

Siebre Miedema (red.) (2006), *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*, Zoetermeer: Meinema, ISBN 9789021141107, pp. 208, € 18,50.

Religie op school blijkt de laatste tijd in de media en de politiek een discussiepunt te zijn. Onder andere wordt de discussie verhevigd en toegespitst op de moslim scholen en het islamitische godsdienstonderwijs dat daar gegeven wordt en dat weinig open zou zijn. In deze discussie is artikel 23 van de grondwet dat de vrijheid van onderwijs regelt in het geding. Hiermee is de achtergrond van de eerste vraag die in dit boek gesteld wordt, aangegeven: dient er op school aandacht voor religie te zijn. De tweede vraag - hoe dient deze aandacht dan vorm te krijgen: objectief of normatief? - sluit aan bij de in 2001 verschenen dissertatie van Wim Westerman (docent onderwijspedagogiek VU Amsterdam), getiteld 'Ongewenste objectiviteit', een onderzoek naar het vraagstuk van religieuze objectiviteit in het onderwijs. Rond deze twee vragen is het boek opgebouwd en valt daarmee in twee delen uiteen.

Verschillende auteurs komen in dit boek aan het woord, bijna allen afkomstig uit de protestants-christelijke traditie. Dit betekent dat het onderwijs op de katholieke scholen dat een traditioneel veel kerkelijker doelstelling had buiten beeld blijft. Ook de daar al veel eerder ingezette ontwikkeling naar het vak levensbeschouwing blijft buiten beeld.

Redacteur Siebre Miedema (hoogleraar pedagogiek en godsdienstpedagogiek, VU Amsterdam) verbindt in zijn inleiding beide delen en zet in bij het belang van levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen, omdat het gewoon onderdeel is van de brede persoonsvormende opvoeding en burgerschapsvorming. In die zin kan dat onderwijs niet vrijblijvend objectief zijn maar kan het ook niet monoconfessioneel normatief zijn.

Het eerste deel begint met een bijdrage van Koos Neuvel (programmacoördinator VU-podium Amsterdam), waarin drie voorbeelden uit de praktijk van het confessionele onderwijs worden gegeven. Het eerste is een gemengd openbare/protestants-christelijke school in Rotterdam, die met de vraag worstelt hoe om te gaan met de geïndividualiseerde religiebeleving van de ouders en de door de school geformuleerde kernwaarden en regels. Vervolgens wordt een interconfessionele basisschool ook in Rotterdam beschreven, die een sterk gemengde maar overwegend islamitische bevolking kent en zich de vraag stelt hoe haar christelijke identiteit in deze context te handhaven en gestalte te geven. De laatste beschrijving is die van een school op islamitische grondslag in Amsterdam, die vooral aandacht besteedt aan integratie en een duidelijk sociale functie wil vervullen in de wijk waarin zij ligt. De auteur van dit artikel komt tot de conclusie dat alle drie de scholen, hoezeer verschillend van identiteit ook, hetzelfde morele doel hebben: respect en tolerantie.

Hierna komen de theoretici aan het woord. Paul Cliteur (hoogleraar rechtswetenschappen Universiteit Leiden) toont zich voorstander van levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs, omdat men de ander moet leren begrijpen. Hij wijst onderwijs (en onderzoek) op specifiek levensbeschouwelijke grondslag echter af, omdat het onder

de huidige omstandigheden de samenleving splijt. Henk Vroom is ook positief over religie in het onderwijs, hij noemt vijf redenen die daarvoor pleiten; zij liggen vooral in de noodzaak om in de pluraliteit van levensbeschouwingen van onze samenleving elkaar te leren verstaan en met elkaar in gesprek te gaan, zoals ook Cliteur betoogde. Daarom moet dit onderwijs er op gericht zijn om de dialoog tussen de godsdiensten te leren. Wilna Meijer (hoogleraar pedagogiek aan de universiteit van Gent) vertrekt vanuit de vaak gedebiteerde misvatting dat traditie en Verlichting, met name in de discussie rond het Nieuwe Leren (onderwijs is overbodig als ieder wijs is) en het Islamitisch onderwijs (houdt slechts vast aan voorbije traditie), tegenover elkaar geplaatst worden. Hierdoor is er een verkeerd begrip van onderwijs ontstaan. Onderwijs is traditieoverdracht. De pedagogische reflectie richt zich 'slechts' op wat, aan wie, waarom en hoe moet worden overgedragen. Zij past dit principe toe op het islamitisch onderwijs; dit kan zich evenals al het bijzonder onderwijs, 'inzetten voor het zoeken van en nadenken over de actuele betekenis en mogelijke verandering van betekenis van de eigen traditie in de huidige pluriforme westerse samenleving'. Van Harskamp (hoogleraar religie VU Amsterdam) maakt de balans op van de discussie over het confessionele onderwijs en pleit voor spirituele vorming op de school, niet uitgaande van het zelf maar van de andere werkelijkheid, de anderen, de Ander.

De balans van dit deel is dat de auteurs het belang van levensbeschouwelijke/religieuze vorming inzien, maar twijfels hebben bij onderwijs en onderzoek op exclusief confessionele grondslag. Wordt hiermee het bestaan van het bijzonder onderwijs ondermijnd!?

Het tweede deel gaat over de vraag of dit onderwijs in religie objectief dan wel normatief moet zijn. Het begint met een bijdrage van de al genoemde Wim Westerman, die in zijn dissertatie tot de conclusie kwam dat er geen sprake kan zijn van objectief godsdienstonderwijs. Onderwijs in geestelijke stromingen bleek tot mislukking gedoemd. In deze bijdrage pleit hij daarom voor een vak als burgerschapskunde, dat intercultureel en levensbeschouwelijk onderwijs omvat. Bert Stilma (docent Pabo Marx Academie Utrecht) komt tot de conclusie dat gezien vanuit de beginsituatie van de leerlingen op de basisschool aandacht besteed dient te worden aan alle aspecten van het mens-zijn, de sociale, de esthetische, de ethische en de religieuze, mits bij de leerlingen van meet af aan het besef wordt geleerd dat er meerdere religieuze visies en stromingen zijn. Hier sluit Wilna Meijer in haar tweede bijdrage in deze bundel bij aan. Zij voert een pleidooi voor een bezinning op de klassieke taak van de school. De school leert wat thuis buiten het gezichtsveld blijft, en tegelijk leert de school je kritisch na te denken over wat thuis vanzelfsprekend lijkt. Een vak als geestelijke stromingen wordt overbodig als het geschiedenisonderwijs het ontstaan van de multiculturele en multireligieuze samenleving laat zien. Cok Bakker (hoogleraar levensbeschouwelijke vorming RU Utrecht) laat zien hoe belangrijk het leren in een authentieke leersituatie is waarbij leerlingen met elkaar in gesprek zijn. Hij noemt dat inductief levensbeschouwelijk onderwijs, dat niet vertrekt bij de levensbeschouwing, maar bij de waarden en nagaat onder welke voorwaarden deze een specifiek religieuze dimensie hebben. De bijdrage van Schultze van

het Comeniusinstituut uit Duitsland werpt een ander licht op de Nederlandse situatie door een Europees perspectief in te nemen. Hij is het eens met Westerman: objectiviteit is ongewenst, en ook onmogelijk. Het gaat in onderwijs en in levensbeschouwelijk onderwijs om commitment, niet exclusief met een religie, daarover zijn alle auteurs het wel eens, maar om commitment met levensbeschouwing als bijdrage aan de opbouw van de samenleving van mensen

Dit inzicht, en de daarover gevoerde discussie, die niet polariseert – alleen Cliteur is wat uitgesprokener in zijn opvatting van objectiviteit van onderwijs en onderzoek – maakt het boek belangrijk voor een bredere kring dan alleen godsdienstpedagogen.

*Leo van der Tuin* (lector Praktische Theologie Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing, en universitair docent godsdienstpedagogiek Universiteit van Tilburg)

Tjaard Barnard (2006), *Van 'verstoten kind' tot belijdende kerk. De Remonstrantse Broederschap tussen 1850 en 1940*, De Bataafsche Leeuw: Amsterdam, ISBN 90 6707 608 2, pp. 510, € 29,00.

In dit boek, de handelseditie van een aan de Universiteit van Leiden verdedigd proefschrift, wordt de geschiedenis van de Remonstrantse Broederschap tussen 1850-1940 beschreven. Hierin staat de vraag centraal: hoe was het zelfbeeld van de Broederschap in die jaren. Wat voor kerk of geloofsgemeenschap wilde ze zijn en hoe wilde ze tussen andere kerken staan? Het gaat dus in feite om de vraag naar de Remonstrantse ecclesiologie. Voor de Broederschap is onderzoek daarnaar niet zonder problemen: in het grootste gedeelte van haar bestaan kende zij geen gezaghebbende dogmatische geschriften en er was bij haar ook steeds de gedachte van voorlopigheid, van herstel met de Nederlandse Hervormde Kerk. De vraag naar de ecclesiologie van de Broederschap wordt in dit proefschrift dan ook via de indirecte weg beantwoord, door te kijken naar hoe zij handelde in de onderhavige periode en hoe zij sprak over zichzelf.

Barnard verdeelt het tijdvak 1850-1940 in drie perioden. Voor elke periode poogt hij een antwoord te geven op de gestelde vragen. De eerste periode loopt van 1850-1880 en wordt door hem geduid als het tijdvak van 'Het verstoten kind'. De Remonstrantse Broederschap beschouwt zich als een kerk in ballingschap. De broeders, verdreven uit de Nederlandse Hervormde Kerk vanwege de dogmatische, calvinistische opvattingen, hopen op een terugkeer naar een tolerantere moederkerk. Naar uitbreiding wordt ook niet gestreefd. Qua religieuze opvattingen staat men rond 1850 nog dicht bij de Groeninge richting, maar rond 1880 is het modernisme de hoofdstroming geworden. De Broederschap beschouwt zich als een modern genootschap, met een bestuur. Doop, avondmaal en liturgie worden van weinig belang geacht. De keuze voor moderniteit uit zich ook in de verplaatsing van het Seminarie van Amsterdam naar het moderne Leiden. Het genootschap groeit door de instroom van vele malcontente Hervormden,