

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/39765>

Please be advised that this information was generated on 2021-06-14 and may be subject to change.

Godsdienstonderwijs en godsdienstwetenschap De grondslagen van de meest gebruikte methoden voor het vak godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs

RELIGIOUS EDUCATION AND THE STUDY OF RELIGIONS: METHODS AND PRINCIPLES OF A NUMBER OF WIDELY USED TEXTBOOKS IN SECONDARY EDUCATION

In the first part an overview of recent developments with regard to the position of religious education and the teaching about religion ('religion education') in Dutch secondary schools is presented. The authors argue that the Study of Religions has become more relevant for religious education than some decades ago because of ongoing pluralisation, secularisation and globalisation processes that have transformed Dutch society. The present-day Study of Religion focuses on local and new religions, in addition to world religions, and is not only neutral with regard to various religious groups, but, like other human sciences, has become strongly (self) reflexive. In the second part the most widely used text books are analysed. On the basis of this analysis it is argued that much could be gained by a close cooperation between students of the Study of Religion, educationalists and teachers involved in teaching about religions and religious education. The authors suggest various ways in which this could be done.

I Inleiding

De vergelijkende of systematische godsdienstwetenschap heeft tot voor kort geen grote belangstelling aan de dag gelegd voor het godsdienstonderwijs als studieveld of gebied waar godsdienstwetenschappelijke kennis wordt toegepast.¹ Dit is sinds enige tijd aan het veranderen.² Hiervoor zijn verschillende redenen aan te wijzen. De globaliserings- en migratieprocessen die in veel Europese landen religieuze pluralisering ten gevolge hebben gehad, vormen een belangrijke reden. De opleving van religies en de daarmee gepaard gaande discussies over de rol van religie in het publieke domein zowel in Nederland als daarbuiten spelen eveneens een rol. Deze ontwikkelingen hebben de vorm en grondslagen van het godsdienstonderwijs niet ongemoeid gelaten. Ook aan niet-christelijke stromingen, in het bijzonder de grote wereldgodsdiensten, wordt aandacht geschonken. Waar het godsdienstonderwijs in het verleden primair gericht was op de overdracht van christelijke waarden, houdingen en geloofsvoorstellingen neemt het vak in toenemende mate een vergelijkend, door de godsdienstwetenschap geïnspireerd perspectief in. Deze ontwikkelingen

1 Zie G. Wiegiers, 'The Science of Religions. Its Social Functions and Applications in a Changing World', in G.A. Wiegiers, in association with J.G. Platvoet (red.), *Modern Societies and the Science of Religions. Studies in honour of Lammer Leertouwer* (Supplementa ad Numen, 95), Leiden etc. 2002, 17-37.

2 Zie D. Chidester, 'Global citizenship, cultural citizenship and world religions in religious education', in R. Jackson (red.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Londen 2003, 31-50, bijz. 32.

hebben het terrein van het godsdienstonderwijs en de (godsdienst)pedagogiek veel dichter bij de godsdienstwetenschap gebracht. De vergelijkende of systematische godsdienstwetenschap richt zich immers juist op het terrein van de zgn. niet-christelijke godsdiensten en levensbeschouwingen. Een afdeling van de universiteit van Bremen beoefent godsdienstwetenschap en godsdienstpedagogiek in nauwe samenhang.³ In het najaar van 2005 organiseerde het Nederlands Genootschap voor Godsdienstwetenschap een studiedag over dit onderwerp. In november 2006 werd door hetzelfde NGG een tweedaagse internationale conferentie georganiseerd.⁴ Ook de European Association for the Study of Religions wijdde onlangs een deel van haar jaarlijkse conferentie aan het onderwerp.⁵ De toegenomen betekenis van religies in het publieke domein heeft ook nieuwe vragen doen rijzen over het verschijnsel religie en vooral het verschijnsel religieuze diversiteit, met name in verhouding tot het vraagstuk van de sociale cohesie. Spelen religies een positieve rol in het bevorderen van sociale cohesie of is het omgekeerde het geval? Is kennis over en inzicht in het verschijnsel religie van belang voor alle burgers? Zo ja, is het dan te overwegen om het onderwijs over het verschijnsel religie verplicht te stellen en zo ja, hoe zou dit onderwijs er uit moeten zien? Hoe verhoudt zo'n eventuele verplichting zich dan echter tot de vrijheid van onderwijs en religie?

Deze bijdrage bestaat uit twee delen. In het eerste gedeelte wordt een overzicht gegeven van de ontwikkelingen rond het vak godsdienst/levensbeschouwing in Nederland vanuit het perspectief van de godsdienstwetenschap. In dit gedeelte wordt ook aandacht besteed aan de vraag wat dit vak theoretisch kan betekenen. In het tweede gedeelte wordt deze vraag praktisch getoetst aan de hand van een beschouwing over een aantal van de meest gebruikte methoden voor dit vak.

II Ontwikkelingen op het terrein van het godsdienstonderwijs in Nederland in de afgelopen decennia

Bovengenoemde processen hebben tot concrete veranderingen in het godsdienstonderwijs geleid. We noemen hier kort drie voorbeelden.

1. In 1985 werd, met het oog op de pluriforme samenleving, het kennisgebied geestelijke stromingen in het openbaar, het bijzonder en het speciaal basisonderwijs ingevoerd. In dit kennisgebied moest volgens de wetgever aandacht besteed worden aan de diversiteit van religieuze en levensbeschouwelijke stromingen. Het vak diende objectief gegeven te worden. Vanuit het onderwijsveld werd en wordt de eis tot objectiviteit echter nogal eens als problematisch ervaren.⁶

³ Zie ook de bijdrage van Christa Dommel in dit nummer.

⁴ Bewerkte versies van de conferentiepapers staan in dit nummer van het NTT; zie ook 'Ten geleide'.

⁵ Plurality and Representation. Religion in Education, Culture and Society; Bremen 23-27 september 2007. Zie de website: <http://www.religion.uni-bremen.de/dvrweasr2007/en/?cat=1/> (08-10-2007).

⁶ Zie W. Westerman, *Ongewenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*, Kampen 2001.

2. In 2004 werd de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) ingevoerd. Deze wet stelt nadere kwaliteitseisen aan docenten die het vak godsdienstige en humanistische vorming (G/HVO) in het openbaar primair en voortgezet onderwijs geven. Zorgen over de kwaliteit van met name het (islamitisch) godsdienstonderwijs vormden de achtergrond van deze wet. Deze ontwikkeling blijft in deze bijdrage buiten beschouwing.

3. In het kader van de nieuwe tweede fase kan het vak 'godsdienst/levensbeschouwing' (hierna: G/L) met ingang van 2007 als eindexamenvak in het voortgezet onderwijs (VO) worden gekozen. De ontwikkeling van het vak is in de eerste plaats een zaak van de koepelorganisaties, de stichting leerplanontwikkeling (SLO) en CITO en de Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing/Godsdienst (VDLG, voorheen Vereniging van Docenten Levensbeschouwing, VDL, en Vereniging van Godsdienstleraren, VGL). De laatste organisatie vermoedt dat door de examenstatus het vak G/L zich kan 'emanciperen' tot zelfstandig leergebied, losgemaakt van de religieuze en levensbeschouwelijke tradities waarin dit vak oorspronkelijk was ingebed. Voorlopig is dit slechts aan de orde voor dat deel van de scholen dat dit vak niet op confessionele basis inricht, dat wil zeggen de scholen die de nadruk leggen op *teaching about religion* en niet op *instruction into religion*, zoals de twee stromingen in het vak in het Engels omschreven worden. Voor sommige scholen staat het levensbeschouwelijke perspectief van de leerling centraal, voor andere het godsdienstige. Kenmerkend voor godsdienst is dat het 'gaat om de dienst aan God en het dienen van de ander, waarbij het vak G/L zich concentreert op het aanreiken van een bepaalde zienswijze op en zijnswijze in het leven'.⁷

Naar het zich laat aanzien zal een substantieel deel (volgens sommige schattingen ongeveer zeventig procent) van de scholen voor bijzonder voortgezet onderwijs van deze mogelijkheid gebruik gaan maken. Bij de ontwikkeling van het examenvak staat thans voorop dat de school vrij is in wat en hoe zij beoordeelt. Het vak hoeft zich dus niet aan te passen aan exameneisen die van buiten komen.

Naast deze concrete ontwikkelingen is tevens sprake van een discussie. Het Nederlandse onderwijssysteem wordt zoals bekend gekenmerkt door de vrijheid van onderwijs. De functie van het vak G/L in het bijzonder onderwijs is bij te dragen tot de vorming van een religieuze identiteit. Wellicht zijn de seculariseringsprocessen er de oorzaak van dat op tal van openbare scholen voor VO kennis omtrent religies niet in de vorm van een apart schoolvak aandacht krijgt. Wel besteedt men aandacht aan religie in het kader van bijvoorbeeld het vak geschiedenis en bestaat de mogelijkheid om, evenals dit in het primair onderwijs het geval is, godsdienst en levensbeschouwelijke vorming

7 S. Frouws, en P. Boersma, 'Godsdienst als Examenvak', *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 5/6 (2005), 56-61.

door ‘zendende’ instanties te laten geven.⁸ Toch wordt vanwege de processen die we aan het begin van dit artikel beschreven ook wel gepleit voor een verplicht vak G/L. Hierin zijn verschillende partijen te onderscheiden: de verenigingen van docenten G/L, de wetenschap, en de politiek. Wij geven kort drie voorbeelden.

In 2002 publiceerden drie organisaties, de VDL, de VGL en het Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs (PSC HVO), een pleidooi voor een landelijke invoering van het vak levensbeschouwing, waarin zij de verplichte invoering van dit vak in zowel het bijzonder als openbaar VO verbonden met drie uitgangspunten: 1. een open karakter; 2. de erkenning van de relatieve autonomie van de mens, d.w.z. de erkenning van de individualiteit van ieder mens, gericht op de verbondenheid met anderen; 3. de nadruk op authentieke verhalen in plaats van de grote systemen, de nadruk op narrativiteit en op beleving.⁹

In Trouw van 10 februari 2005 bepleitten de hoogleraren prof. dr. S. Miedema, godsdienstpedagoog, en prof. dr. H. Vroom, godsdienstfilosoof (beiden verbonden aan de VU Amsterdam) dat ‘levensbeschouwing op alle scholen een plaats zou moeten krijgen in het gewone curriculum, en niet louter facultatief, zoals nu in het openbaar onderwijs’. Zij stelden dat ‘de overheid het tot haar politiek-pedagogische taak dient te rekenen erop toe te zien dat op scholen in de burgerschapsvorming van leerlingen ook de levensbeschouwelijke vorming een plek krijgt’. Toch vindt voor zover bekend deze oproep weinig weerklank van de zijde van het openbaar onderwijs. Slechts een enkele school biedt levensbeschouwing als een apart vak aan. Waar levensbeschouwing in het openbaar onderwijs apart wordt aangeboden gebeurt dit meestal als een facultatief vak in het kader van het eerder genoemde vak G/HVO. Dit onderwijs wordt dus ‘van buitenaf’ verzorgd door zendende instanties. In 2006 verscheen onder redactie van de eerder genoemde Miedema een bundel waarin door verschillende auteurs eenzelfde pleidooi werd gevoerd.¹⁰

Tenslotte de politiek. In november 2006 liet de minister-president in een televisieprogramma weten dat hij van mening was dat jongeren in het voortgezet onderwijs, ook op de openbare scholen, godsdienstlessen gaan volgen: ‘Ik wil dat als een verplicht onderdeel van het onderwijs invoeren. Of je nu wel of niet gelooft, godsdienstonderwijs is ontzettend belangrijk om te weten wat religie voor mensen betekent, wat de verschillen en overeenkomsten zijn.’ Het moet een vast onderdeel worden van het curriculum, vindt hij.

Doelde de minister-president op verplichte godsdienstlessen in het openbaar onderwijs, waar de leerlingen en de ouders nu zelf kunnen bepalen of ze dat willen, zo vroeg de NRC zich af. De woordvoerder van Balkenende

8 ‘Openbaar onderwijs erkent het belang van godsdienstlessen’, in dagblad *Trouw*, 10 nov. 2006, 7.

9 VDL, VGL, PSC HVO, *Pleidooi voor een landelijke invoering van het vak levensbeschouwing*, Utrecht 2002.

10 S. Miedema (red.), *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Zoetermeer 2006.

liet weten: ‘Bedoeld was dat alle leerlingen meer informatie moeten krijgen over wat de wereldgodsdiensten inhouden’.¹¹

We concluderen het volgende. De huidige ontwikkelingen zijn te kenschetsen als een proces waarin het vak G/L zich vooral in het bijzonder onderwijs ontwikkelt tot een schooleigen eindexamenvak. In het openbaar onderwijs blijft het een zaak van het Godsdienstig of Humanistisch Vormingsonderwijs, terwijl het in het kader van het sterker cognitief gerichte domein van de geestelijke stromingen binnen het openbaar onderwijs vooral een deelonderwerp vormt binnen vakken zoals geschiedenis en aardrijkskunde en, in de toekomst, het leergebied van de burgerschapsvorming.

Hoe verhoudt het voorgaande zich tot internationale ontwikkelingen? Binnen de Europese Unie bestaan verschillende onderwijsmodellen. Een land als Frankrijk kent geen G/L als apart vak in het ‘openbaar’ voortgezet onderwijs.¹² Godsdienstonderwijs is een zaak van religieuze organisaties. Vervolgens zijn er landen die wel G/L kennen. We vinden twee vormen: confessioneel gebonden en niet-confessioneel gebonden. De eerste, confessionele, vorm bestaat in landen als Duitsland (ofschoon dit ook andere ontwikkelingen kent, zie hierna), maar ook Finland en België kennen dit systeem. De tweede, niet-confessionele, vorm is te vinden in Denemarken¹³, en ook in Noorwegen, Zweden en Engeland. In Duitsland en Engeland lijkt men voorop te lopen met de ontwikkeling van leermethoden en inzichten die de leerlingen kennis en inzicht bijbrengen over religie die noch standpuntloos zijn, noch op een directe wijze beogen bij te dragen aan de vorming van een bepaalde confessionele identiteit.¹⁴

Nederland heeft een andere ontwikkeling doorgemaakt, die van de verzuiling, waarbij het onderwijs aangaande G/L een zaak werd van de verschillende religieuze denominaties. Nu de samenleving in snel tempo ontzuilt en pluraliseert, manifesteren zich in het onderwijsveld en binnen de

11 NRC Handelsblad, 9 november 2006, ‘Plannen van politici’.

12 Over Europa in algemene zin zie C. Bakker, ‘Een verplicht vak Levensbeschouwing in het Voortgezet Onderwijs: voorbeelden in het buitenland’, in *Verkennde notities, addendum bij het kernleerplan ‘Sociaal-ethische oriëntatie’ - Tweede Fase VO*, Enschede 1997; R. Larsson en C. Gustavsson (red.), *Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference March 11-14, 2004, University of Lund*, Skellefteå 2004; R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime (red.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*, Münster etc. 2007; voor Frankrijk zie R. Debray, *L’Enseignement du fait religieux dans l’école laïque*, Parijs 2002; M. Estivalèzes, *Les religions dans l’enseignement laïque*, Parijs 2005. Zie ook de bijdrage van Estivalèzes in dit nummer.

13 Zie de bijdrage van Jensen in dit nummer en ook T. Jensen, ‘Religious Education in Public Schools – A Must for a Secular State: A Danish perspective’, *Bulletin CSSR* 31/4, (2002), 83-89; T. Jensen, *Religious Education and the Secular State*, <http://www.religiousfreedom.com/conference/Germany/jensen.htm>.

14 In sommige Duitse deelstaten bestaat het schoolvak *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* (zie W. Edelstein e.a., *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen*, Bazel 2001). Een voorbeeld uit Engeland is de *Warwick Religions and Education Unit* onder leiding van Prof. Dr. R. Jackson. De LER beoogt nadrukkelijk niet standpuntloos te zijn maar wel zo neutraal mogelijk te staan ten opzichte van verschillende religieuze tradities (Edelstein, *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*, 111).

onderwijskoepels, c.q. de besturenraad visies die enerzijds in godsdienstwetenschappelijke richting gaan ('levensbeschouwing') maar anderzijds ook confessioneel gebonden blijven ('godsdienst').

Welke rol kan de godsdienstwetenschap spelen? Om deze vraag te beantwoorden, dienen we dit vak kort te karakteriseren, hetgeen, zo realiseren we ons, geen eenvoudige opgave is. Dat we toch een poging wagen, is om duidelijk te maken vanuit welk perspectief wij het vak levensbeschouwing zoals dit thans gegeven wordt, analyseren.

III Korte karakterisering van de vergelijkende godsdienstwetenschap

De vergelijkende godsdienstwetenschap bestudeert religies vanuit een *vergelijkend* standpunt, waarbij het doel valide, crosscultureel geldige kennis over religieuze en levensbeschouwelijke voorstellingen, praktijken en organisaties en de culturele inbedding hiervan is. De godsdienstwetenschap is hierbij niet gericht op het vaststellen van de superioriteit van een bepaalde religie of cultuur. Enkele decennia geleden werd dit streven aangeduid als het streven naar objectiviteit, maar de laatste decennia is binnen de godsdienstwetenschap steeds duidelijker vast komen te staan dat objectiviteit alleen mogelijk is *in de zin dat in het godsdienstwetenschappelijk onderzoek geen enkele religieuze of levensbeschouwelijke claim verheven wordt boven de andere*. In plaats van objectiviteit komt neutraliteit ten aanzien van verschillende religieuze claims. De positie van de onderzoeker wordt nadrukkelijk betrokken in het methodologisch handelen. Dit impliceert reflexiviteit. Tevens heeft de godsdienstwetenschap van de algemene pedagogiek geleerd dat 'weten' en 'ge-weten' niet los van elkaar kunnen worden gezien.¹⁵ Kennis, ook vergelijkend godsdienstwetenschappelijke kennis, kan bijdragen aan het vermogen van (jonge) mensen om hun leven te ordenen en daarom ook bijdragen aan de vorming van een persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit.

De beoefenaars van de vergelijkende godsdienstwetenschap leggen zich met nadruk niet alleen toe op de wetenschappelijke studie van de godsdiensten der wereld, maar besteden ook aandacht aan traditionele religies en niet-geïstitutionaliseerde religies en spiritualiteit, nieuwe religieuze bewegingen en niet-religieuze stromingen zoals het humanisme – stromingen die in toenemende mate deel uitmaken van het *veranderende* en *diverse* landschap van religie en levensbeschouwing in Nederland. De benadering is dus antropologisch en sociologisch, met aandacht voor de lokale, geleefde religie. Deze benadering staat dicht bij de interpretatieve, antropologische benadering die de godsdienstpedagoog Robert Jackson bepleit. Een nadeel van dat model is volgens Farid Panjwani echter het gebrek aan aandacht voor de historische

¹⁵ Deze gedachte danken wij aan collega Dr. Wilna Meijer (RU Groningen).

dimensies, waardoor essentialisme gevoed wordt.¹⁶ Jackson heeft in een recente publicatie voorstellen gedaan om zijn (interpretatieve) model te verbeteren.¹⁷ In de laatste jaren neemt de godsdienstwetenschap ook afstand van een benadering waarin de categorie wereldgodsdiensten een centrale plaats inneemt. Onderzoek heeft uitgewezen dat de term wereldgodsdienst een laatnegentiende-eeuwse term is die exclusief werkt ten aanzien van lokale vormen van religies.¹⁸

De vergelijkende godsdienstwetenschap gaat bij vergelijkingen niet alleen in op overeenkomsten, maar ook op verschillen tussen religieuze tradities. Het gaat dan vooral om het belichten van de *betekenis* die de verschijnselen en praktijken hebben voor de betrokkenen (gelovigen) zélf. De godsdienstwetenschap acht het van belang dat binnen de studie van verschillende religies, levensovertuigingen en culturen geen ‘wij-zij’-dichotomie ontstaat.¹⁹

Alleen wanneer verschillende (culturele en religieuze) groepen in een samenleving *inzicht hebben in* en *begrip hebben voor* elkaars gebruiken, gewoonten, waarden en normen, zal de sociale cohesie bevorderd kunnen worden. Om tot dat inzicht in, en begrip voor elkaar te komen, is op zijn minst een ‘minimale kennis’ van elkaar noodzakelijk.

Aangezien standpuntloosheid, d.w.z. op een volstrekt boven tijd en plaats verheven manier van spreken, in het onderwijs en onderzoek over religies onmogelijk is, neemt een aantal godsdienstwetenschappers de positie in dat het godsdienstonderwijs het best gefundeerd kan worden in wetgeving, regels en samenhangende normen en waarden in de Nederlandse samenleving. Hierbij moet worden uitgegaan van de realiteit van de moderne, seculiere staat met haar religieuze pluraliteit, vrijheid van godsdienst en meningsuiting en de scheiding tussen kerk en staat. Dit uitgangspunt sluit aan bij het pleidooi van VDL, VGL en PSC HVO uit 2002.

Ten aanzien van de vraag naar het verband tussen religie en sociale cohesie leggen de meest recente godsdienstwetenschappelijke inzichten nadruk op de *ambigüiteit* van religies, d.w.z. het feit dat religies onder bepaalde omstandigheden een formidabele bijdrage leveren aan sociale cohesie (binnen een groep en tussen groepen), terwijl ze onder andere omstandigheden juist aan sociale distantie en conflicten (tussen groepen) bijdragen. Duidelijk is echter dat religie wereldwijd een dermate belangrijk onderdeel vormt in de vorming van individuele en collectieve identiteiten, dat zij niet veronachtzaamd mag

16 F. Panjwani, ‘Agreed syllabi and Unagreed values. Religious Education and Missed Opportunities for Fostering Social Cohesion’, *British Journal of Educational Studies* 53 (2005), 375-393, bijz. 382.

17 R. Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, Londen etc. 2004, 87vv.

18 T. Masuzawa, *The Invention of World Religions. Or, how European Universalism was preserved in the Language of Pluralism*, Chicago etc. 2005.

19 Vgl. Westerman, *Ongewenste objectiviteit*, 135.

worden.²⁰ De vraag naar de rol van kennis over en inzicht in religies voor de identiteitsconstructie, gevoelens en attitudes van leerlingen maakt daarom ook deel uit van de meer algemene vraag: wat zou iedere Nederlander van religie moeten weten? Uit het voorgaande mag geconcludeerd worden dat de godsdienstwetenschap vooral een taak kan vervullen voor het vak levensbeschouwing.

IV Analyse van methoden

We willen nu een aantal op HAVO/VWO-scholen veelgebruikte lesmethoden voor het vak G/L analyseren, waarbij in het bijzonder de methodologische grondslagen ervan worden onderzocht.²¹ Twee opmerkingen kunnen hierbij gemaakt worden. Deze benadering om het vak G/L te onderzoeken is eerder uitgevoerd. In 1986 publiceerde de Groningse onderzoeksgroep *Religious Education*, waarin pedagogen en theologen samenwerkten, een dergelijke studie.²² Onze studie stelt echter de godsdienstwetenschap centraal. Het is bekend dat in de praktijk van het onderwijs niet altijd onderwezen wordt vanuit één lesmethode: menigeeen maakt gebruik van allerlei ander materiaal. Meer en meer wordt naast de lesmethoden gebruik gemaakt van materiaal dat digitaal beschikbaar gesteld wordt door uitgevers of te vinden is op websites.²³

We hebben ons beperkt tot de volgende, veel gebruikte methoden:

1. *Van horen zeggen* (godsdienst HAVO/VWO, uitg. Nijgh-Versluys)
2. *Standpunt* (levensbeschouwing VMBO en HAVO/VWO, uitg. Damon)
3. *Perspectief* (godsdienst/levensbeschouwing VMBO en HAVO/VWO, uitg. Thieme-Meulenhoff)
4. *Labyrint* (levensbeschouwing VMBO en HAVO/VWO, uitg. Nijgh-Versluys)
5. *Parallel* (levensbeschouwing HAVO/VWO, uitg. Thieme-Meulenhoff)
6. *Religieuze levensbeschouwingen* (levensbeschouwing HAVO/VWO, uitg. Damon)
7. *Serie levensbeschouwingen* (levensbeschouwing HAVO/VWO en volwasseneneducatie, uitg. Damon)

20 Vgl. ook reeds B. van Gelder, 'Godsdienstonderwijs of cultuurgeschiedenis van het christendom op de openbare scholen voor V.H.M.O.?', *Nederlands Theologisch Tijdschrift* 13/4 (1959), 289-299.

21 Door het Ministerie van OC&W zijn kerndoelen voor de basisvorming van het Voortgezet Onderwijs (VO) opgesteld. In totaal gaat het om 58 kerndoelen, waarvan de doelen 36 t/m 47 vallen onder het leergebied 'Mens en maatschappij' (onderdeel E). Binnen dit leergebied kan het vak G/L gegeven worden. Kerndoel 43, luidt: 'De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen'.

22 Zie J.D. Immelman e.a (red.), *Tussen Leuren en Leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen 1986.

23 Ons onderzoek is dus niet een empirisch onderzoek van de lespraktijk zelf. Voor een voorbeeld van een dergelijk onderzoek zie L. Kaul-Seidman, J.S. Nielsen, M. Vinzent, *Europäische Identität und kultureller Pluralismus. Judentum, Christentum und Islam in europäischen Lehrplänen. Empfehlungen für die Praxis*, Bad Homburg v.d. Höhe 2003.

Wij concentreren ons op die onderdelen waarin de methodologische visies uiteen werden gezet. Hier moet meteen opgemerkt worden dat de methodologische rechtvaardiging niet de sterkste kant is van deze tekstboeken, twee uitzonderingen daargelaten: methode 5 en 6.²⁴ Al deze methoden worden gebruikt in het godsdienstonderwijs, maar ook ten behoeve van het vak G/L. Uitgesproken confessionele methoden met een normatief theologisch uitgangspunt zijn buiten beschouwing gelaten.

Allereerst kan in positieve zin geconstateerd worden dat de bovengenoemde maatschappelijke ontwikkelingen zich duidelijk in de bestudeerde methoden weerspiegelen. Dit wordt veroorzaakt door het feit dat het onderwijsveld in Nederland al vroeg erkende dat de Nederlandse samenleving multicultureel en -religieus van aard geworden is. Zo besteden de bestudeerde methoden behalve aan het christendom ook aandacht aan andere godsdiensten, zoals jodendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme. Vaak gebeurt dat in aparte 'wereldgodsdienstdeeltjes'. Verder is het opmerkelijk dat verschillende godsdiensten, in het verleden dikwijls behandeld op een 'gescheiden' manier, in de moderne, hier besproken methoden geregeld naast elkaar gelegd worden en op een *vergelijkende* manier aan de orde worden gesteld.²⁵

Toch kan ook een aantal kritische kanttekeningen gemaakt worden. Niet alle godsdiensten worden op dezelfde wijze behandeld. De beschrijvingen van het christendom zijn *gedifferentieerd*. Verschillende stromingen binnen het christendom komen uitvoerig aan bod. Ook wordt ingegaan op uiteenlopende, soms sterk particuliere, geloofsvoorstellingen. In één deel worden niet minder dan vierentwintig christelijke stromingen opgesomd.²⁶ Bij de behandeling van de niet-christelijke godsdiensten wordt echter dikwijls uitgegaan van een aantal stereotype thema's, zoals in het geval van de islam: 'islam en vrouwen', 'islam en fundamentalisme', 'islam en islamisme'; maar ook: 'hindoeïsme en het kastenselsel', 'boeddhisme en New Age'. Deze beschrijvingen zijn in hoofdzaak *generaliserend* en *homogeniserend* van aard.

De vraag naar het *waarom* van een bepaalde selectie van behandelde onderwerpen blijft in de meeste gevallen onbeantwoord en evenmin wordt de lezer aangezet tot kritisch reflecteren hierover. Het impliciete karakter van de educatieve benadering draagt daartoe ook in hoge mate bij. Met andere woorden: men licht niet nader toe waarom *welk* feitenmateriaal geselecteerd is en *hoe* die feiten aan de leerling overgedragen dienen te worden om het gestelde doel te bereiken.

24 *Religieuze levensbeschouwingen* (methode 6) bestaat uit een serie tekstboeken die geschreven zijn door de godsdienstpsycholoog dr. J. van Iersel.

25 Ook godsdienstwetenschappelijke inzichten klinken van tijd tot tijd door. *Perspectief* gebruikt Ninian Smarts 'dimensie'-benadering van religie, maar de methode benoemt slechts zes dimensies (in plaats van de acht dimensies die Smart onderscheidt in zijn latere werk; bijv. de politieke dimensie, wordt hier niet genoemd). Voor de vergelijkende benadering zie bijv. J. van Iersel, *Religieuze levensbeschouwingen – islam*, Budel 2003, 55-65.

26 J. van Iersel, *Religieuze levensbeschouwingen – christendom*, Budel 2003, 15.

Ook op een ander punt komt die verscheidenheid onvoldoende uit de verf. Bij de bespreking van aspecten van de islam wordt meestal wel ingegaan op het verschil tussen soennieten en sjiïeten, maar vaak worden deze stromingen in de islamitische wereld uitsluitend in een hoofdstuk over de geschiedenis van de islam aangehaald. Veelal wordt wel aangegeven dat beide stromingen tot op de dag van vandaag zijn blijven bestaan, maar bij die enkele opmerking blijft het. Wanneer men de moderne islam bespreekt komen veeleer verschijnselen als *fundamentalisme* en *islamisme* aan bod. Hoe deze stromingen zich in de huidige tijd tot de soennitische en sjiïetische vormen van islam verhouden blijft geheel onduidelijk.

De wereldgodsdiensten nemen in de huidige methoden een niet onaanzienlijke plaats in. Er wordt echter nauwelijks aandacht besteed aan 'traditionele' ('schriftloze') religies, aan nieuwe religieuze bewegingen en New Age.²⁷ Mogelijk nemen deze stromingen wel een belangrijker plaats in in de lespraktijk zelf.

Gedragingen van mensen uit andere maatschappijen en culturen worden dikwijls ten onrechte in direct verband gebracht met religieuze voorschriften, terwijl veel praktijken veeleer *cultuurgebonden* zijn. Ze hangen niet met individuele religieuze overtuigingen samen.

Er is in de schoolboeken sprake van *een vervlechting van het eigen wereldbeeld en de representatie van de Ander*. Wat doorgaans verbonden is met dergelijke vervlechtingen, is een impliciet *evolutionistisch perspectief* dat in de ethnocentrische lesteksten doorklinkt: uiteindelijk gaan we allemaal naar een moderne wereld toe. Wat bedoeld wordt met 'modern' en 'hedendaags' blijft impliciet.²⁸ Door explicitering en kritische analyse van impliciete theorieën, naturalistische begrippen of geïsoleerde *native concepts* kan de vergelijkende godsdienstwetenschap behulpzaam zijn om dergelijke onderwijsteksten uit de sfeer van *alterity construction* (de Ander 'anders maken') te halen. *Alterity construction* draagt er dus toe bij dat de 'wij-zij' dichotomie wordt versterkt of tenminste bevestigd. Analyse van de wijze waarop dit in zijn werk gaat toont aan dat daarbij soms een sterk negatieve toon wordt gebruikt. Dit is in sommige van de bestudeerde methoden bijvoorbeeld bij de behandeling van de islam het geval.²⁹ Maar ook een te positieve waardering kan dit effect hebben, bijvoorbeeld wanneer westers-christelijke idealen en ideeën geprojecteerd worden op religies als het hindoeïsme en boeddhisme. Men kan hierbij denken aan de vermeende

27 De noodzaak aandacht te besteden aan New Age verwoordt ook A. van Harskamp, 'Geloof in de school? Zekerheden en onzekerheden over religieuze vorming', in Miedema, *Religie in het onderwijs*, 81-110. Een uitzondering hierop vormt het Basisdeel uit de serie *Religieuze levensbeschouwingen* van dr. J. van Iersel. Deze gaat uitgebreid in op de Bororo-cultuur en op 'nieuwe religieuze bewegingen' en New Age religie. Dit deeltje heeft overigens ook een sterk antropologisch karakter.

28 Zie bijv. C. van Jongeneelen e.a., *Wegen van overgave*, Baarn 2005, 61, onderschrift foto: 'Drie modern geklede jonge islamitische vrouwen in Istanboel'. Deze foto is de tegenhanger van de foto op p. 60: 'Drie islamitische meisjes met hoofddoek op de Munt in Amsterdam'.

29 Zie ook de bijdrage van P.S. van Koningsveld in dit nummer.

spirituele aard van deze religies of aan de vermeende gelijkheid tussen de sek- sen die hieraan wordt toegeschreven. ‘Romantiseren’ kan, behalve dat het een verkeerd beeld oplevert, ook bijdragen tot de bestending van het wij-zij per- spectief (exotisme). De delen waarin hindoeïsme en boeddhisme behandeld wor- den neigen soms naar dit exotisme. Het lijkt alsof het vreemde op zich belang- rijker is dan wat dat vreemde inhoudt of voorstelt. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het fotomateriaal: de foto’s blijken inwisselbaar. Maar of de waardering nu negatief of positief is, steeds weer treft men *een ‘wij versus zij’-dichotomie* aan.

In de meeste gevallen ontbreekt een wetenschappelijk verantwoorde reflectie op het geboden materiaal. Een uitzondering vormt *Parallel*. In deze methode, gepubliceerd in 2002, worden levensbeschouwelijke visies van de auteurs van de verschillende bijdragen op de eigen religieuze tradities ‘parallel’ aan de orde gesteld. De auteurs stellen dat:

in een multiculturele samenleving levensbeschouwelijk onderwijs alleen maar intercultureel van karakter kan zijn. Het vak levensbeschouwing vervult daarbij de rol van verbindingsvak, waarin de dialoog centraal staat. Een geslaagde dialoog kenmerkt zich door een open houding en gevoeligheid voor verschillen in beleving.

Dit aspect wordt serieus genomen. Het boek biedt aan studenten in de boven- bouw/tweede fase van het VWO informatie over een aantal religieuze tradities: jodendom, rooms-katholicisme, islam, reformatorische wijsbegeerte en het hu- manisme. De methode kiest ervoor representanten van de diverse stromingen aan het woord te laten. Sommigen zijn vooraanstaand in hun tradities, anderen minder (de islamitische auteurs duidelijk minder representatief dan de rooms katholieke auteurs, die beiden hoogleraar zijn). De methode kiest ervoor de tra- dities alleen te bespreken vanuit het insidersperspectief. Volgens de docenten- handleiding zijn ‘alle auteurs (...) gezaghebbend binnen hun eigen kring’. Dit suggereert dat deze auteurs er aanspraak op kunnen maken te spreken namens een religieuze traditie, wat vanwege de genoemde diversiteit enigszins misleidend is. De methode richt zich op het bevorderen van de vaardigheid zich bezig te houden met de open dialoog. Opmerkenswaardig inzake de bovengenoemde criteria is:

1. De afwezigheid van een kritisch outsider gezichtspunt, dat kan helpen om de kloof tussen het zelf en de ander te overbruggen. De dialoog is geënga- geerd, maar een meta-dialoog of meta-positie ontbreekt. Dit wordt onder- streept door het benadrukken dat de methode beoogt de leerlingen te helpen hun eigen gezichtspunten te formuleren omdat, zo wordt gesteld, ‘neutraliteit niet bestaat’. ‘In een open dialoog leggen alle deelnemers hun kaarten op ta- fel, zodat iedereen weet wat zijn of haar positie is’ (5).
2. De invalshoek is over het algemeen godsdienstfilosofisch met de nadruk op de analyse van ge- loofsvoorstellingen. Een etnografisch gezichtspunt is vrijwel geheel afwezig.
3. De tradities worden behandeld als grote entiteiten, als ongedifferentieerde grootheden. Er is weinig aandacht voor de interne pluraliteit.

We kunnen concluderen dat deze methode meer op godsdienstfilosofische dan op godsdienstwetenschappelijke leest geschoeid is. Het doel ervan is de dialoog tussen levensbeschouwingen te bevorderen om de leerlingen te stimuleren in het expliciteren van hun levensbeschouwing en in het ontwikkelen van hun levensbeschouwelijke identiteit.

V Conclusies en aanbevelingen

Voor zover het in het vak G/L gaat om betrouwbare kennis over religies en levensbeschouwingen is het van groot belang dat er een goede samenwerking ontstaat tussen godsdienstwetenschap, het onderwijsveld en de pedagogiek. De besproken methoden schieten op dit punt stellig tekort. In sommige publicaties wordt tegen de godsdienstwetenschap ingebracht dat de vergelijkende, vaak als fenomenologisch aangeduide benadering niet erg aantrekkelijk is voor scholieren uit het voortgezet onderwijs.³⁰ Hierin schuilt een zekere waarheid. Niet voor niets heeft de godsdienstwetenschap ook afstand genomen van deze benadering.³¹ Sterke nadruk ligt op lokale, geleefde religie, en veel meer dan voorheen ligt de nadruk op de studie van nieuwe religieuze bewegingen, New Age etc. Deze benaderingen zouden sterker kunnen doorklinken. Ook zou veel sterker dan tot dusverre de nadruk dienen komen te liggen op de Nederlandse c.q. Europese situatie. Behalve voor het leveren van feitelijke informatie die teruggaat op primaire bronnen zijn ook de grondslagen van de godsdienstwetenschap van belang. Geconstateerd is dat in de bestudeerde methoden een gebrek aan methodologische verantwoording bestaat.³² Dit is, vooral gelet op de nadruk die in vakkringen wordt gelegd op de vormende functie van het vak G/L, zorgwekkend te noemen. Wellicht zou de vestiging van een bijzondere leerstoel 'didactiek van de Godsdienstwetenschap' hier belangrijke diensten kunnen vervullen. Door een dergelijke leerstoel te verbinden aan de godsdienstwetenschap, zoals dit ook aan de Universiteit van Bremen is gebeurd, kunnen, gelet op de eerdergenoemde taken en verantwoordelijkheden van dit vakgebied, nieuwe wegen bewandeld worden mede in de richting van het openbaar onderwijs. Het staat immers buiten kijf dat goede kennis over religies vandaag de dag van groot belang is. Hierbij zij aangetekend dat het voor Nederland nieuwe vakgebied van de didactiek van de godsdienstwetenschap een aanvulling kan bieden op de reeds bestaande leerstoelen op het gebied van de godsdienstpedagogiek, omdat het een ander terrein bestrijkt.

(Gerard Wiegiers is hoogleraar vergelijkende godsdienstwetenschappen in het bijzonder islamologie aan de Radboud Universiteit Nijmegen, Faculteit der Religiewetenschappen/Theologie, Postbus 9103, 6500 HD, Nijmegen; Heleen Kommers werkt als bureauredacteur/auteur bij Uitgeverij Damon, Postbus 2014, 6020 AA, Budel.)

³⁰ Zie Bakker, *Overwegingen*, passim.

³¹ Vgl. G.A. Wiegiers, 'Afscheid van het methodologisch agnosticisme? Godsdienstwetenschap en Theologie aan het begin van de 21e eeuw', in *Tijdschrift voor Theologie* 45 (2005), 153-167.

³² Zie voor een tegengesteld voorbeeld de bijdrage van G. Versteegh in dit nummer.