenscyclus. De theologie van de postmoderne levenscyclus moet natuurlijk opnieuw zoeken naar mogelijke beelden en verhalen om het geloof geloofwaardig te kunnen brengen. Het is alleen maar dat de hedendaagse veranderingen van de levenscyclus zo dwingend zijn, dat de beelden en de verhalen niet meer automatisch kunnen correleren met bijvoorbeeld leeftijdsspecifieke eigenschappen van een bepaald stadium in de levenscyclus. Het is de vraag of de praktische theologie zich nog onvoorwaardelijk moet vasthouden aan de levenscyclus. De levenscyclus blijft natuurlijk belangrijk, maar die moet op een postmoderne wijze worden verstaan. De theologie van de levenscyclus moet verder gaan en zich op het niveau van de fundamentele antropologie bewegen. Natuurlijk blijft de religieuze ontwikkelingspsychologie en de sociologie belangrijk, maar de fundamentele antropologie moet toegang krijgen bij de beschrijving van de levenscyclus. Dit betekent dat elk stadium van de levenscyclus fundamentele bestaanservaringen, als de ervaring met geboorte en dood, vertrouwen en angst, autonomie en afhankelijkheid, identiteit en zelfverloochening, in zich draagt. Het zijn precies deze ervaringen die mogelijks in elk mensenleven, onafhankelijk van tijd en ruimte, potentiële mogelijkheden in zich dragen voor religieuze ervaringen. Deze fundamentele

⁷⁰ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie*, p. 167.

⁷¹ *Ibid.*, p. 170.

bestaanervaringen stellen diepe vragen naar ultieme antwoorden. Het zijn vragen die gesteld worden door vele mensen, ongeacht afkomst, huidskleur of leeftijd. De postmoderniteit kan dan misschien wel het einde betekenen van de grote verhalen, maar de grote vragen vanuit het bestaan, zullen zich blijven stellen⁷².

De praktische theologie beweegt zich in die zin tussen de moderniteit en de globalisering door te zoeken naar beelden en verhalen die correleren met de diepe bestaanservaringen.

3. Verantwoordelijkheid voor de constructie van de levenscyclus

Door de beelden en de verhalen die de praktische theologie voorstelt en communiceerbaar maakt, kan de theologie een gids zijn voor de mens in zijn leven. Van deze taak mag de praktische theologie en de christelijke ethiek niet vluchten, zeker niet in een tijd naar een postmodern leven. Zonder de spanningen uit de weg te gaan, blijft het belangrijk om bakens uit te zetten die een deugdzzaam leven verder perspectief bieden.

Maar er is een ethische uitdaging die dieper gaat dan deze van een gids. De praktische theologie moet zich verantwoordelijk weten voor de levenscyclus zelf. Precies omdat de levenscyclus van de mens niet voor de hand liggend is en niet op een natuurlijke wijze uit zichzelf voortkomt, heeft de praktische theologie hiermee een belangrijke taak op zich te nemen. De praktische theologie is verantwoordelijk voor de levenscyclus zelf en welke structuren eraan worden gegeven. Natuurlijk kan ook hier weer de praktische theologie zich niet ontdoen van de verschillende hulpwetenschappen als bijvoorbeeld de psychologie, maar de kinderen vandaag zijn niet meer de kinderen van onze grootouders. Daarom moeten er op verschillende niveaus beslissingen worden genomen en die beslissingen houden veranderingen in. Bijvoorbeeld kan de politiek beslissen in welke mate de families ondersteund worden. Deze ondersteuning is fundamenteel anders dan een halve eeuw geleden⁷³. Omdat de praktische theologie een grote reflexiviteit aan de dag moet leggen aangaande de actuele levenservaring en omdat zij dicht staat bij de fundamentele antropologische vragen, kan zij een inbreng hebben in de constructie van de levenscyclus. Hier wordt het meteen duidelijk dat het werkveld van de praktische theologie zich al lang niet meer kan beperken tot een bepaalde natie, maar dat er omwille van de mondialisering, ook het debat van de praktische theologie mondiaal moet worden gevoerd.

4. Vraag naar religieuze communicatie

Het is de vraag of in het licht van een pluralistische maatschappij met een hoge graad van individualisering en privatisering van het geloof, communicatie mogelijk is. In bepaalde gevallen zal zelfs het aanleren van een taal noodzakelijk zijn om de communicatie te voeren. Als de religie zich beperkt tot de private sfeer, dan zal er zeker geen taal meer zijn om het publieke debat te voeren. Er kan dan hoogstens nog gesproken worden over de religie, maar dit is dan geen inhoudelijke religieuze dialoog.

Communicatie is nodig op verschillende niveaus. Eerst en vooral op het niveau van de fundamentele antropologie. De verschillende bestaanservaringen worden toegankelijk voor de communicatie als er een taal voorhanden is, die deze ervaringen nauwkeurig kan beschrijven. Vervolgens is er een taal nodig om de levenscyclus te construeren. De religieuze communicatie zal deze twee componenten, de postmoderne levenservaring en de levenscyclus, met elkaar moeten verbinden. En daarbij moet de praktische theologie zoeken hoe de traditie van het christelijk geloof en de actuele bestaanservaring binnen de publieke ruimte kan worden gebracht. De theologie van de levenscyclus heeft de opgave om een

⁷² F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 179-184.

F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, p. 179-181.

⁷³ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 185-188.

F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, p. 181-182.

model voor de religieuze communicatie te ontwikkelen, modellen die niet alleen binnen de kerk kunnen gebruikt worden, maar ook daarbuiten⁷⁴.

§6. BESLUIT

Het onderzoek naar een hedendaagse praktische theologie betekent niet het einde ervan. Het is ook niet zo dat er nood is aan een nieuw paradigma voor de praktische theologie.

Sinds het christelijk geloof niet meer geïntegreerd is in de hedendaagse cultuur, is de kloof tussen het geloof en de bestaanservaring groter geworden. De praktische theologie laat zich uitdagen om die kloof te kunnen overbruggen om het geloof naar de volgende generaties over te brengen en communiceerbaar te maken. Om aan deze opdracht te kunnen voldoen moet de praktische theologie beantwoorden aan enkele voorwaarden. Het zijn precies deze voorwaarden die een nieuw licht werpen op de praktische theologie voor vandaag.

Vooreerst kan de praktische theologie niet zonder de hermeneutiek. Interpretatie van de geloofservaring is een noodzakelijke voorwaarde om aan theologie te kunnen doen. Interpretatie vraagt naar een nauwkeurige waarneming van de bestaanservaringen. Daarop volgt er een reflectieve, kritische houding ten aanzien van de (geloofs)ervaringen. Voor de toekomst moet de praktische theologie hermeneutisch, empirisch en ideologiekritisch zijn, anders mist zij haar greep op de praxis van de bestaanservaringen en van de traditie van het christelijk geloof.

Vervolgens heeft de praktische theologie een *Bildungsopdracht*. Het resultaat van dit werk is dat mensen gevormd worden om de geloofsoverdracht vorm te geven en om het geloof op het publieke forum communicabel te maken. Dit is de verantwoordelijkheid van de kerk en van elke individuele gelovige afzonderlijk. De *Bildung* is de onderliggende dimensie die de praktische theologie in haar opzet kansen moet geven om te slagen.

Dit alles resulteert in de theologie van de postmoderne levenscyclus. Het zijn vooral fundamenteel antropologische ervaringen die de potentie in zich dragen om het geloof communicabel te maken.

⁷⁴ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 189-190.

F. SCHWEITZER, *Practical Theology and Postmodern Life. Do We Need a New Paradigm?*, p. 182.

HOOFDSTUK II. RELIGIEPEDAGOGIEK ALS THEORIE EN ALS WETENSCHAP

INLEIDING

Generaties na elkaar slagen mensen erin hun kinderen op te voeden zonder een systematisch opvoedkundig programma te volgen. Intuïtief spelen opvoeders en ouders in op vragen en behoeften van de kinderen. In de meeste gevallen groeien kinderen op tot een harmonieus leven.

Intuïtief handelen wordt problematisch wanneer kinderen vragen stellen of uitdrukking geven aan behoeften waarbij de antwoorden niet onmiddellijk voor de hand liggen. Op dat moment dringt de noodzaak van een theorie van de religiepedagogiek zich op. Dit is ook bijvoorbeeld het geval wanneer de maatschappij of de staat verwachtingen stelt ten aanzien van de opvoeding. De staat kan bepaalde verwachtingen formuleren waaraan de opvoeding moet beantwoorden.

Geldt deze theorievorming eveneens voor de religieuze opvoeding? Zeer zeker. Op vele religieuze vragen van de kinderen antwoorden de ouders vanuit een eigen aanvoelen. Maar vele ouders zijn op religieus vlak onzeker en spelen de vraag door naar leraars of priesters. Zij worden door hun deskundigheid verondersteld in te staan voor de religieuze ontwikkeling van het kind. En wanneer de ouders of de kerkgemeenschap een bepaalde geloofstraditie systematisch willen meegeven, is er reeds onmiddellijk de vraag naar een theorie voor de religieuze opvoeding. Daarbij veronderstellen de ouders dat het leerproces op een kindvriendelijke manier wordt vertolkt, zonder de inhoud van de religieuze traditie af te zwakken. Het leren moet daarbij rekening houden met de situatie van de religie in de samenleving, wetenschappelijk beproefd en verantwoord zijn en de religiepedagogiek moet het ontwikkelen en het leren van het kind ondersteunen⁷⁵.

Dit alles maakt dat een theorie voor de religiepedagogiek noodzakelijk is en onderworpen aan kwalitatieve eisen. De verwachtingen ten aanzien van een theorie zijn nog dringender wanneer de religieuze opvoeding gebeurt in een maatschappij die de rol van de religieuze opvoeding in vraag stelt of de religieuze opvoeding wil terugbrengen tot de private sfeer of beperken tot de ethische implicaties van een religieuze traditie.

§1. SCHLEIERMACHER, DE VADER VAN DE MODERNE RELIGIEPEDAGOGIEK

INLEIDING

Sedert de achttiende eeuw hebben de humane wetenschappen een nieuw archimedisch standpunt. Onder invloed van de methode en de resultaten van de positieve wetenschappen, beogen de humane wetenschappen een even groot epistemologisch statuut als de positieve wetenschappen. Net zoals de positieve wetenschappen, zoeken de humane wetenschappen naar een uitgangspunt dat empirisch verifieerbaar is. Het gevolg is dat de mens het object wordt van de humane wetenschappen. Alles wat niet empirisch wordt beschreven, krijgt in het wetenschappelijk onderzoek een secundair karakter.

In deze ontwikkeling van de moderne wetenschappen hoeft het geen betoog dat de religie en de religieuze opvoeding een crisis doormaken. Waar voor de moderniteit het goddelijke de bestaansreden van de wetenschap uitmaakt, is dit goddelijke nu een hindernis in de ontwikkeling van de moderne wetenschappen. Het goddelijke leent zich niet gemakkelijk tot een empirische waarneming. Voor de theologie wordt dit een grote uitdaging. De theologie verlegt het perspectief naar de antropologie want ze wil haar wetenschappelijk statuut behouden. Voor de moderne wetenschappen is het menselijk gedrag gemakkelijker waar te nemen en te beschrijven dan de godsopenbaring. Omwille van de noodzakelijke verifieerbaarheid wordt de antropologie de uiteindelijke basis voor de moderne theologie.

⁷⁵ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik* (Lehrbuch Praktische Theologie, 1), Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2006, p. 14.

De religiepedagogiek zal dezelfde weg naar een antropologisch uitgangspunt inslaan. Dit antropologisch perspectief van waaruit de theorie gevormd wordt voor de religiepedagogiek, is duidelijk beschreven door Schleiermacher. Zijn theorie voor een wetenschappelijke religiepedagogiek staat in het verlengde van zijn opvattingen over een moderne praktische theologie. De intersubjectiviteit tussen de mens en God ligt aan de basis van zijn theologie en van zijn religiepedagogiek. In zijn benadering is de mens in zijn relatie tot God het uitgangspunt. Omwille van de religiositeit van de mens, is de religiepedagogiek noodzakelijk. De mens is wezenlijk religieus en de religieuze mens moet zich ontwikkelen tot een zelfstandig religieus gevormde persoonlijkheid. Door de theorievorming van de religiepedagogiek zal Schleiermacher proberen aan deze wetenschap een kennistheoretisch statuut te geven.

Zonder de visie van Schleiermacher zijn de werken van Schweitzer moeilijker te begrijpen. Schweitzer staat helemaal in de moderne reformatorische traditie vanaf Schleiermacher. Het uitgangspunt van zijn religiepedagogiek is de religieuze beleving van de kinderen en de jongeren. Voor de theorie van de religiepedagogiek zal Schweitzer de religieuze beleving contextueel verstaan. Dit betekent dat de leefwereld, die niet te begrijpen is buiten de globalisatie, wordt opgenomen in de religiepedagogische theorievorming.

A. DE ANTROPOLOGISCHE WENDING IN DE THEOLOGIE

In de Oudheid en de Middeleeuwen is de complementariteit tussen de pedagogiek en de religie kenmerkend. Typisch voor die eeuwen is het catechetisch onderricht. Het primaat is de inhoud van de geloofstraditie⁷⁶. Dit model blijft stand houden tot de zestiende eeuw. Vanaf deze eeuw komt er een verandering in het denken over de opvoeding. In het bredere filosofische kader van deze eeuw wordt de mens het centrum van waaruit de werkelijkheid wordt gedacht.

Schleiermacher antwoordt in zijn "theorie van de praxis" op de uitdagingen van de moderniteit. In zijn theologie is het vertrekpunt de mens in zijn relatie met God. Hij kiest voor een intersubjectiviteit, waarin God en mensen op elkaar betrokken zijn⁷⁷. Daarmee krijgt zijn theologie een antropologische wending, dit in onderscheid met de theologie uit de Oudheid en de Middeleeuwen waar God gedacht wordt als de Almachtige wiens wezen niet afhankelijk is van de autonome rede. Alhoewel Schleiermacher niet in de eerste plaats een religiepedagoog is, heeft hij toch in *Reden über die Religion* (1799) de aanzet gegeven voor een moderne religiepedagogiek⁷⁸. Zijn religiepedagogiek is een antwoord op de uitdagingen van de moderne rede, het subject en de moderne pedagogiek.

B. DE UITDAGINGEN VAN DE MODERNE PEDAGOGIEK

In de achttiende eeuw is de opvoeding een moderne opvoeding geworden doordat ze zich heeft losgemaakt van de theologie en aldus zelfstandigheid heeft verworven. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) wordt gezien als de grondlegger van de moderne pedagogiek. In zijn roman *Emile* (1762) schrijft hij tegen de kerkelijke opvoedingspraktijk. Woorden als vrijheid, natuurlijkheid en redelijkheid maken de kern uit van het modern pedagogisch denken. Voor *Emile* betekent het afscheid van zijn kindertijd ook het afscheid van zijn kindergeloof⁷⁹. Rousseau stelt dat alles wat een kind nog niet kan denken, niet relevant is voor de opvoeding. Zo kan een religieuze opvoeding pas beginnen na het veertiende levensjaar. Pas dan is het bevattingsvermogen rijp om over religie te kunnen nadenken.

⁷⁶ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung* (Grundriß der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft, 19; Kohlhammer Urban-Taschenbücher, 679), Stuttgart, Kohlhammer, 2003, p. 31.

⁷⁷ G. HEITINK, *Praktische Theologie*, p. 35.

⁷⁸ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 38.41.

F. SCHLEIERMACHER, *Reden über die Religion*, Ed. F. HUBER, Wuppertal, Foedus, 2000.

⁷⁹ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 23.

Rousseau is niet de enige vertolker van deze moderne visie op de religiepedagogiek. De Engelse verlichte filosoof John Locke (1632-1704) twijfelt of de Bijbel een boek is voor kinderen⁸⁰. In Duitsland gaan in de tweede helft van de achttiende eeuw de zogenaamde filantropen de visie van Rousseau toegankelijk maken voor de pedagogiek. Via het Socratische vragengesprek kunnen de kinderen op kracht van de eigen rede de religieuze waarheden zelf ontdekken⁸¹.

C. DE ANTROPOLOGISCHE WENDING IN DE RELIGIEPEDAGOGIEK

Schleiermacher zal zijn religiepedagogiek funderen vanuit zijn visie op de religie van het kind. Hij ziet religie als een dimensie van het menszijn. De religieuze opvoeding is onmisbaar, precies omdat de religie is aangeboren. Daarmee geeft Schleiermacher aan zijn religiepedagogiek een antropologische grond. Religie is volgens Schleiermacher een recht van het kind en niet van de kerk of de staat⁸². Kerk en staat staan in dienst van het kind.

Naast deze antropologische grond voor de religieuze opvoeding, verdedigt Schleiermacher de maatschappelijke en culturele relevantie van de religiepedagogiek⁸³. De maatschappij heeft de religieuze opvoeding nodig. Beïnvloed door de vooruitgangsidee van de moderne tijd, verdedigt Schleiermacher de religieuze opvoeding als een waarborg om niet te vervallen in het leven van de vorige generaties. Daarmee is de generatiewissel één van de motieven voor de religiepedagogiek. Het ethische aspect van zijn opvoedingstheorie komt hier dichtbij. De religiepedagogiek draagt bij tot de vooruitgang van de mens in de maatschappij⁸⁴. De religiepedagogiek is belangrijk voor de *Bildungsofdracht* van de kerk en de maatschappij.

Maar om de religiepedagogiek te beschouwen als een wetenschappelijke discipline wil Schleiermacher nog enkele andere klemtonen leggen die zijn wetenschappelijk project moeten ondersteunen. Vooreerst ziet hij de religiepedagogiek als interdisciplinair. Hij wil beroep doen op de bevindingen van de pedagogie en de psychologie. Niet dat deze wetenschappen alleen maar een hulp zouden zijn voor de religiepedagogiek. De theoloog is ervan overtuigd dat de religiepedagogiek belangrijk is voor de moderne pedagogiek en de psychologie.

Vervolgens stelt Schleiermacher dat er een nieuw evenwicht en nieuwe verhoudingen moeten gezocht worden tussen de kerk en de staat. Alhoewel in Duitsland de wettelijke scheiding tussen kerk en staat maar van toepassing is in 1918/1919 bij het begin van de Weimarrepubliek, ziet Schleiermacher reeds vroeger dat de kerk niet onvoorwaardelijk de eisen van de staat kan nakomen. De kerk is geen speelbal van de staat. Maar tevens kan de staat niet onvoorwaardelijk de wensen van de kerk waarmaken.⁸⁵

Ten derde bekritiseert Schleiermacher het gangbare catechismusonderricht. Vooral de gezamenlijke aanpak in grote klassen ziet hij als nefast voor de religieuze groei naar

⁸⁰ F. SCHWEITZER, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religions-pädagogischen Grundfrage*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus - Mohn, 1992, p. 135.

J. LOCKE, *Some Thoughts concerning Education. With introd., notes and critical apparatus by J.W. Yolton & J.S. Yolton* (The Clarendon edition of the works of John Locke), Oxford, Clarendon, 1990.

⁸¹ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 39-45.

F. SCHWEITZER, *Postmoderne Lebenszyklus und Religion*, p. 41.

⁸² Schweitzer zal dit "recht van het kind op de religieuze opvoeding" eveneens als antropologische grond opnemen voor zijn religiepedagogiek.

F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.

⁸³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 41.

F. SCHLEIERMACHER, *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlaß und nachgeschriebenen Vorlesungen*, C. PLATZ, (ed.), Berlin, 1849.

⁸⁴ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 41.

F. SCHLEIERMACHER, *Reden über die Religion*. F. HUBER (ed.), Wuppertal, Foedus, 2000.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 42-43.

F. SCHLEIERMACHER, *Erziehungslehre*, p. 370.

zelfstandigheid. De religieuze vorming krijgt het best kansen door een individuele persoonlijke uitwisseling. Vandaar ziet hij het gezin als de hoeksteen van de religiepedagogiek. De burgerlijke familie is het best geplaatst voor een religieuze communicatie⁸⁶.

Tenslotte moet de religiepedagogiek de mondigheid van de mensen bevorderen. Op dit punt is Schleiermacher een kind van de Verlichting. Waar de Verlichting religie beschouwde als een rem voor het redelijk denken, zijn voor Schleiermacher de kerk en de religie niet de vijanden van het verlichte denken⁸⁷.

§2. HET WETENSCHAPPELIJK MODEL VAN DE RELIGIEPEDAGOGIEK VOOR DE EENENTWINTIGSTE EEUW

INLEIDING

Welk wetenschappelijk model de religiepedagogiek in de eenentwintigste eeuw moet aannemen, hangt af van de beleving van de religie. Het model ziet er totaal anders uit wanneer de religiepedagogiek uitsluitend de binnenkerkelijke setting neemt als handelingveld van zijn wetenschap, dan wanneer de theorievorming terdege rekening houdt met de manier waarop de religie zich laat ervaren in onze tijd.

Het eerste punt is de beschrijving van een sociologische en maatschappelijke analyse die Schweitzer maakt over de levenscontext van de jongeren. De resultaten van deze analyse is het uitgangspunt voor zijn wetenschappelijk model van de religiepedagogiek.

Het tweede deel schetst vooreerst de religiepedagogiek die uitgaat van het deductieve model. Dit model is niet meer mogelijk omwille van het feit dat een deductie niet aanvangt bij de levenservaring. In elk geval moet de religiepedagogiek gericht zijn op de fundamentele bestaanservaringen die de religieuze dimensie in de mens aanspreken. De context waarin dit gebeurt en de verhouding die de religiepedagogiek heeft tegenover de theologie, de religiewetenschap, de pedagogiek, de humane en de sociale wetenschappen, maken deel uit van het denken over de religiepedagogiek als theorie en als wetenschap.

In het derde deel komt het voor dat de verschillende participanten aan het wetenschappelijk werk van de religiepedagogiek in een hermeneutische wijze tegenover elkaar staan. Ideologiekritiek en de bevindingen van de empirische activiteit binnen de dialoog tussen de verschillende wetenschappen, maken dat de religiepedagogiek een sterk wetenschappelijk verhaal kan vertellen.

A. RELIGIEUZE PLURALISERING, INDIVIDUALISERING, GLOBALISERING IN EEN POSTMODERNE HORIZON

De jongeren zijn het uitgangspunt voor een religiepedagogische theorievorming. Het is voor de religiepedagogiek noodzakelijk te onderzoeken wat de impact is van de religie op hun leven en hoe zij religie ervaren. Jongeren zijn niet alleen de subjecten, ze kunnen daarnaast beschouwd worden als objecten die beïnvloed worden door de cultuur, media en modetrends⁸⁸.

Jongeren zijn als subjecten op zoek naar zin voor hun leven. Maar zij moeten dit doen in een wereld die zij niet als eenduidig ervaren. Door de mondialisering maken zij kennis met verschillende culturen en levensbeschouwingen. Vanuit die verscheidenheid kunnen jongeren hun eigen levensstijl uitkiezen. Alles schijnt mogelijk te zijn. In deze plurale setting hebben zij behoefte aan oriëntering. Jongeren moeten reflecterend leren omgaan met een religieuze pluraliteit. De pluraliteit van de religie manifesteert zich niet alleen tussen de verschillende religies en levensbeschouwingen, ook binnen de religies heeft

⁸⁶ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 43.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 44.

⁸⁸ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, ²1998, p. 14-15.

het pluralisme een voedingsbodem. Meer nog in Duitsland dan in andere Europese landen is het onderscheid tussen rooms-katholieken en gereformeerden binnen het christendom voor de jongeren niet altijd duidelijk. Meestal is het de opvoeding binnen het gezin die de keuze voor een geïnstitutionaliseerde religie bepaalt, maar van een weldoordachte keuze is er nauwelijks sprake.

De keerzijde van de religieuze pluralisering is de individualisering. Er bestaat een maatschappelijke tendens om de religie terug te brengen tot de private sfeer. Geloof of religie is geen sociale norm meer voor de subjectwording van de jongeren⁸⁹. Deze vaststelling is bepalend voor de houding van de jongeren tegenover de kerk. Jongeren hebben geen hoge graad van kerkbetrokkenheid, maar toch staan een aantal jongeren niet onverschillig tegenover de kerk. Alhoewel ze zich niet bekennen tot een bepaalde confessionele religie, vinden zij niet dat die kerk moet verdwijnen⁹⁰.

Religiositeit wordt niet meer geïdentificeerd met kerkelijkheid. De religiositeit van de jongeren gaat verder dan hun kerkbetrokkenheid. Dit betekent dat de religiepedagogiek duidelijk het onderscheid tussen religiositeit en kerkelijkheid moet maken. De religiepedagogiek kan zich niet enkel beroepen op het kerkelijke christendom. Maar de religie verdwijnt niet omdat de religieuze beleving verandert.⁹¹

Het spreken over God heeft in deze tijd zijn beperkingen. Mensen spreken niet meer over God vanuit christelijke begrippen of vanuit een traditie over God. Iedereen heeft zowat een eigen taal om over God te spreken. De subjectivering van het godsgeloof bemoeilijkt daarom de communicatie over God. De vraag naar God manifesteert zich nog het meest als het leven die vraag oproept. Een grenservaring doet de jongeren stilstaan bij hun godsgeloof en daagt hen uit om te spreken over God⁹².

B. HET WETENSCHAPPELIJK MODEL VAN DE RELIGIEPEDAGOGIEK

1. De onmogelijkheid van een deductieve methode

De vraag is in welk model de religiepedagogiek zijn wetenschappelijke opgaven waar kan maken. Dit model zal vanuit de moderne benadering van de wetenschappen rekening houden met de analyse van de sociologische en maatschappelijke context waarin de jongeren leven. Deze bevindingen zijn zo dwingend dat het deductieve model heeft afgedaan. Dit model bestaat erin dat de wetenschap vertrekt vanuit een vaststaand premisse waaruit logische afleidingen worden gemaakt. In religiepedagogische termen is dit het model van "exegese naar catechese". Dit betekent dat de bevindingen van de tekstuitleg hun onmiddellijke toepasbaarheid vinden in de catechese. Uiteindelijk moet een deductieve methode een verzekerd resultaat geven en de doelstelling van de religiepedagogiek bereiken.

In de huidige tijd is het deductieve model onmogelijk. De religiepedagogiek kan niet buiten de ervaring- en de leefwereld van de jongeren. Het handelen of de praxis kan zich niet laten bepalen door een vooropgestelde theorie. Kinderen en jongeren zijn nu eenmaal subjecten met een eigen interesse en verwachtingen die zich niet laten grijpen in een vaststaand premisse⁹³.

⁸⁹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 54-55.

⁹⁰ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 29.

⁹¹ *Ibid.*, p. 97.

⁹² *Ibid.*, p. 40.

⁹³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 267-268.

2. Religiepedagogiek als theorie van de praxis, als cultuurhermeneutiek en als waarnemingswetenschap

a. Theorie van de praxis

De “theorie van de praxis” is reeds een begrip dat Schleiermacher gebruikt om de moderne praktische theologie te omschrijven. Het gaat om een reflecteren, analyseren, beschrijven en een basis geven van een bepaalde handeling (praxis) die moet leiden tot een handelingstheorie. Deze nieuwe handelingstheorie heeft een verandering van de bestaande praxis op het oog. Zo spreekt Schweitzer over het model: praxis – theorie – praxis. De theorie in dit schema moet leiden naar een vernieuwde praxis.

Lange tijd was de hermeneutiek de methode voor deze handelingstheorie. Deze methode is nog altijd van toepassing maar ze wordt volgens Schweitzer completer door de bevindingen vanuit de empirie en de ideologiekritiek. Vandaar is de religiepedagogiek als een communicatieve handelingstheorie een hanteerbare werkterm⁹⁴. De term “communicatie” verwijst naar het proces waarbij de handelingstheorie tot stand komt. Niet vanuit het deductief model, maar vanuit de wisselwerking tussen de hermeneutiek, de ideologiekritiek en de empirie. Dit proces legt kruisverbanden, correlaties en spanningen waarmee een nieuwe handelingstheorie rekening houdt.

b. Cultuurhermeneutiek

De religie vindt niet alleen plaats binnen de geloofsgemeenschappen. De kerken zijn ook niet meer de dragers en de vertegenwoordigers van de cultuur. Daarom moet de spanning tussen de religie en de cultuur opgenomen worden in een theorie van de religiepedagogiek. De opvoedingswetenschap volgt daarmee de analyse van de plaats van de religie in de maatschappij. De religiepedagogiek mag de interesse in de cultuur niet veronachtzamen. De religiepedagogische interesse voor de cultuur is een gevolg van de veranderingen in de beleving van het christendom en de religie.

De religiepedagogiek als cultuurhermeneutiek richt de blik op de levensgeschiedenis en de leefwereld van de mensen, de jongerencultuur, de media,... Concreet betekent dit dat in de religiepedagogiek niet alleen de overgeleverde teksten van de traditie worden uitgelegd, maar tegelijkertijd de tekst van de hedendaagse leefwereld. Dit heeft als gevolg dat door de verandering van de religie in de cultuur de religiepedagogiek zich niet kan beperken tot de school en de kerk als handelingsveld⁹⁵.

c. Waarnemingswetenschap

De religiepedagogiek als waarnemingswetenschap dringt zich op door de huidige verandering in de beleving van de religie en de cultuur. Hoe verder de religieuze individualisering en de pluralisering zich doorzetten, hoe minder de religieuze praxis zich kan laten omschrijven in de begrippen van de traditionele theologie. De religieuze vragen van de jongeren staan vaak zo ver van de kerkelijke traditie dat sommigen spreken over jongeren die leven zonder God. Maar kan deze conclusie zo vlug gemaakt worden? Neen. De religiepedagogiek moet daarom luisteren naar de jongeren als handelende subjecten. Het waarnemen is gericht en staat in functie van een handelingstheorie als basis voor de religieuze opvoeding.

Deze drie theoretische modellen van de religiepedagogiek kunnen apart beschreven worden, maar ze moeten kruiselings in elkaar inwerken⁹⁶.

⁹⁴ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 268-269.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 269-270.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 270-271.

C. HET INTERDISCIPLINAIR KARAKTER VAN DE RELIGIEPEDAGOGIEK

1. De verhouding van de religiepedagogiek tegenover de theologie en de pedagogiek

Theologie en pedagogiek verhouden zich niet tegenover elkaar als theorie en praktijk. Het is niet zo dat de theologie staat voor de theorie en de pedagogiek voor de praktijk. Wanneer de religiepedagogiek zich meer zou verankeren in de theologie, zou de pedagogiek de religiepedagogiek kunnen verwijten te theoretisch te zijn. Omgekeerd, indien de religiepedagogiek te veel zou aanleunen bij de pedagogiek, kan de theologie verwijten dat de religiepedagogiek de humane wetenschappen achterna loopt. Indien de begrippen juist worden geïnterpreteerd, zijn deze verdachtmakingen onterecht⁹⁷.

Zowel de theologie als de pedagogiek hebben een wetenschappelijk statuut en beschikken als dusdanig over een theorie. Maar deze theorie kan niet tot stand komen zonder rekening te houden met de bestaanservaringen van de mensen. Dit geldt voor zowel de hedendaagse theologie als de pedagogiek.

De religiepedagogiek moet zich verankeren in zowel de theologie als de pedagogiek. In die zin dat de religiepedagogiek zowel aan theologie als aan pedagogiek doet. Religiepedagogiek is theologie omdat de vraagstelling een fundamentele theologische vraag is. Het gaat om de vraag naar de overdracht van het geloof naar de volgende generaties. De manier waarop deze geloofsoverdracht wordt beschreven en de inhoud die aan de geloofsoverdracht wordt gegeven, is een theologisch item. Het mens- en het godsbeeld bepalen de wijze en de inhoud van de geloofsoverdracht. Religiepedagogiek is tevens pedagogiek omdat de vraag naar de generatiewissel een fundamenteel pedagogische vraag is. Het overdragen van de identiteit van een gemeenschap behoort tot het object van de pedagogiek.

De religiepedagogiek verankert zich in de theologie en de pedagogiek op de wijze van een dialoog. De religiepedagogiek staat onder de kritiek van de theologie en de pedagogiek, maar ook omgekeerd. Bepaalde godsvoorstellingen, mens- en wereldbeelden die het leidmotief vormen van een bepaalde theologie of pedagogiek staan onder kritiek van de religiepedagogiek⁹⁸. De verhouding van de religiepedagogiek tegenover de theologie en de pedagogiek is hermeneutisch te begrijpen⁹⁹.

Maar wat als er een conflict ontstaat? Welke discipline heeft er dan het primaat om het conflict op te lossen? Geen enkele discipline heeft het gezag om vanuit zichzelf, op een dirigerende en dus deductieve manier een conflict op te lossen. Een conflict noopt tot dialoog. Het is enkel in de dialoog tussen de verschillende disciplines dat een oplossing voor een conflict biedt¹⁰⁰.

2. Religiepedagogiek, humane, sociale en andere wetenschappen

Door de empirische wending in de religiepedagogiek doet deze een beroep op vooral de humane en de sociale wetenschappen. Het is hier de vraag op welke manier deze wetenschappen zich verhouden tegenover de religiepedagogiek. Beperkt hun verhouding zich tot het leveren van voldoende materiaal opdat de religiepedagogiek zijn werk zou kunnen doen of zijn er mogelijkheden om deze verhouding te overschrijden? Natuurlijk leveren de humane en de sociale wetenschappen bepaalde inzichten aan de religiepedagogiek, maar dit bepaalt niet in de eerste plaats hoe ze zich tegenover elkaar verhouden. De humane en de sociale wetenschappen gaan uit van een mens- en wereldbeeld dat gereflecteerd kan worden vanuit de vraagstelling van de religiepedagogiek. Maar ook de religiepedagogiek komt onder de kritiek van de wetenschappen die zich

⁹⁷ F. SCHWEITZER, *Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 7 (1991), p. 16.

⁹⁸ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 274-275.

⁹⁹ F. SCHWEITZER, *Zwischen Theologie und Praxis*, p. 22.

¹⁰⁰ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 272-274.

betrekken op deze wetenschap. Zo kan de religiepedagogiek een niveau in de religieuze ontwikkelingspsychologie voorstellen waarvan de psychologie als humane wetenschap de mogelijkheidsvoorwaarden van dit niveau in vraag stelt. Een vraag terug aan de psychologie zou kunnen zijn of hun bevindingen niet uitgaan van een reductie van de menselijke psyche. Geen enkele discipline moet zich superieur achten, enkel een verhouding in dialoog heeft het meest kans op een evenwichtige theorievorming¹⁰¹.

Een analoge redenering kan gemaakt worden voor de verhouding van de religiepedagogiek met de religiewetenschap. Door de pluraliteit van de religies kent de religiewetenschap de jongste jaren meer en meer aandacht. Daarmee wordt de vraag gesteld of de religieuze opvoeding zich niet moet beperken tot de religiewetenschap. Het wordt dan een leren over de religie, eerder dan vanuit fundamentele bestaanservaringen de communicatie aan te gaan met de religie. Schweitzer kiest duidelijk voor deze laatste piste: religieuze opvoeding start vanuit de fundamentele ervaringen¹⁰². Het wetenschappelijk model van de religiepedagogiek dat gebaseerd is op hermeneutiek en dialoog komt tegemoet aan de hedendaagse eisen van de religieuze opvoeding.

§3. DE HANDELINGSPERSPECTIEVEN VAN DE RELIGIEPEDAGOGIEK

INLEIDING

De religiepedagogiek is verankerd in zowel de theologie als in de pedagogiek. Vanuit deze beide wetenschappen kan er gereflecteerd worden over de religiepedagogiek. De religiepedagogiek behoort volledig tot de theologie en volledig tot de pedagogiek. Dit betekent niet dat de religiepedagogiek geen zelfstandige discipline zou zijn¹⁰³.

De verankering in de theologie en de pedagogiek heeft gevolgen voor het perspectief van de religiepedagogiek. Wat de religiepedagogiek ook beoogt, telkens zal het object van de religiepedagogiek kunnen beschreven worden vanuit de theologie en de pedagogiek. Gaat het nu om de religieuze ontwikkeling, de opvoeding en de *Bildung*, de kerk of de burgerlijke gemeenschap, de individueel beleefde religie, het interreligieus leren of welk item dan ook dat zich onder de kritiek van de religiepedagogiek plaatst, theologie en pedagogiek zijn de vollichten van het religiepedagogisch handelen.

De handelingsperspectieven van de religiepedagogiek worden door Schweitzer duidelijk in kaart worden gebracht in *Die Suche nach eigenem Glauben*¹⁰⁴. Een schema geeft duidelijk de opgaven aan voor de verschillende types van de religiebeleving. Het is een schema dat geënt is op de huidige tijd. Schweitzer beschrijft drie modellen van waaruit de religie beleefd wordt. Er is de beleving van de religie vanuit het individu, de gemeenschap en de kerk¹⁰⁵. Deze drie modellen worden telkens belicht vanuit de religiebeleving van de jongeren, vanuit de bestaanservaring van de pluraliteit, vanuit de levensfase van de jongeren en vanuit het generatieoverschrijdend leren.

Dit schema heeft het voordeel omdat het een uitvoerige beschrijving biedt van de opgaven van de religiepedagogiek voor de jongeren. Het heeft als nadeel dat het niet toepasbaar is voor de hele taak van de religiepedagogiek. Het veld van de religiepedagogiek is ruimer dan alleen maar het domein van de jongeren. Het perspectief van de religiepedagogiek richt zich naar alle leeftijdscategorieën en is niet beperkt voor één bepaalde tijd of plaats. Dit schema dient dan ook exemplarisch gelezen te worden. Het is niet meer van toepassing in gebieden waar het christendom de basis is van de algemene maatschappelijke cultuur.

¹⁰¹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 275-279.

¹⁰² *Ibid.*, p. 277.

¹⁰³ F. SCHWEITZER, *Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie*, in P. BIEHL et al. (ed.), *Religionspädagogik seit 1945 Bilanz und Perspektiven* (Jahrbuch der Religionspädagogik, 12), Neukirchen – Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft, 1995, p. 150.

¹⁰⁴ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 153-163.

¹⁰⁵ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus*, p. 118-119.

A. HET SCHEMA VAN DE RELIGIEPEDAGOGISCHE HANDELINGSPERSPECTIEVEN¹⁰⁶

	<i>Religie van de jongeren</i>	<i>Oriëntering van de pluraliteit</i>	<i>Levensfase van de jongeren</i>	<i>Leren over de generaties heen</i>
<i>Individu</i>	Religie in de geschiedenis van het leven	Bekwaamheid tot oordelen over religie en wereldbeschouwing	Religieuze ontwikkeling	Jongeren als subjecten
<i>Gemeenschap</i>	Pluraliteit van zin en religie	Religie als basis voor waarden en normen	Religie in de jongerencultuur en de peergroep	Zinvragen van de jongeren
<i>Kerk</i>	Afscheid van de kerk	Christendom in pluraliteit	Jongeren als (stief-) kind van de kerk	Vernieuwing van de kerk

B. DE DRIE TYPES VAN RELIGIEBELEVING

De religiebeleving van de moderne mens beperkt zich niet tot het kerkelijke domein. Ook zonder een institutionele kerk is de mens volgens Schweitzer in staat om individueel levensbeschouwelijke en religieuze keuzes te maken. Naast het individuele en het kerkelijke terrein is de maatschappij vooral gericht op het ethische aspect van de religiebeleving. De spanning tussen deze drie velden vormt het domein waarnaar de religiepedagogiek zich richt.

1. Op het individuele domein

De religie en de levensbeschouwingen hebben een individueel aspect. Als actief subject is de mens in staat om zijn eigen religie en levensbeschouwing samen te stellen. Jongeren zijn subjecten die als dusdanig hun eigen leven uitbouwen. Deze individuele religiebeleving is het uitgangspunt van de religiepedagogische theorievorming¹⁰⁷. Het is de vraag hoe de jongeren hun eigen religie beleven, wat zij vertellen over een transcendente werkelijkheid, over de confessionele instituties en de maatschappij. Maar de jongeren zijn niet alleen het subject van de religiepedagogiek, ze zijn tevens het object. Want hun ideeën zijn altijd contextueel. Dit betekent dat zij als individu beïnvloed worden door de cultuur, de media, de modetrends en de gemeenschap. Het doel van een religiepedagogische theorie kan zich daarom niet uitsluitend beperken door de vraag naar het voortbestaan van de kerk, maar wel of de religie de subjectwording van de jongeren ondersteunt. Het gaat erom de jongeren te vragen naar hun subjectwording.

Het spreekt voor zichzelf dat deze vraag wordt beantwoord in de dialoog met de humane wetenschappen. De beleving van de individuele religie kan niet zonder onderzoek naar de context waarin het subject zijn eigen subjectwording in handen heeft.

Schweitzer maakt de individuele beleving van de religie en levensbeschouwing duidelijk in het schema van de religiepedagogische handelingsperspectieven als hij de jongeren beschrijft als subject die binnen hun religieuze ontwikkeling afscheid nemen van hun kindergeloof en op een kritische manier religie voor zichzelf mogelijk maken. Zij moeten deze kritische houding ontwikkelen binnen een maatschappij die op het religieuze en levensbeschouwelijke vlak zich als pluralistisch laat ervaren¹⁰⁸.

¹⁰⁶ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 156.

Wat voor de religie toepasbaar is, is dit ook voor de levensbeschouwingen.

¹⁰⁷ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 14.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 163.

2. Op het maatschappelijke domein

Doordat de religie een private aangelegenheid is geworden die zich niet conformeert aan een kerkelijke confessie, kenmerkt de maatschappij zich als een pluralistische gemeenschap¹⁰⁹. De maatschappij zal zich vooral de vraag stellen naar de waarden en de normen die beleefd worden door de burgers en in welke mate dat deze hun grond of basis vinden in een religie of levensbeschouwing. De interesse van de maatschappij is gericht op een religieus gezonde moraal die het publieke leven ondersteunt zonder dat de gemeenschap zich laat betrekken op één bepaalde religie of levensbeschouwing¹¹⁰. Maar de staat kan zich niet distantiëren van de beleefde en beleden religie¹¹¹. Schweitzer stelt zich de vraag welke maatschappij nodig is waarbinnen de religiepedagogiek kan handelen. Deze vraag is niet uit de lucht gegrepen. De maatschappij kan de religiepedagogiek bepalen door bijvoorbeeld alleen maar het ethisch religieonderwijs of de religiewetenschap te subsidiëren¹¹². Als de staat wel aan de confessies de bevoegdheid geeft van een integrale religieuze opvoeding die als basis de religieuze beleving erkent, geeft de staat toe dat de religieuze opvoeding en de *Bildung* noodzakelijk zijn voor een de subjectwording van het kind¹¹³.

In het schema beschrijft Schweitzer de maatschappij op het vlak van de zingeving en de religie als een pluraliteit waarbij de religie of de levensbeschouwing de basis is voor waarden- en normenopvoeding. Jongeren maken deel uit van de huidige jongerencultuur en leven in peergroepen. Jongeren zijn vaak een uitdaging voor de gemeenschap. Hun vragen zijn een confrontatie voor de samenleving¹¹⁴.

3. Op het confessioneel domein

Wanneer het perspectief van de religiepedagogiek gericht is op de kerk, dan wordt de nadruk gelegd op het confessionele onderwijs. Niettegenstaande de religie een private zaak is geworden, moet de religiepedagogiek zijn perspectief op de kerkelijke gemeenschap blijven richten. De vraag is welke ervaringsruimte er nodig is voor een confessionele opvoeding. De religieuze opvoeding moet op dit domein voldoende aandacht hebben voor het bewustzijn van de eigen confessie. Dit kan door de confessie in dialoog te brengen met andere belijdenissen¹¹⁵. De pluraliteit van de religiebeleving moet doordringen tot in de confessionele opvoeding. Gemeenschappelijkheden die de confessies bij elkaar ontdekken moeten versterkt worden, zonder onrecht te doen aan de verschillen¹¹⁶.

In het schema benadert Schweitzer de kerk binnen de pluraliteit van het christendom. De religiepedagogiek is vanuit het confessioneel perspectief, gericht op het oecumenisch en interreligieus leren. Niettegenstaande de jongeren afscheid hebben genomen van de kerk, moet de religiepedagogiek de jongeren behoeden voor verkeerde interpretaties. Zonder de distantie van de jongeren tegenover de kerk te ontkennen, moet de religiepedagogiek proberen om een ruimte aan te bieden waar jongeren elkaar in gemeenschap kunnen

¹⁰⁹ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 159.

¹¹⁰ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 118-119.

¹¹¹ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 114.

¹¹² F. SCHWEITZER, *Wozu nach religionsunterricht?*, (2000); http://www.theologie-online.uni-goettingen.de/pt/schweitzer_txt.htm (toegang 03.11.2004).

F. SCHWEITZER, *LER in Brandenburg – am Ende des Streits? Bilanz und Perspektiven nach der "Einvernehmlichen Verständigung"*, in *Theologische Literaturzeitung* 127 (2002), p. 1139-1146.

¹¹³ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 175.

¹¹⁴ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 163.

¹¹⁵ A. BIESINGER et al. (ed.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg – Basel – Wien, Herder, 2006, p. 23.

¹¹⁶ F. SCHWEITZER et al. (ed.), *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2002.

vinden. Jongeren blijven de kinderen van de kerk. Zij hebben vaak een profetische stem en deze kan aan de basis liggen van de vernieuwing en de verandering in de kerk¹¹⁷.

C. DE OVERSTIJGENDE HANDELINGSPERSPECTIEVEN

1. De religie van de jongeren

De religiepedagogiek moet de religieuze beleving van de jongeren ernstig nemen. Vroeger viel de religie samen met de kerk of de kerkelijke praxis van de religie. Sedert de Verlichting is er een religie buiten de kerk. Nu kan de religiepedagogiek niet meer buiten de multireligieuze context. Religies zijn niet onder één noemer samen te brengen. Om in te gaan op de religieuze vragen van de jongeren kan de religiepedagogiek zich niet alleen meer beroepen op de leer van de kerk. Bepaalde zinervaringen zullen niet meer aansluiten bij de traditionele religieuze woordenschat van de confessionele instituten¹¹⁸.

De religiepedagogiek zal in de eerste plaats deze situatie moet waarnemen. Dit is het empirische luik van het wetenschappelijk onderzoek. Op het eerste zicht is er een verlies aan religie doordat de religiebeleving zich niet meer verankert aan een confessionele religieuze gemeenschap. De verdere secularisering van de maatschappij lijkt een onstuitbaar proces. Maar het is de vraag of met het afscheid van de jongeren met de religieuze gemeenschap daarmee ook de religieuze beleving is weggevallen.

De religiepedagogiek zal de religiebeleving niet alleen moeten waarnemen, maar ze ook erkennen. De religiepedagogiek zal zich focussen op de levenservaringen van de jongeren en deze ervaringen worden opgenomen in de religiepedagogiek. De dialoog met de religieuze ontwikkelingspsychologie kan op dit niveau het erkennen van de religieuze beleving ondersteunen.

De volgende stap is de uitdaging aangaan om de jongeren te begeleiden in hun religieuze ontwikkeling. Schweitzer gebruikt liever de term “begeleiden”, eerder dan “opvoeden”. De begeleider is degene die samen met de jongeren werkt aan de subjectwording. Beiden vertrekken vanuit hetzelfde uitgangspunt¹¹⁹.

2. De oriëntering binnen de pluraliteit van religies en levensbeschouwingen

De pluraliteit van de religies en de levensbeschouwingen zijn een realiteit. Een oriëntatie dringt zich op. Jongeren moeten keuzes maken uit alles wat aangeboden wordt als zinvol. Schweitzer stelt de *Bildung* voor als vaardigheid om zich binnen de pluraliteit van religies en levensbeschouwingen te komen tot een bewuste keuze¹²⁰.

Om deze opdracht te kunnen uitvoeren zal de religiepedagogiek informeren en criteria ontwikkelen als basis voor een keuze. Binnen de ethische opvoeding komen normen en waarden van de verschillende religies en levensbeschouwingen aan bod. Het keuzeprocess wordt begeleid door een vergelijking te maken van deze waarden en normen op basis van criteria. Op het vlak van de confessionele religie ligt het oecumenisch en interreligieus leren voor de hand¹²¹.

3. De levensfase van de jongeren

Dit is het antropologische uitgangspunt van de religiepedagogiek. Deze levensfase kenmerkt zich door de kritische houding die jongeren ontwikkelen aangaande hun eigen subjectwording en hun religieuze beleving. Ze nemen afscheid van hun kindergeloof en dit

¹¹⁷ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 163.

¹¹⁸ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 104-106.

¹¹⁹ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 153.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 154.

¹²¹ *Ibid.*, p. 163.

afscheid houdt mogelijkheden in voor een vernieuwde beleving van de religie of levensbeschouwing. Daarin zal de religiepedagogiek de jongeren moeten begeleiden¹²².

De religiepedagogiek zal moeten oog hebben voor zowel de individueel beleefde religie als de beleving van de religie in de jongerengroepen. Nog een grotere uitdaging wordt het voor de religiepedagogiek om de jongeren te begeleiden in de spanning die zij ervaren tussen de confessionele gemeenschappen en hun eigen religieuze ervaringen. Het aanbod van de kerken begrijpen de jongeren niet altijd als relevant voor een zinvol leven. De religiepedagogiek heeft tot taak om zowel de kerken als de jongeren te begeleiden in hun verhouding tegenover elkaar. De religiepedagogiek moet daartoe de voorwaarden scheppen voor een gemeenschap waarin de jongeren en de kerk elkaar kunnen vinden in een zoektocht naar een zinvol religieus leven¹²³.

4. Leren over de generaties heen

Jongeren moeten als subjecten worden erkend. Oudere generaties moeten geen oplossingen bieden die zomaar toepasbaar zijn op het leven van de jongeren. De opvoeders mogen niet verwachten dat de volgende generatie de eigen levensloop zomaar overneemt¹²⁴.

De religiepedagogiek zal de jongeren uitnodigen om hun subjectwording gestalte te geven. Hun zinvragen verwoorden de tijdsgeschiedenis. Hun ideeën kunnen voor de confessionele religieuze instituten een vernieuwing inhouden. De religiepedagogiek zal het evolutieproces die generatiewissels inhouden begeleiden. Het is het begeleiden van een leren over de generaties heen¹²⁵.

§4. BESLUIT

De uitdagingen waarvoor de religieuze opvoeding staat, maakt een wetenschappelijke theorievorming van de religiepedagogiek meer dan noodzakelijk. De reflectie over het religiepedagogische handelen draagt bij tot een religieuze opvoeding die relevant is voor de subjectwording van de mens. Daarom kan de theorie niet buiten de bestaanservaringen. Zij zijn het uitgangspunt van de moderne religiepedagogiek.

De bestaanservaringen zijn niet te begrijpen vanuit een geïsoleerd leven. De pluraliteit van de samenleving heeft een grote invloed op dit leven. Het individu kan niet meer begrepen worden als een autonoom en redelijk subject waarbij de context buiten de individuele bestaanservaring zou staan. Integendeel, de context van onze samenleving is een integraal deel van het subjectzijn. Dit heeft als gevolg dat de religiepedagogiek zich niet uitsluitend kan beperken tot het binnenkerkelijke religieuze leven. Zelfs de confessionele beleving van de religie staat in een verhouding met de plurale samenleving.

De religiepedagogiek zal in het wetenschappelijk model het paradigma van de praktische theologie op een analoge wijze volgen. De hermeneutiek wordt de voorwaarde voor het wetenschappelijk model van de religiepedagogiek, dit in dialoog met de ideologiekritiek en de empirie. Voor de religiepedagogiek is er niet alleen de tekstontsluiting van de theologie, maar tevens die van de pedagogiek. Zo is de religiepedagogiek zowel verankerd in de theologie als in de pedagogiek. Maar de tekstontsluiting beperkt zich niet tot de theologie en de pedagogiek. De aanverwante wetenschappen die betrokken zijn op de religiepedagogiek staan in een hermeneutische verhouding met de religiepedagogiek.

De handelingsvelden van de religiepedagogiek beperken zich dan ook niet tot het eigendom van de confessionele instituten. Het handelingsveld is in de eerste plaats het subject zelf dat in een ontwikkelingsproces van een postmoderne levenscyclus en religie

¹²² F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 154.

¹²³ *Ibid.*, p. 162.

¹²⁴ F. SCHWEITZER, "Education after Auschwitz" – *Perspectives from Germany*, in *Religious Education* 95 (2000) 360-371, p. 364.

¹²⁵ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 163.

vorm geeft aan zijn persoonlijkheid. De religiepedagogiek staat in dienst van de mens. De kerk en de maatschappij hebben de *Bildungsopdracht* om de religieuze ontwikkeling bij de mensen mogelijk te maken. De religiepedagogiek begeleidt niet alleen het individu, maar ook de kerk en de maatschappij.

HOOFDSTUK III. RECHT OP EEN RELIGIEUZE OPVOEDING – VANUIT HET KIND

INLEIDING

De doelstelling van het vorige hoofdstuk was gericht op het onderzoek naar de voorwaarden en de noodzaak van een religieuze opvoedingstheorie. Deze theorie vindt zijn fundament in de religiositeit van het kind. In dit derde hoofdstuk wordt de relevantie van de religiositeit van en voor het kind onderzocht. Beleeft een kind religieuze ervaringen en zo ja, wat zijn de invloeden van deze ervaringen voor de persoonlijkheidsontwikkeling die elke pedagogiek beoogt? Schweitzer toont aan dat het kind wel degelijk religieuze ervaringen heeft omdat de werkelijkheid zich als geheimvol laat ervaren, zo sterk zelfs, dat het kind recht heeft op een religieuze begeleiding, die als uitgangspunt de religieuze ervaring van het kind voor ogen houdt.

De eerste paragraaf vertrekt vanuit de geschiedenis van de pedagogiek. Vanuit historisch onderzoek blijkt dat niet iedereen overtuigd is van de religiositeit van het kind. Sommigen beweren dat in vergelijking met de religieuze beleving van de volwassenen, de religiositeit van het kind niet zoveel voorstelt. Deze idee wordt ontkracht door de bevindingen van enkele psychologen en theologen. De religiositeit van het kind is wel kwantitatief anders dan deze van de volwassenen, maar niet kwalitatief. Schweitzer vindt in de existentiële ervaring een uitgangspunt voor het onderzoek naar de religiositeit van alle mensen.

De tweede paragraaf gaat in op het belang van de existentiële ervaring voor de religieuze opvoeding. Daar deze bestaanservaring confronterend is voor het leven van de mens, is de begeleiding in de interpretatie van deze ervaringen hoe dan ook belangrijk voor de persoonlijkheidsontwikkeling. Sommigen zullen de religieuze opvoeding om allerlei redenen zien als een hindernis in de zelfwording, maar omwille van de manier waarop de mens als actief subject de eigen zelfwording opbouwt, kan de opvoeding niet onderuit aan het feit dat het kind recht heeft op een religieuze begeleiding. Schweitzer zoekt een fundament voor deze stelling bij enkele belangrijke filosofen.

De derde paragraaf sluit naadloos aan bij de vorige: omwille van de zelfwording die gebeurt door het interpreteren van de bestaanservaring, is de religieuze begeleiding van het actieve subject noodzakelijk. Voor Schweitzer is het duidelijk dat een kind recht heeft op religie. De premisse 'recht hebben op' betekent dat religieuze begeleiding wezensnoodzakelijk is voor de identiteitsontwikkeling. Schweitzer heeft het begrip van het recht op religie niet uitgevonden, maar hij heeft het wel beschreven in een tijdsperiode die "de eeuw van het kind" wordt genoemd. Zijn opvattingen over het recht van het kind moeten worden gelezen vanuit de context van de rechten van het kind, onder meer geformuleerd in de conventie van de Verenigde Naties van 1989, vanuit een evangelische lezing van de bijbel en vanuit de theologie.

Vanuit de rechten van het kind op een religieuze begeleiding verdedigt Schweitzer om de religieuze opvoeding te starten vanuit de behoeften van het kind. Dit is het onderwerp van de vierde paragraaf. Het kind is gericht op de dieptedimensie van de werkelijkheid. Die is zo dwingend dat het kind nood heeft aan een begeleiding om zich te kunnen oriënteren in zijn bestaanservaring. Schweitzer beschrijft vijf vragen die hun oorsprong vinden in de existentiële ervaringen. Deze vijf vragen komen in heel wat werken van Schweitzer aan bod. Ze worden het meest overzichtelijk uitgewerkt in een boekje dat helemaal gewijd is aan *Das Recht des Kindes auf Religion*¹²⁶.

Omdat het kind in de religieuze begeleiding, waarop het recht heeft, de levenservaring leert interpreteren, is de hermeneutiek de voorwaarde van de religieuze opvoeding. De visie van Schweitzer op de hermeneutiek in de religieuze opvoeding is het item voor het vierde hoofdstuk.

¹²⁶ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.

§1. DE RELIGIOSITEIT VAN HET KIND

INLEIDING

Schweitzer fundeert de mogelijkheid van de religiositeit van het kind vanuit de bevindingen van de humane wetenschappen. Nochtans zijn niet alle humane wetenschappers overtuigd van de positieve verhouding tussen het kind en de religie. Sommigen beweren op grond van de eigen discipline en onderzoek dat religiositeit niets voor kinderen is. Maar het zijn niet alleen sommige humane wetenschappers die bezwaren hebben tussen de ontwikkeling van het kind en de relatie met de religie. Zelfs staan niet alle theologen achter de idee van het harmonisch samengaan tussen de ontwikkeling van het kind en de religiositeit¹²⁷.

Schweitzer gaat uit van de religieuze beleving van het kind. Deze religiositeit is niet van dezelfde orde als deze van de volwassenen. Maar toch zijn er vergelijkingsmogelijkheden. Alles hangt af van de inhoud die aan de religie wordt gegeven. Indien het religiebegrip enkel wordt begrepen vanuit een kerkelijke praktijk en een dogmatische leer, dan staat de religie ver van de religiebeleving van heel wat kinderen. Indien de religie ook buiten de kerk aanwezig is, dan kunnen er meer mensen spreken over de religieuze beleving van de werkelijkheid. Er is inderdaad een onderscheid tussen een enge interpretatie van de religie die zich beperkt tot de confessionele context en een breder religiebegrip dat zich laat kennen buiten de ruimte van de confessies. Om zowel de confessionele als de niet-confessionele religiositeit van de kinderen en de volwassenen te beschrijven, is er een zelfde uitgangspunt nodig. Vergelijkingen tussen de verschillende religieuze belevingen kunnen maar gebeuren vanuit dezelfde matrix.

Schweitzer vindt dit uitgangspunt in de formulering van de mens als een actief subject dat vanuit de ervaring over bouwstenen beschikt om zijn eigen persoonlijkheid en religiositeit uit te bouwen.

A. VRAAGSTELLING: IS RELIGIE IETS VOOR KINDEREN?

Pas vanaf de achttiende eeuw houden teksten en liederen in de catechese verband met de leefwereld van de scholieren. Deze ervaringsbetrokken leerinhouden verdringen langzaam de christelijke traditionele leer als uitgangspunt van de catechese¹²⁸. Daarmee is gezegd dat voor de achttiende eeuw het religieonderricht voornamelijk gericht is op het doorgeven van de traditionele leer van de kerk. Deze leer is niet afhankelijk en staat niet in een dynamische verhouding met de bestaanservaringen van de kinderen en de jongeren. In dit oudere leerproces assimileren de leerlingen de integrale leer. De traditie die wordt overgeleverd, is de traditie van de volwassenen. Voor de visie op de religie in het religieonderricht betekent dit dat de religiositeit onveranderlijk en statisch is en niet evolueert met de ontwikkeling van de mens. Het uitgangspunt van de catechese is niet de vorming van de menselijke persoonlijkheid, maar wel de traditie van de kerk. Het is de vraag of in deze opvatting kinderen religieus kunnen zijn. Is religie niet eerder iets voor volwassenen¹²⁹?

Om te bepalen of kinderen net zoals volwassenen bekwaam zijn tot religiositeit, moet er gezocht worden naar een benadering van de religie die zowel relevant is voor de religieuze beleving van de kinderen als voor de volwassenen. Deze bepaling van de religie zegt waaraan mensen moeten voldoen om hun leven religieus te interpreteren. Of met

¹²⁷ Tot de groep “humane wetenschappen” aan de K.U.Leuven behoort naast de Godgeleerdheid ook de wijsbegeerte, rechtsgeleerdheid, economische en toegepaste economische wetenschappen, sociale wetenschappen, letteren, psychologische en pedagogische wetenschappen. In deze context wordt een onderscheid gemaakt tussen de theologie en de andere humane wetenschappen zoals de sociologie, de psychologie en de pedagogie. Er wordt abstractie gemaakt van de andere humane wetenschappen zoals de wijsbegeerte, de rechtsgeleerdheid en de economie.

¹²⁸ F. SCHWEITZER, *Die Religion des Kindes*, p. 361.

¹²⁹ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 37.

andere woorden: vanuit welke visie op de religie en de religiositeit kan een leven geïnterpreteerd worden als religieus of niet¹³⁰?

Schweitzer verwerpt de idee van de religie en de religieuze beleving als een objectieve grootheid die slechts een leer is of te reduceren is tot een bepaalde inhoud of kerkelijke praxis. Hij vindt niet dat de religieuze beleving samen moet vallen met de kerkelijke praxis en de dogmatische leer. Het is de vraag in hoeverre de kinderen de leer kennen en in hoeverre zij deelnemen aan het kerkelijke leven. In de opvatting van de religie louter en alleen als leer en kerkelijke praxis, zou dit inhouden dat het leven van kinderen of jongeren niet religieus wordt geïnterpreteerd, want zij kennen de leer nauwelijks en nemen haast niet deel aan het kerkelijke leven. Alzo wordt de religie vooral kwantitatief verstaan: hoe meer de mensen kennen en deelnemen aan de kerkelijke praktijk, hoe groter de religiositeit. Deze opvatting is jammer genoeg nog altijd zeer verspreid¹³¹.

Schweitzer verkiest de hermeneutische benadering. Noch de leer van de traditie of de kerkelijke praktijk, noch de psychologische ontwikkelingsmogelijkheden waarover de mensen beschikken, wordt in deze benadering verloochend¹³². De hermeneutiek laat de interpretatie toe van de totale bestaanservaring van de mensen en van de christelijke traditie¹³³.

B. KINDEREN DENKEN ANDERS

Religie is niet aangeboren. Het komt niet vanzelf. Het is een actief proces, beïnvloed door de pedagogiek, de psychologische mogelijkheden en de socialisatie¹³⁴. Martinus J. Langeveld spreekt over een ontwikkeling die veroorzaakt is¹³⁵. Deze oorzaak gaat volgens Schweitzer verder dan alleen maar de invloed van de volwassenen. Kinderen nemen de leerinhouden niet zomaar over. Ze leren wat ze ervaren. Ze construeren op een actieve manier hun eigen werkelijkheid. Het leren gebeurt door het subject zelf. Schweitzer noemt daarom het kind een actief subject dat zelf bouwt aan zijn persoonlijkheid. De ervaringen zijn de bouwstenen in dit ontwikkelingsproces. Kinderen moeten religie ervaren om over religie te denken en te spreken. Religie moet beleefd worden om het te leren en geleerd worden om het te beleven. De leer van de religie is niet het primaat in het leerproces. Het is niet door het kennen van de leer dat kinderen en jongeren religieus zijn. Samengevat: er is een spanning tussen wat onderwezen wordt, de beleving en wat kinderen assimileren¹³⁶.

Reeds in de vorige eeuw beschrijft Jean Piaget het leren van de kinderen als kwalitatief¹³⁷. Dit betekent dat kinderen anders denken dan volwassenen. Het is niet omdat

¹³⁰ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 37.

¹³¹ *Ibid.*, p. 37.

¹³² F. SCHWEITZER, *Die Religion des Kindes*, p. 365.

¹³³ *Ibid.*, p. 355.

¹³⁴ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 38.

¹³⁵ Martinus J. Langeveld (1905-1989) was sedert 1939 buitengewoon hoogleraar en sedert 1946 gewoon hoogleraar in de pedagogiek, de algemene didactiek en ontwikkelingspsychologie aan de universiteit van Utrecht. Hij heeft zich intensief bezig gehouden met de hulp van ouders en kinderen in opvoedingsmoeilijkheden.

M.J. LANGEVELD, *Das Kind und der Glaube: Einige Vorfragen zu einer Religions-pädagogik*. Uit het Nederlands vertaald door H. ZULAUF, Braunschweig – Berlin – Hamburg – München – Kiel – Darmstadt, Westermann, 1964.

<http://www.uu.nl/uupublish/defaculteit/organisatie/disciplinegroep/algemenepedagogi/leerstoelen/14744main.html> (toegang 10.03.07)

¹³⁶ F. SCHWEITZER, *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, in A. GRÖTZINGER & J. LOTT (ed.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns* (Hermeneutica, 6), Rheinbach, CMZ -Verlag, 1997, p. 145.

¹³⁷ Jean Piaget (1896-1980) is een Zwitserse psycholoog die de psychologische ontwikkeling van de kinderen bestudeerde. Hij beschrijft de ontwikkeling van het denken. Het subject construeert de werkelijkheid door het assimileren van nieuwe ervarings-elementen in de bestaande structuren van het denken. Als gevolg van dit assimileren verandert de bestaande structuur. Dit noemt Piaget de accommodatie. Verder beschrijft hij de verschillende stappen in de ontwikkeling van het denken.

ze minder kennis hebben dat ze daarom minder denken. Het denken van de kinderen is misschien wel kwantitatief verschillend van dat van de volwassenen, maar niet kwalitatief. Volwassenen en kinderen denken gewoon op een ander niveau.

Schweitzer concludeert onder meer vanuit de leertheorie van Piaget, dat er enerzijds een veranderlijk element in de religie aanwezig is en dat anderzijds de religie de mogelijkheid insluit van een continuïteit. Het continue of statische element wordt hier begrepen als de overgeleverde traditie en het variabele is de beleving ervan. Het constante element overschrijdt de verschillende levensfasen van de mens, het variabele element is leeftijdsafhankelijk¹³⁸. De religieuze ontwikkelingspsychologie is en blijft belangrijk, maar deze is niet de enige factor die gevolgen heeft voor de religiositeit. De wijze waarop iemand zich socialiseert is minstens een even belangrijke grootheid in de religieuze beleving. De contextuele invalshoek op de religiebeleving gaat heel wat verder dan het nemen van de leeftijd als uitgangspunt voor de beschrijving van de religiositeit van de kinderen en de jongeren. De beschrijving van de religiositeit van de kinderen kan niet buiten de uiteenzetting van de context waarin de religieuze ervaring gebeurt.

Niettegenstaande het actieve subject de eigen werkelijkheid construeert door het assimileren van de religieuze ervaring, blijft dus de religieuze ervaring afhankelijk van de persoonlijkheid en de context. Om de religiositeit van het kind beter te begrijpen, moet er gezocht worden naar een werkbaar begrip van de religie.

C. ZOEKEN NAAR EEN WERKBAAR RELIGIEBEGRIJF

Het begrip religie moet zowel in verband kunnen staan met de religiebeleving van de kinderen als van de volwassenen, zonder daarbij het onderscheid tussen de religieuze ontwikkelingspsychologie eigen aan de verschillende leeftijdsgroepen te verloochenen. De religiebeleving tijdens de verschillende levensfasen moet vergelijkbaar zijn. Het kan niet dat de religiebeleving van een totaal andere orde is over de verschillende leeftijdsgroepen heen. Om de religiebeleving te kunnen vergelijken is er een gemeenschappelijk uitgangspunt nodig dat zowel relevant is voor de religiositeit van de kinderen als van de volwassenen.

Thomas Luckmann situeert, in navolging van de klassieke socioloog Emile Durkheim (1858-1917), de religie als een sociale functie¹³⁹. Dit betekent dat de religie de grootheid is die de gemeenschap samenhoudt. Door de religie krijgt de mens een plaats in de gemeenschap. Religie is iets functioneels voor de mens omdat hij daarmee zichzelf niet verliest in de maatschappij. Tot hier kan het religiebegrif geïnterpreteerd worden in de seculiere betekenis. Maar dit is niet de verklaring die Luckmann geeft aan het begrip religie. Luckmann blijft oog hebben voor het transcendente element van de religie. De mens is betrokken op de transcendentie. Maar hij omschrijft het transcendente heel breed als alles wat verder gaat dan het biologische¹⁴⁰. Deze ruime sociologische benadering van het religiebegrif heeft als voordeel dat de interpretatie van de religie onttrokken wordt aan een kerkelijke bevoogding, maar anderzijds het nadeel van een te ruime omschrijving.

Een smaller religiebegrif is te vinden bij Hans-Jürgen Fraas die zijn inspiratie gevonden heeft bij Paul Tillich (1886-1965).¹⁴¹ Fraas definieert de religie als de

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 108-110.

J. PIAGET, *Das Weltbild des Kindes*. Ingeleid door H. AEBLI en vertaald door L. BERNARD (DTV, 15044), München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988.

¹³⁸ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 40.

¹³⁹ E. DURKHEIM, *Les Règles de la méthode sociologique* (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine), Paris, Alcan, 1907.

¹⁴⁰ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 45.

G. HEITINK, *Praktische Theologie*, p. 50.

Thomas Luckmann (1927) was als socioloog professor aan de universiteit van Konstanz.

T. LUCKMANN, *Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft: Institution, Person und Weltanschauung*, Freiburg, Rombach, 1963.

¹⁴¹ Prof. Dr. Hans-Jürgen Fraas is verbonden aan de evangelische faculteit praktische theologie van de Ludwig-Maximilians-Universität te München.

verbondenheid van de mens met het hoogste. In de beleving van dit religiebegrip zal de mens zich niet verliezen in het onbestemde.

Zowel het enge als het brede begrip over de religie neemt Schweitzer mee voor zijn verder onderzoek naar de religiositeit van de kinderen¹⁴². Enerzijds verbindt Schweitzer het begrip religie aan de levenscyclus van de mens, anderzijds blijft het begrip betrokken op de religieuze ervaring die voortkomt uit de menselijke existentie. De levenscyclus van de mens wordt niet gereduceerd tot de ontwikkelingspsychologische grootheden die de persoonlijkheid van de mens bepalen. Alle bestaanservaringen, ook de sociologische, zijn factoren die de religiositeit van de mensen beïnvloeden. De vragen die de mens stelt vanuit deze bestaanservaringen, zijn, aldus Schweitzer, in wezen religieuze vragen.

D. KUNNEN KINDEREN RELIGIEUS ZIJN?

Het antwoord op de vraag of kinderen religieus zijn, kan belicht worden vanuit een religieuze ontwikkelingspsychologische, filosofische en theologische invalshoek.

Jean Jacques Rousseau is heel duidelijk. Kinderen kunnen door hun ontwikkeling het onbegrijpelijke, alomvattende en onzichtbare wezen van God niet vatten. Het verstand van de kinderen kan het onderscheid nog niet maken tussen de eindigheid en de oneindigheid. Voor de kinderen is alles oneindig. Zij kunnen vanuit hun verstandelijke vermogens niets begrenzen. Kinderen denken over God als iemand met menselijke kenmerken. Zij kunnen niet over God spreken in filosofische termen. De antropomorfe voorstellingen van God door kinderen zijn godslasterlijk. De rede is de enige toegangspoort om over God te spreken. Wat niet redelijk over God kan gezegd worden, is vals en heeft geen waarheid in zich. Daar kinderen over deze redelijke vermogens nog niet beschikken, kunnen zij naar waarheid niets over God zeggen¹⁴³.

Sören Kierkegaard (1813-1855) stelt dat het kind de menswording van God verkeerd verstaat. De menswording kunnen de kinderen nog niet onder ogen zien doordat deze voor hen nog niet ervaarbaar is. De kinderen kunnen de kwalitatieve differentiatie tussen de mens en God nog niet ervaren¹⁴⁴.

Het is opmerkelijk dat zowel bij Rousseau als bij Kierkegaard uitgegaan wordt van een verhouding tussen het kind en de religie. Voor Rousseau is de rede de oorzaak dat deze verhouding nog niet kan, Kierkegaard heeft theologische bezwaren voor een waarheidsgetrouwe verhouding tussen het kind en de religie.

In de twintigste eeuw zijn er in hoofdzaak twee richtingen die de verhouding tussen het kind en de religie beschrijven. Een eerste visie legt de nadruk op de mogelijkheid van de religieuze ervaring bij kinderen. Deze ervaring heeft zijn oorsprong in het vertrouwen van het kind tijdens de eerste levensjaren. Een aantal vertegenwoordigers worden de *emotionen* genoemd. Een andere visie gaat uit van de cognitieve mogelijkheden van het kind.

H.-J. FRAAS, *Die Religiosität des Menschen: ein Grundriß der Religionspsychologie* (Uni-Taschenbücher, 1578), Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1990.

De theologie van Paul Tillich stelt dat er een correlatie bestaat tussen de menselijke ervaringen en het antwoord dat God op die vragen geeft. De theologie verwoordt de antwoorden. De aanleiding voor de openbaring ligt in de existentiële vragen van de mens.

P. TILLICH, *Wesen und Wandel des Glaubens* (Ullstein Büchr, 318), Frankfurt am Main – Berlin, Ullstein, 1961.

P. TILLICH, *Systematische Theologie*, Stuttgart, Ev. Verlagswerk, 1977.

G. HEITINK, *Praktische theologie*, p. 85.

¹⁴² De resultaten van het onderzoek naar de religieuze ontwikkeling van kinderen, jongeren en volwassenen is terug te vinden in F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, 2004.

Ibid., p. 46.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 43.

¹⁴⁴ S. KIERKEGAARD *Einübung im Christentum* (Gesammelte Werke Sören Kierkegaard, 26), Düsseldorf – Köln, Diederichs, 1971.

Kinderen kunnen dan wel religieus zijn al heeft hun religieus bewustzijn een *voor-religieus* karakter¹⁴⁵.

Schweitzer zal het religieus bewustzijn ontdekken in de levenservaring van de kinderen. Dit betekent dat zowel het cognitieve als het emotionele het uitgangspunt kan betekenen voor de beschrijving van de religieuze ervaring. Hij vertrekt vanuit een holistische visie op het kind. De religieuze opvoeding gebeurt namelijk vanuit het kind. Dit heeft als gevolg dat het begrip religie heel sterk verbonden wordt met de religieuze beleving. Het gaat om een religiositeit die niet alleen voortkomt vanuit de traditie maar tevens vanuit de menselijke bestaanservaringen. Daarmee wordt het begrip religie niet verengd tot een dogmatische leer of een kerkelijke praktijk, maar wordt de religie vanuit de menselijke bestaanservaring gedefinieerd. Kinderen kunnen dus inderdaad religieus zijn in de mate dat zij hun ervaringen vanuit de religie kunnen interpreteren en beleven. Dit interpretatieproces vereist een degelijke begeleiding van de religieuze ervaring. Het belang van de religieuze begeleiding zal blijken in de derde paragraaf van dit hoofdstuk wanneer Schweitzer het recht van het kind op religie verdedigt. Maar vooraleer daarop in te gaan moet de vraag gesteld worden of de religieuze opvoeding wel opportuun is? Hebben de mensen eigenlijk iets aan de religiositeit? De volgende paragraaf maakt dit duidelijk.

§2. BELANG VAN DE RELIGIEUZE OPVOEDING VOOR DE PERSOONLIJKHEIDSONTWIKKELING

INLEIDING

Sommigen twijfelen of een religieuze opvoeding de persoonsontwikkeling niet in de weg staat. Religie kan een hindernis zijn voor de zelfwording indien de mens daardoor zijn zelfstandigheid en zijn vrijheid verliest. Er zijn verschillende redenen om de religieuze opvoeding te depreciëren: een godsbeeld die de vrijheid van de mens dwarsboomt, een religieuze opvoeding die manipuleert en controleert, een opvoeding die nodeloze angst en schuldgevoelens opwekt, een perceptie van de kerk die alles behalve waarachtig het geloof beleeft of de religie die in de publieke samenleving gereduceerd wordt tot het private domein. Al deze argumenten dienen ernstig te worden genomen, maar ze weerleggen volgens Schweitzer niet het belang van de religieuze opvoeding voor de persoonlijkheidsontwikkeling.

Schweitzer zoekt naar fundamenten om het belang van de religieuze opvoeding te kunnen verdedigen, want de religie heeft ongetwijfeld een rol in de zelfwording van de mens. Erikson en Habermas hebben deze rol aangeduid, maar in hun theorie steken er voor de huidige tijd onvolkomenheden. Schweitzer benadrukt meer dan Erikson en Habermas de contextualiteit van de bestaanservaringen. Door de pluraliteit van de menselijke ervaringen is het op vandaag niet meer mogelijk om de religieuze ontwikkeling te funderen vanuit de verschillende stadia van de menselijke ontwikkeling.

Om het belang van de religieuze opvoeding voor de zelfwording van de mens te verdedigen, vindt Schweitzer eerder aansluiting bij het denken van Seyla Benhabib, Paul Ricoeur en Charles Taylor. Deze auteurs bieden een raamwerk om de menselijke ontwikkeling te denken binnen de contextualiteit van de existentie. De mens is gesitueerd in een historische context, hij interpreteert de traditie waaruit hij voortkomt en hij zet deze traditie verder binnen een cultureel en religieus kader. Dit hermeneutisch proces is de basis

¹⁴⁵ In de ontwikkelingspsychologie leggen de *emotionen* een grote nadruk op het gevoel van de persoon. Vanuit het gevoel zijn religieuze ervaringen bij kinderen mogelijk. Belangrijk voor de religieuze ervaringen is het vertrouwen dat het kind ervaart tijdens de eerste levensjaren. Vertegenwoordigers van deze richting zijn bijvoorbeeld August Miehle (1928) en Hans-Jürgen Fraas (1983).

A., MIEHLE, *Die Kindliche Religiosität* (Veröffentlichungen der Akademie gemeinnützlicher Wissenschaften zu Erfurt, Abteilung für Erziehungswissenschaft und Jugendkund, 11), Erfurt, K. Stenger, 1928.

H.-J., FRAAS & H.-G., HEIMBROCK, *Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der Kognitiven Psychologie*, Göttingen – Zürich, Vandenhoeck und Ruprecht, 1986.

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 43-44.

om de zinvolheid van de religieuze opvoeding aan te tonen voor de zelfwording van de mens.

Deze paragraaf vertrekt vanuit de stelling dat religie de zelfontwikkeling van de mens in de weg staat. Het tweede punt weerlegt deze stelling: de religieuze ontwikkeling moet gebeuren omwille van de zelfwording. Schweitzer zoekt naar aanknopingspunten bij enkele hedendaagse psychologen en filosofen om de noodzakelijkheid van de religieuze begeleiding te funderen¹⁴⁶.

A. RELIGIEUZE OPVOEDING ALS EEN HINDERNIS IN DE ZELFWORDING

Het doel van de opvoeding is de zelfwording van het kind. Dit betekent dat het kind groeit in zelfstandigheid, dat het beschikt over een grotere persoonlijke vrijheid en meer en meer handelingsbekwaam wordt. Alles wat de autonomie van het kind in de weg staat, wordt als nefast ervaren voor een gezonde psychologische ontwikkeling. De religieuze opvoeding is nefast indien ze de ontwikkeling naar een autonoom individu in de weg staat, ze is zinvol indien ze de zelfstandigheid, de handelingsbekwaamheid en persoonlijke vrijheid bevordert.¹⁴⁷

Vanuit de literatuur en de vele getuigenissen van mensen is het niet moeilijk om te ontdekken dat de religie een belasting kan zijn voor de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind. Schweitzer refereert in zijn werken vaak naar het boek *Gottesvergiftung* van Tilmann Mozer¹⁴⁸. In dit boek wordt een kind op een subtiele wijze gecontroleerd en gemanipuleerd door een zogenaamde lieve God die alles ziet. Het kind voelt zich altijd en overal bekeken, waardoor het verder moet leven met een angst en een schuldgevoel. Het kind kan zich niet verstoppen voor God. Het voelt zich minderwaardig en in zijn ontwikkeling beknot. Angst als gevolg van een religieuze opvoeding is één van de grootste objecties¹⁴⁹. Sommige godsbeelden werken deze angst in de hand. Mensen hebben door een bepaalde eenzijdige verkondiging vaak geleden onder het beeld van een straffende God, een God die de mens niet bevrijdt maar verplicht, de God als boekhouder die nota neemt van alle goede en slechte daden en de God als degene die ongenadig prestaties eist¹⁵⁰. Angst en schuldgevoel zijn het gevolg van een verkondiging die onderdrukt en verbiedt te twijfelen. De perceptie van een ongeloofwaardige kerk sluit daarbij het hekken. De kerk doet niet wat ze zegt. De perceptie van het gebrek aan authenticiteit blijft de institutionele religie achtervolgen¹⁵¹. Al deze gegevens maken dat heel wat mensen een aversie hebben tegen een religieuze opvoeding. Het negatieve godsbeeld voor de persoonlijkheidsontwikkeling komt in de huidige religieuze opvoeding nauwelijks nog aan bod. Dit betekent echter nog niet dat dit nefaste godsbeeld helemaal uit de perceptie is verdwenen.

De almacht van God wordt in de hedendaagse religiepedagogiek niet gezien als een God die alles weet en ziet. Angst en schuldgevoel, door de verkondiging van een eng godsbeeld, zijn niet meer van deze tijd. Maar de opvoeding wordt wel voltrokken door mensen die misschien zelf zijn opgegroeid met een godsbeeld dat nefast is voor een gezonde psychische ontwikkeling. Het zijn de opvoeders van vandaag die opgevoed zijn met het overgeleverde godsbeeld van gisteren. Het is de vraag of die mensen zich ten volle de religieuze opvoeding van hun kinderen willen ter harte nemen. Zullen zij niet veeleer de religieuze opvoeding als vernietigend interpreteren?

Andere opvoeders keren zich af van de religieuze opvoeding omwille van de beperking in de keuzevrijheid van de kinderen. Het is hun mening dat door de religieuze opvoeding de kinderen hun eigen levensweg zelf niet meer uitstippelen. Religie is een hinderpaal in het construeren van de leefwereld¹⁵². Als objectie tegen deze stelling kan

¹⁴⁶ Zie verder: Erikson, Habermas, Benhabib, Taylor.

¹⁴⁷ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 39.

¹⁴⁸ T. MOSER, *Gottesvergiftung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978.

¹⁴⁹ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 40.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 63.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 62.

¹⁵² *Ibid.*, p. 9.

bevraagd worden: hoe kunnen kinderen kiezen op het vlak van religie en zingeving als zij het nooit hebben geleerd? Kinderen moeten een taal aanleren die hen in staat stelt om te spreken over religie en zingeving.

Nog anderen reduceren de religie tot een private aangelegenheid. Het is zoals met de vraag naar de smaak¹⁵³. De smaak is iets individueels en er is nauwelijks een criterium om de smaakervaring gemeenschappelijk te maken. Iedereen heeft trouwens zijn eigen smaak en een stelling desbetreffende kan door niemand weerlegd worden. Er wordt aangegeven dat, zoals over de smaak, er moeilijk over de religie kan gediscussieerd worden omdat elk vergelijkingspunt ontbreekt. In vergelijking met de smaak is de religie ook iets individueels, waarvoor nauwelijks een wetenschappelijk uitgangspunt te vinden is. Daarom maakt de moderne pedagogiek graag abstractie van de religie op zich. In veel wetenschappelijk onderzoek is de kloof tussen de religie en de pedagogiek groot.

Maar de religie afwijzen is meteen de religieuze vragen afwijzen die kinderen zich stellen. Dit raakt de kern van het probleem. Het probleem is de vraag naar de visie op de persoonlijkheid van het kind. Indien mensen ervan uitgaan dat kinderen geen religieuze ervaringen hebben, dan is de kous af en hoeft er geen religieuze opvoeding te zijn. Zeker niet de religieuze opvoeding die uitgaat vanuit de religiebeleving van het kind. Enkel de verkondiging van de traditionele leer zou enige relevantie kunnen hebben, maar is deze religieuze opvoeding nog zinvol als er geen correlatie, spanning of conflict is met de ervaring van het kind? Indien pedagogen wel uitgaan van de religieuze vragen van kinderen maar ze niet begeleiden, dan wordt het kind onrecht aangedaan. Alles staat of valt met het onderzoek naar de identiteit en de ervaringen van het kind. Met andere woorden: hoort de religiositeit tot de identiteit van mensen of niet?

Er zijn voldoende aanwijzingen vanuit de humane wetenschappen dat het kind wel ervaring heeft met religiositeit. Dit heeft als gevolg dat een opvoeding niet buiten de religiositeit van het kind kan. De religie heeft wel degelijk een verband met de vrijheid en de zelfbestemming van een kind. Dit maakt dat de religieuze opvoeding niet overbodig is, integendeel¹⁵⁴.

B. DE RELIGIEUZE OPVOEDING OMWILLE VAN DE ZELFWORDING

Schweitzer zoekt naar een fundament voor de noodzaak van de religieuze opvoeding omwille van de zelfwording. Daarvoor richt hij zijn blik op auteurs die de relatie beschrijven tussen de religie en de persoonlijkheidsontwikkeling. Schweitzer neemt de theorie van Erik H. Erikson en Jürgen Habermas¹⁵⁵ op de korrel. Beide auteurs hebben een positieve bijdrage geleverd op het vlak van de religieuze ontwikkelingspsychologie, maar hun beschrijving is onvoldoende voor een hedendaags verstaan van de verhouding tussen de religie en de zelfwording. Schweitzer vindt wel aanknopingspunten voor een beschrijving van een actuele verhouding tussen de religie en de zelfwording bij de filosofie van Seyla Benhabib¹⁵⁶, Paul Ricoeur¹⁵⁷ en Charles Taylor¹⁵⁸.

¹⁵³ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 9.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 9.

¹⁵⁵ Jürgen Habermas is geboren in 1929. Hij is een Duits filosoof en socioloog. Hij is bekend om zijn theorie van het communicatieve handelen.

J. DECORTE *et al.*, *Fundamentele wijsbegeerte*, p. 453

J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981.

¹⁵⁶ Seyla Benhabib is geboren te Istanbul in 1950. Zij is professor in de politieke wetenschappen aan de Yale University. Ze leidt er het programma in ethiek, politiek en economie.

<http://www.yale.edu/polisci/people/sbenhabib.html> (toegang 10.03.07)

S. BENHABIB, *Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory*, New York, Columbia University Press, 1986.

¹⁵⁷ Paul Ricoeur (1913-2005) is een Frans filosoof. Er is weinig waarover hij niet heeft geschreven, maar hij is vooral bekend door de beschrijving van de mens als een narratief wezen.

P. RICOEUR, *Soi-même comme un autre* (L'ordre philosophique), Paris, Seuil, 1990.

1. De rol van de religie in de zelfontwikkeling. De theorie van Erikson en Habermas

a. Erik H. Erikson: vanuit het grondvertrouwen bouwen aan de identiteit

De begrippen grondvertrouwen en identiteit zijn niet meer weg te denken uit het spreken over religiepedagogische vraagstukken. Alhoewel bij Erikson de religiepsychologie niet het object van zijn studie was, hebben deze begrippen toegang gevonden in verschillende theorieën over de religieuze ontwikkeling¹⁵⁹.

De beschrijving van de ontwikkelingspsychologie van Erikson is niet te bevatten onder één noemer. Het basisprincipe van de persoonlijkheidsontwikkeling is dat de mens streeft naar een identiteit. Hij bereikt deze identiteit doorheen verschillende ontwikkelingsstadia. De ontwikkeling van de mens volgt een schema van acht stappen. Bij elke stap in de ontwikkeling moet de mens arbeid verrichten om de spanning te verwerken die zich stelt binnen het eigen ontwikkelingsniveau. Elk ontwikkelingsniveau wordt van een ander niveau gescheiden door een crisis of een scharniermoment. Deze crisis is de spanning tussen twee polen. Indien de crisis is opgelost, groeit de mens door naar een hoger ontwikkelingsniveau. Alle verworven bouwstenen voor de persoonlijkheidsontwikkeling uit de vorige stadia blijven van belang voor het daarop volgende stadium. De verwerking van de verschillende lagere stadia, zijn de basis voor de hogere stadia. Zonder arbeid kan de mens niet komen tot zijn identiteit. Maar de identiteit van de mens ziet Erikson niet buiten de sociale omgeving. Sociale invloeden zijn voor de weg naar identiteit van belang. Een voorbeeld zal dit verduidelijken. Een zuigeling klimt naar een hoger niveau in zijn ontwikkeling als de spanning wordt opgegeven tussen het vertrouwen en het wantrouwen dat hij ervaart. Door zijn psychologische arbeid komt de baby tot een basisvertrouwen. Erikson stelt dat dit grond- of basisvertrouwen van belang blijft gedurende de gehele ontwikkeling van de mens. Het grondvertrouwen van de zuigeling is te danken aan de goede zorgen van de moeder. De moeder is de hoofdrolspeler in de sociale omgeving van de baby¹⁶⁰.

Voor de theologische antropologie heeft het grondvertrouwen een grote betekenis gekregen. Hans Küng¹⁶¹ en Wolfhart Pannenberg¹⁶² verstaan het basisvertrouwen als een religieus fenomeen. Deze twee theologen verbinden het geloof en het vertrouwen met het begrip grondvertrouwen uit het ontwikkelingsschema van Erikson. Volgens Pannenberg is

¹⁵⁸ Charles Taylor is geboren in 1931 in Québec. Hij is een maatschappijfilosoof. Hij was professor ethiek aan de Oxford University en later professor filosofie aan de McGill University. Zijn voornaamste onderzoek gaat naar de oorsprong van het moderne zelf.

J. DECORTE *et al.*, *Fundamentele wijsbegeerte*, p. 333.

C. TAYLOR, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1989.

¹⁵⁹ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 71-72, 82.

E.H. ERIKSON, *Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1978.

E.H. ERIKSON, *Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1975.

E.H. ERIKSON, *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1981.

¹⁶⁰ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 72-75.

¹⁶¹ Hans Küng werkte als rooms-katholiek theoloog aan dezelfde universiteit als Friedrich Schweitzer. Küng heeft een onmiskenbare rol gespeeld tijdens het Tweede Vaticaans Concilie. Later werden zijn geschriften over de priesters, het celibaat en de onfeilbaarheid van de paus controversieel.

H. KÜNG, *Christ sein*, München, Piper, 1974.

¹⁶² Wolfhart Pannenberg is een gereformeerde theoloog die werkzaam was aan de universiteiten van Mainz en München. Hij is bekend geworden doordat hij een het verband legt tussen de dogmatiek en de praktische theologie.

G. HEITINCK, *Praktische Theologie*, p. 125.

W. PANNENBERG *et al.* (ed.), *Offenbarung als Geschichte*. In Verbindung mit R. RENDTORFF, U. WILCKENS, T. RENDTORFF herausgegeben von WOLFHART PANNENBERG (Kerygma und Dogma, 1), Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1961.

de moeder die het kind het vertrouwen schenkt te verbinden met God, ook wanneer pas later in de opvoeding het woord God wordt aangebracht. God is het eigenlijke onderwerp van het grondvertrouwen. De exclusieve moederbinding is in de ontwikkeling de basis voor de religieuze opvoeding. Omdat het basisvertrouwen in de moeder, gecorreleerd met het vertrouwen in God, zo'n belangrijke rol speelt, is de religie de noodzakelijke basis voor de verdere uitbouw van de persoonlijke identiteit in de adolescentie¹⁶³. Dit betekent echter niet dat iedereen die dit basisvertrouwen heeft verworven, meteen ook religieus is. Ook bij atheïsten is er een basisvertrouwen te vinden¹⁶⁴. Blijkbaar is het schema van Erikson niet sluitend voor de religieuze ontwikkeling.

De controverse op het ontwikkelingsschema van Erikson zet zich verder als de vraag gesteld wordt of het identiteitsbegrip bij Erikson voldoende is om de persoonlijkheidsontwikkeling te beschrijven. Volgens Erikson komt de identiteitsontwikkeling voort uit de verworven intimiteit met de moeder. Dit betekent dat tijdens de opeenvolgende ontwikkelingsstadia, de zelfwording vooraf gaat aan de relaties die het individu heeft. Het is vanuit de intimiteit of het grondvertrouwen dat de mens tot zichzelf komt. De relaties die het individu aangaat hebben een secundair karakter in de persoonlijkheidsontwikkeling¹⁶⁵.

Vooraf vanuit de sociologische en de feministische invalshoek is er kritiek op dit mensbeeld als uitgangspunt voor een ontwikkelingspsychologie. Carol Gilligan heeft kritiek op een autonoom zelf dat onafhankelijk zijn eigen vrijheid moet verdedigen¹⁶⁶. Het is volgens Gilligan een illusie de verschillende stadia van de ontwikkeling te bereiken om te komen tot zichzelf. Het "gelijk worden aan zichzelf" is misschien wel een norm, maar vanuit de ervaring van de mens, is het een fictie. Vandaar is het volgens Gilligan beter te spreken van "zelfwording door relaties" dan door te spreken van een "identiteit"¹⁶⁷. Deze visie heeft als gevolg dat de zelfwording in hoofdzaak te omschrijven is als een proces waarbij de ontwikkelingsstadia van Erikson onvoldoende zijn als een model van een hedendaagse ontwikkelingspsychologie.

Schweitzer gebruikt, anders dan Erikson, het begrip levenscyclus om de religieuze ontwikkeling van de mens te beschrijven. Hij volgt de kritiek van Gilligan op Erikson. Schweitzer weerlegt net zoals de feministe het individualistische mensbeeld dat door zichzelf komt tot een identiteit. Bij Schweitzer wordt de persoon gesitueerd in de maatschappelijke domeinen waarin hij leeft. Deze maatschappelijke domeinen zijn bijvoorbeeld arbeid en vrije tijd, familie en school, religie en het dagelijks leven. Mensen leven nu eenmaal niet in dezelfde maatschappelijke domeinen. Ze vervullen een rol, afhankelijk van hun plaats in de samenleving. Deze rol is dwingend te relateren aan een bepaalde leeftijd. Door de pluraliteit in de maatschappij, met als gevolg de tegenstrijdige ervaringen die eigen zijn aan de bestaanservaringen van de mens, moet het actieve subject vorm geven aan een onvervalste identiteit. De (religieuze) biografieën zijn niet meer afhankelijk van leeftijdsgroepen. De vorming van de persoonlijkheid verloopt niet voor iedereen op dezelfde manier. Het zijn niet de scharniermomenten die belangrijk zijn om op te klimmen naar een hoger ontwikkelingsniveau, zoals Erikson dit aangeeft. Volgens Schweitzer gaan identiteitsproblemen terug op de maatschappelijke structuren¹⁶⁸. Het zijn precies deze

¹⁶³ R. R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 255.
W. PANNENBERG, *What is a man? Contemporary Anthropology in Theological Perspective*. Vertaald door D. A. PRIEBE, Philadelphia, Fortress, 1970.

¹⁶⁴ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 97-98.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 98.

¹⁶⁶ Carol Gilligan (1936) is een Amerikaanse psychologe en feministe die vooral bekend is door haar replek op de ontwikkelingstheorie van Lawrence Kohlberg.

C. GILLIGAN, *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*, München – Zürich, Piper, 1984.

C. GILLIGAN, *Themen der weiblichen und der männlichen Entwicklung in der Adoleszenz*, in F. SCHWEITZER & H. THIERSCH (ed.), *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben* (Forum Bildungsreform.), Weinheim – Basel, Beltz, 1983.

¹⁶⁷ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus*, p. 73.

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 99.

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 99.

plurale maatschappelijke verhoudingen die de theorie van Erikson onder kritiek stellen. Sedert het onderzoek van Erikson zijn de kenmerken van de tijd waarin de jongeren leven grondig veranderd. De theorie van Erikson over de identiteitswording is onvoldoende om te antwoorden op het proces van de zelfwording van de hedendaagse mens¹⁶⁹.

Daarbij komt opnieuw de vraag naar de mogelijkheid van het bereiken van een identiteit. Henning Luther formuleert een theologisch voorbehoud tegen een menselijk streven naar een volkomenheid die zich uitdrukt in het verlangen om de identiteit te bereiken¹⁷⁰. De identiteit is niet wat de mens is, maar wat hij verlangt te zijn. Er is een kloof tussen de werkelijkheid en het verlangen van de mens naar een mogelijke volkomenheid. Die volkomenheid is volgens Luther een gave van God die de mens niet op eigen krachten kan bereiken. Schweitzer gaat verder op deze kritiek en stelt een theologie voor die uitgaat van de ervaringen¹⁷¹.

Het zijn vooral de existentiële ervaringen en hun betrokkenheid op de theologie die constitutief zijn voor de religieuze zelfwording. Deze bestaanservaringen zijn omwille van de maatschappelijke constitutie, moeilijk samen te voegen met het ontwikkelingsschema van Erikson. Niet iedereen heeft op een bepaalde leeftijd dezelfde ervaringen. Door de pluraliteit in de ervaringen kent de religieuze ontwikkeling geen eenduidig verloop.

b. Kritiek op de universele ethiek van Jürgen Habermas

De beschrijving van de moderne samenleving door Habermas maakt deel uit van zijn theorie over het communicatieve denken. Deze theorie heeft een krachtige invloed op de beschrijving van de relatie tussen de religie en de moderne samenleving. Habermas onderscheidt in zijn beschrijving over de ontwikkeling van de samenleving vier stadia waardoorheen een samenleving evolueert. In de eerste fase van de ontwikkeling van de maatschappij heeft de religie nog een belangrijke mythische rol te vervullen in het stammenverband waarin mensen leven. In de tweede fase verwerft de samenleving de identiteit door de traditie, de normen en de religie. In de derde fase zijn de wereldreligies leidinggevend voor de identiteit. In de laatste fase heeft de religie geen betekenis en geen invloed meer op de identiteitsvorming. De religie wordt in dit stadium gereduceerd tot een universele ethiek. De religie is niet meer dan de kern van een universele ethiek¹⁷². Religie is dan enkel nog datgene wat gedaan moet worden. Voor de persoonlijkheidsontwikkeling in de moderne maatschappij heeft het mystieke aspect van de religie geen betekenis of invloed.

Volgens Schweitzer reduceert Habermas de religie onterecht tot een ethiek. Schweitzer blijft vasthouden aan een ruimere betekenis van de religie. Religie is meer dan een ethiek. Hij stelt zich de vraag of er geen alternatieven bestaan voor de ontwikkeling van het religiebegrip in verhouding tot de persoonlijkheidsontwikkeling. Schweitzer zoekt naar een basis of een uitgangspunt om de religie een relevante positie toe te kennen voor het actieve subject dat in de huidige maatschappij uitgedaagd wordt om zijn eigen persoonlijkheid uit te bouwen¹⁷³. Schweitzer begrijpt de ethiek niet buiten de religie, maar als een geïntegreerde component in de religieuze ervaring.

2. Aanknopingspunten voor een actuele verhouding tussen de religie en de zelfwording

In de laatste jaren zijn er een aantal modellen die vanuit verschillende perspectieven de relevantie van de religie voor de persoonlijkheidsontwikkeling beschrijven. Schweitzer

¹⁶⁹ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus*, p. 71.

¹⁷⁰ Henning Luther is een gereformeerde praktische theoloog en pedagoog.

H. LUTHER, *Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjects* (Radius Bücher), Stuttgart, Radius, 1992.

¹⁷¹ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus*, p. 100.

¹⁷² F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 256-257.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 257.

beperkt zich tot drie filosofische modellen die aanduiden dat de religie een belangrijke rol speelt in de vorming en de ontwikkeling van de identiteit. Het is het perspectief vanuit de filosofie van Seyla Benhabib en Paul Ricoeur en de analyse van Charles Taylor¹⁷⁴.

a. *De mens is gesitueerd: de filosofie van Benhabib*

Volgens Benhabib is de context van de leefwereld constitutief in de persoonlijkheidsontwikkeling of in de ontwikkeling van de identiteit. Een persoon kan slechts bedacht worden binnen zijn contextualiteit. Een persoon is steeds historisch gesitueerd. Hij kan niet losgemaakt worden van zijn relaties. Een geïsoleerd bestaan kan niet.

Niettegenstaande Benhabib niet geïnteresseerd is in de religieuze dimensie van de context, is het mogelijk dat de religie deel uitmaakt van de context. Dit heeft als gevolg dat de religie een even grote constitutieve factor voor de ontwikkeling van de gemeenschap en de identiteit zou kunnen zijn als de andere werkelijkheidsdomeinen¹⁷⁵.

De mensvisie van Benhabib biedt een onderbouw voor het denken van Schweitzer over de levenscyclus. De ontwikkeling van de biografie hangt af van het gesitueerd zijn van de mens. Dit heeft grote gevolgen voor de religieuze opvoeding. Deze kan niet meer gebeuren vanuit de visie dat iedereen op hetzelfde moment dezelfde ervaringen delen. Elke religieuze levensloop is op vandaag voor iedereen anders. Een algemene religieuze opvoeding die voor iedereen een boodschap heeft, kan niet meer¹⁷⁶. Elke mens wordt uitgedaagd om zijn eigen persoonlijkheid uit te bouwen in relatie met een al dan niet religieuze leefwereld. Meer nog: Schweitzer gaat ervan uit dat de mens religieuze vragen stelt aan de leefwereld. Omdat de mens religieuze vragen stelt, blijft de religie een plaats behouden in de levensgeschiedenis van de mens¹⁷⁷. De persoon blijft op zijn honger zitten indien het stellen van de religieuze vragen en het zoeken naar een antwoord niet begeleid wordt vanuit de aanwezigheid van de religie in de samenleving. Deze religie mag zich zeker niet alleen beperken tot de ethische dimensie zoals Habermas het voorstelt in zijn analyse van de moderne maatschappij.

b. *De tweede naïviteit als geflecteerde naïviteit volgens Paul Ricoeur¹⁷⁸*

Volgens Ricoeur is de religie een factor in de identiteitsvorming. In de werkelijkheid verdringt de rationaliteit het religieus verhaal niet. Religie blijft inspirerend voor de mens. Het is de mens die door een welbepaalde omgang met de traditie vanuit zijn eigen leven het religieuze verhaal verder schrijft. De mens is de schrijver van zijn eigen tekst. Ricoeur noemt de mens daarom een narratief wezen. Door de interpretatie van de traditie, wordt de tekst in een nieuwe context geplaatst. Binnen die nieuwe context gaat de traditie verder.

Om de mens als narratief wezen te beschrijven, gebruikt Ricoeur het begrip van de "tweede naïviteit". Deze "tweede naïviteit" kan niet zonder een "eerste naïviteit". De "eerste naïviteit" situeert de filosoof op het niveau van een kind dat meegaat met de verhalen, de symbolen en de traditie. Ricoeur noemt deze verhalen en symbolen uit de traditie: de tekst. Naarmate de ontwikkeling van het kind vordert, komt deze tekst onder de kritiek van de groeiende rationaliteit van het kind. Het lijkt alsof de menselijke ontwikkeling doorheen de

¹⁷⁴ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation*, p. 258.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 258.

S. BENHABIB, *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York, Routledge, 1996.

¹⁷⁶ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 24.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 44.

¹⁷⁸ Als filosoof heeft Ricoeur (1913-2005) vooral bekendheid verworven door zijn werken over de menselijke vrije wil en de mens als een verhalend wezen. Ricoeur vroeg zich af hoe de mens als ethisch wezen kan bestaan en de volle verantwoordelijkheid voor zijn daden kan nemen. Vooral in het verenigen van verschillende wijsgerige tradities, de fenomenologie, de hermeneutiek, het structuralisme en de analytische filosofie is Ricoeur een meester.

Verlichting moet. Op dat moment beleeft de mens de “tweede naïviteit”. Maar wat betekent dan deze “tweede naïviteit”?

Zonder afbreuk te doen aan de noodzaak van de rationaliteit voor de wetenschappen en de techniek, blijft volgens Ricoeur, de traditie een bepalende factor in het verstaan en interpreteren van de werkelijkheid en de persoonlijkheidsontwikkeling. Een rijpe persoonlijkheid komt tot stand doordat de tekst van de religieuze traditie in het huidige leven wordt geïnterpreteerd. Dit betekent niet dat de traditie opgaat in de huidige leefwereld. Elke traditie blijft zijn autonomie bewaren. Tevens blijft er bij het interpreteren van de traditie, een rationele component aan vastzitten. De mens blijft wel degelijk verhalen en symbolen redelijk verantwoorden, maar de rationaliteit van de wetenschap en de techniek is niet de sluitende factor voor de identiteitsvorming. Op dit niveau van interpretatie komt de mens tot een “tweede naïviteit” of een “gereflecteerde naïviteit”¹⁷⁹. De autonome tekst van de traditie wordt dus betrokken in het proces van het interpreteren van de huidige werkelijkheid met een perspectief op het verhaal van de toekomst. Omdat de teksten op elkaar betrokken worden, is deze hermeneutische activiteit communicabel. De interpretatie van de teksten maakt duidelijk dat de waarheid over de werkelijkheid verder gaat dan het zuiver rationeel verstaan ervan.

De ontwikkeling van de mens moet gedacht worden over de grenzen van de rationaliteit. Voor de vorming van de persoon blijven verhalen en symbolen belangrijk. De menselijke persoon wordt gekenmerkt door de narrativiteit. Deze narrativiteit houdt in dat er een dichte relatie ontstaat tussen de tekst en de persoonlijke identiteit. Meer zelfs: de identiteit brengt een nieuwe tekst voort¹⁸⁰. In deze activiteit is de mens een narratieve persoonlijkheid.

Daarmee geeft Ricoeur een sterk argument om de mens in een productieve relatie te stellen met de traditie en de religie. De mens is niet alleen de ontvanger van de religieuze traditie, maar hij zet ze tegelijk verder. De mens is receptief ten aanzien van de tekst en produceert een nieuwe tekst.

Voor Schweitzer biedt de theorie van Ricoeur een rationele basis voor de religieuze opvoeding. Indien de teksten in relatie met een nieuwe bestaansconditie gelezen en geïnterpreteerd worden om te komen tot nieuwe teksten en interpretaties, is de hermeneutische cirkel rond. De visie van Ricoeur op het hermeneutisch verstaan van de werkelijkheid en de traditieontwikkeling, is bepalend voor de identiteit. De mens interpreteert en communiceert zijn eigen tekst en de tekst van de traditie¹⁸¹.

c. *Het culturele en religieuze raamwerk voor de menselijke persoonlijkheid: de visie van Charles Taylor*

In zijn boek *Sources of the Self* ziet Taylor het “zelf” meer contextueel dan dat Habermas dit beschrijft in zijn theorie over de universele ethiek¹⁸². Taylor beweert dat bij de identiteitsvorming geen abstractie kan gebeuren van de culturele traditie waarin de mens leeft. Net zoals Ricoeur, geeft Taylor de narrativiteit een plaats in de zelfwording. De

¹⁷⁹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 111.

P. RICOEUR, *Symbolik des Bösen*, Freiburg - München, Alber, 1988.

¹⁸⁰ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 258-259.

P. RICOEUR, *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action, and Interpretation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

P. RICOEUR, *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

¹⁸¹ In de moderne godsdienstpedagogiek, zoals die wordt gearticuleerd aan de K.U.Leuven, is de term “hermeneutisch-communicatief model” de terminologie om aan te duiden dat de eigen tekst van de mens tegenover de tekst van de traditie wordt geplaatst waarbij de mogelijkheid wordt geboden om dankzij de religieuze begeleiding alle teksten te interpreteren en nieuwe teksten te schrijven. Dit hermeneutisch communicatief model heeft zijn wortels in de filosofie van Ricoeur. Het hermeneutisch-communicatief model wordt nog breder uitgewerkt in het volgende hoofdstuk.

¹⁸² Charles Taylor (1931) is een filosoof en behoort tot de hermeneutische denkers. Hij is praktiserend katholiek. C. TAYLOR, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.

menselijke persoonlijkheid is niet te verstaan zonder de cultuur waarin de mens leeft. Taylor spreekt daarom over de culturele en de religieuze raamwerken waarbinnen de identiteit gesitueerd wordt. Dit heeft als gevolg dat de mens pas zichzelf wordt onder de anderen.

De kritiek van Taylor op Habermas gaat verder. Habermas beantwoordt niet de vraag naar het waarom van de ethiek. Bij hem is het nog onduidelijk waarom er *überhaupt* een ethiek wenselijk is. De vraag naar het waarom van het goede wordt open gelaten. Waarom moeten mensen goed handelen? Taylor zal hierop antwoorden. Het waarom van de moraal ligt besloten in het narratieve. Het verhaal waarin de mensen leven bepalen het waarom van de ethiek. De traditie geeft een antwoord op de vraag waarom een mens eerder goed moet doen dan kwaad.

Taylor geeft niet onmiddellijk en expliciet aandacht aan de religie in het proces van de zelfwording. Pas op het einde van zijn *Sources of the Self* spreekt hij over de nood van een religieuze basis voor de zelfwording¹⁸³.

Schweitzer zal stellen dat de vraag naar het waarom van de moraal in wezen een religieuze vraag is. Waarom moet een mens eerder goed doen dan kwaad? Hij zal deze waaromvraag opnemen in het fundament van de religieuze opvoeding.

§3. HET KIND HEEFT RECHT OP EEN RELIGIEUZE OPVOEDING

INLEIDING

Schweitzer is duidelijk overtuigd van het belang van de religieuze opvoeding voor de persoonlijkheidsontwikkeling. Deze opvatting komt nog sterker naar voor in zijn bekend adagium: kinderen hebben recht op religie¹⁸⁴. Dit recht is echter niet te begrijpen in de juridische zin van het woord. Opvoeders kunnen het recht op religie juridisch niet afdwingen, maar anderzijds kan de religieuze opvoeding niet zomaar worden genegeerd.

Indien een maatschappij bepaalt waar een kind recht op heeft, dan vindt dit recht een fundament in een mens- en wereldbeeld. Zeggen wat iemands behoeften en zijn rechten zijn, is tevens zeggen wie die persoon is. Daarom is het eerste punt binnen deze paragraaf een onderzoek naar de religieuze antropologie van het kind. Schweitzer voert dit onderzoek vanuit de ideeën van een aantal pedagogen en theologen. Uit hun onderzoek blijkt dat kinderen ondersteund moeten worden in hun religieuze behoeften die ze bij zichzelf en bij anderen ervaren.

In deze paragraaf wordt verder beschreven dat het onderzoek naar het kind pas mogelijk is geworden doordat in de vorige eeuw het kind meer en meer aan belangstelling wint. Het kind krijgt in de maatschappij een belangrijker rol. Het moet beschermd worden tegen alles wat een negatieve invloed zou kunnen uitoefenen op de zelfontwikkeling. De verklaring van de rechten van het kind, uitgevaardigd door de Verenigde Naties, is maar mogelijk doordat de vorige eeuw uitgeroepen wordt als de eeuw van het kind. Maar de rechten van het kind betreffende zijn religie zijn enkel vrijheidsrechten. Een kind is vrij van denken en religie, en dit is niet het recht dat Schweitzer bedoelt. Bij Schweitzer is het recht van het kind op religie gelijk aan het recht op begeleiding van de religieuze ontwikkeling van het kind.

Deze begeleidingsopdracht is een taak voor de opvoeding in het algemeen en voor de kerk in het bijzonder. De taak van de kerk uitschrijven is onmogelijk zonder terug te gaan op het evangelie. In enkele perikopen vindt de christelijk gelovige lezer het kind als de mogelijkheid van de menwording van God. God openbaart zich waar het kind staat.

¹⁸³ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 259.

¹⁸⁴ Het thema van het recht op religie komt in vele werken van Schweitzer aan bod en is door zijn publicaties in vele landen bekend. Zelfs in het weekblad voor de Vlaamse kerkprovincie "Kerk en Leven" verscheen in 2004 een artikel over dit thema.

F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus, 2000.

E. DE SMET, *Geschonden kinderen*, in *Kerk en Leven*, 22 december 2004, p. 13.

A. DE RELIGIEUZE ANTROPOLOGIE VAN HET KIND

Het recht van het kind moet een basis vinden in de antropologie. Het is onmogelijk en niet verstandig om de rechten van het kind te expliciteren zonder het onderzoek naar de eigenheid en de behoeften van een kind. Rechten moeten aansluiten bij een mensbeeld zoniet zullen de mensenrechten de mens over- of onderschatten. Proclameren waarop mensen recht hebben, moet recht doen aan de eigenheid van de mens. Dit betekent voor de opvoeding dat de mens over voorzieningen moet beschikken die ruimte creëren om te werken aan de zelfwording.

De antropologie onderzoekt de eigenheid van het kind. Wat een kind echt nodig heeft, wordt duidelijk door de fundamentele kenmerken van het kind te beschrijven. De behoeften van een kind worden zijn recht indien deze behoeften wezensnoodzakelijk zijn voor de zelfontwikkeling. Omgekeerd betekent dit dat het kind als kind niet wordt gerespecteerd indien personen of instanties verzaken aan dit recht¹⁸⁵.

Reeds Schleiermacher stelt in zijn *Reden über die Religion* dat de religie een niet op te heffen dimensie is in het menszijn¹⁸⁶. De religie die door deze theoloog wordt gezien als een wezenskenmerk van de mens, vereist een ondersteuning. De religie is in de mens zelf aanwezig, zonder religie is het mensbeeld onvolkomen. Dit heeft als gevolg dat de religieuze *Bildung* een verplichting is vanuit de antropologie. De mens moet ondersteund en begeleid worden naar religieuze zelfstandigheid. Bij Schleiermacher wordt de kerk gezien als degene die deze ondersteuning biedt: de kerk is het *Bildungsinsitituut*¹⁸⁷. Nogmaals blijkt dat Schleiermacher een belangrijke basis heeft gelegd voor het denken van Schweitzer over de religie van het kind.

De theoloog Pannenberg beschrijft de religiositeit van de kinderen vanuit hun vragen. Als de kinderen ernstig worden genomen en wanneer de omgeving met grote zorg omgaat met kinderen, dan worden de vragen van de kinderen constitutief in de houding van de volwassenen tegenover de kinderen. Het kan zijn dat hun vragen de volwassenen wat ongerust maken, maar omwille van het kind moet het kind begeleid worden in deze vragen en in eventuele perspectieven die deze vragen bieden voor de zelfontwikkeling¹⁸⁸.

Evenals Pannenberg en Schleiermacher zal Schweitzer de religie beschouwen als een dimensie die een onmiskenbare invloed heeft op de persoonlijke identiteit van de mens. Vandaar heeft de religie een publieke rol in de samenleving. De religie en de traditie ervan is namelijk een gemeengoed van een gemeenschap. De religieuze opvoeding is dan ook noodzakelijk omwille van de antropologie en de gemeenschapsstichting. Zonder de religie is de opvoeding niet compleet¹⁸⁹.

B. DE EEUW VAN HET KIND

In de twintigste eeuw is de aandacht voor het kind bijzonder hoog. Reeds in het jaar 1900 publiceert Ellen Key het boek *Jahrhundert des Kindes*¹⁹⁰. Volgens Key moet het kind kunnen beschikken over bouwmaterialen als elementen voor de eigen persoonlijkheidsvorming. Het kind bouwt zijn eigen leven op. Het daarin te begeleiden noemt zij de kunst van het opvoeden. Vanuit haar denken over het kind is het voor haar duidelijk dat het kind recht heeft op bouwstenen voor de zelfwording. Maar op dat moment is er nog geen sprake van kinderrechten. Pas in 1924 verschijnt voor het eerst in Genève de

¹⁸⁵ F. SCHWEITZER, *Suche nach eigenem Glauben*, p. 130.

¹⁸⁶ F. SCHLEIERMACHER, *Reden über die Religion*, F. HUBER, (ed.), Wuppertal, Foedus, 2000.

¹⁸⁷ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 41.

¹⁸⁸ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 262.

W. PANNENBERG, *Anthropology in Theological Perspective*, Philadelphia, Westminster, 1985.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 260.

¹⁹⁰ Ellen Key (1879-1926) is een Zweedse feministische schrijfster. Ze hield zich bezig op het vlak van het gezin, de ethiek en de opvoeding.

E. KEY, *Das Jahrhundert des Kindes. Studien von Ellen Key*, Berlin, Fischer, 1907.

F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 128-129.

verklaring over de kinderrechten. Het eerste recht van het kind is dat het in de mogelijkheid moet gesteld worden om zich op een normale wijze te ontwikkelen, zowel in materieel als in spiritueel opzicht.

Een verdere stap in de visie op de leerprocessen van het kind beschrijft Janusz Korczak in *Das Recht des Kindes auf Achtung*¹⁹¹. Deze pedagoog houdt een pleidooi voor een grotere waardering voor het kind. Deze waardering is niet vast te leggen in een wet, maar is gebaseerd op het geloof in God. Korczak benadert het recht van het kind vanuit de pedagogiek en de theologie. Van daaruit toont Schweitzer aan dat het recht op religie geen juridische of een wettelijke aangelegenheid is, maar bedoeld als een vraag naar de opvoeders en de ouders¹⁹².

Korczak formuleert drie grondrechten van het kind: het recht van het kind op zijn dood, het recht op vandaag en het recht om te zien wie het zelf is. De formulering 'recht op eigen dood' klinkt misschien wat vreemd. Dit vreemd aanvoelen is aanvankelijk ook zo bij Schweitzer. Deze formulering moet eerder poëtisch worden verstaan. Het betekent dat het kind, zonder het leren omgaan met de dood over geen ruimte meer beschikt om te zoeken naar hoop en zin. In het leren omgaan met de dood moet er ook ruimte zijn voor toorn en droefheid¹⁹³.

Deze grondrechten zitten vervat in het uitgangspunt van de religiepedagogiek van Schweitzer. Het recht van het kind op religie is gebaseerd op de bestaanservaring. De "eeuw van het kind" heeft de bestaanservaring van het kind ernstig genomen. Deze ervaring kan niet buiten een religieuze interpretatie. Pannenberg en Schleiermacher hebben dit in hun mensvisie onderstreept. Deze religieuze dimensie heeft een vertaling gekregen in de rechten van het kind zoals die door Korczak worden geformuleerd¹⁹⁴.

Schweitzer heeft de idee van het recht van het kind op religie niet uitgevonden. Hij heeft deze piste wel verder uitgewerkt voor een tijd die zich situeert tussen de moderniteit en de globalisering. Schweitzer heeft met andere woorden de idee van het recht van het kind op religie gerecontextualiseerd ten behoeve van de hedendaagse religieuze opvoeding.

C. DE RECHTEN VAN HET KIND IN DE CONVENTIE VAN DE VERENIGDE NATIES VAN 1989

In 1948 stellen de Verenigde Naties een verklaring op over de mensenrechten¹⁹⁵. In deze verklaring beperkt het recht zich niet tot het juridische aspect. Recht moet verstaan worden in een brede betekenis. Het betekent alles wat voor het leven noodzakelijk is. Het zijn de wetenschappen zoals bijvoorbeeld de pedagogiek en de theologie die kunnen aangeven welke de fundamentele behoeften zijn van de mens. Het is opnieuw dezelfde vraag: wat heeft de mens nodig voor zijn zelfwording¹⁹⁶?

Het begrip recht vertrekkend vanuit de behoeften van het kind voor zijn zelfwording, is te vinden in de verklaring van de conventie van de Verenigde Naties in 1989¹⁹⁷. In deze conventie is er sprake van het recht van het kind op denken, geweten en vrijheid van religie. Dit betekent dat kinderen beschouwd worden als subjecten met een eigen denken en geweten. Deze vrijheid moet worden beschermd. Maar bescherming betekent nog niet dat deze vrijheid moet worden ondersteund. Elk kind heeft een vrijheid op religie, maar de verklaring dwingt geen ondersteuning of begeleiding af voor het religieuze leven. Uiteindelijk wordt binnen de beschrijving van de kinderrechten elk kind aan zijn lot overgelaten om zijn eigen leven gestalte te geven. De opvoeder en het kind kunnen vanuit het vrijheidsrecht dus

¹⁹¹ Janusz Korczak (1878-1942) is een pools-joodse pedagoog.

KORCZAK STICHTING (ed.), *De ongehoorde rechten van het kind*, Amsterdam, Janusz Korczak Stichting, 1997.

¹⁹² A. DILLEN, *Het gezin: à-Dieu? Naar een contextuele ethiek, theologie en (godsdiens-)pedagogiek van gezinnen vandaag* (onuitgegeven doctoraatsproefschrift Godgeleerdheid, K.U.Leuven), Leuven, 2005.

¹⁹³ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 31.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 129-130.

¹⁹⁵ UNITED NATIONS. OFFICE OF PUBLIC INFORMATION, *The United Nations and Human Rights*, New York, United Nations. Office of public information, 1984.

¹⁹⁶ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 127.

¹⁹⁷ VERENIGDE NATIES, *Verdrag inzake de rechten van het kind*, New York, Verenigde Naties, 1998.

vooral nog tegen religie zijn, ook al behoort de religie tot een wezenlijke dimensie van de bestaanservaring¹⁹⁸.

Volgens Schweitzer moet het recht op religie verder gaan dan het vrijheidsrecht. Religie moet een *Bildungsrecht* worden. Dit betekent dat kinderen recht hebben op een religieuze begeleiding. Natuurlijk kan de overheid als bestuurlijke instelling het vrije denken van de mensen niet beperken of indoctrineren, maar ze dient wel in religiepedagogisch opzicht te voorzien in de ondersteuning van de religieuze opvoeding in de gezinnen en in de pedagogische instellingen. Deze ondersteuning vangt dus niet aan bij de eerste schooldag, maar kan plaats vinden in de gezinnen en de families nog voor het kind naar de kleuterklas gaat. Vanuit de verklaring van de rechten van het kind, heeft het kind dit *Bildungsrecht* nog niet. Het enige waarop het kind zich kan beroepen, is dat het zich in materieel en spiritueel opzicht moet kunnen ontwikkelen. Maar deze clause is reeds voorzien in de verklaring van Genève van 1924¹⁹⁹.

Anderzijds kan de overheid geen aanspraak maken op de religieuze opvoeding. Het is geen recht van de staat. Ook al is de overheid geïnteresseerd in de overdracht van waarden, dan nog kan de staat de inhoud van de religieuze opvoeding niet bepalen. De staat kan zich wel tussen komen indien de inhoud van de religieuze opvoeding in strijd zou zijn met de beginselen van de democratische rechtsstaat. De overheid kan wel gediend zijn met een religieuze boodschap van vredevol samenleven, maar dit kan geen curriculum zijn die de overheid aan de religieuze opvoeding kan opleggen. In de religie is er veel meer dan alleen maar de overdracht van waarden of de boodschap van een vredevolle samenleving. Er is nog de fantasie, de vraag naar zin, de zoektocht naar geborgenheid en zekerheid. Al deze elementen hebben in religieuze opvoeding nog voorrang op wat de overheid verlangt. De religieuze opvoeding is geen recht van de staat, maar moet wel door de staat worden ondersteund ten behoeve van de zelfwording van de mens²⁰⁰.

D. THEOLOGISCHE FUNDERING VAN HET RECHT VAN HET KIND OP RELIGIE

1. Vanuit de theologische antropologie

Het werk van de Nederlandse pedagoog Martinus J. Langeveld (1905-1989) *Het kind en zijn religie* is baanbrekend voor de antropologie van het kind²⁰¹.

De antropologie van het kind verstaat de eigenheid van het kind zonder een vergelijking te maken met de volwassenen. Het kind is geen volwassene in het klein. Het kind kan niet gedefinieerd worden als alles wat het nog ontbreekt om volwassen te zijn. De volwassenen zijn niet de maatstaf voor de kinderen. Kinderen hebben een eigen modus of eigenheid en moeten daarin aldus worden erkend. Vandaar kan het geloof van de kinderen niet worden afgewimpeld omdat het niet het geloof is van de volwassene. Het kinderlijk geloof is gerelateerd aan hun specifieke wezenskenmerken. Het is niet minder of niet meer dan het geloof van de volwassenen. Het is gewoon anders. Voor jongeren betekent dit dat zij het recht hebben op het zoeken naar zin, op een eigen geloof, op de toekomst en op geborgenheid en vrijheid²⁰².

Het kind moet dus niet gevormd worden naar het beeld en de gelijkenis van de volwassenen. De volwassenen mogen wel de ontwikkeling van het kind ondersteunen, maar zelf geen onomkeerbare beslissingen nemen in de plaats van het kind. De religieuze opvoeding moet neerkomen op een begeleiding die zelf het kind leert te beslissen wat betreft het religieuze leven. De begeleiding moet de zelfontplooiing van het kind tegemoet komen²⁰³.

¹⁹⁸ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 128.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 131-133.

²⁰⁰ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 87.

²⁰¹ M. LANGEVELD, *Het kind en zijn religie: enige vragen voorafgaande aan een godsdienstpedagogiek* (Bijleveld paperbacks), Utrecht, Bijleveld, 1966.

²⁰² F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 131-133.

²⁰³ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 87.

2. Vanuit een christelijke lezing van het Nieuwe Testament

Schweitzer zoekt de fundering voor het recht van het kind op religie niet alleen in de antropologie. Als evangelisch theoloog is hij goed geplaatst om het evangelie te beschouwen als een fundament van zijn godsdienstpedagogiek. Zijn evangelische visie is gebaseerd op een christelijke duiding van de samenhang tussen het kind en de religie.

In de Oudheid is de positie van het kind minderwaardig aan deze van de volwassenen. Het beeld van het kind van toen, verschilt sterk met de aandacht die aan het kind wordt gegeven in de twintigste eeuw. Jezus' houding tegenover de kinderen in het evangelie is tegenover de opvattingen in de Oudheid over de kinderen van een fundamenteel andere orde. Jezus plaatst een kind in het midden. De kinderen mogen bij Hem komen. Niemand mag ze tegen houden. De toehoorders worden opgeroepen om het Rijk van God aan te nemen als een kind. Hij omarmt ze, zegent ze en legt hen de handen op (Mc 10,13-16). In Mc 9,37 identificeert Jezus zichzelf met een kind. Zoals de mensen met kinderen omgaan, zo gaan ze ook om met God. De kinderen hebben het ware geloof. De toehoorders moeten worden als kinderen om het koninkrijk der hemelen binnen te komen (Mt 18,3)²⁰⁴.

Schweitzer fundeert verder zijn ideeën over de religieuze opvoeding in de theologie van de menswording. God is mens geworden in een kind. God kon geen mens worden buiten het kind. Daarom is het kind zo waardevol dat het recht heeft om deze traditie te leren kennen. Het kind komt tot geloof door vertrouwd te worden met deze overlevering, in het bijzonder met de bijbelse geschiedenis. De christelijke opvoeding zal daarom oog hebben voor de inhoud van het christelijk geloof. Het moet ervaren dat God door Jezus van Nazaret heeft gesproken, tot de dood aan het kruis. Maar deze verkondiging moet gebeuren in alle vrijheid. De geloofsverkondiging mag de ontwikkeling niet vergrendelen zodat er geen geloofsgroei meer mogelijk zou zijn voor het kind. Op het vlak van de geloofsverkondiging heeft de kerk een belangrijke *Bildungsopdracht*²⁰⁵.

3. De opdracht van de kerk

Voor Schweitzer is de opdracht van de kerk voor de kinderen duidelijk: omdat de kerk voor de kinderen nodig is, hebben zij recht op een kerk die zich op hen richt²⁰⁶.

Toch is de opdracht vanuit de kerk naar kinderen toe omstreden. Vele ouders kunnen zich wel vinden in een religieuze opvoeding, maar zij vinden dat de kerk daarbij niet echt nodig is. Anderzijds vragen diezelfde ouders aan de kerk om de kinderen te laten dopen. Ouders doen een beroep op de diensten in de kerk, maar betwijfelen of de kerk zich moet inlaten met de religieuze opvoeding.

Vanuit de kerk zelf is het de vraag of er een kerk kan zijn zonder de kinderen? De kerk wil de traditie verder zetten over de generaties heen, maar als de kerkelijke praxis wegvalt, is er niemand meer om de traditie verder te zetten. Daarom heeft de kerk kinderen nodig. Omwille van het verder zetten van de traditie, zal de kerk de kinderen moeten beschouwen als subjecten. Dit betekent dat kinderen niet alleen de geloofstraditie ontvangen, maar als subject deel uitmaken van deze traditie.

Daarom is het belangrijk dat de kerk aan kinderen een gemeenschapsgevoel kan meegeven. Kinderen moeten een gemeenschap kunnen ervaren. Dit zal afhangen wat de kerk voor de kinderen kan doen of anders gezegd: in welke mate is de kerk kindgericht? Het behoort tot de opdracht van de kerk om een gepast aanbod te hebben voor de kinderen. Daarmee volgt Schweitzer de visie van de opdracht van de kerk volgens Schleiermacher. De kerk moet vooral aanbieden en de ontwikkeling van het kind begeleiden²⁰⁷.

²⁰⁴ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 55.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 55-56.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 123.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 86.

Naast het ervaren van de gemeenschap is het belangrijk dat er alle aandacht gegeven wordt aan de aanschouwelijkheid. Kinderen zijn gericht op wat ze zien. Het kerkgebouw leent zich daartoe uitstekend. Kinderen moeten esthetische ervaringen kunnen opdoen in de kerk²⁰⁸.

De kerk moet dus vooral een aanbod hebben naar kinderen toe, maar dit betekent voor de religieuze opvoeding niet dat deze een recht is van de kerk. De kerk heeft geen recht om bijvoorbeeld kinderen te dopen, wel de plicht om het doopsel aan te bieden en ervoor te zorgen dat er een aanbod is voor kinderen na het doopsel. Dit aanbod vanuit de kerk moet bepaald worden vanuit het kind zelf. Want als de kerk wil participeren aan de religieuze opvoeding, zal zij dit ook moeten doen vanuit het kind²⁰⁹.

§4. DE RELIGIEUZE OPVOEDING VANUIT HET KIND

INLEIDING

De religieuze opvoeding start vanuit de behoeften van het kind. Deze behoeften zijn niet te reduceren tot wat nuttig is voor het kind. Het kind ervaart in de werkelijkheid een diepere dimensie. Het verwondert zich over het niet eenduidig zijn van de werkelijkheid. Het kind ervaart bij zichzelf een openheid op de geheimen van de wereld. Concreet gaat het om een ervaring van hoop en vertrouwen, van sterven en dood en van God. Door de verbeelding en de fantasie kan het kind omgaan met deze ervaringen. Het kind heeft voor zijn ontwikkeling behoefte aan begeleiding om met deze diepmenselijke ervaringen om te gaan.

Vanuit deze ervaringen stelt het kind zichzelf vragen. Schweitzer brengt ze samen in een vijftal items. Het is de vraag naar de eigen identiteit, het sterven en de dood, God, de grond van de rechtvaardigheid en de andere met zijn religie. Al deze vragen kunnen beantwoord worden buiten de religie, maar het is de vraag of een rationele en technische benadering van deze vragen het kind vooruit helpt in zijn zelfontwikkeling.

De vragen van het kind ontspringen vanuit de ervaringen met de dieptedimensie van de werkelijkheid. Om de kinderen met deze ervaringen te begeleiden is een religieuze opvoeding noodzakelijk. De ervaring van de dieptedimensie van de werkelijkheid is het fundament voor het recht op religie. Kinderen hebben recht op een religieuze opvoeding en begeleiding omdat hun behoeften zich niet beperken tot wat ze materieel nodig hebben voor hun ontwikkeling. Deze vierde paragraaf beantwoordt de vraag naar het waarom van het recht op religie dat het item was van de derde paragraaf.

A. DE BEHOEFTE VAN HET KIND

De grondvraag van de pedagogiek richt zich naar wat kinderen nodig hebben. De behoeften van de kinderen opsommen, leidt tot een waslijst van zaken en goederen, gaande van voedsel en kledij, over speelgoed naar aandacht en geborgenheid. Spreken over de noden van kinderen gebeurt vaak vanuit een denken over wat nuttig is of overbodig. Deze discussie kan niet gevoerd worden buiten de mensvisie. Wie spreekt over de identiteit, heeft het over de behoeften. Indien bijvoorbeeld de mens nood heeft aan geborgenheid, dan komt dit vanuit het psychosociaal perspectief dat mee de identiteit bepaalt. De zaken omkeren, leidt tot dezelfde conclusie. Vanuit de identiteit en de persoonlijkheidskenmerken worden behoeften afgeleid. Een pedagogiek die gebaseerd is op een mensvisie zal vanuit dit mensbeeld voorzien in de noden van de mensen. De vraag naar de noden van het kind en de vraag naar de identiteit zijn complementair²¹⁰.

Maar mag de opvoeding alleen maar uitgaan van de behoeften, of mag er ook de vraag gesteld worden naar wat kinderen niet echt nodig hebben? Is het utilitaire het enige

²⁰⁸ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 119-120.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 86.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 24, 26.

gezichtspunt waarin de opvoeding moet tegemoetkomen? Of kan een pedagoog ook een pleidooi houden om te geven aan de kinderen wat ze niet onmiddellijk nodig hebben om in hun bestaan te voorzien? Vanuit de utilitaire invalshoek zijn gezondheid en sociale veiligheid de twee items waarin de pedagogiek moet voorzien. Maar is de gezondheid en de veiligheid als exclusieve doelstelling van de opvoeding een garantie voor een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling? Wat als een kind vragen stelt die buiten deze twee items vallen²¹¹? Zijn het niet precies de religieuze vragen die buiten het utilitaire denken vallen?

Velen zullen zeggen dat kinderen de religieuze vorming niet nodig hebben. In de context waarin kinderen vandaag leven komt de religie nauwelijks aan bod. Er is van alles voor de kinderen: kinderfilms, kindermusea, kindermuziek, kinderprogramma's op televisie,... maar in dit aanbod voor de kinderen, is er nauwelijks aandacht voor de religieuze ontwikkeling. Kinderen worden vaak met hun religieuze vragen alleen gelaten. Zelfs in vele gezinnen ligt het niet voor de hand om religieuze onderwerpen aan te snijden. Religie is een private zaak geworden. Maar aan de andere kant is een kind gefascineerd door de dieptedimensie van de werkelijkheid, stoot het op zijn eigen grenzen, ervaart het geborgenheid en vertrouwen en wordt het in zijn vertrouwen gekwetst, het hoort spreken over God en komt in contact met andere religies. Kinderen zijn verbaasd over het leven en deze bestaanservaringen roepen vragen op.

Een visie op de bestaanservaringen van het kind gaat verder dan de ervaring van wat een kind, vanuit het utilitaire denken, nodig heeft. De religiepedagogiek gaat uit van de totale belevingen van het kind. De religieuze opvoeding begeleidt deze ervaringen.

De religiepedagogiek doen uitgaan van het kind is geen naïeve onderneming. Het is geen slogan die de religiepedagogiek aantrekkelijk maakt. Uitgaan van het kind kan romantisch klinken, maar dit is het niet²¹². De religiepedagogiek laten aanvangen bij de fascinatie van het kind, zijn geloof, zijn teleurstellingen, zijn ontgoochelingen is een grote uitdaging. De behoeften van het kind zijn niet uitsluitend te herleiden tot gezondheid en veiligheid. Doorheen de hele kijk van het kind op de werkelijkheid, is het kind actief bezig met het opbouwen van zijn persoonlijkheid. De werkelijkheid is niet te herleiden tot wat met de zintuigen kan worden waargenomen. De dieptedimensie van de werkelijkheid laat zich hoe dan ook zien, ook aan kinderen.

Daarom zijn kindervragen zo uitdagend voor volwassenen. Volwassenen staan op een ander niveau in hun ontwikkeling. Het kindergeloof is nog iets van vroeger. Soms hebben volwassenen negatieve ervaringen met geloofsopvoeding. Daarom zijn velen afkerig om religieuze vragen van de kinderen te beantwoorden. Als volwassenen niet open staan voor kindervragen, zullen ze de kinderen met hun religiositeit niet kunnen begeleiden.

Ondanks de al dan niet negatieve ervaringen van de volwassenen met de religieuze opvoeding worden ze uitgedaagd om zich in te laten met de vragen en de belevingen van de kinderen. Volwassen kunnen zich beter oefenen met het kijken naar de werkelijkheid zoals kinderen dit doen. Als zowel de volwassenen als de kinderen zich laten treffen door de dieptedimensie van de werkelijkheid, dan wordt er samen gewerkt aan een nieuwe religieuze oriëntering. Dit betekent dat er samen gezocht wordt naar antwoorden. De vraag moet dan niet meer gesteld worden of kinderen beleerd moeten worden of niet. Opvoeden vanuit het kind is leren om vanuit het kind zich te laten treffen door de werkelijkheid en om samen met hen stappen te zetten in een religieus ontwikkelingsproces. Religieuze opvoeding is participeren in de ontwikkeling van de kinderen door die zo goed mogelijk te begeleiden²¹³.

²¹¹ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 25-26.

²¹² A. BIESINGER et al. (ed.), *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg – Basel – Wien, Herder, 2006.

²¹³ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 20-23.

B. VENSTERS OP DE DIEPTEDIMENSIE VAN DE WERKELIJKHEID²¹⁴

De kinderen leven in een wereld vol geheimen. Een geheim betekent voor hen niet alleen iets wat je niet mag zeggen, het gaat evenzeer over de ontdekkingen en de ervaringen die hun wereld verrijken, aldus Renate Valtin²¹⁵. Schleiermacher spreekt in dit verband over “vensters” van waaruit de kinderen de wereld beschouwen. Deze vensters zijn een opening op de diepere dimensie van de werkelijkheid, die meer is dan datgene wat met de zintuigen wordt waargenomen. Voor kinderen is de tweede wereld als de diepere dimensie van de werkelijkheid spannender.

De beleving van deze tweede wereld is belangrijk voor de religieuze oriëntering. Wie niet geleerd heeft om zijn verbeelding te gebruiken, zal moeilijk komen tot religieuze oriëntering. De dieptedimensie kunnen beschouwen heeft alles te maken met verbeelding. De religieuze begeleiding zal oog moeten hebben voor de wijze waarop kinderen met hun fantasie de werkelijkheid interpreteren. Fantasie en verbeelding is van groot belang voor de ontwikkeling van het kind. In dit verband is er een probleem als kinderen enkel over speelgoed beschikken dat te weinig de fantasie prikkelt.

1. Het venster op hoop en vertrouwen

Erikson beschrijft in het eerste ontwikkelingsstadium van de menselijke persoonlijkheid het belang van de liefde en de geborgenheid voor het kind. Ook al wordt een kind heel goed verzorgd, ontbreekt er niets aan hygiëne of kledij, dan nog heeft het kind voornamelijk behoefte aan liefde om op te groeien tot een evenwichtige persoonlijkheid. Kinderen moeten zich ontwikkelen in een klimaat van vertrouwen. Ze moeten het vertrouwen en de hoop ervaren. Maar de hoop wordt vaak doorkruist met ervaringen van wantrouwen. De moeder is niet steeds aanwezig en het gevoel van honger en dorst maken dat een zuigeling de wereld ook als disharmonie ervaart.

De ervaringen van vertrouwen en wantrouwen biedt voor het kind en de religieuze begeleiding een mogelijkheid om uit te zien naar God. Zelfs wanneer een kind het woord God nog niet kent of kan uitspreken, zal het vanuit dit eerste venster een spoor ontdekken naar de hoop en het vertrouwen dat verder gaat dan wat mensen aan het kind kunnen geven. Maar niet alles wat de verbeelding van het kind oproept, bevordert de persoonlijkheidsontwikkeling. In de menselijke ervaring staat vertrouwen en wantrouwen dicht bij elkaar. Het uitzicht op God overstijgt deze contingentie.

2. Het venster op de dood

Kinderen stellen resoluut de vraag naar hun eigen dood. Reeds zeer vroeg kunnen kinderen worden geconfronteerd met dood. De ervaring met de dood van een familielid of een huisdier grijpt hen diep aan. Ze stellen zich vragen: wanneer sterf jij en moet ik ook sterven?

Voor kinderen heeft de dood vooral te maken met verlatingsangst. De dood bedreigt vooral de sociale relaties van het kind. Ouders mogen niet sterven, want dan is het kind alleen. Voor het kind is de dood een gevaar voor het vertrouwen dat het heeft opgebouwd doorheen de jaren. Maar kinderen gaan op hun eigen manier om met de dood. Hun verbeelding is in staat om de dood een plaats te kunnen geven. Maar niet alles wat de

²¹⁴ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 14-18.

²¹⁵ Renate Valtin is geboren te Winterberg (1943). Zij studeerde te Hamburg en Köln Germanistiek, Romanistiek, psychologie en pedagogie. Momenteel is ze betrokken bij diverse internationaal onderzoekseminaries.

<http://amor.cms.hu-berlin.de~h0319kfm/> (toegang 10.03.07).

R. VALTIN, *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Stafe*, Reinbek, Rowolt, 1991, p. 18.

F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 14.

verbeelding voorstelt, brengt het kind vooruit in zijn ontwikkeling. Daarom is enige begeleiding noodzakelijk.

3. Het venster op God

In samenhang met de dood wordt soms de vraag gesteld naar God: waar is God, wat doet Hij, kan God mij zien? Kinderen ontwerpen voor zichzelf een wereldbeeld met een wereld boven de hemel, een wereld waar zij leven en een wereld onder deze wereld. De verbeelding van het kind bij het uitkijken vanuit het venster op God, stelt het kind in staat om zijn eigen oriëntering uit te tekenen. Orde brengen is een manier om zichzelf te situeren doorheen de uitdagingen van de bestaanservaringen.

C. DE VIJF GROTE VRAGEN BIJ DE ZELFWORDING VAN HET KIND

De betrokkenheid van de kinderen op de dieptedimensie van de werkelijkheid is de basis van het recht op een religieuze opvoeding. Vanuit de beleving van deze diepere werkelijkheid stellen kinderen zich vragen. Het recht van het kind op religie gaat terug op een vijftal vragen. Er moet onderzocht worden of deze vragen niet door de volwassenen worden opgelegd, want het is denkbaar dat in een pedagogisch begeleidingsproces de opvoeder zijn eigen vragen projecteert op het kind. Enige waakzaamheid is geboden. De opvoeder heeft als taak om de werkelijkheid te bekijken vanuit het kind en niet vanuit zichzelf. Daarenboven is het voor mensen die eerder een aversie hebben tegenover de religieuze opvoeding niet evident om alle vragen vanuit een religieuze invalshoek te begeleiden. Als niet iedereen bewogen is voor de religieuze opvoeding, kunnen die vragen ook buiten de religie worden beantwoord? En vervolgens: wat als er niet ingegaan wordt op de vragen? Is het kind dan voorgoed verloren of kan het toch nog opgroeien tot en evenwichtige persoonlijkheid²¹⁶?

1. Wie ben ik?

Kinderen stellen de vraag naar zichzelf en naar hun eigen identiteit. Concreet geformuleerd: wie ben ik en wie mag ik zijn? En heeft religie daarmee te maken?

Erikson heeft reeds aangetoond dat de persoonlijkheid van de mens niet kan zonder een goddelijke werkelijkheid die tegenover de mens staat²¹⁷. In die zin heeft de identiteitsvraag een religieuze dimensie. De religieuze dimensie omvat het grotere of transcendentale tegenover de mens. Alleen een groter "ik" kan het kind bevestigen in zijn persoonlijkheid. Dit is een heel belangrijke bevinding: een kind kan autonoom opgroeien indien het betrokken is op iemand die groter is dan zichzelf. Zonder dit groter "ik" blijft het kind een product van zijn eigen leefwereld. Vrijheid en autonomie staan dus in een omgekeerde verhouding met een transcendentale beleving van de werkelijkheid. Het is niet omdat het grotere "ik" geen plaats krijgt in de begeleiding dat daarom de vrijheid en de autonomie van het kind toenemen. Integendeel, geen plaats geven aan een transcendentale werkelijkheid is eerder een beperking van de ontwikkeling. Een opvoeding leidt tot een grotere vrijheid indien de ouders iemand erkennen die boven hen staat en aan wie ze verantwoording moeten afleggen²¹⁸.

2. Waarom moet ik sterven?

Vanuit het verleden zijn het alleen maar de religies die een ritueel en een duiding hebben bij een confrontatie met sterven en dood. De impact van de institutionele religies bij deze ervaring van eindigheid blijft groot, maar ze zijn niet meer de enige. Gezien de

²¹⁶ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 28.

²¹⁷ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 112.

²¹⁸ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 29-30.

terugloop van de kerkelijke praktijk en de toenemende religieuze pluralisering, is het niet meer vanzelfsprekend om beroep te doen op kerkelijke rituelen om met sterven en dood om te gaan. Ondanks het feit dat de beleving van de kerkelijk rituelen het moeilijk krijgt, blijven kinderen zich religieuze vragen stellen omtrent sterven en dood.

De existentiële ervaring van de dood doorbreekt het leven. Mensen reageren verschillend, maar bij de meeste roept de confrontatie met de dood de noodzaak op van een vernieuwde levensoriëntering. Daarvoor grijpen velen terug naar rituelen en handelingen die gekend zijn. Kinderen zoeken naar mogelijkheden om met hun ervaringen van verlies, hulpeloosheid en pijn om te gaan. Zo zullen bijvoorbeeld enkele kinderen en jongeren willen bidden bij de ervaring van een sterfgeval in de klas. De begeleiding zal niet anders kunnen dan, vanuit deze bestaanservaring, de kinderen de zinvolheid van een gebed en een symbolische handeling te laten ervaren. Symbolische handelingen hebben vaak een grotere impact op de persoonlijkheidsvorming dan een gesprek. Alleen maar zeggen dat de dood nu eenmaal bij het leven hoort, brengt het kind met zijn ervaringen niet verder. Met deze uitspraak voorziet de opvoeder geen bouwstenen om de zelfontwikkeling van het kind, ondanks deze contrastervaring, verder te zetten.

Kinderen willen vaak heel precies weten hoe het is als men gestorven is. Waar gaan de doden naar toe? Komen dode mensen in de hemel? Deze vragen lijken te komen vanuit een rationeel technische invalshoek, maar dit is niet zo. Het antwoord zal hoe dan ook verder reiken dan een zuivere praktische benadering. Een biologische, een psychologische of een sociaal-wetenschappelijke verklaring is onvoldoende om de hoop op een hiernamaals al dan niet bevestigd te zien. Bij een transcendentie-ervaring hoort een transcendentiaal antwoord of beter: een begeleiding die voert naar een zinvol transcendentiaal omgaan met de dieptedimensie van de werkelijkheid²¹⁹. De dood verklaren enkel en alleen als een natuurlijk fenomeen, ontnemt aan de begeleiding van het kind elke ruimte om samen met het kind te delen in hun droefheid en toorn en te zoeken naar hoop en zin in het leven. Alle ervaringen moeten ruimte krijgen in een opvoedingsproces. Deze ervaringen zijn een uitgangspunt voor de religieuze begeleiding. Een rationeel technisch antwoord is ontoereikend omdat de vraag mis begrepen wordt²²⁰.

Daarnaast zullen kinderen ervaringen opdoen bij een uitvaart. Tijdens een religieuze uitvaartplechtigheid worden er handelingen uitgevoerd en woorden uitgesproken die toegankelijk moeten worden voor het kind. Door de privatisering van de religie zijn religieuze rituelen meer en meer vervreemd van de menselijke ervaringen. Zelfs daarom alleen al kan de begeleiding zich niet ontdoen van een religieuze benadering van de ervaring met sterven en dood. Maar ook de aanwezigheid van verschillende religies met elk hun eigen dodenrituelen vraagt om een duiding. Een begrafenis van een moslim ziet er anders uit dan een kerkelijke begrafenis. Ook vanuit de invalshoek van de religieuze pluraliteit, dringt een begeleiding zich op.

Zeker is dat een natuurwetenschappelijke verklaring een reductie inhoudt van het omgaan met sterven en dood. Een niet-religieus antwoord is natuurlijk altijd mogelijk, maar het is de vraag of het kind daarmee verder wordt geholpen in zijn persoonlijkheidsontwikkeling.

3. Waar vind ik bescherming en geborgenheid?

De psychoanalytica Ana-Maria Rizzuto schijft in *The Birth of the Living God* dat kinderen al heel vroeg een religieuze dimensie ervaren die kan gezien worden als het begin van een godsbeeld²²¹. De geborgenheid, de warmte en de intimiteit die de kinderen vinden bij hun ouders, bepalen de religieuze dimensie van deze ervaringen. In hun verdere ontwikkeling stoten de kinderen op het woord 'God'. Het woord 'God' is niet vreemd in de

²¹⁹ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 15-16.

²²⁰ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 31.

²²¹ A.M. RIZZUTO, *The Birth of the Living God*, Chicago – London, The University of Chicago Press, 1981.
F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 34.

westerse cultuur. Maar ook andere religies spreken over God of over een transcendente werkelijkheid. Kinderen stellen er vragen over. Ze zijn benieuwd wat het woord betekent. Doordat de religieuze vraag wordt gesteld, kan de opvoeder er niet aan onderuit. Het spreken over God moet gebeuren. Een religieuze taal dringt zich op.

De impact van de religieuze taal op de persoonlijkheidsontwikkeling is nog niet echt onderzocht. Wat zou het voor de zelfontwikkeling van het kind betekenen indien de religieuze taal vlot wordt gehanteerd? Zou er voor de persoonlijkheidsontwikkeling een verschil zijn tussen het al dan niet vaardig zijn in het geassimileerd hebben van een religieuze taal? Het is zeker niet de taal van tegenstellingen tussen zwart en wit, goed en kwaad die te horen is in televisieprogramma's. Het aanleren van de religieuze taal behoort tot de begeleidingsopdracht van de religieuze opvoeding²²².

4. Waarom moet ik rechtvaardig zijn?

Religie is niet de enige bron voor de gerechtigheid. Religie is ook meer dan alleen maar moraal. De religieuze opvoeding kan zich niet beperken tot de moraal alleen, maar de vraag van het kind naar het waarom van de rechtvaardigheid kan niet zonder een religieuze invalshoek op de ethiek.

Er zijn meerdere ethische modellen mogelijk die het fundament uitmaken van de morele opvoeding. Maar waarom mensen elkaar niet mogen kwetsen, waarom mensen fair moeten zijn tegenover elkaar, waarom mensen de andere niet mogen benadelen, waarom mensen moeten zorgen voor de anderen, houdt voor de mens de mogelijkheid in van een religieus antwoord. Alle individuele en maatschappelijke modellen schieten tekort als de dieptedimensie van de morele ervaring niet bespreekbaar wordt²²³.

Veelal weten de volwassenen zelf geen antwoord op de grond van de ethiek. Het antwoord ligt dan in het woord: omdat het moet. De vragen van de kinderen en de jongeren zijn eveneens voor de opvoeders een uitdaging²²⁴. Het is precies de taak van de opvoeder om ook voor de ethische opvoeding een passende taal aan te leren. Het is niet alleen meer de taal van de kerk of de staat die de basis vormt voor de ethiek. Religieuze taal gaat verder dan de taal van de confessionele godsdiensten en de overheid. Dit betekent natuurlijk niet dat de kerken en de overheid er geen ideeën of godsdienstige confessionele taal mogen op nahouden. Integendeel. De kerk heeft zeker een opdracht om over de fundamentele ethiek mee te praten.

De ethische opvoeding zal zich richten op de mondigheid en de bekwaamheid tot reflectie. Er moet gereflecteerd worden op wat de verschillende confessionele godsdiensten en de overheid zeggen over de fundamentele ethiek. De ethische opvoeding wordt daarom gesitueerd binnen de huidige maatschappelijke constellatie van het interculturele en interreligieuze samenleven²²⁵.

5. Waarom geloven andere kinderen in Allah?

Schweitzer beschrijft in *Pädagogik und Religion* een case in verband met het al dan niet dragen van een hoofddoek op school²²⁶. Dit voorval toont de moeilijkheden aan van de multiculturele maatschappij zoals die zich in Europa voordoet. Hij pleit voor een intercultureel en interreligieus leren. Net zoals voor de ethische opvoeding moeten de kinderen vaardig worden in het voeren van de dialoog. Een confessioneel coöperatief religieonderricht biedt de kinderen bouwstenen om te werken aan de persoonlijkheidsontwikkeling binnen de context van een multiculturele maatschappij²²⁷.

²²² F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 34.

²²³ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 112.

²²⁴ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 34-35.

²²⁵ G. ADAM & F. SCHWEITZER (ed.), *Ethisch erziehen in der Schule*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1996, p. 14, 33.

²²⁶ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 18-19.

²²⁷ F. SCHWEITZER, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 11.

Kinderen worden niet alleen geconfronteerd met het zichtbare aspect van een andere cultuur of godsdienst. Een andere religie beleeft de transcendente werkelijkheid op een andere manier. Er is een verschillende geloofstaal, ritueel, ethiek en traditie. Dit anders zijn is een uitdaging voor de identiteit van de eigen geloofsbeleving.²²⁸ Wie achting heeft voor het kind, zal het kind begeleiden in zijn ervaringen met andere religies.

§5. BESLUIT

Reeds Schleiermacher beschrijft de religieuze opvoeding vanuit het kind. Voor Schweitzer is opvoeding vanuit het kind een kerngedachte in zijn werken. De religieuze opvoeding start niet vanuit de dogmatiek of het kerkelijke leven. Het is niet de overlevering van een confessioneel dogma of een kerkelijk ritueel dat het fundament uitmaakt van de religieuze opvoeding. Dit betekent niet dat de overlevering van het dogma of het kerkelijk leven moet verdwijnen, integendeel. Maar de religieuze opvoeding start waar het leven geleefd wordt, ook al staat dit leven buiten de confessionele religie.

Schweitzer fundeert zijn visie op de religieuze opvoeding vanuit een redelijk verantwoord geloof in de religiositeit van het kind. Het kind beleeft net zoals de volwassenen de dieptedimensie van de werkelijkheid. Maar deze beleving en de interpretatie ervan, is van een andere orde. Het kind heeft daarom recht op een begeleiding die in staat is en het toelaat om met de kinderen deze dieptedimensie te beschouwen. Daarbij wordt de inhoud van de confessionele religies betrokken in deze beschouwende activiteit.

De religieuze opvoeding die zijn fundament vindt in de zelfwording van het kind als actief subject, zal vooral proberen te communiceren vanuit de bestaanservaring in de context van de leefwereld en de religieuze tradities. Deze opvoeding is een hermeneutische act. In het volgende hoofdstuk worden de religieuze opvoeding en de didactiek beschreven vanuit de hermeneutische invalshoek.

²²⁸ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 37-38.

HOOFDSTUK IV. EEN HERMENEUTISCHE BENADERING VAN DE RELIGIEUZE OPVOEDING

INLEIDING

In het eerste hoofdstuk wordt het paradigma van de actuele praktische theologie beschreven. Dit huidig wetenschappelijk model gaat volgens Schweitzer terug op wat Schleiermacher heeft genoemd: de relatie tussen de praxis en de theorie. Schweitzer beschrijft de verhouding van de theorie en de praxis vanuit perspectief van de hermeneutiek, de empirie en de ideologiekritiek. Deze drie uitzichten op de praktische theologie geven aan deze theologie een werkbaar wetenschappelijk model voor het verstaan van de theologie in een tijd die zich situeert tussen de moderniteit en de globalisering. Voor de verschillende handelingsvelden van de praktische theologie heeft dit als gevolg dat zij niet buiten dit paradigma van de praktische theologie kunnen.

Daar de religiepedagogiek één van de handelingsvelden is van de praktische theologie, moet deze opvoedingswetenschap geënt worden op het paradigma van deze theologie. Dit is het opzet van het tweede hoofdstuk. Daarin wordt de hermeneutiek geïnterpreteerd als het wetenschappelijk model dat beantwoordt aan de kwaliteitseisen van de religiepedagogiek. Een kwaliteitsvolle religiepedagogiek gaat uit van de bestaanservaringen van de kinderen en de jongeren. Deze existentiële ervaringen zijn zo dwingend dat de opvoeding geen abstractie kan maken van de religieuze dimensie in deze ervaringen.

Vandaar verdedigt Schweitzer het recht van het kind op een begeleiding van zijn religiositeit. Dit is het topic van het derde hoofdstuk. Bij een kwaliteitsvolle religieuze opvoeding moet het kind leren omgaan met de bestaanservaring, in die mate dat deze ervaringen de bouwstenen worden van zijn eigen identiteit.

Dit vierde hoofdstuk integreert de resultaten van de vorige hoofdstukken door het nateren van het hermeneutisch model voor de religieuze opvoeding. Hoe de religiepedagogiek in de praktijk eruit zal zien, is afhankelijk van het paradigma van de praktische theologie, de kwaliteitseisen van de religiepedagogiek en de religieuze opvoeding vanuit het kind. Dit hoofdstuk biedt een overzicht van de visie van Schweitzer op de relatie van de hermeneutiek met de religieuze opvoeding. Volgens Schweitzer is de hermeneutiek het model voor een relevante hedendaagse religieuze opvoeding die voldoet aan het paradigma van de praktische theologie en de religiepedagogiek.

De eerste paragraaf beschrijft de evolutie van de hermeneutiek in de religieuze opvoeding. De hermeneutiek probeert een antwoord te geven op de uitdagingen van de leefwereld van de kinderen en de jongeren ten aanzien van de religie. Schweitzer verdedigt de noodzaak en de voorwaarde van de hermeneutiek voor de religieuze opvoeding. De brug naar de traditie moet gebeuren vanuit het perspectief van de ervaringen van de kinderen en de jongeren. Maar het model van de hermeneutiek wordt pas concreet als het vertaald wordt in een didactische aanpak. De didactiek beschrijft het leerproces. Dit wordt behandeld in de tweede paragraaf. In de derde paragraaf neemt Schweitzer de elementarisering als didactisch model van de religieuze opvoeding. De elementarisering is een open didactisch model waarbij de religieuze opvoeding de basis wordt voor de menswording van de kinderen en de jongeren. In de vierde paragraaf komt het antwoord van Geoffrey B. Kelly aan bod op de visie Schweitzer. Kelly verwoordt enkele positieve elementen uit de visie van Schweitzer, maar tegelijkertijd bevraagt hij een aantal stellingen. Kelly verdedigt het paradigma van de hermeneutiek maar houdt een pleidooi voor het behoud van de absolute waarden die onafhankelijk zijn van tijd en ruimte. Het besluit geeft een kritische blik op de visie van Schweitzer en het antwoord van Kelly.

§1. DE HERMENEUTIEK ALS PARADIGMA VOOR DE RELIGIEUZE OPVOEDING

INLEIDING

De geschiedenis van de religiepedagogiek toont aan dat de geloofsoverdracht naar een volgende generatie bepaald wordt door een paradigma of een model. Dit paradigma is afhankelijk van de visie van theologen en godsdienstpedagogen op de overdracht van het geloof. De godsdienstpedagogiek zal er fundamenteel anders uitzien, indien de verkondiging van de geloofsinhoud zich niet inlaat met de hedendaagse ervaring, dan wanneer de ervaring wordt beschouwd als constitutief en constructief voor de geloofsopvoeding. Hier stelt zich de vraag of de verkondiging rekening moet houden met de werkelijkheid waarbinnen de geloofsopvoeding moet gebeuren. Stellen dat de geloofsverkondiging niet zonder de ervaring kan, roept onmiddellijk de vraag op naar de impact van de ervaringen op het paradigma van de hedendaagse geloofsopvoeding.

Sinds de jaren 1960 is de hermeneutiek het paradigma in de godsdienstpedagogiek. Maar een eenduidige beschrijving van de hermeneutiek is niet mogelijk. Het begrip moet inhoud krijgen. Het begrip kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Deze paragraaf beschrijft wat Schweitzer bedoelt met het woord hermeneutiek.

Om het begrip te kunnen omschrijven moet het eerst duidelijk worden vanuit welke context de hermeneutiek is ontstaan. Het eerste punt toont aan dat door de moderniteit en de daaruit voortvloeiende secularisatie de relatie van de godsdienst met de werkelijkheid er anders uitziet. De godsdienst kan niet meer bouwen op een traditionele autoriteit. De beleefde werkelijkheid wordt niet meer religieus geïnterpreteerd. De hermeneutiek in de theologie is het antwoord op de moderniteit. Dit antwoord wordt ontwikkeld in het tweede punt. Het derde punt behandelt de hermeneutiek in de religieuze opvoeding. Vanaf de jaren zestig heeft de hermeneutiek een evolutie gekend. Schweitzer beschrijft deze geschiedenis in drie delen: de historische hermeneutiek, de probleemgeoriënteerde hermeneutiek en de hermeneutiek van het actieve subject. Schweitzer kiest duidelijk voor een hermeneutische benadering van de religieuze opvoeding. Meer zelfs, de hermeneutiek is de voorwaarde voor de religieuze opvoeding. Deze visie op de hermeneutiek heeft gevolgen voor de praktijk. Het ontwikkelen van een hermeneutisch model gebeurt niet alleen op academisch niveau. Hermeneutiek moet waar gemaakt worden op de werkvloer.

A. SPANNINGEN TUSSEN DE TRADITIE EN DE ERVARING: EEN UITDAGING VOOR ELKE GENERATIE

Bij de geloofsverkondiging is er steeds een spanning aanwezig. De traditie die het onderwerp is van de verkondiging, staat in een spanningsverhouding met de context van de hedendaagse ervaringen. De spanning bestaat aan de ene kant uit de traditie als het resultaat van de beleefde religieuze ervaring en aan de andere kant uit de huidige bestaanservaring die door de context van de leefwereld er anders uitziet dan de traditionele beleefde religieuze ervaring. Wat momenteel kan geanalyseerd worden als een ervaring, wordt nu beleefd in een andere context. Een andere context betekent een andere persoonlijkheid, een andere leefwereld; dus ook een interpretatie die verschillend is van alle voorgaande. De hedendaagse religiepedagogiek ziet deze spanning niet als negatief. Het conflict dat ontstaat vanuit de spanning tussen de ervaring en de traditie, blijft relevant voor de persoonlijkheidsontwikkeling. De religieuze opvoeding moet niet noodzakelijk lopen over harmonieuze wegen. De altijd sluitende en positieve verhouding in de correlatie van de traditie en de ervaring is niet mogelijk en zelfs niet wenselijk. Bij de verkondiging zal spanning tussen ervaring en traditie er altijd zijn, maar het model van de hermeneutiek laat wel een positieve omgang met deze spanning toe. Ze stelt modellen voor die de kloof tussen traditie en ervaring vruchtbaar kan maken voor de geloofsoverdracht.

Maar kan de religiepedagogiek zomaar een brug slaan tussen de traditie en de ervaring? Welk fundament bepaalt dat de religiepedagogiek op een positieve manier mag omgaan met de verhouding tussen de ervaring en de traditie? Kunnen de begrippen openbaring en ervaring zomaar met elkaar worden verbonden? Dit is een dogmatische

vraag. De relatie tussen de ervaring en de openbaring is moeilijk voor een dogmatiek die de openbaring begrijpt als los van de ervaring. Indien het christelijk geloof zichzelf verstaat als statisch, wat eens en voor altijd vaststaat, wat ook de tekenen van de tijd zijn, wordt de relatie met de hedendaagse ervaring moeilijk. Er zijn meer kansen voor een relatie indien de openbaring verstaan wordt als ervaring²²⁹.

De spanning tussen de traditie en de ervaring moet begrepen worden vanuit het leven van de kinderen en de jongeren. Zij verhouden zich niet tot de traditie als de vorige generaties dit hebben gedaan. Dit komt door de verandering van de leefwereld. Zo is bijvoorbeeld in het seculiere westen de verhouding van de meeste jongeren tegenover de kerk problematisch. Jongeren interpreteren de kerk anders dan de beleefde kerkervaringen van vroeger. Sommigen beweren zelfs dat er geen spanning meer is tussen de traditionele kerkervaring en de huidige leefwereld, omdat jongeren onverschillig staan tegenover de kerk²³⁰. Jongeren voelen zich niet meer aangesproken door wat er in de kerk gebeurt. Dit betekent niet dat de jongeren niet meer de vraag stellen naar God. Maar het antwoord dat de kerk geeft vanuit de leerstellige traditie op de godsvraag, heeft een beperkte invloed. Daarom moet volgens Schweitzer de religiepedagogiek het onderscheid maken tussen de religiositeit en de kerkelijkheid. De spanning tussen de religieuze ervaring en de traditie zal mee het paradigma voor de religieuze opvoeding bepalen.

De spanning tussen de traditie en de ervaring is van elke generatie. Toch is de context van de secularisatie voor de religieuze opvoeding een grote uitdaging. Een relevante religieuze opvoeding geeft een antwoord op de secularisatie. Een verandering van de leefwereld door de secularisatie heeft gevolgen voor de religieuze opvoeding. Door de veranderde leefwereld kan de religieuze opvoeding nooit meer dezelfde zijn als vroeger.

B. DE GEVOLGEN VAN DE SECULARISATIE VOOR DE RELIGIEUZE OPVOEDING

Het probleem van de spanning tussen de ervaring en de traditie zoals die zich op vandaag laat ervaren als een uitdaging voor de religieuze opvoeding, heeft een lange ontstaansgeschiedenis. Dat deze spanning in deze tijd als problematisch wordt geïnterpreteerd, heeft zijn oorsprong in de zestiende eeuw toen de westerse samenleving een grondige verandering kende. De overkoepelende rol van de religie in de Middeleeuwse samenleving verdwijnt naarmate de wetenschappen zich verder ontwikkelen tot zelfstandige disciplines. Door de differentiatie van de wetenschappen verdwijnt het overkoepelende gezag van de religie voor de samenleving. De mens voert in de wetenschappen het onderzoek zonder zich daarbij te moeten beroepen of verantwoording af te leggen tegenover de religie. De mens doet de waarneming, verifieert en falsificeert en hij heeft daarbij de hulp van God niet nodig. God is niet meer de legitimatie voor de daden van de mens. Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw zet zich de radicalisering door van de moderniseringsprocessen²³¹. Deze periode wordt aangeduid met de postmoderniteit. Verder hebben de mondialisering en de globalisatie van de laatste decennia een veranderd bewustzijn meegebracht. Er is een nieuwe sociale context gecreëerd waardoor de nationale gemeenschappen veranderd zijn²³².

De secularisatie hangt nauw samen met dit moderniseringsproces. Godsdienstsocioloog Gerard Dekker beschrijft in *Godsdienst en samenleving* de

²²⁹ De dogmatiek stelt zich tot op vandaag de vraag naar de relatie tussen het geloof en de openbaring. Karl Barth (1886-1968) verdedigt dat de verkondiging van het geloof zich niet mag laten bepalen door de ervaring. Edward Schillebeeckx (geboren in 1914) gaat uit van een communicatief handelen tussen de ervaring en de openbaring.

J. HAERS, *Theology as a Hermeneutical Science. Methodological and Anthropological Core of Christian Faith and Theology* (onuitgegeven cursus bij het vak A323 Dogma: Christologie en triniteit, K.U.Leuven), Leuven, 2004, p. 47-48.

E. SCHILLEBEECKX, *Gerechtigheid en liefde, genade en bevrijding*, Bloemendaal, Nelissen, 1977, p. 25-47.

²³⁰ F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 29.

²³¹ J. DECORTE, *et al.*, *Fundamentele Wijsbegeerte*, Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2001, p. 530.

²³² R.R. OSMER & F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernisation and Globalisation*, p. 16-17.

secularisatie als een vermindering van de godsdienstigheid van de mensen²³³. De reikwijdte van de godsdienst is verminderd. Volgens de socioloog Leonardus Laeyendecker wordt de godsdienst in een privé-sfeer teruggedrongen naar de rand van de maatschappij²³⁴. Deze individuele godsdienstigheid komt tot uiting in een verminderde kerkpraktijk. Daardoor worden de godsvoorstellingen anders. Doordat mensen minder in gemeenschap in contact komen met de godsdienst, wordt de voorstelling van God vager en diffuser. De godsvoorstelling verliest het persoonlijk karakter, dat anders wel meer aanwezig is in een gemeenschappelijke godsdienstige beleving²³⁵.

Het is duidelijk dat er door de secularisatie een nieuwe perceptie van de werkelijkheid ontstaat. De verschillende bestaansdimensies krijgen een andere invulling. Als de religie wordt teruggedrongen tot aan de rand van het maatschappelijke leven, dan krijgt de ethiek een andere invulling, de waarden veranderen en de nieuwe perceptie van de werkelijkheid beïnvloedt de kunst. Dit betekent dat de godsdienstige en de culturele traditie niet langer kan bouwen op een speciale autoriteit. De autoriteit van de moderne tijd is de wetenschap. Alles moet volgens wetenschappelijke methoden worden geverifieerd²³⁶.

In deze maatschappelijke context is het duidelijk dat de religieuze opvoeding voor een probleem komt te staan. De overdracht van een traditie kan niet meer bouwen op een algemeen religieus verstaan van de werkelijkheid. Daarom zal Schweitzer voor het model van een religieuze opvoedingstheorie kiezen voor een hermeneutische benadering. In deze benadering hoeft de spanning tussen de traditie en de huidige levenservaring niet leiden tot de onmogelijkheid of de marginalisering van de religieuze opvoeding. Integendeel, de hermeneutiek biedt een antwoord op de uitdagingen van de moderniteit zodat de traditie zich ondanks de seculiere samenleving kan verder zetten.

C. HERMENEUTIEK IN DE THEOLOGIE ALS ANTWOORD OP DE MODERNITEIT

Het woord “hermeneutiek” heeft in de geschiedenis verschillende betekenissen gekregen. Een overzicht bieden van de geschiedenis van de hermeneutiek is een oeverloze onderneming. Door het begrip kort in een historische en theologische context te plaatsen, is het gemakkelijker om straks in het volgende punt de hermeneutiek te verantwoorden als een relevant model voor de huidige religieuze opvoeding.

Volgens de theologen Gerhard Ebeling en David Tracy is het hermeneutisch karakter van de theologie het gevolg van de moderniteit²³⁷. Het modern wetenschappelijk onderzoek stelt de autoriteit van de theologie in vraag. Precies het object van de theologie leent zich

²³³ Gerard Dekker is emeritus-hoogleraar godsdienstsociologie aan de Vrije Universiteit van Amsterdam.

G. DEKKER, *Godsdienst en samenleving: inleiding tot de studie van de godsdienstsociologie*, Kampen, Kok, 1987.

G. HEITINK, *Praktische Theologie. Geschiedenis – Theorie – Handelingsvelden*, Kampen, Uitgeverij Kok, 2000, p. 53.

²³⁴ Leonardus Laeyendecker studeerde theologie en filosofie en daarna aan de Universiteit van Amsterdam sociale wetenschappen.

L. LAEYENDECKER & W.F. VAN STEGEREN, *Strategieën van sociale verandering*, Meppel, Boom, 1978.

G. HEITINK, *Praktische Theologie. Geschiedenis – Theorie – Handelingsvelden*, Kampen, Uitgeverij Kok, 2000, p. 53.

²³⁵ *Ibid.*, p. 53.

²³⁶ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, in H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium, 180), Leuven, Peeters, 2004, p. 71-87, p. 78-79.

²³⁷ Gerhard Ebeling (1912-2001) is een Duitse evangelische theoloog. Hij is bekend om zijn hermeneutische theologie.

G. EBELING, *Dogmatik des christlichen Glaubens*, Tübingen, Mohr Siebeck, 1979.

David Tracy (1939) is Amerikaanse theoloog die verbonden is aan de universiteit van Chicago. Hij doceert verschillende aspecten van de hedendaagse theologie, waaronder de systematische en constructieve theologie en de hermeneutiek.

D. TRACY, *On Naming the Present: Reflections on God, Hermeneutics, and Church* (Concilium Series), Maryknoll, Orbis Books, 1995.

niet gemakkelijk tot het gebruik van de moderne wetenschappelijke methodes. Toch zal de theologie zijn autoriteit handhaven door dezelfde onderzoeksmethoden te gebruiken als de wetenschappen. In dit perspectief is het ontstaan van de historisch-kritische exegete te verklaren. Net zoals in de wetenschappen, gaan theologen en exegeten de bronnen van de traditie waarnemen, analyseren, interpreteren, verifiëren en falsifiëren. De hermeneutiek als model van interpretatie van de bronnen van de godsdienst, kan deze een wetenschappelijke verantwoorde identiteit geven. Ebeling beweert dat door de moderniteit de theologie een hermeneutisch karakter heeft gekregen. De moderniteit daagt de godsdienst uit om de identiteit te verifiëren. Dit betekent dat vanaf de moderniteit de identiteit van de godsdienst niet langer kan bestaan zonder verklaring, interpretatie of verificatie²³⁸. Dit is de geboorte van de hermeneutiek in de theologie. Vanaf de moderniteit krijgt de hermeneutiek een wetenschappelijk karakter.

Het hermeneutisch proces in de godsdienst is reeds langer aanwezig dan vanaf de moderniteit. De historische godsdiensten hebben altijd verklaringen nodig gehad. Die godsdiensten, waaronder het christendom, staan in een verband met concrete gebeurtenissen, specifieke volkeren en individuen en contexten. Het is in deze historische constellaties dat de openbaring plaats vindt. Wanneer deze openbaringen worden verkondigd aan volgende generaties, zal er steeds een verklaring nodig zijn van de gebeurtenissen en de contexten waarin de openbaring vorm heeft gekregen. Helemaal anders is het bij de godsdiensten waar de openbaring overgeleverd wordt, onafhankelijk van concrete gebeurtenissen en feiten²³⁹. De openbaring heeft geen contextuele verklaring nodig indien de openbaring verstaan wordt buiten en onafhankelijk van de context. Een openbaring die voor eens en voor altijd onveranderlijk en onbetwistbaar is, onafhankelijk van de historiciteit, moet niet uitgelegd worden in het licht van de hedendaagse ervaringen. De openbaring heeft dan overal en altijd voor iedereen dezelfde betekenis. Maar dit is niet de theologie van de openbaring zoals Schweitzer die verstaat. Het zijn precies de existentiële ervaringen die doorheen de hermeneutiek de religiositeit ervan ontsluiten. Dit is precies de rol van de hermeneutiek in de hedendaagse opvoeding. Maar ook in de hedendaagse opvoeding wordt de hermeneutiek niet altijd op dezelfde manier beschreven.

D. DE HERMENEUTIEK IN DE HEDENDAAGSE RELIGIEUZE OPVOEDING

De religieuze opvoeding heeft de intentie om de mens in contact te brengen met de geloofstraditie zodanig dat deze traditie een bron van zingeving kan worden voor het leven. Dat de hermeneutiek daarvoor als methode gebruikt wordt, ligt voor de hand. De hermeneutiek verklaart de oorsprong en de betekenis van de bronnen van de traditie alsook de context waarin de traditie beluisterd wordt. Daarenboven laat de hermeneutiek toe te zoeken naar de betekenis van die bronnen voor de hedendaagse mens. Schweitzer ziet de hermeneutiek in de religieuze opvoeding niet alleen als een methode, volgens hem is de hermeneutiek de voorwaarde van de religieuze opvoeding. Er is geen sprake van de religieuze opvoeding zonder hermeneutiek. De hermeneutiek is een specifieke manier van omgaan met ervaring en de traditie. De correlatie en de spanningen tussen de ervaringen en traditie die door de hermeneutiek aan het licht komen, bepalen de religieuze begeleiding van de subjectwording van het kind.

In relatie tot de religieuze opvoeding noemt Schweitzer drie niveaus van de hermeneutiek: de historische hermeneutiek, de hermeneutiek van de hedendaagse wereld en de hermeneutiek van het actieve subject²⁴⁰. Deze drie niveaus hebben de religiepedagogiek van de laatste decennia bepaald.

²³⁸ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 78.

²³⁹ H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium, 180), Leuven, Peeters, 2004, p. 3.

²⁴⁰ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 71.

1. De historische hermeneutiek

De historische hermeneutiek in de religieuze opvoeding in Duitsland ontstaat vanaf de jaren vijftig. Voor die tijd wint de verkondiging onder invloed van de Barthtiaanse (neo-orthodoxe) en de neo-Lutheraanse theologie plaats²⁴¹. Religieuze opvoeders willen afstand nemen van de Duitse maatschappelijke context tijdens het interbellum. De bijbel heeft een boodschap onafhankelijk van de context. De bijbel, de kerkelijke hymnen en het gebed vormen de kern van de religieuze opvoeding. In de bijbel is de openbaring te lezen en deze heeft een autoriteit, onafhankelijk van tijd en ruimte. Deze visie op de bijbel als getuigenis van Gods openbaring buiten de context zal zich niet als primair kunnen handhaven in de verdere geschiedenis van de religiepedagogiek

Martin Stallmann suggereert dat de religieuze opvoeding moet gebaseerd zijn op de geschiedenis en de traditie²⁴². De historische hermeneutiek wordt de methode voor de religieuze opvoeding. De bijbel wordt een historisch document dat nood heeft aan een contextafhankelijke interpretatie. De bijbel als getuigenis van de openbaring die vooral verkondigd en verstaan moet worden buiten de historiciteit heeft in het algemeen afgedaan. Meer zelfs, om de bijbel te kunnen interpreteren, is er de hulp nodig van de filosofie, de sociologie en de psychologie.

Deze benadering van de bijbel is niet nieuw. De historisch-kritische methode in de exegeze in de achttiende eeuw en de *Leben Jesu Forchung* liggen aan de basis van de historische hermeneutiek in de religieuze opvoeding. De *Leben Jesu Forschung* beoogt het leven van Jezus te reconstrueren door het onderzoek naar de historiciteit van de bronnen. Hans Stock wil zelfs de academische theologie in de klas brengen. Zo komt bijvoorbeeld het synoptisch onderzoek in het curriculum van de religieuze opvoeding²⁴³. Deze benadering past volledig in het licht van de moderniteit. De studenten worden beschouwd als mensen die vooral willen analyseren, onderzoeken, interpreteren en verifiëren. Het beeld van de student is niet degene die het geloof wil verdiepen of zoekt op welke manier het geloof betekenis of zin kan hebben voor het leven. Vanuit de historisch-kritische methode in de religiepedagogiek wordt er verondersteld dat studenten de religie niet perse meer beschouwen als het fundament van een zinvolle levensvervulling.

De historische hermeneutiek in de religieuze opvoeding heeft niet lang stand gehouden. Vooreerst moest men blijven vasthouden aan de bijbel. De bijbel is de enige historische bron. Dit betekent dat een welbepaald verleden op een specifieke plaats alle aandacht krijgt. Vele studenten vonden dit historisch-kritisch onderzoek niet interessant en zelfs vervelend. In het model van de historische hermeneutiek wordt er met de actuele ervaringen van de kinderen en de jongeren geen rekening gehouden²⁴⁴.

Volgens Schweitzer ligt de zwakte van de historische hermeneutiek in de spanning tussen de bron van de traditie en de rationaliteit waarmee deze bronnen worden onderzocht. Met andere woorden, voor een religiepedagogiek vanuit het kind zijn het rationalisme en het empirisme onvoldoende om de bronnen van het geloof te interpreteren voor een zinvol

²⁴¹ De hermeneutische sleutel in het denken van Karl Barth (1886-1968) is dat de bijbelse tekst en dan vooral het Tweede Testament moet gelezen worden als een getuigenis van Gods openbaring. Verklaringen zijn niet nodig. De bijbelse tekst laat zichzelf verstaan. Karl Barth verwerpt de hermeneutische benadering.

J. HAERS, *Theology as a Hermeutical Science. Methodological and Anthropological Core of Christian Faith en Theology* (onuitgegeven cursus bij het vak A323 Dogma: Christologie in triniteit, K.U.Leuven), Leuven, 2004, p. 47-48.

²⁴² F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 75.

Martin Stallmann is professor verbonden aan de Evangelische Fachhochschule te Berlijn. Enkele belangrijke werken:

M. STALLMANN, *Christentum und Schule*, Stuttgart, Schwab, 1958.

M. STALLMANN, *Die Bibliche Geschichte im Unterricht: Katechetische Beitrage*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1963.

²⁴³ *Ibid.*, p. 75.

H. STOCK, *Studien zur Auslegung der Synoptischen Evangelien im Unterricht*, Güthersloh, Mohn, 1959, p. 9.

²⁴⁴ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 74-76.

religieus leven. In deze beperkte rationele interpretatie wordt niet het volledige voorverstaan van de lezer van de traditie betrokken in het hermeneutisch proces²⁴⁵. De kinderen en de jongeren zijn immers meer dan hun rationaliteit. Vanuit een holistische mensvisie schiet de rationaliteit te kort om recht te doen aan de identiteit van de kinderen. Tevens bepaalt de context van de lezer de interpretatie van de traditie mee. Religieuze opvoeding is namelijk meer dan studie van de historische bronnen.

2. De probleemgeoriënteerde hermeneutiek

Door het falen van de historische hermeneutiek, komt vanaf de jaren zeventig de probleemgeoriënteerde of de thematische hermeneutiek in de plaats. Hans Bernhard Kaufmann en Karl Ernst Nipkow wijzen op het belang om de problemen van de huidige tijd te betrekken in de godsdienstpedagogiek²⁴⁶. De godsdienstpedagogiek moest aansluiting vinden bij de problemen van het leven. Het curriculum van de religieuze opvoeding bestaat uit onderwerpen die zich richten op het domein van de sociale rechtvaardigheid en het milieu. De onderwerpen worden door de volwassenen voorgesteld. De opvoeders bepalen de thema's die zij als belangrijk achten voor de ontwikkeling van de jongeren²⁴⁷. Het sociaal wetenschappelijke onderzoek bestudeert relevante onderwerpen die deel moeten uitmaken van de inhoud van de religieuze opvoeding²⁴⁸. Daarmee doet de religiepedagogiek een beroep op aanverwante wetenschappen. Het zijn niet in de eerste plaats de jongeren die vanuit hun ervaringen de problemen voorstellen en oplossingen aanreiken.

Nu de hermeneutiek zich vooral concentreert rond de problemen van het leven, staan de interpretaties en analyses van de bronnen uit de geloofstraditie in functie van de deze problemen. In deze probleemgeoriënteerde hermeneutische religieuze opvoeding is het niet zozeer nodig om het onderzoek te voeren naar de auteur en de context van de bijbelse verhalen. De bijbel wordt vooral getoetst op zijn actualiteitswaarde. Het gaat er om wat de bijbel te zeggen heeft over de problemen uit de hedendaagse leefwereld. De religiepedagogiek gaat uit van een positief verband tussen de problemen en het antwoord dat de bijbel daarop kan geven. Deze religiepedagogiek gebruikt de hermeneutiek als methode om een verband te leggen tussen de hedendaagse ervaring en de bijbel. Van de bijbel wordt verwacht dat zijn traditie de mogelijkheid heeft om een antwoord te formuleren op de hedendaagse problemen.

De probleemgeoriënteerde hermeneutiek heeft een belangrijke bijdrage geleverd in de evolutie van de religieuze opvoeding. In ieder geval is de hermeneutiek niet verdwenen. Enerzijds is er de interpretatie van de actualiteit en anderzijds de historische interpretatie van de traditie in functie van de actualiteit. De hermeneutische cirkel is volledig indien zowel de hedendaagse leefwereld als de historische component opgenomen worden in de

²⁴⁵ F. Schweitzer ontleent de term *voorverstaan* aan de hermeneutiek van Gadamer. Gadamer stelt dat wie een tekst tracht te begrijpen hoe dan ook de tekst ontmoet vanuit een vooroordeel. Objectieve kennis bestaat niet. Het is vanuit de eigen verstaanshorizon dat een tekst wordt geïnterpreteerd.

Gadamer (1900-2002) was een Duits filosoof en leerling van Heidegger. Hij is vooral bekend om zijn hermeneutische methode. Hij baseerde zich daarvoor op het werk van Dilthey.

G. HEITINK, *Praktische theologie. Geschiedenis – Theorie – Handelingsvelden*, p. 180.

²⁴⁶ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 76.

Hans Bernhard Kaufmann is pedagoog en honorair professor aan de evangelisch-theologische faculteit van de Wilhelms-Universität te Münster. Van 1972 tot 1978 was hij directeur van het Comeniusinstituut te Münster. Dit instituut is een evangelische instelling ter ondersteuning van de religiepedagogiek.

H.B. KAUFMANN (ed.), *Streit um den problematierten Unterricht in Schule und Kirche*, Frankfurt, Diesterweg, 1973.

Karl Ernst Nipkow is de leermeester van Schweitzer. Schweitzer werkte te Tübingen bij de leerstoel van Nipkow.

K.E. NIPKOW, *Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität – Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts*, in ID., *Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1971, p. 236-263.

²⁴⁷ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 77.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 81.

hermeneutiek²⁴⁹. Schweitzer acht deze thematische hermeneutiek zinvol, indien de interpretaties kunnen plaats vinden in ideale omstandigheden. De correlatie is pas mogelijk indien iedereen in zijn eigen bestaanservaring wordt geconfronteerd met dezelfde problemen. Maar dit is precies de zwakte van de thematische of probleemgeoriënteerde hermeneutiek. Niet alle jongeren leven in dezelfde context of hebben precies dezelfde ervaringen²⁵⁰. Niet iedereen is overtuigd van hetzelfde mens- en wereldbeeld. Is het niet veeleer zo dat de jongeren zelf in staat zijn om vanuit hun ervaringen en vanuit de mogelijkheden van hun zelfontwikkeling, de constructeurs te zijn van hun leven? In de opbouw van een hedendaags religieuze opvoedingstheorie moet de manier waarop jongeren de werkelijkheid in zich opnemen en integreren, opgenomen worden. Zo zet de religiepedagogiek stappen naar een hermeneutiek van het actieve subject.

3. De hermeneutiek van het actieve subject

In het basiswerk van Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, onderzoekt de auteur de ontwikkeling van de jongeren. Een opvoeding moet rekening houden met de vaardigheden en de verschillende intelligenties van de jongeren. Schweitzer focust zich vooral op de vraag of de religieuze opvoeding een invloed heeft op de zelfontwikkeling van kinderen, jongeren en volwassenen²⁵¹. Als onderzoek uitwijst op welke manier kinderen hun identiteit opbouwen en als de religieuze opvoeding bijdraagt tot die identiteitsvorming, dan wordt het duidelijk welke de fundamenteen worden voor een religieuze opvoeding.

De centrale vraag in de cognitieve structurele psychologie van Piaget is, hoe de mens de werkelijkheid interpreteert. De werkelijkheid beïnvloedt steeds de persoon doordat de persoon de werkelijkheid interpreteert en door diezelfde interpretatie beïnvloedt de mens de werkelijkheid. Dit interpreteren is de basis voor de fasen in de cognitieve ontwikkeling²⁵². Als Piaget gelijk heeft, dan zal er in de religieuze opvoeding niet alleen gefocust worden op de mens, maar tevens op de werkelijkheid of de context van de leefwereld.

De relatie tussen de werkelijkheid en de mens is deze van het actieve subject. Dit betekent dat de mens vanuit zijn cognitieve mogelijkheden de werkelijkheid voor zichzelf actief opbouwt en tegelijkertijd construeert hij aan zijn eigen identiteit. De psychoanalytica L.J. Kaplan beschrijft in *Abschied von Kindheit* het subject niet als datgene wat vastligt vanaf de kindertijd. Jongeren doen aan waarneming, interpreteren, reflecteren en construeren voortdurend²⁵³. Al deze activiteiten kunnen geclusterd worden onder de noemer van de hermeneutiek. Maar Schweitzer ziet naast de hermeneutiek ook de empirie en de ideologiekritiek als elementen van het paradigma van de praktische theologie²⁵⁴.

²⁴⁹ De *hermeneutische cirkel* wijst op de wederzijdse invloed die zowel de bijbelse traditie heeft op de ervaring als omgekeerd. In het huidig verstaan van de hermeneutiek is het zinvoller te spreken over de *hermeneutische spiraal* omdat het lezen en interpreteren van de historische tekst en de tekst van de hedendaagse ervaring steeds een nieuw tekst voortbrengt.

J. HAERS, *Theology as a Hermeneutical Science. Methodological and Anthropological Core of Christian Faith and Theology*, p. 47-48.

²⁵⁰ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 82.

²⁵¹ F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, ⁵2004.

²⁵² F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, ²1998, p. 65-66.

Piaget onderscheidt in de cognitieve ontwikkeling een preoperationeel denken, een concreet operationeel denken en een formeel operationeel denken.

F. SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion*, p. 110.

²⁵³ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 54.

L.J. KAPLAN, *Abschied von Kindheit: Eine Studie über die Adoleszenz*. Uit het Engels vertaald door H. WELLER, *Adolescence – The Farewell to Childhood*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1993.

²⁵⁴ Op 30 oktober 2006 heb ik een gesprek met Schweitzer op de evangelische theologische faculteit te Tübingen. Ik maakte er hem attent op dat er mogelijk een verschil kon zijn tussen het model van de hermeneutiek aan de K.U.Leuven en het verstaan van de hermeneutiek in zijn werken op het terrein van de religiepedagogiek, dit omwille van de begrippen empirie en ideologiekritiek. We legden beide modellen naast

Elke vraag van de jongeren komt voort uit de ervaring dat vroegere antwoorden niet meer voldoen aan nieuwe ervaringen. Nieuwe ervaringen vragen om nieuwe interpretaties²⁵⁵. Een religieuze opvoeding die voorbijgaat aan de ervaringen van de kinderen en de jongeren is vervelend. Jongeren zullen de religie pas relevant vinden voor hun zelfontwikkeling indien de religieuze begeleiding de ervaringen van de jongeren ernstig neemt. Pas als jongeren de religie kunnen interpreteren vanuit het perspectief van de eigen ervaring, wordt religie belangrijk voor de identiteitsvorming²⁵⁶. Deze interpretatie moet actief gebeuren. Dit betekent dat de opvoeding ruimte moet bieden zodanig dat de jongeren zelf kunnen interpreteren. Zij zijn zelf het subject van de hermeneutische act.

Vanuit de kritiek die Schweitzer heeft op de historische hermeneutiek is het element van het voorverstaan of het vooroordeel hier belangrijk. Niet alle jongeren interpreteren op dezelfde manier en met dezelfde gedrevenheid. Differentiatie in de interpretatie is eigen aan het hermeneutische paradigma voor de religieuze opvoeding²⁵⁷. Religieuze opvoeding zonder hermeneutiek helpt de identiteitsvorming van de kinderen en de jongeren niet.

E. DE HERMENEUTIEK ALS VOORWAARDE VOOR DE RELIGIEUZE OPVOEDING

Het is voor de religieuze opvoeding een uitdaging om ondanks de secularisatie de religie te zien als het fundament in de identiteitsvorming van het actieve subject. De historische hermeneutiek is een methode om de bronnen van de religie te interpreteren binnen het raamwerk van hun historiciteit. De probleemgeoriënteerde hermeneutiek is een methode om vanuit de traditionele bronnen, antwoorden te geven op de maatschappelijke en individuele problemen. Schweitzer ziet de hermeneutiek niet als een methode in de religieuze opvoeding. Het is geen fase of een deel van de religieuze opvoeding.

Hermeneutiek is duidelijk meer dan een methode. Zo kan hermeneutiek bepaald worden als een paradigma of een 'voorwaarde' voor alle theologie, de hermeneutiek verwijst naar een algemene situatie van werken met een traditie die alleen maar kan geaccepteerd of geapprecieerd en opgenomen worden door de hedendaagse mens indien deze traditie zin heeft voor hem²⁵⁸.

Dit betekent niet dat er geen hermeneutische methoden gebruikt dienen te worden. De historische en de probleemgeoriënteerde hermeneutiek blijven bestaan maar ze worden geïntegreerd in een geheel van het verstaan van de hermeneutiek van het actieve subject. Deze hermeneutische methoden moeten gerelateerd worden aan het actieve subject. Het actieve subject is het onderwerp van de hermeneutische act. Dit is de voorwaarde voor de religieuze opvoeding. Er hoeven geen keuzes worden gemaakt tussen de verschillende methoden. De hermeneutiek verwijst naar een bepaalde manier van omgaan met een traditie vanuit het perspectief van het actieve subject. Deze traditie zal maar aanvaard en geapprecieerd worden indien ze voor de hedendaagse mens zinvol en relevant is²⁵⁹.

elkaar en stelden vast dat er eigenlijk geen verschil is. Voor beide modellen geldt een waarneming, een kritiek en een interpretatie van het geheel.

²⁵⁵ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 28-39.

²⁵⁶ F. SCHWEITZER, *Die Such nach eigenem Glauben*, p. 115.

²⁵⁷ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 82-83.

²⁵⁸ Hermeneutics clearly is more than a methodology. If it can be called a paradigm or a 'condition' for all theology, hermeneutics refers to the general situation of working with a tradition, which will only be accepted or appreciated and appropriated by contemporary people if it makes sense to them.

F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 79.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 79

F. DE GEVOLGEN VOOR DE PRAKTIJK

Het ontwikkelen van een paradigma voor de godsdienstpedagogiek is niet enkel een academische activiteit. Het paradigma van de voorwaarde van de hermeneutiek voor de religieuze opvoeding heeft praktische gevolgen²⁶⁰.

Een religieuze opvoeding is in de eerste plaats een opvoeding. Dit betekent dat het niet alleen de bedoeling is van de religieuze opvoeding om de leerstellingen of de doctrine van een religieuze traditie door te geven. Een religieuze opvoeding die enkel als doel heeft om de traditie te onderwijzen, zonder daarbij oog te hebben voor het actieve leren en de beleving van de jongeren geeft niet het verhoopte resultaat voor de zelfwording²⁶¹. Dit betekent dat de inhoud van de geloofsopvoeding nefast is wanneer die geen rekening houdt met de mogelijkheden van de jongeren. Indien bijvoorbeeld leerkrachten een godsvoorstelling aanbieden zonder zich af te vragen of deze godsvoorstelling toegankelijk binnen het voorverstaan van de jongeren, zal dit als gevolg hebben dat de jongeren die godsvoorstelling misschien niet eens kunnen interpreteren. God krijgt dan hoogstens een marginale plaats in de zelfontwikkeling. Een bepaalde religieuze opvoeding kan contraproductief werken als die voorbijgaat aan het voorverstaan van de jongeren. Anderzijds betekent dit niet dat het voldoende is om een godsvoorstelling te zoeken die naadloos aansluit bij de vooronderstelling van de jongeren. Een godsvoorstelling uit een traditie zal altijd conflictueus zijn met het voorverstaan. Maar het actieve leren van de jongeren maakt het mogelijk om het voorverstaan in een zinvolle relatie te brengen met de traditie²⁶². Dit voorbeeld maakt nogmaals duidelijk dat het niet altijd de positieve verhoudingen van de traditie met de ervaring leiden tot identiteitsvorming. Het conflict, de spanningen die het resultaat zijn van een degelijke interpretatie kunnen evenzeer door het actieve subject opgenomen worden in zijn identiteitsopbouw.

Als de betrokkenheid van de ervaring op de traditie in de religieuze opvoeding de inhoud bepaalt, dan wordt het moeilijk om te vertrekken vanuit een vooropgesteld curriculum. Leerkrachten kunnen moeilijk de contexten van de individuele leerlingen voorzien. Een lesplannen wordt haast onmogelijk²⁶³. Godsdienstleraars zullen zich goed moeten positioneren. Zij hebben geen deel aan de hermeneutische cirkel en ze zijn geen spreekbuis van een doctrine. Ze kunnen wel deel uitmaken van het voorverstaan van de jongeren en hen begeleiden in hun religieuze groei. Zij moeten zelf op zoek gaan naar het perspectief van de leerlingen²⁶⁴. In die zin nemen leraars actief deel aan het leerproces²⁶⁵.

De leerkracht heeft meer nodig dan alleen maar de overtuiging dat de hermeneutiek de voorwaarde is van zijn opdracht. Uiteindelijk zullen de ouders, leerkrachten en catechisten het leerproces, dat zijn fundament vindt in de hermeneutiek, moeten begeleiden. Dit vraagt om een didactiek die voldoet aan de voorwaarden van de religieuze opvoeding.

§2. NOODZAAK VAN EEN DIDACTIEK

Inleiding

Didactiek is gericht op het leren. Leren gebeurt doorheen een aantal processen. Het is afhankelijk van de inhoud, de methoden, de doelstelling, de ontwikkelingsmogelijkheden van degene die leert en van degene die begeleidt, de socialisatie en de psychologie. Voor

²⁶⁰ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 73.

²⁶¹ H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education*, p. 27.

²⁶² F. SCHWEITZER, *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, p. 154.

²⁶³ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 82.

²⁶⁴ F. SCHWEITZER, *Theologische Lehre und das Subject des Lernens. Der Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Praktisch-theologischen Hermeneutik*, in D. ZILLEBEN, S. ALKIER, R. KOERRENZ & H. SCHROETER (ed.), *Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben*, Reinbach-Merzbach, CMZ-Verlag, 1991, p. 91.

²⁶⁵ H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education*, p. 36.

de religiedidactiek stelt er zich een bijzondere vraag: moet godsdienst wel geleerd worden? Is niet voldoende om zich onder de openbaring te plaatsen en door de genade van God het geloof te ontvangen? Dit is een theologische vraag of de mens de gave van het geloof, die door God geschonken wordt, al dan niet kan bepalen? Of met andere woorden: wat is het aandeel van de mens in het gelovig worden van mensen indien het geloof wordt geïnterpreteerd als een gave van God. Het eerste punt van deze paragraaf is een beschrijving van de visie van Schweitzer over het leren van het geloof. Vanuit de geloofstraditie in de bijbel is het leren van het geloof te verantwoorden.

Het geloof leren betekent onmiddellijk de didactiek een rol toekennen, want didactiek is gericht op het leren. Maar de religiedidactiek staat niet los van de pedagogische opties die gemaakt worden of los van het paradigma van de praktische theologie. Stellen dat de hermeneutiek de voorwaarde is van de religiepedagogiek impliceert dat niet om het even welke inhoud of methode het onderwerp kunnen worden van een didactische analyse of constructie. Een goede omschrijving van de verhoudingen tussen de verschillende componenten die tot de didactiek behoren, vormen het onderwerp van het tweede punt. Al de componenten van de huidige religiepedagogiek komen in functie te staan van de hermeneutiek.

Deze twee punten zouden voldoende kunnen zijn om een kort en globaal overzicht te hebben van wat de didactiek beoogt, maar dit is buiten Schweitzer gerekend. Zijn visie op het leren en de hermeneutiek bepaalt de didactiek. Voor Schweitzer is ervaren tegelijkertijd leren en omgekeerd. Deze correlatie tussen ervaren en leren stelt bijzondere eisen van de didactiek. Als het geloof moet geleerd worden en als het leren gebeurt vanuit een individuele ervaring die niet noodzakelijk equivalent is met de ervaring van anderen, dan stelt zich de vraag of de didactiek in staat zal zijn om voldoende te differentiëren naargelang de impact van de diverse ervaringen op de persoonlijkheidsvorming.

A. GODSDIENST MOET GELEERD WORDEN

In de hedendaagse pedagogiek worden de jongeren gezien als subjecten. Dit betekent dat zij zelf in staat zijn om te bouwen aan een eigen levensontwerp. Ze nemen hun zelfwording in eigen handen. De godsdienstpedagogiek moet de jongeren in hun bewustzijn ernstig nemen en hen helpen bij de zelfontwikkeling²⁶⁶. Deze begeleiding houdt een leren in en dit leren past in een leerproces. Maar geldt dit ook voor de religieuze opvoeding? Als mensen hun zelfwording in handen moeten nemen, wat kan God dan nog doen? Is het ofwel de mens, ofwel God die bron is van een gelovig leven? Is het niet God die al dan niet beslist over de gave van het geloof? Kunnen mensen zomaar Gods daden beïnvloeden?

De bijbel is duidelijk. Het geloof moet verkondigd worden. Reeds in het Oude Testament moeten de joden hun kinderen de geschiedenis van het Hebreeuwse volk vertellen.

Wanneer uw kinderen later vragen: "Wat betekenen toch die verordeningen, bepalingen en voorschriften die de heer onze God u gegeven heeft?" dan moet u hun antwoorden: "Wij waren slaven van de farao in Egypte, maar de Heer heeft ons met sterke hand uit Egypte geleid." (Deut 6,20-21)²⁶⁷.

Maar niet alleen de joden worden opgeroepen om te verkondigen. Ook Jezus zendt zijn leerlingen uit, vanuit Jeruzalem tot aan het einde van de wereld. Het hele boek van de Handelingen en de brieven van de apostelen zijn getuigenissen van de verkondiging van

²⁶⁶ F. SCHWEITZER, *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, p. 148.

²⁶⁷ Dit is een stuk geloofsonderricht van de joden in de vorm van vraag en antwoord. Deuteronomium formuleert die kort en kernachtig. Soortelijke catecheses zijn te vinden in Ex 12,26-27; 13,14-16; Joz 4,6-7,21-24. Ze beklemtonen de plicht om Gods heilsdaden en de zin van de wetten aan iedere generatie door te geven. DE BIJBEL. UIT DE GRONDTEKST VERTAALD. WILLIBRORDVERTALING. GEHEEL HERZIENE UITGAVE 1995, 's Hertogenbosch, KBS, 1995, p. 219.

Gods grote daden. Verder in de traditie is het leven van de christenen gericht op de verkondiging en op de geloofsschat die toegankelijk moet worden binnen de historiciteit van het leven.

Enkele voorbeelden uit de geschiedenis van de catechese en het godsdienstonderricht maken duidelijk dat er steeds een didactiek geweest is. Reeds in de eerste eeuwen van de kerk zijn er voorbeelden van onderrichten aan kandidaat dopelingen. Bekend is het boekje *Catechizandis Rudibus* van Aurelius Augustinus uit de vierde eeuw²⁶⁸. Later in de reformatie wordt de samenhang ontdekt tussen geloven en leren. Johan Amos Comenius schrijft in de zeventiende eeuw regels uit die moeten helpen bij het leren²⁶⁹. De rationaliteit van de Verlichting is voor de religie een uitdaging²⁷⁰. Christian Palmer is een pedagoog die de religie verbindt met de mogelijkheden van het kind. Voor hem is de religie van het kind een uitdaging voor de kerkelijke opvoeding²⁷¹. Tegenwoordig zal de didactiek de jongeren willen oriënteren in hun zelfontwikkeling, waarbij de religie een constitutief element vormt omwille van de mogelijkheid om de werkelijkheid religieus te interpreteren²⁷². Deze interpretatie vraagt om een begeleiding die uitgewerkt wordt in een didactisch leerproces. De vraag naar de methode, de doelstelling en de inhoud van het onderricht komt voort uit de noodzakelijkheid van de religieuze opvoeding.

B. METHODE, INHOUD EN DOELSTELLING VAN DE RELIGIEDIDACTIEK

De religiedidactiek analyseert en maakt het religieonderricht mogelijk. Daarbij komt eerst en vooral de vraag naar de doelstelling. De doelstelling van de religiedidactiek is een concretisering van de *Bildung*. Het is de *Bildung* die de doelstellingen bepaalt van de religiedidactiek. Dit heeft als gevolg dat de didactiek betrokken is op de inhoud van het onderricht, de mogelijkheden en de ontwikkeling van degenen voor wie de doelstellingen bestemd zijn, de sociale wetenschappen en de religiewetenschap. Het is tevens belangrijk om de huidige didactiek te kunnen schetsen binnen de hermeneutische benadering van de religieuze opvoeding²⁷³.

De religiedidactiek heeft als object het onderzoek naar de verhouding van degene die leert tegenover degene die aanleert, de leraar tegenover de lerende, wat onderwezen wordt tegenover wat gestudeerd wordt, of in het Duits: de *Lehr-Lern-Forschung*²⁷⁴. Het leren mag evenwel niet enkel gereduceerd worden tot het cognitieve. Vaardig worden om doorheen communicatie met verschillende religie-, wereld- en levensbeschouwingen te bouwen aan de zelfwording, heeft niet alleen te maken met wat cognitief verantwoord kan worden. Vaardigheden zijn naast het cognitieve, ook betrokken op de sociale en emotionele dimensies van de menselijke persoonlijkheid.

De doelstelling van het onderricht stelt niet alleen een inhoud voorop, maar heeft tevens invloed op de vaardigheden die moeten bereikt worden. Vaardigheden ontwikkelen gebeurt door het hanteren van een leermethode. In verschillende opvattingen is de methode een deel van de didactiek. Dit is juist, maar vragen rond de methode kunnen niet geïsoleerd worden van andere didactische vragen. Het kiezen van een bepaalde methode is tevens afhankelijk van de inhoud van het onderricht. Een methode is niet onafhankelijk van de keuzes van de religiepedagogiek en dus ook niet van het wetenschappelijk model van de

²⁶⁸ A. AUGUSTINUS & A. SIZOO, *Libros de fide, spe, caritate sive Enchiridion. De catechezandis rudibus* (Scriptores christiani primaevi, 3), Den Haag, Daamen Den Haag, 1947.

²⁶⁹ Johan Amos Comenius (1592-1670) is een Tsjechisch filosoof, theoloog en pedagoog. Zijn pedagogiek is gebaseerd op een humanistische levensbeschouwing.

F. SCHWEITZER, *Die Religion des Kindes*, p. 76-92.

²⁷⁰ J.A. COMENIUS, *Pampedia*. Vertaald in het Spaans door F. GOMEZ R. DE CASTRO, *Estudio Preliminar* (Aula abierta, 57), Madrid, UNED, 1992.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 216-223.

²⁷² F. SCHWEITZER, *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, p. 144, 147.

²⁷³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 140.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 125.

religiepedagogiek. Het beste methodeboek is nog geen garantie voor een goede religieuze opvoeding. Goed onderricht is dan ook niet alleen een vraag naar een goede methode²⁷⁵. Het onderricht is wel afhankelijk van de visie op leren.

C. ERVAREN IS LEREN, LEREN IS ERVAREN: HET BELANG VAN DE SOCIALISATIE

De didactiek stelt de vraag hoe het leren verloopt. Leren gebeurt op heel wat meer terreinen dan alleen maar het leren van inhouden die door leerplannen worden voorgeschreven. Leren gebeurt in een socialisatieproces. De familie en de gemeenschap zijn belangrijke componenten in de socialisatie van een individu. Ze maken deel uit van het voorverstaan van de jongeren. De religieuze opvoeding krijgt de meeste kansen als zij verworven wordt in een religieuze socialisatie. Wanneer de religie geen deel meer uitmaakt van de families of de gemeenschappen waartoe jongeren behoren, dan kunnen zij ook niet meer leren vanuit hun socialisatie. Als religie buiten het sociale leven valt, dan vindt de religieuze opvoeding enkel nog plaats in het onderricht op school. Het doorgeven van leerstellingen is relatief gemakkelijk. Maar het eigene van de religie is de beleving. Jongeren worden niet religieus door het kennen van enkele leerstellingen²⁷⁶. Daarom heeft het catechismusonderricht dat gebaseerd is op vraag en antwoord, afgedaan.

Er steekt een spanning tussen het leren, onderwijzen en de beleving van de religie. Wat onderwezen wordt, strookt niet altijd met de ervaring. Maar opnieuw: dit betekent niet dat de religieuze opvoeding geen zin meer zou hebben. Conflicten toelaten in een leerproces, kan heel productief zijn, zeker indien de evaluatie niet alleen gericht is op de inhoud van het onderricht, maar ook op het proces in de menswording²⁷⁷.

Omwille van de *Bildung*, blijft het formuleren van leerdoelen nodig, maar de religie kan niet alleen door een planmatig leerproces aangeleerd worden. Het leerplan zal doorbroken worden door de diversiteit van de levenservaring. Door de levenservaringen van de jongeren, kan de religieuze begeleiding niet anders dan gedifferentieerd zijn. Dit wil zeggen: de verschillende ervaringen zijn constitutief in het leerproces. Het element van de differentiatie moet een van de fundamenteen worden in de leerdoelen. Zo wordt er recht gedaan aan de leefwereld en de religieuze begeleiding van de jongeren.

Schweitzer stelt de elementarisering voor als een open godsdienstdidactisch model dat gestalte moet geven aan een verantwoord godsdienstonderricht vanuit het kind²⁷⁸.

§3. DE ELEMENTARISERING IN DE RELIGIEUZE OPVOEDING

Inleiding

De derde paragraaf maakt duidelijk dat niet om het even welke didactiek adequaat is voor de religieuze opvoeding. Niet alle methoden passen in het godsdienstonderricht. De elementarisering biedt de beste kansen om in het didactisch handelen het wetenschappelijk model van de hermeneutiek concreet te maken.

Het eerste punt van deze paragraaf omschrijft de betekenis van de elementarisering. De elementarisering beoogt de communicatie tussen de inhoud van het religieonderricht, de beleving van de leerlingen en de leerkracht.

Het tweede punt geeft de vijf dimensies weer van de elementarisering. Al deze dimensies zijn bepalend voor het godsdienstonderricht. Ze zijn aanwezig in het didactisch handelen dat gebaseerd is op de elementarisering.

²⁷⁵ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 127-128.

²⁷⁶ F. SCHWEITZER, *Gelehrte, gelernte, gelebte Religion. Zum Verhältnis von Religion, Leben und Lernen*, p. 142,145.

²⁷⁷ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 133.

²⁷⁸ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, in F. SCHWEITZER *et al.* (ed.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003, p. 10.

A. DE BETEKENIS VAN DE ELEMENTARISERING

De religieuze opvoeding heeft nood aan een didactiek. Het is niet alleen belangrijk om te weten hoe het leren gebeurt, opvoeders en leraars moeten stappen ondernemen om het leren en het beleven van de religie mogelijk te maken.

Om de doelstelling van de *Bildung* na te komen, zal de opvoeding in staat moeten zijn om een vruchtbare, authentieke en levensbetrokkene ontmoeting tot stand te brengen tussen de inhoud en de thema's enerzijds en anderzijds de leefwereld van de kinderen en de jongeren. Die ontmoeting gebeurt vanuit het perspectief en de interpretatie van de jongeren en niet vanuit het perspectief van de leraar. Schweitzer spreekt over een perspectiefwissel. Het zijn de kinderen en de jongeren zelf die het subject zijn van de elementarisering. Bij het model van de elementarisering geven de jongeren zelf aan wat hen overtuigt en wat zinvol is voor hun leven. De waarheid daaromtrent mag niet van buitenaf aangebracht worden in de hoop dat de jongeren overtuigd zijn van de waarde ervan. De waarheid komt tot stand door de communicatie die gevoerd wordt door jongeren en volwassenen. Het gaat in wezen om een proces van samen zoeken naar waarheid voor het leven. De godsdienstleerkracht zal ruimte geven aan de waarnemingen, de duidingen en de vragen van de jongeren. Die verschillende elementen bepalen het onderricht²⁷⁹. Op die manier krijgt het onderricht betekenis en wordt er vermeden dat godsdienst buiten het leven staat en uiteindelijk verveelt.

Leerkrachten zullen er over waken dat de waarnemingen en de vragen van de jongeren niet dienen om toch maar enkele godsdienstige leerstellingen mee te geven. Elementarisering betekent niet het onderwijzen van een theologie voor de kinderen. Het is geen onderricht van de theologie op kindermaat. Het is wel belangrijk dat de kinderen hun religieuze ervaringen en hun geloof op een expressieve manier leren naar voren brengen. De theologie in de religieuze opvoeding beoogt doelstellingen die een verband leggen tussen de inhoud van de traditionele theologie en de jongeren, maar dan vanuit het perspectief van de levenservaringen van de kinderen en de jongeren²⁸⁰. De theologie van het kind vervult een rol in de menswording omdat die wordt betrokken in de communicatie. Het religieonderricht heeft een rol te vervullen in de menswording. Jongeren hebben de mogelijkheid om het geloof voor zichzelf te verwoorden. Ze kunnen zelf theoloog zijn, ook als hun denken over het christelijk geloof verschilt van de dogmatische leerstellingen. Als de leerkracht zich bij deze geloofsverwoording laat betrekken, is het op zijn beurt ook een uitdaging en tegelijk een opgave om mee in communicatie te treden. Jongeren bevragen vanuit hun geloofservaringen het geloof van de leerkracht en het kerkelijk leven²⁸¹.

Vanuit de praktijk hebben er zich een aantal vragen en dimensies van de elementarisering ontwikkeld. Deze dimensies kunnen in een analyse wel van elkaar onderscheiden worden, maar in de praktijk hebben ze met elkaar te maken. Ze zijn het best te verstaan vanuit een cirkelmodel. Deze dimensies zijn: de elementaire structuren, de elementaire ervaringen, de elementaire toegangen, de elementaire vormen van leren en de elementaire waarheden. De elementarisering kan geduid worden vanuit om het even welke dimensie²⁸². Elke van deze dimensies worden geïllustreerd aan de hand van de parabel in Lucas 15, 11-32.

²⁷⁹ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 10-13.

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 16.

²⁸¹ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – Offenen Fragen*, in F. SCHWEITZER et al. (ed.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003, p. 10.

²⁸² *Ibid.*, p. 14-15.

B. DE DIMENSIES VAN DE ELEMENTARISERING

1. De elementaire structuren

Elke vorm van onderricht biedt een inhoud aan. Daar niet alle inhouden van de religie en het christendom aan bod kunnen komen, dienen er keuzes gemaakt te worden. De inhoud kan zich focussen op de bijbel, de geschiedenis van het christendom en de hedendaagse beleving van het christendom. Een andere invalshoek is de individuele of de gemeenschappelijke beleving van de christenen. De inhouden worden onderbouwd door de exegetische, het geschiedkundig onderzoek, de dogmatiek, de humane wetenschappelijke disciplines en de natuurwetenschappen. De regel die bij de elementarisering wordt gebruikt is deze van de vereenvoudiging. De inhoud die naast de ervaringen van het actieve subject het curriculum vormt van het religieonderricht, wordt geconcentreerd en gereduceerd tot de meest elementaire²⁸³.

De vraag die zich hier stelt is of de inhoud altijd eenduidig en transparant moet zijn? De inhoud van het onderricht kan niet altijd eenduidig zijn, want door de interpretatie vanuit de levenservaring correleert de inhoud van het geloof met de beleving van het geloof en het denken over het geloof eerder conflictueus.

De elementarisering vraagt om de veelvuldige inhouden gestructureerd aan bod te laten komen zodanig dat die inhouden worden ontdekt vanuit de menselijke vragen en behoeften. Volgens Dietrich Zilleßen en Uwe Gerber gaat het in de elementarisering om vanuit de ervaringen fundamentele vragen te leren stellen, ook wanneer de problemen heel complex en niet eenduidig zijn²⁸⁴.

Het religieonderricht moet het avontuur durven aangaan om de inhoud van het geloof te confronteren met de complexiteit van de menselijke ervaring. Daartoe moet de inhoud gestructureerd worden. In de communicatie met een gestructureerde inhoud kunnen de mensen de dieptedimensie van hun bestaan ontdekken.

De parabel in Lucas 15, 11-32 kan gestructureerd worden in twee delen. Het eerste deel (vers 11-24) concentreert zich op de verhouding van de vader met de eerste zoon. Het tweede deel gaat over Gods gerechtigheid die geschiedt doorheen tussenmenselijke relaties. Het is de liefde van God die beide verloren zonen poogt samen te brengen. Het is een liefde die alles nieuw maakt²⁸⁵.

2. De elementaire ervaringen

In een probleemgeoriënteerde aanpak van het religieonderricht is de ervaring van de jongeren een deel van de inhoud. Maar in de huidige didactiek die gebaseerd is op de hermeneutiek van het actieve subject, wordt er anders met de ervaring omgegaan. Daar krijgt de gedifferentieerde ervaring een constructieve betekenis. Daarom moeten de ervaringen van de jongeren opgenomen worden in de didactiek. Indien een didactiek het actieve leren wil stimuleren, moet de ervaring deel uitmaken van de didactiek.

Omwille van de ervaringen van de kinderen die de inhoud van de religieuze opvoeding bepalen, is het noodzakelijk om de kinderen waar te nemen in hun leefwereld. De godsdienstleerkracht moet oog hebben voor de ervaringen en proberen vanuit het perspectief van de jongeren te kijken naar de werkelijkheid. Leren uit ervaringen is niet alleen een leren uit eigen ervaringen, maar ook uit de ervaringen van anderen, dit geldt zowel voor de jongeren als voor de leraar. Dit leren aan elkaar kan door het zoeken naar overeenkomsten in de ervaring, maar het kan tevens door het verschil, de contrastervaring. Er wordt uit de ervaring geleerd als de inhoud en de context van de ervaring voor de lerende

²⁸³ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion: Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven – Offenen Fragen*, p. 15-16.

²⁸⁴ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion*, p. 217.

²⁸⁵ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 17-18.

voldoende relevantie heeft²⁸⁶. Het leren als leren aan elkaar is hermeneutisch. Leren uit de ervaring is de ervaring interpreteren. Deze interpretatie kan de bron zijn voor een nieuwe ervaring. Zo wordt het leren een proces dat nooit af is. Nipkow stelt dat als de weg gegaan wordt van de ervaring naar het document of de tekst, dan dient ook de weg terug genomen te worden, namelijk van het document naar de ervaring²⁸⁷. Deze dubbele beweging is de basis van de elementarisering. Zo kan het ervaringsbetrokkene interculturele leren enkel maar gebeuren wanneer de ervaringen van de religies in de verschillende delen van de wereld aan bod komen. Intercultureel en interreligieus leren op basis van het paradigma van de hermeneutiek is niet het leren van enkele realia van een cultuur of een godsdienst. Het zijn vooral de ervaringen van mensen uit die cultuur of godsdienst die uitmaken of het interreligieus en intercultureel leren relevant is voor de zelfontwikkeling.

Verschillende ervaringen komen aan bod in Lc 15. Er zijn existentiële ervaringen mogelijk rond de thema's vader-zoon relatie, schuld en vergeving, scheiden, liefde en egoïsme en gerechtigheid. De exegese kan ook betrokken worden in de communicatie. Jongeren zoeken dan naar de ervaringen waaruit het document of de bron is ontstaan. Tevens is de verandering in het vaderbeeld opmerkelijk. Als de samenstelling van de familie verandert, verandert ook het beeld van de vader.

3. De elementaire toegangen

De elementaire toegang als een dimensie in de elementarisering focust zich op de wijze waarop jongeren zichzelf en de wereld interpreteren. Het is de vraag hoe de verstaanshorizon van jongeren in de didactiek van de religieuze opvoeding wordt betrokken.

De elementarisering moet toelaten dat de jongeren hun eigen wereldbeeld binnen brengen in het godsdienstonderricht. Dit is veel meer dan alleen maar zoeken naar aanknopingspunten uit het leven. Centraal staat de vraag naar hoe de mens in een bepaalde ontwikkeling omgaat met de omgeving, hoe de wereld wordt geduid en hoe de werkelijkheid wordt geconstrueerd²⁸⁸. Dit betekent dat de leraar zich niet alleen moet open stellen voor het wereldbeeld van de jongeren, maar dat hij elke verstaanshorizon constructief inbrengt in de religieuze opvoeding. Elke elementaire toegang die ingebracht wordt in de communicatie verdient respect. Maar respecteren betekent niet dat een fase of een niveau in een ontwikkeling niet meer moet evolueren. Respecteren betekent jongeren en ook volwassenen uitdagen tot groei in de religieuze ontwikkeling²⁸⁹. Respect hebben voor jongeren is niet de jongeren verweesd achter laten met hun ervaringen en met hun interpretaties van de contexten. Jongeren respecteren betekent hen vooral uitdagen om hun ontwikkeling in eigen handen te nemen. Jongeren zullen zich waarschijnlijk gewaardeerd weten als zij merken dat hun eigen voorverstaan van de werkelijkheid de bouwstenen van de religieuze opvoeding zijn. De ingebrachte interpretaties van de contexten van de leerlingen vormen de elementen die de inhoud en de vorm van de religieuze opvoeding zullen bepalen.

In de hedendaagse ontwikkelingspsychologie gaat het niet meer zozeer om een duidelijke afgelijnde ontwikkeling in fasen. De omgeving, de context en de geslachtsspecifieke kenmerken spelen een rol in de zelfontwikkeling van de jongeren. Dit betekent dat de ontwikkeling van de jongeren niet mooi afgelijnd vastligt vanaf de kindertijd²⁹⁰. De religieuze ontwikkeling is moeilijk te voorspellen omdat er vele actoren, waaronder de socialisatie, een grote rol spelen. Maar alle psychologische onderzoeken negeren is niet verstandig. De resultaten van de cognitieve structurele ontwikkelingspsychologie (Fritz Oser en James W. Fowler) en de psychoanalyse (Erik H.

²⁸⁶ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 19-21.

²⁸⁷ K.E. NIPKOW, *Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus*, in F. SCHWEITZER et al. (ed.), *Elementarisierung im Religionsunterricht*, p. 116.

²⁸⁸ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glaube. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, p. 66.

²⁸⁹ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 22-23.

²⁹⁰ F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glaube*, p. 54.

Erikson) helpen een beeld te krijgen van de jongeren. De ontwikkelingstheorieën mogen de jongeren niet reduceren of vastzetten in een bepaalde fase van hun ontwikkeling.

Bij het voorbeeld van de parabel bij Lucas is het duidelijk dat mensen met een verschillend voorverstaan van de werkelijkheid het verhaal zullen lezen vanuit andere invalshoeken. Kinderen nemen de parabel anders waar dan de volwassenen. Sommige kinderen zullen wellicht het verhaal lezen vanuit de relatie met hun vader. Voor jongeren is het niet onmogelijk dat zij naar het verhaal kijken vanuit het loskomen met de ouders. Het is eveneens de vraag of allen het verhaal zullen lezen met aandacht voor het literaire genre van de parabel. Zullen kinderen in staat zijn om het verhaal als een parabel te interpreteren of zullen zij eerder blijven vastzitten aan de letterlijke betekenis? Dit betekent niet dat de letterlijke interpretatie van het verhaal verkeerd zou zijn voor jonge kinderen die wegens hun ontwikkeling nog niet tot symbolisch denken in staat zijn. De leraar heeft hier de bijzondere opdracht om de verschillende interpretaties niet voor te stellen alsof de interpretaties niet meer mogen veranderen. Dat is precies wat de elementarisering moet toelaten: een open didactisch proces dat de zelfontwikkeling als doel heeft. Het spreekt voor zichzelf dat de inzichten uit de ontwikkelingspsychologie de didactiek beïnvloeden.

4. De elementaire vormen van leren

Piaget is een grote verdediger van het actieve leren. Dit betekent dat het leren niet alleen gebeurt door het handelen, maar ook door een geestelijke activiteit²⁹¹.

De dimensie van het leren staat niet op zichzelf. De toegang, de ervaring en de structuur hebben allen met leren te maken. Het ervaren zelf is leren. Het voorverstaan bepaalt het leren. De structuur beïnvloedt de inhoud van het leren.

Het leren krijgt onvoldoende kansen indien het zich op school beperkt tot het doceren van een geloofsinhoud die dan door de leerlingen zo goed mogelijk moet worden gereproduceerd. Het aanbod op school moet breder zijn. De school moet groeien naar een levensruimte waar plaats is voor diverse ervaringen. Dit kan wanneer de school een leef- en ervaringsruimte wordt. Vorming wordt zinvol indien ook binnen de school ervaring wordt opgedaan²⁹². Ervaringen met religie zijn ook in het onderricht mogelijk. Leerkrachten en de auteurs van handboeken voor het godsdienstonderricht moeten zich de vraag stellen of ze de mogelijkheid bieden om de jongeren in contact te brengen met esthetische uitdrukkingsvormen waarbij de kans tot religieuze ervaring reëel wordt²⁹³. En, ervaringen brengen nieuwe ervaringen teweeg.

De parabel van Lucas 15 is in de geschiedenis van de christelijke kunst op verschillende manieren geschilderd, getekend en gebeeldhouwd. Elke afbeelding is een interpretatie waarmee de kinderen en de jongeren kunnen communiceren. Kunst maakt een school tot een levensruimte waar het godsdienstonderricht de beleving van de religie kansen geeft. Hetzelfde geldt voor het deelnemen aan de liturgie en het steunen van projecten ten voordele van de Zuiden.

5. De elementaire waarheden

In deze dimensie van de elementarisering gaat het om de vraag naar de waarheid en naar de betekenis van de ervaringen voor het huidige leven. Waarden en waarheid moeten ruimte krijgen opdat de mens zijn leven zou kunnen opbouwen. Nipkow beweert dat didactische gezien, de elementaire waarheden samenhangen met de elementaire ervaringen, want in de ervaring wordt de waarheid ontmoet²⁹⁴.

²⁹¹ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 26

J. PIAGET, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbug-Verlag, 1974.

²⁹² F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glaube*, p. 156, 164.

²⁹³ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 25.

²⁹⁴ O. KLISS, *Hat Gott die Welt geschaffen?*, in F. SCHWEITZER, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, p. 65.

Elementaire waarheden binnen dit open didactisch model van de elementarisering betekent niet het instructief overbrengen van leerstellingen of dogma's. Theologie kan wel spreken over de dogma's, maar dit betekent nog niet dat er automatisch een relatie is tussen de dogma's en de ervaring van de theoloog. Dogma's zullen pas in een ontmoetingsproces plaats vinden als de ervaring zich daartoe leent. Indien een leerstelling wegens de inhoud niet behoort tot de ervaring van het actieve subject, dan zal deze leerstelling geen invloed hebben op de zelfontwikkeling. Maar leerstellingen mogen in het religieonderricht in elk geval en altijd bevraagd worden door de ervaring.

Een ervaring vraagt om interpretatie. Deze interpretatie betekent de waarheid voor het actieve subject. Maar het actieve subject kan de waarheid omtrent de ervaring niet alleen ontdekken vanuit zichzelf. Het voorverstaan, wat anderen denken of wat de traditie aan waarden heeft voortgebracht, dragen bij tot het interpretatieproces. Op hun beurt worden de waarden uit de traditie geïnterpreteerd vanuit het perspectief van de huidige ervaring. Daarom zijn waarheden niet neutraal. Waarden zijn steeds betrokken op de persoonlijkheid en de context waarin ze worden beleefd. Ook wanneer het over de waarheid gaat, moeten de kinderen ernstig worden genomen²⁹⁵.

Als de waarheidsvraag aan bod komt in het godsdienstonderricht kan de leerkracht de vraag naar zijn eigen geloof verwachten. Geloofd de leerkracht zelf wel wat hij of zij vertelt²⁹⁶? De leerkracht kan zich evenals de leerlingen situeren in een hermeneutische cirkel. De vraag naar wat de leerkracht zelf gelooft, wordt samengebracht in het voorverstaan van de jongeren. Wat de jongeren aan ervaringen en interpretaties verwoorden, wordt in het voorverstaan van de leerkracht ingevuld. Het is beter dat communicatie kansen biedt tot identiteitsopbouw.

In het voorbeeld van de parabel van Lc 15 komt de vraag of het actieve subject een andere kijk op het leven heeft gekregen. Die vraag ernstig nemen heeft zowel voor de leerkracht als voor de leerling gevolgen. Zeker indien het antwoord voldoende draagkracht heeft om verder te groeien in de zelfontwikkeling. Kan ik leven zoals de vader? Bepaalt de beleving van de liefde van de vader het eigen leven? Het antwoord op die vragen kan door geen enkel onderricht worden gegeven. Maar de vragen stellen dient wel te gebeuren in het religieonderricht²⁹⁷.

§5. EEN ANTWOORD OP DE VISIE VAN SCHWEITZER DOOR KELLY

Inleiding

Tijdens een internationaal, academisch en interdisciplinair seminarie aan de Faculteit Godgeleerdheid van de Katholieke Universiteit Leuven op 13 en 14 januari 2003 brengen een aantal academici hun visie op de hermeneutische oriëntatie van de religieuze opvoeding. Kelly geeft zijn visie op de religieuze opvoeding in een antwoord op de uiteenzetting van Schweitzer²⁹⁸.

K.E. NIPKOW, *Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe*, in *Evangelische Erziehung* 36 (1984), p. 136.

²⁹⁵ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion*, p. 212.

²⁹⁶ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz*, p. 28.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 28.

²⁹⁸ G.B. KELLY, *Response to Friedrich Schweitzer "The Hermeneutic Condition of Religious Education"*, in H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium, 180), Leuven, Leuven University Press, 2004, p. 89-94.
H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (ed.), *Hermeneutics and Religious Education*, p. x.

Geffrey B. Kelly is professor, verbonden aan de Departement Religious Studies aan de La Salle University, Philadelphia, USA.

http://www.kuleuven.ac.be/thomas/hermeneutics/index_main.htm

In zijn lezing verwijst G.B. Kelly naar de theologie van K. Rahner en naar D. Bonhoeffer. Hierbij de vermelding van twee publicaties:

G.B. KELLY, *Liberating Faith, Bonhoeffer's Message for Today*, Minneapolis, Augsburg Publishing, 1984.

A. EEN BEVESTIGING VAN DE VISIE VAN SCHWEITZER

Kelly geeft in zijn antwoord enkele positieve elementen weer uit de visie van Schweitzer over de hermeneutische voorwaarde in de religieuze opvoeding. De visie op wat de hermeneutische voorwaarde betekent, vindt Kelly positief. Schweitzer omschrijft het als een bepaalde manier van denken en de hermeneutiek laat een relatie toe met de traditie²⁹⁹. Dit sluit in dat de bijbel deel uitmaakt van de traditie en dus verondersteld wordt in de hermeneutische aanpak. De inbreng vanuit de bijbel blijft noodzakelijk voor de godsdienstpedagogiek. Tevens blijven de culturele en de historische inzichten die gepaard gaan met het lezen van de bijbel behouden, alhoewel de exegese alleen de studenten nauwelijks beweegt. Een autoritaire verkondiging van de waarheid die de jongeren onkritisch dienen over te nemen, kan niet meer. Zeker moet er een correlatie zijn met de ervaring van de jongeren. Dit is de positieve bijdrage van de probleemgeoriënteerde hermeneutiek in de evolutie van de godsdienstpedagogiek. Bij de thematische aanpak stonden jammer genoeg de antwoorden reeds vast voor de jongeren hun eigen ervaringen konden inbrengen.

B. KELLY VERDEDIGT DE OVERDRACHT VAN OBJECTIEVE WAARDEN

Schweitzer begrijpt de hermeneutische voorwaarde als een godsdienstpedagogisch model waarbij de jongeren de waarheid kritisch interpreteren vanuit hun eigen perspectief. Er is dus alvast een relatie tussen de traditie en de jongeren, maar het is niet de relatie die gebaseerd is op het pedagogisch model van de historische hermeneutiek en de probleemgeoriënteerde hermeneutiek. In die laatste twee modellen wordt de traditie niet benaderd vanuit het perspectief van de jongeren. Het is de leerkracht die het inhoudelijk materiaal levert en de expert is die de relatie construeert en opbouwt. Als de waarheid geïnterpreteerd wordt vanuit het perspectief van de jongeren, dan bepaalt de leerling wat relevant en accepteerbaar is voor de zelfontwikkeling.

Kelly be vraagt de invulling van het begrip "hermeneutische voorwaarde" van Schweitzer. Vooreerst stelt Kelly de vraag of de overdracht van objectieve waarden niet meer mogelijk is. Het overdragen van een objectieve waarheid moet toch kunnen. Er is toch een waarheid die niet afhankelijk is van de individuele interpretatie of het voorverstaan van het individu. Vervolgens vindt Kelly dat de confrontatie met de verschillende interpretaties tot conflicten leiden. In welke mate kunnen deze conflicten een rol spelen in de religieuze opvoeding?

In de visie van Schweitzer is het mogelijk dat de verschillende interpretaties met de daaruit voortvloeiende conflicten de mogelijkheid bieden om de traditie te interpreteren. Dit betekent dat er zelfs afwijkende interpretaties mogelijk zijn. Volgens Schweitzer moet er niet noodzakelijk een exclusieve harmonieuze ontmoeting gebeuren met de traditie. Conflict en oppositie met de traditie zijn evengoed mogelijk. Kelly begrijpt niet dat door het conflict met de traditie de werkelijkheid beter te verstaan is. Trouwens, zo vraagt Kelly, wat betekenen de verhalen uit de christelijke traditie voor studenten met een beperkte ervaring? En als de jongeren de mogelijkheid geboden wordt om de verhalen verkeerd te interpreteren, hoe is dan de relatie met de waarheid van de christelijke traditie?

In zijn antwoord op Schweitzer vertrekt Kelly vanuit de visie van de theoloog Paul Tillich. Tillich veronderstelt dat er een relatie is vanuit de menselijke ervaring met een goddelijk antwoord. De mens stelt existentiële vragen aan God en Gods openbaring is het antwoord. De theologie verwoordt de vragen en beantwoordt ze. De mens die zich van zichzelf vervreemd weet, gaat op zoek naar antwoorden. Die antwoorden vindt de mens bij God. Op die manier slaat Tillich een brug tussen de ervaring en de traditie. Deze brug is de

K. RAHNER & G.B. KELLY (ed.), *Theologian of the Graced Search for Meaning*, Minneapolis, Augsburg Fortress, 1992.

²⁹⁹ F. SCHWEITZER, *The Hermeneutic Condition of Religious Education*, p. 71-87, p. 73.

basis van de correlatiedidactiek in de religieuze opvoeding³⁰⁰. De idee van de hermeneutiek van de correlatie vindt Tillich bij de filosoof Martin Heidegger. Deze filosoof uit de twintigste eeuw beschrijft de mens als degene die bewust is van zijn eigen eindigheid. Het enige wat de mens kan doen is die radicale eindigheid aanvaarden³⁰¹. Tillich gebruikt de concepten van Heidegger door te stellen dat God een antwoord heeft op de radicale eindigheid en de vervreemding van de mens. Karl Rahner gebruikt eveneens zoals Tillich de begrippen van Heidegger voor zijn theologie. Volgens Rahner is het de genade van God die de mens op weg zet om betekenis te geven aan het leven³⁰². De genade is ingeplant in het menszijn. Door de genade wordt een onrustige menselijke geest aangetrokken door God. Rahner gaat terug op het gezegde van Augustinus:

Onze harten zijn bestemd voor God en ze zijn rusteloos tot ze rust vinden in God³⁰³.

Kelly beweert dat de mens met zijn existentiële vragen een antwoord krijgt van God. Hij stelt zich de vraag of de visie van Schweitzer op de hermeneutische voorwaarde de genade is van God. Indien deze vraag positief beantwoord wordt, betekent dit dat het conflict, het onvoldoende of verkeerd begrijpen van de traditie, tot de genade van God behoort.

Het is goed dat Schweitzer verwijst naar de visie van Paul Ricoeur, zeker wat betreft de "tweede naïviteit"³⁰⁴. Kelly heeft het vooral moeilijk met de kritische interpretatie van de traditie. Er is inderdaad wel een relatie met de traditie, maar die dient harmonieus te verlopen. Er is een absolute waarheid die niet voor relatief mag aanzien worden.

Kelly illustreert zijn antwoord op Schweitzer onder andere door het voorbeeld van de doodstraf. De meningen in de Verenigde Staten van Amerika over de doodstraf zijn verdeeld. Sommigen zijn om religieuze redenen radicaal tegen het ontnemen van het leven van medemensen. Anderen zijn voor de doodstraf omwille van de bescherming van het leven. Dit voorbeeld toont een duidelijk conflict. Beide meningen verdedigen het leven. Maar hun stellingen zijn conflictueus. Als er hier geen universeel antwoord komt, blijft het conflict bestaan. Volgens Kelly is de hermeneutische cirkel en het eigen voorverstaan van de realiteit niet in staat om dit conflict op te lossen. Enkel de overdracht van een absolute waarheid kan de verschillende interpretaties over de doodstraf opheffen. Kelly verdedigt het Protestants principe van Tillich. Het Protestants principe stelt de vraag waar het uiteindelijk om te doen is? Gaat het om geld of macht? Wat geloven we echt? Alleen een absolute waarheid kan uitsluitend geven. Het eindige kan niet in de plaats komen van het oneindige.

§6. BESLUIT

Dat Schweitzer de religieuze opvoeding noodzakelijke acht voor de zelfontwikkeling van de kinderen en de jongeren zal wellicht vele pedagogen verrassen. In een tijd van secularisering lijkt de religie eerder de mens te vervreemden dan wel te verrijken. Om

³⁰⁰ G. HEITINK, *Praktische theologie*, p. 85-86.

P. TILlich, *Systematische Theologie*, Stuttgart, Ev. Verlagswerk, ⁵1977.

³⁰¹ J. DECORTE *et al.*, *Fundamentele Wijsbegeerte*, p. 77.

³⁰² K. RAHNER, *Zending en genade* (Pastorale Cahiers, 4), Hasselt, Heideiland, 1964.

³⁰³ G.B. KELLY, *Response to Friedrich Schweitzer. 'The Hermeneutic Condition of Religious Education'*, p. 93.

³⁰⁴ P. Ricoeur legt de nadruk op de autonomie van een tekst. Een tekst is er, onafhankelijk van de auteur. Telkens kan een tekst opnieuw benaderd en geïnterpreteerd worden. Deze verklaringen moeten niet noodzakelijk de interpretaties zijn van de auteur van de tekst. Een nieuwe interpretatie betekent meteen een nieuwe tekst of een nieuw verhaal. Zo wordt de mens in zijn levenscyclus uitgedaagd om de geloofsvoorstellingen opnieuw te reconstrueren, nadat hij voordien door een rationalistische denkhouding afscheid heeft genomen van zijn geloof uit de kinderjaren. Dit geloof uit de kinderjaren noemt P. Ricoeur de 'eerste naïviteit', het herschreven geloofsverhaal is de 'tweede naïviteit'.

J. HAERS, *Theology as a Hermeneutical Science. Methodological and Anthropological Core of Christian Faith and Theology*, p. 45.

F. SCHWEITZER, *Postmoderner Lebenszyklus und Religion*, p. 130-131.

polarisaties in het debat te vermijden, moeten de concepten eenduidig zijn zodat de interpretaties mogelijkheden bieden tot communicatie.

De ervaringen met de historische hermeneutiek in de religieuze opvoeding hebben aangetoond dat een dergelijke benadering de studenten verveelt. De probleemgeoriënteerde hermeneutiek heeft een belangrijke bijdrage gehad in de evolutie van de hermeneutiek in de religieuze opvoeding, maar deze benadering slaagde er niet in om de jongeren in hun ervaringen en hun voorverstaan van de werkelijkheid ernstig te nemen.

Schweitzer neemt de hermeneutiek als paradigma over en stelt deze als voorwaarde voor de religieuze opvoeding. Dit betekent dat de dialoog tussen pedagogen moet vertrekken vanuit de hermeneutiek en dat een religiepedagogiek niet buiten het interpreteren van de werkelijkheid om kan. Het is de opdracht van de pedagogiek om modellen uit te werken die het interpreteren van de werkelijkheid mogelijk maken. De vraag binnen de dialoog tussen de pedagogen blijft nog altijd: wie dient er te interpreteren en wat moet geïnterpreteerd worden. Schweitzer is duidelijk. Het kind interpreteert de werkelijkheid en omdat deze werkelijkheid niet eenduidig is, maar een diepere religieuze dimensie laat ervaren, is de interpretatie van het kind religieus. Binnen de hermeneutisch cirkel wordt het kind door zijn opvoeding uitgedaagd om de werkelijkheid te interpreteren. Het resultaat van dit proces is de zelfontwikkeling van het kind. Dit houdt in dat het doel van de opvoeding de menswording is en dat deze opvoeding omwille van de werkelijkheid religieus is. De vraag voor de pedagogie is uiteindelijk een religieuze vraag: heeft de werkelijkheid een dieptedimensie en kan er voor de interpretatie van deze geheimvolle werkelijkheid religieuze concepten worden gebruikt?

Schweitzer vertrekt vanuit het leren om zijn hermeneutisch model te ontwikkelen. Zijn paradigma wordt bepaald door de vraag hoe het kind leert en wat de dimensies zijn die dit leren beïnvloeden. Dit betekent dat Schweitzer in zijn visie op de religieuze opvoeding niet in de eerste plaats geïnteresseerd is in het doorgeven van leerstellingen of dogma's maar wel in het laten beleven van de geloofstraditie vanuit het perspectief van de kinderen en de jongeren. Dit wil zeggen dat enkel maar deze inhoud uit de traditie aan bod komt die relevant is voor de religieuze groei en de zelfontwikkeling in het algemeen.

Kelly heeft een andere invalshoek. Hij vertrekt eerder vanuit de theologie. Hij baseert zich op de theologie van Tillich en Rahner. De godsdienst kan krachtens de genade een antwoord geven op de existentiële vragen van de mens. Net zoals Schweitzer legt zijn visie een brug tussen de traditie en de ervaring. Maar volgens Kelly bevat de traditie objectieve waarden die tijd en ruimte overschrijden en die niet kritisch geïnterpreteerd moeten worden vanuit degene die de vragen stelt.

Het is ongetwijfeld belangrijk dat kinderen vertrouwd worden met de geloofstraditie. Vele opvoeders, leraars en godsdienstpedagogen zijn ervan overtuigd dat de geloofstraditie er niet is om zichzelf. De beleving van de geloofstraditie is er opdat mensen leven zouden bezitten en wel in overvloed (Joh 10,10).

HOOFDSTUK V. HET RELIGIEONDERRICHT IN DIALOOG

INLEIDING

Het vorige hoofdstuk toont aan dat het model van de hermeneutische communicatie tegemoet komt aan de verwachtingen van de moderne religiepedagogiek. Doordat in dit model de persoonlijke ervaring een voorname rol speelt in de communicatie, krijgt het leren een grotere kans op slagen, want ervaren is leren en leren is ervaren.

In dit hoofdstuk wordt de religieuze pluraliteit binnengebracht in het model van de hermeneutische communicatie. De diversiteit die aanwezig is de samenleving wordt een constitutief element in het leerproces.

De eerste paragraaf gaat in op de ervaringen van de kinderen en de jongeren die leven in een multiculturele en multireligieuze samenleving. Het model van het traditioneel confessioneel religieonderricht voldoet niet meer aan de uitdagingen van de religieuze diversiteit in de maatschappij. Het confessioneel onderricht draagt nauwelijks bij tot het reflectief bewustzijn van de religieuze persoonlijkheidsontwikkeling. Een godsdienstpedagogisch model dat wil tegemoet komen aan de eisen van de moderne religiepedagogiek kan niet anders dan de communicatie in te brengen die tot stand komt door de ontmoeting tussen leerkracht en kinderen vanuit verschillende geloofstradities.

De tweede paragraaf stelt zo'n communicatief model voor. De nadelen in het traditioneel confessioneel religieonderricht worden voordelen in het confessioneel coöperatief onderricht. Daar waar in het traditionele model de diversiteit een probleem was, is het nu een voordeel. De meerwaarde van het confessioneel coöperatief religieonderricht is dat doorheen de confrontatie, het conflict en de conformiteit met de andere religies, de kinderen en de jongeren zich meer bewust worden van hun eigen confessionaliteit. Door de ontmoeting met de andere religies, verdwijnen de traditionele geloofstradities niet, integendeel: het zal blijken dat doorheen de communicatie de kinderen en de jongeren een sterkere reflexiviteit ontwikkelen over de eigen geloofstraditie waarin ze zijn opgevoed.

Het hermeneutisch model voor het confessioneel coöperatief religieonderricht is zo sterk dat er een uitbreiding kan gebeuren buiten de traditionele geloofservaring om deel te nemen aan de levensbeschouwelijke communicatie. Het interreligieus leren moet plaats vinden in de ruimte die de geloofstradities ter beschikking stellen om door de communicatie te werken aan de persoonlijkheidsopbouw. Dit is het item van de derde paragraaf.

De vierde paragraaf stelt een beschrijving voor van een praktijkvoorbeeld. Leerkrachten en leerlingen van de verschillende confessies en levensbeschouwingen komen doorheen communicatie en interpretatie tot een reflectief bewustzijn van de religieuze en levensbeschouwelijke persoonlijkheidsontwikkeling.

§1. DE ERVARING VAN EEN MULTICULTURELE EN EEN MULTIRELIGIEUZE SAMENLEVING

INLEIDING

Vooraleer in te gaan op de verschillende mogelijkheden en vormen van het religieonderricht in dialoog, is het noodzakelijk om even het maatschappelijk kader van de multiculturele en multireligieuze gemeenschap te schetsen. Het is namelijk binnen dit multicultureel raamwerk dat de vragen van de religieuze pluraliteit zich stellen. De empirische vaststellingen vanuit de sociologie worden in het eerste punt ondersteund door een onderzoek die Albert Biesinger en Friedrich Schweitzer in 2005 hebben laten uitvoeren³⁰⁵.

³⁰⁵ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg – Basel – Wien, Herder, 2006.

Dit boek bevat de resultaten van een onderzoek dat geleid werd door Albert Biesinger en Friedrich Schweitzer. Albert Biesinger is religiepedagoog aan de katholieke theologische faculteit van de universiteit van Tübingen. Hij is aldus een collega van Friedrich Schweitzer. Hun onderzoek inventariseert en analyseert de bevindingen

Naarmate de multireligieuze samenleving constitutief is voor de religieuze beleving, stelt zich meer en meer de vraag naar de dialoog binnen de opvoeding. Mensen moeten immers de mogelijkheid hebben om met elkaar te communiceren zodat een vreedevol samenleven mogelijk is. Deze communicatie kan zich niet beperken tot het culturele niveau, want de religie staat in een verhouding met de cultuur. Er is het gevaar van het fundamentalisme indien er geen ruimte gecreëerd wordt voor de dialoog. Volgens Schweitzer is deze dialoog een evidentie omdat de *Bildung* het fundament is van de religieuze opvoeding. Jongeren moeten bekwaam worden om vanuit hun religieuze belevingen in de dialoog met de levenswereld, te komen tot een persoonlijk zinontwerp. Dit is trouwens de hele opzet van de communicatie in de hermeneutische aanpak van het religieonderricht.

Maar de ervaring die de jongeren hebben met verschillende religies beperkt zich meestal tot enkele uiterlijkheden. De fundamentele verschillen van de religies ontsnapt aan hun aandacht. Niettegenstaande het ervaarbare onderscheid met de islam, kennen ze nauwelijks de fundamentele verschillen tussen katholieke en evangelische christenen. Het al dan niet behoren tot deze of een andere confessie, bepalen hun vriendschapsrelaties haast niet. Religie is een niet primaire grootheid in hun leven. Toch worden jongeren geconfronteerd met vragen vanuit de verschillende godsdiensten, voornamelijk vanuit de islam. Maar ooit zullen jongeren al dan niet moeten kiezen voor een confessie. Deze keuze is voor de meeste mensen urgent bij de vraag over het al dan niet dopen van een eerste kind. Dit zijn de bevindingen die beschreven worden in het tweede deel.

A. DE NOODZAAK VAN DE DIALOOG IN DE RELIGIEPEDAGOGIEK VANUIT DE UITDAGING VAN DE MULTIRELIGIEUZE GEMEENSCHAP

In de huidige westerse samenleving is het verhaal van de moderniteit niet in de plaats gekomen van de religiositeit. De toename van de secularisatie als gevolg van de moderniteit heeft er niet voor gezorgd dat het religieuze verhaal verdwenen is. De rechtevenredigheid tussen de secularisatie en de religie heeft zich niet kunnen waar maken. Wel is er een verandering in de beleving van de religie gebeurd. De religieuze beleving is niet meer gebaseerd op één dominant religieus verhaal. Voor het Westen betekent dit dat de religiositeit niet enkel en alleen meer teruggaat op het christelijk verhaal³⁰⁶.

Eenzijds zijn de kenmerken van de moderniteit niet verdwenen. De secularisatie blijft zich tot op de dag van vandaag verder zetten. Anderzijds zijn er de nieuwe uitdagingen van de globalisatie. De invloed van de globalisatie laat zich voelen op alle werkelijkheidsdomeinen. Economie, recht, politiek en wetenschap zien er grondig anders uit dan enkele decennia geleden. Door de mobiliteit, de migratiestromen, de democratisering van het onderwijs en de toepassingen van de communicatietechnologie zijn de verhoudingen in de wereld niet meer als voorheen. De samenlevingsverbanden beperken zich niet tot het eigen bedrijf, de natie of de religie. De huidige migratiestromen brengen mee dat mensen in contact komen met andere culturen en religies. Daardoor verliest het traditioneel religieus verhaal zijn waarheidsaanspraak op de religieuze beleving van een bepaalde etnische gemeenschap of territorium. De religieuze pluraliteit als gevolg van de globalisering, maakt dat de ervaringen die mensen hebben met de religie zich niet meer beperken tot wat de traditionele en confessionele religie oproept³⁰⁷.

In contact komen met een andere cultuur, impliceert onmiddellijk de confrontatie met een andere religie. Door de confrontatie met het anderszijn, is het samenleven met mensen uit een andere cultuur een uitdaging. De eigen leefwereld wordt in vraag gesteld. De

van een studie betreft het confessioneel coöperatief religieonderricht in Baden-Württemberg en Nordrhein-Westfalen, zowel in het staatsonderwijs als in het confessioneel onderwijs. Het spreekt vanzelf, gezien de confessionele constellatie van de katholieken en de protestanten in Duitsland, dat de dialoog tussen de verschillende godsdiensten urgenter is dan in vele andere Europese landen. De kern van het opzet van het religieonderricht in dialoog, is belangrijk en toepasbaar binnen elke multireligieuze gemeenschap.

³⁰⁶ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 88.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 8.

fundamenten van de opgebouwde persoonlijkheid lijken te wankelen onder de kritiek dat andere levensbeschouwingen minstens even relevant zijn voor een zinvol leven. Dit is niet alleen op het vlak van de cultuur, maar deze confrontatie zet zich verder op het religieuze en levensbeschouwelijke domein. Een confrontatie kan ervaren worden als een conflict, maar dit conflict hoeft niet destructief te zijn voor de leefwereld van het individu en de samenleving. De vraag is op welke manier mensen omgaan met deze veranderde beleving van de cultuur en de religie in een bestaande gemeenschap. Er is zeker het gevaar van het fundamentalisme. Entiteiten kunnen zich van elkaar afsluiten en elkaar bevechten om de eigen identiteit veilig te stellen. Als mensen de religieuze pluraliteit ervaren als een destructief conflict, kan dit een gevaar betekenen voor de identiteit van een religieuze gemeenschap. De herinnering aan de gebeurtenissen van elf september 2001 blijven op het netvlies hangen als een fenomeen of een model waartoe het fundamentalisme in staat blijkt te zijn³⁰⁸.

Het cultuurconflict is niet alleen voelbaar op mondiaal vlak. Dicht bij huis stelt zich bijvoorbeeld de discussie rond het al dan niet publiekelijk dragen van een hoofddoek vanuit de religiebeleving van de islam. Cultuur en religie zijn niet zomaar van elkaar te scheiden³⁰⁹.

De opvoeding in de multiculturele gemeenschap kan niet buiten de vragen die gesteld worden vanuit de verschillende religieuze gemeenschappen. De religiositeit van de jongeren komt vanuit de verschillende religies onder kritiek te staan³¹⁰. Het waarheidskarakter van de religieuze voorstellingen binnen de traditionele confessie verliezen hun autoriteit wanneer andere voorstellingen deze traditionele confessie bevragen. Door de religieuze pluraliteit merken mensen dat er verschillende vormen bestaan om de religieuze ervaringen te beleven en om ze aldus op een verschillende manier te articuleren.

Mensen zien door de religieuze pluraliteit de mogelijkheid om buiten de traditionele religie hun ervaringen ter sprake te brengen. Dit gegeven werkt de individualisering van de religie in de hand. Het is zelfs niet nodig om vast te houden aan één religie. Diverse ervaringen kunnen vanuit verschillende religies geïnterpreteerd en beleefd worden. Vanuit sociologisch standpunt gezien, kunnen mensen religieus fluctueren. Ze bouwen zelf vanuit hun ervaringen een zinontwerp uit, dat gebaseerd is op de verschillende religieuze voorstellingen die voorhanden zijn. Mensen grijpen naar alles wat zinvol en aantrekkelijk lijkt, zonder zich al te veel de vraag te stellen naar de herkomst of de samenhang van de religieuze voorstellingen³¹¹. Vandaar hecht Schweitzer veel belang aan de religieuze *Bildung* waarbij mensen gevormd worden om met deze religieuze pluralisering en individualisering om te gaan. De religieuze *Bildung* zal moeten gericht zijn op de dialoog. Deze dialoog moet tegemoet komen aan de verwachtingen van het individuele en het gemeenschappelijke leven³¹². De verwachtingen stellen zich op het domein van het zinontwerp en het samenleven in vrede en tolerantie.

De traditionele religieuze opvoeding kan het zich niet meer permitteren om zich af te sluiten van de ervaringen die inherent zijn aan de multiculturele en de multireligieuze maatschappij. De verschillende religieuze voorstellingen zijn een uitdaging voor de religiepedagogiek om de dialoog te voeren met de verschillende religies die deel uitmaken van de ervaring van jongeren. Dit betekent dat de huidige religiepedagogiek moet starten vanuit de ervaring die jongeren hebben met de religies en wereldbeschouwingen. Naarmate de multireligieuze maatschappij zich progressief ontwikkelt, moet de religiepedagogiek een meer communicatief karakter krijgen³¹³. Hier wordt het nog duidelijker dat de uitdaging, de confrontatie en het conflict een positief constitutief element is in de hermeneutische communicatieve aanpak van de religieuze opvoeding. Deze communicatie betekent echter

³⁰⁸ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 90.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 19.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 27.

³¹¹ *Ibid.*, p. 91.

³¹² F. SCHWEITZER, *Der Bildungsauftrag des Protestantismus*, p. 8.

³¹³ *Ibid.*, p. 133.

niet dat de traditionele religie aan waarde verliest, integendeel: het is precies met en vanuit de beleving van de traditionele religie dat de dialoog gevoerd wordt met de andere religies.

Dat de dialoog de steunbeer moet zijn in de religieuze *Bildung* is duidelijk, maar hoe ver reikt de ervaring van de jongeren met de verschillende religies? Zijn hun religieuze voorstellingen wel rijk genoeg om dialoog te treden met andere religies?

B. DE ERVARINGEN VAN DE JONGEREN MET VERSCHILLENDE RELIGIES

Jongeren maken over het algemeen niet zo'n groot onderscheid tussen de verschillende christelijke godsdiensten. Men heeft wel oog voor de uiterlijkheden, maar er is bij de jongeren nauwelijks enige reflectie omtrent de kerk, de leer of de oecumene. De grens is wel de islam. De religieuze voorstellingen van de islam en de manier waarop moslims zich openlijk presenteren, vormt wel een duidelijk onderscheid met de christelijke godsdiensten³¹⁴. Jongeren zijn zeker zelfbewust in confrontatie met de islam, maar dit is niet per se een belemmering voor de communicatie.

Andere maatstaven waarop jongeren zich beroepen om religies van elkaar te onderscheiden zijn het al dan niet streng zijn van een religie. Sommige religies worden ervaren als extreem, andere vinden zij eerder normaal. Het streng of los zijn van een religie zegt ook iets over de inhoud en de beleving van het geloof. De discussie op het vlak van de inhoud van de religie beperkt zich tot het herkennen van een aantal uiterlijkheden. De inhoud van het geloof zien zij als wat de kerken voorschrijven, maar voor hen is de kerk en de leer ervan voornamelijk een menselijke constructie. Jongeren maken een onderscheid tussen de menselijke beleving en de confessie. De persoonlijke ervaring en het interpreteren ervan relateert de confessionele leer.

Vanuit het onderzoek van Biesinger en Schweitzer is er een groot onderscheid tussen de individuele religiositeit en het confessionele articuleren van de ervaring³¹⁵. Toch is het veranderen van confessie geen prioriteit. Daarvoor is de confessie niet belangrijk genoeg. Jongeren komen wel in contact met de traditionele godsdienst door de school, de communicatiecatechese, de confirmatie en het vormsel, maar waarom jongeren behoren tot de evangelische of rooms-katholieke traditie, ligt buiten het reflectief bewustzijn. Het behoren tot deze of een andere confessie is trouwens niet belangrijk voor hun vriendschapsbetrekking of relatiekeuze. In de sportclubs bijvoorbeeld weten de jongeren nauwelijks tot welke confessie of levensbeschouwing de verschillende leden behoren. Vriendschappen hebben niets met evangelisch of katholiek van doen. Zelfs relaties met moslims zijn perfect mogelijk. Het behoren tot een godsdienst is ondergeschikt aan de persoonlijke levenssfeer. Dit blijft meestal zo tot op het moment dat er gesproken moet worden over de opvoeding van de eigen kinderen. De vraag stelt zich dan of ouders al dan niet hun kind zullen laten dopen³¹⁶.

De religiepedagogiek zal zoeken naar modellen die het confessioneel bewustzijn van jongeren aanscherpen, niet alleen om de juiste confessionele of levensbeschouwelijke keuze te maken, maar gewoon om te leren omgaan met de ervaring van de verschillende geloofstradities.

§2. DE MEERWAARDE VAN EEN HET CONFESSIEEL RELIGIEONDERRICHT IN DIALOOG

INLEIDING

De religiepedagogiek in een multireligieuze samenleving moet keuzes maken. Ofwel beperkt men het religieonderricht tot de ethiek, ofwel tot een vergelijkende godsdienstwetenschap of maatschappijleer. Maar geen enkel van deze alternatieven doen

³¹⁴ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 17-18.

³¹⁵ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*, Freiburg – Basel – Wien, Herder, 2006.

³¹⁶ *Ibid.*, p. 14-33.

voldoende recht aan het recht van het kind op religie. Kinderen hebben recht op een religieuze begeleiding. Maar hoe moet deze begeleiding worden ingevuld?

In deze paragraaf worden er twee confessionele modellen voorgesteld die tegemoet komen aan de doelstellingen van de religiepedagogiek. Er is enerzijds het confessioneel religieonderricht dat aangeboden wordt vanuit één bepaalde confessie waarbij de verschillende geloofstradities met elkaar worden vergeleken en anderzijds het coöperatief confessioneel religieonderricht waar kinderen en jongeren vanuit verschillende confessies in een heterogene groep zitten en communicatief participeren aan het religieonderricht. Beide vormen van onderricht baseren zich op de dialoog, maar de winst van het confessioneel coöperatief onderricht blijkt uit het grotere confessionele bewustzijn van de jongeren. Het confessioneel religieonderricht draagt nauwelijks meer bij tot dit reflectief bewustzijn. Er bestaat dus wel degelijk een onderscheid tussen de groepen die bestaan uit deelnemers die onderricht genieten vanuit dezelfde confessie en de heterogene confessionele groepen die door communicatie bouwen aan hun religieus zelfbewustzijn.

In het eerste deel van deze eerste paragraaf worden de resultaten weergegeven van de bovenvermelde studie van Biesinger en Schweitzer. Daaruit blijkt dat een vergelijking maken van de verschillende geloofstradities nauwelijks bijdraagt tot het confessioneel bewustzijn indien deze vergelijking niet gebaseerd is op de ervaringen van de deelnemers. Het tweede deel legt dit falen uit van het confessioneel religieonderricht. In het derde deel pleit Schweitzer voor het confessioneel coöperatief religieonderricht omwille van de communicatieve mogelijkheden tussen de kinderen en de jongeren.

A. DE RESULTATEN VAN EEN VERGELIJKEND CONFESIONEEL RELIGIEONDERRICHT

Biesinger en Schweitzer beschrijven in hun studie de resultaten van het onderzoek aangaande het religieonderricht in dialoog. Het object van hun onderzoek zijn twee groepen die deelnemen aan deze vorm van religieonderricht. Een eerste groep bestaat uit kinderen en jongeren die behoren tot één bepaalde confessie, evangelisch of katholiek, en ze worden in deze geloofstraditie ingeleid. De samenstelling van confessioneel gelijkgezinde kinderen en jongeren leidt tot een confessionele religiepedagogische aanpak. De andere groep is gemengd waarbij zowel kinderen als jongeren vanuit de beide christelijke confessies aan deelnemen. Voor deze groep zijn er de mogelijkheden om te werken vanuit de confessioneel coöperatieve aanpak³¹⁷.

De resultaten van beide groepen tonen duidelijk aan dat de confessioneel coöperatieve aanpak een grotere invloed heeft op het confessioneel bewustzijn. Het onderricht in voorbereiding van het vormsel of de confirmatie heeft geen bijzondere invloed bij de confessionele identiteitsvorming. De kinderen beschouwen zich niet meer of niet beter katholiek of evangelisch dan voordien³¹⁸.

Nochtans worden in de confessionele religiepedagogiek de andere confessies niet verzwegen. Er gebeurt wel degelijk een vergelijking tussen de geloofstradities. Deze vergelijking legt wel een aantal gelijkenissen en verschillen bloot, maar het is de vraag wat de leerwinst of het resultaat is van zo'n vergelijking voor het confessioneel bewustzijn. Door de samenstelling van de homogene groep kan de vergelijking niet anders gebeuren dan buiten de ervaring van de deelnemers. Een confessioneel eensgezinde groep kan niet in dialoog treden met kinderen of jongeren vanuit andere confessies. De vergelijking is dus niet gebaseerd op de ingebrachte ervaringen en geeft aldus niet het gewenste resultaat, namelijk een groeiend religieus zelfbewustzijn.

Dit maakt precies het verschil uit tussen het confessioneel en het confessioneel coöperatief religieonderricht. Het is niet alleen belangrijk om de gemeenschappelijkheden en de verschillen tussen de religies te kunnen reconstrueren, maar vooral om te leren vanuit de ervaring die deze gemeenschappelijkheden en verschillen met zich mee brengen. Uit het onderzoek blijkt dat het confessioneel religieonderricht nauwelijks iets heeft kunnen

³¹⁷ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 34.

³¹⁸ *Ibid.*, p. 35.

bewerken op het vlak van het confessioneel bewustzijn, alhoewel het natuurlijk niet zinloos is³¹⁹.

Het leren kan niet alleen gebeuren vanuit het maken van een lijstje met wat gemeen is en wat verschilt. De rubricering van de religieuze voorstellingen van een andere geloofstraditie, vraagt om een interpretatie. De religiepedagogiek die gebaseerd is op de dialoog zal deze religieuze voorstellingen toegankelijk maken door ze in te bedden in de religieuze ervaringen en cultuur waarin deze voorstellingen vorm hebben gekregen. Het wisselend interpreteren van de ervaringen, de verhalen en de leerwereld waaruit de geloofstradities zijn ontstaan en zich verder ontwikkelen, hebben een grotere impact op het confessioneel bewustzijn in een leeromgeving waarbij verschillende confessies aan deel nemen³²⁰.

B. HET FALEND CONFESSIELEEL BEWUSTZIJN

Het confessioneel bewustzijn is afhankelijk van de ontwikkeling van het kind. Om dit bewustzijn nauwgezet te kunnen interpreteren, zou er onderzoek nodig zijn voor beide bovenvermelde leergroepen over verschillende jaren heen. Dit is er momenteel nog niet, maar het is ongetwijfeld zo dat er een verschil is tussen kinderen en jongeren wat betreft het verstaan van het begrip geloof en het behoren tot een confessie. Daar kinderen op een ander niveau staan in hun ontwikkeling zouden zij nog geen echt religieus zelfbewustzijn aan de dag kunnen leggen. Van jongeren zou met dit wel kunnen verwachten. En toch wint het confessioneel bewustzijn bij jongeren niet door het confessioneel religieonderricht. Bij kinderen zou men kunnen aangeven dat zij nog niet voldoende ontwikkelingspsychologisch gegroeid zijn om bewust te worden van hun eigen confessionele ervaringen, maar niet meer bij jongeren. Iemand die bewust is van zijn eigen confessie zal daaraan gevolg geven en zijn eigen levensontwerp zal er duidelijk anders uitzien. Het confessioneel bewustzijn moet het verschil maken in het dagelijks leven. Maar uit onderzoek blijkt dat het behoren tot een confessie bij jongeren niet echt bepalend is voor bijvoorbeeld de vriendschapsrelaties. Jongeren maken geen onderscheid tussen het menszijn en het behoren tot een bepaalde religie. Jongeren maken wel een onderscheid tussen geloof en kerk, maar het onderscheid heeft geen draagkracht voor de manier waarop zij vorm geven aan hun zelfontwikkeling.

Ook bij het confessioneel religieonderricht blijft de spanning tussen het individueel geloof en de kerk bestaan³²¹. De leerwinst met betrekking tot het confessioneel bewustzijn is in het confessioneel religieonderricht gering. Door de rijkere leeromgeving zijn er meer kansen weggelegd voor het coöperatief onderricht.

C. EEN PLEIDOOI VOOR HET CONFESSIELEEL COÖPERATIEF RELIGIEONDERRICHT

In het confessioneel coöperatief religieonderricht hebben de jongeren meer oriënteringsruimte. Door de dialoog tussen jongeren die zijn opgegroeid in een verschillende geloofstraditie, kunnen ze hun eigen zijnsontwerp tegenover de anderen beter verklaren³²². De dialoog binnen dit onderricht brengt met zich mee dat jongeren wel degelijk een groter religieus en meteen ook oecumenisch bewustzijn hebben met het gevolg dat ze streven naar de eenheid in denken tussen de verschillende kerken³²³. Door deel te nemen aan het model van het confessioneel coöperatief religieonderricht denken ze meer na over de confessie waarin ze van huis uit zijn opgegroeid. Jongeren worden door leeftijdgenoten uitgedaagd om de grenzen van hun eigen religie te overschrijden en andere religies tegemoet te treden. Belangrijk is wel dat men vanuit de eigen ervaringen kan deelnemen aan het coöperatief

³¹⁹ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 35-36.

³²⁰ F. SCHWEITZER, *Moderne Religionspädagogik*, p. 230.

³²¹ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 53.

³²² *Ibid.*, p. 61.

³²³ *Ibid.*, p. 44.

religieonderricht. Dit model geeft een grotere motivatie en betrokkenheid voor de leerlingen bij de verschillende onderwerpen die aan bod komen³²⁴.

Toch zijn er een aantal kritieken mogelijk. Indien kinderen of jongeren door hun ontwikkeling onvoldoende kunnen komen tot een religieus bewustzijn, lijken al deze verschillende confessies nogal verwarrend. En verwarring kan leiden tot onzekerheid³²⁵. Daarenboven is het weten van kinderen en jongeren eerder fragmentarisch. Men kan uiteindelijk de kenmerken van een confessie niet kennen en dan verloopt de dialoog binnen het coöperatief onderricht gebrekkig.

Niettegenstaande het behoren tot een confessie eerder secundair is wat de betreft de uitbouw van de persoonlijkheid, toont het coöperatief religieonderricht aan dat jongeren de eigen religieuze ervaringen beter kunnen articuleren voor zichzelf en tegenover anderen³²⁶.

Het confessioneel coöperatief model in het onderzoek van Biesinger en Schweitzer houdt maar rekening met twee geloofstradities die dan nog in oorsprong teruggaan op dezelfde christelijke traditie. Een multiculturele samenleving bestaat uit meer dan twee confessies. Het is de vraag of de andere religies en confessies, die deel uitmaken van de ervaring, het confessioneel coöperatief onderricht mogelijk maken.

§3. OECUMENISCH EN INTERRELIGIEUS LEREN TEGENOVER HET CONFESSIONEEL RELIGIEONDERRICHT

INLEIDING

De religieuze opvoeding die uitgaat vanuit het kind moet er rekening mee houden dat niet alle kinderen zich op dezelfde confessie baseren om hun religieuze ervaringen te articuleren. Meer zelfs, kinderen en jongeren vinden vanuit hun ervaring weinig aansluiting bij een traditionele christelijke geloofstraditie. Daarmee komt de religieuze ervaring in spanning te staan met de traditionele godsdienst, tenzij de traditionele geloofstradities de ruimte bieden aan de jongeren om de religieuze communicatie te voeren over de confessies heen.

Volgens Schweitzer is het de opdracht van de traditionele godsdiensten om plaatsen te creëren voor de interreligieuze dialoog. Het is de oecumenische roeping van de kerk om eenheid te leren in de ruimte van de religieuze communicatie. Daarmee komen de godsdiensten tegelijkertijd tegemoet aan de maatschappelijke opdracht om mensen in vrede en verdraagzaamheid met elkaar te leren leven. Deze ervaringsruimte biedt kansen om de verschillende ervaringen van de kinderen en de jongeren te interpreteren in functie van de religieuze persoonlijkheidsontwikkeling.

Het eerste deel van deze paragraaf gaat in op de mogelijkheden van het interreligieus en oecumenisch leren binnen het religieonderricht. Om de diversiteit van de religies en traditionele geloofstradities een plaats te geven is er een ruimte nodig om de communicatie te voeren. De communicatie kan het best gebeuren in het model van het confessioneel coöperatief religieonderricht. Het tweede deel beschrijft de mogelijkheden van het coöperatief religieonderricht om plaats te bieden aan de diversiteit van de religieuze ervaringen en voorstellingen.

A. INTERRELIGIEUS LEREN EN OECUMENISCH LEREN

In het Duitstalig gebied komt de term interreligieus leren pas naar voor rond 1990. Dit om een aantal redenen. De migratiestromen van de laatste decennia zijn de oorzaak van een grondige cultuurverandering in het Westen. De religieuze voorstellingen van de wereldreligies zijn een uitdaging voor de autonome zelfrealisatie van de westerse moderne

³²⁴ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 61.

³²⁵ *Ibid.*, p. 41, 61.

³²⁶ *Ibid.*, p. 61.

mens. Vervolgens krijgen de wereldreligies een ruime plaats in het hedendaagse religieonderricht. En tenslotte is er de theologische blikverruiming naar de andere religies³²⁷.

Doordat kinderen en jongeren in contact komen met andere culturen is het intercultureel leren in de pedagogiek algemeen aanvaard. Binnen bepaalde thema's leren de kinderen en de jongeren op school kennis maken met de leefgewoonten van andere culturen. Deze thema's worden echter weinig benaderd vanuit de invalshoek van de religie. Daarbij kan de vraag gesteld worden of de kennismaking met vreemde culturen niet beperkt wordt zonder de religie. Intercultureel leren moet onmiddellijk het interreligieus leren impliceren.

Zoals in het coöperatief confessioneel religieonderricht is het bij het interreligieus leren niet de informatie die beschikbaar is over de religies die centraal staat. Uit het onderzoek van Biesinger en Schweitzer is reeds gebleken dat de kennismaking met de verschillen tussen de religies niet het verhoopte resultaat geeft voor een toename van het religieus zelfbewustzijn. In het midden van het interreligieus leren staan de persoonlijke ontmoetingen, de dialogen tussen de deelnemers die de eigen religieuze ervaringen verwoorden, en in dialoog elkaar bevragen. Het is een communicatief leren met mensen die anders geloven³²⁸.

Maar om in dialoog te treden met andere religies moet er een vast vertrekpunt zijn. Dit vertrekpunt ligt in de eigen religieuze beleving en de zelfinterpretatie van de religie. In het kader van het religieonderricht kan de religie niet 'objectief' worden voorgesteld. Een abstracte benadering van de religie heeft geen leerwinst. Het vertrekpunt is de concreetheid die gedurende het hele leerproces constitutief blijft. Interreligieus leren moet enerzijds verbonden blijven met de theologie en de dogmatiek en anderzijds kan dit leren niet voorbij gaan aan het dagelijkse leven. Dit heeft als gevolg dat het interreligieus leren op het niveau blijft van kinderen en jongeren³²⁹. Interreligieus leren vangt immers aan bij de beleving van de jongeren.

Een analoge redenering geldt voor het oecumenisch leren. De communicatie met de verschillende traditionele confessies verloopt via de ervaring. Het is doorheen de diverse en concrete beleving dat mensen bewust worden van de relatie met de geloofstraditie. Door de gerichtheid op de oecumene, kan de geloofstraditie de verschillende religieuze ervaringen toelaten en opnemen in de communicatie.

De vraag is alleen maar in welk model dit interreligieus en oecumenisch leren operationeel is. Als de diversiteit van de religieuze beleving zodanig groot is, kan de vraag komen in welk model dit leren kan functioneren en wie dit moet organiseren. Schweitzer is voorstander om het interreligieus leren te plaatsen binnen het confessioneel coöperatief religieonderricht.

B. INTERRELIGIEUS LEREN BINNEN HET CONFESSIONEEL COÖPERATIEF RELIGIEONDERRICHT

Schweitzer stelt zich vragen bij het religieonderricht in Groot-Brittannië. Daar is de religiepedagogiek onafhankelijk van de kerken. De religieuze opvoeding kadert er binnen een algemene schoolse vorming. De religieuze opvoeding als het inleiden in het geloof van de familie of de gemeenschap waartoe men behoort, gebeurt op het niveau van de kerk. De Britten maken het onderscheid tussen *religious education* als de religieuze opvoeding binnen de kerk en *religious nurture* als de term voor de algemene religieuze vorming³³⁰. Schweitzer stelt zich de vraag of deze twee van elkaar kunnen worden gescheiden. De religieuze ervaring is toch één. Een religieuze opvoeding vanuit het kind zal de kinderen begeleiden in die religieuze ervaringen en daardoor kan het confessioneel bewustzijn groeien. Volgens de Duitse godsdienstpedagoog is het de opdracht van de kerk om alle mensen aan te spreken en samen te brengen, niet om een consensus te bereiken over de religieuze voorstellingen

³²⁷ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 169.

³²⁸ F. SCHWEITZER, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 176.

³²⁹ *Ibid.*, p. 176-179.

³³⁰ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 74.

van een geloofstraditie, maar om bij te dragen tot de doelstelling van de religieuze opvoeding: mensen begeleiden in de persoonlijkheidsontwikkeling.

Daarmee is de opgave van de kerk wat betreft de *Bildung* gedifferentieerd. Haar opgave beperkt zich niet alleen tot het initiëren in de eigen geloofstraditie. Ze heeft een opgave in de gemeenten, de scholen, de kerkelijke instellingen en op het maatschappelijk niveau moet zij haar stem laten horen³³¹. Dit ruime veld waarin de kerk aanwezig is, betekent dat zij in contact komt met de religieuze pluraliteit. De kerk kan de ervaringsruimte plaatsen binnen het confessioneel coöperatief leren met het opnemen of het coöpereren van de interreligieuze religiebelevingen.

Deze dialogische verhoudingen vormen de plaats waarbinnen de interpretatie van de eigen confessie mogelijk is. Binnen deze ruimte van religieuze ervaringen is er oriëntering mogelijk die kan leiden tot een belijdenis bij een bepaalde confessie. De belijdenis wordt op die manier geen abstracte gebeurtenis, maar gaat doorheen de communicatie met andere religies³³². Centraal blijft het actieve subject dat doorheen de communicatie bouwt aan de zelfinterpretatie van de religieuze ervaring. Deze communicatie gebeurt binnen een ruimte waar verschillende religieuze ervaringen ter sprake komen. Niet alle religieuze ervaringen worden opgenomen door het actieve subject. Maar ook het aanvoelen van het conflict draagt bij tot het religieus zelfbewustzijn. Dezelfde religieuze ervaring kan vanuit de verschillende confessies, religies en levensbeschouwingen worden geïnterpreteerd. Hoe dit allemaal in de praktijk kan gebeuren wordt duidelijk in het volgende punt.

§4. HET CONFESIONEEL COÖPERATIEF RELIGIEONDERRICHT IN DE PRAKTIJK

INLEIDING

Hoe het confessioneel coöperatief religieonderricht in de praktijk eruit ziet hangt af van de doelstelling. Het religieonderricht in dialoog gaat uit van de ervaring van de pluraliteit. Door de communicatie beoogt het onderricht de gemeenschappelijkheden van de religieuze tradities te versterken en recht te doen aan de verschillen. Deze paragraaf geeft de resultaten weer van het onderzoek, gevoerd door de religiepedagogen aan de universiteit van Tübingen naar het religieonderricht in dialoog³³³.

Het eerste deel van deze paragraaf maakt duidelijk in welke ruimte een gedifferentieerde aanpak van het religieonderricht kan plaats vinden. Deze aanpak moet de kinderen en de jongeren een groter reflectief bewustzijn bieden zodat zij kunnen werken aan de religieuze persoonlijkheidsopbouw.

In het tweede punt wordt de ruimte van het confessioneel coöperatief religieonderricht ingevuld door het didactische model van de elementarisering. De vijf elementen van de elementarisering die voorkomen in het vorige hoofdstuk worden hier toegepast op het confessioneel coöperatief onderricht.

Het concreet maken van dit didactisch model vraagt heel wat energie van de leerkracht. Verschillende motivaties bepalen of de leerkracht al dan niet in staat is om aan de verwachtingen van de verschillende participanten van de opvoeding tegemoet te komen. Veel hangt af van de persoonlijke relatie die de leerkracht heeft of wenst te verwerven met betrekking tot het confessioneel engagement en hoe hij de ervaringen van de kinderen en de jongeren interpreteert.

Het laatste punt in deze paragraaf geeft een concrete indeling van een lescluster. De leerlingen worden begeleid door de leerkrachten van de verschillende geloofstradities. De kinderen en de jongeren vertrekken vanuit de ervaringen die zij voor de anderen articuleren.

³³¹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 75.

³³² A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 183-184.

³³³ F. SCHWEITZER, A. BIESINGER, R. BOSCHKI, C. SCHLENKER, A. EDELBROCK, O. KLISS, M. SCHEIDLER, (ed.), *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg, Herder, 2002.

Daarna gebeurt de verwerking en de interpretatie in de confessioneel homogene groepen, om nadien weer samen te komen in de heterogene groep.

Deze praktijkuitwerking toont aan dat het confessioneel coöperatief religieonderricht in staat is om dankzij het didactisch model van de elementarisering, de verscheidenheid veroorzaakt door de religieuze pluraliteit, in het leerproces op te nemen. Dankzij de communicatie over de verschillende religies worden leerlingen zich meer bewust van hun persoonlijke religieuze en levensbeschouwelijke groei.

A. GEMEENSCHAPPELIJKHEDEN VERSTERKEN – RECHT DOEN AAN VERSCHILLEN

Het confessioneel coöperatief religieonderricht biedt ruimte voor het interreligieus leren. Naarmate het religieus pluralisme zich progressief ontwikkelt binnen een maatschappij, komen er meerdere religies voor, naast de evangelische en de rooms-katholieke confessie. Evenals het confessioneel coöperatief leren is het interreligieus leren gericht op het ontmoeten en het leren van elkaar³³⁴. Het interreligieus leren is een uitbreiding van het leren binnen het confessioneel coöperatief onderricht, maar opgebouwd vanuit dezelfde basisprincipes³³⁵.

In de praktijk zullen de kinderen vanuit hun waarneming, ervaring en interpretatie stoten op verschillen en gemeenschappelijkheden die eigen zijn aan de verschillende religies. Rooms-katholieke kinderen spreken over hun eerste communie, enkele jaren later vertellen evangelische kinderen over hun belijdenis³³⁶. Leerkrachten zouden in het onderricht de verwoording van deze ervaringen kunnen gescheiden houden, maar dit is niet het opzet van het confessioneel coöperatief religieonderricht. Precies door de kennismaking met de verschillen komen de kinderen en de jongeren tot een groter confessioneel zelfbewustzijn. De interpretatie van de vertrouwde religieuze voorstellingen gebeurt actiever dan wanneer het confessioneel onderricht apart gebeurt.

Het coöperatief onderricht is gebaseerd op de balans tussen integratie en differentiëring. Het onderricht kan niet anders dan differentiëren indien de groep bestaat uit kinderen of jongeren die gevormd zijn in elk een eigen confessie. Het model, gemeenschappelijkheden versterken – recht doen aan het onderscheid, dat voorgesteld wordt aan de universiteit van Tübingen, doet recht aan deze noodzaak van differentiëring. De kern van het opzet biedt mogelijkheden om ook niet christelijke of zelfs kinderen die niet behoren tot een bepaalde religie, een religieuze *Bildung* aan te bieden waarop zij recht hebben. Want inderdaad, indien Schweitzer het recht van het kind op een religieuze begeleiding fundeert, moet ook elk kind met zijn ervaringen ten volle kunnen deelnemen aan dit religieonderricht, ongeacht de eigen religieuze voorstellingen of ervaringen³³⁷.

Door het confessioneel coöperatief religieonderricht zijn kinderen bewuster van het onderscheid tussen de evangelische en de rooms-katholieke confessie. In vergelijking met het onderricht in aparte groepen is het zelfbewustzijn groter door de interreligieuze dialoog die plaats vindt in dezelfde ruimte³³⁸. Vooroordelen tegenover elkaar, of de strijdvraag wie beter is dan de andere, verdwijnen als kinderen en jongeren elkaar kunnen ontmoeten en in dialoog ervaringen uitwisselen³³⁹.

Maar samen onderricht krijgen over de confessies heen, impliceert een didactiek die recht doet aan de eisen van de moderne religiepedagogiek. Ook hier pleit Schweitzer voor het model van de elementarisering.

³³⁴ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, p. 158.

³³⁵ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 94.

³³⁶ F. SCHWEITZER & A. BIESINGER *et al.*, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*, p. 16.

³³⁷ *Ibid.*, p. 16,18.

³³⁸ *Ibid.*, p. 28.

³³⁹ *Ibid.*, p. 43.

B. ELEMENTARISERING

Het confessioneel coöperatief religieonderricht is voor de didactiek een uitdaging. Dit onderricht heeft als basisstructuur het leren van elkaar door ontmoeting en dialoog. Door de communicatie en de interpretatie van de gedeelde ervaringen is er kans dat de jongeren als actief subject werken aan de persoonlijkheidsontwikkeling.

Het onderricht zal daarvoor, volgens de structuur van de elementarisering, tegemoet moeten komen aan de elementaire inhouden, ervaringen, structuren, werkvormen en waarheden. In het vervolg van dit punt worden deze componenten van de elementarisering uitgewerkt in functie van het confessioneel coöperatief onderricht.

De opvoeders en begeleiders zullen de inhouden dienen uit te kiezen die aangepast zijn aan de leeftijd en de ontwikkeling van de kinderen en de jongeren. Vragen betreffende de inhoud zijn neergeschreven in leerplannen. Het zal noodzakelijk zijn om de verschillende leerplannen op elkaar af te stemmen. Bijvoorbeeld zou een leerplan van het basisonderwijs minstens een onderwerp over de verhouding evangelisch-katholiek moeten bevatten. Nu is dit nog niet het geval³⁴⁰.

De didactiek zal verder aandacht moeten hebben om de levenservaringen te verankeren in het leerproces. Het zijn niet de ideeën of de ervaring van de volwassenen die primeren. Eerst en vooral gaat het om de ervaringen van de kinderen. Een bezoek aan een kerk of bidplaats kan heel wat ervaringen losmaken. De resultaten zijn vaak verrassend wanneer kinderen bij elkaar op bezoek gaan op de plaats waar ze samen komen met geloofsgenoten³⁴¹.

Het onderricht mag niet stuurloos worden door zichzelf te verliezen in allerlei bijkomstigheden. De didactiek moet erover waken dat de elementaire structuren aan bod komen en richtinggevend zijn voor het onderricht. Er moet gewaakt worden over de samenhang van de ervaringen. De communicatie gebeurt niet zonder richting. De elementarisering van het confessioneel coöperatief religieonderricht gaat verder dan zomaar een losse babbel. De theologie, pedagogiek en didactiek helpen mee de structuur te bepalen³⁴².

Elementarisering vereist een aantal werkvormen die vooral de communicatie bevorderen. De communicatie gaat verder dan het spreken met elkaar. Communicatie vindt plaats wanneer kinderen en jongeren spelend leren, vertellen, manueel creatief bezig zijn, musiceren en zingen. Er mag niet alleen verteld worden over bepaalde religieuze voorstellingen, er moet geëxploiteerd worden met 'hoofd, hart en handen'³⁴³. Werkvorm en doelstelling moeten wederzijds op elkaar afgestemd zijn.

De didactiek moet zich tenslotte inlaten met de zoektocht naar waarheid van de kinderen en de jongeren. In het confessioneel coöperatief religieonderricht zullen kinderen het gevoel hebben al dan niet bij een bepaalde groep te behoren. Dit gevoel zal belangrijk zijn voor het zoeken naar zin voor hun leven. Waarheden moeten vooral waarheden voor de kinderen worden.

C. DE LEERKRACHT

Er is heel wat competentie nodig van de leerkracht om de leerlingen vanuit verschillende confessies samen te brengen, verbanden te laten ervaren, conflicten in het communicatieproces te leren integreren en zichzelf te kunnen situeren in dit begeleidingsproces³⁴⁴.

De verwachtingen ten aanzien van de leerkracht komen vanuit verschillende hoeken. Leerlingen verwachten een levensbetrokken onderricht met weinig aandacht voor de kerk en

³⁴⁰ F. SCHWEITZER, *Elementarisierung im Religionsunterricht*, p. 135-136.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 136,138.

³⁴² *Ibid.*, p. 138.

³⁴³ *Ibid.*, p. 156.

³⁴⁴ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 96.

de confessionele leer. Leerplannen stellen de doelstellingen en de leerinhouden vast. Ouders zijn de eerste partners in de opvoeding en wensen betrokken te worden op de begeleiding van hun kinderen. De burgerlijke overheid en de politiek verwachten dat kinderen en jongeren opgroeien om in vrede en tolerantie met elkaar samen te leven. De kerk verwacht dat jongeren kerkervaringen kunnen opdoen en het geheel van het onderricht moet gebaseerd zijn op de aanwijzingen van de religiepedagogiek, de theologie en de didactiek³⁴⁵.

Maar de professionaliteit van de leerkracht hangt niet alleen af van de verwachtingen van de verschillende participanten van het onderricht. Het welbevinden van de leerkracht is minstens even belangrijk. Dit welbevinden wordt bepaald door zijn eigen biografie: hoe is hij tot geloof gekomen, hoe ervaart de leerkracht zelf het geloof, welk kerkelijk engagement bepaalt zijn leven, welk doel houdt de leerkracht zelf voor ogen³⁴⁶? Het zijn allemaal elementen die het onderricht bepalen.

Naast de verwachtingen van buitenaf, de motivatie vanuit de biografie van de leerkracht is het opportuun om even stil te staan bij de visie die de leerkracht heeft over de kinderen en de jongeren zelf. Meestal hebben leerkrachten geen hoge dunk van de confessionaliteit van hun leerlingen. Kinderen en jongeren zijn zich amper bewust van de weinige confessionele voorstellingen die zij inbrengen in de communicatie. Vandaar heeft de het kerkelijke aspect van het onderricht weinig succes. Maar ook hier hangt veel af van de kerkelijke betrokkenheid van de leerkracht zelf.

In ieder geval moeten leerlingen de mogelijkheid hebben om door leerkrachten begeleid te worden die zelf confessioneel onderlegd zijn, praktiseren en mogelijkerwijze de confessionaliteit in twijfel trekken³⁴⁷.

D. PRAKTIJKMODEL VAN CONFESSIEEL COÖPERATIEF RELIGIEONDERRICHT

Het confessioneel coöperatief religieonderricht vraagt om een specifieke organisatie. Er moeten kansen gecreëerd worden zodat kinderen en jongeren elkaar kunnen ontmoeten om de religieuze communicatie te voeren en om op de dialoog te reflecteren en te interpreteren. De rol van de leerkracht is hier bijzonder groot. Vanuit het model van de elementarisering moet hij de ruimte vastleggen waarbinnen de leerprocessen zo optimaal mogelijk kunnen verlopen.

Schweitzer verdedigt het model van de *team-teaching* om aan de communicatieve eisen binnen het confessioneel coöperatief religieonderricht tegemoet te komen. *Team-teaching* betekent dat twee of meerdere leerkrachten vanuit de eigen confessie, op bepaalde momenten, gezamenlijk een klasgroep begeleiden. Voor de leerlingen betekent dit dat zij op sommige momenten allemaal samen zitten, op andere ogenblikken gaan ze in aparte groepen volgens hun confessie.

Het samenwerken tussen de leerkrachten en de leerlingen bij *team-teaching* gebeurt heel intensief. Vooreerst is er een inleiding van een religieuze voorstelling of ervaring voor de heterogene groep. Deze ervaring komt voort van wat de groep aanbrengt en wordt ingeleid door alle aanwezige leerkrachten. In het geval van de confessionele samenwerking tussen de katholieke en de evangelische leerkracht, zijn beiden aanwezig en beiden begeleiders van de inleiding. De heterogene groep is groot daar alle leerlingen van beide confessies aanwezig zijn. Na deze inleiding wordt de groep ingedeeld in kleinere homogene groepen die bepaalde opdrachten moeten vervullen. Deze fase kan gebeuren in de klas, maar dit is niet noodzakelijk. Na de fase van de inleiding zullen de verschillende homogene groepen het resultaat van hun werk voorstellen in de heterogene groep. De andere groepen luisteren. Elke groep stelt om beurt hun bevindingen voor, telkens in aanwezigheid en onder begeleiding van de beide leerkrachten. Als iedereen de voorstelling heeft meegemaakt en

³⁴⁵ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 187-188.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 189.

³⁴⁷ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 144-145.

daarover heeft gecommuniceerd, kunnen de confessies zich even afzonderen en met hun eigen leerkracht de evaluatie opmaken van het leerproces³⁴⁸.

Deze manier van werken houdt enkele voordelen in. Indien beide leerkrachten aanwezig zijn, kunnen zij alternerend modereren. De leerkracht die de communicatie niet leidt, is dan vrij om te observeren. Het is belangrijk om te inventariseren hoe de leerlingen reageren. De vrije leerkracht heeft de mogelijkheid om een communicatiestrategie verder te ontwikkelen naar aanleiding van zijn observaties. Ook voor de leerlingen is deze werkvorm meer motiverend, men is minder geïrriteerd of verstrooid. In de opdrachten die voorzien zijn voor de deelgroepen kunnen de werkvormen afwisselend zijn. Het gebruik van meerdere werkvormen is mogelijk om dezelfde doelstelling te bereiken. Maar zonder een degelijke voorbereiding en afspraken tussen de leerkrachten onderling en de leerkracht met de leerlingen, kan deze werkvorm als minder goed worden ervaren.

Het vraagt van de leerkracht een groot organisatie- en coördinatietalent om dit leerproces op te zetten. De inzet voor de leerkracht en de leerlingen is hoger dan in het traditioneel onderricht met gescheiden groepen. Duidelijke afspraken zijn nodig. Het is niet uit de lucht gegrepen dat de ene leerkracht de andere domineert zodat beiden in een concurrentiepositie komen tegenover elkaar. Maar de voordelen van *team-teaching* wegen niet op tegen de nadelen³⁴⁹.

§5. BESLUIT

Het confessioneel coöperatief religieonderricht kan alleen maar een versterking betekenen van de religieuze opvoeding. Deze manier van onderricht komt ten goede aan de maatschappelijke, kerkelijke en oecumenische verwachtingen. De grondstructuur van dit onderricht is de gemeenschappelijkheden versterken en recht doen aan de verschillen van de diverse confessies en religies. Waar het confessioneel coöperatief onderricht zich aanvankelijk alleen maar richt naar de evangelische en de katholieke confessie, is de grondstructuur ervan ook van toepassing op het interreligieus leren. Zelfs de joodse en de islamitische confessie kunnen ingepast worden in deze vorm van onderricht. De didactische principes zijn uiteindelijk dezelfde.

Het belangrijkste bij dit onderricht is de kans die leerlingen krijgen om elkaar te ontmoeten, met elkaar in dialoog te treden en de eigen ervaringen en die van anderen te interpreteren. De persoonlijke ontmoeting en het gesprek zijn van onschatbare waarde. Ook voor de leerkrachten is het een hele uitdaging om een passende didactische structuur op te zetten. Maar de uitdaging ligt niet alleen op het vlak van de didactiek. Leerkrachten kunnen niet anders dan zich persoonlijk te laten uitdagen binnen het communicatief proces van het coöperatief onderricht.

Dit confessioneel coöperatief religieonderricht is gebaseerd op de ervaring met de diversiteit van de leergroep. In het huidige Europa is deze verscheidenheid aanwezig. Het religieonderricht in Europa zal niet anders kunnen dan rekening te houden met deze verscheidenheid, meer nog: de verscheidenheid wordt een deel van het leerproces. Hoe het religieonderricht er in Europa in de komende jaren zal uitzien, wordt duidelijk in het volgende hoofdstuk.

³⁴⁸ A. BIESINGER *et al.*, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 85.

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 83-86.

HOOFDSTUK VI. DE TOEKOMST VAN HET RELIGIEONDERRICHT IN EUROPA

INLEIDING

De drie instellingen: school, kerk en staat, staan door een heroriëntering van hun publieke opdracht. De ervaring van de voortgezette moderniteit en de globalisering dagen uit om te anticiperen op de veranderde leefwereld.

De staat, hier begrepen als de Europese Gemeenschap, moet de veiligheid van de burgers waarborgen. Deze veiligheid is in het gedrang gekomen door de gevolgen van onverdraagzaamheid. Vreemde culturen en religies die nu deel uitmaken van het publieke leven, vormen voor vele mensen en groepen een bedreiging. Om daarop te anticiperen zal de Gemeenschap de pluraliteit in de samenleving ernstig moeten nemen en afstand doen van de visie op de neutraliteit die de religies en levensbeschouwingen marginaliseert. De eerste paragraaf is de beschrijving van hoe de Europese instellingen kunnen omgaan met de pluraliteit. Om te bouwen aan een vredevol en tolerant Europa zullen de verschillende culturen en religies uitgenodigd moeten worden en de ruimte krijgen om met elkaar de dialoog te voeren.

De tweede institutie die zich moet heroriënteren is de kerk. De kerk is in het Westen in een minderheidspositie gekomen en heeft aldus het monopolie verloren op de zingevingmarkt. Deze situatie hoeft niet dramatisch te zijn. Gezien de identiteit van de kerk zal zij haar maatschappelijke opdracht ter harte blijven nemen. Een kerk denken buiten de maatschappelijke vragen en problemen, is geen kerk zoals de christelijke traditie die heeft bedacht en voorgeleefd. De kerk kan het best een ontmoetingsplaats creëren waarbinnen de religieuze communicatie plaats vindt. Op die manier werkt zij mee aan de doelstellingen van de Europese Gemeenschap. De rol die de kerk hier vervult, vraagt natuurlijk van de Gemeenschap alle ondersteuning.

De school deelt in de vragen van de burgerlijke en de kerkelijke gemeenschap. De derde paragraaf legt de nadruk wat de positie is van de religieuze opvoeding in het communicatief proces op de wijze van de school. De school is als leven- en ervaringsruimte de uitgelezen plaats om de dialoog te leren. Niet de dialoog om de dialoog, maar in functie van de vorming die leidt tot een actieve persoonlijkheidsontwikkeling en tot de identiteit van de gemeenschap.

§1. EUROPA – EEN UITDAGING VOOR DE RELIGIEPEDAGOGIEK

INLEIDING

De ervaring van het pluralisme in Europa is niet nieuw. Handelsbetrekkingen, volksverhuizingen, godsdienstoorlogen, ontdekkingsreizen en de boekdrukkunst zijn maar een paar voorbeelden die de pluraliteit in Europa hebben bepaald. De samenlevingsverbanden die daardoor in de loop van de eeuwen zijn ontstaan, worden telkens als een uitdaging ervaren. Gezien de vele oorlogen en conflicten is de ervaring van de pluraliteit niet altijd even constructief. De mogelijkheid tot vredevolle betrekkingen ontstaat na het institutioneel vertalen van de nieuwe samenlevingsverbanden.

De analyse van de pluraliteit in de levenservaring van de Europeanen is het onderwerp van het eerste punt in deze paragraaf. Vanuit de analyse van de pluraliteit in Europa wordt de vraag gesteld hoe de burger kan omgaan met de diversiteit die op de dag van vandaag deel uitmaakt van zijn leefwereld. Of de Europese burger zich in een positieve verhouding zal kunnen plaatsen tegenover de hedendaagse pluraliteit, hangt onder meer af van de ruimte die de religieuze en levensbeschouwelijke verhalen krijgen vanuit de Europese burgerlijke en religieuze instellingen.

De verwachting die de Europese instellingen hebben ten aanzien van de burgers is niet min. Een vredevol Europa lijkt misschien voor de naoorlogse mens een evidentie, maar dit is het niet. Het particulier geweld tussen autochtonen en allochtonen is een aanwijzing dat het conflict, veroorzaakt door een negatieve verhouding tegenover de diversiteit, uitdaagt

om te werken aan een vreedevolle samenleving. Om deze solidaire en vreedevolle samenleving tot een gemeenschap uit te bouwen moeten de Europese politieke instellingen een beroep doen op de instanties die de mensen leren om zich positief te verhouden tegenover de pluraliteit. Maar, kan, mag en wil Europa dit wel? Dit wordt duidelijk in het tweede deel.

Het derde deel toont aan dat een religieuze opvoeding, die gebaseerd is op de communicatie, constructief is om tegemoet te komen aan de verwachtingen vanuit de Europese Gemeenschap. De religieuze *Bildung* stelt de mens in staat om de ervaring met de pluraliteit te betrekken in de ontwikkeling van het actieve subject en de levensgemeenschap. Het religieuze en levensbeschouwelijke verhaal is wel degelijk constitutief voor de uitbouw van de Europese Gemeenschap, maar daarvoor moet de Gemeenschap wel de nodige ruimte creëren zodat ontmoeting mogelijk wordt.

A. HET PLURALISME IN EUROPA

In de geschiedenis van Europa is het nooit anders geweest: de pluraliteit is een constante in de levenservaring van de Europeanen. Als geen enkel ander continent kwam Europa in contact met vreemde culturen. Eeuwen voor de huidige Europese eenmaking, heeft het continent zich rekenschap moeten geven van verschillende naties die met elkaar in conflict kwamen. Veelal moesten mensen vluchten en elders een nieuw bestaan opbouwen. Door de migratie kwamen mensen in contact met een andere taal, nieuwe leefgewoonten en met diverse bestuursinstellingen. Niet kunnen of willen omgaan met het anderszijn van de mensen heeft vaak geleid tot oorlogen en conflicten. Maar de ervaring te leven in een Europa dat zich kenmerkt door de pluraliteit hoeft niet negatief te zijn. De conflictervaring door de pluraliteit kan het fundament worden om elkaar beter te leren kennen en om in vrede en verdraagzaamheid samen te leven.

Het proces van de Europese eenmaking, dat zich tot op vandaag nog altijd verder zet, kan niet onderuit aan de ervaring van de pluraliteit. Met de eenmaking van het naoorlogse Europa is de pluraliteit niet verdwenen, integendeel. Ondanks het feit dat de grenzen van de verschillende naties die behoren tot de Europese Gemeenschap vastliggen, blijven de mondiale invloeden op het Europese continent zo sterk dat de pluraliteit nog altijd de levenssfeer van de Europeaan beïnvloedt.

Ondanks het vrije verkeer van goederen en diensten, lukt het samenleven in Europa niet zo best. De berichtgeving over het particuliere geweld tussen allochtonen en autochtonen is daarvan een illustratie³⁵⁰. Dat verschillende landen nog steeds zoeken naar een menswaardig en stabiel asielbeleid, wijst erop dat mensen het moeilijk hebben om zich op een adequate manier tegenover elkaar te verhouden. Pluraliteit stelt de identiteit in vraag.

Het pluralisme dat ontstaat door het samenkomen van verschillende culturen binnen een bepaalde tijd en ruimte, situeert zich ook op het religieuze domein³⁵¹. Mensen worden geconfronteerd met verschillende religieuze voorstellingen die telkens de mogelijkheid in zich dragen om het religieus zelfbewustzijn in vraag te stellen.

Het pluralisme is voor de burgers en de gezagsdragers van de Europese Gemeenschap een uitdaging. De vraag is hoe mensen met deze culturele en tegelijkertijd religieuze pluraliteit moeten omgaan om uiteindelijk doorheen de diversiteit te werken aan identiteitsopbouw. Over welke attitudes moeten mensen beschikken om tolerant te zijn tegenover de anderen en hoe moeten ze die attitudes verwerven? Om daarop te antwoorden, worden vooreerst in het volgende item de verwachtingen van de Europese democratische instellingen ten aanzien van de burgers belicht. Eens de verwachtingen

³⁵⁰ F. SCHWEITZER, *Europe – A Challenge for Religious Education*. Bijdrage van F. SCHWEITZER op de conferentie van de Inter-Europese Commissie van Kerk en School over *The Pluralistic European Society: Opportunities for Cooperation Between Church and School*, Trondheim, 2000.

³⁵¹ *Ibid.*

duidelijk zijn, kan ingegaan worden op de vraag welke de rol is van de religieuze opvoeding om mee te bouwen aan een stabiel en vredevol Europa.

B. DE VERWACHTINGEN VANUIT DE EUROPESE DEMOCRATISCHE INSTELLINGEN

De Europese Gemeenschap kan niet onverschillig blijven tegenover de ervaringen van de pluraliteit die de leefwereld van de burgers bepalen. In het verleden waren conflicten vaak het gevolg van een negatieve interpretatie van de pluraliteit. Europa wil door de eenmaking deze conflicten vermijden. Daarom moeten de Europese politieke democratische instellingen de samenleving zodanig opbouwen dat de rechten van de vrije burgers worden gewaarborgd. Voorzien in het recht op veiligheid, is een van de belangrijkste peilers in de opdracht van de democratische samenleving. In het licht van de intolerantie, het geweld, het nationaal en religieus fundamentalisme is die veiligheid bedreigd en wordt de verwachting van een vredevolle samenleving urgent³⁵². Maar zelfs goed functionerende democratische instellingen zijn onvoldoende om de vrede te handhaven. Het zijn vooral de religieuze en levensbeschouwelijke verhalen van waaruit de mensen hun leven construeren die de vrede bewerken.

Indien de Europese Gemeenschap wil werken aan een vredevolle samenleving, kan dit niet buiten de waarden van het levensbeschouwelijke en religieuze verhalen die eeuwenlang een onmiskenbare factor zijn geweest bij de identiteitsvorming van het Europese continent. Europa is niet te verstaan zonder de aandacht voor het christendom, het jodisme en de islam. Zelfs het grote verhaal van de moderniteit dat sedert de negentiende eeuw de aanzet geeft aan een niet te stuiten secularisering die ooit eens in de plaats zou komen van de religies, lijkt een keerpunt te kennen. Het verhaal van de progressieve secularisering is er niet meer en de religies zijn niet verdwenen³⁵³. Om ondanks de diversiteit van de religieuze voorstellingen en de levensbeschouwingen de veiligheid van de mensen te waarborgen, kunnen de Europese instellingen niet anders dan de religies en de wereldbeschouwingen weghalen uit de private sfeer. De religie marginaliseren of erger nog: demoniseren, is de voedingsbodem voor conflicten. Om aan de verwachtingen tegemoet te komen van het beeld van een tolerante gemeenschap, moeten de religies en de levensbeschouwingen betrokken worden in de communicatie die de verdere uitbouw van Europa zal bepalen.

Het is voor Europa onvoldoende om democratisch verkozen bestuursinstellingen te hebben. Er zullen plaatselijke instellingen nodig zijn om dicht bij de leefwereld van de burger de idee van de Europese democratie te representeren. De democratie die gebaseerd is op dialoog, moet gebeuren bij de mensen. Door deze plaatselijke instanties krijgen de mensen de mogelijkheid om zich te laten betrekken en te participeren aan de democratische levenssfeer³⁵⁴. De religieuze instellingen kunnen deze participatie bemiddelen, maar het is voor het politieke Europa niet eenvoudig om zich in een passende verhouding te plaatsen tegenover de godsdienstige en levensbeschouwelijke instanties. De reden daarvoor is te vinden in de neutraliteitsvisie van de Europese politiek.

Eenzijds is het politieke Europa gebaseerd op de neutraliteit, grondwettelijk vertaald in een scheiding tussen kerk en staat. Dit betekent dat geen enkele godsdienst of religie kan claimen op de politieke bestuursinstellingen, maar ook de Europese politiek heeft geen mandaat om zich te mengen op religieus vlak, tenzij bepaalde religieuze voorstellingen destructief zouden zijn voor de samenleving. Maar het is niet omdat er in de onmiddellijke politieke besluitvorming geen invloed mogelijk is op de religies en religieuze opvoeding dat door andere beslissingen deze niet kan worden beïnvloed.

Anderzijds kan Europa de waarden vanuit de religies en levensbeschouwingen niet marginaliseren. De communicatie die moet leiden tot een positieve verhouding met de

³⁵² F. SCHWEITZER. & A. BIESINGER, *Values and Religious Education in Europe: A Report Concerning its Present Status, its Significance, and its Future Needs*. Gebaseerd op de vergadering in Brussel, 03.12.2002.

³⁵³ *Ibid.*

³⁵⁴ *Ibid.*

diversiteit moet gebeuren vanuit een religieuze en levensbeschouwelijke inhoud waaruit waarden en normen voortkomen. Maar de Europese instellingen moeten voorzichtig zijn in het proclameren van particuliere waarden om de verschillende visies over de neutraliteit die de verschillende Europese landen hanteren, niet voor het hoofd te stoten³⁵⁵. Kunnen de Europese instellingen dan wel instaan voor een attitudeontwikkeling bij de bevolking ondanks de verscheidenheid op een positieve manier met elkaar om te gaan? Of met andere woorden: is de communicatie tussen de verschillende religies en wereldbeschouwingen die aan de basis liggen van een vreedevolle samenleving, politiek te regelen?

Europa blijft terecht vasthouden aan de scheiding tussen kerk en staat. Er is de vrees dat de kerken teveel greep zouden krijgen op de politiek. In het verleden heeft dit voor moeilijkheden gezorgd. Maar een scheiding tussen kerk en staat betekent niet dat de burgerlijke overheid de kerken niet zouden mogen steunen in hun maatschappelijke opdracht. Ondanks de scheiding tussen kerk en staat mogen de kerken een politiek standpunt innemen en op die manier wegen op de democratische besluitvorming. Vandaar kunnen de kerken de ruimte bieden waarbinnen de mensen zich positief leren te verhouden tegenover de diversiteit.

De Europese instellingen staan voor een onoplosbare vraag indien zij abstractie nemen van de religies en de levensbeschouwingen. Enerzijds heeft Europa waarden nodig die gearticuleerd worden vanuit de traditionele religies of levensbeschouwingen en anderzijds kan Europa voor de identiteitsontwikkeling van de Gemeenschap op deze waarden niet bouwen omwille van een bepaalde visie op de levensbeschouwelijke neutraliteit die Europa zich voorhoudt.

Het antwoord op de kwetsbaarheid van de Europese Gemeenschap wat betreft de zoektocht naar de identiteit binnen de ervaring van de pluraliteit, ligt volgens Schweitzer in de manier waarop de Europese burgers worden uitgedaagd om te communiceren met elkaar. Het eigenlijke probleem is de wijze waarop de Europese burgers moeten omgaan met de ervaring van de pluraliteit die al eeuwenlang aanwezig is op het Europese continent. Het gaat om een attitudeprobleem waaraan kan gewerkt worden mits een gepaste *Bildung*. In de hedendaagse religieuze opvoeding kan deze verhouding tegenover de pluraliteit aangeleerd worden³⁵⁶. Deze verhouding aanleren is precies wat Schweitzer bedoelt met de *Bildung*.

C. DE VERHOUDING VAN HET LEREN TEGENOVER DE PLURALITEIT IN HET RELIGIEONDERRICHT³⁵⁷

In het vorig punt is de kwetsbaarheid van Europa aan het daglicht gekomen. Omwille van een bepaalde visie op de neutraliteit, kunnen de Europese politieke instellingen moeilijk positie kiezen voor de waarden, gebonden aan de particuliere culturen of religies die moeten leiden tot een vreedevolle samenleving. Deze waarden en normen komen ter sprake in het religieonderricht. Schweitzer stelt in zijn nota *Values and Religious Education in Europe* of Europa *überhaupt* geïnteresseerd is in de religieuze opvoeding³⁵⁸. Geen enkele vraag is wellicht zo ver verwijderd van het Europese politieke discours als de vraag naar de religieuze opvoeding. En toch, als Europa wil werk maken van waarden en normen die het leven op het Europese continent zouden inspireren, zullen de religies en de levensbeschouwingen de gesprekspartners moeten worden van de Europese politiek.

Op het vlak van de opvoeding heeft Europa geen algemene verantwoordelijkheid. De opvoeding is de verantwoordelijkheid van de Europese staten. En toch kan Europa klemtonen leggen die een invloed hebben op de religieuze opvoeding. Indien bijvoorbeeld de Europese politiek zich vooral focust op de tewerkstelling en aldus het onderwijs daarnaar

³⁵⁵ F. SCHWEITZER, & A. BIESINGER, *Values and Religious Education in Europe: A Report Concerning its Present Status, its Significance, and its Future Needs*.

³⁵⁶ F. SCHWEITZER, *Europe – A Challenge for Religious Education*, 2000.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ *Ibid.*

probeert te richten, is het duidelijk dat de economie de prioriteit is van de Gemeenschap. De religieuze opvoeding is weinig relevant voor deze economische doelstelling en aldus niet prioritair. Maar indien de Europese Gemeenschap meer wil zijn dan een economische gemeenschap, zal de religie een belangrijke plaats moeten krijgen voor de realisatie van een Europese solidariteit.

Het religiepedagogisch model dat het best de doelstelling van een Europese solidariteit nakomt is niet de ethische religieuze opvoeding die zich beperkt tot het meegeven van zogenaamde algemene waarden. Er zal altijd de vraag komen naar de motivatie van de waarden. Het antwoord daarop ligt dan niet buiten een particuliere religieuze traditie of levensbeschouwing. Het zal ook niet het pedagogisch model zijn van de traditionele confessionele opvoeding waarbij vanuit het eenrichtingsverkeer van geloof naar leven normen en waarden worden opgelegd. De manier van zich te verhouden tegenover de diversiteit van de levenservaring wordt aangeleerd door deze pluraliteit in te brengen en stichtend te maken in de religieuze *Bildung*. Trouwens het religiepedagogisch confessioneel model zonder rekening te houden met de diversiteit van de levenservaring kan leiden tot fundamentalisme. Dan sluiten mensen zich op binnen het eigen gelijk en de anderen worden een bedreiging voor de identiteit.

Schweitzer stelt het communicatief religieonderricht voor omdat daar, door de dialoog, de juiste verhouding wordt aangeleerd met de diversiteit van de levenservaring van zichzelf, de medemens en de gemeenschap. Deze stelling wordt verder in de derde paragraaf uitgewerkt. Vooraleer dit te doen, wordt in de tweede paragraaf de vraag gesteld aan de kerk en de religieuze instellingen of zij zich voldoende op de maatschappij willen en kunnen richten om de communicatie aan te gaan met de hedendaagse leefwereld.

§2. DE KERK: OOK GERICHT OP DE MAATSCHAPPIJ

INLEIDING

De groeiende kloof tussen de seculiere levenssfeer en de beleving van de kerkelijke religiositeit stelt de kerk voor een heroriëntering van haar opdracht. Daar de kerk niet meer constitutief is voor de samenlevingsverbanden van de huidige maatschappij in het Westen, staat de kerk voor de vraag of zij zich op de wereld moet blijven richten. Het eerste punt van deze paragraaf stelt dat de kerk, ondanks de moeilijkheden die zij ondervindt om de geloofstraditie verder te zetten, haar maatschappelijke rol in Europa moet blijven uitoefenen. Niettegenstaande de kerk in een minderheidspositie is terechtgekomen, onder meer door de individualisering en de privatisering van de religie door een toenemende modernisering van de samenleving, kan zij gericht blijven op de wereld.

Het tweede punt van deze paragraaf stelt dat de minderheidspositie waarin de kerk verzeild is geraakt, niets afdoet van haar maatschappelijke opdracht. Precies doordat de kerk niet meer het monopolie heeft op het religieuze domein, moet zij haar context herinterpreteren. Deze interpretatie biedt de mogelijkheid om zich opnieuw te oriënteren van waaruit zij in communicatie kan treden met de wereld en de verschillende religies, zonder daarom zichzelf te verliezen.

Het derde punt geeft de beschrijving weer van de kerk die bijdraagt tot de nieuwe samenlevingsverbanden. Vanuit de kerkelijke geloofstraditie kan de kerk haar stem laten horen in de maatschappij op voorwaarde dat de verschillende partners, zowel de burgerlijke als de religieuze, in dialoog met elkaar willen treden. De kerk heeft maar toekomst in die mate dat ze er zal zijn voor de wereld door de wereld de ruimte te bieden om zichzelf als actief subject te ontwikkelen.

De religiepedagogiek is de oefenschool van de kerk waar communicatie met de wereld en de religies kan gebeuren. Het aandeel van de religiepedagogiek in de opdracht die de kerk te vervullen heeft wordt in de derde paragraaf beschreven.

A. DE MAATSCHAPPELIJKE OPDRACHT VAN DE KERK

Het werken aan een vreedevolle en solidaire samenleving moet ooit eens concreet worden gemaakt. Dit werk is één van de prioritaire opdrachten van de kerk. De religiepedagogiek, als één van de handelingsvelden van de kerk, werkt daaraan mee. Om deze opdracht te vervullen, kan de religiepedagogiek niet zonder de reflectie in de theologie, de pedagogiek en de aanverwante wetenschappen. Maar ook de wetenschappen staan in een interactieve en dynamische verhouding tegenover de context van de leefwereld. Theologie en leefwereld staan met elkaar in een hermeneutische verhouding. Dit werd reeds in het eerste hoofdstuk beschreven. Wanneer de praxis nieuwe vragen stelt aan de theologie en deze wetenschap vindt in de traditie onvoldoende of inadequate elementen om op die uitdagingen in te gaan, moet de theologische reflectie zich heroriënteren tegenover de nieuwe praxis. Dit proces articuleert zich in de hermeneutiek van de traditie en de context.

Voor de kerk in Europa heeft dit verstrekkende gevolgen. Indien de kerk de diversiteit in de leefwereld van de mensen ernstig neemt en deze dus betreft in het hermeneutisch proces, zal het handelen van de kerk in een nieuwe verhouding staan met de interpretatie van de context. Vanuit de christelijke identiteit kan de kerk zich onmogelijk ontdoen van haar verantwoordelijkheid voor de wereld. Door haar minderheidspositie staat de kerk in een nieuwe verhouding tot de wereld en moet zij van daaruit die wereld leren om de mensen in een positieve verhouding te brengen tegenover de diversiteit in de levenscontext³⁵⁹.

B. DE KERK IS EEN MINDERHEIDSKERK, MAAR MET EEN OPENHEID OP DE WERELD

Elke generatie wil erin slagen om zijn traditie door te geven aan een volgende generatie. Dit lijkt op de dag van vandaag voor de kerk niet te lukken. Vele mensen verlaten de kerk. De kerk spreekt niet meer aan. Het lijkt alsof er een diepe kloof is tussen de wereld en de kerk. De communicatie tussen de wereld en de geloofstraditie loopt blijkbaar mank. Die toenemende kloof is het zorgenkind van de kerk. Maar niettegenstaande de vermindering van het deelnemen aan de kerkelijke praxis, is de interesse in de religie niet verdwenen³⁶⁰.

Het is niet omdat de kerkelijke geloofstraditie een zwakkere verhouding heeft met de religieuze beleving dat daarom de religiositeit van de mensen afneemt. Mensen vinden hun religieuze beleving nog wel terug in het christelijke geloof maar dan veelal buiten de huidige articulatie van de kerkelijke praxis. De kerkelijke praxis worden binnen het domein van de religiebeleving gemarginaliseerd. Naast de kerkelijke beleving van de christelijke geloofstraditie zijn er nog heel wat meer articulaties mogelijk van de religieuze ervaringen. Dit houdt in dat de kerk in het Westen niet meer het monopolie heeft wat betreft de religiositeit. De kerk is geen volkskerk meer³⁶¹. Vroeger werd het religiebegrip gebruikt om te spreken over het christendom. Nu kan men niet meer buiten de multireligieuze context om te spreken over de religiositeit³⁶².

Voor de kerk is de multireligieuze samenleving een grote uitdaging. Indien de praktische theologie het paradigma van de verhouding tussen de praxis en de theorie blijft vasthouden, kan de kerk niet anders dan in haar handelen rekening houden met de situatie waarin ze haar geloof belijdt. En deze context is de multireligieuze en multiculturele samenleving. Indien de kerk zich afsluit en terugplooit op zichzelf, groeit de kloof tussen de geloofstraditie en de wereld. Vandaar kan de kerk niet anders dan ten volle medeparticipant te worden in de religieuze communicatie. Op die manier blijft de kerk een openheid te houden op de wereld, zonder zichzelf te verliezen. Door de dialoog kan de kerk bijdragen

³⁵⁹ F. SCHWEITZER, *Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen – Perspektiven kirchlicher Bildungspolitik*, in *Themen der praktischen Theologie – Theologia Practica* 27 (1992), p. 52-53.

³⁶⁰ F. SCHWEITZER, *Religious Education between Modernization and Globalisation*, p. 1.

³⁶¹ F. SCHWEITZER et al. (ed.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert* (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, 4), Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus – Freiburg im Breisgau, Herder, 2004, p. 101.

³⁶² F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 105.

om vanuit haar identiteit mee te bouwen aan een vreedevolle en tolerante gemeenschap. Op die manier draagt de kerk bij tot nieuwe samenlevingsverbanden.

C. DE KERK DRAAGT BIJ TOT NIEUWE SAMENLEVINGSVERBANDEN³⁶³

Niet iedereen is overtuigd van het feit dat de kerk en de andere religies zich op de wereld moeten richten. Er is de mening dat de pluraliteit van religies en wereldbeschouwingen de oorzaak zijn van spanningen in de gemeenschap. In plaats van eenheid te stichten, zijn de religies de oorzaak van scheidingen en conflicten in de gemeenschap. Omdat de religies niet bijdragen tot de eenmaking van Europa worden ze best gemarginaliseerd. Enkel in een neutrale gemeenschap zijn er samenlevingsverbanden mogelijk. De gemeenschap moet zodanig gestructureerd zijn dat de religies geen invloed hebben op de verschillende verhoudingen die aanwezig zijn in de maatschappij. Alle werkelijkheidsdimensies worden gedacht vanuit de levensbeschouwelijke neutraliteit.

Op het domein van het onderwijs is de staatsschool het best geplaatst om deze neutraliteit te waarborgen. Alle religieuze of levensbeschouwelijke symbolen of afbeeldingen worden geweerd. De religie wordt volledig geprivatiseerd. Iedere gemeenschap beschermt wel het recht op een religie of levensbeschouwing maar deze mag het publieke leven niet beïnvloeden.

Een tweede model van denken over de aanwezigheid van de religies in de maatschappij is dat er door de neutraliteit veel verloren gaat. De verschillen tussen de kerken en de religies zijn geen reden om zich af te sluiten van het publieke leven. Integendeel, pas wanneer de religies in staat zijn om met elkaar te communiceren en zich betrokken weten op elkaar, getuigen ze van de mogelijkheid om een partner te zijn in de dialoog met de wereldlijke gemeenschap. In dit model komt de visie van de communicatie en het wederzijds begrip duidelijk naar voor. Voor het onderwijs heeft dit als gevolg dat kinderen wel in contact komen met de verschillende religieuze symbolen en voorstellingen.

Schweitzer geeft duidelijk meer kansen aan het tweede model. Daarmee staat hij volop in de evangelische traditie. Voor Dietrich Bonhoeffer was het ook duidelijk dat de kerk betrokken moest worden op de maatschappij. De maatschappelijke betrokkenheid is existentieel voor de kerk. De kerk moet een kerk zijn voor de anderen³⁶⁴. De toekomst van de kerk en het religieonderricht in Europa zal moeten gericht zijn op de communicatie met andere religies en het publieke leven. Voor het religieonderricht wordt de noodzaak van een democratische gemeenschap die functioneert in een vreedevol Europa een belangrijke topic in het curriculum van de religieuze opvoeding.

§3. DE TOEKOMST VAN HET RELIGIEONDERRICHT OP SCHOOL IN EUROPA

INLEIDING

De school is de derde peiler die naast de staat en de kerk een rol te vervullen heeft in de samenleving. Evenals de staat en de kerk moet de school anticiperen op een veranderde context waarbinnen de levenservaringen zich voordoen.

De school kan haar opdracht adequaat formuleren na een analyse van de hedendaagse leefwereld. Het eerste punt van deze paragraaf herhaalt nog even kort de krachtlijnen van een hedendaagse context in functie van de opdracht van de religieuze opvoeding op de wijze van de school. De wijziging van de levenscontext vereist een heroriëntering van de religieuze opvoeding. Door de verandering van de religieuze socialisatie en de pluraliteit in de menselijke ervaringen, gebeurt de religieuze opvoeding tegenover een gewijzigde maatschappelijke horizon. Het traditioneel confessioneel religieonderricht dat enkel gericht is op het doorgeven van de geloofstraditie en het

³⁶³ F. SCHWEITZER, *Europe – A Challenge for Religious Education*, 2000.

³⁶⁴ D. BONHOEFFER, *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*, E. BETHGE (ed.), München, Kaiser, 1962.

participeren aan het kerkelijk leven, is onvoldoende om een antwoord te bieden aan de eisen van de verwachtingen van de maatschappij.

Daarom moet het religieonderricht rekening houden met een veranderd maatschappelijk bewustzijn, zonder daarbij al het waardevolle van de confessionele opvoeding overboord te gooien. Een religieonderricht waarbij de ontmoeting tussen de verschillende confessies centraal staat, is het antwoord op de uitdagingen die voortkomen uit het veranderd maatschappelijk bewustzijn. Dit is het item van het tweede punt in deze paragraaf.

Het derde punt stelt de school voor als de plaats van deze ontmoeting. De school kenmerkt zich door de diversiteit die ook in de maatschappij aanwezig is. De school wordt een leven- en ervaringsruimte waarbinnen de religieuze en levensbeschouwelijke communicatie gericht is op de zelfwording en op identiteit van de religieuze en burgerlijke gemeenschap. Deze aanpak verdient de steun van de Europese Gemeenschap indien deze meer wil zijn dan een economische gemeenschap.

A. ANALYSE

1. Verandering van de religieuze opvoeding door de religieuze socialisatie

De rol die de familie in het verleden heeft vervuld in de religieuze opvoeding is grondig veranderd. Waar vroeger de religieuze opvoeding gebeurde door de socialisatie binnen het gezin en de familie, is deze nu geïsoleerd tot buiten de familie. De religieuze communicatie heeft geen draagvlak meer in het gezin of de gemeenschap. De religiositeit staat buiten de werkelijkheidsdomeinen die de levenssfeer uitmaken van het gezin, de familie of de gemeenschap. Als de religie nog een drijfveer is voor het denken over de persoonlijke en de maatschappelijke problemen of voor het ethisch handelen, is het niet zeker dat deze religieuze motieven communicabel zijn omdat de religieuze socialisatie is weggevallen.

Toch blijft de interesse in de religie aanwezig. De religieuze opvoeding zal verder moeten bouwen op de religieuze ervaring. Maar hoe sterker de religie in het gezin of de familie wordt geprivatiseerd, hoe groter het belang wordt van de articulatie in de religieuze opvoeding³⁶⁵. Daarmee krijgt de school een belangrijke rol te vervullen doordat ze de aangewezen plaats wordt van de religieuze socialisatie.

2. Verandering van de religieuze opvoeding door de pluraliteit

De religieuze opvoeding is niet alleen veranderd door de religieuze socialisatie maar tegelijk door de toenemende ervaringen van de pluraliteit in de maatschappij. Daarom moet de religieuze opvoeding worden bedacht vanuit de nieuwe horizon waartegen de religieuze opvoeding moet gebeuren³⁶⁶.

De nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen zijn constitutief voor de religieuze opvoeding. Geloofstradities mogen zich niet afsluiten van de leefwereld die wordt gekenmerkt door de pluraliteit³⁶⁷. De religieuze opvoeding zal de kunst moeten hebben om met de pluraliteit om te gaan. Zonder zichzelf te verliezen in de pluraliteit zullen de geloofstradities en de religieuze opvoeding de pluraliteit moeten leren thematiseren³⁶⁸. Het paradigma van de hermeneutiek voor het godsdienstonderwijs leent zich daartoe.

Door de verandering van de horizon waartegen de religiepedagogiek moet gebeuren zal er tevens een verandering zijn in de didactiek. Deze zal zich meer moeten richten naar

³⁶⁵ F. SCHWEITZER, *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für Morgen*, in *Katechetische Blätter* 119 (1994) 245-255, p. 245-246.

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 246.

³⁶⁷ F. SCHWEITZER, *Moderne Religionspädagogik*, p. 238.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 242-243.

het kind en de ervaringsmogelijkheden die het kind heeft om te leren³⁶⁹. De vroegere didactische modellen die door het confessioneel godsdienstonderricht worden gebruikt zijn irrelevant om een constructieve verhouding met de religieuze pluraliteit aan te gaan³⁷⁰.

3. Problemen met het confessioneel religieonderricht

De kerk ziet het confessioneel religieonderricht als een mogelijkheid om de geloofstraditie en de kerkelijke praktijk naar de volgende generatie over te brengen. Deze geloofsoverdracht zonder rekening te houden met de verandering in de religieuze socialisatie en de pluraliteit in de levenservaring, werkt niet meer. Door de privatisering en de individualisering is de religie niet meer alomtegenwoordig in het gezin of de gemeenschap.

Daarom kiezen Schweitzer en Biesinger voor het coöperatief confessioneel religieonderricht. De doelstellingen van het confessioneel religieonderricht moeten niet verdwijnen, maar ze worden belicht vanuit de veranderde levenservaring. Het confessioneel coöperatief religieonderricht komt tegemoet aan het traditioneel confessioneel onderricht, maar overstijgt dit door de communicatie met andere confessies, religies en levensbeschouwingen. Er is de blijvende gerichtheid op de religieuze gemeenschap, maar het is een open gemeenschap die ruimte biedt voor dialoog³⁷¹.

Deze veranderde situatie houdt in dan het religieonderricht de religieuze oriëntering als bijkomende doelstelling heeft. Gezien de gerichtheid op de persoonlijkheidsontwikkeling moet de religieuze opvoeding vormen tot bekwaamheid om de verschillende religieuze voorstellingen te beoordelen. Religieuze opvoeding ondersteunt en begeleidt de kinderen en de jongeren in hun levensfase. De jongeren zijn als actief subject de ontwerpers van hun eigen religieuze persoonlijkheid³⁷². Jongeren moeten bekwaam worden tot dialoog en dit kunnen zij het best in de ontmoeting met verschillende geloofsarticulaties en religieuze voorstellingen³⁷³. Deze vorm van religieonderricht wordt de toekomst van het religieonderricht in Europa³⁷⁴.

B. "ONTMOETINGSONDERRICHT"

Door de ontmoeting met verschillende religies en levensbeschouwingen binnen het confessioneel coöperatief religieonderricht kunnen jongeren thuishoeren in een religieuze gemeenschap³⁷⁵. Door de ontmoeting in dialoog krijgt het interreligieuze en de oecumene een plaats in het religieonderricht, niet als vergelijkende godsdienstwetenschap die de verschillen tussen de religies en wereldbeschouwingen naast elkaar plaatst, maar doorheen de ontmoeting met de verschillende religieuze voorstellingen.

Om deze ontmoeting mogelijk te maken moeten de leerplannen van de verschillende confessies die achter het concept van het ontmoetingsonderricht staan, op elkaar worden afgestemd. Het interreligieus leren moet in de leerplannen worden opgenomen. De school kan een ontmoetingsruimte zijn voor de interreligieuze dialoog. Niet alleen een dialoog om zomaar elkaar wat beter te leren kennen, maar om doorheen de communicatie de eigen identiteit vorm te geven³⁷⁶.

³⁶⁹ F. SCHWEITZER, *Moderne Religionspädagogik*, p. 239.

³⁷⁰ F. SCHWEITZER, *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für Morgen*, p. 245.

³⁷¹ F. SCHWEITZER, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 117.

³⁷² F. SCHWEITZER, *Die Suche nach eigenem Glauben*, p. 154.

³⁷³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, p. 51.

³⁷⁴ F. SCHWEITZER, *Dialogischer Religionsunterricht*, p. 118.

³⁷⁵ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 95.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 105.

C. DE PLAATS VAN DE SCHOOL

De diversiteit die de maatschappij kenmerkt, is aanwezig in de school. De school is een oord van interculturele ontmoeting³⁷⁷. Het is de ruimte waar kinderen en jongeren vanuit verschillende confessies, religies en wereldbeschouwingen samen komen voor een vorming die niet alleen vanuit een praktische invalshoek voorbereidt op een maatschappelijke opdracht, maar tegelijkertijd persoonlijkheidsvormend is. De opvoeding op school draagt bij tot de identiteitsvorming van de kinderen en de jongeren.

Binnen de ruimte die de school ter beschikking stelt, komen ervaringen aan bod die het leren bepalen. De opening die de school biedt, is gericht op de aanwezigheid van de diversiteit. De kerk moet deze ruimte van de levenservaring die aanwezig is in de school ondersteunen. Niet in de rol van heerser over de school, maar zich betrekken op het project van de interreligieuze dialoog die de school aan zichzelf verplicht is. De religieuze opvoeding wordt hier een testcase voor wat op het kerkelijk, oecumenisch en maatschappelijk niveau dient te gebeuren³⁷⁸.

Vanuit de verwachtingen die Europa stelt is de school de oefenplaats voor de communicatie die constitutief wordt voor het samenleven met verschillende geloofstradities, religies en levensbeschouwingen. Wil de Europese Gemeenschap erin slagen om een vredevolle en verdraagzame samenleving te organiseren, dan zal de politiek verder moeten gaan dan de huidige visie op de neutraliteit die de religies in het publieke debat marginaliseren. De Gemeenschap dient de diversiteit die in de school aanwezig is, aan te grijpen om niet alleen de dialoog aan te leren, maar de dialoog als constructief element te nemen voor de persoonlijkheidsvorming van het individu en van de gemeenschap in het geheel. De interreligieuze dialoog is geen doel op zichzelf, wel de identiteit van de mensen en de gemeenschap. De vraag is of de christelijke kerk en de school deze opdracht aankan en of de Gemeenschap in de politieke besluitvorming zover wil gaan³⁷⁹.

§4. BESLUIT

De toekomst van de religiepedagogiek in Europa zal afhangen van de wijze waarop zowel de burgerlijke als de religieuze instellingen omgaan met de diversiteit die in de gemeenschap aanwezig zijn.

Een houding van neutraliteit die de verschillende religies en levensbeschouwingen in de marginaliteit brengt, creëert geen verbondenheid. Zo worden de religies en de levensbeschouwingen op zichzelf teruggeworpen en krijgt de communicatie geen kans. Zonder dialoog bestaat de maatschappij uit verschillende deeltjes die nooit tot een gemeenschap in verbondenheid komen.

Pas wanneer de gemeenschap de communicatie tussen de participanten aan het levensbeschouwelijk debat ondersteunt, krijgt verbondenheid een kans. Deze verbondenheid betekent niet dat religies in elkaar moeten overvloeien en uiteindelijk evolueren naar een kunstmatige religie³⁸⁰. Geenszins, de communicatie gebeurt vanuit de eigenheid van elke geloofstraditie en levensbeschouwing. Deze eigenheid blijft bestaan en wordt versterkt door de communicatie. Of met de woorden van Schweitzer: de gemeenschappelijkheden versterken en recht doen aan de verschillen.

De school heeft in heel dit communicatieproces een voorname rol. Daar wordt reeds in de eerste levensfasen de pluraliteit ervaren. Vaardigheden ontwikkelen om te leren omgaan met diversiteit en de pluraliteit zien als constructief voor de persoonlijkheidsontwikkeling, behoort tot de grootste opgaven van de opvoeding. Voor de vorming van de religieuze identiteit is de religieuze opvoeding op de wijze van de school van

³⁷⁷ F. SCHWEITZER, *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für Morgen*, p. 247.

³⁷⁸ F. SCHWEITZER, *Europe – A Challenge for Religious Education*, 2000.

³⁷⁹ F. SCHWEITZER, *Erfahrung – Dialog – Verantwortung: Religionsunterricht in der Schule für Morgen*, p. 250.

³⁸⁰ F. SCHWEITZER, *Pädagogik und Religion*, p. 115.

groot belang. De kerk, maar ook de burgerlijke gemeenschap dienen elk vanuit hun maatschappelijke taak deze *Bildungsopdracht* van de school te ondersteunen.

HOOFDSTUK VII. DE BIJBEL IN HET RELIGIEONDERRICHT

INLEIDING

De bijbel is niet weg te denken uit de verkondiging en het religieonderricht. Ondanks het feit dat de bijbel niet geschreven is voor kinderen, zijn deze geschriften ook voor hen het medium om in contact te komen met de joods-christelijke geloofstraditie. Maar het religieonderricht beoogt meer dan een kennismaking met de traditie. Religieonderricht en dan in het bijzonder het confessioneel onderricht, wil de bestaanservaringen leren interpreteren, ook vanuit de traditie.

De eerste paragraaf schetst het probleem van de toegankelijkheid van de bijbel te vertellen aan kinderen. De bijbel is geen kinderboek en leent er zich niet toe om onbezonnen eruit te vertellen. De tweede paragraaf stelt daarin tegen dat de bijbel zeker een plaats moet hebben in het religieonderricht. De begeleider moet zoeken naar sterke verhalen. In deze verhalen herkennen de kinderen zichzelf door de kracht van hun verbeelding en fantasie. De kinderen ontdekken dan misschien Gods grote daden indien zij het verhaal emotioneel en cognitief assimileren. Dit zou de basis kunnen zijn voor een relatie met God. De derde paragraaf is een illustratie van het werken met klaagpsalmen in een lesmoment door Ingo Baldermann. De kritiek op deze getuigenis toont aan dat de religiedidactiek en -pedagogiek steeds op zoek moeten gaan naar aangepaste modellen en werkvormen om de geloofstraditie een pedagogische en theologische waarde toe te kennen.

§1. DE BIJBEL IS NIET GESCHREVEN VOOR KINDEREN

De bijbelse auteurs richtten zich niet tot kinderen. De bijbel is voor hen niet automatisch toegankelijk. Er zijn genoeg voorbeelden te vinden van teksten die voor de kinderen niet te begrijpen zijn, zoals bijvoorbeeld de brieven van Paulus³⁸¹. De bijbel is wel niet geschreven voor kinderen, maar betekent dit dan ook, dat zij de bijbel niet kunnen lezen?

Nochtans lijkt de toegankelijkheid van de bijbel voor de religieuze opvoeding noodzakelijk. Door bijbelse verhalen te beluisteren en te lezen, komen kinderen namelijk in contact met de geloofstraditie³⁸². En deze traditie is toch constitutief voor de godsdienstige opvoeding?

Deze vragen laten vermoeden dat het niet evident is om de bijbel te gebruiken in het godsdienstonderricht. Enerzijds is de bijbel niet voor kinderen geschreven en anderzijds is de geloofstraditie niet te kennen buiten de bijbel³⁸³. Alles hangt af van de manier waarop de bijbel gebruikt wordt in het onderricht.

Voor Rousseau is het duidelijk: de kinderen krijgen best geen religieuze opvoeding. Zij beschikken nog niet over de ontwikkelingsmogelijkheden om religieuze vragen, inhouden en antwoorden te verstaan. Voor hem is de kloof onoverbrugbaar tussen het geloof en de mogelijkheden van de kinderen om met het geloof om te gaan.

De huidige religiepedagogiek en de psychologie stappen niet mee in het verhaal van Rousseau³⁸⁴. In het leven van kinderen komen er wel vragen naar voor met een potentieel religieuze karakter. Kinderen stellen zich vragen naar de dood, naar God en naar de zin van het leven. De bijbel is inderdaad niet voor kinderen geschreven, maar de existentiële ervaringen die voor het kind niet vreemd zijn, komen wel in de bijbel voor³⁸⁵. Mits een gepaste begeleiding is het gebruik van de bijbel zinvol in het godsdienstonderricht. Maar niet elke didactische methode is aangewezen om de bijbel te betrekken in de religieuze zelfwording van de kinderen.

³⁸¹ F. SCHWEITZER, *Die Bibel ist kein Kinderbuch*, in *RPI*, s.l.n.d.

³⁸² F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 101.

³⁸³ F. SCHWEITZER, *Die Bibel ist kein Kinderbuch*, in *RPI*, s.l.n.d.

³⁸⁴ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 72.

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 17-18.

§2. DE PLAATS VAN DE BIJBEL IN HET RELIGIEONDERRICHT

INLEIDING

Het religieonderricht kan niet zonder de bijbel. (Bijbel)verhalen hebben doorheen de eeuwen de verkondiging bepaald. De bijbel en de manier waarop mensen dit boek hebben verteld, gelezen en verstaan, vormen de christelijke traditie. Steeds moeten mensen zoeken naar een gepaste wijze om de bijbel een plaats te geven in het religieonderricht. Dit is het onderwerp van het eerste deel.

In het tweede deel wordt de noodzaak van de aanwezigheid van de bijbel geschetst in het hermeneutisch model van de hedendaagse religieuze opvoeding. Het verhaal van de bijbel is krachtig genoeg om ervaringen bij de deelnemers op te roepen. De verwoording van deze ervaringen gebeurt doordat de bijbel kan geïnterpreteerd worden. De interpretatie van de verhalen slaat niet alleen op de ervaringen van de lezer of de toehoorder, maar ook op die van de leefwereld, de tekst zelf, de schrijver en zijn context. Al deze interpretatielijnen maken het mogelijk dat mensen God erkennen in de verschillende actuele levensverhalen en in bijbelverhalen.

Het derde deel is een illustratie van een godsdienstpedagogische activiteit van Ingo Baldermann. Hij getuigt van zijn werken met kinderen van het vierde jaar uit de *Grundschule* die door een vers uit de klaagpsalm op het spoor komen van hun eigen angstervaringen. Toch staat het succes van deze activiteit onder de kritiek van het model van de hermeneutisch-communicatieve aanpak.

A. IN HET VERLEDEN

De manier waarop de bijbel in de loop van de geschiedenis in het godsdienstonderricht wordt gebruikt, is sterk gerelateerd met de theologie over de bijbel en de context van de leefwereld. Een aantal voorbeelden maken dit duidelijk.

In de Middeleeuwen memoriseren de kinderen en de jongeren vele passages uit bijbel. Op zich is dit niet slecht, maar voor de huidige religiepedagogiek is deze benadering ontoereikend indien het uitsluitend gaat om memoriseren. Memoriseren heeft op vandaag wel zin indien er een verhouding tussen de bijbel en de levenservaring mogelijk is³⁸⁶. In de Middeleeuwen bepaalt de geloofstraditie de samenhang van de werkelijkheid. De Middeleeuwse mens moest niet zoeken naar een verhouding tussen traditie en werkelijkheid, want de geloofstraditie bepaalde de werkelijkheid. Het wereldbeeld was gefundeerd in de bijbel.

Een analoog voorbeeld is te vinden in het godsdienstonderricht van het begin van de vorige eeuw waarbij de bijbel wordt gebruikt in functie van het catechismusonderricht. Het voordeel van deze aanpak is dat de volledigheid van de leer wordt overgedragen. Maar hoe dogmatischer het catechismusonderricht wordt, hoe minder kindgericht. In het catechismusonderricht speelde de bijbel geen grote rol. De catechismus moest vooral de leer verkondigen. Ook deze aanpak is inadequaat voor de huidige religiepedagogiek³⁸⁷.

Zoals in hoofdstuk vier reeds aangeven, is zowel het exegetisch en historisch-kritisch, als het probleemgeoriënteerde religieonderricht niet exclusief te prefereren voor de hedendaagse aanpak. Bij de historisch-kritische methode staat de tekst en de context waarin de geschriften zijn ontstaan, centraal, maar wordt er geen relatie gelegd met de pluralistisch levenservaringen van de kinderen en de jongeren. Schweitzer noemt dit een probleemgeoriënteerde tekstontsluiting³⁸⁸. Bij het probleemgeoriënteerd religieonderricht wordt een hedendaags probleem of ervaring als uitgangspunt gekozen om vanuit de bijbel een sluitend antwoord op deze ervaring te formuleren. Tijdens de jaren zeventig van de vorige eeuw heeft dit wel gezorgd voor een levendig en creatief religieonderricht. Schweitzer

³⁸⁶ F. SCHWEITZER, *Die Bibel ist kein Kinderbuch*, in *RPI*, s.l.n.d.

³⁸⁷ *Ibid.*

³⁸⁸ F. SCHWEITZER, *Religion in der Grundschule*, p. 114.

noemt deze aanpak de bijbelsgeoriënteerde probleemontsluiting³⁸⁹. Maar deze methode heeft zijn relevantie verloren wegens de huidige diversiteit van de ervaringen. Het definitieve antwoord vanuit de bijbel op de levenservaringen van de hedendaagse jeugd bestaat niet³⁹⁰. Er zijn wel verschillende antwoorden mogelijk op verschillende levenservaringen en de bijbel kan daarbij inspireren³⁹¹. Toch mag de bijbel in het godsdienstonderricht niet gereduceerd worden tot een boek dat inspireert. Pas in een hermeneutische aanpak kan de bijbel als verhaal van een geloofstraditie tot zijn recht komen³⁹².

B. DE BIJBEL ALS CONSTITUTIEF VOOR HET HERMENEUTISCH MODEL

1. De kracht van het verhaal

Het vertellen van een verhaal spreekt niet alleen de cognitieve mogelijkheden aan van een kind. Kinderen assimileren de verhalen voornamelijk door hun fantasie en gevoelens. De cognitieve reflectie komt nadien. Een verhaal zet zich vast en kan wortel schieten in de leefwereld doordat alle ontwikkelingsdimensies van de persoonlijkheid worden aangesproken³⁹³.

Kinderen hebben verhalen nodig om hun wereld te construeren. Verhalen die de fantasie aanspreken, zetten de kinderen niet op het verkeerde spoor. Het is verkeerd om de fantasie van de kinderen zoveel mogelijk te negeren of te deconstrueren in het voordeel van een cognitieve benadering van de verhalen. Dankzij de fantasie en de verbeelding kunnen kinderen, maar ook volwassenen, zich inleven in het verhaal³⁹⁴. Opdat mensen zich in het verhaal zouden kunnen inleven, moeten ze affiniteit vertonen met figuren, voorwerpen of plaatsen in het verhaal. Zo lezen mensen de verhalen vanuit hun eigen levensverhaal en worden ze uitgedaagd om doorheen de bijbelverhalen, hun levenstocht verder te zetten. Verhalen bieden mogelijkheden om te interpreteren, niet alleen de tekst van het verhaal, maar ook zichzelf en de eigen context. Vandaar bieden verhalen de kans om te spreken over ervaringen, vragen, geloof en twijfel. Verhaal geven aan de kinderen een taal om zichzelf te articuleren. Maar verhalen geven niet alleen een taal, ze roepen ook ervaringen op³⁹⁵.

2. Verhalen roepen ervaringen op

Verhalen roepen actuele levenservaringen op doordat mensen in het verhaal intreden. De existentiële vragen die Schweitzer ziet als het uitgangspunt van een religieuze opvoeding vanuit het kind, zijn in bijbelverhalen aanwezig. De vraag, waarvan en waarheen mensen komen en gaan, is herkenbaar in de scheppingsverhalen, de verhalen rond Abraham en Mozes en de verhalen over het Rijk Gods. De bestaanservaring rond lijden, sterven en dood wordt aangesproken in ziekte- en genezingsverhalen en de verhalen over kruis en opstanding. De vraag naar waarden en ethiek is te vinden in de verhalen van de barmhartige Samaritaan, de gelijkenis van het verloren schaap en de arbeiders van de wijngaard. En uiteindelijk stelt de Godsvraag zich in elk bijbels verhaal³⁹⁶. Doordat bijbelverhalen zo sterk de existentiële ervaringen bespreekbaar maken, zullen kinderen vanuit hun leefwereld en ontwikkelingsmogelijkheden deze verhalen interpreteren. Spreken over ervaringen is maar mogelijk omdat mensen interpreteren.

³⁸⁹ F. SCHWEITZER, *Religion in der Grundschule*, p. 114.

³⁹⁰ *Ibid.*, p. 112.

³⁹¹ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 100.

³⁹² F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 149.

³⁹³ C. SCHELKE & F. SCHWEITZER, *Kinder brauchen Hoffnung: Religion im Alltag des Kindergartens*. Met foto's van G. LORENZER, Band 1, Güthersloh, Güthersloher Verlagshaus; Lahr, Kaufmann, 1999, p. 68-69.

³⁹⁴ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 99.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 95.

³⁹⁶ *Ibid.*, p. 100.

3. Kinderen interpreteren verhalen

De samenhang tussen de bijbelverhalen en de hedendaagse ervaring is geen automatisme. Het is niet omdat verhalen existentiële ervaringen oproepen, dat iedereen vanuit zichzelf de correlatie maakt met de eigen leefwereld. Het verband tussen de overlevering en de ervaring is niet gegarandeerd. De correlatie heeft wel kansen indien zij zich laat uitdagen door een didactisch-hermeneutische methodologie. Dit betekent niet dat de correlatieve theologie afgeschreven is. Relaties tussen de verhalen en de ervaringen kunnen altijd worden gemaakt, maar ze zijn niet dwingend³⁹⁷. De correlatie zou wel kunnen indien alle ervaringen eenduidig zouden zijn en de bijbelse verhalen maar één interpretatiemogelijkheid zouden toelaten. Maar deze vaststelling is natuurlijk buiten de hedendaagse werkelijkheid gerekend.

In een didactisch-hermeneutisch onderricht wordt uitgegaan van kinderen en jongeren als actief subject. Dit betekent dat zij doorheen de interpretatie van de werkelijkheid hun zelfwording opbouwen³⁹⁸. Kinderen moeten dus de mogelijkheid hebben om vrij te denken over bijbelverhalen. Ze hebben het recht om hun eigen uitleg naar voor te brengen. Het onderricht moet hen daarbij bemoedigen en ondersteunen. Dit heeft als gevolg dat de kinderen de bijbel ook 'onjuist' kunnen verstaan. Maar is de leerkracht niet de expert, zowel inhoudelijk als didactisch, om de juiste wedervragen te stellen? Niet de vragen die de communicatie stopzetten of vragen met een verborgen agenda om toch maar de 'juiste' inhoud mee te geven, maar vragen die de mogelijkheid van het gesprek en de interpretatie open houden³⁹⁹. Vragen moeten in zich steeds de mogelijkheid hebben om de kinderen te laten groeien in hun interpretatiemogelijkheden.

Kinderen interpreteren de verhalen waarin ze zich herkennen. Helemaal vanuit zichzelf komen kinderen niet tot interpretatie. Daarvoor is er een didactiek en dus begeleiding nodig. Doordat kinderen zichzelf in verhalen kunnen plaatsen en zich ermee identificeren, veranderen verhalen hun cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling. Kinderen mogen verhalen verkeerd begrijpen, maar een hermeneutische didactiek moet de openheid op een verdere interpretatie en groei mogelijk maken. Het is soms heel verrassend hoe verrijkend de interpretatie van kinderen is voor volwassenen⁴⁰⁰. De ervaring van een wederzijdse verrijking toont aan dat een hermeneutisch-communicatieve aanpak alle participanten in een positie stellen van leren⁴⁰¹.

Het interpreteren van verhalen gebeurt niet alleen verbaal. Schweitzer vermeldt in zijn *Religionspädagogik* de creatieve methoden van het bijbelonderricht volgens Horst Klaus Berg⁴⁰². Het betreft: vertellen, spelen, ensceneren, zingen, met kunst werken, teksten vanuit een nieuw perspectief vragen laten oproepen, schilderen, werken met klei, muziek, beweging, dans, symboolhandelingen, communiceren in leergroepen, werken met teksten, onderzoek instellen naar de bijbelse wereld en bijbelse thema's en gebruik van audiovisueel materiaal zoals dia en film⁴⁰³. Deze lijst van creatieve methoden maakt duidelijk dat de communicatie niet alleen verbaal moet gebeuren. Schweitzer beklemtoont de werkvorm bibliodrama als uitstekende dramatische toegang tot de bijbelse verhalen⁴⁰⁴.

Doorheen al deze werkvormen, die de interpretatieactiviteit van de kinderen begeleiden, komen kinderen op het spoor van de rijkdom van de christelijke geloofstraditie in de bijbel. Maar het bijbelonderricht is er niet alleen om de geloofstraditie te leren kennen.

³⁹⁷ F. SCHWEITZER, *Die Bibel ist kein Kinderbuch*, in *RPI*, s.l.n.d.

³⁹⁸ *Ibid.*

³⁹⁹ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 103.

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 104-105.

⁴⁰¹ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 150.

⁴⁰² H.K. BERG, *Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden* (Handbuch des biblischen Unterrichts, 2), München – Stuttgart, Kösel, 1993.

Horst Klaus Berg (1933) is dokter in de theologie en van 1973 tot 1998 professor theologie en religiepedagogiek aan de pedagogische hogeschool Weingarten/ Württ. Hij is gespecialiseerd in de pedagogiek van Montessori.

⁴⁰³ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 149.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 150.

Voor sommige kinderen zal het bijbelonderricht het begin zijn van een relatie met God of verdere verdieping ervan. De relatie met God is mogelijk omdat God zich laat kennen in het verhaal.

4. God maakt zich kenbaar door verhalen

Het bijbelonderricht is er niet alleen om kennis te nemen van de christelijke traditie. Het is natuurlijk zo dat de kennis van de bijbelse verhalen heel wat expressievormen van de westerse cultuur ontsluit, maar er is ook een theologische basis voor het bijbelonderricht. God maakt zich kenbaar in de verhalen. Om God op het spoor te komen, zijn kinderen aangewezen op de verhalen. Door de bijbel komen kinderen in contact met de geloofstraditie over Jezus⁴⁰⁵. Deze traditie kan voor een aantal kinderen de relatie met God bepalen.

Kinderen hebben weinig boodschap aan een abstract spreken over God. God laat zich niet abstract definiëren. Over God moet concreet verteld worden⁴⁰⁶. De bijbel wil geen moraal of theologisch leer geven over God. De bijbelse auteur verhaalt een traditie over mensen die in hun levenservaring op het spoor zijn gekomen van God. In contact komen met deze overlevering, is het recht van het kind⁴⁰⁷.

§3. EEN ILLUSTRATIE: HOE KINDEREN ZICHZELF TERUGVINDEN IN DE PSALMEN

INLEIDING

Schweitzer verwijst in zijn recent basiswerk, *Religionspädagogik*, naar een uitwerking van Ingo Baldermann over het werken met psalmen bij kinderen. De uitwerking van Baldermann heeft Schweitzer opgenomen in *Religion in der Grundschule*. De ervaringen van Baldermann met psalmen bij kinderen worden in deze paragraaf onder het eerste punt gesynthetiseerd weergegeven⁴⁰⁸.

Het tweede deel van deze paragraaf bevat een kritiek vanuit het hermeneutisch model van het hedendaagse godsdienstonderricht. Het is opmerkelijk dat een uitwerking van een activiteit uit het godsdienstonderricht van 1994 meer dan tien jaar later onder kritiek komt te staan. Met deze kritiek wil ik aantonen dat het succes van een vroeger model, nu toch niet meer zo vanzelfsprekend is.

A. HET GETUIGENIS VAN BALDERMANN

Baldermann getuigt van een activiteit waarbij een vers uit de klaagpsalmen de centrale impuls is van een lesmoment. Het klinkt niet sympathiek om kinderen te confronteren met klaagpsalmen, maar de keuze voor deze teksten heeft alles te maken met de bijbelse boodschap van hoop. In het klaagwoord steekt steeds de naam van God. Klaagwoorden zijn onmiddellijk ook woorden van geborgenheid en vertrouwen. Deze psalmen zijn geschreven opdat mensen zichzelf zouden terugvinden. De menselijke ervaringen in deze psalmen roepen tevens de vraag op naar God. De auteur van de klaagpsalm blijft, ondanks zijn nood, naar God roepen. De ervaringen die aanwezig zijn in deze psalmen roepen de dagelijkse ervaringen van de kinderen op.

Baldermann neemt als uitgangspunt de tekst van Ps 69,2-3:

⁴⁰⁵ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 101.

⁴⁰⁶ F. SCHWEITZER, *Kinder brauchen Hoffnung*, p. 71.

⁴⁰⁷ F. SCHWEITZER, *Das Recht des Kindes auf Religion*, p. 101.

⁴⁰⁸ F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, p. 150.

INGO BALDERMANN, *Wie Kinder sich selbst in den Psalmen finden*, in F. SCHWEITZER & G. FAUST-SIEHL *et al.* (ed.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, Frankfurt am Main, Arbeitskreis Grundschule, 1994, p. 187-195.

Ingo Baldermann (1929) is een evangelische theoloog. Hij was professor religiepedagogiek aan de universiteit van Siegen.

Red mij, red mij, o God,
 Ik sta tot mijn nek in het water.
 Steeds dieper weggezakt in het slijk,
 heb ik geen grond meer onder mijn voeten.

Het is verrassend welke correlaties de kinderen maken met hun ervaringen bij het woordje "slijk". In een eerste gesprek geven kinderen aan wat het vers uit Ps 69 bij hen oproept:

- Als men dit leest is het een treurige zin
- Men kan dit denken als niemand met je speelt
- Als men treurig is
- Als men alleen is
- Als men om hulp schreeuwt en er is niemand
- Als men geen enkele vriend meer heeft en alleen is
- Als men anderen bedriegt die u dan niet meer kunnen helpen
- ...

Kinderen hebben een grote angst om verlaten te worden, geen vrienden te hebben of te moeten leven met gebroken vriendschappen. Het is opvallend hoe ze omgaan met de metafoor van het slijk. Het bodemloze en het gevoel van vallen, verbinden ze spontaan met de angst. Ongetwijfeld zouden kinderen het moeilijker hebben om hun angsten en ervaringen te verwoorden zonder het beeld van het wegzinken in het slijk. Kinderen bewegen zich moeiteloos tussen het realistische en het metaforische.

De ervaringen van zowel de kinderen als de psalmist worden in de aanpak van Baldermann ook in non-verbale werkvormen uitgedrukt. Dit heeft als voordeel dat iedereen, ook minder verbale kinderen, hun angsten en hun hoop uitdrukken. Door al deze werkvormen vinden de kinderen een taal om over hun ervaringen te spreken. Deze ervaringen openen de vraag naar God. Zo vinden de kinderen een toegang tot de bijbelse boodschap. Andere bijbelse verhalen vinden een samenhang met de psalm. Het volk van God vindt dezelfde ervaring terug in de exodus, de Jozefgeschiedenis, de profetische teksten, de wonder- en passieverhalen. Deze samenhang ontdekken wordt mogelijk door de psalmen.

B. KRITIEK OP HET GETUIGENIS VAN BALDERMANN

Baldermann beschrijft een activiteit waarbij de kinderen vanuit een Schriftwoord onmiddellijk de band kunnen leggen met hun ervaringen. Voor vele leerlingen zal dit ongetwijfeld kunnen. Het zich bewegen tussen de realiteit van de angst en de metafoor van het slijk, zal voor velen een verdieping betekenen in het verwoorden van de angst waarmee zij geconfronteerd zijn. Het lijkt alsof Baldermann roemt op zijn succesvolle ervaring met kinderen doordat iedereen de correlatie kan leggen tussen de ervaring van angst en het woord uit de klaagpsalm.

Het is inderdaad heel goed mogelijk dat kinderen dit kunnen, maar het is de vraag of deze correlatie door iedereen zal worden gemaakt. Wellicht slaat Baldermann een didactisch stapje over. Iedereen, ongeacht de levenservaring zouden toch moeten kunnen participeren aan het leerproces? Een overzicht van de didactische aanpak van Baldermann maakt heel wat duidelijk.

Baldermann begint met het Schriftwoord. Daar is niets mis mee, maar zou het geen verrijking zijn voor het communicatief leren om te zoeken naar de context van waaruit iemand dit vers zou hebben geschreven. Bij wat de kinderen opgeven aan gedachten en gevoelens van de schrijver, kan men samen zoeken naar geluiden, muziek, andere teksten, eigen ervaringen, kleuren, voorwerpen,... die deze gedachten en gevoelens uitdrukken. Zoeken naar deze expressievormen is een hermeneutische activiteit, want het zoekproces is een interpretatieproces. Indien kinderen kiezen voor de verschillende expressievormen, zijn ze in staat om meer te vertellen over hun eigen ervaringen. Zomaar vragen wat een tekst bij

de kinderen oproept, reduceert de expressie van de ervaring door de cognitieve mogelijkheden.

Wanneer de didactische werkvormen gebaseerd zijn op de interpretatie van de tekst en de context, komen de hermeneutische knooppunten sneller en duidelijker naar voor⁴⁰⁹. Wat kinderen in de aanpak van Baldermann verwoorden bij de metafoor slijk, is bij iedereen ongeveer hetzelfde: de verwoording van angst. Maar zijn er geen meerdere interpretaties mogelijk? Wanneer kinderen verschillende interpretaties geven, kunnen deze met elkaar worden geconfronteerd. Door het conflict met de verschillende interpretatiemogelijkheden kan er gezocht worden naar samenhangen in de ervaring en in de Schrift. Baldermann doet dit ook wel, maar bij hem komt de interpretatie vanuit één hermeneutische lijn.

Baldermann beweert dat kinderen door het Schriftwoord een taal krijgen om over de ervaring van angst te spreken, en dat is juist. Maar er wordt enkel over angst gesproken, en misschien zijn er kinderen die niet echt angst hebben of voor wie de ervaring van angst geen relevantie meer heeft. Door de diversiteit van de hermeneutische interpretatielijnen aan bod te laten komen, kunnen kinderen die niet onmiddellijk een angstervaring kunnen verwoorden, toch betekenis vinden in het Schriftwoord.

§4. BESLUIT

Het gebruik van de bijbel is essentieel in het godsdienstonderricht. En dit is niet alleen zo voor een auteur, zoals Schweitzer, die schrijft vanuit een evangelische geloofstraditie. Elke christelijke opvoeding is gebaseerd op het woord van God in de Schrift.

Omwille van de mogelijke pedagogische betekenis van de geloofstraditie, moeten de kinderen leren omgaan met de bijbel. De godsdienstdidactiek biedt de kinderen en de jongeren modellen en werkvormen aan waardoor ze de bijbelverhalen leren interpreteren voor zichzelf en voor de gemeenschap waartoe ze behoren. Om deze verhalen te kunnen interpreteren moeten ze verteld en gelezen worden in een rijke leeromgeving. Dit betekent dat het verhaal zo sterk moet zijn dat kinderen in het verhaal kunnen stappen of voor zichzelf beslissen dat dit verhaal voor henzelf weinig of geen betekenis heeft. Het bewustzijn zichzelf al dan niet te geven in het verhaal gaat terug op een hermeneutische activiteit van alle deelnemers. De verbale of non-verbale expressie van de interpretatie, voor een al dan niet intreden in het verhaal, zal sterk genoeg zijn om actuele bestaanservaringen ter sprake te brengen. De articulatie van deze ervaringen is constitutief voor de levensbeschouwelijke groei van de deelnemers. De bijbel kan in deze krachtige leeromgeving daarbij helpen en inspireren.

⁴⁰⁹ Ondanks de kloof die waargenomen wordt tussen de traditie en de ervaring, blijft de correlatie een belangrijk beginsel in de godsdienstpedagogiek en de theologie. Maar binnen de hermeneutiek van de hedendaagse ervaringen zijn er verschillende interpretaties mogelijk die een zekere legitimiteit hebben in het leerproces. Omwille van de mogelijks verschillende interpretaties en de diversiteit in het voorverstaan van de ervaringen, is het beter het leerproces te richten naar een multicorrelatieve aanpak in plaats van vast te houden aan de monocorrelatieve didactiek. Waar de verschillende interpretatielijnen samen komen, wordt in de godsdienstpedagogiek gesproken over de hermeneutische knooppunten.

D. POLLEFEYT, *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld*, in L. BRAECKMANS *et al.* (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het vak godsdienst*, Tielt, Lannoo, 2005, p. 39-67, p. 44-45; 59.

CONCLUSIE

Sinds de eerste christenen zijn generaties na elkaar erin geslaagd om de geloofstraditie door te geven. Deze geloofsoverdracht is geen vanzelfsprekend gebeuren. Door de veelvuldige veranderingen in de maatschappelijke ontwikkelingsprocessen over de eeuwen heen, heeft de traditie zichzelf in vraag moeten stellen over de manier waarop zij aansluiting kan vinden bij de levenservaring. Op sommige momenten is de kloof tussen de traditie en de ervaring zo groot dat een nieuwe articulatie van de christelijke geloofstraditie zich opdringt. Of het geloof wordt doorgegeven, hangt af van de communicatie die al dan niet gevoerd kan worden tussen de geloofstraditie en de context van waaruit de mensen de werkelijkheid interpreteren.

De grootste uitdaging in de geschiedenis van de christelijke traditie om aan te sluiten bij de levenservaring, ligt vervat in de moderniteit en het verlichtingsdenken. Vanaf de moderne tijd zet zich een evolutie door waarbij de bijbel en de traditie niet meer de norm zijn om de werkelijkheid te verklaren. Het positivisme van de negentiende eeuw stelt zelfs dat het geloof in God overbodig is voor het leven. De kloof tussen wetenschap en geloof is op dat moment heel groot. Maar het geloof wordt niet alleen gemarginaliseerd door de wetenschap: alle werkelijkheidsdomeinen vertrekken vanuit dezelfde optie: het geloof is niet meer relevant voor een zinvol leven.

Hoe kan een geloofstraditie stand houden in een samenleving waar het voortdurend wordt teruggedrongen op zichzelf en nauwelijks aanknopingspunten vindt voor een dialoog? Ook op vandaag luidt de alarmbel. Het christelijk geloof heeft het in het Westen moeilijk om zich communicabel te maken. Het godsdienstonderricht verloopt steeds moeizamer. Godsdienstleerkrachten en begeleiders in de jongerenpastoraal ervaren dat de jongerencultuur steeds minder aansluiten bij de geloofstraditie. Zelfs na jaren godsdienstonderricht is er bij jongeren nog steeds een religieus analfabetisme vast te stellen.

Maar is deze analyse van het hedendaagse religieuze leven wel juist? Is het inderdaad zo slecht gesteld met de geloofscommunicatie? Schweitzer analyseert de hedendaagse leefwereld als zich bewegend tussen de eerste moderniteit en de globalisering. Dit betekent dat de verworvenheden van de moderniteit zijn gebleven en zelfs nog versterkt. De mens is nog steeds gesteld op zijn autonomie, alhoewel er een keerpunt waar te nemen is in het verstaan van het autonome zelfbewustzijn. Het bewustzijn van het autonome zelf wordt onder kritiek gesteld vanuit de grenservaringen van het leven. De mens blijkt niet zo autonoom te zijn als de moderniteit dit wil doen geloven. De menselijke autonomie is steeds gesitueerd in een context die constitutief is voor de identiteit. Het is precies de leefwereld die de mens laat ervaren dat hij niet volledig de autonome zelfontwerper is van zijn identiteit. En op vandaag is de context niet beperkt tot de nabije leefwereld. De huidige bestaanservaringen worden fundamenteel bepaald door de globalisering. Doordat iedereen met iedereen in contact staat door een wereldwijd netwerk van communicatie, is de levenservaring er grondig op gewijzigd sedert de Verlichting. Door de moderniteit en de globalisering wordt de mens nog meer teruggeworpen op zichzelf en moet hij zijn eigen identiteit opbouwen. Waar vroeger vooral de godsdiensten bepaalden hoe de levensloop van de mensen eruit zag, wordt nu de mens zelf de constructeur van zijn menszijn, maar hij kan dit niet meer doen vanuit het autonome zelf zoals de moderniteit dit ooit eens heeft voorgehouden.

Temeer komt de mens nu in contact met een pluraliteit van levenservaringen. Door de globalisering is de wereld er kleiner op geworden en komt hij in contact met een ongekende diversiteit op alle werkelijkheidsdomeinen, ook op het religieuze vlak. Waar vroeger één godsdienst het religieuze leven bepaalde, wordt het mens- en wereldbeeld van de hedendaagse mens beïnvloed door verschillende religies en levensbeschouwingen. De individualisering en de pluraliteit van de werkelijkheidservaringen maken dat de bestaansconstructie grondig gewijzigd is.

Vanuit deze analyse moet de religiepedagogiek zich fundamenteel bezinnen over de manier waarop de geloofstraditie wordt verder gezet of hoe het omgaan met de religie de mens kan helpen in de zoektocht naar een zinvol leven en naar God. Ondanks en dankzij de

hedendaagse bestaanservaring moet de praktische theologie nadenken over de manier waarop de traditie kan worden verstaan in een tijd die niet uitkijkt naar deze traditie. Het wetenschappelijk model van de praktische theologie blijft volgens Schweitzer bestaan uit de verhouding tussen de traditie en de ervaring. Dit betekent dat de traditie niet buiten de situatie kan gedacht worden. God wordt altijd gearticuleerd in een bepaalde context. Voor de religiepedagogiek betekent dit dat het spreken over God altijd gesitueerd is. Denken en spreken over God kan niet buiten de werkelijkheid. Hoe groot de kloof ook is met de werkelijkheid, het geloof kan zich niet abstraheren van de context. Daarom is het verhaal voor kinderen zo belangrijk. De traditie spreekt over God in een gesitueerd verhaal.

Voor deze tijd is de bepaling van de verhouding tussen de situatie en de traditie vernieuwend. Dit kan ook niet anders, want het huidige tijdsclimaat onderscheidt zich van het vorige door de toegenomen individualisering en de pluralisering van de cultuur en de samenleving. Centraal binnen de verhouding staat de mens als subject die, uitgedaagd door de hedendaagse bestaanservaring, zijn eigen identiteit binnen zijn levenscontext dient uit te bouwen. De mens doet dit door te interpreteren. Klank geven aan een ervaring, is tegelijkertijd deze interpreteren: een plaats geven in jezelf en bewust worden dat dit gebeurt. Op die manier leert de mens. Kinderen zullen dus leren wat ze ervaren en ervaren wat ze leren. Dit leren is een hermeneutische activiteit doordat het leren niet alleen bepaald wordt door de ontwikkelingspsychologische mogelijkheden, maar ook en vooral door de context. Geheel de levenscyclus van de mens wordt bepaald door het leren. Waar vroeger het leren ooit eens een voorwaarde was voor de ontwikkelingsfase van de volwassenheid, is door de pluraliteit van de levenservaring, deze eerder stabiele levensfase onder druk komen te staan. Vanuit deze analyse stelt Schweitzer de theologie van de levenscyclus als model om gedurende de levensloop de geloofscommunicatie te blijven voeren.

Deze geloofscommunicatie is hermeneutisch omdat de mens deze als actief subject voert. De mens is in wezen een hermeneutisch subject⁴¹⁰. En dit interpreteren betreft ook het religieuze domein. De mens kan niet anders dan de werkelijkheid interpreteren. Maar de werkelijkheid laat zich niet reduceren tot een positiefwetenschappelijke benadering. Neen, het bestaan openbaart een diepere dimensie. Of de mens dit wil of niet, ooit stoot hij op een existentiële bestaanservaring die zijn leven in vraag stelt. Jong of oud, niemand ontsnapt aan de contingentie van het bestaan, stelt vragen over zijn oorsprong en zijn toekomst, over de dood en over God. Deze vragen hebben een potentieel religieus karakter. Daarom hebben de kinderen recht op een religieuze begeleiding. Dit recht op religie heeft Schweitzer ontdekt bij Schleiermacher. Maar dit recht op religieuze opvoeding is niet alleen verwoord binnen de evangelische traditie. De concilievaders van het Tweede Vaticaans Concilie stellen meermaals in de *Verklaring over de christelijke opvoeding* niet alleen het onvervreemdbaar recht op opvoeding, maar het recht van alle christenen op een christelijke opvoeding⁴¹¹.

De religieuze begeleiding zal dus starten waar het leven geleefd wordt. Op een bepaalde plaats en tijd zullen kinderen en jongeren in dialoog met elkaar hun ervaringen op verschillende manieren communicabel maken. Door de diversiteit van de levenservaringen zullen deze articulaties soms ver, soms dicht, bij elkaar liggen. Op het ene ogenblik is de kloof met de geloofstraditie haast onoverbrugbaar, op het andere moment is de correlatie zo gemaakt. Maar de religieuze begeleiding zal alvast deze communicatie mogelijk moeten maken, niet om een verborgen agenda waar te maken om toch maar zoveel mogelijk de traditie op te dringen aan de interpretatiemogelijkheden, maar wel om de kinderen en de jongeren leren bewust te worden van de eigen religieuze en levensbeschouwelijke groei. De religieuze opvoeding heeft een pedagogische dimensie⁴¹². De religieuze opvoeding zal

⁴¹⁰ D. POLLEFEY, *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en levensbeschouwelijke wereld*, p. 41.

⁴¹¹ VATICANUM II, *Constituties en decreten van het Tweede Vaticaans Concilie*, Amersfoort, Katholiek Archief, p. 229-230, §1-2.

⁴¹² P. VAN DEN BERGHE, BISSCHOP VAN ANTWERPEN, *Het schoolvak godsdienst. Visie van een bisschop*, in L. BRAECKMANS et al. (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, Tielt, Lannoo, 2005, p. 13-20, p. 15.

proberen om de traditie te vinden in de levenservaringen van de jongeren zodat deze traditie een component wordt van de religieuze en levensbeschouwelijke groei. Daartoe zullen de jongeren de ruimte moeten krijgen om vanuit de religies en levensbeschouwingen met elkaar in dialoog te treden. Schweitzer stelt hier dat de school een belangrijke plaats inneemt als leer- en ervaringsruimte voor religie en levensbeschouwing. De school als ontmoetingsruimte kan de plaats worden waar God zich openbaart. De dialoog en de confrontatie met de ander wordt dan de ruimte waar God ter sprake wordt gebracht en tot spreken komt⁴¹³.

Zoals de kinderen en de jongeren recht hebben op een religieuze opvoeding, zo heeft God eveneens recht op een plaats waar Hij ter sprake wordt gebracht. Maar hoe moet deze plaats theologisch gearticuleerd worden? Vanuit de publicaties van Schweitzer is enkel op te maken dat het plaatsen zijn waar geleerd wordt en dus ervaringen worden opgedaan. Dit is een sterke activistische en antropologische benadering van de religiepedagogiek. Vanuit het denken over God en de kerk krijgt deze plaats van communicatie niet alleen een antropologische, maar omwille van de redding van de mens, een theologische identiteit⁴¹⁴.

Verder in deze conclusie wens ik enkele ideeën aan te geven die de identiteit van de ruimte waarbinnen God ter sprake komt en waarbij God zichzelf ter sprake brengt, communiceerbaar maken voor verder theologisch onderzoek.

God is op zoek naar de wereld, Hij daalt af tot waar de mensen leven. Hij ontdekt, naar onze analyse van de hedendaagse tijd, mensen die zichzelf verstaan als zoekend, die als actief subject, interpreterend in de wereld staan. Die wereld doet zich aan de mens voor in al zijn verscheidenheid. Een diversiteit die niet alleen op het profane domein de samenlevingsverbanden kenmerkt, maar ook een binnenkerkelijke realiteit is. Deze pluraliteit is er altijd al geweest. Mensen moeten niet eensgezind zijn en altijd dezelfde mening hebben⁴¹⁵. In de geschiedenis van het volk van God is het meermaals zo dat Israël maar God heeft leren kennen door de donkere periodes van ontgoocheling, door ervaringen met heidense volkeren en andere goden. Deze ervaringen uit de traditie moet een ondersteuning zijn van het religieonderricht dat een aanvang neemt bij de diversiteit van de levenservaring. Eensgezindheid gebeurt niet vanuit het eenvormig denken, maar komt voort uit de ervaring met de communicatie zelf.

God heeft recht op een plaats om de mens in zijn diversiteit te kunnen samen brengen in communicatie met elkaar. Het is de opdracht van de kerk om die ruimte ter beschikking te stellen. Dit hoeft nog niet onmiddellijk te betekenen dat de kerk deze ruimte wordt, maar de kerk moet deze ruimte aanbieden en inrichten om haar zending tot hospitaliteit waar te maken. Deze communicatieve ruimte is niet de kerk, maar ze is reeds kerk doordat ze deelt in de gastvrijheid van de kerk. In de kerkgemeenschap moet er altijd plaats zijn voor gasten, vreemden, buitenstaanders en gelegenheidsbezoekers, liefst ook voor mensen die actief groeien in religie en levensbeschouwing⁴¹⁶. Zonder te moeten behoren tot de kerk, moet de kerk aan God deze plaats aanbieden. God zoekt niet alleen de mens binnen de confessionele kerken, maar ook en misschien vooral mensen die het meest kwetsbaar zijn in hun proces naar het vinden van hun identiteit. Dit kan bij mensen die door het doopsel behoren tot de confessionele kerk, maar ook voor de niet gedoopte of mensen die het geloof in God verloren zijn. De kerk moet een ruimte ter beschikking stellen om aan God het recht te geven om bij alle mensen af te dalen. In de religiepedagogiek is dit de ruimte waar de dieptedimensie van de werkelijkheid wordt geïnterpreteerd in communicatie met velen. In deze ruimte kan God zichzelf zijn. Dit wil zeggen: een 'tegenover' die de mens

⁴¹³ L. BOEVE, *Wanneer de verhouding tussen context en christelijk geloof verandert... Cultureel-theologische beschouwingen bij het vak rooms-katholieke godsdienst anno 2004*, in L. BRAECKMANS *et al.* (ed.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, Tiel, Lannoo, 2005, p. 21-38, p. 35.

⁴¹⁴ Om het theologisch aspect van de communicatieve ruimte te bespreken heb ik het boek gebruikt van Gerhard Lohfink, *Heeft God de kerk nodig?*

G. LOHFINK, *Heeft God de kerk nodig?* Vertaald door M.J. VERNIEUWE & R. GARREZ, Gent, Carmelitana, 2001.

⁴¹⁵ *Ibid.*, p. 306.

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 353.

de ruimte biedt om 'neen' te zeggen, maar ook de mens de vrijheid geeft om 'ja' te zeggen. Zonder de vrijheid in deze oefenplaats van levensbeschouwing zouden mensen worden tot machines en marionetten. Deze plaats moet wel de mogelijkheid bieden om mensen in beweging te brengen voor God⁴¹⁷. Daartoe schenkt God de mensen tijd, meer tijd misschien dan dat een activistische religiepedagogiek zichzelf wil geven.

Vanuit deze theologische benadering van de contextuele *locus theologicus* is het coöperatief confessioneel religieonderricht te begrijpen. De diversiteit van de levenservaring wordt in deze vorm van onderricht een voordeel. Zowel doorheen de confrontatie of het verschil, die eigen is aan elk mensenleven, zowel binnen als buiten de kerk, kan God zichzelf zijn en zich openbaren. God wacht niet op een conflictloze gemeenschap om zich te openbaren, precies door het conflict en de confrontatie kan God zich openbaren als een reddende en bevrijdende God. Met deze visie wil ik de kritiek die Kelly heeft op Schweitzer ombuigen. Kelly beweert dat de waarheid niet kan ontstaan vanuit het conflict. De heilsgeschiedenis vertelt een ander verhaal. Zonder het conflict zou Israël het volk van God niet hebben ontdekt. De confrontatie en het conflict zijn voor de religieuze opvoeding precies de krachtige leeromgeving voor het actief subject⁴¹⁸.

Dit brengt ons op het belang van de hermeneutische knooppunten in de religiedidactiek. Hermeneutische knooppunten ontstaan vanuit spanningen en conflicterende interpretaties rond bepaalde existentiële ervaringen⁴¹⁹. Indien deze knooppunten worden gearticuleerd, kan in het leerproces nagegaan worden hoe de traditie omgaat met deze ervaringen en wat de mogelijkheden zou zijn voor de identiteitsopbouw van de kinderen en de jongeren. Als de leerlingen vanuit een veilige leeromgeving kunnen en mogen aangeven wat de verschillende interpretatiemogelijkheden voor de eigen persoonlijkheidsontwikkeling kunnen betekenen, wordt recht gedaan aan het recht van God op een religieuze opvoeding. God heeft het recht op een plaats waar kinderen en jongeren zichzelf mogen worden in communicatie aan elkaar en aan de weg die God gegaan is met de mensen. Zowel het kind als God hebben recht op een religieuze opvoeding.

In deze conclusie pleit ik om niet alleen vast te blijven houden aan een antropologische benadering van de religieuze opvoeding, alhoewel die zeker nodig is. In mijn boodschap voor de leerkracht en de opvoeder wil ik niet alleen de nadruk leggen op de menselijke competenties die er nodig zijn voor deze belangrijke pedagogische taak, maar tevens de klemtoon leggen op het feit dat de geloof- en levensbeschouwelijke opvoeding een zaak is van God die op zoek gaat naar de mens die het recht heeft om zichzelf te worden.

⁴¹⁷ G. LOHFINK, *Heeft God de kerk nodig?*, p. 40.

⁴¹⁸ D. POLLEFEYT, *Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en levensbeschouwelijke wereld*, p. 58.

⁴¹⁹ *Ibid.*, p. 56.