

## Godsdienstonderwijs in zaakpedagogisch perspectief

Jan Marten Praamsma  
Juni 2017

Op 2 november 2015 verscheen in NRC Handelsblad een ingezonden artikel van een groep ‘jonge religiewetenschappers’ verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden onder de kop ‘Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk’ (Davidsen, 2015). Aanleiding is het verschijnen van het conceptadvies ‘Onderwijs2032’ van de commissie Schnabel. De jonge religiewetenschappers constateren met zorg dat er in dat advies geen enkele aandacht is voor religie. Het conceptadvies lijkt uit te gaan van de gedachte dat religie achterhaald is in onze ontkerkelijkt samenleving en daarom in het onderwijs genegeerd kan worden. Zij stellen daartegenover dat we juist zien dat de rol van religie nationaal en internationaal toeneemt. Wie de 21<sup>e</sup> eeuw wil kunnen begrijpen, moet ook iets begrijpen van religie en de rol die zij speelt in de wereld. Zij pleiten daarom voor nieuwe aandacht voor religie in het onderwijs, niet in de vorm van catechese of levensbeschouwelijke vorming, maar als kritisch en onafhankelijk onderwijs over religie: ‘Religiekunde’ als algemeen vormend vak vanuit een neutraal, religiewetenschappelijk perspectief (Davidsen e.a., 2015)

Op zijn blog licht één van de initiatiefnemers, de Leidse religiewetenschapper Markus Altena Davidsen, toe dat het vak godsdienst zoals dat nu gegeven wordt veel teveel gericht is op persoonlijke vorming. Daardoor is er te weinig aandacht voor kennis van het fenomeen religie. Persoonlijke vorming hoort volgens hem wel bij de opdracht van het onderwijs, maar hij vindt het onterecht dat die opdracht eenzijdig op het vak godsdienst wordt afgewenteld. Hij wil van het vak godsdienst een ‘normaal schoolvak’ maken, waarin vorming en kennisoverdracht in balans zijn. “Als we dit doen” zo schrijft hij “kunnen we het vak bevrijden van haar ‘onredelijke vormingslast’” (Davidsen, 2016)

### *‘Onredelijke vormingslast’*

Het godsdienstonderwijs<sup>1</sup> in Nederland was inderdaad altijd sterk gericht op persoonlijke levensbeschouwelijke vorming. Tot het midden van de vorige eeuw zijn scholen in het verzuilde Nederland levensbeschouwelijk nog sterk homogeen en vertoont het godsdienstonderwijs een sterk ‘catechetisch’ karakter. Naarmate in de tweede helft van de twintigste eeuw scholen geconfronteerd worden met toenemende diversiteit aan overtuigingen, zowel buiten de school als binnen de school, komt de interreligieuze dialoog steeds meer centraal te staan in (het denken over) godsdienstonderwijs. Leerlingen met verschillende overtuigingen leren met elkaar en van elkaar. De docent heeft in de eerste plaats

---

<sup>1</sup> Waar hier ‘godsdienstonderwijs’ geschreven wordt, wordt het schoolvak bedoeld dat op scholen soms met ‘godsdienst’, soms met ‘levensbeschouwing’ of daaraan equivalente termen wordt aangeduid.

de rol van deskundige en gespreksleider, maar krijgt ook de ruimte om in het gesprek zijn eigen overtuiging in te brengen (Pollefeyt, 2005). Centraal staat daarbij het vormingsproces, waarbij leerlingen door te reflecteren op eigen en andermans overtuigingen hun eigen levensbeschouwelijke identiteit ontwikkelen (Pollefeyt, 2004; Miedema & Kuindersma, 2004; Praamsma, 2014).

Toch blijkt in veel gevallen ook deze benadering al weer te zijn ingehaald door maatschappelijke ontwikkelingen. Veel leerlingen komen tegenwoordig zonder enige levensbeschouwelijke bagage naar school, terwijl andere leerlingen nauwelijks enige kennis hebben van de overtuiging of traditie waartoe zij en (vooral) hun ouders zich rekenen. Het interreligieus gesprek in de klas heeft daardoor onvoldoende basis om een geschikt aanknopingspunt te bieden voor een serieuze levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Het godsdienstpedagogisch schrijverscollectief E.T. Alii pleit daarom voor een godsdienstonderwijs dat zich ten doel stelt leerlingen kennis te laten maken met het verschijnsel religie an sich en gevoeligheid te ontwikkelen voor religie en het religieuze door reflectie op eigen ervaring van de leerling (Alii, 2009; vergelijk Bakker & ter Avest, 2011).

### *Outsidersperspectief*

Het is in deze situatie niet verwonderlijk dat de Leidse religiewetenschappers aandacht vragen voor de rol van religie in de *buitenwereld*. Waar leerlingen inmiddels al lang geen ‘insiders’ meer zijn, is het godsdienstonderwijs nog steeds vooral naar binnen gekeerd. Het vak religiekunde zou hen moeten uitdagen de blik naar buiten te wenden en het ‘outsidersperspectief’ in te nemen: van ‘wij geloven dat’ naar ‘zij geloven dat’.

Religiekunde zou daarbij vooral aandacht moeten hebben voor de wijze waarop religie zich concreet in de wereld manifesteert. Religiekunde is geen behandeling van de wereldgodsdiensten met hun stichters, stelsels en systemen, maar een analyse van religie als maatschappelijk verschijnsel. Het gaat om wat gelovigen geloven, zonder dat we een inhoudelijk oordeel geven over wát ze geloven. Davidsen licht op zijn blog toe: “Leerlingen zijn er niet bij gebaat als docenten zwijgen over discutabele kanten van religie of stellen dat onderdrukking in de naam van religie niets te maken heeft met ‘echte’ religie” (Davidsen M., 2012, 2015). Echte religie is de religie zoals die zich manifesteert als maatschappelijk verschijnsel. En dat maatschappelijk verschijnsel toont zich tegenwoordig in een bonte verscheidenheid aan vormen. Er komt daardoor binnen de religiekunde ook ruimte voor vormen van alternatieve spiritualiteit, zoals nieuwe religieuze en ook quasireligieuze verschijnselen (denk aan 4 mei en de MH-17-herdenking; massabijeenkomsten als popconcerten of voetbalwedstrijden; moderne mythen als Star Wars en In de ban van de ring) (Davidsen, 2015).

### *Kritisch en sceptisch*

Tegelijk moet religiekunde een kritisch en sceptisch vak durven zijn, door de vraag te stellen hoe religie eigenlijk ‘werkt’. Davidsen illustreert dat op zijn blog met het voorbeeld van de

‘constructie van geloofwaardigheid’. Religies beweren – aldus Davidsen – de meest ongelofelijke dingen, dus dringt de vraag zich op: ‘hoe wordt religieus geloof geloofwaardig gemaakt?’. Hij schrijft dan: “Religies hebben hier een beperkt aantal strategieën voor. Op discursief niveau kunnen religies een beroep doen op openbaring (God zegt het, dus het is waar), op traditie (onze voorouders deden het, dus het is waar), of op de wetenschap (de natuurkundigen hebben het bewezen, dus het is waar). Op praktisch niveau weten we dat het uitvoeren van rituelen, vooral collectieve rituelen, het geloof versterkt” (Davidsen, 2016). Juist omdat dergelijke strategieën dezelfde zijn in alle religies, kunnen leerlingen makkelijk leren ze in nieuw materiaal te herkennen. Daar zou de focus moeten liggen van het nieuwe schoolvak religiekunde.

Davidsen kiest hierbij een radicaal buitenstaandersperspectief (vergelijk Davidsen, 2012). De vraag dringt zich daarbij wel op of hij niet teveel afstand neemt van de inhoud van de religie en zo alleen de vorm ervan overhoudt. Zijn aanpak is in zekere zin vergelijkbaar met natuurkundeonderwijs waarin alleen nog les wordt gegeven over kentheoretische vragen onder voorbijgaan van wat er in die natuurwetenschappen zelf inzichtelijk wordt gemaakt. Of – om dichterbij het werkelijkheidsgebied van de religie te blijven – als kunstonderwijs dat alleen gaat over gaat stijlen en stromingen en de wijze waarop ze tot stand komen en elkaar afwisselen, zonder aandacht te besteden aan wat er door de kunstenaars in die stijlen en stromingen aan wezenlijks tot uitdrukking wordt gebracht (vergelijk Borgman, 2008, p. 17). Is er – kortom – onder de strikte regels van Davidsen nog wel sprake van een ‘normaal schoolvak’?

### *Indoctrinatie*

Ook Wilna Meijer – aan wie deze bundel opgedragen is – heeft vanaf haar dissertatie in 1983 gepleit voor godsdienstonderwijs als het inleiden in kennis van religies. In een bijdrage aan de bundel *Godsdienstige opvoeding in het geding* uit 1984 schrijft ze: “Daar opvoeden door ons wordt opgevat als inleiden in kennis en daar religie geen kennis is, is inleiden in religie niet pedagogisch. Wel is het pedagogisch mogelijk om kinderen in te leiden in kennis over religie. De leerinhouden in kwestie moeten dan uiteraard niet aan geloof en theologie worden ontleend. Wel relevant zijn antropologie en godsdienstwetenschap” (Meijer, 1984). En het jaar daarvoor schreef ze in haar dissertatie: “We sluiten niet uit dat we op verkeerde wijze hebben gezocht, maar stellen toch – in alle voorlopigheid – dat ‘religious education’, in de zin van inleiden *in* religie, onmogelijk is. Initiëren in een geheel van overtuigingen die principieel slechts redeloos te aanvaarden zijn, komt neer op indoctrinatie” (Meijer, 1983, pp. 162-163).

Toch is het voorbehoud dat ze hier duidelijk maakt volgens mij niet alleen een teken van kentheoretische bescheidenheid. In haar zojuist geciteerde bijdrage uit 1984 namelijk verdedigt ze met klem de stelling dat je religieuze overtuiging van een ander wél kunt begrijpen, ook wanneer de opvattingen en overtuigingen zelf niet deelt. Daarmee maakt ze een eerste opening naar het ‘redelijk’ gesprek over de inhoud van religie: het gaat niet alleen om de ‘meest ongelofelijke dingen’.

### *Algemeen menselijk*

Religie is volgens Meijer in datzelfde artikel herkenbaar als iets algemeen menselijks – iets wat ons allemaal aangaat. Ze schrijft “De mens is, om met Beerling te spreken, het wezen dat perplex staat van het feit er te zijn. Hij is dus niet alleen maar dat feit. Wanneer de mens zich zo, reflexief, van de wereld distantieert, dan kan het gebeuren dat hij zich met huiver afvraagt: ‘Maar waar sta ikzelf nu?’ (...) Dan ervaart de mens het niets, het niet-verankerd zijn in het feitelijke bestaan. Hij overstijgt zijn bestaan en stoot op de grenzen en de eindigheid ervan (...) Hier ligt, antropologisch gesproken zoals Scheler al betoogde, de wortel van de religie. Een religie geeft bepaalde antwoorden op de vragen die de grenzen van het gegevene overschrijden” (Meijer, 1984, p. 27). En daarmee is het dus ook zinvol om over die antwoorden in gesprek te gaan, omdat we de vraag waar ze een antwoord op zijn goed herkennen.

In de jaren die volgen verschijnen verschillende publicaties waarin Meijer tegen deze achtergrond religie en religie-onderwijs steeds meer vanuit antropologie, literatuurwetenschap en hermeneutiek interpreteert en waarmee het perspectief op aard van levensbeschouwelijke kennis en levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling verschuift. Steeds nadrukkelijker komt aan de hand van Ricoeur en Gadamer de interpretatie en herinterpretatie centraal te staan (Meijer, 1991, 1995, 1997, 2004).

### *Religieuze kennis?*

Een trouwe referent van Meijer door de jaren heen is Philip Phenix, die in talloze publicaties op de achtergrond meeklinkt, van haar proefschrift uit 1983 tot en met haar boek *Onderwijs, weer weten waarom* 30 jaar later (Meijer, 2013). Phenix vestigt de aandacht op het feit dat de ene kennis de andere niet is. Hij onderscheidt in zijn boek *Realms of Meaning* uit 1964 zes betekenisdomeinen en maakt daarbij duidelijk dat elk domein zich van een eigen type kennis bedient. Natuurwetenschappelijke kennis is anders dan historisch kennis, filosofische kennis, sociaal wetenschappelijke, ethische of esthetische kennis.

Het zesde domein van Phenix heet ‘synoptics’ en hij rekent daartoe geschiedenis, filosofie en religie. Binnen de ‘synoptics’ heeft het religieuze betekenisdomein betrekking op het type kennis waarin de mens het oneindige, het geheel, het transcendente tot uitdrukking probeert te brengen. Het levert een eigen soort kennis op: kennis van de grote vragen van het leven en het menselijk pogen daar een antwoord op te vinden (Phenix, 1964).

### *Hermeneutiek en historiciteit van de waarheid*

In 2006, trekt Meijer de lijn die ze in 1984 voorzichtig inzette uiteindelijk door in haar boek *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs* (Meijer, 2006). Opnieuw voert ze een pleidooi voor reflexiviteit en horizonverbreding. Maar daar tekent ze gelijk bij aan dat dat niet gelijk staat aan het afstand nemen van alle (religieuze, wereldbeschouwelijke) traditie (p. 226). Veeleer betekent het de reflectie op de traditie. “De juiste verhouding tussen traditie en

verlichting is mijns inziens in de idee van *reflexiviteit* vervat” schrijft ze nu. Het pedagogisch engagement en het levensbeschouwelijk engagement die in 1987 nog strikt gescheiden werden, komen hierdoor dichter bij elkaar te liggen (Meijer, 1987, p. 249; Meijer 2006, p. 225 e.v.)

In religieonderwijs gaat het niet om de vraag hoe mensen ertoe komen er van vreemde opvattingen op na te houden – wat die ook zijn mogen – maar om de vraag op welke manier die opvattingen een antwoord vormen op de fundamentele vragen van het onbepaalde menselijke bestaan. Daar ligt de kritische vraag die ertoe leidt de traditie opnieuw te doordenken en telkens weer de vraag te stellen hoe die in de actuele historische situatie betekenis kan krijgen. Geen enkele geloofsovertuiging mag daarbij voor vanzelfsprekend genomen worden en – inderdaad – niet elke religieuze uitingsvorm biedt daarbij een serieus perspectief op die fundamentele vragen.

Aldus beschouwd kunnen we religies wel degelijk op hun inhoud beoordelen. In die zin moet religieonderwijs kritisch, onderscheidend, zijn. Het moet onderscheid leren maken tussen zin en onzin op het terrein van geloof en religie. Dat is een andere vorm van religiekritiek dan Davidsen voor ogen staat. De religiekritiek van Meijer is religie-inhoudelijk.

#### *Zaakpedagogisch godsdienstonderwijs*

Zoals gezegd zal Meijer waarschijnlijk een heel eind meegaan met het pleidooi voor religiekunde als op kennis en reflectie gerichte vorm van godsdienstonderwijs. Maar meer dan de zaak te benaderen vanuit het ‘Vorverständnis’ van de vergelijkende godsdienstwetenschap zal zij geneigd zijn religies vanuit een hermeneutisch perspectief te verstaan, waarbij zoveel mogelijk geprobeerd wordt de zaak zelf te laten spreken. Zoals Meijer schrijft: “Open staan voor wat de zaak zelf te zeggen heeft’ als tegenhanger van wat het vooroordeel ‘aan de zaak ontlokt’” (Meijer, 2006, p. 229).

Met een dergelijk zaakpedagogisch perspectief zou het godsdienstonderwijs, ook het godsdienstonderwijs begrepen als ‘religiekunde’, veel kunnen winnen.

*Deze tekst verscheen eerder in het Liber Amicorum voor Wilna Meijer:  
H.T.A. Amsing, B. Blom, J.J.H. Dekker, & M. v. Essen (red.),  
De kern van onderwijs. Liber Amicorum voor Wilna Meijer (pp. 99-103).  
Rijksuniversiteit Groningen, september 2017.*

## Literatuur

- Alii, E. (2009). *Godsdienstpedagogiek, dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Avest, I. ter, en Bakker, C. (2011). Waarover we niet kunnen spreken, zwijgen? *Narhex*, 11, 3, 28-35.
- Borgman, E. (2008). *Want de plaats waarop je staat is heilige grond*. Amsterdam: Boom.
- Daidsen, M.A. (2012). What is Wrong with Pagan Studies? *Method and Theory in the Study of Religion*, 24, 183–199.
- Daidsen, M.A., E. van den Hemel, W.R. Arfman, D. Beekers en B. Mathijssen (2015). Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk. *NRC*, 2 november, p. 16.
- Daidsen, M.A. (2015). *Leidse Visie voor het Religieonderwijs*. Opgehaald van Leiden religie blog op 16 mei 2017: <http://leidenreligieblog.nl/articles/leidse-visie-voor-het-religieonderwijs>
- Daidsen, M.A. (2016). *Religiekunde: Levensbeschouwelijke geletterdheid voor alle leerlingen*. Opgehaald van Leiden religie blog op 16 mei 2017: <http://leidenreligieblog.nl/articles/religiekunde-levensbeschouwelijke-geletterdheid-voor-alle-leerlingen>
- Meijer, W.A.J. (1983). *Leren in opvoeding en communicatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Meijer, W.A.J. (1984). Geloven of begrijpen. In W. Ytsma en D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding in het geding: de grondslag en de knelpunten van diverse kanten belicht* (pp. 20-28). Kampen: Kok.
- Meijer, W.A.J. (1987). Godsdienst en godsdienstonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 246-255.
- Meijer, W.A.J. (1991). Religious Education and Personal Identity: A Problem for the Humanities. *British Journal of Religious Education*, 13, 89-94.
- Meijer, W.A.J. (1995). The plural self: a hermeneutical view on identity and plurality. *British Journal of Religious Education*, 17, 92-99.
- Meijer, W.A.J. (1997). Education in the Humanities and the Truth of Fiction. *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 9, 38-46.
- Meijer, W. A. J. (2004). Tradition and Reflexivity in Religious Education. In H. Lombaerts, & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and Religious Education. Interdisciplinary Academic Seminar of the Faculty of Theology/Academic Institute for Teacher Education in Religion*. (pp. 126 - 136). Leuven: Leuven University Press.
- Meijer, W.A.J. (2006). *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Bulaaq.
- Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Miedema, S., & Kuindersma, H. (2004). Tussen traditie en integratie. Protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling. In W. Meijer & H. Crombrugge, *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (pp. 151-170). Tiel: Lannoo.
- Phenix, P. (1964). *Realms of Meaning: A Philosophy of the Curriculum for General Education*. New York: McGraw Hill.
- Pollefeyt, D. (2004). Het leven doorgeven. Religieuze traditie in de katholieke godsdienstpedagogiek. Ontwikkelingen en toekomstperspectieven. In W. Meijer, & H.

- Crombrugge, *Pedagogiek en traditie, opvoeding en religie* (pp. 133-159). Tiel: Lannoo.
- Pollefeyt, D. (2005). Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld. In L. Braeckmans, *Tussen, uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst* (pp. 39-67). Tiel: LannooCampus.
- Praamsma, J.M. (2014). *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstonderwijs*. Kampen: Kok.