

# Theologen gevraagd!

Over nut en noodzaak van een theologische verdieping van het levensbeschouwelijk onderwijs

**Paul Vermeer**

## Inleiding

Van oudsher bestaat er een hechte band tussen geloofsgemeenschap en school. Immers, willen geloofsgemeenschappen overleven dan is een voortdurende aanwas van jonge leden noodzakelijk om de oudere, uitstervende generatie te vervangen. Vandaar de grote zorg en interesse van geloofsgemeenschappen voor het onderwijs als instrument van de voortgezette religieuze socialisatie van kinderen. Een zorg en interesse die in Nederland heeft geleid tot een groot en divers aanbod van confessionele scholen waarbinnen vele theologen werkzaam zijn. Maar vormen deze confessionele scholen nog wel de natuurlijke habitat van theologen? Speelt religie nog wel een rol binnen het confessionele onderwijs anno 2016 en is een theologische inbreng hier nog relevant of zelfs wel gewenst? Met het oog op deze vragen wil ik in deze korte bijdrage ingaan op de veranderende rol van religie in het onderwijs en wat deze veranderingen betekenen voor de toekomstige bijdrage van de theoloog aan het onderwijs.

## De onttheologisering van het onderwijs

Onderwijs verandert voortdurend. Sociaal-culturele en sociaal-economische ontwikkelingen maken dat er keer op keer nieuwe visies op onderwijs worden ontwikkeld en dat scholen zich steeds weer voor nieuwe uitdagingen zien gesteld. Ook confessionele scholen ontkomen hier niet aan en bevinden zich niet in een stormvrije zone. Integendeel, een ingrijpende sociaal-culturele ontwikkeling als de voortgaande ontkerkelijking in Nederland treft ook het confessionele onderwijsveld en heeft ervoor gezorgd dat religie hier naar de marge is verschoven.

Hoezeer religie in het onderwijs is gemarginaliseerd, kan worden verduidelijkt met behulp van de vier dimensies van de identiteit van de school die De Wolff (2000, 69-91) onderscheidt: de levensbeschouwelijke, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische dimensie. Identiteit is de wijze waarop een school concreet gestalte geeft aan haar confessionele grondslag. Het gaat dus om de manier waarop de confessionele grondslag, oftewel de religieuze traditie waarmee de school zich verbonden weet, zichtbaar van invloed is op de doelen en inhouden van het godsdienstonderwijs binnen de school (levensbeschouwelijke dimensie), op de specifieke opvoedingsdoelen die de school nastreeft (pedagogische dimensie), op de algemene inhouden van het onderwijs of de gekozen didactische aanpak (onderwijskundige dimensie) en op het algemene leer- en leef- en werkklimaat in de school (organisatorische dimensie). En deze invloed is steeds minder

aanwijsbaar en soms zelfs geheel afwezig. Het godsdienstonderwijs is getransformeerd in levensbeschouwelijke vorming, opvoedingsdoelen worden nauwelijks nog theologisch gelegitimeerd, curricula liggen grotendeels vast en personeel en leerlingen wordt niet meer gevraagd naar hun religieuze overtuiging. Uiteraard geldt dit niet voor alle confessionele scholen in Nederland. Zo hebben scholen met een orthodox protestantse grondslag, zoals reformatorische, gereformeerde of evangelische scholen, doorgaans nog een hele herkenbare identiteit die doorwerkt in alle dimensies, maar dit is veel minder het geval binnen katholieke en protestants-christelijke scholen. Bijna twintig jaar geleden constateerde Vreeburg (1997) al, dat de invloed van de grondslag op het dagelijkse reilen en zeilen van de school binnen deze 'mainline' richtingen, en dan vooral binnen de katholieke school, sterk was afgenomen. Deze ontwikkelingen binnen het katholieke en protestants-christelijke onderwijs zijn zodoende een schoolvoorbeeld van wat Dobbelaere (2002) secularisatie op het meso niveau noemt en waarmee hij doelde op het verlies aan autoriteit van religie binnen maatschappelijke instituties; zoals bijvoorbeeld de confessionele school.

Vandaag de dag zijn de meeste confessionele scholen geseclariseerd. Dat wil zeggen, binnen verreweg de meeste confessionele scholen heeft religie bijvoorbeeld geen autoritatieve kracht meer als het gaat om het legitimeren van bepaalde pedagogische doelen of het verantwoorden van beleidskeuzes. Discussies over opvoedingsdoelen worden gevoerd op basis van seculiere argumenten, waarbij theologische argumenten geen rol meer spelen. Scholen, ook confessionele scholen, voeden jongeren vooral op tot verantwoordelijke en zelfstandige burgers, maar nauwelijks nog tot een zedelijke burger of overtuigd christen. Het confessionele onderwijs is zodoende, net zoals de theologie zelf (Wils 2005), ge-onttheologiseerd. Op enkele uitzonderingen na worden vragen omtrent doel, inhoud of organisatie van het onderwijs binnen confessionele scholen niet wezenlijk anders benaderd dan binnen niet-confessionele scholen. Hiermee wil ik niet zeggen, dat er helemaal geen verschillen meer bestaan tussen confessionele en niet-confessionele scholen. Verschillen zullen er zeker bestaan, net zoals er ook verschillen zullen bestaan tussen niet-confessionele scholen onderling. Maar het punt is niet of confessionele scholen iets hebben wat ze onderscheidt van niet-confessionele scholen. Het is punt is veeleer dat de theologie niet meer van stal wordt gehaald om het specifiek eigene van een confessionele school te omschrijven en te legitimeren en dat ook confessionele scholen hiervoor te rade gaan bij een autonome en seculiere pedagogiek. Een religieuze traditie, dan wel de reflectieve explicatie hiervan in de vorm van een theologie, fungeert hier niet meer als autoritatieve bron.

### **De onttheologisering van het godsdienstonderwijs**

Religie en theologie mogen dan geen grote rol meer spelen als het gaat om de pedagogische, onderwijskundige en organisatorische dimensie van de identiteit van de confessionele school, religie is nog wel aanwezig als het gaat om de levensbeschouwelijke dimensie. Zo geeft de vrijheid van onderwijs confessionele scholen het recht om

godsdienstonderwijs aan te bieden vanuit de eigen religieuze traditie. Iets wat tot op de dag van vandaag nog steeds praktijk is in de meeste scholen. Toch is ook hier sprake van een voortgaande onttheologisering, hetgeen goed naar voren komt in de ontwikkeling van godsdienstonderwijs naar levensbeschouwelijke vorming.

Als ik me even tot het katholieke onderwijs beperk, dan kan gesteld worden dat het jaar 1964 een belangrijk jaar is voor de ontwikkeling van het godsdienstonderwijs binnen katholieke scholen in Nederland. In dat jaar verschijnt namelijk de brochure Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese, waarin afstand wordt genomen van de tot dan toe gebruikelijke vraag- en antwoordcatechismus. De aandacht verschuift van het overdragen van centrale leerstellingen naar de persoonlijke toe-eigening van het geloof door de leerling. Zo wordt in Grondlijnen het doel van het godsdienstonderwijs, toen nog catechese genaamd, als volgt omschreven: “Onder catechese verstaan wij het doorlichten van het gehele menselijke bestaan als een heilshandelen Gods door met het woord te getuigen van het Christusmysterie, teneinde het geloof te wekken en te voeden en naar een daadwerkelijke beleving daarvan te stuwen” (Grondlijnen 1964, 64). De brochure Grondlijnen staat zo voor een soort van antropologische wending in het katholieke godsdienstonderwijs met grote nadruk op de religieuze vorming van de leerling.

In de jaren zeventig wordt deze antropologische wending verder uitgewerkt in de zogenaamde ervarings- en bevrijdingscatechese (Alii 2009, 169-173). Binnen de ervaringscatechese wilde men de ontvankelijkheid van de leerling voor de religieuze dimensie van de werkelijkheid bevorderen door in het leerproces ruimte te scheppen voor het opdoen van religieus-existentiële ervaringen. Op basis van deze religieus-existentiële ervaringen zou dan vervolgens de correlatie tussen menselijke zinvaart en christelijk antwoord tot stand moeten worden gebracht. De leerling liet zich echter niet zo makkelijk religieus vormen en door de sterke personalistische oriëntatie van de ervaringscatechese bleef ook de maatschappelijke relevantie van het christelijk geloof onderbelicht. Tekorten van de ervaringscatechese die men binnen de bevrijdingscatechese op twee manieren wilde opheffen. Door het verwerven van cognitieve inhouden, zoals theologische begrippen en denkstructuren, centraal te stellen in plaats van de affectieve religieuze vorming en door leerlingen te leren deze theologische begrippen en denkstructuren toe te passen om zo knellende maatschappelijke structuren ideologiekritisch te kunnen analyseren.

Tot medio jaren tachtig had het katholieke godsdienstonderwijs zodoende nog een zekere theologische inhoud, maar in de jaren daarna veranderde dit in rap tempo. Dit had deels te maken met de toegenomen religieuze pluriformiteit in Nederland, waardoor er binnen het godsdienstonderwijs ook aandacht kwam voor andere niet-christelijke religies. Een goed voorbeeld hiervan is de methode Religies in de mensheid die vanaf eind jaren zeventig op veel katholieke scholen voor voortgezet onderwijs werd gebruikt en waarmee het godsdienstonderwijs een duidelijkere religiewetenschappelijke oriëntatie kreeg. Maar een andere en belangrijker reden voor het verlies van theologische inhouden in het godsdienstonderwijs was de ontwikkeling van het vak levensbeschouwing.

Aanvankelijk diende de introductie van de term levensbeschouwing in plaats van de aanduiding godsdienst of godsdienstonderwijs een inhoudelijk doel. Men wilde de plausibiliteit van religieuze en levensbeschouwelijke tradities voor leerlingen inzichtelijk maken door deze stelsels te presenteren als zingevende kaders. Dit was nodig, omdat voor veel middelbare scholieren een religieuze of kerkelijke betrokkenheid al lang geen vanzelfsprekendheid meer was. Halverwege de jaren tachtig waren middelbare scholieren immers al in grote getale gesecculariseerd; zoals bijvoorbeeld duidelijk was gebleken uit het onderzoek van De Hart (1990). Daarom werd gekozen voor een min of meer functionalistische benadering van religie en levensbeschouwing door erop te wijzen dat ieder mens behoefte heeft aan zin, en dus zin vragen stelt, en dat religieuze en levensbeschouwelijke tradities dienen om deze vragen te beantwoorden. In schoolmethodes werd dit uitgewerkt met het bekende begrip levensvraag en werden religieuze en levensbeschouwelijke tradities gepresenteerd als totaaloptieken die antwoorden bevatten op deze levensvragen. Zo wilde men de plausibiliteit van religie en levensbeschouwing inzichtelijk maken door te wijzen op de vermeende zingevende functie van religie en levensbeschouwing. Het wijzen op deze zingevende functie diende daarmee vooral een inhoudelijk doel. Het was een soort opstap om leerlingen meer begrip en inzicht te geven in verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities.

In de verdere ontwikkeling van het vak levensbeschouwing trad hier echter een belangrijke verschuiving op. Begrippen als levensvraag en totaaloptiek gingen steeds minder fungeren als inhoudelijke opstap om religieuze en levensbeschouwelijke tradities naar leerlingen toe te kunnen verhelderen. In plaats daarvan kwam de nadruk steeds meer te liggen op het leren herkennen en stellen van eigen persoonlijke levensvragen met het oog op de vorming van een eigen levensbeschouwing. En zo werd het vormen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit uiteindelijk een populaire doeloriëntatie van het huidige schoolvak levensbeschouwing (Alii 2009, 175-177; zie ook Vermeer 2013).

Bovenstaande schets van de ontwikkelingen binnen met name het katholieke godsdienstonderwijs is uiteraard erg grof. Toch legt deze schets twee duidelijke ontwikkelingen bloot. Zo heeft de ontwikkeling van godsdienstonderwijs naar levensbeschouwelijke vorming er allereerst toe geleid, en dit geldt naar mijn idee ook voor een groot deel van het protestants-christelijk onderwijs (zie Vreeburg 1993; Miedema et al. 2013), dat dit schoolvak is gedeconfessionaliseerd. Dat wil zeggen, dat de voortgezette religieuze socialisatie van leerlingen in één religieuze traditie al lang niet meer centraal staat. Maar daarnaast laat deze ontwikkeling ook zien dat dit schoolvak is geonttheologiseerd. Dat wil zeggen, theologische begrippen en denkstructuren spelen vandaag de dag nauwelijks nog een rol als het gaat om de inhoud van dit schoolvak.

## **Theologie en onderwijs**

Uit het voorafgaande moge duidelijk zijn geworden dat de rol van religie en theologie in het onderwijs sterk is gemarginaliseerd. In Nederland fungeert de theologie niet meer als

autoritatieve bron als het gaat om de fundering van het onderwijs. Binnen maatschappelijke discussies over fundament en richting van het onderwijs, zoals die bijvoorbeeld momenteel gevoerd wordt door het Platform Onderwijs2032 ([www.onsonderwijs2032.nl](http://www.onsonderwijs2032.nl)), lijkt geen ruimte meer te bestaan voor een theologische inbreng. Ook confessionele scholen zelf bedienen zich steeds meer van seculiere argumenten om hun eigen identiteit vorm te geven en te articuleren. Parallel aan deze ontwikkeling is ook het godsdienstonderwijs gedeconfessionaliseerd en geonttheologiseerd en lijkt ook de inbreng van de theologie voor wat betreft de inhoud van het onderwijs vrijwel verdwenen. Aldus dient zich met een verwijzing naar de titel van dit symposium ‘Theoloog met toekomst’ de volgende vraag aan: Heeft de theologie zelf nog wel een toekomst binnen het onderwijs?

Op deze vraag wil ik antwoorden met een “ja, maar...” Dat de theologie weer aan relevantie wint binnen maatschappelijke of intra-confessionele discussies over de inrichting van het onderwijs, lijkt mij in het geseclariseerde Nederland uitgesloten. Maar de theologie kan naar mijn idee nog wel relevant zijn voor het onderwijs als leverancier van specifieke inhouden. Tenminste, en dit is mijn ‘maar’, als voor de inhoudelijke invulling van het schoolvak levensbeschouwing weer duidelijker een beroep wordt gedaan op de religiewetenschap en de theologie. Elders heb ik een uitgebreid pleidooi gehouden om het schoolvak levensbeschouwing veel duidelijker dan nu het geval is te funderen in een aanpalende academisch discipline (Vermeer 2012). Ik ga dit pleidooi hier niet herhalen, maar ik voeg er nu wel aan toe dat deze academische discipline zowel de religiewetenschap als de theologie dient te zijn. Met andere woorden, ik zie vooral kansen voor de theologie met het oog op de inhoudelijke versterking van het schoolvak levensbeschouwing en pleit dus tegelijkertijd voor het tegengaan van de verdere onttheologisering van dit vak.

Gezien de voortgaande secularisatie in Nederland, de hoge mate van religieuze ongeletterdheid onder jongeren alsmede de wens van scholieren om vooral over religie geïnformeerd te worden (Bertram-Troost et al. 2009), lijkt het mij wenselijk dat het schoolvak levensbeschouwing zich primair richt op cognitieve doelen als het verwerven van kennis over en het leren verstaan van religie en levensbeschouwing. En dit vraagt naast een inbreng vanuit de religiewetenschap ook om een inbreng vanuit de theologie. Over de precieze relatie tussen de religiewetenschap en de theologie bestaat binnen de academische gemeenschap geen overeenstemming. Desondanks lijkt het onderscheid tussen ‘emic’ en ‘etic’ breed geaccepteerd om de verhouding tussen de religiewetenschap en de theologie enigszins te verduidelijken. De theologie neemt dan vooral een emic perspectief in en bestudeert een bepaalde religieuze traditie met behulp van de in deze traditie gehanteerde concepten en religieuze codes. Daarentegen neemt de religiewetenschap een etic perspectief in en bestudeert religie met behulp van een abstracter en universeel begrippenkader dat niet aan één bepaalde religieuze traditie ontleend is en dat zo tevens vergelijkingen tussen religieuze tradities mogelijk maakt (Sterkens 2009). Willen leerlingen inzicht krijgen in bepaalde religieuze tradities dan moeten zij daarom zowel etic begrippen verwerven, waarmee zij bepaalde aspecten van verschillende tradities onderling kunnen vergelijken, alsook kennis hebben van emic beschrijvingen van deze tradities zelf.

Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Om te kunnen begrijpen hoe binnen een bepaalde religieuze traditie de verhouding van de mens tot een hogere macht wordt gezien, zijn etic begrippen nodig als: godsbeeld, mensbeeld, transcendentie, immanentie, monotheïsme, polytheïsme et cetera. Maar om te kunnen begrijpen hoe deze verhouding binnen het christendom concreet gestalte krijgt, zijn aanvullend ook nog theologische begrippen nodig als: verrijzenis, incarnatie, triniteit, verzoening, genade et cetera. Leerlingen moeten dus zowel een emic als een etic perspectief in kunnen nemen als ze inzicht willen verwerven in een bepaalde religieuze traditie. Iets wat bijvoorbeeld ook sterk door de Engelse godsdienstpedagoog Erricker wordt bepleit als hij spreekt over verschillende typen concepten die leerlingen zouden moeten leren. Zo zou wat hij type B en type C concepten noemt respectievelijk ook etic en emic concepten kunnen worden genoemd (Erricker 2010, 91-92). En tegen deze achtergrond is de keuze voor of de religiewetenschap of de theologie als aanpalende discipline voor het schoolvak levensbeschouwing uiteindelijk ook een vals dilemma.

Mijn pleidooi voor een sterkere cognitieve benadering van het vak levensbeschouwing met weer een duidelijke relatie met een aanpalende academische discipline biedt dus alle ruimte voor een hernieuwde inbreng van de theologie. Ik spreek hier met opzet over een 'hernieuwde' inbreng van de theologie, omdat de hierboven geschetste ontheologisering heeft geleid tot een inhoudelijke verarming van dit schoolvak. Waar de theologie eerst de vanzelfsprekende leverancier van onderwijsinhouden was, is het huidige levensbeschouwelijk onderwijs binnen veel confessionele scholen verschaald tot onderwijs over concepten die verwijzen naar algemene menselijke ervaringen als: vrijheid, goed en kwaad, vergeving, geloof et cetera; de zogenaamde type A concepten in de didactiek van Erricker. Uiteraard is er niets op tegen om kinderen en jongeren in het onderwijs dergelijke concepten aan te reiken. Wat ik echter betreurt, is dat in het huidige levensbeschouwelijke onderwijs het leren van deze algemene concepten meer en meer einddoel is geworden in plaats van opstap tot het leren van meer specifieke religiewetenschappelijke en vooral inhoudelijke theologische concepten. Op veel confessionele scholen ontbeert het vak levensbeschouwing tegenwoordig inhoudelijke diepgang en is een theologische verdieping zeer gewenst. Met name als het gaat om de toekomst van het vak levensbeschouwing is een theologische inbreng dus nog steeds relevant en gewenst en zeg ik "Theologen gevraagd!"

### **Opdracht voor het lectoraat**

Ga op zoek naar mogelijkheden om theologische inhouden weer een duidelijke plaats te geven binnen het schoolvak levensbeschouwing. Doe hiervoor onderzoek naar de huidige praktijk van het levensbeschouwelijk onderwijs, ga op zoek naar onderwerpen en thema's die nu behandeld worden en die ruimte bieden voor een theologische verdieping en zorg vooral voor draagvlak onder docenten.



## Referenties

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema
- Bertram-Troost, G., Miedema, S., Ter Avest, I. & Bakker, C. (2009). Dutch pupils' view on religion in school and society: Report on a quantitative research. In: P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud Céline (eds.). *Teenagers perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies* (pp. 221-260). Münster: Waxmann.
- De Hart, J. (1990). *Levensbeschouwelijke en politieke praktijken van Nederlandse middelbare scholieren*. Kampen: Kok.
- De Wolff, A. (2000). *Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- Dobbelaere, K. (2002). *Secularization, An analysis at three levels*. Bruxelles: Peter Lang.
- Erricker, C. (2010). *Religious education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London: Routledge.
- Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese (1964). Nijmegen: HKI.
- Miedema, S., Bertram-Troost, G., Ter Avest, I., Kom, C. & De Wolff, A. (2013). Scholen zonder kerk. De impact van ontkerkelijking op open protestants-christelijk basisonderwijs. In: M. te Grotenhuis, P. Vermeer, J. Kregting & L.G. Jansma (red.). *Ontkerkelijking, nou en...? Oorzaken en gevolgen van secularisatie in Nederland* (pp. 184-204). Delft: Eburon.
- Sterkens, C. (2009). Educational goals in theology and religious studies. A comparison between university and secondary school education in Europe. In: H.-G. Ziebertz & U. Riegel (eds.). *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries* (pp. 257-274). Münster: Litt.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. In: *British Journal of Religious Education*, 34, 4, 333-347.
- Vermeer, P. (2013). Religious indifference and religious education in the Netherlands: A tension unfolds. In: *Theo-web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 12, 79-94.
- Vreeburg, B. (1993). *Identiteit en het verschil. Levensbeschouwelijke vorming en het Nederlands voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: De Horstink.
- Vreeburg, B. (1997). *Religieuze socialisatie en onderwijsverzuiling*. In: A.B. Dijkstra, J. Dronkers & R. Hofman (red.). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (pp. 185-225). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wils, J.-P. (2005). Religie als object van wetenschap – van welke wetenschap? In: Tijdschrift voor Theologie, 45, 2, 138-152.