

# De invloed van Karl Ernst Nipkow in de Nederlandse godsdienstpedagogiek\*

*Siebre Miedema*

---

De Duitse godsdienstpedagoog en algemeen pedagoog Karl Ernst Nipkow, emeritus hoogleraar van de Universiteit van Tübingen, heeft zeer veel gepubliceerd in het Duits en in het Engels over diverse thema's op het terrein van de godsdienstige opvoeding in school en kerk. De receptie en de invloed van zijn werk is enorm geweest in de kring van Duitse godsdienstpedagogen. De vraag rijst dan hoe gedurende de afgelopen decennia precies de invloed en receptie is geweest van zijn werk in Nederland. Volledig in tegenstelling tot de intuïtie van de onderzoeker bleek die invloed en met name de receptie van zijn werk een veel bescheidener omvang te hebben dan hij aanvankelijk had gedacht.

Het zijn vooral twee redenen die deze uitkomst begrijpelijk maken: a) de anti-houding zoals die lange tijd heerste ten opzichte van godsdienst in het algemeen en godsdienstige opvoeding in het bijzonder binnen de Nederlandse algemene pedagogiek, maar b) vooral de nadruk die Nipkow legt op de rol, positie en het belang van de kerk bij de godsdienstige opvoeding.

---

## Inleiding

In deze bijdrage richt ik mij op de receptie van het gedachtegoed van de 'grand old man' van de Duitse godsdienstpedagogiek, Karl Ernst Nipkow binnen de Nederlandse godsdienstpedagogiek. Nipkow hoopt op 19 december 2008 tachtig jaar te worden, en dat was voor mij een reden om de balans op te maken ter zake van de receptie van zijn werk in ons land. Het gaat mij daarbij om expliciete en wat omvangrijker verwijzingen naar diens oeuvre. Verwijzingen die tevens de incorporatie daarvan behelzen in het eigen denken van de recipiërende auteur in kwestie.

Kenmerkend is dat ik geen bijdragen heb aangetroffen waarin na grondige bestudering sprake is van volledige afwijzing van diens denken. De receptie heeft plaats gevonden in de periode van 1977 tot 2008. Zij vangt aan met de

---

**S. Miedema**, prof.dr. hoogleraar Algemene Pedagogiek en Godsdienstpedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie.  
Correspondentieadres: **S. Miedema**, Afdeling Onderwijspedagogiek en Opvoedingsfilosofie, Van de Boechorstsraat 1, 1081 BT Amsterdam, e-mail: s.miedema@psy.vu.nl

dissertatie van Kuiper (Kuiper, 1977), krijgt een vervolg met een bijdrage van Boersma (Boersma, 1993)<sup>1</sup> en met als laatste in 2008 de receptie door Valstar en Kuindersma (Valstar & Kuindersma, 2008). Wat daarnaast vooraf constaterend kan worden opgemerkt, is dat vanaf 1977 tot op de huidige dag in talrijke godsdienstpedagogische publicaties – weliswaar beknopt – zeer frequent verwezen wordt naar diens omvangrijke geschriften. Het is echter niet altijd precies duidelijk of, en zo ja hoe de auteur in kwestie door diens theoretische opvattingen daadwerkelijk is beïnvloed.<sup>2</sup>

De Nederlandse algemene pedagogiek had na de periode van 1920 tot 1960 – waarin zij sterk normatief en langs godsdienstige lijnen gesegregeerd was geweest – onder invloed van de ontzuiling en processen van democratisering en individualisering in de samenleving zich in de jaren zestig geleidelijk aan steeds meer afgekeerd van religieuze thematieken. De onderzoekers en theoretici die werkten vanuit het geesteswetenschappelijke of vanuit het emancipatorisch-kritische paradigma schonken geen aandacht aan religieuze opvoeding. Nipkow was naast zijn professoraat in de godsdienstpedagogiek aan de Universiteit van Tübingen ook als hoogleraar voor algemene pedagogiek werkzaam. Hoewel de aandacht voor de ontwikkelingen in Duitsland tot het begin van de jaren negentig nog steeds groot was binnen de Nederlandse algemene pedagogiek, is er desondanks toch geen aandacht aan zijn werk geschonken. Het lijkt erop dat het religieuze voortekken van zijn werk algemeen-pedagogen in Nederland heeft afgeschrikt. Daarnaast zette de empirische of realistische wending in de Nederlandse pedagogiek zich met veel onderzoekspolitieke macht door. Hierbij spiegelde men zich met name aan het empirische paradigma dat overheerste in Engeland en de Verenigde Staten. Vragen over godsdienstige opvoeding moesten het afleggen tegen aandacht voor onderwijstechnische en onderwijsdidactische vraagstukken waarbij een descriptieve dan wel verklarende en voorspelende benadering *bon ton* werd (zie Miedema, 1986, 177 ff.).

Pas vanaf het midden van de jaren negentig, in een fase die ik zou willen karakteriseren als een van post-verzuiling, keren godsdienstpedagogische thema's weer langzaam maar terug binnen het algemeen-pedagogische discours. Een discours dat dan naast de empirische-analytische benadering in sterke mate ook bepaald wordt door postmoderne, poststructuralistische en neo-pragmatistische wetenschapsopvattingen.<sup>3</sup>

Na deze korte kenschets van de wetenschapstheoretische ontwikkelingen in de algemene pedagogiek is het niet verwonderlijk om te moeten constateren dat vanaf 1977 tot aan vandaag de dag toe het vooral de godsdienstpedagogen en godsdienstdidactici zijn (en soms een enkele godsdienstfilosoof actief op dit terrein), werkzaam binnen en/of wetenschappelijk gevormd aan theologische faculteiten, die zich met de verbinding van godsdienst en opvoeding, vorming en onderwijs bezig hebben gehouden. En uitsluitend binnen deze groep is sprake van een weliswaar in aantal beperkte maar inhoudelijk wel substantiële receptie van Nipkows werk in de periode van 1977 tot 2008. Ik zal daar nu eerst aandacht aan schenken, en onderscheid daarbij drie fasen in de receptie van

Nipkows geschriften. De eerste periode beslaat de receptie van het werk van Nipkow, dat tot en met 1975 is verschenen. De tweede periode strekt zich uit tot de receptie van het werk uit de periode van 1975 tot en met 1990. De derde periode is de tijdspanne van 1990 tot heden.

## De kern van Nipkows godsdienstpedagogisch denken

Vanwege het feit dat ik mag aannemen – mede op basis van de door mij uitgevoerde analyse waarover het in dit artikel nu juist ook gaat – dat veel pedagogen en onderwijskundigen niet echt goed bekend zijn met Nipkows oeuvre, bied ik in deze paragraaf een korte samenvatting van Nipkows godsdienstpedagogische visie. Ik baseer mij daarbij in belangrijke mate op een overzichtsartikel van de Duitse godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer dat binnenkort zal verschijnen (zie Schweitzer, 2008). Hierdoor krijgt tevens de al genoemde periodisering, die ook in het vervolg nog terugkomt, meer inhoud.

Vooraf merk ik op dat kenmerkend is voor Nipkows werk, en daarin is hij zeer consistent gebleven in al die perioden, de nadruk die gelegd wordt op de relatief autonome positie van de godsdienstpedagogiek als pedagogiek. Het is van daaruit dat hij een complementaire samenwerking tussen beide bepleit. Opvallend is ook dat de belangrijke impulsen voor Nipkows denken niet vanuit de theologie komen maar vanuit de pedagogiek. Het objectdomein van de godsdienstpedagogiek betreft daarbij de school, de kerk, en de samenleving in brede zin. De godsdienstpedagogiek als wetenschapsdomein kenmerkt zich vooral door haar interdisciplinaire benadering.

De bijdragen van Nipkow in *de eerste periode* komen bijeen in de eerste twee delen van de trilogie *Grundfragen der Religionspädagogik* die in 1975 verschenen (Nipkow, 1995a; 1975b). In deze periode houdt hij zich aanvankelijk sterk bezig met de centrale vraagstukken rond het godsdienstonderwijs in de schoolse setting in Duitsland. Geleidelijk gaat hij zich echter meer en meer richten op de thematiek van de godsdienstpedagogiek als wetenschappelijke (sub)discipline en de taken van het godsdienstpedagogische onderzoek. Hij is daarbij sterk geïnspireerd door de in de jaren zestig door de Frankfurter Schule geëntameerde wetenschapstheoretische discussies over de inhouden, functie, maatschappelijke verantwoordelijkheid, en te leveren bijdragen van de sociale wetenschappen en de menswetenschappen. Tevens roept hij op om in de godsdienstpedagogiek meer open te staan voor de uitkomsten van onderzoek uit de algemene pedagogiek. Er is, kortom, aandacht nodig voor het pedagogische aspect in een theologische discipline, maar anderzijds ook aandacht nodig voor het religieuze aspect binnen de algemene pedagogiek. Daarbij krijgt het godsdienstonderwijs op scholen nog steeds de meeste aandacht, en met name ook de vraag hoe de voortgaande maatschappelijke secularisering als een onontwijkbaar feit in het godsdienstonderwijs verdisconteerd zou kunnen worden. Ook komt het pedagogisch handelen van de kerk aan bod.

De belangrijkste publicatie uit *de tweede periode* is ontegenzeggelijk het lijvige boek

*Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung* uit 1990 (Nipkow, 1990). In deze periode – en dat werd deels al ingeluid met het derde deel van de eerder genoemde trilogie dat niet in 1975 maar in 1982 verscheen (zie Nipkow, 1982) – staat voor alles de pedagogische opdracht en verantwoordelijkheid van de kerken centraal vanuit een breed maatschappelijk perspectief. We zouden kunnen zeggen dat het hier bij Nipkow, onder invloed van het gedachtegoed van de Frankfurter Schule, gaat om de idee van maatschappelijke medeverantwoordelijkheid voor de godsdienstige opvoeding en vorming vanuit de kerken als maatschappelijke instituten. Zulks om het opvoedingsideaal van ‘mondigheid’- van zelfbepaling zonder de dwang van materiële macht, van ideologieën en vooroordelen met behulp van analyse, kritiek en reflectie – zo adequaat mogelijk te kunnen realiseren. De inzet is om een strikte scheiding van godsdienstpedagogiek gericht op de scholen en godsdienstpedagogiek gericht op de kerken te voorkomen. Een en ander heeft natuurlijk alles te maken met de specifieke constellatie van het godsdienstonderwijs in de Duitse openbare scholen, zoals dat in het reguliere curriculum en onder mede verantwoordelijkheid van de kerken of geloofsgemeenschappen – tegenwoordig dus kerken, synagogen en moskeeën – wordt gegeven. (Zie voor een uitvoerige uiteenzetting over deze constellatie en de verschuivingen daar binnen in Duitsland zoals die sinds 1960 haar beslag heeft gekregen, Knauth, 2007). Nipkow is er daarbij steeds op uit om zowel scholen als geloofsgemeenschappen in hun maatschappelijke context te situeren en in relatie tot elkaar, om op basis daarvan de inzet van beide te beoordelen.

In *de derde periode* springt echt het boek *Religionspädagogik im Pluralismus* (Nipkow, 1998) er uit. Cruciaal is hier de thematiek van de interreligieuze dialoog en van het interreligieuze leren. Ook in latere publicaties gaat Nipkow daar in de zelfde lijn op door. Een breed palet aan levensbeschouwingen passeert de revue, dus godsdienstige en niet-godsdienstige, en dat alles ten faveure van een positieve houding ten opzichte van een democratisch pluralisme. Van daaruit constateert Nipkow dat er van een christelijke maatschappij of cultuur niet langer sprake kan zijn; daarvan was slechts sprake in prepluralistische periodes. Het komt er in postmoderne samenlevingen op aan om potentiële conflicten op levensbeschouwelijk gebied niet te vermijden of te omzeilen, maar kinderen en jongeren in staat te stellen hier op pedagogisch verantwoorde wijze mee om te leren gaan.

## Meervoudige receptie

### *De eerste fase*

Foeke Kuiper, die van 1974 tot 1988 verbonden was aan de Theologische Faculteit van de Vrije Universiteit Amsterdam en tot aan 1990 in Nederland veel invloed had op godsdienstpedagogen en godsdienstdidactici, beperkt zich in zijn omvangrijke dissertatie uit 1977 (Kuiper, 1977) tot twee publicaties van Nipkow uit de jaren 1967 en 1971 (Nipkow, 1967; 1971) en een samenvattende publicatie

uit 1975, te weten het eerste deel van de drieslag *Grundfragen der Religionspädagogik* (Nipkow, 1975a). Hij richt zich nadrukkelijk op het onderwijs in een samenleving die zich ontwikkeld heeft van een die opgebouwd was van gesloten zuilen naar een cultureel en religieus pluriforme constellatie. In zijn onderzoek betreft hij ook de ontwikkelingen binnen de catechetik. De periode waarin Kuiper zijn dissertatie schrijft is te zien als een overgangsfase. Er werd naar nieuwe zoekontwerpen gespeurd en er werden vernieuwingspogingen gewaagd.

Tot aan de jaren zeventig was het godsdienstonderwijs op Nederlandse protestants-christelijke scholen gekenmerkt door de zogenoemde kerugmatisch-dogmatische overdrachtsbenadering: de Bijbelse boodschap diende verkondigd te worden en leerlingen moesten ingewijd worden in de leerstellingen van geloofsgemeenschappen. Het protestants-christelijke onderwijs was tot die tijd confessioneel, dat wil zeggen dat de toets voor het dagelijks denken en handelen de grondslag van de schoolvereniging was waarin de protestantse, kerkelijke belijdenisgeschriften of kernuitspraken uit de geloofsleer – zoals de christelijke verzoeningsleer – waren opgenomen. Niet de opvoedingswerkelijkheid was uitgangspunt van denken en doen, zoals Langeveld in zijn fenomenologie van de opvoeding had gesteld (Langeveld, 1952), maar in het voetspoor van de gereformeerde pedagoog van de Vrije Universiteit te Amsterdam, Waterink, waren dat de normen die uit de Bijbel en geloofsleer werden afgeleid (Waterink, 1962). In de praktijk van het protestants-christelijke onderwijs was er in die jaren sprake van een zekere eenheid in geloven en leven. Het godsdienstonderwijs stemde daarmee overeen. Het werd gezien als verlengstuk van de christelijke opvoeding thuis en van de kerk. Als pedagogische visie gold dat het in alle drie verbanden van thuis, school en kerk ging om dezelfde bedoeling: de socialisatie van de kinderen in het christelijke geloof. Inhoudelijk was het godsdienstonderwijs, op enige aandacht voor kerkgeschiedenis na, gelijk aan Bijbelonderwijs (zie ook Kuindersma & Miedema, 2004).

Kuiper laat zien dat ondanks verschillen in Bijbeluitleg en presentatie dit onderwijs bepaald werd door verkondiging en overdrachtsdidactiek. Ook de schoolpedagogiek was Bijbels en leerstellig gefundeerd. De Bijbel moet zijns inziens de bron voor geloven en leven blijven, maar de behandeling van de aan de Bijbel ontleende leerstof moet op andere leest geschoeid worden. De doelstellingen van het Bijbelonderwijs zijn namelijk onduidelijk en de methodiek is niet aangepast aan de veranderde leefwereld aan jongeren. Het godsdienstonderwijs heeft een samenhangende theorie over leerprocessen nodig op basis waarvan het Bijbelonderwijs gerealiseerd kan worden. In zijn zoektocht naar een samenhangende theorie richt Kuiper zich, luisterend naar algemeen-pedagogische en onderwijskundige inzichten, naar de werkelijkheid van de onderwijsleersituatie. In die werkelijkheid is het merendeel van de leerlingen niet bij voorbaat overtuigd van de relevantie van Bijbel en geloof. De vraag is dan hoe bij de leerlingen een aanvankelijk relevantiebesef gewekt kan worden, omdat dit een voorwaarde is voor een eigen ontmoeting en beslissing ten aanzien van datgene wat uit de wereld van Bijbel en geloof wordt aangeboden. De problema-

tiek rond het relevantiebesef is, aldus Kuiper, te ingewikkeld om via methodische vernieuwing op te lossen: een boeiende aanpak heeft niet als direct gevolg betrokkenheid bij de zaak. Er moet in de godsdienstlessen aansluiting worden gezocht bij datgene wat in de wereld van de leerlingen al een rol van betekenis speelt: onderwerpen en personen die vanuit de leerlingen gezien verband houden met de Bijbelse traditie en/of de geloofsgemeenschap waarmee de leerling in betrekking staat.

Heel duidelijk klinkt in Kuipers stellingname door hoezeer hij schatplichtig is aan de ideeën van Nipkow. Ik wijs hier slechts op een viertal zaken. Tot aan 1975 richt Nipkow zich zeer sterk op het godsdienstonderwijs en dat is ook precies de lijn die Kuiper in zijn dissertatie volgt. Daarnaast stemt Kuiper geheel in met Nipkows visie op de verhouding van pedagogiek en theologie. Pedagogiek moet in een complementair samenwerkingsverband verbonden worden met de theologie, waarbij hij er op wijst dat we met Nipkow daarbij kunnen spreken van beider 'gleichrangige Zugänge' tot alle aspecten van de onderwijsleersituaties. Maar zowel bij Kuiper als bij Nipkow komen belangrijke impulsen vooral uit de pedagogiek. Ten derde valt op de inzet bij en de aandacht voor de ervaringswereld van kinderen en jongeren. Leefwereld en ervaring van leerlingen dienen beide verdisconteerd te worden. En niet in de laatste plaats blijft voor beide godsdienstpedagogen bij alle aangegeven, gewenste veranderingen met betrekking tot het godsdienstonderwijs de Bijbel de belangrijkste bron van christelijk geloof en leven.

Een opvallend verschil tussen Kuiper en Nipkow betreft evenwel de maatschappijkritische insteek. Het emancipatoir-kritische en ideologiekritisch denken van Klafki en Habermas vormt een niet weg te denken constitutief aspect van Nipkows visie. Nipkow sluit direct aan bij de inhoudsbepaling van het begrip 'Bildung' zoals dat door Klafki geformuleerd wordt als het door kinderen en jongeren gaandeweg hun ontwikkeling meer en adequater kunnen realiseren van de mogelijkheden tot zelf- en meebepaling, waarbij tevens aandacht is voor socialiteit en solidariteit. Ze dienen daarbij gesteund te worden door de opvoeders c.q. leerkrachten (zie bijvoorbeeld Klafki, 1982, 19-20). Bij Kuiper ontbreekt dit opvallend genoeg geheel.<sup>4</sup> Zo wordt Wolfgang Klafki door Kuiper vooral als een voorbeeldig didacticus gepresenteerd zonder een directe relatie te leggen met die vormingstheoretische opvattingen.

Dat maatschappij-kritische element vinden we juist zeer pregnant terug in het omvangrijke *Kritische Godsdienstdidactiek* uit 1982 van de dan aan de Katholieke Universiteit Nijmegen verbonden hoogleraar Hans van de Ven (Van der Ven, 1982). Bij het onderbouwen van de voorwaarden voor een kritisch-theologische benadering van opvoeding en onderwijs met een sterke ideologiekritische component maakt Van der Ven diepgaand gebruik van de inzichten van de Duitse kritische pedagogen en van de inzichten van zijn protestantse(!) collega Nipkow. Instemmend haalt Van der Ven Nipkows drie aspecten aan waaruit de ernstige crisis van de burgerlijke maatschappij blijkt en waardoor een ideolo-

giekritisch aspect in zo'n benadering dringend gewenst is: a) er is sprake van fundamentele ongelijkheid, b) deze hangt samen met de door de economie veroorzaakte tegenspraken in de maatschappij, en c) hierdoor is de maatschappij in een legitimatiecrisis komen te verkeren (Van der Ven, 1982, 156-157).

Met Nipkow pleit hij voor een kritisch convergentiemodel als relatiemodel tussen pedagogiek/didactiek en theologie, waarbij uitgegaan wordt van pedagogiek en didactiek als autonome disciplines. Van der Ven wil die pedagogiek en didactiek ook bevrijden van de laatste theologische rest die nog bij de grote geesteswetenschappelijke pedagoog tijdens het interbellum, Erich Weniger, aanwezig is. Weniger, die aantoonbare invloed heeft gehad op de 'grand old man'; van de tweede generatie Nederlandse pedagogen, Langeveld, roept weliswaar op tot deze bevrijding van de heteronome invloed van kerk en theologie op opvoeding en onderwijs (zie ook Miedema, 1986, 23-67), maar doet dat juist met een beroep op een religieus argument, te weten: de mens als persoonlijk geroepen voor het aangezicht van God (Van der Ven, 1982, 107/174). Bij Van der Ven lijkt het pedagogische toch het primaat te krijgen boven het theologische. Op dat punt kiest hij mijns inziens binnen zijn kritisch-convergentiemodel toch een wat andere insteek dan het concept van een complementair samenwerkingsverband tussen beide, zoals Nipkow dat voorstaat.

Interessant is ook te zien dat de katholieke praktisch-theoloog Van der Ven volledig instemt met Nipkows protestantse visie op de plek van de Bijbel in het godsdienstonderwijs. Met Nipkow is hij van mening dat de Bijbel niet in het middelpunt van het godsdienstonderwijs dient te staan, maar dat het om de contextuele uitleg van de Bijbeltekst gaat. "In het contextmodel dat Nipkow bepleit, gaat het niet louter en alleen om de dialoog tussen de godsdiensten en levens- en wereldbeschouwingen, voor zover die deel uitmaken van de leefwereld van de leerling (...), maar gaat het primair om het leggen van verbanden tussen de joods-christelijke traditie en deze leefwereld zelf. (...) Het gaat er om dat de joods-christelijke traditie permanent in contact gebracht wordt met de feitelijke situatie waarin de mens, respectievelijk de leerling zich bevindt, en met de kennis, inzichten, overtuigingen, meningen die omtrent deze feitelijke situatie voorhanden zijn" (Van der Ven, 1082, 391-392).

### ***De tweede fase***

In 1991, dat wil zeggen een jaar na het verschijnen van Nipkows *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, schenkt de al eerder genoemde Kuiper uitvoerig aandacht aan dit boek. Hij doet dat in een godsdienstpedagogisch literatuur-overzicht waarbij dat boek ook het uitgangspunt vormt om veertien andere Duitse en acht Nederlandstalige boekpublicaties te bespreken (Kuiper, 1991).

Kuiper staat zeer positief ten opzichte van het door Nipkow ontwikkelde aanpak om met behulp van het concept 'Bildung' zich een kritisch uitgangspunt te verschaffen "met het oog op opvoeding en onderwijs in het algemeen als ook ten aanzien van de godsdienstige vorming in kerk en school" (Kuiper,

1991, 61). De kerkelijke verantwoordelijkheid voor de Bildung geldt voor de gemeente, de school en de maatschappij en wel vanuit een ondeelbare verantwoordelijkheid die zowel de verkondiging van het evangelie betreft als ook het welzijn van mensen. Met de drie door Nipkow onderscheiden 'Voraussetzungshorizonte', dat wil zeggen kringen die zich verbreden, te weten: de kring van de kerkelijke gemeenten, het terrein van geloof en godsdienst in een door de Verlichting geïmpregneerde cultuur, en ten derde het bredere gebied van de algemene en publieke discussie over Bildung en de maatschappelijke eisen die daarmee samenhangen, wordt naar Kuipers mening een zeer overzichtelijke en inzichtelijke theoretische analyse geboden. Een analyse die het mogelijk maakt tot het herwinnen van het 'Vertrauen in Begriff, Sache und Geist menschlicher Bildung'.

Kuiper laat zich ook positief uit over het feit dat in de door Nipkow gebruikte connotatie van het begrip 'Bildung' de individuele als ook de politieke en maatschappelijke dimensies alle tot hun recht komen. Het gaat om een oriëntatie op politiek, utopie, subjectiviteit, overlevering en begrip ('Verständigung'). Hierdoor kan in het spanningsveld van opvoeding tot zelfstandigheid en maatschappelijke solidariteit en socialiteit onder in achtneming van de secularisatietendensen in de samenleving als mede-effecten van Verlichtingsprocessen, ook de godsdienstige vorming wel degelijk gedijen. Een voorwaarde bij 'Bildung' – mede met het oog op de genoemde socialiteit en solidariteit – is dat er ruimte geschapen wordt voor ontmoeting en gesprek. De godsdienstpedagogiek moet daarom ook niet als opvoedingsleer – vanwege het gevaar van pedagogische almachts- en maakbaarheidsfantasie – maar als Bildungstheorie, als vormingstheorie geconcipieerd worden met aandacht voor de drie constitutieve factoren, te weten: individu, culturele overlevering en de hedendaagse maatschappelijke leefwereld.

Bildung is daarbij zowel van belang: a) voor de christelijke gemeente indien zij met het oog op begeleiding en opvoeding van betrokkenen ruimte wil scheppen voor zelfstandige en kritische zelfreflexiviteit; b) voor het persoonlijk geloven in de zin dat mensen in hun gelovig handelen waaruit geloofsvertrouwen blijkt, ook proberen zich die geloofsinhouden eigen te maken, en in de gezinsopvoeding de spanning aan gaan om kinderen en jongeren enerzijds naar geloof te leiden en ze anderzijds ook zelfstandig op ontdekkingstocht te laten gaan; en c) voor maatschappij en godsdienst, en in het bijzonder voor de kerkelijke verantwoording voor de Bildung binnen het voor alle leerlingen toegankelijke onderwijssysteem, en met aandacht voor leerlingen die te lijden hebben onder de aanpassingdwang binnen het schoolsysteem en voor de richting waarin de samenleving zich ontwikkelt. In de school kan bijvoorbeeld het vak godsdienstonderwijs een dam opwerpen tegen de individualisering die mede gevoed wordt door de particuliere prestatiedrang in de vorm van begeleiding van het levensloopproces van de leerlingen. Maar die leerlingen zullen wel overtuigd moeten worden van de relevantie (ook Kuipers eigen belangrijke aandachtspunt al in 1977) van het vak godsdienst!



Wat opvalt, is dat Kuiper Nipkows accentverschuiving van godsdienstonderwijs naar Bildung geheel volgt, en nu ook de politieke en maatschappelijke dimensies integraal een plek wil geven. Mijns inziens heeft dat alles te maken met de veranderde omstandigheden in het christelijk onderwijs in Nederland op dat moment, waarbij het stelsel van tamelijk gesloten scholen geleidelijk plaats had gemaakt van open christelijke scholen met een groeiende religieuze heterogeniteit wat betreft de leerling-populatie op de meeste scholen.<sup>5</sup> Kuiper uitte eigenlijk maar één kritiekpunt: hij meent dat Nipkow te optimistisch is over de interesse van jongeren in de kerk als Nipkow bij enkele groepen jongeren belangstelling voor de kerk vermoedt.

In een vaktijdschrift voor godsdienstige vorming in school en kerk, schenkt in 1993 ook de godsdienstfilosoof Paul Boersma (verbonden aan de toenmalige Unie voor Christelijk Onderwijs, een van de denktank organisaties voor christelijk onderwijs) op interessante wijze aandacht aan Nipkows boek uit 1990 (Boersma, 1993). Voor hem is daarbij de vraag leidend wat het eigene is van het godsdienstonderwijs in het voortgezet onderwijs. Hij constateert dat het antwoord op die vraag in de dan lopende discussie bepaald wordt door twee visies. In de ene wordt het godsdienstonderwijs gezien als een integrerend vak waarin geloof en leven in samenhang ter sprake komen. In de andere visie wordt er vanuit gegaan dat het godsdienstonderwijs een eigen domein biedt dat in het normale gebeuren van de school niet ter sprake komt en kan komen.

Hij merkt ook op dat wie godsdienstonderwijs en kerk niet op elkaar wil betrekken Nipkows boek *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung* waarschijnlijk ongelezen zal laten. Boersma heeft dat boek dus nadrukkelijk wel gelezen. Hij is zowel enthousiast over Nipkows brede invulling van het concept 'Bildung' als ook over de aandacht die Nipkow geeft aan de rol van de kerk. Over die rol van de kerken, dient hier ter verduidelijking opgemerkt te worden dat binnen het open protestants-christelijk voortgezet onderwijs in die periode nauwelijks mensen zijn te vinden die de relatie met de kerk of kerken van belang vinden. De school wordt als autonome pedagogische institutie gezien los of vrij van elke institutionele binding aan een kerk of kerken (zie Miedema, 1994).

Boersma weet wel dat de situatie in Duitsland in de verhouding van school en kerk een totaal andere is dan in Nederland, en dat Nipkow binnen die context zijn oproep doet tot het nemen van opvoedingsverantwoordelijkheid door de kerken, desalniettemin staat hij positief ten aanzien van de idee dat ook in Nederland de kerken deze verantwoordelijkheid mede zouden kunnen dragen. Immers, het godsdienstonderwijs representeert de kerk en dat zou ook mede verantwoordelijkheid kunnen impliceren. Terzijde merk ik op dat Boersma zich in het voorbije decennium herhaaldelijk hard heeft gemaakt voor een hernieuwde rol van de kerken als partner van scholen. Overigens los van enigerlei institutionele binding.

Wat wel direct meegenomen kan worden binnen het Nederlandse godsdienstonderwijs binnen het voortgezet onderwijs, is, volgens Boersma, de pedagogi-

sche opdracht dat het godsdienstonderwijs jongeren een duidelijk herkenbaar oriëntatiepunt biedt op hun levensweg in kritische, ethische en communicatieve zin. Hij lijkt daarbij vooral te doelen op het bieden van een herkenbaar oriëntatiepunt dat jongeren in staat stelt om beter hun eigen levensweg in te brengen in de dialoog met anderen en andersdenkenden. Het godsdienstonderwijs zal ook religieuze ervaringen aan de kant van de leerlingen mogelijk moeten maken, en de relevantie ervan moeten aangeven voor de leerlingen. Er kan derhalve niet volstaan worden met het louter bijbrengen van kennis en inzicht. Boersma brengt zijn interpretatie van Nipkow als volgt onder woorden: "Wij voelen ons in ons denken en doen autonoom maar ...het spreken over God... (zal) altijd (het) paradoxale karakter in zich ... dragen...dat God onze ervaring weerspreekt. (...). Volgens Nipkow heeft de mens de vrijheid Gods tot zijn eigen vrijheid gemaakt. Maar deze vrijheid legt de mens ook de verantwoordelijkheid op de schouders van de mislukkingen: God is geen gaatjesvuller meer. (...). Wie zo de menselijke werkelijkheid analyseert, kan teruggrijpen op een kenmerk van religieus geloven, dat Schleiermacher het absolute afhankelijkheidsgevoel noemde. Wonderlijk genoeg keert dat aspect van geloven heden ten dage terug. Maar dan in een nagenoeg onoplosbare spanning met het moderne bewustzijn. De geëmancipeerde mens ervaart vandaag de dag meer dan ooit zijn onmacht, maar durft zich niet te verlaten op, zich over te geven aan een macht waarop het geloof zich oriënteert " (Boersma, 1993, 57-58).

### *De derde fase*

De laatste jaren zijn de godsdienstpedagogen en godsdienstdidactici Valstar en Kuindersma door gegaan op een godsdienstpedagogisch en –didactisch inzicht waaraan Nipkow in de derde periode expliciet aandacht aan heeft geschonken. Dat betreft dan niet een aansluiting bij diens hoofdwerk uit de derde periode, te weten *Religionspädagogik im Pluralismus*, maar is gericht op een ander thema waaraan Nipkow ook aandacht aan heeft geschonken namelijk het concept van 'elementariserend godsdienstonderwijs' (zie Nipkow, 2005, pp. 305-394). Valstar en Kuindersma hebben in september 2008 daarover gepubliceerd in een baanbrekend godsdienstdidactisch boek voor de PABO's (Valstar & Kuindersma, 2008).

Interessant is om te zien in die publicatie dat er ook op dit terrein een lijn loopt van Klafki naar Nipkow. Al in zijn dissertatie uit 1959 maakte Klafki namelijk duidelijk hoezeer hij hechtte aan de vormende kwaliteit van het onderwijs, wat gezien kan worden als zijn nadere didactische uitwerking van het begrip 'Bildung' voordat hij beïnvloed werd door de Frankfurter Schule (Klafki, 1959). Hij was van mening dat elke leerkracht de vraag naar de zin en betekenis van een onderwijsaanbod dient te stellen. Kortom, zijn deze inhouden ten eerste fundamenteel of elementair voor het vak, en zijn ze ten tweede noodzakelijk of essentieel voor de ontwikkeling van deze leerlingen? Om het antwoord op die vraag goed scherp te krijgen formuleerde hij nog eens vijf afgeleide en

met elkaar samenhangende vragen die zowel betrekking hebben op de vakinhoudelijke waarde als de pedagogische betekenis van het onderwijsaanbod. Die vragen luiden als volgt: 1) Wat is de actuele betekenis voor de leerlingen?; 2) Wat is de betekenis met het oog op hun toekomst?; 3) Wat is de vakinhoudelijke structuur die met vraag 1 en 2 spoort; 4) Wat is de exemplarische betekenis?; 5) Op welke wijze is het aanbod voor de leerlingen toegankelijk? (Valstar & Kuindersma, 2008, 111). Deze vormingstheoretische visie, die kritiek impliceert op louter overdracht van vastliggende kennisinhouden, stelt nadrukkelijk vragen bij de leerstofkeuze, bij de inhoud van het onderwijs, en richt zich op de vormende en dus kwalitatieve meerwaarde van het onderwijs.

Direct geïnspireerd door het bovengenoemde werk van Nipkow (soms ook in samenwerking met Schweitzer) op het terrein van het godsdienstonderwijs (zie heel expliciet Valstar & Kuindersma, 2008, 112) hebben Valstar en Kuindersma een Nederlandse variant ontworpen van het door Nipkow ontwikkelde *Model Elementariseren* dat geschikt is voor het basisonderwijs. In het model komt weer Klafki's tweeslag van fundamenteel en essentieel aan de orde, maar dan nu toegepast op het domein van de godsdienst. Het gaat dan om de dimensie van het bestaan van de leerlingen en de dimensie van de Bijbelse inhouden en de traditie. Centraal staan de theologische gesprekken met kinderen en daar omheen worden zes componenten of invalshoeken gegroepeerd waaraan bij de onderwijsvoorbereiding, -realisatie en -evaluatie aandacht geschonken dient te worden: leeractiviteiten, levensbetekenissen, structuur & context, incentieven<sup>6</sup> & media, toegangen, en ervaringen. Indien hier rekening mee wordt gehouden, kan er een proces van wederkerige ontsluiting plaatsvinden tussen leerlingen en de inhouden.

Een wetenschappelijke beschrijving van het model en de eventuele empirisch onderzochte effectiviteit is nog niet voorhanden, maar is wel voorzien met de in voorbereiding zijnde dissertatie van Valstar. Nu al kan gezegd worden dat hier echt sprake is van receptie van denkbeelden die Nipkow heeft ontwikkeld en die zijn beproefd in de Duitse context. Valstar en Kuindersma hebben op creatieve wijze naar een toepassing gezocht binnen de context van het Nederlandse denominatieve basisonderwijs anno 2008. Deze didactiek is speciaal ontwikkeld voor het bijzonder christelijk basisonderwijs en de vraag rijst of deze didactiek ook bruikbaar is op openbare scholen die levensbeschouwelijke vorming als vak zouden willen verzorgen in hun curriculum, en welke aanpassingen dan gewenst zijn.

## Receptie versus non-receptie: verklaringen

In de eerste paragraaf maakte ik reeds duidelijk waarom tot 1993 de aandacht voor het werk van Nipkow beperkt bleef tot de godsdienstpedagogen binnen de theologie, en er sprake was van non-receptie binnen de algemene pedagogiek. Een ander opvallend punt stipte ik al aan bij de bespreking van Boersma, te weten de relatie met de kerk. Het open christelijk onderwijs had en wilde geen enkele institutionele binding met een kerk of kerken. Bij nader inzien blijken

alle recipiënten van Nipkows werk personen te zijn die allen op enigerlei wijze juist wel die gerichtheid op de kerk hadden.

Op basis van het onderzoek dat ik voor deze bijdrage deed, denk ik te kunnen stellen dat de toch relatief beperkte doorwerking van Nipkows baanbrekende visies in de Nederlandse algemene pedagogiek en godsdienstpedagogiek met name hiermee heeft te maken: de algemene pedagogiek was tot het midden van de jaren negentig religieus geheelonthoudend, en daarna – in lijn met het open christelijk onderwijs – wars van benaderingen waarin ook heel nadrukkelijk de rol en verantwoordelijkheid van de kerken aan de orde gesteld werd. Maar ook in de protestantse godsdienstpedagogische bijdragen afkomstig uit theologische faculteiten en gericht op de school, is, geheel in lijn met de positionering van de scholen zelf, vanaf het midden van de jaren negentig de kerk absoluut geen thema. Als exemplarisch voorbeeld mag in dezen het werk van Bakker dienen binnen de Theologische Faculteit van de Universiteit Utrecht (Bakker, 2006).

Waar ik me, ten slotte, achteraf ook over verwonder, is het feit dat Nipkows *Religionspädagogik im Pluralismus* uit 1998 – het hoofdwerk uit de derde fase – ook helemaal niet is opgepakt in de discussies over interreligieus leren (Nipkow, 1998), terwijl bijvoorbeeld het werk van John Hull in dezen in de Nederlandse discussie over interreligieus leren en onderwijzen wel alle aandacht heeft gekregen (zie Miedema, 2005). Ik denk nu dat de crux hier zit in Nipkows uitgesproken preferentie voor de joods-christelijke traditie. Eerder citeerde ik van Van der Ven uit zijn boek uit 1982 een passage waarin hij aangaf dat het bij Nipkow niet zozeer om de dialoog tussen de godsdiensten en levens- en wereldbeschouwingen gaat voor zover die deel uitmaken van de leefwereld van de leerlingen, maar dat het hem in de godsdienstpedagogiek primair gaat om het leggen van verbanden tussen de joods-christelijke traditie en deze leefwereld van de leerlingen.

Voor het merendeel van de Nederlandse godsdienstpedagogen die zich richten op de school geldt die preferentiepositie niet of niet meer, maar gaat het om hetgeen de toenmalige hoogleraar aan de Theologische Faculteit van de Universiteit Utrecht, Trees Andree, in 1991 als volgt pregnant formuleerde ten aanzien van de levensbeschouwelijke vorming: “Het gaat om het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing, als kader voor persoonlijke zingeving en daaruit voortvloeiend verantwoordelijk handelen” (Andree, 1991, 10).

Tegelijkertijd moet ik constateren dat de vraag naar de rol en functie van levensbeschouwelijke en/of godsdienstige tradities (en Nipkow richt zich met name op deze laatste, maar die inperking is mijns inzien niet noodzakelijk noch wenselijk) een belangrijke is waar deze steeds meer onzichtbaar worden, en door voortgaande religieuze individualisering minder door collectieven gedragen worden (zie hierover uitvoerig Miedema & Roebben, 2008). Het is mede om die reden dat ik van mening ben dat het goed zou zijn, indien de Nederlandse en Vlaamse godsdienstpedagogen – verenigd in het Nederlands Godsdienstpedagogisch Genootschap (NGPG) – zich als collectief nog eens grondig zouden bezinnen op de inhoud van Nipkows werk voor de godsdienstpedagogiek en

de levensbeschouwelijke pedagogiek anno nu en in de toekomst. En uiteraard kunnen ook algemeen-pedagogen hieraan een bijdrage leveren, omdat voor de meesten van hen aandacht schenken aan de verbinding van levensbeschouwing met opvoeding en onderwijs niet langer meer een taboeonderwerp is.

## The reception of Karl Ernst Nipkow's work in Dutch religious education

The German religious educator and philosopher of education and professor emeritus of the University of Tübingen in Germany, Karl Ernst Nipkow, has published widely in German and English on different issues in respect to religious education in school and church. The reception of his work as well as his influence in circles of German religious educators is tremendous. This makes curious to find out what precisely the influence and reception of his views have been during the past decades in the Netherlands. It turns out – and completely contrary to the intuition of researcher – that the influence and especially the explicit reception of his work was much modest than was expected in advance. Two reasons especially make this outcome understandable: the anti-attitude towards religion in general and religious education in particular for decades in Dutch philosophy of education, and especially Nipkow's emphasis on the role, position and importance of the church.

## Noten

- \* Een eerdere Duitse versie van dit artikel van mijn hand zal op 19 december 2008 ter ere van Nipkow 80<sup>ste</sup> verjaardag onder de titel "Der Einflu von Karl Ernst Nipkows Werk in der niederländischen Religionspädagogik" verschijnen in: F. Schweitzer, V. Elsenbast & Chr. Th. Scheilke (Hrsg.). *Religionspädagogik und Zeitgeschichte – im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*. Gütersloher Verlaghaus: Gütersloh.
- 1. In datzelfde jaar verscheen ook Ploegers inleiding in de godsdienstpedagogiek (Ploeger, 1993). Ik zal hier in deze bijdrage echter niet verder op ingaan, vanwege de over het algemeen beknopte en tamelijk inleidende toonzetting van de aandacht voor Nipkow in dit tot nu toe zeer veel gebruikte leerboek.
- 2. Zie voor de methodologisch complexe relatie van invloed, receptie en context onder andere Biesta & Miedema, 2000.
- 3. Ik ben *in extenso* op deze ontwikkelingen in gegaan in Miedema, 2000. Hier heb ik ook laten zien dat binnen de historische pedagogiek de aandacht voor levensbeschouwelijke opvoeding wel altijd een plek gekregen heeft, en wijs daarbij ondermeer op de dissertaties van Groenendijk, Sturm en Kruithof (Miedema, 2000, 8).
- 4. De kritische pedagogiek in het voetspoor van de Frankfurter Schule heeft in Nederland in vergelijking met Duitsland nooit een geëtableerde positie bereikt (zie Miedema, 1984).
- 5. Zie uitvoerig over die veranderingen Ter Avest *et al*, 2007.
- 6. De auteurs lichten het gebruik van de term 'incentief' als volgt toe: "Bij een incentief gaat het om een aspect met een uitgesproken motiverende en activerende kwaliteit. Ter verheldering: het Engelse woord 'incentive' is een didactisch begrip, ontleend aan het Latijnse woord 'incendere', dat in brand steken, of laten ontbranden betekent" (Valstar & Kuindersma, 2008, 120).

## Referenties

- Andree, T.G.I.M. (1991). *Geschapen naar Gods beeld. Pleidooi voor opvoeding tot eigenwaarde en respect, omwille van de dialoog*. Utrecht: Faculteit der Godgeleerdheid/Rijksuniversiteit Utrecht.
- Avest, I. ter, C. Bakker, G. Bertram-Troost & S. Miedema (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates* (pp. 203-219). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bakker, C. (2006). Een christelijke identiteit vanuit het alledaagse. Over het theologiseren van de leerkracht op de christelijke school. In: S. Miedema & G. Bertram-Troost (Red.). *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting* (pp. 125-140). Zoetermeer: Meinema.
- Biesta, G.J.J. & S. Miedema (2000). Context and Interaction. How to Assess Dewey's Influence on Educational Reform in Europe. *Studies in Philosophy and Education*, 19 (1-2), 22-27.
- Boersma, P. (1993). Bildung als opdracht aan het godsdienstonderwijs (I). *Voorwerk. Tijdschrift voor godsdienstige vorming in school en kerk*, 9 (2), 53-59.
- Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim/Berlin: Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1982). Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: E. König & P. Zedler (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftlicher Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme* (pp. 15-52). Paderborn/München: Klett.
- Knauth, Th. (2007). Religious Education in Germany: Contribution to Dialogue or Source of Conflict? A Historical and Contextual Analysis of its Developments since the 1960s. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.P. Willaime (Eds.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates* (pp. 243-265). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kuindersma, H. & S. Miedema (2004). Tussen traditie en integratie. Protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling. In: H. van Crombrugge & W.A.J. Meijer (Red.). *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (pp. 151-170). Tiel: Lannoo.
- Kuiper, K.H. (1977). *Op zoek naar beter bijbels onderwijs*. Amsterdam: Rodopi.
- Kuiper, K.H. (1991). Godsdienstige vorming – mag het iets meer zijn? II. *Praktische Theologie. Nederlands Tijdschrift voor Pastorale Wetenschappen*, 18 (1), 61-93.
- Langeveld, M.J. (1952<sup>a</sup>). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Miedema, S. (1984). De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland: een overzicht. *Pedagogisch Tijdschrift*, 9 (4), 185-194.
- Miedema, S. (1986). *Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Miedema, S. (1994). *Identiteit tussen inspiratie en engagement*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (2000). *De comeback van God in de pedagogiek. Waterinklezing 2000*. Amsterdam: Vrije Universiteit/Faculteit der Psychologie en Pedagogiek.
- Miedema, S. (2005). Levensbeschouwelijk leren samenleven. VU-eredoctoraat voor de godsdienstpedagoog John Hull. *Narthen. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 5 (6), 51-55.
- Miedema, S. & B.H.M. Roebben (2008). The two contested concepts of culture and tradition in religious education. *Religious Education*, 103 (4), 480-492.
- Nipkow, K.E. (1969). *Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Nipkow, K.E. (1971). *Schule und Religionsunterricht im Wandel*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nipkow, K.E. (1975a). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Nipkow, K.E. (1975ba). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 2: Das pädagogische Handeln der Kirche*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Nipkow, K.E. (1982). *Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Nipkow, K.E. (1990). *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Nipkow, K.E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Band 2.: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Nipkow, K.E. (2005). *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf Elementarisierung*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus.
- Ploeger, A.K. (1993). *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*. Kampen: Kok.
- Schweitzer, F. (2008). Von der Katechetik zur Religionspädagogik. In: F. Schweitzer, V. Elsenbast & Chr. Th. Scheilke (Hrsg.). *Religionspädagogik und Zeitgeschichte – im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow*. Gütersloher Verlaghaus: Gütersloh (im Druck).
- Valstar, J. & H. Kuindersma (2008). *Verwonderen & ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Ven, J.A. van der (1982). *Kritische godsdienstdidactiek*. Kampen: Kok.
- Waterink, J. (1962). *Grondslagen der didactiek*. Kampen: Kok.