

# Godsdienstonderwijs in meervoud: de leraar als acteur

Wilna Meijer\*

## Inleiding

Godsdienstonderwijs in Nederland is de laatste decennia stevig veranderd. Van het oude vertrouwde christelijke, protestantse dan wel katholieke, onderwijs dat er in alle vanzelfsprekendheid vanuit ging dat leraren en leerlingen in dezelfde religieuze traditie stonden, de traditie die ook de inhoud van het vak bepaalde, is alleen in orthodoxe enclaves nog iets terug te vinden. Als regel kenmerkt hedendaags godsdienstonderwijs zich door een expliciete representatie van de religieuze pluriformiteit van de context in de les- en leerstof. Er bestaat ruime consensus over dat het vandaag de dag belangrijk is om alle leerlingen tot op zekere hoogte verschillende religies te doen leren kennen. Een ‘pluralistisch godsdienstonderwijs’ zou een bijdrage leveren aan burgerschapsvorming voor de pluralistische, liberaal-democratische samenleving (vgl. Meijer 2008a, Meijer 2011, Meijer e.a. 2009).

Bij alle erkenning van het pedagogische belang van horizonverbreding en verwerven van kennis van verschillende religies (*learning about religions*), steekt toch voortdurend de idee de kop op dat voor werkelijk begrip van het wezenlijke van religie feitenkennis, kennis van religieuze uiterlijkheden (rituelen, artefacten, gebouwen, geschriften, feest- en gedenkdagen, kleding- en voedingvoorschriften, enz.) niet voldoende is. In dat kader wordt als regel het persoonlijke religieuze geloof van de leraar tot *conditio sine qua non* van goed godsdienstonderwijs gemaakt. Een voorbeeld, uit de begintijd van het godsdienstpedagogische debat over religieuze pluriformiteit in Nederland: ‘Godsdienstige opvoeding kan niet volstaan met een eenzijdige benadering. Wij denken bijvoorbeeld aan de visie op godsdienstonderwijs waarbij slechts aandacht geschonken wordt aan feitelijke, objectieve zaken. Een mens is niet gebaat bij het kennen van alleen de buitenkant van godsdienst. Het is ook noodzakelijk de binnenkant van de godsdienst te voelen en te ervaren. Pas dan kan een mens de essentie van godsdienst vatten. Om dat mogelijk te maken, zal een opvoeder zich dus beslist ook niet neutraal mogen opstellen,

---

\* *Rijksuniversiteit Groningen*, w.a.j.meijer@rug.nl

omdat hij het kind dan een belangrijke kennisbron zou onthouden' (Ytsma & Brokerhof 1984, 62).

Ik wil hier, en dat is niet voor het eerst, beargumenteren dat de tegenstelling tussen *binnen* en *buiten* pedagogisch-didactisch niet bruikbaar is. En dat de goede leraar godsdienst beter met een toneelspeler dan met een ware gelovige kan worden vergeleken.

## Buiten sluiten

In de jaren tachtig van de vorige eeuw maakte ik deel uit van de onderzoeksgroep godsdienstpedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen. Daarin werkten theologen, godsdienstwetenschappers en algemeen pedagogen zoals ik samen aan het plan om het godsdienstonderwijs in Nederland meer op de al maar multireligieuzer wordende context af te stemmen en tegelijk van een pedagogische in plaats van de tot dan toe vanzelfsprekende theologische inbedding en verantwoording te voorzien. Van de onderwijsmethode *Wereldgodsdiensten* die het uiteindelijke resultaat vormde, verschenen begin jaren negentig drie van de beoogde vijf delen: het project flopte nog voor de klus geklaard was en werd gestopt (Meijer & Van der Ploeg 1991; 1992; 1993). Godsdienstpedagogisch Nederland zat duidelijk niet op ons te wachten. Misschien hadden we dat kunnen zien aankomen. Onze kritische studie naar gangbare methoden van godsdienstonderwijs, getiteld *Tussen leuren en leren*, had stof doen opwaaien en tot veel discussie geleid (Imelman et al. 1986). De rolverdeling in die discussies – en dan vooral de rol die wij kregen toebedeeld – had een waarschuwing moeten zijn. Al was het onze studie die discussie opriep, als het erop aan kwam werden wij buiten de discussie gesloten. U mag zich dit heel concreet voorstellen.

Neem de man die met zijn vraag de discussie opende na mijn lezing in een cursus voor a.s. leraren godsdienst van de Raad van de Zaken van Kerk en School van de Nederlandse Hervormde Kerk over wereldgodsdienstonderwijs en de pedagogische eisen daarvan, in het opleidingscentrum van die kerk in Driebergen, Hydepark. De vraag van die cursist was of een buitenstaander, een ongelovige, dit onderwijs zou kunnen geven. Op mijn onvoorwaardelijke 'ja, zeker', reageerde de man louter non-verbaal. Hij schroefde de dop op zijn vulpen, sloot zijn schrijfblok, ging achterover leunen en sloeg zijn armen over elkaar. Hij trok zich letterlijk en figuurlijk uit de discussie terug. Hij had geen boodschap aan het verhaal van een outsider.

Een andere ervaring, zo mogelijk nog markanter. Een vereniging voor protestants-christelijk onderwijs in Groningen nodigde mij uit voor een lezing op een studie-avond voor haar (bestuurs-) leden. Ik deed mijn verhaal, toen was het pauze en na een kop koffie werd ik, tot mijn verrassing, geacht te vertrekken. Er was weliswaar discussie voorzien, maar die wilde men in eigen kring voeren. Ik had een discussie over hoe hedendaags, pedagogisch verantwoord godsdienstonderwijs er uit zou kunnen zien, mogen aanjagen, maar meepraten mocht ik verder niet. Ik werd in de meest letterlijke zin buitengesloten.

Pas later zag ik het patroon. Ik ging inzien dat ik binnen het voor mijn publiek vanzelfsprekende dichotome begripssysteem thuishoorde in de koude rechterkolom, waardoor ik gedoemd was nooit ook maar een vinger te kunnen leggen op de essentiële betekenis van religie.

binnen	buiten
innerlijk	uiterlijk
wezen	schijn
essentieel	irrelevant
identificatie	reflectie
engagement	distantie
insider	outsider
gelovige	ongelovige
vertrouwd	vreemd
doorleefde gevoelens	oppervlakkige cognities
warm, levend	koud, dood
authentiek	indifferent
echt begrip	slechts feitenkennis

Toen ik het eigenaardige doodlopen van de discussies door de immuniseringstruc van het buitensluiten en monddood maken eenmaal door had, waren de jaren '90 in zicht. Ik ging me bezighouden met de vooronderstellingen van deze dichotomie en onderwierp die aan kritiek, met behulp van bijvoorbeeld hermeneutische filosofen als Gadamer (1990) en Ricoeur (1981; 1988) en ook klassiekers van mijn eigen vakgebied, de algemene pedagogiek, zoals Herbart (zie bijv. Meijer 1989; 1994; 1998). Ook enkele artikelen over 'binnen en buiten' in het *Nederlands Theologisch Tijdschrift* kwamen goed van pas. De filosoof Oudemans liet er zien dat het spel met de termen 'binnen' en 'buiten' niet letterlijk moet worden genomen, maar metaforisch. Een ieder die ('vreemde') anderen wil begrijpen, is een buitenstaander die de wereld van de ander wil binnendringen. Hij voelt zich outsider omdat hij de uitingen van de

ander niet begrijpt, maar omdat hij op begrip uit is, is hij bereid van zijn plaats te komen, in beweging te komen. Wie tot begrip is gekomen, is niet de psyche van een ander binnengetreden, maar diens leven en wereld (Oudemans 1984). En de godsdienstwetenschapper Leertouwer kritiseerde er het idee dat godsdienst een ‘innerlijke waarheid’ is, in het hart van gelovigen. Godsdienstwetenschappers kunnen met dat idee niets beginnen. Hun onderzoek richt zich op configuraties van religieuze *uitingen* (rituelen, talige uitingen, artefacten). Niet het vooronderstelde ‘innerlijk’ daarachter, maar het patroon ervan, de samenhang tussen de uitingen sticht betekenis (Leertouwer 1984).

De dichotomie van binnen en buiten is onhoudbaar, maar de idee van een dialectiek of wisselwerking van identificatie en reflectie kan pedagogisch goede diensten bewijzen. De klassieke, Hegeliaanse uitdrukking van het ‘im andern zu sich selber kommen’ geeft nog altijd goed aan waar vorming, *Bildung*, om draait. Zeker in het leren kennen en begrijpen van het menselijke en de menselijke wereld en geschiedenis, inclusief religie, is de dialectiek van ‘binnen en buiten’, van identificatie en reflectie, van ‘vreemd en vertrouwd’, wezenlijk. Het vertrouwd raken met het vreemde is even essentieel als de omkering daarvan, de vervreemding van het vertrouwde en vanzelfsprekende: alleen dan wordt de blik verbreed en de reflectie gestimuleerd. Daarom kunnen zowel de lessen voor acteurs van Stanislavski als die van Brecht, hoe tegengesteld ze ook zijn, een markante pedagogische bijdrage leveren.

## Wat leraren van toneelspelers kunnen leren

We moeten om te beginnen afstand nemen van een van de aloude aannames van traditionele opvattingen van godsdienstonderwijs, namelijk dat de leraar een gelovige, een insider, moet zijn en in zijn geloofszekerheid en *commitment* zijn professionele anker bij uitstek vindt. De tijd, onze tijd, met alle secularisatie en religieuze pluriformiteit van dien, heeft in dit opzicht al het nodige eroderende werk gedaan. ‘Bündige Leitformeln für Religionslehrer, wie ehemals diejenige vom ‘Erzieher als Christ’, haben mittlerweile weitgehend an Plausibilität eingebüsst’, stelde de godsdienstpedagoog Heimbrock al enkele decennia geleden (1982, 8). Pedagogisch gezien is het winst dat er in de plaats van onwrikbare religieuze identiteit en geloofszekerheid tegenwoordig eerder onzekerheid valt aan te wijzen bij leraren godsdienst, onzekerheid over de relevantie van hun vak en besef van eigen beperkingen vis à vis actuele religieuze veelvormigheid en complexiteit – want die inspireren tot onderzoek, tot het stellen van vragen. Reflexiviteit en verbeeldingskracht kunnen zonder

meer als pedagogische deugden gelden. Het lijkt pikant om de toneelspeler als model te nemen voor de leraar godsdienst – groter contrast met religieuze identiteit in ‘persoon en beroep’ is nauwelijks denkbaar. Etymologisch gezien is de toneelspeler immers de *hypocriet*, van het klassiek Griekse ‘hypokrites’ (zie het desbetreffende lemma in het *Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament*). Maar mijns inziens is de metafoor van theater en toneelspel voor de huidige religieus pluriforme context werkelijk zinnig: leraren godsdienst dienen andere opvattingen en levensstijlen dan hun eigen persoonlijke overtuiging overtuigend te kunnen presenteren (vgl. ook Meijer 1991; 2006; 2008; 2010).

Om andere dan de eigen leefwijzen te begrijpen is verbeeldingskracht nodig. De beroemde Russische acteur en regisseur Konstantin Stanislavski (1863-1938) schreef *Lessen voor acteurs* (1985; dit is de vertaling van *An Actor Prepares* van 1936). Veel van die lessen zijn in deze context bruikbaar.

Zoals acteurs heel uiteenlopende rollen moeten kunnen vertolken hoe hun eigen karakter en situatie ook is, zo moeten leraren godsdienst heel verschillende religies over het voetlicht kunnen brengen, wat hun persoonlijke overtuiging ook is. En evenmin als een goed acteur erbuiten kan zich met zijn rol te identificeren (‘zijn rol te *leven*’, zoals Stanislavski zegt), zomin kan een leraar godsdienst buiten echt begrip van en inzicht in andere religieuze overtuigingen en praktijken.

Eén van Stanislavski’s lessen betreft het ‘magische *als*’. Hoe verschillend loop je naar de deur *als* iemand buiten je roept, *als* je verwacht dat er een pakje zal worden bezorgd, *als* je liefste er is, *als* het midden in de nacht is en je dacht dat er geklopt werd. Het ‘magische als’ creëert omstandigheden in de verbeelding, oftewel een situatie die voorstelbaar is. Dan is het ineens niet meer moeilijk, maar begrijpelijk of zelfs vanzelfsprekend, om je daar ook bepaald gedrag en bepaalde gevoelens bij voor te stellen. Stanislavski’s methode is bedoeld om de aanvankelijke vreemdheid van een rol te overwinnen. Als je een bepaalde uiting van je personage niet snapt, bedenk dan een situatie, omstandigheden, waarin die wel zou passen en begrijpelijk zou zijn. De voorgeschiedenis van een bepaalde handeling is in het algemeen ook verhelderend. Bijvoorbeeld: *als* het zo is dat mijn personage er kapot van is dat haar kind is doodgereden, dan kan ik me goed voorstellen dat ze in blinde woede de man aanvliegt die het kind heeft aangereiden. Acteurs moeten het punt bereiken waarop ze het *begrijpelijk* vinden om te spreken en te doen zoals hun rol dat vraagt.

In het leren kennen van andere, ons vreemde religies moeten we vaak eenzelfde weg afleggen van vreemd naar vertrouwd. Er is geen andere weg naar begrip en inzicht dan via kennis van allerlei feiten en details. Je moet steeds meer elementen aan je kennis toevoegen, totdat (enig) begrip en inzicht is verkregen. Kennis van feiten is niet saai, dor en doods – zolang die feiten in hun betekenisvolle context worden geplaatst. Dat wil zeggen: zolang ze maar worden begrepen. Stanislavki's 'magische als' is hier van toepassing. Het ontdekken van de betekenis van een op het eerste gezicht zinloos of zelfs vreemd en 'gek' feit (een gedraging, ritueel, artefact, of welk element van een religie ook) komt neer op het leren zien van samenhang en zinvolle patronen. Natuurlijk zijn er in dit geval grenzen aan de invulling van het 'als...'. Alleen feitelijke gegevens van een religie mogen worden ingevuld om samen de betekenisvolle configuratie te gaan uitmaken. Fantasie is hier niet op z'n plaats, maar verbeeldingskracht wel: in het leren inzien wat je eerder niet kon zien, in het gaan begrijpen van wat je eerst vreemd vond.

Zelfkennis is voor leraren godsdienst even onmisbaar als verbeeldingskracht. Enerzijds kan door zelfkennis worden voorkomen dat vooroordelen over andere overtuigingen en praktijken dan de eigen onwillekeurig een rol gaan spelen in het godsdienstonderwijs. Anderzijds is zelfkennis nodig om over geldige kennis van de eigen traditie te beschikken voor goed onderwijs over die religieuze traditie. Zelfkennis valt of staat met deugdelijke feitelijke kennis van de eigen religie of levensovertuiging, precies zoals de verbeeldingskracht bij het begrijpen van andere tradities niet kan bestaan zonder kennis van de feiten omtrent die traditie. Opnieuw valt er van de theaterwetenschap iets te leren. Terwijl Stanislavski's theorie zich richt op het vertrouwd raken met het vreemde, doelde Bertolt Brecht (1898-1956) met zijn toneelopvatting juist op het vervreemden van het al te vertrouwde – teneinde dat beter te leren kennen en begrijpen (Brecht 1977).

Brecht heeft kritiek op een toneel dat het publiek tot volledige identificatie met de personages brengt, zonder enige kritische afstand. Nu is het publiek hier in het algemeen wel toe geneigd: het wil graag opgaan in de wereld die het toneel voortvoert en er de eigen dagelijkse werkelijkheid even bij vergeeten. Brecht ontwikkelde *vervreemdingstechnieken* voor het toneel om te zorgen dat dit niet zal gebeuren. Vervreemdingstechnieken ontmaskeren het vanzelfsprekende en alledaagse door het opmerkelijke en eigenaardige ervan te benadrukken. In het dagelijks leven vestigen we vaak op vervreemdende manier de aandacht op het eigenaardige van het overtrouwde. Met een voorbeeld van Brecht zelf: als een vraag als 'Heb je wel eens goed naar dat horloge van je gekeken?' op een toon van verbazing wordt uitgesproken, kan dit ervoor

zorgen dat je met nieuwe ogen kijkt naar dat ding dat je al jaren om je pols draagt. Om vervreemdingseffecten op het toneel te bereiken, voerde Brecht bijvoorbeeld een verteller in die commentaar levert op wat de acteurs doen en zeggen. Ook maakte hij wel gebruik van een koor dat commentaar levert op de historische context van het op het toneel verbeelde gebeuren, of van een op de achterwand geprojecteerde film of, bijvoorbeeld, kolommen cijfers van hoeveel soldaten in die en die oorlog naar het front trokken, hoeveel ervan sneuvelden, enzovoort, terwijl het publiek kijkt naar een scène met een of een paar van die soldaten. Wat op het toneel wordt gespeeld krijgt een bijzondere lading doordat het met zulke middelen in een bepaald licht, in een bepaalde context en samenhang wordt geplaatst. Het is niet langer zonder meer 'natuurlijk' of vanzelfsprekend, maar juist bijzonder en opvallend – markant en vol betekenis.

Naar Brechts opvatting moet toneelspel zijn als een demonstratie zoals die zich buiten het theater kan voordoen: een ooggetuige demonstreert bijvoorbeeld hoe een ongeluk gebeurde – hij doet iets voor, legt uit, geeft commentaar – en vestigt de aandacht op wat hij er opvallend, opmerkelijk aan vond. Het doel is dat de toeschouwers zich een oordeel over het gebeurde kunnen vormen: móest het wel gebeuren? had het niet anders kunnen lopen? waarom deed hij dat? enzovoort. Brecht houdt ons voor dat we nooit tevreden mogen zijn met het klaarblijkelijke en het vanzelfsprekende: er is altijd beter begrip mogelijk. Hij wil vervreemding oproepen om de weg voor beter inzicht vrij te maken. Vervreemding wordt opgeroepen door de historische en sociale achtergrond van iets te tonen. Zo worden de relativiteit en toevalligheid ervan benadrukt. Het had anders kunnen zijn en anders kunnen lopen *als...* Ook hier is een soort 'magisch als' in het geding. In dit geval roept het verwondering en nieuwsgierigheid op en daarmee een frisse kijk op iets wat al te vertrouwd en vanzelfsprekend was geworden. De dialectiek van identificatie en reflectie kan inderdaad ook als een dialectiek van vreemd en vertrouwd worden bestempeld.

Op het eerste gezicht simpele feiten inzake religies kunnen uiterst betekenisvol blijken te zijn. Het hoort tot de kunst van de goede leraar godsdienst om precies die feiten te vinden die de leerlingen waarmee hij op dat moment heeft te maken kunnen aanspreken, die verwondering oproepen, tot echte vragen leiden en tot nadenken stemmen. Feitenkennis is niet per definitie dor en saai, als het maar gaat om markante feiten, om verrassende en tot de verbeelding sprekende details, die even goed concreet gedrag, rituelen en artefacten als aspecten van de geschiedenis of de leer van godsdiensten kunnen

betreffen. Of de leerlingen nu beginnen na te denken vanuit verwondering en een gebrek aan begrip (met betrekking tot 'exotische' feiten en details van een religie waarmee ze onbekend zijn) of vanuit evenzeer verrassende feiten die hun naïeve vertrouwdheid met de eigen religieuze (of a-religieuze) traditie verstoren – alleen als ze beginnen na te denken, echte vragen gaan stellen en vandaar uit hun kennis vergroten (kennis van allerlei feiten in zinvolle samenhang) en hun horizon verbreden, alleen dan zijn onderwijs en vorming werkelijk op gang gekomen.

## Literatuur

Brecht, B. (1977),

*Schriften über Theater*, Berlin: Henschel Verlag.

Gadamer, H.-G. (1990),

*Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr.

Heimbrock, H.-G. (1982),

Zur Bedeutung der Selbstfindung für das Berufskonzept des Religionslehrers, in: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.), *Religionslehrer – Person und Beruf*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 160-182.

'Hypokrinomai/hypokrites' (1969), in:

*Theologisches Wörterbuch zum Neuen Testament. 7. Teil*, 558-571.

Imelman, J.D. et al. (1986),

*Tussen leuren en leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen: Kok.

Leertouwer, L. (1984),

Insider of buitenstaander?, in: *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 38, 210-223.

Meijer, W.A.J. & P.A. van der Ploeg (1991, 1992, 1993),

*Wereldgodsdiensten. Methode voor het godsdienstonderwijs voor HAVO/VWO. Drie delen met handleiding*, Kampen: Kok.

Meijer, W.A.J. (1989),

De interesse van de outsider. Bouwsteen voor een didactiek van de humaniora, in: *Pedagogisch Tijdschrift*, 14, nr. 2, 110-118.

Meijer, W.A.J. (1991),

Factual Knowledge and Understanding. What teachers may learn from stage-actors, in: *Religious Education*, 86, nr. 1, 74-83.

Meijer, W.A.J. (1994),

Interesse en reflectie – de dialectiek van het begrijpen, in: *Voorwerk. Tijdschrift voor godsdienstige vorming in school en kerk*, 10, nr. 1, 21-27.



- Meijer, W.A.J. (1998),  
 Innen und Außen. Weltreligionen in der allgemeinen Bildung. Zur Situation in den Niederlanden, in: Heimbrock, H.-G. (Hrsg.), *Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, 75-92.
- Meijer, W.A.J. (2006),  
 Plural Selves and Living Traditions: a hermeneutical view on identity and diversity, in: Souza, M. de et al. (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*, Dordrecht: Springer Academic Publishers, 321-332.
- Meijer, W.A.J. (2008),  
 Alienation and Identification: Learning about Oneself and the Other, in: Streib, H. et al. (Eds.), *Lived Religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*, Leiden/Boston: Brill, 277-285.
- Meijer, W.A.J. (2008a),  
 Religie in het onderwijs, in: Borg, M. ter et al. (red.), *Handboek Religie in Nederland. Perspectief – overzicht – debat*, Amsterdam/Zoetermeer: Forum/Meinema, 388-399.
- Meijer, W.A.J., S. Miedema & A. Lanser-Van der Velde (Eds.) (2009),  
*Religious Education in a World of Religious Diversity*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Meijer, W.A.J. (2010),  
 Fanaticism, Fundamentalism and the Promotion of Reflexivity in Religious Education, in: Engebretson, K. et al. (Eds.), *International Handbook of Inter-religious Education (Part 2)*, Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, 729-741.
- Meijer, W.A.J. (2011),  
 Religious Education, Citizenship Education, Liberal Education, in: Ruyter, D. de & S. Miedema (Eds.), *Moral Education and Development: A Lifetime Commitment*, (ter perse).
- Oudemans, Th.W.C. (1984),  
 Hermeneutiek: Metaforisch spel van binnen en buiten, in: *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 38, 179-196.
- Ricoeur, P. (1981),  
*Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge/Mass.: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1988),  
*Time and Narrative Vol. 3*, Chicago: Chicago University Press.
- Stanislavski, K. (1985),  
*Lessen voor acteurs* (Vertaling van *An Actor Prepares*, 1936), Amsterdam: International Theatre Bookshop.

Ytsma, W. & Brokerhof, D. (1984),

Christelijk geloof en pedagogische principes bijten elkaar niet, in: Ytsma, W. & D. Brokerhof (red.), *Godsdienstige opvoeding in het geding*, Kampen: Kok, 49-63.