

Raamleerplan voor
Godsdienst/Levensbeschouwing
op Katholieke Basisscholen

Raamleerplan voor
Godsdienst/Levensbeschouwing
op Katholieke Basisscholen

© Nederlandse Katholieke Schoolraad, Den Haag (NKSR), oktober 1999

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze opgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de NKSR.

Vormgeving en DTP: Ontwerpwerk, Den Haag.

Druk: Dombosch, Raamsdonksveer

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Raamleerplan voor Godsdienst/Levensbeschouwing op Katholieke Basisscholen

Den Haag: Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR)

ISBN 90-802793-5-8

	Voorwoord	4
1	Beginsituatie	6
1.1	Ontwikkeling van het kind	6
1.2	Katholieke basisscholen	7
1.2.1	Positie van het vak	7
1.2.2	Schoolpopulatie	8
1.2.3	Verschillende verwachtingen en mogelijkheden	9
1.3	Godsdienst en levensbeschouwing in de huidige samenleving	10
2	Doelbepaling	12
2.1	Ontwikkeling van de godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit	12
2.1.1	Godsdienstigheid/Levensbeschouwelijkheid	12
2.1.2	Ethiek	14
2.1.3	Identiteit als levensverhaal	14
2.2	Algemene doel	16
2.3	Leermodel	21
2.3.1	Activerend leren	21
2.3.2	Levensbeschouwelijke en morele leerprocessen	22
2.4	Sequentie van doelen	25
2.4.1	Onderbouw (groep 1, 2 en 3)	25
2.4.2	Middenbouw (groep 3, 4, 5 en 6)	27
2.4.3	Bovenbouw (groep 6, 7, en 8)	29
3	Inhoudsbepaling	32
3.1	Ordering van de inhoud	32
3.1.1	Leefwereld van het kind	32
3.1.2	Godsdiensten en levensbeschouwingen	35
3.2	Spreading van de inhoud over het curriculum	38

Voorwoord

De geschiedenis sinds de jaren zestig

Het godsdienstonderwijs op katholieke scholen voor primair onderwijs is tot op heden het enige vak in de basisschool, dat geen raamleerplan heeft. Sinds de jaren zestig, waarin gewone leerkrachten (voor het merendeel leken) een belangrijk deel van de godsdienstige vorming op katholieke scholen gaan overnemen, is een dergelijk raamleerplan nog nooit tot stand gekomen. Er zijn wel verschillende pogingen gedaan. Een van de eerste daden van de nationale raad voor de Katechese (NRK), die in 1969 werd opgericht, was het verstrekken van een opdracht 'tot samenstelling van een leerplan catechese voor de basisschool'. De Studiecommissie Kindercatechese ging zich met deze opdracht bezighouden. De resultaten zijn in 1976 gepubliceerd in het boek *Katechese op de basisschool. Een handreiking voor de praktijk*. Het boek biedt geen raamleerplan, maar wel elementen om te komen tot verantwoorde catechetische leerplannen.

Sindsdien zijn er vele initiatieven genomen om tot een raamleerplan te komen. De meeste van deze initiatieven zijn in het voetspoor getreden van de bovengenoemde Studiecommissie Kindercatechese. Men heeft geen raamleerplan in strikte zin opgeleverd maar producten in de voorwaardelijke sfeer: een planningsinstrument, bouwstenen voor een raamleerplan, kerndoelen, criteria voor de ontwikkeling van een raamleerplan. Een recent voorbeeld is: "Kerndoelen voor het vak Godsdienst/levensbeschouwing in het katholiek primair onderwijs" (1996) van het College van bisschoppelijk gedelegeerden. Een enkele keer heeft men getracht om wel te komen tot een raamleerplan. Deze plannen hebben echter tot nu toe niet tot besluitvorming geleid.

Al met al kijken we als katholiek onderwijs en Rooms-Katholieke Kerk in Nederland terug op een ongelukkige geschiedenis met veel misverstanden en onbegrip zowel binnen het katholiek onderwijs als tussen Kerk en onderwijs. Het voorliggende raamleerplan is niet het eindpunt van alle ontwikkeling, maar het beginpunt van verdere ontwikkeling. Niet alle vragen zijn voor alle betrokkenen voldoende beantwoord.

Niettemin mag het verschijnen van dit raamleerplan worden beschouwd als uitdrukking van vitaliteit van het primair onderwijs op katholieke scholen op de drempel van de 21e eeuw.

Een opdracht voor alle betrokkenen

Het voorliggende raamleerplan is geen eindpunt. Het bevat een opdracht voor alle betrokkenen bij de begeleiding en ontwikkeling van het vak godsdienst/levensbeschouwing op katholieke scholen voor primair onderwijs.

- Op schoolbegeleiders met een bijzondere opdracht (de districtscatecheten) rust de taak om het raamleerplan te vertalen naar het schoolniveau (schoolwerkplan) en leerkrachten te ondersteunen bij het vormgeven van het vak godsdienst/levensbeschouwing op basis van het raamleerplan.
- Op methodenontwikkelaars rust de taak om goed lesmateriaal te ontwikkelen, waarmee leerkrachten in de grote verscheidenheid van katholieke scholen op basis van het raamleerplan kunnen werken.
- Op PABO-docenten rust de taak om het raamleerplan te vertalen naar het curriculum van de opleiding van toekomstige leerkrachten op katholieke scholen.

- Op besturen en directies rust de taak om beleid te ontwikkelen om tijd, ruimte en energie vrij te maken op scholen voor de implementatie van het raamleerplan.

Relatie tot geestelijke stromingen

Alle kinderen waarvoor katholieke scholen voor primair onderwijs hun deuren hebben opengezet, worden pedagogisch begeleid in de ontwikkeling van hun godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit. Binnen deze pedagogische taak neemt de school een bijzondere verantwoordelijkheid op zich voor kinderen uit ouderlijke milieus, die zichzelf verstaan als katholiek of christelijk. De school deelt met dit ouderlijk milieu dezelfde oriëntatie. Zij richt zich op de verdieping en verrijking van de godsdienstige en morele identiteit van kinderen, die thuis in een christelijk perspectief worden opgevoed.

De ontwikkeling van de godsdienstige en morele identiteit van kinderen kan in verschillende vak- en vormingsgebieden plaatsvinden binnen een katholieke school. Op een systematische wijze geschiedt dit binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing. Kennismaking met andere godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland vindt plaats binnen het vak geestelijke stromingen. Alle scholen in Nederland staan voor de taak om geestelijke stromingen in hun curriculum een plaats te geven. Katholieke scholen zijn wettelijk vrij om dit te integreren in het vak godsdienst/levensbeschouwing. In dit raamplan maken we gebruik van deze mogelijkheid, en wel om een tweetal redenen:

- a) Kinderen groeien op in een multiculturele samenleving. Kennis van de eigen traditie en van andere tradities is een noodzakelijke voorwaarde om aan de communicatie deel te kunnen nemen. Kinderen met een christelijke achtergrond maken dus ook kennis met joden, islamieten, Hindoes en humanisten. Kinderen met een moslim-achtergrond maken ook kennis met christenen, joden, Hindoes en humanisten.
- b) Andere godsdienstige tradities dan het christendom worden op een respectvolle wijze ter sprake gebracht, zodanig dat kinderen die tot deze tradities behoren, zich kunnen herkennen in de eigen traditie.

Voor de school betekent dit dat men met dit raamleerplan godsdienst/levensbeschouwing ook heeft voldaan aan de eisen die de wetgever stelt aan het vak geestelijke stromingen.

Binnen dit model kunnen scholen afhankelijk van de beginsituatie verschillende accenten leggen. Dit is mede afhankelijk van de mate van aanwezigheid van kinderen uit niet-christelijke godsdiensten en levensbeschouwingen. Het raamleerplan biedt hiervoor ruimte.

1 Beginsituatie

We schetsen de beginsituatie voor het vak godsdienst/levensbeschouwing op de katholieke basisschool langs drie lijnen:

- de ontwikkeling van het kind (1.1)
- de katholieke basisschool (1.2)
- godsdienst en levensbeschouwing in de huidige samenleving (1.3)

Bij het in kaart brengen van deze aspecten zal niet naar volledigheid worden gestreefd. Er worden met name zaken belicht die van belang zijn voor de keuzen die in dit raamleerplan zijn gemaakt. Bij elk van de genoemde aspecten worden deze keuzen kort aangegeven.

1.1 Ontwikkeling van het kind

In de leeftijd tussen 4 en 12 jaar maken kinderen grote ontwikkelingen door. Deze ontwikkelingen werken door in de ontwikkeling van het kind op godsdienstig/levensbeschouwelijk gebied. Een kind van 4 jaar gaat anders om met godsdienstige zaken dan een kind van 12 jaar. Daarom staan we kort stil bij enkele ontwikkelingslijnen die in de levensfase van kinderen in de basisschool aanwezig zijn.

De leefwereld wordt steeds uitgebreider en complexer. Aanvankelijk is het kind vooral op de ouders of verzorgers betrokken. De kring van mensen die betekenis heeft voor het kind verbreedt zich al snel tot de familie en vrienden van de ouders of verzorgers, en vriendjes en vriendinnetjes uit de buurt. Op het moment waarop het kind de school binnentreedt, verbreedt zich de wereld nog meer. Het onderwijs speelt daarop in.

Aanvankelijk richt het zich op de micro-wereld (klas, buurt, familie), maar langzamerhand verruimt zich de blik. Tot het kind in de bovenbouw van de basisschool aandacht leert krijgen voor de samenleving als geheel, Europa en de hele wereld.

Het denken van kinderen maakt een grote ontwikkeling door. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar op het terrein van rekenen en taal. Kinderen uit groep 3 zijn in de loop van het jaar gemiddeld in staat optel- en aftreksommen van 1 tot 10 te maken, wat niet mogelijk was toen ze nog in groep 1 zaten. Naarmate de cognitieve ontwikkeling voortschrijdt, kunnen kinderen steeds complexer rekenoperaties verrichten: na het optellen en aftrekken, leren ze vermenigvuldigen en delen om daarna ingewikkelde breuken te leren maken. Ook het onderwijs in de beheersing van de Nederlandse taal neemt in complexiteit toe. Er zijn AVI-niveaus die rekening houden met het leesniveau van een kind. Ook het spellingonderwijs maakt in zijn opbouw gebruik van het feit dat kinderen cognitief en intellectueel tot meer in staat zijn naarmate hun ontwikkeling vordert. Ook in sociaal opzicht ontwikkelt zich het kind. Het jonge kind is alleen in staat zijn eigen perspectief te overzien. Ze kunnen nog niet door de ogen van een ander naar een situatie kijken. Langzamerhand leren kinderen dit. Naarmate de sociale ontwikkeling vordert, kunnen kinderen steeds beter begrijpen dat andere kinderen of volwassenen andere gedachten en andere gevoelens hebben. Ze leren denken vanuit datgene wat voor de groep van belang is, en niet slechts voor henzelf.

Het jonge kind schept spelend zijn eigen leefwereld. Het laat zich gemakkelijk aanspre-

ken om alle zintuigen te gebruiken als toegang tot de wereld. Het wil dingen doen: tekenen, plakken, kleuren, dansen, zingen, ruiken. Het kind laat zich meevoeren in de wereld van het verhaal. Werkelijkheid en spel, geleefde wereld en verhaalde wereld lopen zonder veel problemen in elkaar over. In de middenbouw gaat het kind vragen stellen over hoe iets nu precies in elkaar zit. Het laat zich nog gemakkelijk meevoeren in een verhaal, maar wil zo precies mogelijk weten hoe dingen zich hebben afgespeeld. Fantasiespelen worden ingeruild voor bouwdozen, waarmee dingen kunnen worden nageemaakt van bouwplaten. Hoe zit het in elkaar? Kinderen gaan hun ruimte beschrijven in een plattegrond. Ze gaan op zoek naar de samenhang tussen dingen in de ruimte om hen heen, in de geschiedenis van henzelf en Nederland, in de natuur, in het verkeer. Hoe groeien planten? Hoe zit mijn lichaam in elkaar? Hoe moet je veilig rijden in het verkeer?

Kinderen in de bovenbouw laten zich niet zo gemakkelijk meevoeren in een verhaal. Het kind in de bovenbouw wil vastpakken. Wie doet wát en waarom in het verhaal? Het wil weten wat iets is. Het wil benoemen en onderscheiden. Een verbodsbord in de verkeersles is niet hetzelfde als een gebodsbord. En een kogelgewricht is iets anders dan een scharniergewricht. Dit hangt samen met het toenemend vermogen van een kind om abstract te denken. Dit geeft het kind als handelend met de wereld het vermogen om een concrete situatie te overstijgen. Ook al verschillen de situaties, het gaat steeds om hetzelfde verschijnsel.

In het raamleerplan willen we aansluiten bij deze ontwikkeling van het kind. Op grond van zijn sociale, cognitieve en emotionele ontwikkeling gaat het kind gedurende de basisschoolleeftijd verschillend om met de wereld. In de planning van het vak godsdienst/levensbeschouwing willen we hiermee rekening houden.

We zullen aandacht schenken aan het feit dat de wereld voor het kind zich steeds verder opent en steeds omvattender wordt. We zullen in het omgaan met waarden en normen gebruik maken van het feit dat het kind steeds beter in staat is het perspectief van anderen in te nemen en zich in te denken wat een ander voelt en denkt. We zullen in de onderbouw bij leerprocessen in het vak godsdienst/levensbeschouwing accent leggen op het doen en het gebruiken van alle zintuigen. We zullen het 'praktisch-doen' door-trekken naar de middenbouw, maar geleidelijk meer aandacht geven aan het 'hoe zit het in elkaar?'. We helpen het kind om verbanden te ontdekken tussen de eigen leef-wereld, de wijze waarop godsdiensten en levensbeschouwingen zich concreet uiten en de inhoud van de katholieke traditie. In de bovenbouw zullen we meer aandacht geven aan het benoemen en onderscheiden, omdat het kind beter in staat is tot 'abstract' denken.

1.2 Katholieke basisscholen

1.2.1 Positie van het vak

Het vak godsdienst/levensbeschouwing is verbonden met de grondslag van de katholieke school. Een katholieke school zonder dit vak is ondenkbaar. Niettemin doet zich op katholieke scholen veel variatie voor in inhoud, vorm en tijdsbesteding van het vak. Er zijn scholen die anderhalf uur per week aan het vak besteden, maar ook scholen die er niets of heel weinig aan doen. In een onderzoek uit het begin van de jaren negentig

kwam naar voren dat katholieke scholen gemiddeld 52 minuten per week besteden aan het vak godsdienst/levensbeschouwing. De meeste basisscholen spreken over het vak catechese, maar men komt ook vele andere namen tegen, zoals levensbeschouwing, levensbeschouwelijke vorming, godsdienstonderwijs. Naast het vak godsdienst/levensbeschouwing besteden katholieke basisscholen gemiddeld 25 minuten aan geestelijke stromingen.

Uit onderzoek blijkt dat er gemiddeld zeer veel belangstelling is onder leraren op katholieke basisscholen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. De invulling van dit vak is sterk verschillend per school. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de keuze van bepaalde godsdiensten of niet-godsdienstige stromingen waar men aandacht aan besteedt; uit de aspecten in een godsdienst die met name aandacht krijgen (feesten, gebruiken, heilige boeken, of de stichter van een godsdienst).

Leraren zijn gemiddeld het meest gericht op de ontwikkeling van de religieuze gevoeligheid van kinderen, en minder op het overdragen van kennis. Het gebruik van verhalen heeft de voorkeur van leraren, zeker waar het gaat om het jonge kind. Leraren kiezen gemiddeld eerder voor een verhaal-met-een-boodschap dan een verhaal uit de bijbel. Als er bijbelverhalen worden gebruikt, zoeken leraren naar de morele boodschap in het verhaal. Deze boodschap geeft kinderen inzicht hoe zij goed kunnen handelen. Men is in het algemeen aarzelend om God en Jezus ter sprake te brengen in verband met het bijbelverhaal. Voor bepaalde verhalen (zoals wonderverhalen, gelijkenissen) in de bijbel kom je een grote huiver tegen onder leerkrachten.

In het raamleerplan wordt aangesloten bij deze voorkeur van leraren voor verhalen. In de didactische aanpak zullen we deze voorkeur uitdrukkelijk versterken. We kiezen echter voor een zwaarder accent op bijbelverhalen en op een uitdrukkelijke verbinding met basisideeën uit de christelijke traditie zoals God, schepping, gerechtigheid.

Bijbelverhalen zijn openbaringsverhalen. Ze worden tekort gedaan als ze worden gereduceerd tot een morele boodschap.

Deze aanpak zal hetzelfde zijn voor de andere godsdiensten die ter sprake komen: een accent op de verhalen uit de normatieve bronnen van deze godsdienst (zoals de koran binnen de islam) en een verbinding met de basisideeën uit deze godsdienst. Naast bijbelverhalen gaat het ook om mensen die met deze verhalen op een bepaalde wijze in de geschiedenis zijn omgegaan. Godsdiensten zijn ook verhaaltradities van mensen, die op hun bepaalde wijze hun ervaringen hebben verstaan in het licht van deze normatieve bronnen.

1.2.2 Schoolpopulatie

Welke kinderen zitten op katholieke basisscholen? Gemiddeld genomen zijn twee van de drie leerlingen van katholieke huize. De mate van kerkelijke betrokkenheid van het opvoedingsmilieu van deze kinderen is zeer verschillend. Er is een kleine groep kinderen van wie de ouders kerkelijk zeer actief zijn en ook meestal wekelijks naar de kerk gaan. Er is een iets grotere groep kinderen van wie de ouders niet actief zijn maar die wel regelmatig naar de kerk gaan (zoals met kindervieringen, kerkelijke feestdagen). De grootste groep kinderen groeit op in een milieu waarin de ouders zich wel katholiek noemen, maar nauwelijks of helemaal niet naar de kerk gaan. Deze kinderen zijn wel gedoopt, en doen ook vaak de eerste heilige communie, maar maken verder niet veel

In het raamleerplan wordt rekening gehouden met de beperkte mogelijkheden van de school in de ontwikkeling van de identiteit van het kind. Leerlingen die in de christelijke traditie zijn opgegroeid, zal de mogelijkheid worden geboden om verder te groeien in hun traditie. Zij maken tevens kennis met andere tradities.

Leerlingen uit andere tradities en levensbeschouwingen komen op hun beurt in aanraking met de christelijke traditie. De katholieke school is voor hen een plaats waar zij in aanraking komen met het levensverhaal van Jezus Christus en met mensen die op een geïnspireerde wijze vertellen, wat dit voor christenen betekent. Al naar gelang de beginsituatie en mogelijkheden van de school, respectievelijk van de leraar zullen ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen ter sprake komen, en wel met name tradities die aansluiten bij het ouderlijk milieu van de kinderen. Op deze wijze wordt aan deze kinderen een kans geboden om verder te groeien in hun traditie.

Daarbij beseffen we dat een goede presentatie van andere godsdiensten en levensbeschouwingen voor de school geen eenvoudige opgave is. Het stelt hoge eisen aan leraren op katholieke basisscholen en aan het lesmateriaal dat leraren ter beschikking hebben.

1.3 Godsdienst en levensbeschouwing in de huidige samenleving

Mensen stellen vragen naar zin in situaties van geluk of ongeluk die bij het menselijk bestaan horen. Waarom ben ik geboren? Wat gebeurt er met mij als ik dood ben? Zal ik straks gelukkig worden? Waarom is er lijden en wat is de zin van het lijden? Stopt het leven op aarde nooit? Bestaat er eigenlijk wel een God? Mensen gaan op verschillende wijze om met deze vragen. Deze verscheidenheid heeft te maken met verschillen in waarden en overtuigingen in de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen. Zo komen christenen, joden en moslims overeen in hun opvatting over het bestaan van één God (monotheïsme), maar ze verschillen van opvatting met oosterse godsdiensten die geloven dat er meerdere goden (polytheïsme) bestaan. Onderling verschillen joden, christenen en moslims weer over de betekenis van de profeten en van Jezus. Vragen rondom de zin van het lijden worden eveneens verschillend beantwoord. In het christendom komt naar voren dat God gericht is op het mededogen met de lijdenden, terwijl het boeddhisme mensen een weg aanreikt om te ontsnappen aan de macht van het lijden. Ook op de vraag over het leven na de dood worden verschillende antwoorden gegeven. In het hindoeïsme en boeddhisme gelooft men in reïncarnatie terwijl christenen geloven dat ze na hun dood worden opgenomen in het eeuwige licht van God. Uit deze voorbeelden blijkt hoe uiteenlopend de opvattingen zijn van verschillende godsdiensten op zingevingsvragen. Ook binnen een bepaalde levensovertuiging zijn er verschillen in visie. Zo denken christenen verschillend over de zin van het lijden of de betekenis van de kerk. Sommigen denken dat God door het lijden mensen straft voor hun slechte handelen, anderen denken dat God wil dat mensen leren van het lijden en weer anderen geloven dat lijden zinloos is maar dat God troostend nabij is in het lijden. En ook binnen de katholieke gemeenschap is een veelheid van tradities aanwezig, die op basis van Schrift en Traditie verschillende accenten leggen.

Onze samenleving kenmerkt zich door een verscheidenheid van opvattingen en overtuigingen, ook op levensbeschouwelijk en op religieus terrein. Onze samenleving is multicultureel en multi-religieus. We noemen naast de verschillende godsdienstige tradities

ook het humanisme, dat in verschillende vormen in onze samenleving aanwezig is, zoals het socialistisch humanisme waarin de strijd voor een betere samenleving centraal staat, en een atheïstisch humanisme, waarin het bestaan van een hogere macht wordt ontkend. Er is ook een toenemend aantal mensen die zich niet tot een bepaalde godsdienst of levensbeschouwing rekenen. 'Ik ben niks', zeggen zij dan. Een toenemend aantal kinderen komt uit een gezinssituatie, waarin thuis geen enkele aandacht is voor godsdienst of levensbeschouwing. Het is belangrijk om dit goed te onderscheiden van het religieus pluralisme, waarover we boven spraken. Deze kinderen denken in godsdienstige zin niet iets anders dan andere kinderen. Ze zijn eerder een onbeschreven blad als het over godsdienst of levensbeschouwing gaat. Ze staan helemaal aan het begin om te ontdekken waar godsdienst en levensbeschouwing eigenlijk over gaan. Hoe wordt in godsdiensten de werkelijkheid benaderd? Welke levensbeschouwelijke vragen stellen kinderen in hun leven?

In de huidige samenleving gaat er ook een grote invloed uit van de media op het gedrag en de opvattingen van kinderen. Over de richting waarin deze invloed gaat en de mate van beïnvloeding van het gedrag van kinderen bestaan verschillende opvattingen. We verwijzen hiervoor naar de discussie over geweld op t.v. en in videospelletjes. Geen discussie is er echter over het feit dat er een invloed is vanuit de media (inclusief de computer).

In het raamleerplan houden we rekening met het feit dat het om katholieke scholen gaat en met het religieus pluralisme dat in meer of mindere mate in katholieke scholen aanwezig kan zijn. Elke godsdienst of levensbeschouwing komt ter sprake zoals ze zichzelf verstaat. De eigen traditie wordt benaderd vanuit betrokkenheid en de traditie van de ander vanuit de positie van een toeschouwer. Kinderen uit katholieke of christelijke milieus maken kennis met andere godsdiensten en levensbeschouwingen. Voor hen gaat het daarbij om een andere traditie. We verwachten van kinderen in deze leeftijdsfase niet dat zij in staat zijn tot een levensbeschouwelijke dialoog, waarin zij in de huid kruipen van mensen in een andere traditie en vervolgens vanuit de traditie van de ander naar hun eigen traditie kijken.

Dit geldt hetzelfde voor kinderen uit de islam of andere godsdiensten. Voor deze kinderen is het christendom niet hun eigen godsdienst. Ook aan hen mag niet de eis gesteld worden, dat zij zich identificeren met het christelijk geloof. De christelijke traditie zullen zij benaderen vanuit het perspectief van een toeschouwer of (welwillende) buitenstaander. De eigen traditie zullen zij benaderen vanuit betrokkenheid op de eigen traditie.

Ook kinderen vanuit niet-godsdienstige milieus worden vanuit hun beginsituatie benaderd. Voor deze kinderen is het vak godsdienst/levensbeschouwing een eerste introductie in een godsdienstig/levensbeschouwelijke benadering van de werkelijkheid, ofwel een vorm van pre-catechese.

2 Doelbepaling

Op grond van de beginsituatie die we zojuist hebben beschreven, richten we ons in dit hoofdstuk op het doel van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing. Het vak draagt bij aan de ontwikkeling van de godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit van kinderen. In paragraaf 2.1 wordt aangegeven wat we hieronder verstaan, alsook onder levensbeschouwing en ethiek. Vervolgens wordt een algemeen doel geformuleerd voor godsdienst/levensbeschouwing (2.2) en worden tussendoelen geformuleerd met het oog op het realiseren van dit algemene doel (2.4). Deze tussendoelen vormen een schakel tussen het algemene doel en concrete lesdoelen of projectdoelen. Ze staan nog voldoende variatie toe om afhankelijk van de context van de school te worden ingevuld.

Tussen het algemene doel en de tussendoelen wordt een model geschetst voor leerprocessen gericht op de ontwikkeling van de identiteit in godsdienstig/levensbeschouwelijk en moreel opzicht (paragraaf 2.3). De sequentie van de tussendoelen over verschillende bouwen in de basisschool berust op dit leermodel.

2.1 Ontwikkeling van de godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit

Het vak godsdienst/levensbeschouwing richt zich op de ontwikkeling van de identiteit van leerlingen in godsdienstig/levensbeschouwelijk en moreel opzicht. In deze paragraf zullen we eerst enkele kernbegrippen omschrijven rond levensbeschouwelijkheid en ethiek. Vervolgens gaan we in op het begrip identiteit.

2.1.1 Godsdienstigheid/Levensbeschouwelijkheid

Een levensbeschouwelijke benadering van de werkelijkheid richt zich op de vraag naar uiteindelijke zin. Mensen kunnen niet om het stellen van vragen naar zin heen. Ze vragen wat de betekenis is van datgene wat ze doen en wat hen overkomt.

Levensbeschouwelijkheid gaat over uiteindelijke zin, zoals het leven ten diepste is bedoeld. Voor gelovige mensen gaat het daarbij om uiteindelijke zin, die in God ligt. De uiteindelijke zin van het menselijk bestaan heeft een oorsprong en bestemming in God. Levensbeschouwelijkheid is voor gelovige mensen godsdienstigheid.

Vragen naar uiteindelijke zin kunnen op allerlei terreinen van het leven worden gesteld. Er zijn echter *levensthema's* waarmee iedereen te maken krijgt. Het zijn onderwerpen die in alle tijden mensen hebben beziggehouden, omdat ze gegeven zijn met het menselijk bestaan. Mensen kunnen niet anders dan worstelen met deze thema's, omdat het menselijk bestaan vol met raadselen en 'waarom'-vragen zit. Het lijden en de dood zijn zulke levensthema's, maar ook de vraag naar echt geluk.

Vragen naar uiteindelijke zin noemen we *levensvragen*. Niet elke vraag naar zin is een vraag naar uiteindelijke zin. Zo zijn er bijvoorbeeld vragen naar de uiteindelijke betekenis van tijd, van lijden, en van de ander. Maar ook vragen over wie je zelf bent, of naar de natuur, of de vraag naar het bestaan van een hogere werkelijkheid. Het gaat bij levensvragen om een bepaald type van vragen, niet om de inhoud van vragen. De inhoud van deze vragen is namelijk verschillend naar tijd en plaats. Kleine kinderen

stellen andere levensvragen dan volwassenen. En godsdienstige tradities transformeren vanuit hun zinaanbod de levensvragen die worden gesteld.

Levensvragen verwijzen naar *diep-menselijke ervaringen*. Het zijn concrete vragen die mensen in concrete omstandigheden stellen naar aanleiding van ervaringen die de samenhang van hun leven onderbreken. Mensen vragen zich af 'waarom' iets is gebeurd of 'waarom' men op een bepaalde wijze zou moeten handelen. Dit kunnen ervaringen van diep geluk zijn, maar ook ervaringen van gemis en verdriet. Zulke ervaringen vragen om een nieuwe oriëntatie op de uiteindelijke zin, die mensen aan hun leven geven. Mensen vinden deze levensvragen niet steeds opnieuw uit. Ze vormen als het ware een leidraad om met diep-menselijke ervaringen om te gaan. Mensen geven niet alleen de vragen aan elkaar door, maar ook de samenhang die ze in het leven hebben ontdekt. Ze geven ook de weg door om op een zin-volle wijze door het leven te gaan. We spreken dan van een *levensbeschouwing*. Een levensbeschouwing is een samenhangende manier van omgaan met levensvragen door een bepaalde groep mensen. Men spreekt ook wel over de levensbeschouwing van een persoon. Deze persoon deelt echter iets met andere mensen. Een traditie veronderstelt altijd een gemeenschap (klein of groot) met een geschiedenis. Er zijn godsdienstige en niet-godsdienstige levensbeschouwingen. Tot de eerste groep behoort het christendom, jodendom, islam, hindoeïsme en tot de tweede groep het humanisme. Het verschil tussen beide is dat in een godsdienstige levensbeschouwing of godsdienst de uiteindelijke zin *in God* ligt (zie boven).

Een levensbeschouwing biedt mensen toegang tot ervaringen van uiteindelijke zin. Het eigene van godsdiensten is dat deze zin wordt geopenbaard. God openbaart zich in geschiedenis, de natuur, de relatie tussen mensen, het geweten van de mens. Aldus wordt God voor de menselijke ervaring toegankelijk zonder hierin op te gaan. De visie op uiteindelijke zin van een levensbeschouwelijke traditie wordt gevormd door zogenaamde basisideeën. Als je wilt weten wat de boodschap is van een bepaalde levensbeschouwing, dan moet je op zoek gaan naar deze basisideeën. Ze bevatten de kern van ervaringen van mensen rond de zin, die binnen een levensbeschouwelijke gemeenschap als (uiteindelijk) waar en waarachtig wordt beschouwd. Het zijn regulatieve ideeën die de leidraad vormen van de ervaring van uiteindelijke zin in een traditie. Ze vinden hun fundament in de openbaring.

Nu zijn basisideeën zelf opgebouwd uit 'is-zinnen' (zoals 'God is de lijdende nabij').

Deze 'is-zinnen' verwijzen wel naar ervaringen van zin, maar zijn niet de weg waarlangs mensen toegang krijgen tot deze ervaringen. Hiervoor gebruiken godsdiensten en levensbeschouwingen bepaalde *communicatievormen*, zoals verhalen, riten/feesten/symbolen en normen/gebruiken. Een communicatievorm is het voertuig waarmee een traditie wordt doorgegeven. Dit ligt ook opgesloten in het Latijnse woord 'tradere' waarvan onze term traditie is afgeleid en dat 'doorgeven' betekent. Een communicatievorm is niet het doel op zich. Het gaat om de boodschap die door deze communicatievorm wordt bemiddeld. Zoals boven aangegeven wordt deze boodschap kernachtig weergegeven in basisideeën. De dogma-geschiedenis in het christendom kan worden opgevat als het formuleren van deze basisideeën.

Nu zijn basisideeën gestolde ervaringen. Om bij de ervaring van zin uit te komen, moeten deze ideeën weer 'vloeibaar' gemaakt worden. Dit is precies de betekenis van deze communicatievormen. Ze nemen kinderen mee 'op de stroom van bepaalde ervaringen'. We onderscheiden drie communicatievormen:

- Verhalen: mensen vertellen elkaar verhalen om een traditie door te geven. Een verhaal biedt een toegang tot diep-menselijke ervaringen. De luisteraar kan zich identificeren met de wijze waarop mensen omgaan met deze ervaringen en levensvragen. Zo ervaren christenen, joden en moslims in het verhaal van Abraham dat geloven te maken heeft met een vertrouwvolle overgave aan God.
- Riten: mensen stellen de werkelijkheid waarnaar hun ervaringen van uiteindelijke zin verwijzen present in vieringen en rituele handelingen. De alledaagse werkelijkheid verschijnt hierdoor op een nieuwe wijze, omdat de uiteindelijke zin op een concrete wijze ervaarbaar is. Zo ervaren christenen in de gaven van brood en wijn de aanwezigheid van Jezus Christus. In de oosters-orthodoxe kerken ervaren gelovigen de ruimte achter de ikonenwand waar het altaar staat, als een stukje hemel op aarde. Het is ook belangrijk om te benadrukken, dat vieren een levensbeschouwelijke/geloofsgemeenschap veronderstelt.
- Normen en gebruiken: mensen trekken consequenties voor hun handelen uit de samenhangende opvattingen van een levensbeschouwing. Het gaat om consequenties van hun opvattingen in het leven van alledag, respectievelijk op alle terreinen van het leven.

2.1.2 Ethiek

Ethiek is een gerichtheid op de werkelijkheid vanuit de vraag wat mensen behoren te doen. Het antwoord op deze vraag veronderstelt argumenten. Waarom behoort je zo te handelen en niet anders? Deze argumenten verwijzen naar opvattingen van het goede leven, zoals het leven op een menswaardige, goede en waarachtige wijze kan worden geleefd. Dit is ook de reden, waarom we in het bovenstaande normen hebben beschouwd als consequenties van opvattingen van een levensbeschouwing.

Ethische vragen zijn vragen naar de wijze waarop iemand behoort te handelen. Deze vragen zijn verschillend al naar gelang de situaties die zich voordoen. Ook aan deze vragen liggen *diep-menselijke ervaringen* ten grondslag. Dat zijn bijvoorbeeld ervaringen van onrecht waarin mensen een appèl beleven om te handelen. Zo mag het niet zijn! Het contrast tussen de werkelijkheid en het goede leven zet mensen aan tot handelen. Het kunnen echter ook ervaringen van geluk zijn. Zo moet het zijn? Door te handelen wil men juist het goede gestalte geven.

Wanneer mensen op een samenhangende manier met zulke ervaringen omgaan hebben ze ethische waarden en normen ter beschikking. Waarden zijn meer algemene aanwijzingen voor het handelen vanuit een opvatting over het goede leven. Normen zijn concrete voorschriften voor het handelen in het verlengde van deze waarden. De *moraal* is het geheel van samenhangende waarden en normen van een bepaalde groep mensen.

2.1.3 Identiteit als levensverhaal

Hoe kunnen mensen een godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit opbouwen? We spreken met opzet van de ontwikkeling van de identiteit van kinderen in godsdienstig/levensbeschouwelijk opzicht, en niet van een godsdienstig/levensbeschouwelijke ontwikkeling. De recente ontwikkelingspsychologische literatuur geeft geen aanknopingspunten om te spreken van een op zichzelf staande godsdienstig/levensbeschouwelijke ontwikkeling. Er is geen zelfstandige levensbeschouwelijke identiteit los van andere ontwikkelingen van het kind op cognitief, emotioneel

en sociaal terrein. Daarom spreken we over de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit in godsdienstig/levensbeschouwelijk en moreel opzicht. We gebruiken de dubbelterm godsdienstig/levensbeschouwelijk om op een inclusieve wijze zowel de algemeenlevensbeschouwelijke als specifiek godsdienstige identiteit aan te duiden.

De ontwikkeling van de identiteit door het kind is een sociaal gebeuren. Het kind ontleent het antwoord op de vraag 'wie ben ik?' aan zijn sociale omgeving. Aanvankelijk zijn dit betekenisvolle anderen uit zijn directe omgeving: zijn ouders en verzorgers, de familie, de vrienden en kennissen, de buurt. Langzamerhand verbreedt deze kring zich: van de directe omgeving, naar de straat en de wijk, de school en de stad, de samenleving, naar andere landen en culturen. In al deze contacten hoort het kind verschillende verhalen vertellen. Er zijn verhalen die over hem worden verteld (door zijn ouders of verzorgers, door de juf, door de coach van het elftal). Er zijn ook verhalen over anderen (bijvoorbeeld moeder), waarin het kind een rol speelt. In een continu proces van interactie met zijn omgeving ontwikkelt het kind zijn identiteit.

Maar het kind hoort ook verhalen over hoe mensen leven; wat waardevol is en zorg verdient; hoe mensen met elkaar om moeten gaan of met de natuur; hoe je om kunt gaan met vreugde en verdriet. Daaronder zijn ook de grote verhalen die hun herkomst vinden in godsdiensten en levensbeschouwingen. Dit zijn verhalen waarin de grenservaringen ter sprake komen waarop mensen zijn gestoten. Verhalen waarin mensen vertellen over een overstijgende werkelijkheid die mensen helpt, nabij is, vertrouwen geeft, troost. Verhalen waarin het leven als geschenk van God wordt gezien, waarin mensen met vreugde mogen leven. Deze grote verhalen kunnen voor het kind een spiegel zijn waarin hij zijn eigen leven leert verstaan. Hij/zij komt in aanraking met motieven die hij kan hanteren bij het vertellen van zijn/haar eigen levensverhaal. Daarbij komt het kind aanvankelijk alleen in aanraking met de verhalen uit de godsdienstige traditie van het thuismilieu. We moeten daarbij wel rekening houden met de realiteit dat voor veel gezinnen een godsdienstige traditie minder beschikbaar is als een goed toegankelijke en herkenbare bron voor een omvangrijke verzameling verhalen. Wat later komt het ook nog in aanraking met verhaaltradities die duidelijk anders zijn. Bijvoorbeeld bij vrienden, buurtgenoten en klasgenoten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. Het kind hoort verschillende verhalen, en deze verhalen hebben gaandeweg ook nog eens andere wortels.

Het kind hoort ook verschillende verhalen vanuit de verscheidenheid van situaties, functies en rollen waarin hij zit. Voor het jonge kind is dat nog erg overzichtelijk. Hoe ouder het kind wordt, des te groter wordt ook deze verscheidenheid. Het kind zit in de rol van leerling; van oudste kind dat (soms) de zorg krijgt toevertrouwd over zijn jongste zusje; van speelster in een korfbalteam; van consument die zakgeld te besteden heeft; van verkeersdeelnemer, enzovoort. In al deze situaties en rollen hoort het kind verschillende verhalen vertellen over 'wie hij is', 'wat hij moet doen', 'waarvoor hij verantwoordelijk is'.

Uit het voorafgaande wordt duidelijk, dat in het levensverhaal van het kind verschillende verhalen, motieven en verhaalfragmenten doorklinken: door de steeds groter wor-

dende kring van mensen waarmee het kind in aanraking komt, door de veelheid van situaties en rollen waarin het kind terecht komt en door de verscheidenheid aan godsdiensten en levensbeschouwingen waarmee het in aanraking komt. Het kind staat voor de opdracht om uit de veelheid van verhalen zijn eigen levensverhaal te construeren. Ouders die hun eigen levensverhaal verstaan vanuit een bepaalde godsdienstige of levensbeschouwelijke traditie kunnen voor het kind een rolmodel zijn waarmee het zich kan identificeren. Het kind krijgt de mogelijkheid om het eigen levensverhaal te verbinden met verhalen uit een godsdienstige of levensbeschouwelijke traditie. Als het kind ouder wordt, groeit langzamerhand het bewustzijn dat de verschillende verhalen soms tegenstrijdige boodschappen kunnen bevatten. Het kind hoort in een bijbeltekst vertellen over de schepping van de wereld door God. Hij hoort zijn oudere broer het geloof in God in twijfel trekken. Hij hoort op tv dat er in de astronomie nieuwe ontdekkingen zijn gedaan over het begin van het universum, de oerknal ('big bang'). Hij hoort zijn oom vertellen dat er ook engelen bestaan die iedere mens beschermen.

Identiteit heeft te maken met een identificatie met een bepaald verhaal. Er klinken meerdere verhalen, maar dit is mijn verhaal. Deze motieven horen bij mijn levensverhaal. Ook al ben ik ze tegengekomen in de uiteenlopende verhalen waarmee anderen me confronteerden. Het jonge kind staat bij deze identificatie nog erg op de schouders van zijn opvoeders en andere betekenisvolle personen uit zijn omgeving. Naarmate het ouder wordt, begint het zich bewust te worden van het feit, dat er andere keuzen gemaakt kunnen worden dan zijn opvoeders of betekenisvolle personen hebben gemaakt. Daarmee groeit het besef dat hij zelf een keuze kan maken. Zeker ook wanneer het kind gaat beseffen dat er in de tijd voortdurend sprake is van verandering.

2.2 Algemene doel

Het algemene doel waarop leerprocessen in het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing zijn gericht is:

*de ontwikkeling van de godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit van leerlingen
door kennismaking met het christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen
mede gericht op de participatie aan godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele communicatie in een multiculturele samenleving*

Dit algemene doel impliceert voor kinderen uit een ouderlijk milieu waarin zij in een christelijk perspectief worden opgevoed de mogelijkheid tot verrijking en verdieping van hun godsdienstige en morele identiteit.

We zullen deze doelen stapsgewijs toelichten.

1. Het katholiek onderwijs stond in het begin van deze eeuw in functie van de kerk. Het had mede tot doel kinderen in te leiden in de katholieke geloofsgemeenschap. Het katholiek onderwijs op het eind van deze eeuw is een dienst aan de samenleving. Katholieke scholen staan open voor alle leerlingen van wie de ouders worden aangesproken door de vorming die de school biedt. Die vorming heeft haar basis in het mens- en wereldbeeld die Schrift en Traditie aanreiken.

2. Alle kinderen waarvoor katholieke scholen voor primair onderwijs hun deuren hebben opengezet, worden pedagogisch begeleid in de ontwikkeling van hun godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit. Binnen deze algemene pedagogische taak neemt de school een bijzondere verantwoordelijkheid op zich voor kinderen uit ouderlijke milieus, die zichzelf verstaan als katholiek of christelijk. De school deelt met dit ouderlijk milieu dezelfde oriëntatie. Zij richt zich op de verdieping en verrijking van de godsdienstige en morele identiteit van kinderen, die thuis in een christelijk perspectief worden opgevoed. Dit veronderstelt een goede communicatie met de ouders omtrent het doel en de inhoud van de godsdienstige en morele vorming. Het veronderstelt eveneens een goede afstemming met de plaatselijk geloofsgemeenschap.

3. Tegelijkertijd heeft een katholieke school de pedagogische opdracht om kinderen die tot andere godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities behoren te helpen bij de ontwikkeling van hun identiteit. Andere godsdiensten en levensbeschouwingen komen met het oog op deze identiteitsontwikkeling op een respectvolle wijze ter sprake. Elk kind heeft het recht om de eigen traditie op een respectvolle wijze op de school te horen, zodat het kind niet vervreemdt van de eigen traditie. Een kind van moslim ouders komt in aanraking met de islam (bijvoorbeeld met verhalen uit de koran) op een wijze die zoveel mogelijk aansluit bij de eigen thuissituatie.

4. Voor een katholieke school (en de leerkrachten in het bijzonder) brengt dit een probleem met zich mee, omdat zij tradities ter sprake moeten brengen waarmee zij weinig vertrouwd is. Hiermee is en wordt echter in toenemende mate ervaring opgedaan in scholen met een hoog percentage niet-katholieke leerlingen. Het stelt hoge eisen aan het lesmateriaal dat wordt gebruikt en aan de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. Deze praktische problemen ontslaan een katholieke school echter niet van de pedagogische opdracht om kinderen de mogelijkheid te bieden om zich te identificeren met de eigen traditie, wanneer die ter sprake komt. De mate waarin deze traditie ter sprake komt, is mede afhankelijk van de beginsituatie. In het volgende hoofdstuk (inhoudsbepaling) wordt daarop nader ingegaan. Het gaat in deze toelichting op het algemene doel om de wijze waarop met deze inhoud wordt omgegaan in functie van het beoogde doel.

5. Deze identiteitsontwikkeling is gericht op participatie aan levensbeschouwelijke en morele communicatie in een multiculturele samenleving. Daarmee plaatsen we de ontwikkeling van identiteit in een maatschappelijk kader. De ontwikkeling van de eigen godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit moet leerlingen in staat stellen om deel te kunnen nemen aan levensbeschouwelijke en morele communicatie in de samenleving. Een voorwaarde daartoe is dat zij respect en begrip leren opbrengen voor anderen. Daarbij moeten we beseffen dat het kind in deze leeftijdsfase nog in beperkte mate in situaties terechtkomt, waarin hij/zij vanuit de eigen rol of functie wordt aangesproken op deze participatie. Voor alle kinderen geldt echter dat zij op tv mensen zien die handelen vanuit een religieus of moreel kader of in hun omgeving kennismaken met zulke mensen.

Het gaat hier om een doelorientatie die de periode van het primair onderwijs overstijgt, maar waaraan het primair onderwijs in voorwaardelijke zin een bijdrage heeft te leve-

ren. Het kind gaat in de periode van het primair onderwijs herkennen hoe in godsdiensten en levensbeschouwingen de werkelijkheid wordt benaderd. Het krijgt de mogelijkheid om verder te groeien in kennis en betrokkenheid op de eigen traditie. Daarnaast maakt het kennis met andere tradities die in de Nederlandse multiculturele samenleving aanwezig zijn en wordt het uitgenodigd daarvoor begrip te tonen.

Kinderen op de basisschool zullen op grond van hun sociale en communicatieve ontwikkeling, niet toekomen aan een dialoog op basis van een wisseling van perspectief tussen verschillende tradities. Doelen die betrekking hebben op interlevensbeschouwelijke communicatie overstijgen de mogelijkheden van de kinderen in de leeftijd van het primair onderwijs. Wel kunnen kinderen op deze leeftijd waardevolle bouwstenen ontwikkelen, die van belang zijn voor deze interlevensbeschouwelijke communicatie. Het leren op godsdienstig/levensbeschouwelijk en moreel vlak gaat door na het primair onderwijs. Men overvraagt het primair onderwijs, als men te veel verwachtingen op zijn schouders legt.

6. De kennismaking met de belangrijkste godsdienstige en levensbeschouwelijke stromingen in Nederland is geïntegreerd in het voorliggende raamleerplan. Alle scholen in Nederland staan voor de taak om het vak geestelijke stromingen te verrichten.

Katholieke scholen zijn wettelijk vrij om dit te integreren in het eigen vak godsdienst/levensbeschouwing. In dit raamplan maken we gebruik van deze mogelijkheid, en wel om een tweetal redenen:

- a) Identiteitsontwikkeling is verbonden met participatie in levensbeschouwelijke en morele communicatie in een multiculturele samenleving.
- b) Net als kennis van de eigen traditie is ook kennis van andere tradities een noodzakelijke voorwaarde om aan deze communicatie deel te kunnen nemen. Kinderen met een christelijke achtergrond maken dus ook kennis met andere tradities, zoals de islam, hindoeïsme en humanisme. Kinderen met een moslim-achtergrond maken ook kennis met andere tradities, zoals het christendom, hindoeïsme en humanisme. Et cetera. Andere tradities dan het christendom worden op een respectvolle wijze ter sprake gebracht, zodanig dat kinderen die opgroeien in deze tradities, zich kunnen herkennen in de eigen traditie. Dit behoort tot de eigen pedagogische opdracht van een katholieke school, zoals boven aangegeven.

7. Aldus hebben we in het raamplan een differentiatie tussen leerlingen op het oog. Leerlingen die in de christelijke traditie zijn opgegroeid, zal de mogelijkheid worden geboden om verder te groeien in hun traditie. Zij maken tevens kennis met andere tradities. Leerlingen uit andere godsdienstige tradities en levensbeschouwingen komen op hun beurt in aanraking van de christelijke traditie. Al naar gelang de beginsituatie en mogelijkheden van de school, respectievelijk van de leraar zullen ook andere godsdiensten en levensbeschouwingen ter sprake komen, en wel met name tradities die aansluiten bij het ouderlijk milieu van de kinderen.

8. Aandacht voor verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen is een maatschappelijke functie van het onderwijs. De taak van het onderwijs op dit gebied mag niet onderschat worden. Uit onderzoek blijkt dat kennis van de ander bijdraagt aan een vermindering van racisme en meer in het bijzonder van geweld tegen de ander. Respect

neemt toe, wanneer mensen meer weten van de gebruiken, gewoonten, opvattingen, waarden van anderen die niet tot de eigen culturele (sub)groep behoren.

Nu is respect voor andere mensen/kinderen iets anders dan instemmen met de opvattingen en waarden uit een andere traditie. Respect voor andere mensen is een eis in een democratische samenleving. Dit is iets anders dan alle tradities nevenschikkend beschouwen met het oog op de waarheid die zij claimen te bezitten. Noch christenen noch anderen (moslims, Hindoes, humanisten) hoeven hun waarheidsclaim in te leveren voor een soort super-religie die alle godsdiensten overstijgt. Godsdiensten en levensbeschouwingen stellen (deels) tegenstrijdige claims over het menselijk bestaan in relatie tot God. Concreet zal een kind gegevens uit een andere godsdienst als vreemd ervaren. Het gaat er niet om die vreemdheid op te heffen door elementen van andere godsdiensten op te nemen in de eigen traditie, maar om ze te leren respecteren en verstaan.

9. Kennisnemen van andere tradities dan de traditie, waarin men van huis uit opgroeit, moet niet los worden gezien van identiteitsontwikkeling. Een kind dat iets hoort over een andere traditie, wordt in het vak godsdienst/levensbeschouwing uitgenodigd om een verbinding te leggen met de eigen identiteit ('Waar sta ik zelf vanuit mijn traditie?'). Daarmee is het vak godsdienst/levensbeschouwing iets anders dan geestelijke stromingen, ook al worden doelen van geestelijke stromingen meegenomen in het vak godsdienst/levensbeschouwing. Kennis van andere tradities, meer concreet van hun verhalen, rituelen, feesten, symbolen, normen en gebruiken staat in perspectief van de ontwikkeling van de eigen identiteit. Bijvoorbeeld een kind met een katholieke achtergrond dat kennis maakt met de islamitische ramadan, wordt uitgenodigd om na te gaan wat hij/zij doet met vasten, zoals beleefd binnen de eigen katholieke traditie. En omgekeerd de vastentraditie in de katholieke kerk is voor islamitische kinderen een uitnodiging om zich te bezinnen op de eigen identiteit (ramadan).

Binnen deze algemene doelstelling zijn *drie dimensies* te onderscheiden: de cognitieve, de affectief-attitudinale en de sociaal-communicatieve dimensie. Binnen elk van deze dimensies zijn verschillende niveaus te onderscheiden. Deze niveaus zijn van belang voor de verschillende leerjaren of bouwen, die in het primair onderwijs onderscheiden kunnen worden. Het cognitieve vermogen van een kind van 5 jaar is anders dan van een kind van 12 jaar. Deze niveaus helpen ons om het leergebied godsdienst/levensbeschouwing in de basisschool te plannen (zie in het voorafgaande, paragraaf 1.1). We geven hiervan twee voorbeelden op het vlak van de cognitieve ontwikkeling. De cognitieve ontwikkeling werkt door in de wijze waarop kinderen omgaan met (bijbel)verhalen en symbolische taal. Het jonge kind (tot 6-7 jaar) maakt geen onderscheid tussen de letterlijke en symbolische betekenis van een verhaal. Kinderen in de middenbouw hebben de neiging om een verhaal letterlijk te verstaan. Bepaalde verhaalgenres (zoals wonderverhalen) worden minder toegankelijk voor het kind. Hoe kan bij de doop van Jezus in de Jordaan nu Gods stem klinken uit de hemel? Bij het oudere kind groeit cognitief gezien het vermogen om onderscheid te maken tussen de letterlijke en symbolische betekenis van het verhaal, en om een relatie tussen beide betekenissen te leggen.

De cognitieve ontwikkeling werkt ook door in het godsbeeld van kinderen. Het jonge kind heeft een letterlijk beeld van God. Men spreekt ook wel over een antropomorf

(d.i. op de mens gelijkend) godsbeeld. Zo wordt God als Vader/moeder voorgesteld met trekken van de eigen ouders. Het kind in de middenbouw geeft - evenals het kind in de onderbouw - God letterlijke trekken, maar gaat zich afvragen hoe dit nu eigenlijk kan. In de bovenbouw kan het kind groeien naar een godsbeeld, waarin recht wordt gedaan aan de eigen betekenis van een letterlijke en symbolische interpretatie. Uit de bovenstaande voorbeelden zou het misverstand kunnen ontstaan, dat religieuze ontwikkeling gelijk staat aan cognitieve ontwikkeling. Het godsdienstige of religieuze is een eigen dimensie van het menselijk bestaan. Het eigene van godsdienst is gelegen in de relatie van het kind tot God, en wel in de context van de geloofsgemeenschap (zie ook paragraaf 2.1.1). De ontwikkeling van deze godsdienstige dimensie van het bestaan richt zich zowel op het hoofd (cognitief), het hart (affectief-attitudinaal) als de handen (sociaal). In aansluiting hierbij wordt er in het onderstaande ook een uitwerking gegeven naar drie soorten doelen, namelijk cognitieve, affectief-attitudinale en sociaal-communicatieve doelen.

Voor de ontwikkeling van de godsdienstige identiteit (zie algemene doel) is het van belang dat de ontwikkeling op cognitief, affectief-attitudinaal en sociaal gebied doorwerkt in het vak godsdienst/levensbeschouwing. Elke leeftijdsfase heeft zijn eigen ontwikkelingstaak. Wil de ontwikkeling van de godsdienstige identiteit niet stagneren, dan moet er sprake zijn van doorlopende ontwikkelingslijnen op het gebied van godsdienst/levensbeschouwing. Alleen op deze wijze kan er sprake zijn van een verdieping en verrijking van de religieuze ontwikkeling. Dit is ook het belangrijkste argument waarom het vak godsdienst/levensbeschouwing in alle jaarklassen van de basisschool een plaats dient te krijgen.

In deze paragraaf beperken we ons tot een nadere uitwerking van de drie onderscheiden dimensies op het niveau van het algemene doel en maken nog geen verschil naar ontwikkelingsniveau, respectievelijk naar de verschillende bouwen in de school. Voor deze uitwerking per bouw verwijzen we naar paragraaf 2.4.

A. De *cognitieve dimensie*:

- leerlingen hebben kennis van en inzicht in de communicatievormen (verhalen, riten, feesten, symbolen, normen en gebruiken) van het christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen in onze samenleving;
- leerlingen kunnen relaties aangeven tussen communicatievormen binnen een godsdienst of levensbeschouwing;
- leerlingen kunnen relaties aangeven tussen een basisidee en een communicatievorm uit een godsdienst en levensbeschouwing;
- leerlingen hebben kennis van en inzicht in levensvragen en morele vragen die zij in hun eigen leefwereld stellen ten aanzien van levensbeschouwelijke thema's;
- leerlingen hebben kennis van de eigen aard van levensvragen en van morele vragen;
- leerlingen kunnen levensbeschouwelijke communicatievormen verbinden met situaties en levensvragen uit hun eigen wereld;
- leerlingen kunnen verschillen en overeenkomsten benoemen tussen communicatievormen van het christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen;
- leerlingen kunnen verschillen en overeenkomsten benoemen tussen basisideeën van het christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen.