

FORUM

redaktion: søren holst, michael riis, john rydahl, keld skovmand

religionspædagogisk

RELIGION OG PÆDAGOGIK

Schleiermacher – en pædagogisk teolog

SIGNE VON OETTINGEN

Religion som fællesmenneskelig praksisform

KELD SKOVMAND

En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole

DIETRICH BENNER

Religionsundervisningens dannelsesopgave – set fra Warwick

ROBERT JACKSON

Det religionsvidenskabelige grundvilkår

ANNIKA HVITHAMAR OG MORTEN WARMIND

Forkyndelse og undervisning

EBERHARD HARBSMEIER

Den institutionelle forankring af religionspædagogikken

JOHN RYDAHL

E-bøger fra Eksistensen

På www.Eksistensen.dk finder du over 250 e-bogstitler, der spænder over emnerne filosofi, religion, undervisning, teologi og eksistens



Du kan også finde studie- og undervisningsrettede e-bøger fra Eksistensen på Lix.com

eksistensen



INDHOLD

Introduktion til Religionspædagogisk Forum / 5

Introduktion til RPForum nr. 1 / 7

SIGNE VON OETTINGEN:

Schleiermacher – en pædagogisk teolog / 9

KELD SKOVMAND:

Religion som fællesmenneskelig praksisform / 24

DIETRICH BENNER:

En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole / 37

ROBERT JACKSON:

Religionsundervisningens dannelsesopgave – set fra Warwick / 47

ANNIKA HVITHAMAR OG MORTEN WARMIND:

Det religionsvidenskabelige grundvilkår / 63

EBERHARD HARBSMEIER:

Forkyndelse og undervisning – problematisering af en modsætning / 79

JOHN RYDAHL:

Den institutionelle forankring af religionspædagogikken / 95

Redaktionelt efterord / 107

Introduktion til Religionspædagogisk Forum

Religionspædagogisk Forum er et nyt tidsskrift – og velkommen som læser af det første nummer!

Vi mener, at religionsundervisere har brug for et nyt fælles forum for faglig udveksling om de principielle og praktiske udfordringer, som religionsundervisere i dag står overfor – uanset hvilken sammenhæng man underviser i.

Vi henvender os derfor til religionsundervisere i bred forstand – fra universitet til grundskole. Vi ønsker at etablere forbindelseslinjer på tværs af uddannelsessystemets niveauer og vedligeholde forbindelsen mellem teoretikere og praktikere – så de første udfordres af praksis og de sidste får mulighed for at holde forbindelse til relevant teori.

I læreruddannelsen mødes mange af disse forbindelseslinjer, og studerende og lærere herfra er en central målgruppe. Det vil afspejle sig på forskellig vis i tidsskriftets numre fremover. Og religionsfagene på universitetet og folkeskolen er umiddelbare naboer i den religionspædagogiske fødekæde – og gymnasiet på sin vis. Religionspædagoger fra den kirkelige verden bidrager også til afklaringen af religionsundervisningens aktuelle vilkår og muligheder; den kirkelige religionsundervisning som sådan er imidlertid ikke det centrale 'genstandsfelt' for dette tidsskrift.

Vi vil altså med tidsskriftet forsøge at give dansk religionspædagogik en fælles platform og et mødested – et forum. Vi vil inspirere miljøet gennem formidlinger af, hvad der religionspædagogisk rører sig i udlandet. Og så satser vi på at få bidrag til tidsskriftet fra de mange gode folk, der i skole, læreruddannelse og gymnasium samt i forskellige sammenhænge på universiteterne er optaget af religionspædagogiske spørgsmål i bred forstand.

Tidsskriftet udkommer tre gange årligt, organiseres som temanumre, efterhånden med inddragelse af 'eksterne' folk som tovholdere for de enkelte temanumre – i samarbejde med den faste redaktion.

Vi håber, at både læsere og potentielle tovholdere og bidragsydere bifalder vores intentioner med tidsskriftet og vil tage godt imod Religionspædagogisk Forum – og på konkret vis vil bidrage til projektets levedygtighed.

Tak for støtte til realiseringen af projektet så langt til: Religionspædagogisk Center, Frederiksberg; Center for Kulturfagenes Didaktik, Professionshøjskolen Lillebælt; Undervisningsministeriets tips- og lottomidler.

Du kan finde yderligere informationer og oplysning om temaer og indhold af kommende numre på tidsskriftets hjemmeside: www.rpforum.dk.

Redaktionen

Introduktion til RPForum nr. I

Med dette første nummer af RPForum sætter vi fokus på forholdet mellem religion og pædagogik. Det er der flere grunde til. Inden for den almene pædagogik – særligt i Tyskland – viser der sig i disse år en stigende interesse for religion, og det er i et vist omfang slået igennem herhjemme, væsentligst med introduktionen af Dietrich Benners dannelsesfilosofi. Også i den danske læreruddannelse er der kommet øget fokus på forholdet mellem religion og pædagogik, bl.a. pga. indførelsen af professionsbacheloropgaven, som jo har et krav om at faglig og pædagogisk teori forbindes. Dertil kommer, at der på tværs af uddannelsesniveauer og i meget forskellige miljøer aktuelt er en øget optagethed af religionspædagogiske spørgsmål og problemer. Det kalder alt sammen på en præcisere afklaring af, hvad religionspædagogik er.

Spørgsmålet om pædagogikkens forhold til religion og religionsundervisning belyses i dette nummer ud fra en vifte af synsvinkler: en teologisk-pædagogisk, en dannelsesteoretisk, en antropologisk, en religionsvidenskabelig, en kirkelig og en skoleinstitutionel synsvinkel.

Det er vores håb, at vi med dette nummers mangfoldighed af perspektiver på religionsundervisningen inspirerer til intensiveret samtale og faglig udveksling mellem de forskellige niveauer og aktører i det religionspædagogiske landskab. Gerne i dette forum: I form af bidrag til til tidsskriftet – men vi vil tillige supplere tidsskriftet med mulighed for at fremkomme med bemærkninger og replikker på www.rpforum.dk.

Vi lægger teoretisk ud i dette nummer, men målet er i sidste ende at kvalificere udviklingen af den religionspædagogiske praksis. Og i kommende numre vil vi i tidsskriftets artikler nærme os denne praksis i højere grad.

Artiklerne

Signe von Oettingen belyser forholdet mellem religion og pædagogik hos Schleiermacher. Schleiermacher er interessant, fordi han både er teolog (religionsfilosof) og pædagog (dannelsesteoretiker), og fordi han har haft stor betydning i Danmark i begge egenskaber. Som noget nyt bliver de to aspekter af Schleiermachers tænkning her belyst i forhold til hinanden.

Keld Skovmands artikel om religion som fællesmenneskelig praksisform sætter Dietrich Benners syn på religion og religionspædagogik ind i dets dannelsesteoretiske sammenhæng – og fungerer som introduktion til Benners egen artikel.

Dietrich Benner fremfører i sit bidrag sine overordnede synspunkter på, hvad der bør kendetegne en tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole – i spændingsfeltet mellem dannelsesteori, religionspædagogik og teologi.

Robert Jackson præsenterer og eksemplificerer i sin artikel de centrale begreber i sin religionspædagogiske tænkning, her for første gang på dansk.

Annika Hvithamar og Morten Warmind kritiserer flere undervisningsmaterialer og Fælles Mål for kristendomskundskab for at være teologiske eller parateologiske – og argumenterer for en religionsundervisning på et religionsvidenskabeligt grundlag i stedet.

Eberhard Harbsmeier diskuterer i sin artikel forholdet mellem forkyndende og ikke-forkyndende undervisning set fra kirkens perspektiv.

Endelig diskuterer John Rydahl i sin artikel flere af bidragene i dette nummer i forhold til den danske folkeskoles nuværende formelle og institutionelle rammer.

Til sidst et kort redaktionelt efterord ved Keld Skovmand.

Tak for hjælpsomhed ved realiseringen af dette nummer til Knud Rendtorff, Leif Jürgensen og Alexander von Oettingen.

Redaktionen

Schleiermacher

– en pædagogisk teolog

Hvilken betydning har dannelse for Schleiermachers religionsbegreb?

Af Signe von Oettingen, cand. theol.

Såvel teologisk som pædagogisk kan man konstatere, at forholdet mellem religion og pædagogik ikke hører til de mest belyste områder. Denne tendens er dog ved at ændres og det af flere grunde. Den aktuelle debat både nationalt og internationalt efter Muhammedkrisen viser, at spørgsmålet om, hvordan vi lærer at omgås religiøsitet både i samfundet generelt og i skolen specielt ikke kan undvære en faglig videnskabelig belysning. Derudover bliver det mere og mere nødvendigt at opprioritere den fag- og almenvidenskabelige forskning for at skabe en mere nuanceret viden om skolens religionsundervisning. I en *Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskundskab i folkeskolen* anbefales det bl.a., at der skal etableres et nationalt videncenter i religionspædagogik (Undervisningsministeriet 2006, 3). Hertil knyttes spørgsmålet om, hvorledes religionsundervisningen kan foregå legitimt på kristendomsundervisningens betingelser.

Ud over disse konkrete forhold kan et mere aktuelt alment samfundsproblem nævnes, nemlig spørgsmålet om, hvilken stilling religion har i samfundet i dag. Medtænkes religion som en integrativ, men selvstændig del af det fællesmenneskelige liv, som udfolder sig i samfundet? Eller marginaliseres religion til at være en redningsplanke i den private sfære, hvis man mislykkes på andre menneskelige områder? Har samfundet og det offentlige rum brug for religion, og er menneskeligt samliv mulig uden en eller anden form for religiøs betinget tilværelsesforståelse? En tilværelsesforståelse, som symboliserer

forestillingen om et vellykket fælles menneskeligt samliv (Preul 2003, 9)? Dette spørgsmål kan også stilles med hensyn til pædagogikken. Hvilken stilling har pædagogikken i dag? Marginaliseres den eller gøres den afhængig af andre samfundsmæssige mål? Kan pædagogikken bevare sin selvstændighed, uden at den gøres til tjenestepige for andre vidensområder?

Alle disse bredt formulerede spørgsmål tyder på, at forholdet mellem pædagogik og religion er højaktuelt og desuden meget spændingsfyldt. Det hænger ikke blot sammen med, at de hver for sig er uafgrænsede områder, men at de tilmed har en lang traditionshistorie til fælles. I det europæiske perspektiv har tænkningen over pædagogik og opdragelse altid været præget af kristne teologer, helt tilbage fra antikken (Nipkow 2003, 156).

Schleiermachers dobbelthed

En af de teologer, der i særlig grad har belyst forholdet mellem religion og pædagogik, men som desværre ikke har fundet en bredere genklang i en dansk sammenhæng, er Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (se dog Grove 2004 og von Oettingen 2001, 51-73). Schleiermacher skrev i begyndelsen af det 19. århundrede og forfattede centrale værker inden for både teologien og pædagogikken. Hans definition af religionens væsen gælder stadig som den systematisk bedst gennemtænkte teori, samtidig med at han anses for at være en af den moderne pædagogik grundlæggere (Schweitzer 2003, 39).

Med hans teologiske skrifter *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* fra 1799 og *Der christliche Glaube* fra 1830/31 vender Schleiermacher det dogmatiske tanke-system fuldstændigt om. I modsætning til samtiden var hans hensigt ikke at opstille dogmatiske, objektive og tidløse læresætninger om Gud og således om religion. I stedet søgte han vejen til Gud via de fromme kristelige erfaringer. Det er menneskets religiøse oplevelser, religiøsiteten, som han ser som indgangsvinkel til al tale om Gud og religion. Selvom vi lever i en anden tid, kan Schleiermachers religiøse tanker stadig være frugtbare. Især når det drejer sig om at diskutere, hvordan vi i dag kan

forstå religion og religiøsitet i en stærkt moderniseret og sekulariseret verden.

Men også i forhold til pædagogikken kan Schleiermacher inspirere (Uljens 2004, 215). Hans *Vorlesungen von 1826* kan læses som et dokument om pædagogikkens selvstændighed, dog aldrig uden forbindelse til det religiøse. Som teolog tænkte han pædagogisk og ledte både i sit teologiske og pædagogiske system efter systemernes koblingsmuligheder. I Schleiermachers tænkning betinger religion og pædagogik hinanden i deres selvstændighed.

For at præcisere denne dobbelthed vil jeg i det følgende prøve at undersøge centrale teologiske refleksioner hos Schleiermacher i hans tidlige skrift *Über die Religion* (herefter *Talerne*) med henblik på dannelsens betydning for og i hans religionsbegreb. Jeg har valgt den eksemplariske gennemgang af udvalgte teologiske tanker og deres forbindelse til hans pædagogiske tanker for at kaste lys over forholdet mellem religion og pædagogik. Et forhold, som på trods af områdernes skarpe adskillelse hos Schleiermacher, er præget af en indre sammenhæng. Dannelsesbegrebet har betydning for hans religionsopfattelse og det religiøse for hans dannelsesteoretiske tanker. Det er denne dobbelthed, som gør ham relevant i en debat om forholdet mellem religion og dannelse.

Det menneskelige liv oscillerer i dannelsesprocessen

Schleiermachers tænkning om religion og menneskets dannelse er præget af hans grundsyn på livet i dets helhed. Det menneskelige liv og menneskelig handlen er bestemt af spændingen mellem polære modsætninger. Dannelsesprocessen forstår han som vekselvirkning mellem sådanne modsætninger. Han kalder det for *oscillation* – idet han forestiller sig at dannelsesprocessen foregår som svingninger mellem magnetiske spændinger. Mennesket dannes og bliver dannet i spændingen mellem receptivitet og spontanitet, afhængighed og frihed, at-være-i-sig-selv og at-træde-ud-af-sig-selv. Dertil kommer spændingen mellem jeg og du, separation og fællesskab, specielt og alment, individuelt og overindividuel. Livet udfolder sig i spændingen mellem disse to grupper af begrebspar, som ofte krydser hinanden og kan resultere i

fire brændpunkter, når de forbindes. I den oscillerende proces flyder det menneskelige liv frem og tilbage i spændingsfeltet mellem disse – nogle gange er en pols tiltrækningskraft større eller mindre, men aldrig lig nul (Schleiermacher 1799, 6).

Midt i disse spændinger opdager Schleiermacher dannelsen som livets centrum. Menneskets selvdannelse eller indre dannelse. I *Talerne* stiller Schleiermacher det grundlæggende kritiske spørgsmål: ”Eller hvorfor glemmer jeres praksis menneskets egen dannelse?” (Schleiermacher 1799, 53). Schleiermacher udtrykker sin tilbageholdenhed over for store teoretiske, filosofiske og religiøse systemer, som ikke giver plads til menneskets besindelse på sig selv. En besindelse på sig selv som et relationelt væsen og med den religiøse relation som en vigtig forudsætning.

Religion og pædagogik som selvstændige antropologiske fænomener

”Religionens væsen er hverken tænkning eller handlen, men anskuelse og følelse” (Schleiermacher 1799, 50). I denne prægnante sætning ligger en del af Schleiermachers nye religionsteori, som han udfolder i *Talerne*. Citatet kan læses som svar på, hvilken blivende betydning religion har efter oplysningstidens religionskritik. Schleiermachers intention er derfor dobbelt: For det første kritisk at afgrænse religionens område og gøre det klart, hvad religion ikke er, nemlig tænkning og handlen, dvs. metafysik og moral. For det andet at give et nyt, konstruktivt bud på, hvad religionens væsen så er, nemlig anskuelse og følelse.

I forhold til afgrænsningen fra metafysik og moral kan man skematisk sige, at der på Schleiermachers tid fandtes to hovedstrømninger inden for teologien: ortodoksien og ortopraksien. Hvor den første betegner en rettroenhed over for dogmatiske læresætninger, så betegner den anden en forpligtelse på den rette handlen. Begge kunne kaldes mulige *steder* for mødet med Gud. Det første mulige møde var i viden, repræsenteret ved ortodoksien i sin udformning af en på fornuften baseret naturlig teologi. Med Schleiermachers kendskab til oplysningstidens filosofi må han nødvendigvis kritisere en teologi, som ved hjælp af fornuften vil formulere udsagn om Gud. For disse udsagn er i sidste

instans menneskeskabte objektiveringer, da Gud ligger uden for vor erkendelsesevne. Den kognitive tilgang til verden giver ikke plads til en religion, som mennesket ikke selv har skabt.

Det andet mulige møde kunne finde sted i handlen, i vores indre moralske stemme, som fortæller os, hvad vi skal gøre. Det er en form for ortopraksi. Men også dette ser Schleiermacher kritisk på. Religionens rolle ville da være en form for hjælpelærer til et moralsk rigtigt og meningsfyldt liv, uden dog at tage religionen alvorlig på dens egne præmisser.

Schleiermacher anser både ortodoksien og ortopraksien for at være blindgyder. I *Talerne* forsøger han at formulere et tredje konstruktivt bud på et muligt møde med Gud. Religionens væsen er nemlig dybt forankret i menneskets indre ved anskuelsen og følelsen. Disse er de eneste menneskelige evner, som muliggør religiøsitet. Det nyskabende er, at Schleiermacher for eftertiden gør det klart, at mennesket ikke blot har en kognitiv og moralsk tilgang til verden, men også en religiøs. Han ordner således den menneskelige antropologi og de menneskelige praksisområder på en ny måde. En nyordning, som også får stor betydning for pædagogikken.

I sine pædagogiske forelæsninger udfolder Schleiermacher senere i et mere samfundsteoretisk perspektiv, at pædagogik har en egen uafhængig værdi i sig selv. ”Praksis har dignitet i sig selv” (Schleiermacher 2000, 13). Den har et eget område, som ikke behøver teoretisk begrundelse fordi den altid har hørt med til det at være menneske. Idet Schleiermacher teologisk tildeler religiøsitet sin egen uafhængige tilgang til verden, skaber det også en åbenhed og frihed i andre sammenhænge. Han behøver ikke at profilere religionens betydning for de andre praksisfelter og kan således for pædagogikkens vedkommende kræve samme selvstændighed.

Den tydende (aktive) passivitet i anskuelsen

Gennem anskuelse og følelse har mennesket en mulig tilgang til det religiøse. De udgør selve nerven i Schleiermachers religionsbegreb. Hvad er det, som skjuler sig bag disse begreber, og hvad implicerer disse teologisk og pædagogisk?

I almindelighed definerer Schleiermacher anskuelsesakten som følger: ”I al anskuelse udgår en påvirkning fra det anskuede på den anskuende, en oprindelig og uafhængig handlen fra det anskuede, som så fra den anskuende i overensstemmelse med sin egen natur optages, sammenfattes og begribes” (Schleiermacher 1799, 55). I denne sætning ligger en todeling af anskuelsen (Grove 2004, 82). For det første betones det, at indflydelsen udelukkende udgår fra den anskuedes side, hvor den anskuende kun påvirkes passivt. For det andet foregår der også en aktivitet i den anskuende, som optager, sammenfatter og begriber. Denne almene betragtning af det, som sker i anskuelsen, overfører Schleiermacher til det religiøse område. Først den stærke betoning af universets konstante og uophørlige handlen, som det anskuende subjekt står total passivt og modtagende overfor. Grundforholdet og forudsætningen for alt er nemlig, at universet giver impulsen. Samtidig må det andet perspektiv tages med, det, som sker i den religiøse anskuer. Her bliver det også pædagogisk interessant. Det, som sker i subjektet, er, at alt det endelige i verden fremstår *som* en del af det uendelige, og at det uendelige giver sig til kende i det endelige. I den religiøse anskuelse tydes noget *som* noget. Den modtagende passivitet er ikke udtryk for naivitet eller manglende refleksion, men en aktivitet i bevidstheden. Det, som opleves i anskuelsen og modtageligheden, har karakter af en tydning (Schröder 2000, 592). Det kommer også frem i et andet berømt udtryk fra *Talerne*, at religion er ”sans og smag for det uendelige” (Schleiermacher 1799, 53). Schleiermachers brug af ’sans’ peger i retning af sansernes modtagelighed for en meningsbærende totalitetserfaring, netop at anskue det endelige *som* en del af det uendelige og det uendelige *som* fremtrædende i det endelige. I senere udgaver af *Der christliche Glaube* fra 1830/31 undgår Schleiermacher at bruge disse poetiske og romantiske udtryk til fordel for ”en absolut afhængighedsfølelse” (*Schlechthinige Abhängigkeit* (Schleiermacher 1999, 23)). Derved undgår Schleiermacher faren ved, at udtrykkene tolkes som anlæg eller et talent, som mennesket har eller ikke har. Tværtimod. Det religiøse hører fundamentalt med til det at være menneske – til dets *conditio humana*. Det er livsvigtig for mennesket at tyde den foreliggende verden, så det fragmenterede og forgængelige fremstår som sammenhængende og meningsfuldt.

Det ubeskrivelige øjeblik og barnets ubeslutsomhed

'Åbenbaring' beskriver Schleiermacher som det, at det uendelige manifesterer sig i det endelige. Selvom åbenbaringsøjeblikket er ubeskriveligt, forsøger han alligevel billedligt at beskrive, hvad der sker. Han sammenligner i *Talerne* "det første hemmelige øjeblik" med et elskende par (Schleiermacher 1799, 73). Han beskriver følelsen i øjeblikket som det at være fuldstændig opslugt og påvirket af noget større på linje med beskrivelserne fra mystikerne. I det pågældende øjeblik sanses de forskellige elementer i det oplevede som en helhed, de flyder sammen. Først når øjeblikket brydes, træder elementerne fra hinanden og giver plads til refleksion over det skete. Dette betegner Schleiermacher som "fødselstimen for alt levende i religion" (Schleiermacher 1799, 75). Det førrefleksive øjeblik, som ikke er skabt af mennesket, hører derfor sammen med den efterfølgende refleksion over den religiøse erfaring. I en pædagogisk sammenhæng kan dette have interesse, da det fundamentalt skaber en åbenhed for talen om religiøsitet. Schleiermacher bliver nemlig ikke stående ved det mystiske øjeblik, som er flygtigt, fortryllende og umiddelbart forgængeligt. I så fald ville enhver kommunikation af og om religion være umulig. Det er ikke Schleiermachers hensigt og mål, da hans erklærede præmis er, at al religiøsitet er en forandring af bevidstheden under påvirkning af universets handlen, som kun kan leves i dialog med andre religiøst påvirkede. En bevidsthedsforandring, som gang på gang må opleves på ny. Schleiermacher påpeger, at religiøse oplevelser ikke kan konserveres eller bevares. Derfor anser han også samtidens undervisning i religion som en umulighed (Schleiermacher 1799, 140).

Der er en sammenhæng mellem Schleiermachers teologiske pointering af, at det egentlige religiøse er utilgængeligt for menneskelig påvirkning, og hans senere pædagogiske forelæsninger. Dybest set er ethvert menneske præget af en hemmelighed. Ingen kan med sikkerhed fastlægge menneskets natur og gøre sig til herre over, hvordan mennesket i sidste ende vil udvikle sig. Schleiermacher siger, at "barnets antropologiske forudsætninger er ubestemte" (Schleiermacher 2000, 21). Hvad barnet kommer med af forudsætninger, er for den opdragende aldrig helt gennemskueligt – og man vil aldrig ved pædagogisk indvirkning kunne

være sikker på det endelige resultat. Schleiermacher gør opmærksom på, at enhver tydning af dette uopklarede forhold straks ville ende i det transcendent eller religiøse, da det ligger uden for vor erfaring og er et forhold, som alene kan tydes.

Gudstanken eller den bagvedliggende totalitet

Schleiermacher er meget tilbageholdende med brugen af ordet Gud, men tilbageholdenheden knytter sig dog alene til forestillinger, som objektiverer og dermed gør Gud endelig. Med udtalelsen ”at det kan være bedre at have en religion uden Gud end en med”, bevæger Schleiermacher sig ud i et sprængfarligt område i samtiden (Schleiermacher 1799, 126). Han må frygte for censuren og for at blive anklaget for ateisme. *Talerne* kommer helskindet gennem censuren, selvom de med ovennævnte citat problematiserer teologiens religionsbegrundende stilling (Grove 2004, 88). Forestillingen om en personalistisk Gud kan ikke være religionens mulighedsbetingelse. Schleiermacher udfolder den religiøse oplevelse, at anskue universet, som en totalitet, en relation, som en enhed i mangfoldighed – som ”et og alt” (Schleiermacher 1799, 128). Dette gør han for at vise, at religion ikke er afhængig af en bestemt forestilling om Gud, som gør krav på at være udtømmende.

I forhold til Schleiermachers senere pædagogiske tanker foreligger der ingen direkte forbindelse mellem Schleiermachers ikke-personalistiske Gudsopfattelse og hans opfattelse af pædagogik. Og dog spiller hans forestilling om Gud som ”et og alt” en rolle på en implicit måde. Den har betydning for selve måden at tænke på. I sin opdragelsesteori går Schleiermacher ud fra et klassisk dannelsesideal. Det viser sig på flere måder: Han antager, at der findes en større overordnet etisk retningsnor for den opdragende generation som sådan, og mener, at pædagogisk handlen er funderet i en tro på det gode, det gode liv og udviklingen af en harmonisk personlighed. Således har pædagogikken en bestemmelse, hvor den er flettet ind i en større sammenhæng. Der er ikke en eksplicit udtalt sammenhæng mellem Schleiermachers pædagogiske tanker og hans teologiske tænkning. Men i forhold til dannelsesbegrebet har det altid en betydning, ud fra hvilken kontekst man forstår det. Hos

Schleiermacher er denne kontekst stærkt teologisk præget. For spørger man til, hvad der i sidste instans gør mennesket til menneske, vil svaret hos Schleiermacher uvægerligt være religiøst. Med dette spørgsmål berøres menneskets forhold til Gud.

Religiøsitet er præget af individuel og universel dannelse

I indledningen til de pædagogiske forelæsninger fra 1826 formulerer Schleiermacher et dobbelt sigte for opdragelsen og dannelsen, som han kalder dens universelle og individuelle opgave. Den universelle opgave består i at forberede til myndig og selvstændig deltagelse i hele samfundets liv, mens den individuelle opgave skal hjælpe til at udvikle en individuel personlighed (Schleiermacher 2000, 37).

Disse to sider af dannelsen grundlægges allerede i *Talerne*, dog alene tænkt ud fra forbindelsen til religion eller det religiøse og ikke ud fra et samfundsteoretisk udgangspunkt. Det peger på den store betydning, dannelse har for religiøsitet. Impulsen til overhovedet at kunne tale om dannelse – her forstået som religiøs dannelse – kommer først fra universet: ”Universet danner selv sine betragtere og beundrere” (Schleiermacher 1799, 143). Men som vi var inde på i forbindelse med analysen af Schleiermachers brug af begrebet anskuelse, så foregår der også en aktivitet i betragteren. Det er denne aktivitet der har brug for at blive dannet i to retninger, en individuel og en universel.

I forhold til religiøsiteten betyder udviklingen af den enkeltes individuelle færdigheder i *Talerne* at kunne gå ud af sig selv og beskue universet, for derigennem at udvikle en sans for at kunne se det uendelige i det endelige, på en helt særegen måde. Dannelsens individuelle side udtrykkes i *Talerne* med begreberne ’sans’ og ’fantasi’. Sammen udgør de en form for selvrefleksiv, tolkende og tydende evne, hvor det selvbeskuende også spiller en rolle. Men for at være religiøs må man også kunne beskue sig selv: ”Det religiøse menneske har rettet alle sanser mod sig selv, idet han griber og anskuer sig selv” (Schleiermacher 1799, 157).

Den skabende fantasi

Fantasia inddrager en nøgleposition hos Schleiermacher. Sluttelig er det fantasien og dens forbindelse med friheden, som afgør, med hvilken ide om Gud mennesket anskuer universet (Schleiermacher 1799, 129). Den udgør bindeleddet mellem den førrefleksive religiøse bevidsthed og den efterfølgende refleksion. Ifølge Schleiermacher er fantasien noget, man kan og skal arbejde med praktisk i religionspædagogikken. Men altid under det forbehold, at man som opdragende kun kan opfordre fantasien, for det er individuelt forskelligt fra menneske til menneske, i hvilken retning fantasien går. I Schleiermachers brug af fantasien peger han derfor på et pædagogisk paradoks. Det handler om at aktivere barnets egen fantasi, samtidig med at det kan beholde sin egen indre spontanitet. Ethvert menneske må og skal finde sin egen retning for fantasien. Schleiermacher mener dermed ikke, at religiøse mennesker er fantaster eller fantasierende, men at de kreativt ordner det, som bliver optaget i det indre på en ny måde ved at give det en ny form. Derved bliver det til skabende fantasi. Fantasia har evnen til at sætte sig i besiddelse af det væsentlige (Schleiermacher 1799, 159) og at transformere det ved et mimisk talent, ikke blot ved at gentage det, men ved at skabe nye former. Hos Schleiermacher er fantasi ikke bundet til et mål, og han slår gang på gang fast, at den ikke må funktionaliseres. I hans tekster optræder fantasi ofte i en treklang sammen med forstand og frihed. Sammen med disse kan fantasien skabe overgangen til religion, men det er ikke givet.

En helhedstydning, hvori det fragmenterede bevares

'Sans' beskrives i *Talerne* som en modtagende menneskelig evne, der gør det muligt at træde i forbindelse med universet. Med Schleiermachers forståelse af sans bliver anskuelserne, som subjektet gør, optaget og tydet som en helhed. Verden, som er sammensat af forskellige enkelte anskuelser, tydes som en helhed. Derigennem kan "verden og menneskets egen forhold til verden gå op for mennesket" (Schleiermacher 1799, 151). Det er dog ikke en helhedstydning, som ophæver de individua-

liserede anskuelser i et forsøg på at forenkle og harmonisere verden. Han kritiserer dermed det klassiske dannelsesideal, som han selv til en vis grad repræsenterer, blot i en brudt form. Verdens sammensathed og kompleksitet ophæves ikke, for universet lader sig kun beskue i det enkle. Sansen hjælper dog subjektet, så verden ikke fremstår atomiseret, men giver mening. Til dette tildeles sansen en aktiv og en passiv rolle, som udtrykkes ved, at ”den vil finde og lade sig finde” (Schleiermacher 1799, 148).

Det, som sansen kan opspore, er de specielle overgange til universet, som findes i verden: ”I menneskets forhold til denne verden findes visse overgange til det uendelige – gennembrudte udsigter – enhver føres forbi disse, for at menneskets sanser kan finde vejen til universet” (Schleiermacher 1799, 153). Et citat, som ofte bruges i religionspædagogikken i dag. Friedrich Schweitzer tager i sin lille bog *Barnets ret til religion* netop afsæt i denne nødvendige åbenhed for universet, idet han henviser til Schleiermacher og beskriver denne åbenhed som en vished om, at verden ikke er nok i sig selv, og at der findes *vinduer*, som skaber en overgang mellem verden og det uendelige. Netop i opdragelsen gælder det om at holde disse vinduer åbne, for i konfrontationen med erfaringer, hvor verden ikke fremstår så gennemskuelig, kan disse vinduer gøre det forståeligt, at verden er mere end det, jeg kan gøre og gribe med mine hænder (Schweitzer 2006, 14).

Religionens intergenerationelle side

Samtidig med nødvendigheden af at udvikle en individuel religiøsitet peger Schleiermacher også på en anden side af opdragelsen – den universelle dannelse. Religiøsitet kan aldrig leves alene. Det hører efter Schleiermachers mening både indholdsmæssigt og strukturelt med til religion, at religiøsitet kun kan udfoldes i kommunikation med andre mennesker og i et konkret intergenerationelt fællesskab. Senere i sine pædagogiske forelæsninger kalder han denne side af dannelsen for ”universel”, fordi den vedrører indføringen barnet til myndig deltagelse i samfundet. I *Talerne* kan ansatserne til denne tanke forstås som opdragelse til myndig og selvstændig deltagelse i det religiøse fællesskab.

Det konkrete forbindelseselement i *Talerne* mellem religion og dannelse er fællesskabet og kommunikationen. Trangen til at kommunikere hører ikke blot med til det at være menneske, men er også en strukturel egenskab ved religion. ”Hvor religion er – er der også kommunikation og samvær mellem mennesker” (Schleiermacher 1799, 177). Trangen til at kommunikere er en impuls, som udgår fra universet, her forstået som religion. Den er dermed ikke kun antropologisk motiveret: ”Det ligger ikke blot i den menneskelige natur, men især også i religionens” (Schleiermacher 1799, 177). Atter engang slår Schleiermacher fast, at religiøsitet i første omgang ikke er et antropologisk fænomen, selvom vi kun kan forholde os til den ud fra en antropologisk tilgangsvinkel.

I menneskets natur ligger der, ifølge Schleiermacher, forskellige garanterede handlingsformer, hvis mennesket bliver påvirket religiøst, og disse handlingsformer resulterer i kommunikation. Først ønsker mennesket at verificere det oplevede i kommunikation med andre. Så oplever mennesket i anskuelsen af universet, at universet er uendeligt, og at dets oplevelser kun er en lille del af en meget større helhed. Erfaringen resulterer i, at mennesket oplever, ”at man ikke kan komme til erkendelse af sig selv – alene ved sig selv” (Schleiermacher 1799, 178). Andre mennesker har derfor måske gjort andre erfaringer, som man søger at få kendskab til i kommunikationen. Endelig oplever mennesket noget så utroligt, som det ikke kan holde for sig selv, og som for alt i verden forsøges videregivet til andre. Mennesket kan alene videregive og henvise til selve *genstanden*, hvorved religiøs erkendelse og oplevelse bliver gjort. Andre må hver især gøre deres egne erfaringer med denne *genstand*. Schleiermacher skelner, som Martin Luther gjorde, også mellem selve det oplevede i troen, som er hinsides al pædagogik og den nødvendige og mulige formidling af trosindhold. I den religiøse kommunikation ligger dermed også en læringsproces. At lære religion indeholder på den ene side altid en bevidsthed om, at religion har en normativitet, som det religiøse individ er bundet til, men som på den anden side ikke kan leves anderledes end i fællesskabet med andre former for religiøsitet omkring en bestemt historisk religion. Schleiermacher taler om, at kommunikationen ikke kun kan foregå tilfældigt frem og tilbage, men har brug for en institution, som kan opfange og skabe rum for den religiøse kommunikation (Schleiermacher 1799, 181). Legitimationen

for religiøs kommunikation ligger ikke i ønsket om at ville påvirke andre mennesker med den religiøse tilgang, man selv anser for sand. Men religiøs kommunikation opstår ud fra en trang til at reflektere sin egen religiøsitet i samspil med andres oplevelse af universets uendelige anskuelsesformer. Schleiermacher ser det ikke som en modsætning, at religion gør krav på at være sandhed for den enkelte, samtidig med at denne kan respektere, at andre har gjort sig andre erfaringer.

Religion og dannelse – et uundværligt følgeskab

Forbindelsen mellem religiøs dannelse og et kommunikationsfællesskab i *Talerne* viser en bevidsthed om, at mennesket bevæger sig i flere forskellige kommunikationsfællesskaber eller praksisfelter. Som tidligere nævnt udfolder Schleiermacher først de forskellige uddifferentieringer af de menneskelige praksisfelter konkret i sine senere skrifter. Men allerede i *Talerne* anes grundlaget for formuleringen af de frie livskredse, som senere bestemmes som stat, videnskab, fællesskab og kirke.

Skriftet kan læses som en forholdsbestemmelse af religionens specielle plads i de menneskelige praksisfelter. Idet den belyser religionens stilling i den menneskelige praksis, har religion en plads ved siden af metafysik/moral og staten. Mange af de misforhold, som Schleiermacher kritiserer, skyldes, at forholdet mellem disse felter ikke er afklaret. De bærer præg af at være flettet ind i hinanden og – hvad meget værre er – at stå i et afhængighedsforhold til hinanden. Det må være muligt, at man som menneske engagerer sig i forskellige sammenhænge, uden at det skaber problemer. Man må kunne være præst af profession, samtidig med at være et ansvarsfuldt medlem af samfundet eller staten (Schleiermacher 1799, 222).

For at undgå misforståelser og problemer må forholdet mellem de menneskelige praksisområder være bestemt af en ligestilling og være af ikke-hierarkisk. I dette ligger, at de menneskelige praksisområder ikke må bestemme hinanden teleologisk, at de ikke gøres til mål for hinanden. Det kommer bl.a. til udtryk i dette Schleiermachercitat: ”De religiøse følelser skal ledsage al menneskelig gøren som lys og lystig musik, mennesket skal gøre alt med religion, men intet ud fra religion”

(Schleiermacher 1799, 69). Selvom Schleiermacher her beskriver forholdet mellem religion og moral, er det et forhold, som også er konstitutivt for de andre områders forhold til hinanden. Det gælder altså også for forholdet mellem religion og dannelse.

Religion kan derfor alene forstås som dannelsens ledsagerske og hverken som dens tjenerinde eller legitimering. Religion har, som dannelse, sit eget uafhængige område. Men det betyder ikke, at de ikke har berøringsflader med hinanden. Schleiermacher beskriver netop deres indbyrdes forhold som et uundværligt følgeskab. Et følgeskab, hvis forhold er præget af frihed, fordi de netop hver især har et eget domæne. Ingen af domænerne behøver at gøre sig afhængig af det andet, og det skaber mulighed for, at begge kan udfolde sig og vokse. Med Schleiermacher kunne man sige, at religion er en nødvendig ledsager i pædagogikken og pædagogikken i religionen.

Schleiermacher – en aktuel pædagogisk teolog

Schleiermacher er ikke blot betydningsfuld i sin differentiering af de menneskelige praksisfelter og i deres selvstændige beskrivelse. Hans aktualitet ligger også i, at dannelsesbegrebet til en vis grad er en nødvendig forudsætning for religionsbegrebet, og at det religiøse samtidig belyser det pædagogiske område. Nok er det religiøse øjeblik ubeskriveligt, men det religiøse liv hos Schleiermacher indeholder strukturelementer, som er anvist på dannelse, og som er åbne for dannelsesprocessen i dens uafsluttelighed. Med Schleiermachers fremhævelse af, at religiøsitet er anvist på at udvikle individuelle og kollektive færdigheder, peger han på en væsentlig spænding mellem at kunne tyde sig selv og den omkringliggende verden og at kunne forstå sig selv i forhold til et konkret fællesskab. Denne spænding mellem individualitet og kollektivitet kunne også gøres frugtbar i forhold til skolens religions- og kristendomsundervisning. Det er en differentiering, som gør det muligt at udkrystallisere visse aspekter ved det religiøse, hvor det giver god mening at tale om religiøse kompetencer. Religiøse kompetencer, som skolen kan arbejde med – og som skolen under de forandrede betingelser, religionspædagogikken står overfor i dag, måske er tvunget til at arbejde med.

Litteratur

- Grove, Peter, *Friedrich Schleiermacher*. Anis 2004.
- Nipkow, Karl Ernst: „Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie“ i Peter Biehl & Karl Ernst Nipkow (red.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*. Münster 2003.
- Oettingen, Alexander von, *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Klim 2001.
- Preul, Reiner, *So wahr mir Gott helfe. Religion in der modernen Gesellschaft*. WGB 2003.
- Schleiermacher, Friedrich, *Der Christliche Glaube (1830/31)* (red. Martin Redeker). Berlin/New York 1999.
- Schleiermacher, Friedrich, *Vorlesungen 1826* i Michael Winkler (red.), *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2*. Frankfurt am Main 2000.
- Schleiermacher, Friedrich, *Über die Religion, Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)* (red. Günter Meckenstock). Berlin/New York 2001.
- Schröder, Markus, „Das „Unendliche Chaos“ der Religion“ i *200 Jahre „Reden über die Religion“*. Berlin/New York 2000.
- Schweitzer, Friedrich, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Kohlhammer 2003.
- Schweitzer, Friedrich, *Barnets ret til religion*. Aros 2006.
- Uljens, Michael, ”Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher” i Kjetil Steinsholt & Lars Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo 2004.
- Undervisningsministeriet, *Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskundskab i folkeskolen*. Undervisningsministeriet 2006.

Religion som fællesmenneskelig praksisform

Religionens status i Dietrich Benners dannelsesfilosofi

*Af Keld Skovmand, seminarielektor,
Professionshøjskolen Lillebælt, Læreruddannelsen i Odense*

Benner er grundlæggende præget af traditionen fra Schleiermacher, og hans overvejelser vedr. religion og pædagogik kan opfattes som en moderne aktualisering af Schleiermachers tanker om det samme (S. von Oettingen 2007, 54). Det gælder både praxeologien og synet på religion. Schleiermachers forestilling om fire livskredse er hos Benner blevet til seks fællesmenneskelige praksisformer, men det afgørende er ikke antallet, men derimod selve det at tænke dannelsen inden for rammen af nogle fællesmenneskelige ("eksistentielle") områder og at forstå forholdet mellem disse som ikke-hierarkisk. "Ikke ud fra, men med religion" går næsten som et slogan igennem de tekster, hvori Benner fremstiller sit syn på religion. Den artikel af Benner, vi i dette nr. af RPFForum gengiver sidste halvdel af, indledes således af en parafrasering af og tilslutning til Schleiermachers religionsopfattelse. Men for at forstå den dannelsesteoretiske sammenhæng, som Benner tænker indenfor, når han udtaler sig om religionspædagogik, er det nødvendigt at se på hans tænkning mere alment, herunder hans syn på religion. Det er derfor hensigten med denne artikel.

Praxeologiens grundbegreber

Dietrich Benner opfatter sin almene pædagogik som en praxeologi, dvs. en lære om den fællesmenneskelige praksis. Til grund for denne praxeologi ligger, hvad man kunne kalde en række bløde eksistentialer: sprog, frihed, kropslighed og historicitet. Benner kalder selv disse begreber *Begriffe der Praxis*, dvs. begreber, der kendetegner menneskets måde at være til på som handlende væsen. Disse afgrænses systematisk fra deres fejlformer i en tabel (Benner 2001, 43):

<i>Praksisreducerende fejlform</i>	<i>Praksisbegreb</i>	<i>Praksisdominerende fejlform</i>
Kroppen som organisme	Kropslighed	Kroppen som maskine
Valgfrihed	Frihed	Vilkårlighed
Mennesket som historiens offer	Historicitet	Mennesket som historiens herre
Sprog som afbildning af verden	Sproglighed	Sprog som konvention

Pointen er, at menneskets sprog eksempelvis hverken skal forstås som en simpel afbildning af verden (realismen) eller som en ikke mindre simpel social konvention (nominalismen), ”men begge og ingen af dem samtidig” (Benner 2001, 41). Sproget afbilleder nemlig ikke kun ting i verden (*Weltinhalte*), men indgår altid i en verdensformidlende forståelsessammenhæng. Tilsvarende er sproget ikke et rent socialt fænomen, men forholder sig derimod også altid til ting i verden. Menneskets forhold til og brug af sproget er ”produktivt”, og forholdet mellem sprogets afbildende og konventionelle funktion er dialektisk, dvs. gensidigt forbindende og udelukkende. Vi står her over for et dialektisk tankemønster, der er gennemgående og kendetegnende for Benners tænkning, nemlig opstillingen af modsætninger og en efterfølgende afvisning af begge, der ikke ender i et simpelt enten-eller men derimod

i et komplekst både-og, hvor det undertiden kan være svært præcist at sige, hvad dialektikkens indhold er.

Praxeologien er som sagt en handlingsteori, der samtidig er en dannelsese teori. Antagelsen er, at mennesket til alle tider og i alle kulturer lever og dannes inden for rammerne af en række praksisfelter: politik, arbejde, etik, religion, kunst og pædagogik. Mennesket er altså kendetegnet ved at leve i forskellige former for handlefællesskaber med andre mennesker. Men hvad kendetegner nu disse fællesskaber – både alment og historisk? Ja, set ud fra et alment perspektiv skal samfund styres, og deres fremtid planlægges, mennesket skal via arbejde aftvinge naturen sit eksistensgrundlag for at overleve, mellemmenneskelig omgang skal reguleres via moral, mennesket fremstiller verden (og sin verdenserfaring) æstetisk med henblik på ”handlingsaflastende” oplevelser, der sætter forholdet mellem praksisformerne i perspektiv, menneskets endelighed rejser spørgsmål, der kalder på eksistensudlægning, og endelig skal børn opdrages for at kunne bemestre praksisområderne. Grundbegreberne er her *ufærdighed* og *nødvendighed*, som gensidigt forudsætter hinanden: Menneskets ufærdighed (eller formbarhed) repræsenterer nemlig en nød, som det skal udfries af ved at handle i et fællesskab med andre mennesker (A. von Oettingen 2001, 141). Samfundets overlevelse og fremtid er ikke givet, vi kan ikke (som dyrene) leve i og af naturen, men må arbejde, moral er ikke medfødt, æstetiske udtryksfærdigheder ej heller, og døden er et problem, fordi vi har bevidsthed om den, og den anfægter meningen med vores eksistens (hvad der gør religion til en nødvendighed). Benner taler her sammenfattende om ”et ikke-hierarkisk system for alle samfundsmæssigt nødvendige former for virksomhed” (Benner 2005, 61). Anskuer vi praxeologien historisk, får vi lidt mere præcise informationer om, hvad der kendetegner praksisformerne i deres nutidige kontekst: Arbejde er ikke længere begrænset til bestemte grupper (slaver eller en bestemt klasse af lønarbejdere), etikken baserer sig på Kants kategoriske imperativ med gensidig respekt og frihed som grundbegreber og er som sådan ikke regelfastsættende, men formulerer i stedet et princip, mens pædagogikken vedrører den enkeltes frie, almene dannelse. Tilsvarende er politikken ikke underlagt bestemte standsinteresser, men er ”kosmo-politik i verdensborgerlig forstand”, kunsten er også interessefri og ”verdensborgerlig kunst, som formidlet via

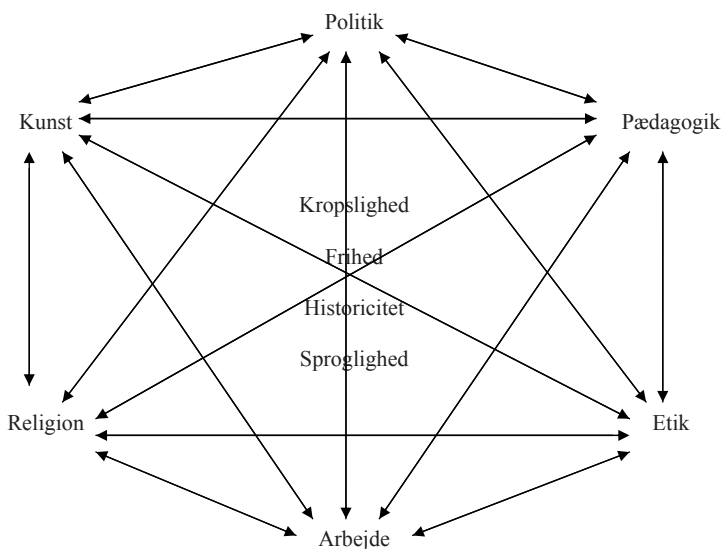
refleksivitet og spontanitet uden handletvang fokuserer på spørgsmålet om menneskets bestemmelse”, mens religion er human, ikke teokratisk religion, ”som baserer sig på postulatet om en gud, som transcenderer alle historiske religioner, og gennem hvilken man, når det kommer til stykket, udelukkende kan blive menneske” (Benner 2005, 63). Benner mener altså, at der i moderne samfund er indtruffet en positiv, frigørende forandring af de fællesmenneskelige handlefællesskaber, men som vi skal se, har moderniteten også sat sig sine negative spor i form af forskellige former for brudt trading.

Den almene dannelsesteoris grundlæggende principper

Benner skelner mellem to typer og sæt af principper, de konstitutive og de regulative, som hhv. vedrører den pædagogiske praksis og praxeologien. De to konstitutive principper er *formbarhed* og *selvvirksomhed*. Det er helt fundamentalt i Benners tænkning, at mennesket på den ene side er formbart (*Bildsam*), dvs. et ufærdigt, imperfekt væsen, som bliver til som menneske (dannes) inden for rammerne af de fællesmenneskelige praksisformer, samtidig med at det på den anden side må opfordres til selvvirksomhed inden for samme ramme. Dette involverer et dannelsesbegreb: ”Begge dele tilsammen, menneskets ubestemthed og uvidenheden om dets bestemmelse udgør den nyere tids begreb for menneskets dannelse” (Benner 2005, 59).

I forhold til praxeologien gælder to regulative principper: Overføringen af samfundsdeterminanter til pædagogiske determinanter og den ikke-hierarkiske ordning af den fællesmenneskelige praksis. Overføringen af samfundsdeterminanter til pædagogiske determinanter vedrører pædagogikkens autonomi, nemlig det forhold at bestemte samfundsmæssige opfattelser af, hvad der bør kendetegne menneskets dannelse, ikke overføres til den pædagogiske praksis, men derimod underlægges de pædagogiske principper om formbarhed og selvvirksomhed. Den ikke-hierarkiske ordning af den fællesmenneskelige praksis betyder, at praksisområderne skal være ligeværdige, og dermed at intet område må dominere de øvrige. Hvad Benner siger om religion, nemlig at religion ikke må være fundamentalistisk, og at menneskets handlen skal ske *mit*

Religion og ikke *aus Religion* gælder også for de øvrige praksisområder: Religion er – ligesom arbejde, kunst, etik, politik og pædagogik – med i alt, hvad menneskets foretager sig uden at være bestemmende for det: ”Det gælder ikke om at handle uden religion, men heller ikke om at handle ud fra religiøse grunde, men derimod om at religion opleves som ledsager, som giver et bestemt syn på verden.” (S. von Oettingen 2007, 59). Praksisområderne er på den måde indlejret i hinanden – som præmisser mere for hinanden end sig selv, og som områder, der ikke kun kan anskues for sig selv, i deres egen ret, men som samtidig udgør deres eget proprium. Benner har illustreret sin praxeologiske tænkning i en model, hvor samtlige relationer mellem praksisområderne og de fire praksisbegreber er indtegnet (Benner 2001, 44):



Affirmativ vs. ikke-affirmativ opdragelse/dannelse

Det er et grundanliggende i Benners dannelsesteori, at opdragelse og dannelse ikke må være affirmativ, dvs. bekræfte en bestemt normativitet. Han søger her at overvinde en skelnen mellem det affirmative og det ikke-affirmative, som forbinder det affirmative med bevarelsen af det

eksisterende, og det ikke-affirmative med kritikken af og opgøret med det eksisterende med afsæt i en samfundsutopi:

”Begge positioner bestemmer opdragelsens mål og opgaver i henhold til forudgivne positive formål, blot sådan at den ene tager udgangspunkt i en real-eksisterende, den anden i en stedfortrædende-anticiperet positivitet, som i begge tilfælde skal tjene som normativ rettesnor i opdragelsen. Begge positioner går ud fra en instrumentel forestilling om opdragelsespraksis og ser deri et vigtigt middel til tradingen eller forandringen af forudgivne positiviteter” (Benner 2005, 22).

Problemet kan her siges at være, at begge opfattelser formulerer noget bestemt, som barnet skal dannes og opdrages til, hvilket er i strid med de grundlæggende pædagogiske principper (om selvvirksomhed og formbarhed) og et tidssvarende dannelsesbegreb, der på en gang fastholder menneskets ubestemthed og uvisheden om dets bestemmelse. Opgøret med affirmative opdragelsesopfattelser bliver derfor vanskeliggjort af, at man ikke kan sige noget bestemt om, hvad der skal sættes i stedet, fordi enhver – i det mindste enhver entydig – bestemmelse heraf selv risikerer at blive affirmativ:

”En ikke-affirmativ opdragelse kan ikke opfattes som en suspension af en bestemt affirmation, samtidig med at en anden indsættes på tronen, men derimod udelukkende som suspensionen af enhver affirmativ opdragelse, nemlig den grundlæggende given afkald på at forme opdragelse som bekræftende instans i uden-for-pædagogiske positiviteters tjeneste” (Benner 2005, 22).

Benner skelner mellem affirmativ-bevarende og affirmativ-emanicerende opdragelse (Benner 2005, 56f), hvilket han eksemplificerer med forholdet mellem den vestlige kultur og naturfolks kulturer. Den affirmativ-bevarende opdragelse vil fremhæve den vestlige kulturs forbilledlighed, mens den affirmativ-emanicerende vil bruge naturfolks kulturer og deres kvaliteter til at kritisere den vestlige. Her står den

ene form for affirmation uforbindtligt over for den anden med den konsekvens, at ”de delvise sandheder i deres gensidige kritik ikke lader sig overføre til nogen højere, fælles sandhed” (Benner 2005, 57). Det ikke-affirmative alternativ vil her kunne bestå i at reflektere – og lade barnet reflektere – over forholdet mellem forskellige kulturer i en undersøgelse af deres kendetegn, kvaliteter, problemer og forhold til hinanden, da både forholdet og udlægningen af det er en uafsluttet proces.

Benner påpeger, at affirmativ opdragelse risikerer at være kontra-produktiv i mere end én forstand: Den kan både resultere i en affirmation af det modsatte af det, der ønskes bekræftet, men også i forskellige former for ikke-affirmation: Således kan fx en ateistisk opdragelsespraksis stimulere en religiøs interesse (Benner 2005, 50), men den kan også udvirke ligegyldighed og distance eller ikke-læring/dumhed (Benner 2005, 24; 49f).

Det er samtidig en præmis, at affirmativ opdragelse ikke fordrer nogen dannelsese teori, fordi opdragelsen her giver sig selv. Anderledes stiller det sig med den ikke-affirmative opdragelse, som er ”afhængig af en eksplicit dannelsese teoretisk refleksion” (Benner 2005, 42). Hermed gøres et ikke-affirmativt opdragelsessyn til en almen præmis for den dannelsese teoretiske tænkning. Horisonten for dannelsese teorien kan sammenfattende siges at være ”ubestemte utopier” eller en optimistisk fremadvendth ed:

”Derfor kan og må vi ikke blot bekræfte hverken samfundet, som det er, eller den forestilling, som siger, hvad et godt samfund skal være. Affirmation af virkeligheden og affirmation af forestillingen er tværtimod to forkerte måder at omgå forskellen mellem forestilling og virkelighed på. Derfor kan en kritisk dannelsese teori kun være ikke-affirmativ. Om det bemærkede allerede Kant, at den nyere tids opfattelse af menneskelig fuldkommenhed altid og uadskilleligt var forbundet med den mærkværdighed, at vi ikke forefinder den fuldkommenhed, men derimod må frembringe den, og netop derfor ikke kan vide, hvor langt enkelte mennesker og menneskeslægten som helhed formår at bringe det i den henseende. Denne principielle skeptiske indsigt, som er begrundet i en viden om, at der er

noget, vi ikke kan vide, gælder det fortsat om at holde fast ved i dag” (Benner 2005, 65).

Før-kritisk, kritisk og efter-kritisk

I tilknytning til sondringen mellem affirmativ og ikke-affirmativ opdragelse skelner Benner mellem før-kritisk, kritisk og efter-kritisk. Denne trehed opfatter han som en erstatning af den traditionelle modsætning mellem ukritisk (”sandt”) og kritisk (”falsk”), en modsætning, vi i lidt grove termer kan oversætte til ”affirmativt og ”mod-affirmativt” eller muligvis ”reaffirmativt”). Forholdet mellem ”sandt” og ”falsk” opfattes processuelt, som noget, der udvikler sig løbende: Det ”sande” før-kritiske er altid på vej til at blive kritiseret og dermed gjort til efter-kritik (falsificeret, dvs. negeret eller reflekteret sandhed), mens det kritiske er det, der aktuelt befinder sig i overgangsfasen mellem før-kritisk og efter-kritisk, dvs. en foreløbig positivitet, der er i færd med at blive negeret. Begrebstriaden kan i en vis forstand siges at være den struktur, der overvinder dualismen mellem affirmative-bevarende og affirmative-emanciperende opdragelsesteorier og løser det problem, som Benner selv formulerer: ”For åbenbart er det i enkelttilfælde på ingen måde altid muligt ganske enkelt at erstatte en ”forkert” positivitet med en ”rigtig”.” (Benner 2005, 51). I forhold til undervisningen forbindes denne begrebslige trehed med pluraliseringsbegrebet:

”Således kan vi i dag tale om en vis pluralisme af muligheder, hvad angår kritik, men dog ikke om en opnået pluralisering af kritiske analyse- og refleksionsformer. Ved sidstnævnte skulle man forstå en strid på meninger, som hverken benægtede det bestående spektrum af kritiske positioner eller udelukkende tillod decisionistiske valg mellem disse, men derimod gjorde brug af dem i en på én gang selv- og fremmedrelateret betydning” (Benner 2005, 159).

Bevarende, forandrende og innovativ/erindrende tradering

Den bevarende tradering er den uforandrende tradering, som foregår i traditionelle (og typisk statiske) samfund, og som i den sammenhæng ikke fordrer noget kunstigt miljø i form af skoler. Det, der traderes, foreligger i en færdig form, hvori den videreformidles til opvoksede generationer.

Den forandrende tradering rummer både konservative og innovative elementer. Forandringen indtræffer i voksnes liv, men også i det intergenerationelle forhold, hvor traditioner videregives i en refleksiv form. Denne traderingsform er karakteristisk for moderne samfund. ”De er bestemt ved, at de ældre, traditionelle former for tradering ikke blot afløses af formerne i en forandrende tradering, men derimod ved at disse på en måde aflejres, hvilket fremkalder og tillader uenighed mellem begge traderingsformer” (Benner 2005, 131).

Den innovative eller erindrende tradering har traditionsløsheden som baggrund og må således forholde sig til det glemte, dvs. det, der i det intergenerationelle forhold er gået helt tabt: ”Den vigtigste forskel mellem nuværende og tidligere traderingskriser består måske i, at det, som skal traderes gennem opdragelse, slet ikke findes længere i dele af generationsforholdene og i de uddifferentierede menneskelige praksisområder.” ... ”Denne overlevering må ikke blot kalkulere med traditionsbrud, men vil i stigende grad blive konfronteret med den kendsgerning, at tabet af traditioner slet ikke længere opleves, registreres og føles som et brud” (Benner, 139). Af den grund skal brudte traditioner introduceres, før de kan traderes kunstigt i skolen:

”Derfor hører det til opgaverne for en innovativ tradering i dag, at det, som skal traderes forandrende, på visse områder til at begynde med først skal introduceres igen og gøres tilgængeligt på ny for intergenerationelle erfaringsprocesser og processer vedrørende menneskers omgang” (Benner 2005, 140).

Der er her tale om ”en overleveringskultur, som kun kan anes i omrids, og som reflekterer denne glemsel”, og som ”kunne være bestemt

af omsorgen for at bevidstgøre afbrudte traditioner og traditionsbrud og at erindre disse i processen med at udvikle nye traditioner” (Benner 2005, 24). Målet er altså ikke at gøre glemte traditioner gældende men derimod at bruge dem som en reflektiv ressource med henblik på at udvikle nye traditioner. Benner giver tre eksempler på sådanne glemte traditioner: Demokratiet i det nye Tyskland, arbejdet i de grupper i samfundet, der står helt uden for arbejdsmarkedet, og religion i det tidligere DDR (Benner 2005, 138).

Det er kendetegnende, at den innovative trading ikke kun vedrører den opvoksede generation, men at målet er at genindsætte brudte traditioner i generationsforholdet, hvorfor den også i høj grad omfatter voksengenerationen. Samlet set bliver den erindrende trading af det tabte en opgave for både hjem, skole og samfund:

”En understøttende opdragelse i denne betydning er med henblik på glemte og truede kulturområder kun mulig, hvis det glemte ikke blot stilles kulturkritisk for retten og postuleres i form af en tilbagevenden til tidligere livsformer, men også tematiseres og bearbejdes på mangfoldig vis. Til de uundværlige aspekter ved en innovativ virksom trading hører derfor i dag, at det glemte erindres i voksengenerationen og i de opvoksendes liv og samtidig tematiseres såvel som organiseres reflektivt og praksisnært i både ungdoms- og børneopdragelsen og i de uddifferentierede praksisområder” (Benner 2005, 141).

Synspunktet er nemlig, at ”opdragende og dannende undervisning kun kan udvide erfaring og omgang med mennesker, hvis det, som den søger at formidle, knytter an til hverdagens livserfaring og medmenneskelig omgang” (Benner 2005, 140).

Benners religionsbegreb

Det er måske én af religionsundervisningens væsentligste bidrag til skolens almene dannelsesopgave at understøtte den ”skeptiske indsigt, der er begrundet i, at der er noget, vi ikke kan vide”, fordi religion

netop vedrører det, mennesket ikke kan vide. I forhold til praxeologien forekommer det helt oplagt, at vi må skelne mellem religion som fællesmenneskelig praksisform (hvad der er religionens *proprium*) og religion som dimension i de øvrige praksisformer med henblik på så at blive klogere på, hvad det er, vi ikke ved. Det fordrer en afklaring af religionsbegrebet. Som nævnt argumenterer Benner grundlæggende for religionens nødvendighed med, at religion forholder sig til en nød, der via handlinger og fortolkninger skal vendes, nemlig døden – men også med at dette ikke kan ske ved at give et svar på denne eksistentielle udfordring én gang for alle (Benner 2001, 35). Benner bruger forskellige ord herom (*Geschöpflichkeit*, *Sterblichkeit* og *Todesbestimmtheit*, Benner 1993, 103), men det afgørende er, at det, der er grundlaget for religion som fællesmenneskelig handleform (menneskets endelighed) samtidig bliver det generaliserbare træk, der kan overføres til de andre praksisformer, fordi mennesket bærer sin endelighed med sig overalt som et vilkår. Dette markeres særligt i forhold til pædagogikken, idet ”kun endelige væsener kan danne sig” (Benner 1993, 103). Herudover – og i sammenhæng hermed – opfatter Benner i tilslutning til Schleiermacher religion som endelighedens forholden sig til uendeligheden, eller, som vi tidligere så, et ”postulat om en gud, som transcenderer alle historiske religioner”, som er grundlæggende for det at være menneske. Også det bliver et generaliserbart træk, fordi denne forskel og dette forhold vedrører menneskets liv som sådant – dvs. som det udfolder sig i de øvrige praksisformer.

Fra almen pædagogik til religionspædagogik

Det kan i en religionspædagogisk sammenhæng næppe siges at være epokegørende at opfatte menneskets endelighed (døden) som et vilkår, der betinger religion og religiøsitet, og opfattelsen af religion som konstituerende for menneskelivet som sådant har klare mindelser om Luhmanns syn på religionens samfundsfunction – som det system, der muliggør systemers forholden sig til deres omverden, fordi religionssystemet netop tematiserer forholdet mellem immanens og transcendens. Der er i så henseende ikke meget nyt under solen. Men praxeologien og

religionens indplacering i den rejser nogle spørgsmål og udfordringer til religionspædagogikken, som kan være med til at bringe den et skridt eller to videre: Hvordan kan og skal religion være eksistentielt grundlæggende uden at være dominerende? Hvad er forskellen på at se på religion i og som sig selv (som en udlægning af eksistensvilkår) og på at anskue religion som en dimension i en række andre praksisformer: Hvad indebærer *mit Religion*, når vi taler om politik, kunst, etik, arbejde og pædagogik? Og hvilke problemer giver den brudte religiøse trading for religionsundervisningen, og hvordan skal skolens kunstige (re-)trading finde sted og faciliteres? Og sidst men ikke mindst: Hvordan skabes der i religionsundervisningen en sammenhæng mellem religion som udlægning af eksistensvilkår, en (i det mindste delvist) brudt trading og ”hverdagens livserfaring” og ”den medmenneskelige omgang”? Benner giver selv nogle – ganske vist – overordnede bud på flere af disse spørgsmål i artiklen om en tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole.

Mest interessant i denne sammenhæng er måske Benners skelnen mellem affirmativ og ikke-affirmativ opdragelse og begrebstriaden før-kritisk, kritisk og efter-kritisk. Begreberne kan forekomme noget tekniske, men anvender man dem religionspædagogisk, viser de sig at være frugtbare og klargørende, fordi de kan formulere et alment syn på religionsundervisningens dannelsesopgave, som rækker ud over den trivielle modsætning mellem forkyndende (teologisk baseret) og ikke-forkyndende (religionsvidenskabelig baseret) undervisning. Begge former og positioner vil man nemlig med Benner kunne afvise som affirmative. Med en let tillempling kan vi sige, at den forkyndende undervisning er før-kritisk, mens den (blot) kundskabsmeddelende er kritisk; begge former står i fare for at absolutere sig selv, at gøre sig til rene positiviteter. Religionsundervisningen skal overskride begge, samtidig med at den omfatter dem: Undervisningen skal ikke være forkyndende, men heller ikke basere sig på en afstandtagen til det forkyndende og dermed være anti-forkyndende, hvad enten det resulterer i en praksis, der er religionskritisk eller blot beskrivende og sammenlignende. Religionsundervisningen skal derimod fastholde spændingen mellem det før-kritiske og det kritiske med henblik på at sikre religion en plads i børnenes åbne og selvvirksomme dannelsesproces. Der er her hverken

tale om positiv eller negeret religion, men derimod om reflekteret religion. Spørgsmålet bliver så: Hvad kendetegner den religionsundervisning, der har den ikke-affirmative opdragelse og det efter-kritiske som sit mål? Ingen bestemt religion og ingen bestemt opfattelse af religion (hverken en positiv eller en negativ) skal i skolen formidles som sand. Det indebærer, at undervisningen skal være pluralistisk – i Benners forstand ”en strid på mening”, som hverken benægter bestående kritiske positioner eller udelukkende tillader eleverne at træffe et valg mellem dem, men derimod bruger dem ”i en på én gang selv- og fremmedrelateret betydning”.

Litteratur

- Benner, Dietrich, „Zur Bedeutung von Religion für die Bildung“, s. 99-108 i Johannes Schneider (red.), *Bildung und Religion*. Aschendorff 1993.
- Benner, Dietrich, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München 2001.
- Benner, Dietrich, *Dannelsesfilosofiske tekster – mellem etik, pædagogik og politik*. Klim 2005.
- von Oettingen, Alexander, *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Klim 2001.
- von Oettingen, Signe, *Forholdet mellem religion og pædagogik belyst ud fra en studie i F.D.E. Schleiermachers samt en perspektivering af Dietrich Benners pædagogik*. Upubliceret specialeafhandling, Det Teologiske Fakultet, Aarhus Universitet 2007.

En tidssvarende religionsundervisning i den offentlige skole

– grundlæggende problemer og spørgsmål

*Af Dietrich Benner, professor,
Institut für Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin*

Dietrich Benners bidrag er et uddrag af en længere artikel om religion og dannelse. Originaludgaven hedder "Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute" (Benner 2002). Artiklen i originalsproget og med fuld bibliografi kan lokaliseres på www.rpforum.dk. Artiklen indskriver sig i en tysk diskussion af grundskolens religionsundervisning, som traditionelt har været konfessionelt bundet. Men med faget "Lebensgestaltung – Ethik – Religion" (LER), som kan oversættes med Livsførelse-Etik-Religion, har man i Tyskland fået et alment skolefag med et religionsfagligt indhold. Det er bl.a. det, der danner baggrund for de synspunkter og analyser, Benner her fremfører.

Eksisterende læseplansbestemmelser for kirkens undervisning

Det er efter min mening positivt, at den luthersk-evangeliske kirke i Berlin-Brandenburg er begyndt at undersøge og reformere den opfattelse af en menighedsorienteret religiøs undervisning i den offentlige skole, som den selv har praktiseret i årtier – med henblik på en stærkere

didaktisk og skoleteoretisk ansats. Nu forsøger man at udarbejde et koncept for den evangeliske religionsundervisning, som både i dannelseseoretisk, religionspædagogisk og teologisk forstand søger at afstemme den religiøse undervisnings kategoriale særkende med de anliggender, som en offentlig undervisning må have.

De nuværende bestemmelser og den rammeplan for undervisningen, som bygger på dem, skelner knap nok mellem undervisningsmæssige opgaver og så opgaver, som har med praktisk religionsudøvelse at gøre. De hævder til tider ligefrem en uproblematisk sammenhæng mellem bibelske vidnesbyrd, den kristne tros nuværende udtryk, den kirkelige bekendelses nutidsbetydning – og så en kirkelig aktivitet, som skal understøttes af denne undervisning; en sammenhæng, som hverken er umiddelbart given eller almindelig anerkendt, ej heller ønskelig eller realiserbar – og slet ikke i overensstemmelse med opgaven for en offentlig religionsundervisning i skolen. Formuleringer om en didaktisk kvalificeret og dannelseseoretisk og teologisk orienteret religionsundervisning er nærmest fraværende. I stedet er der gennemgående tale om religion principielt set ud fra den prædikants synspunkt, som bevidner sin tro og søger at styrke menigheden i troen.

Uanset hvor legitim og uopgivelig denne indstilling end må være inden for kirkelige rammer med udøvelse af pastorale funktioner, så kan denne indstilling ikke overføres til området for offentlig undervisning. Offentlig religionsundervisning kan ikke udøves ud fra en prædikant-synsvinkel, med opfordringer og formaninger til udøvelse af den rette tro. Offentlig religionsundervisning kræver med tvingende nødvendighed, at religionens overbevisninger, læresætninger, trospraksis, historie og overlevering – og teologiens til dels kontroversielle refleksioner – bliver transformeret til skoleegnet undervisningsindhold.

Dette undervisningsindhold må forholde sig til en viden, man som sådan kan undervise i, indlære, vide, bedømme og efterprøve. Uden den kategoriale præcisering af et sådant vidensindhold kan man ikke legitimere religionsundervisningen i den offentlige skole.

Det egne og det fremmede: basisfagsdidaktiske overvejelser

Ganske vist gælder det for en viden, der skal formidles, læres og tilegnes i en undervisning, der fortjener navnet religionsundervisning, at den må være viden om religion som sådan og om religiøse sammenhænge. Lige så lidt som meningsmålinger om naturvidenskabelige sagforhold i sig selv kan anses for fysik og kemi, og lige så lidt som en matematikkens psykologi eller sociologi kan erstatte selve matematikken, men derimod forudsætter matematikken som sådan, lige så lidt kan religionsvidenskabelige og socialvidenskabelige tematiseringer af religion i sig selv udgøre religionsundervisningens tematik. Også de forudsætter de religioner og deres fænomener, som de undersøger, og må passe på ikke at reducere den sag, som de undersøger, til det, som de i et videnskabeligt sprog forstår af den.

I en skolesammenhæng skal eleverne ikke indføres i videnskabelige og metavidenskabelige tematiseringer af det religiøse, men derimod i religionens egne vidensformer. Ligesom fremmedsprogsundervisningen i skolen ikke har form af en metateori fra den sammenlignende sprogforskning, men derimod gives som latin-, engelsk-, fransk- eller spanskundervisning, så kan heller ikke religionsundervisning gives i form af sammenlignende religionskundskab eller religionsvidenskab. Kun den kan sammenligne, som ansatsvis allerede har kendskab til det, som skal sammenlignes. Men didaktisk kan der inden for ét fag lige så lidt formidles flere sprog som flere religioner samtidigt. Det er opgaven for undervisning i et bestemt sprog såvel som for undervisning i en bestemt religion at fremme kundskaben om den pågældende sag og først dermed gøre en sammenligning mulig. Undervisning begynder med det kendte og formidler ud fra det endnu ikke kendte. I en sammenligning derimod bliver det egne sammenlignet med det fremmede. Men for den, der ikke har noget eget, kan der heller ikke være noget fremmed.

Omgang med religion som forudsætning for undervisning

På denne baggrund ser jeg to farer, som både religiøs undervisning og religionsundervisning i dag er konfronteret med. Den ene forekommer mig at være, at selve de religiøse erfaringer går tabt, som religionsundervisningen må knytte til ved, for at sætte eleverne i stand til at åbne sig for det ukendte ud fra det allerede kendte. Ligesom fremmedsprogsundervisning ikke er mulig uden en forudgående tilegnelse af modersmålet, således kan religionsundervisning ikke lykkes, uden at man først har befattet sig med religiøse fænomener. Religionsudøvelse i form af omgang med en konkret, historisk overleveret religion hører derfor til en af de forudsætninger for religionsundervisning, som ikke kan erstattes af noget andet. Hvor denne forudsætning ikke er opfyldt, må den kunstigt hjælpes på vej og sikres via undersøgelser, ekskursioner, ekspertforespørgsler og gæstelærere i skolen. Sådanne undersøgelser tjener så ikke det formål at indøve eleverne i en bestemt religiøs tro, men forfølger derimod det mål at formidle kundskaber om religiøse fænomener og praksisser, som undervisningen kan knytte an ved.

Forestillinger om en umiddelbar enhed af empiri, teori og praksis er kun til ringe hjælp ved bestemmelsen af sådanne problemstillinger. Det, der efterspørges, springer ikke ud af lærerens rolle og ind i prædikantens og missionærens, men derimod af lærerens tålmodige anstrengelser. Af læreren kræves det, at han i det, eleverne allerede kender, kan finde det religiøses spor og kan fremanalysere dette ud af de foreliggende sammenblandinger og overlapninger og derudfra forstår at fremme erkendelsen af og bevidstheden om det religiøses egenstruktur og dets mangfoldige forbindelser til andet. Uden passende anstrengelser fra de undervisendes og de undervistes side truer dannelsesprocessen inden for det religiøses område med at ende, sådan som Musil har skildret det i *Manden uden egenskaber*. Om ham hedder det: "Han troede ikke på noget, men han var et religiøst menneske." Musils 'Mand uden egenskaber' vidste i det mindste, at han ikke havde nogen tro. I dag er der derimod flere og flere mennesker med egenskaber, der sætter alt muligt i forbindelse med hinanden, som det passer dem, og skiftevis anser Big Bang eller entropi-læren som videnskabelige videreudviklinger af gamle

religiøse tydningsmønstre. – Eller de betragter de millioner af år, som jorden som himmellegeme ifølge termodynamikkens indsigter endnu vil kunne holde stand, som var det en eksakt beregning af frelseshistoriens endnu tilbageværende tidsrum, hvor mennesker så kan forsøge at virkeliggøre Guds rige på jorden. De, der tænker sådan, har ingen som helst anelse om de differentierings- og transformationspræstationer, der må kræves, for at få vendt blikket fra de fysik-faglige, etiske eller metafysiske sammenhænge over mod de religiøse sammenhænge og på den måde udvikle ”fornemmelse og smag” for forholdet mellem det endelige og det absolutte og for forholdet mellem den verden, som er og bliver udgangspunkt for al vores viden og udforskning, og så denne verdens status som skabt.

Religionsundervisningens opgave

Det er religionsundervisningens opgave – med en historisk overleveret religion som eksempel – at tematisere elementære religiøse erfaringer, at indføre i religiøse tydningsmønstre og ved at gennemgå religionens historie at skærpe bevidstheden om, hvori det religiøse erfaringsrums muligheder og grænser består. Hertil hører, at de unge også udvikler en problembevidsthed om, hvornår religion slår om i ”uhellig overtro”, for at citere Schleiermacher. En analytisk og kritisk udformet religionsundervisning, der udbygger de unges sociale erfaringshorisont, når sit mål der, hvor unge – via en overleveret religion og dermed også i diskussion med andre religioner – bliver bevidste om, at religionens egenart er erfaring af og refleksion over det endeliges forhold til det uendelige. Og hvor de unge bliver bevidste om, at der findes betydningsfulde og problematiske forbindelser til flere sider mellem religiøse og ikke-religiøse sagforhold og erfaringer.

Helt i denne ånd udtalte biskop Wolfgang Huber sig forleden i anledning af den berlinske udstilling ”Kropsverdener”. Op imod forestillinger, som tænker sig det endeliges forhold til det absolutte som en tingsliggjort uendelighed af dennesidig udødelighed, og fortolker dette forhold ved hjælp af old-ægyptiske mumier, en-cellede dyrs liv eller evolutionsteknologiens seneste visioner om kloner, peger biskoppen

på, at accepten af endelighed og død – og af den sorg og det håb, der er forbundet med det – ikke nødvendigvis er et tab:

”Det er nu engang først vort livs endelighed, der gør nuet værdifuldt; kun den kendsgerning, at livet er begrænset, tvinger os til at afgøre os for, hvad der er rigtigt. Sådan afgør vi os for *et bestemt liv*” (Huber 2001).

Opgaven for religionsundervisningen i den offentlige skole bliver på den baggrund at overføre religiøse erfaringer til undervisningens rum og reflektere dem der og skabe forudsætninger for, at et bevidst valg af en religiøs livsform også under moderne betingelser forbliver muligt. Til forskel fra tidligere kan religionsundervisning i dag ikke mere forudsætte et sådant valg afgjort på forhånd af forældrene, stedfortrædende for de unge.

Også stedfortrædende tidligere valg må i dag foretages selv af dem, som afgør sig for en bestemt livsform, og de må hele tiden på ny bekræftes ved egne handlinger. Som undervisning kan og må undervisningen ikke umiddelbart ville udvirke sådanne valg. Men at vise, hvilke spørgsmål, vanskeligheder og anstrengelser, der er forbundet med en tidssvarende betragtning af det endelige i dets afhængighed af det uendelige, og på den måde holde muligheden åben for et bevidst valg af en livsform, som også overvejer disse spørgsmål – det kunne være en didaktisk, dannelsesteoretisk, teologisk og religionspædagogisk opgave for en opdragende og dannende religionsundervisning.

Nøgleproblemer og religionsundervisning

Men her kommer endnu en vanskelighed til. Meget af religionsundervisningens indhold opfylder i dag ikke denne betingelse. Schleiermachers ”alt med religion, ikke ud fra religion” forstod ved ”med religion” en kategorialt bestemt horisont for religiøs erfaring, som strengt bør adskilles fra etikken og videnskabens problemstillinger. For en offentlig religionsundervisning må det derfor gælde i lige så høj grad, hvad kritikerne af det nye fag LER har peget på, at det ikke kan være en

offentlig undervisnings opgave som formynder at blande sig i den enkeltes livsførelse eller efter for godt befindende at blande religiøse med etiske spørgsmål, til skade for begge.

I læseplanerne for faget religion, derimod, bliver der gentagne gange – i stedet for Schleiermachers påviste ”det religiøses al-applikerbarhed” – insinueret eller fordret en ”religionens al-anvendelighed”, som ikke findes, der som sådan heller ikke er ønskelig, og som ikke letter arbejdet for fagets lærere, men tværtimod besværliggør det unødigt.

Det forekommer mig, at en betragtelig del af årsagen til denne misere er at finde i en vis nøgle-problem-humanisme, der mange steder efterhånden har afløst ældre anstrengelser for en kategorial og eksemplarisk påvist legitimation af undervisningsfag, deres indhold og betragtningsmåder.

Wolfgang Klafki, hvis tidlige afhandlinger om dannelsesteori og didaktik efter min mening endnu i dag hører til de betydelige arbejder inden for den almene didaktik (Klafki 1963; 1985), har i en nyere afhandling om LER først udpeget syv nøgleproblemer og til disse så føjet et ottende, som først skal være blevet virulent i slutningen af det 20. århundrede (Klafki 1999). Ved de syv handler det om den ”økologiske problematik”, om ”gamle og nye krigsfarer”, og om problemerne med ”den voksende verdensbefolkning”, med de ”samfundsskabte gamle og nye uligheder”, med de ”verdensomspændende netværk og afhængigheder”, med de ”nye elektroniske informations-, kommunikations-, og styringsmedier” ligesom med de ”ofte spændingsfyldte møder mellem forskellige kulturer, etniciteter, religioner”. Til disse nøgleproblemer skal der så ”i slutningen af det 20. århundrede” være kommet et ottende ”epokaltypisk nøgleproblem”. Dette skulle henvise til ”spørgsmålet om personlig identitetsdannelse, ansvarlig livsførelse, udviklingen af evnen til at diskutere meningsspørgsmål (og) etiske og religiøse orienteringsproblemer – og til at træffe personligt ansvarlige afgørelser”. Aktualiteten af den tidlige Klafkis dannelsesteori og didaktik synes bl.a. at ligge i, at den indeholder aspekter, som kan være nyttige for en kritik af den nøgleproblemsdidaktik, som Klafki har stået for i de senere år.

De citerede udredninger er af Wolfgang Klafki udtrykkeligt ikke kun tænkt som en mulig legitimation af LER, men ønsker derimod også være nyttige for en reformering af religionsundervisningen. Denne skal

som alternativ enten udformes som en almen eller som en konfessionel religionsundervisning, og den nye religionsundervisning skal ligesom LER befatte sig med spørgsmål om livsførelse, etik og religion. Bag dette står den opfattelse, at de i LER sammenførte indlæringsområder er defineret ved alle at være relateret til nøgleproblemer. Nøgleproblemerne kan der alt efter opfattelse undervises i, enten uden bestemt religiøs binding i faget ”Livsførelse – Etik – Religion”, med en almen religiøs binding i faget ”almen religionsundervisning” eller også i et valgplichtfag ”Konfessionel religionsundervisning – Etik”.

I dette forslag tages næsten hele spændvidden af de for tiden diskuterede modeller op, og dog er den siden Schleiermacher diskuterede opgave i vidt omfang udvisket: en problemorienteret legitimation af religiøs undervisning i afgrænsning til etik, nutidig videnskab og filosofi. Men netop denne opgave kommer det afgørende an på i dannelsesteoretisk, religionspædagogisk og teologisk henseende, hvis der ikke letsindigt skal tillægges religionsundervisningen en problemløsningskompetence med henblik på epokale nøgleproblemer, som angiveligt først er blevet synlige i slutningen af det 20. århundrede. Religionsundervisning kan lige så lidt som noget andet undervisningsområde finde en passende strukturering og legitimation gennem en kategorialt vilkårlig og reflektivt ukontrolleret sammenblanding af spørgsmål af forskelligste art til angivelige nøgleproblemer, hvis definition, beskrivelse og løsning der endog ikke findes nogen som helst konsensus om.

En didaktik for religionsundervisningen i offentlige skoler må derfor afholde sig fra at udlede dens opgaver af angivelige nøgleproblemer og på grundlag af disse definere de kompetencer, som skal formidles gennem religionsundervisning. I centrum af religionsundervisningen må tværtimod stå betragtningsmåder, som er historisk erindrende, hermeneutisk problematiserende, og som reflekterer muligheder og grænser for et religiøst forhold til verden; – betragtningsmåder, som knytter an til tradition og overlevering, indfører i disse og udfordrer til en åben eksperimenteren med de deri afklarede og uafklarede spørgsmål. Lad mig derfor afslutningsvis sammenfatte det foreløbige resultat af mine overvejelser i nogle teser:

1. Religionsundervisning kan kun gøre krav på en legitim plads inden for rammerne af den offentlige skoles undervisning, hvis den tager

udgangspunkt i en kritisk bestemmelse af religionens egenart og ser sin opgave i, at den hos de unge skal udvikle en bevidsthed om mulighederne, vanskelighederne og grænserne for en religiøs verdensfortolkning.

2.En sådan undervisning må give afkald på at hævde eller forudsætte en universel problemløsningskompetence for religion i det hele taget eller for en bestemt religion angående alle livets spørgsmål om orientering og mening.

3.Hvad det vil sige at gøre ”alt med, ikke ud fra religion”, er ikke noget affirmativt, men derimod et problematisk sagsforhold, som det gælder om at fortolke differentieret. Til det formål må religionsundervisningen knytte an ved de religiøse erfaringer, som forefindes inden for de unges horisont og miljø. Den må bevidstgøre disse erfaringer gennem undersøgelser, ekskursioner og besøg, forsøge at afklare dem og derved indføre de unge i en positiv religions praksisser og historie på en sådan måde, at religionens tydningsmønstre erkendes og udvides gennem udblik på andre religioner.

4.Det kan ikke være en sådan undervisnings anliggende at opdrage de unge til en bekræftelse af en bestemt kirkes dogmatik og lære, frelsesvisheder og autoritetsstrukturer, men derimod at indføre dem i betragtningmåder, som eftersporer forskellen mellem fundamentalistisk lærekirke og sand kirke ned gennem religionens historie og forsøger at gøre denne forskel frugtbar for nutiden.

5.Til en passende betragtning af det endelige i dets forhold til det absolutte hører derfor også at erindre om de vildveje og fejltagelser, om de undertrykte retninger og de forbrydelser, som de religioner, der undervises i, gennem historien har begået eller fremmet, mod deres egne tilhængere og mod andre. Dette gælder især den til en given tid førende religion.

6.De nævnte forhold gælder det i undervisningen om ikke at behandle moraliserende eller politiserende og heller ikke postulatorisk, men derimod som eksempel materiale for den opgave og den

vanskelighed, der er forbundet med at bestemme det religiøses egenart passende inden for en overleveret religion. Og hvis man måske ikke helt kan undgå 'uhellige udslag af overtro', så kan man dog i det mindste vanskeliggøre dem.

Artiklen er oversat af Leif Jürgensen og Michael Riis

Litteratur

- Benner, D., "Bildung und Religion", s. 51-70 i A. Battke, Th. Fitzner, R. Isak & U. Lochmann (red.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*. Freiburg im Breisgau 2002.
- Huber, W., "Endlos und ohne Erlösung. Warum plastinierte Leichen uns faszinieren – und entmutigen", s. 27 i *Tagesspiegel*, 17. marts 2001.
- Klafki, W., *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963.
- Klafki, W., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1985.
- Klafki, W., „Braucht eine „gute Schule“ einen neuen Unterrichtsbereich LER?“, s. 197-209 i K.E. Grözinger, B. Gladigow & H. Zinser (red.): *Religion in der schulischen Bildung und Erziehung*. Berlin 1999.

Religionsundervisningens dannelsesopgave – set fra Warwick

*Af Robert Jackson, professor i religionspædagogik,
University of Warwick, leder af Warwick Religions and Education
Research Unit*

Bidraget er en udvalgt del af artiklen "Understanding religious diversity in a plural world: the interpretive approach" (Jackson 2006), som tidligere er publiceret på engelsk i en international håndbog. Artiklen på originalsprog og med fuld bibliografi kan lokaliseres på www.rpforum.dk. Jackson præsenterer og eksemplificerer her de centrale begreber i sin religionspædagogiske tænkning, som den særligt ses udfoldet i hovedværket *Religious Education. The interpretive Approach* (Jackson 1997). I artiklen bruger Jackson begrebet 'edification' til at beskrive den udvikling af moralsk og religiøs indsigt, som eleven gerne skulle sættes i gang med at opnå under vekselvirkningen mellem sine egne og andre menneskers erfaringer, tro og overbevisninger i religionsundervisningen. Begrebet er hentet hos Richard Rorty og er vanskeligt at oversætte direkte til dansk, fordi det har en betydning ud over den leksikalske: opbyggelse, opbyggelighed. På dansk har disse ord en kirkelig eller moralsk medbetydning. I denne sammenhæng har begrebet en medbetydning af både oplysning, opbyggelse og dannelse og refererer til de blivende identitetsmæssige resultater af det reflekseive arbejde med religionsfagligt indhold. I artiklen er ordet gengivet/forklaret med "udvikling af moralsk og religiøs indsigt".

Repræsentation

Warwick-projektet er kritisk over for vestlige modeller i nyere tid til fremstilling af ”verdensreligioner” som skematiske og homogene tros-systemer, hvis væsen kan udtrykkes gennem en række påstande eller læresætninger. Projektet afviser ikke sprogbugen ”religioner”, men er kritisk over for metoder, der essentialiserer eller stereotypiserer religion. Metoden er ligeledes kritisk over for forenklerende beskrivelser af kulturer og forholdet mellem religion og kultur. Nutidige debatter i social- og kulturantropologien og andre samfundsvidenskaber anvendes til at udvikle mere nuancerede modeller til fremstilling af kulturer, kulturelle processer og etnicitet. Kulturer beskrives som internt modsigelsesfulde uden klare grænser, eftersom enkeltindivider anses for at være i stand til at bidrage til omdannelsen af kultur ved at skabe personlige synteser, der gør brug af forskellige kulturelle ressourcer, herunder deres egne fædrene traditioner. Således opfattes ”kultur” både som en besiddelse og en proces.

Projektet udvikler en model til fremstilling af religiøst materiale, der ansporer til udforskning af forholdet mellem enkeltindivider i deres religiøse og kulturelle gruppemiljø og den større religiøse tradition. Traditionen opfattes som et foreløbigt, men modsigelsesfyldt ”hele”, og det accepteres, at forskellige *insidere* (og *outsidere*) kan have forskellige opfattelser af fx den hinduistiske eller kristne traditions væsen og omfang. Modellen tilbyder en religionsopfattelse, som anerkender religionernes kompleksitet og interne mangfoldighed, herunder deres forskelligartede samspil med ”kultur”. Det personlige element i religionerne understreges ved at beskrive religion som en del af levende menneskers erfaring. Projektet er ikke relativistisk, men har metodisk sigte imod erkendelsesteoretisk åbenhed og anerkendelse af forskellige sandheder, der ofte konkurrerer med hinanden.

Interpretation

Projektet har under udviklingen af sin fortolkningsmetode forkastet nogle af den ”klassiske” religionsfænomenologiske ideer, som de undertiden

er blevet forstået af religionspædagogiske fagfolk, specielt den ide, at det er muligt at sætte sine fordomme i ”parentes”, og at empati er et ukompliceret forehavende. Warwicks fortolkende metode har nogle elementer fælles med Jacques Waardenburgs ”*new stile*” fænomenologi (Waardenburg 1978), men er i øvrigt tæt forbundet med det arbejde, der gøres i nyere fortolkende antropologi. Snarere end at opfordre eleverne til at lade deres fordomme bag sig, kræver metoden en sammenligning og modstilling af elevernes forestillinger og de menneskers forestillinger, som de studerer. Metoden kræver en bevægelse frem og tilbage mellem elevernes og andre menneskers forestillinger og erfaringer. Sensitivitet fra elevens side betragtes som en nødvendig forudsætning, mens empati først er mulig, når man har forstået tankerne og symbolerne i andre menneskers diskurs.

Anvendelsen af den ovenfor skitserede model til præsentation af religioner kræver en bevægelse frem og tilbage mellem enkeltindivider i deres gruppemiljø og den mere omfattende religiøse tradition. Den amerikanske antropolog Clifford Geertz har haft indflydelse på metoden (Geertz 1973; 1983). Men den er kritisk over for nogle aspekter af Geertz's arbejde, fx hans mangel på direkte inddragelse af *insidere* i rollen som redaktører af det etnografiske materiale og hans sparsomme brug af citater fra sine interviews – begge dele eksempler på Geertz' manglende opmærksomhed på spørgsmål om magt.

Metoden er, som Wilna Meijer har påpeget, ikke blot relevant for studier af nutidig religion; den kan også bruges ”historisk” til at genbesøge gamle eller glemte traditionsaspekter og lette unge menneskers værdsættelse af dem (Meijer 2004). Hendes iagttagelse er i overensstemmelse med projektets vej til ”*edification*” (udvikling af moralsk og religiøs indsigt, se nedenfor under refleksivitet).

Projektets fortolkende metode er også blevet påvirket af projektteamets erfaringer med etnografisk feltarbejde (se fx Nesbitt 2004). Studier af børn fra forskellige religiøse miljøer i Storbritannien gav anledning til metodisk refleksion og blev brugt som primær kilde til udvikling af læreplaner.

Refleksivitet

En række problemer vedrørende refleksivitet – her forstået som forholdet mellem elevernes erfaringer og de menneskers erfaringer, hvis livsform, de forsøger at tolke – blev rejst af projektets etnografiske metode og anvendt på religionsundervisningen. Der blev fundet frem til tre refleksivitetsaspekter, der kan anvendes i undervisningen. For det første anspores eleverne til at genoverveje deres forståelse af deres *egen* livsform (udvikling af moralsk og religiøs indsigt). For det andet får de hjælp til at foretage en konstruktiv kritik af det materiale, de studerer; og for det tredje involveres de i at tage deres metoder op til fornyet overvejelse. Det er klart, at jo mere læreren er opmærksom på elevernes religiøse og kulturelle miljøer, jo mere sensitiv og fokuseret vil undervisningen kunne blive. Projektet ønsker også at fremme metoder, som tillader eleverne at erhverve sig indsigt via deres kammerater og sætter dem i stand til at undersøge forskellige sandhedsopfattelser i klassen. Undervisningens ”indhold” er ikke kun det materiale, læreren bidrager med, men omfatter deltagerens viden og erfaring og en gensidig vekselvirkning mellem de to parter. Lærere med børn fra forskellige miljøer har brug for færdighed i at inddrage børnene direkte i tilrettelæggelsen og evalueringen af undervisningen.

Edification

Et af religionsundervisningens overordnede mål i den engelske og walisiske læreplan er at hjælpe eleverne med at reflektere over livsformer, der på en række punkter er forskellige fra deres egne. Det er oplysende, at antropologer har beskrevet, hvordan deres studier af andre mennesker har tilskyndet dem til at revurdere deres forståelse af deres *egne* livsformer. Begrebet ”edification” (udvikling af moralsk og religiøs indsigt), hentet fra den amerikanske filosof Richard Rorty, kan bruges til at beskrive denne form for læring (Rorty 1980). Udvikling af moralsk og religiøs indsigt har træk til fælles med Michael Grimmitts ide om at ”lære af religion”, men er ikke identisk med den (Grimmitt 1987, 225; Jackson 1997, 131f).

Den refleksive aktivitet er i praksis vanskelig at adskille fra fortolkningsprocessen. Fortolkningen kan begynde med de andres sprog

og erfaringer, derefter bevæge sig over til elevernes og så frem og tilbage mellem de to. Således er den aktivitet at begribe en andens livsform i praksis uadskillelig fra at spekulere over de problemer og spørgsmål, den rejser. En sådan refleksiv aktivitet er elevens egen, og lærere kan ikke garantere, at den vil finde sted. De kan dog sikre, at den ikke undertrykkes og tilvejebringe strukturerede muligheder for refleksion. Det er også sådan, at skabelsen af denne type kobling ofte er en hjælp til at motivere eleverne til at deltage mere helhjertet i religionsundervisningen. Som Harold Loukes fandt i 1960'erne (Loukes 1961), og som Kevin O'Grady har vist det i sin aktionsforskning med 11-18 år gamle elever fra Nordengland (O'Grady 2005), vil det med stor sandsynlighed mislykkes for en religionsundervisning at engagere og motivere eleverne, hvis ikke den er forbundet med deres egne spørgsmål og interesser. Hvilke forskelle, der end måtte vise sig at være mellem elevernes livsform og den livsform, de studerer, kan der også forekomme fælles træk og kontaktflader eller overlap mellem dem. Hvad, der tilsyneladende er helt "anderledes", kan måske forbindes med ens egne erfaringer på en sådan måde, at der skabes nye perspektiver eller sættes spørgsmålstejn ved ubestridte fordomme. Udviklingen af moralsk og religiøs indsigt behøver ikke kun at være resultat af at studere religioner og kulturer, der er forskellige fra ens egen. Som Wilna Meijer har gjort opmærksom på, kan studiet af *ens egen* fædrene tradition i religiøs og kulturel henseende også give ny indsigt som anledning til på ny at undersøge sin egen identitet. Antropologen Barbara Myerhoff demonstrerer dette virkelig godt i sin undersøgelse af ældre mennesker fra en jødisk menighed i USA ved at vise, hvordan hendes videnskabelige studier på ny vakte hendes egen interesse for spørgsmålet om jødisk identitet (Myerhoff 1978). Overført til religionsundervisningen kan unge mennesker komme til at se religionerne, herunder deres egen, i et nyt perspektiv. Etnografisk kildemateriale kan sammen med data fra lokalt udførte undersøgelser skabe basis for dette, ligesom det kan ske ved hjælp af historisk materiale (enten fra lokale eller mere omfattende kilder).

At nå til moralsk og religiøs indsigt ved at studere religiøst materiale indebærer ikke, at man *overtager* tilhængerens anskuelser i den pågældende religion. Det indebærer derimod anerkendelse af ligheder og forskelle mellem alle mennesker og af den uopløselige forbindelse mellem

den enkelte persons identitet og konstateringen af forskelle. Endvidere bygger projektet på en ægte positiv holdning til forskellighed ved at se mødet mellem forskellige overbevisninger og kulturelle praksisformer som berigende for alle og individuel identitet som noget, der udvikler sig gennem mødet med ”den anden”. ”Anerkendelse” i denne forstand kan føre til en mere positiv holdning til multikulturelle samfund både på det individuelle plan og set fra statens perspektiv. Den kan også bidrage til, at man aktivt giver plads til forskelle samtidig med, at man opretholder og styrker fælles værdier og en fælles menneskelig identitet.

Konstruktiv kritik

Refleksivitet indebærer at være i stand til at engagere sig kritisk i det studerede materiale. Håndteringen af et sådant kritisk arbejde er et følsomt pædagogisk spørgsmål specielt i pluralistiske klasseværelser. Kritik kan ikke desto mindre appliceres frugtbart til metoden. Ligesom forskere bør bruge tid på at reflektere over de metoders effektivitet og etik, som de benytter sig af, således bør kritik af religionsundervisningens metoder være en del af dens indhold. Denne metodiske selverkendelse kan afsløre problemer i måden at præsentere religionerne på og fremkalde kreative ideer, der fx kan forbedre fremstillingen af resultaterne for andre mennesker. Metodisk refleksion kan også hjælpe eleverne til at blive mere opmærksomme på fordommene i de teknikker, der anvendes i andre former for præsentation. De kan først blive bedre til at foretage en kritik af den måde, islam fx fremstilles på i populære aviser, når de har engageret sig i metodisk selvkritik.

Warwick-projektet

De første pædagogiske resultater af at bruge den fortolkende metode var bøger for elever og lærere, udviklet på basis af etnografiske teorier og felt-data, kendt under fællesbetegnelsen Warwick-projektet. Projektteamets medlemmer havde forskellige roller, nogle af dem flere end én. Disse roller omfattede supervision og ledelse af etnografisk forskning og læreplansudvikling; bidrag med teoretiske og metodiske ideer; planlægningen af møder, der skulle tilvejebringe en fortløbende undersøgelse af fremskridt;

endvidere bidrag til projektets skriveprogram. Etnografernes hoved-rolle var at gennemføre feltstudier og udbrede resultaterne. Etnograferne tog kontakt til initiativtagere til læreplaner, forsynede dem med feltnoter, lydbånd med interviews og lysbilleder og introducerede dem til udvalgte familier for at udvide deres engagement i projektet. Etnograferne sørgede også for orienterende baggrundsmateriale til bøger, beregnet på eleverne og kildehæfter til lærerne. Initiativtagerne til læreplaner blev introduceret til projektets teori og metoder og til etiske problemer som fx spørgsmålet om fortrolighed. Læreplanudviklingens koordinator havde kontakt med alle deltagerne, organiserede begrænsede forsøg med materialet i skolen og bidrog til projektets skriveprogram.

Projektteamet bestræbte sig på at finde veje til at forbinde børns erfaringer i trossamfundene med religionsundervisningens praksis i skolen. Vore ideer og materialer *kunne* have været udviklet til lærernes efteruddannelse eller til brug i deres grunduddannelse. Til sidst bestemte vi os imidlertid for et læreplansprojekt. Hovedformålet var at *eksperimentere* med at anvende nogle af de teoretiske ideer og etnografiske data fra vore studier til bøger for børn og unge frem for at give en alsidig dækning af religionerne, en umulig opgave i betragtning af projektets budget og tidsplan. Det følgende er en kort sammenfatning af indholdet og den pædagogiske metode i teksterne til eleverne.

Elever fra 5-7 år

For 5-7-årige sætter hver af børnenes bøger fokus på et enkelt barn fra en religiøs gruppe. Fortællingerne om to kristne piger, en jødisk dreng, en muslimsk pige og en buddhistisk dreng er baseret på studier gennemført af projektteamets medlemmer og illustrerer, hvordan børn lærer gennem deltagelse i religiøse aktiviteter inden for familien. Der er to versioner af hver elevtekst, én trykt i *Teacher's Ressource Book* (lærervejledningen), der skal læses af læreren og bruges som grundlag for diskussion og en enklere tekst, gengivet i børnenes bog, der skal læses af eleverne (Jackson, Barratt & Everington 1994). Fortolkningsprocessen introduceres også i *Teacher's Ressource Book*, der hjælper børnene med at forbinde de forestillinger, følelser og holdninger, som de møder i fortællingerne med deres eget sprog og erfaring. Udtryk, handlinger og genstande fra fortællebøgernes sider er grupperet under generelle overskrifter som "nøgleideer". Disse

generelle ideer angiver områder, hvor der kan bygges bro fra elevernes livserfaring til børnene i fortællingerne.

Edification (udvikling af moralsk og religiøs indsigt) introduceres ved at rejse spørgsmål i forbindelse med elevernes egne erfaringer. Disse undersøgelser og diskussioner sigter imod at udvide børnenes horisont og stimulere deres tænkning og refleksion. De diskussioner, som er beregnet på brobygning, indeholder ideer, der kan opmuntre børnene til spontant at komme med deres egne bidrag. Børnene anspores til at udforske deres egne forestillinger, følelser og holdninger og til at erkende ligheder og forskelle mellem deres egen erfaring og børnene i fortællingerne.

Elever fra 7-11 år

Med 7-11-årige sættes fokus på en række unge i forskellige kristne trossamfund, og vægten flyttes til i grupper at lære om og reflektere over familiens religiøse praksis. Bogen til 7-9-årige introducerer børn med miljøbaggrund i Frelsens Hær og Den Reformerte Kirke. Diskussionerne dækker emner fra etnografisk kildemateriale og omfatter ”medlemskab”, ”lære”, ”tro og gudskyndelse”, ”bøn og lovsang”, ”bibelen”, ”at leve som kristen”, ”at have fællesskab med” og ”at tage sig af andre”. I bogen for 9-11-årige introduceres tre børn fra familier af forskellig etnisk herkomst fra hhv. romersk-katolske, baptistiske og pinsemissionske miljøer. Læserne møder de unge i færd med at tage del i aktiviteter inden for familien og i forskellige dele af deres menighedsliv. Materialet er ordnet under overskrifterne ”lære”, ”forberedelse”, ”ansvarsopgaver” og ”traditioner”. Uddrag af interviews kombineres med en forfatterfortalt tekst, illustreret med originale fotos. Der trækkes forbindelseslinier til andre dele af den kristne tradition, og *Teacher's Ressource Book* sørger for metodisk vejledning og tilbyder information og aktiviteter til eleverne ved at bevæge sig frem og tilbage mellem børnenes sprog og erfaring i teksten og børnenes erfaringer i klasseværelset.

Elever fra 11-14 år

For 11-14-åriges vedkommende ligger vægten på at beskæftige sig med kommentarer og refleksioner fremført af unge, der tilhører forskellige grupper inden for religionerne. Hver bog tegner et billede af fire engelske teenagere, to piger og to drenge. *Muslims* koncentrerer sig om unge

muslimer fra et pakistansk familiemiljø, *Christians* introducerer unge fra miljøer i den engelske, den græsk-ortodokse, kvækernes og den ”nye” kirke, mens *Hindus* introducerer unge, der forholder sig til forskellige aspekter af hindutraditionen, og hvis familie har en Gurajati-indisk baggrund. Tillige med en generel information om de unge og deres interesser, koncentrerer hver tekst sig om aspekter af deres religiøse liv og indeholder interviewuddrag og fotos taget under feltarbejdet. Bøgerne dækker emner i relation til religiøs praksis i nutidens England, alt sammen inspireret af materiale indsamlet under feltarbejdet.

Eleverne forsynes med aktiviteter relateret til hver arbejdsenhed. *Making it clear*-opgaver kontrollerer, om eleverne er bekendt med de basale facts og ideer i det enkelte emne. *Working it out*-aktiviteter hjælper eleverne med at relatere materialet fra et af de tre ”planer” – individ, medlemsgruppe og tradition – til materiale fra et andet ”plan”, således at de gensidigt belyser hinanden. *Building bridges*-aktiviteter opfordrer eleverne til at trække på deres egen erfaring og ideer for at tolke det præsenterede materiale. Eleverne bliver bedt om at sætte fokus på personlig viden og erfaring i sammenligning med og kontrast til materialet fra de religiøse traditioner. Det kendte bruges til at finde mening eller vinde indsigt i det ukendte.

Thinking it through-aktiviteter opfordrer eleverne til at bruge materialet fra en religiøs tradition som incitament til at reflektere over spørgsmål af personlig interesse. Som bemærkningerne til lærerne fastslår, er formålet ”at anspore eleverne til at undersøge eller tage aspekter af deres egen forståelse op til fornyet overvejelse i lyset af de spørgsmål, problemer og erfaringer, som man støder på i partikulære religiøse traditioner, men som også har universel betydning”.

Bøgerne er blevet brugt vidt og bredt og er nu udsolgte. Alle, som var involveret i Warwick-projektet, havde sandsynligvis blandede følelser over for bøgerne og den intensive arbejdsindsats under produktionen af dem. Men man lærte meget gennem øvelsen, og materialet er i høj grad blevet brugt.

Videreudvikling af den fortolkende metode

Warwick-projektet illustrerer en specifik anvendelse af den fortolkende metode. Projektet tog pædagogisk sit udgangspunkt i en betragtning af individuelle unge mennesker, forbundet med deres familier og trossamfund, portrætteret i tekster til læreplanen, men den fortolkende metode kan også begynde et hvilket som helst andet sted i den hermeneutiske cirkel.

Med afsæt i nøglebegreber

I stedet for at begynde med portrætter af bestemte individer kan metoden fx begynde med et overblik over en tradition og foreløbigt behandle nogle af dens nøglebegreber, efterfulgt af en betragtning af specifikke eksempler på individers og grupperes liv. Denne metode blev benyttet i en bog til lærere og læreruddannelsen med titlen *Approaches to Hinduism* (Jackson og Killingley 1988). Bogen begynder med et overblik over hindutraditionen, men begrænsningerne ved sådanne overblik påpeges for læserne. Derefter følger en behandling af nogle specifikke traditionselementer under inddragelse af en række casestudies af individuelle hinduer, baseret på etnografiske og biografiske studier. Hensigten var, at introduktionen skulle gøre casestudierne forståelige, da disse skildrer detaljer af religiøst liv, som ikke kan generaliseres. Sidstnævnte understreger overblikkets begrænsninger og udvider forståelsen af hindutraditionen. Der er yderligere udviklingsmuligheder i denne retning, hvis man i højere grad retter opmærksomheden mod fortolknings- og refleksivetsproblemerne.

Med afsæt i elevernes spørgsmål og interesser

Metoden kan også begynde med elevernes spørgsmål og interesser, flytte sig til enkeltindivider og grupper inden for en tradition eller til generelle forestillinger i en tradition og så tilbage igen til eleverne. Her skal der gives to eksempler på dette:

Første casestudie: Buddhisme i 5.-6. klasse

Det første er et projekt, ledet af Amy Whittall på en skole i Birmingham med 5.-6. klasses elever, der i forvejen kun havde arbejdet meget lidt med

buddhisme (Whittall 2005). Alle aktiviteterne dækkede mindst et af elementerne: repræsentation, interpretation og refleksivitet. Da eleverne kun havde meget lidt forhåndskendskab til buddhismen, blev de bedt om at rejse spørgsmål om buddhismen og fik tid til at diskutere spørgsmålene i grupper og forklare, hvorfor de var interessante. Grupperne koncentrerede sig om to spørgsmål, de gerne ville stille. De blev derefter bedt om at nedskrive deres foreløbige svar på de to spørgsmål ved at trække på tidligere viden. Svarene udgjorde deres hypotese.

Eleverne fik så tid i timerne til at beslutte, hvordan de ville undersøge svarene på deres to spørgsmål. De kunne vælge de metoder, der skulle bruges, de nødvendige ressourcer, de enkelte gruppemedlemmers opgaver og hjemmearbejde. Som en del af processen blev eleverne bedt om at gå i dialog med buddhistiske kilder. Nogle grupper skrev til buddhistiske trossamfund og analyserede derefter svarene og sammenlignede dem med ”lærebogssvarene”. Andre grupper talte med buddhistiske børn på andre klassetrin i skolen. Alle grupperne blev i hver time opmuntret til at diskutere deres arbejde med elever, der undersøgte andre aspekter af buddhismen. Dette hjalp dem til at opbygge et mere omfattende billede af den tradition, som deres spørgsmål var en del af (jf. afsnittene om *repræsentation* og *interpretation* ovenfor).

Det refleksive element blev opnået, da eleverne skrev deres afsluttende rapport. De blev bedt om at overveje, om de havde lært noget om *deres egne* forestillinger gennem deres undersøgelser og især, om de kunne se nogen forbindelse mellem deres egne og buddhismens forestillinger. Fx overvejede en elev, hvordan forestillingen om *nirvana* i buddhismen og om paradiset i islam på nogle punkter lignede hinanden, men ikke på andre. Endelig blev eleverne opfordret til at tage deres hypotese op til fornyet overvejelse. De blev bedt om at analysere, hvor nøjagtige deres første ideer havde været og prøve at forklare det. Havde de fx trukket på viden om andre religioner og anvendt den på buddhismen? Havde de arbejdet med korrekte eller ukorrekte antagelser? Processen satte eleverne i stand til at analysere, hvordan de havde brugt deres viden om religiøs mangfoldighed og anvendt den på en bestemt tradition.

Gennem hele dette arbejde blev eleverne engageret i en proces, hvor de bevægede sig inden for og uden for en religiøs tradition, skabte forbindelseslinier mellem forestillinger og trak på tidligere viden (*repræ-*

sentation og *interpretation*). De enkelte elever blev udfordret på et niveau, der passede til dem, så at arbejdet tilfredsstillende deres forskelligartede behov for viden. Eleverne fik både et nyt billede af den buddhistiske tradition og engagerede sig i en sammenlignings-proces mellem buddhismens og deres egne forestillinger. Under arbejdet i klasseværelset blev der gjort brug af evner til at analysere, reflektere og undersøge, og eleverne udviste øget motivation gennem deres individuelle læreprocesser og hermeneutiske aktiviteter.

Andet casestudie: aspekter af islam

Dette eksempel viser en udvikling af den fortolkende metode ved brug af aktionsforskning på en skole for 11-18-årige i Sheffield i Nordengland. En gruppe på 12-13 år gamle elever arbejdede sammen med en lærer/forsker, Kevin O'Grady, om at planlægge og evaluere et tema om islam (O'Grady 2005). Samtidig indsamlede læreren/forskeren data om faktiske forhold i deres motivation for at lære. Skolen havde næsten ingen muslimske elever til trods for dens placering i en stor, kulturelt mangfoldig by, og eleverne havde kun lidt forhåndsviden om islam. Før undervisningen begyndte, føjede eleverne deres egne spørgsmål til det forestående skolearbejde og beskrev deres foretrukne måder at lære på.

De første par timer blev planlagt under hensyntagen til elevernes ideer, og klassesdrøftelser blev gentaget to gange senere under arbejdet med temaet. I tilknytning hertil reflekterede eleverne over, hvad de havde lært i timerne. Læreren/forskeren førte dagbog over sine observationer gennem hele forløbet. Hen imod slutningen af projektet blev eleverne interviewet i små grupper om hele processen. Det var tydeligt, at inddragelsen af eleverne som samarbejdende forskere og plan-læggere havde forøget deres motivation.

Den fortolkende metodes nøglebegreber blev benyttet på følgende måde. Hvad angår *repræsentation*, blev eleverne klar over, at stereotyper om islam fx i medierne ikke var i overensstemmelse med mangfoldigheden af virkelige menneskers religiøse liv. Vedrørende *interpretation* lærte eleverne at sammenligne og modstille islamiske forestillinger med forestillinger fra deres egen erfaringsverden og udforskede nogle af disse ligheder og forskelle ved hjælp af drama. Med hensyn til *refleksivitet*, tilskyndede dialogen mellem elevernes spørgsmål og forestillinger og det

islamiske materiale eleverne til at reflektere over deres egne værdier og kulturelle antagelser og affødte i et vist mål ægte interkulturel forståelse. Der var ingen dialog ansigt til ansigt, eftersom der ikke var nogen muslimer i klassen, men der foregik alligevel en ”dialog med forskelle”, som udviklede selverkendelse og kulturel forståelse. Dette viser følgende eksempel:

I en time om familieliv dannede eleverne dramagrupper, og de fleste forberedte en sketch om, hvad de mente var vigtigt i familielivet. En gruppe undersøgte islamiske forestillinger om familieliv på grundlag af forskellige tekster og noterede fem nøglefaktorer op på en planche. Sketchene blev opført og diskuteret, og eleverne markerede lighedspunkter mellem dem og planchen om islam. Dette udviklede sig til en diskussion om storfamilier. Eleverne drøftede deres fælles erfaringer med storfamiliemønsteret fra den traditionelle arbejderklasse i lokalsamfundet, og hvordan de især værdsatte den omsorg for de ældre, som det skabte. Ved at sammenligne dette med deres tidligere ytringer om ”muslimer, der i store grupper klumper sig sammen i et kvarter” revurderede eleverne deres opfattelse. Muslimerne blev mindre eksotiske ved kulturel sammenligning. Adskillige interviewsvar illustrerer elevernes oplevelse af øget selvforståelse gennem fortolkningen af islam:

”Forbindelsen opstår, fordi når vi lærer om forskellige religioner, finder du ud af, hvem *du* er... hvad enten du er kristen eller som nogle mennesker ikke ønsker at være nogen ting... du finder ud af, hvem du er indeni.

Vi lærer om muslimernes liv, derefter om det har nogen forbindelse med os i vort eget liv. De har i islam et sæt regler, der siger, at man altid skal hjælpe sine ældre, og det fik os til at tænke på, at vi også selv altid skal hjælpe vore forældre.”

Et andet refleksivt nøgleelement i dette eksempel er den betydning, der tillægges elevernes egne meninger i undersøgelsens centrale del.

Konklusion

Denne artikel har skitseret en fortolkende metode i religionsundervisningen ved at illustrere den specifikt med Warwick-projektet som eksempel, men også ved at antyde metodens bredere anvendelsesmuligheder. Metoden opfatter religioner som dynamiske og foranderlige og som en række relationer snarere end som rigide og homogene trossystemer. Forståelsen øges ved at studere enkeltindivider i deres religiøse og kulturelle gruppemiljø i relation til forskellige udlægninger af den større religiøse tradition. Metoden opfordrer eleverne til at bruge kendte eller analoge forestillinger og erfaringer i en proces, hvor de sammenligner og modstiller deres egen og de andres verdensopfattelse. Kildematerialet til sådanne undersøgelser kan være af forskellig slags, men etnografiske studier, der påpeger kompleksiteten i religiøs og kulturel vekselvirkning og problematiserer stereotyper er særligt anvendelige.

Den fortolkende metode indebærer, at eleverne kan få deres egne opfattelser uddybet ved studiet af andre standpunkter enten uden for eller i forbindelse med deres egne traditioner. Den giver også eleverne muligheder for at anvende deres kritiske evner kompetent og meningsfuldt på det studerede materiale og for at engagere sig i metodisk selvkritik og i kreative fremstillingsformer ved fx at benytte sig af kunst. Metoden anerkender også, at elevernes egen erfaring kan og bør være en del af religionsundervisningens indhold, og at der er mulighed for at udvikle nye ideer gennem vekselvirkning mellem elever fra forskellige miljøer. Pædagogisk gælder det, at jo mere lærerne er opmærksomme på de overbevisninger og værdier, som er indlejret i elevernes religiøse og kulturelle erfaring, jo mere kan de tage hensyn til elevernes interesser og tilrettelægge lære- og undervisningssituationer, som er beregnet på at befordre fkommunikationen mellem elever fra forskellige miljøer.

Den fortolkende metode er åben for deltagere fra forskellige religiøse og ikke-religiøse miljøer og giver forskellige religiøse og kulturelle standpunkter mulighed for at blive forstået på en metodisk sund, selvkritisk og ikke-relativistisk måde. Den vedkender sig den potentielt forandrende karakter af sådanne undersøgelser samtidig med, at den i lige så høj grad anerkender skolegangens begrænsede og partielle effekt på det unge menneskes samlede erfaring. Der er mulighed for at udvikle

den fortolkende metode på forskellige måder, idet man kan begynde på et hvilket som helst sted i den hermeneutiske cirkel. I lande, hvor der har været dyb etnisk og religiøs splittelse, vil det måske være særlig hensigtsmæssigt at begynde med at lade eleverne reflektere over deres egne traditioner, forudsætninger og holdninger til andre mennesker. Der er også mulighed for at udvikle metoden under samspillet mellem religion og andre fagområder i læreplanen som fx undervisning i værdier, medborgerskab og interkulturalitet.

*Artiklen er oversat af Knud Rendtorff, lektor,
Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet.*

Litteratur

- Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*. New York 1973.
- Geertz, C., *Local knowledge*. New York 1983.
- Grimmitt, M., *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering 1987.
- Jackson, R., *Religious education: An interpretive approach*. London 1997.
- Jackson, R., "Understanding religious diversity in a plural world: the interpretive approach", s. 399-414 i M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson and A. McGrady (red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions of Education*. Dordrecht 2006.
- Jackson, R, Barratt, M & Everington, J., *Bridges to religions: Teacher's resource book, The Warwick RE Project*. Oxford 1994.
- Jackson, R. & Killingley, D., *Approaches to Hinduism*. London 1988.
- Loukes, H., *Teenage religion*. London 1961.
- Meijer, W., "Tradition and reflexivity in religious education", s. 121-138 i H. Lombaerts & D. Pollefeyt (red.), *Hermeneutics and religious education*. Leuven 2004.
- Myerhoff, B., *Number our days*. New York 1978.
- Nesbitt, E., *Intercultural education: Ethnographic and religious approaches*. Brighton 2004.
- O'Grady, K., "Pedagogy, dialogue and truth: Intercultural education in the religious education classroom", s. 25-33 i R. Jackson & U. McKenna (red.),

Intercultural education and religious plurality. (Oslo Coalition Occasional Papers 1). Oslo 2005.

Rorty, R., *Philosophy and the mirror of nature.* Oxford 1980.

Waardenburg, J., *Reflections on the study of religion.* The Hague 1978.

Whittall, A., "Motivating able students to study religious diversity: Applying the Interpretive Approach", s. 35-42 i R. Jackson and U. McKenna (red.), *Intercultural education and religious plurality.* (Oslo Coalition Occasional Papers 1). Oslo 2005.

Det religionsvidenskabelige grundvilkår

Religionsvidenskaben i religionsundervisningen

Af Annika Hvithamar, adjunkt,

Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet

Morten Warmind, lektor,

Institut for Tværkulturelle og Regionale studier, Københavns Universitet

Religionsvidenskaben bliver ofte opfattet som religionskritisk, og det er rigtigt, for så vidt religionsforskningen historisk set opstod i kølvandet på rationalismens religionskritik. I sin grundvold er den tillige pluralistisk, hvilket indebærer, at alle religioner studeres på lige fod. På samme tid udgør religionsforskningen en del af grundlaget for den undervisning i religion, der finder sted på alle niveauer i det danske uddannelsessystem, og der er derfor god grund til at spørge, hvad den religionsvidenskabelige tilgang til religion egentlig indebærer for undervisningen? Vi har i den senere tid sammen med vores kollega Mikael Rothstein været beskæftiget med at fremstille undervisningsmateriale til brug for undervisningen i 1.-9. klasse og nedenstående er et ekstrakt af nogle af de vigtigste tanker, vi har gjort os i forbindelse med dette projekt.

Spørgsmålet om, hvad en kritisk og pluralistisk tilgang indebærer for undervisningen har to dimensioner. For det første er det nødvendigt at skelne mellem ”pluralistisk” og ”kritisk”. Økumeniske eller fællesreligiøse organisationer er for eksempel nok pluralistiske, men ikke spor kritiske. Det er dog et faktum, at en pluralistisk tilgang til religioner virker kritisk, reduktionistisk og krænkende set fra den enkelte religions synspunkt.

For eksemplets skyld kunne man hævde, at den såkaldt kritiske religionsundervisning har samme funktion som undervisningen i biologi. Den skal afmystificere og klarlægge almenheden i det forvirrende mønster af det tilsyneladende forskellige, ligesom racer, der tilsyneladende er forskellige, viser sig at have samme blodtyper. Hvad der i religionerne fremstilles som originale tanker kan demonstreres at være ganske uoriginalt og almindeligt – uden at det dermed mister ”værdi”. Ritualer viser sig at have overraskende fælles strukturer på trods af en overfladisk forskellighed, skabelsesmyter kan findes i de fleste religioner, og det er mere reglen end undtagelsen, at religiøse organisationer har kulturekspertes, kultbygninger, autoritative udsagn osv. Det er denne indsigt, som det pluralistiske tilfører, og det er, som fremhævet, kun ”kritisk”, fordi det imødegår hver enkelt religions krav på ikke at være af samme art som de andre. Dette kan ses analogt med biologiens kropsopfattelse, som også udgør et overgreb på den enkeltes kropslige integritet og dermed opleves som krænkende, selvom den ikke er det i udspringet. Hertil kan bemærkes, at der altid har været en voldsom modstand imod biologi og indgreb i (eller bare nøjagtig viden om) kroppen. Det er ikke længere siden end under 2. Verdenskrig, at sorte menneskers blod ikke måtte bruges til at redde hvide soldater, selvom biologien på det tidspunkt var begyndt at insistere på racernes biologiske ensartethed frem for deres forskellighed.

Rent praktisk indebærer en religionsvidenskabelig tilgang i undervisningen, at læreren må have mulighed for at beskæftige sig ret grundigt med de enkelte religioners fremtoning (se fx Hinge 2006, 37ff). Det vil sige, dels med de fællestræk, der er mellem nogle religioner (på grund af en lang fælles historie eller ensartet social indlejring etc.), dels med de fællestræk, der skyldes det alment menneskelige, såsom at vi alle skal spise, hvorfor mange religioner beskæftiger sig med mad. Endnu vigtigere er det, at undervisningen bevidst bør være tilrettelagt således, at de forskellige lag i dette pluralistiske arbejde tydeliggøres for eleverne. Det er ikke så svært, som det muligvis lyder, og det foregår formentlig i al religionsundervisning i forvejen, om end ikke bevidst og reflekteret. Den ”kritiske og pluralistiske” tilgang medvirker derfor blot til en højere grad af refleksion. Sagen er jo, at ethvert forklarende udsagn af arten ”Koranen er muslimernes Bibel” eller ”synagogen er jødernes kirke” emmer af en

”kritisk og pluralistisk” tilgang på et noget ureflekteret plan. Pointen er de religionsfænomenologiske klassifikationer ”Bibel” og ”kirke”. De er resultatet af 1800-tallets religionsfænomenologiske forskning og dens forsøg på at etablere almengyldige faglige betegnelser, hvilket er kernen i ”kritisk og pluralistisk” arbejde inden for det religionsfaglige projekt. Det er indlysende let at kritisere betegnelserne, fordi de er grundet i ét bestemt religiøst system og dermed inviterer til sammenligninger, der fører et forkert sted hen. Det er *old hat!* Men det er umuligt at kritisere tankegangen bag at opstille sådanne almengyldige betegnelser. De gængse nutidige religionsfaglige betegnelser ville jo lyde noget i stil med: ”Koranen er muslimernes autoritative skrift” eller ”synagogen er jødernes kultbygning”. Den indlysende pointe er, at disse kedsommelige udtryk foretager en erkendelsesmæssig kolbøtte ved at skabe et sprogligt sted, hvorfra såvel Koranen og Bibelen som kirker og synagoger kan betegnes på lige fod.

Der skal med andre ord ikke gøres andet i grundskolens religionsundervisning for at gøre den ”kritisk og pluralistisk”, end at man skal sikre, at dens faglige begreber føres ud af 1800-tallet (og det er vel på tide?). Der er noget undervisningsmateriale, der allerede har taget springet – men det er også sandsynligt, at der er nogle religionslærere, der kunne ønske sig bedre og mere tidssvarende undervisningsredskaber.

Metodiske tilgange til undervisningen i religion

Vi har intet kendskab til, om der er blevet anvendt en afgrænset metode i det eksisterende undervisningsmateriale – det, som forfatterne primært giver udtryk for, er at oplyse, at materialet lever op til Fælles Mål. Men vi kan konstatere, at det ofte er skrevet af folk med en teologisk baggrund eller et para-teologisk verdensbillede, forstået som en tilgang, der henter sin inspiration fra en essentialiseret opfattelse af religion.

Modellen synes at være, at kristendom danner det centrum som alle moralske og etiske værdier skal forklares og forstås ud fra. En metode synes at være, at man udvælger de bibelske fortællinger således, at de bliver gjort anvendelige og relevante i en hvilken som helst sammenhæng. Risikoen ved denne metode er, at den forudsætningsløse læser får det

indtryk, at de problemstillinger, der tages op i en eller anden forstand er særligt relevante for kristendom og/eller at netop kristendom har en særlig relevans for problemstillingerne. Andre religioner inddrages først derefter, og primært i deres relation til kristendom, hvilket betyder, at de implicit højest kommer til at fremstå som alternativer – ikke som selvstændige religiøse systemer, med selvstændige problemstillinger.

Et eksempel kunne være det nyudgivne lærebogssystem *Tre religioner* (Engel 2007). Her gennemgås ligheder og forskelle i de såkaldt abrahamitiske religioner i en essentialiseret form. Fx skrives der:

”De Fem Mosebøger kaldes i jødedommen også Loven, fordi en stor del af dem indeholder bestemmelser om helligdage og gudstjenester og om, hvad der er tilladt eller forbudt at spise. De ti bud (Anden Mosebog 20) er kernen i den lovgivning, der gives i Mosebøgerne. Her får jøderne at vide, hvordan de skal tilbede Gud, og hvordan de skal leve sammen. Koranen fortæller, hvordan en troende muslim skal tjene Gud og handle i overensstemmelse med Guds vejledning. De fem søjler indeholder de pligter, enhver muslim skal efterleve.

I kristendommen skal man ikke overholde en række regler og pligter for at få del i Guds kærlighed. Det er Det dobbelte kærlighedsbud, der forpligter det enkelte menneske” (Engel 2007, 59).

En ting er det problematiske i at essentialisere religion. Noget andet er det problematiske i at gøre henholdsvis de ti bud og de fem søjler til essensen af henholdsvis jødedom og islam. Men den sidste del af citatet er ganske simpelt en fortegnelse af, hvad der er essensen af kristendom – det er i højere grad et udtryk for, hvordan en udøver betragter sin religion, end en beskrivelse af centrale temaer. En muslim eller en jøde ville kunne nævne respekt og omsorg for sig selv og andre mennesker som det centrale for deres respektive religion, mens de måske snarere ville fremhæve kristendommens synd/skyld-tema som det centrale ved denne religion. Og her har vi problemet med meget af den eksisterende undervisningslitteratur. Kristendom fremstilles som det normale, naturlige nærmest ikke-religiøse kulturelle fænomen i Danmark

– og ligestilles næsten uundgåeligt med den folkekirkelige aftapning af det mangefacetterede fænomen, som den kristne religion udgør. Mens andre religioner kan beskrives i myter, ritualer og sære skikke. Dette blinde punkt over for netop kristen (folkekirkelig) religion er et generelt problem i teologisk og teologisk inspireret undervisningsmateriale.

Et lignende eksempel kunne være Alineas serie *Religion* bind 7/8, hvor der er et afsnit om islam. I dette skrives der om Muhammed, Koranen, de 5 søjler samt lidt om at være muslim i Danmark. *That's it*. Med andre ord beskrives de autoritative kilder og grundlæggende ritualer i islam. Resten af bindet inddrager udelukkende eksempler fra kristendommen. Her foldes imidlertid langt flere temaer ud. Under overskriften "Folkekirken" (som starter med undertitlen "I mere end 2000 år", hvilket må siges at tillægge folkekirken en noget længere historie, end det normalt antages) gennemgås Frans af Assisi (igen noget overraskende, når emnet er folkekirken). Dette afsnit følges op af "Kirken brugte magt", der handler om spændingen mellem kirken som magtfaktor på den ene side og som forsager af al magt på den anden. Derefter følger "Kirken i dag og i morgen", hvis emne er tradition og fornyelse inden for kirken, et afsnit om "Kirkens sociale opgaver" og et afsnit om "Kirken og dens kunst." Kristendom skildres således i sin udfoldede, sociale dimension, hvor historie, kultur og kunst inddrages. Den bliver skildret i kontekst og som kontekst, hvor islam kun er tekst og ritualer.

Forskellen bliver særlig tydelig, når den etiske dimension, som i de eksisterende bogserier er en meget markant del af indholdet, behandles. I det ovennævnte bind er emnerne "menneskerettigheder", "naturen – en gave" og "menneskets grundvilkår". Alle tre emner behandles ud fra en (igen) protestantisk kontekst: Under menneskets grundvilkår sættes begrebet "at miste" sammen med Lukasevangeliets fortælling om, hvordan Jesus vækker enkens søn til live (Lukas 7, 11-17), der illustreres med Peter Madsens tegning af Jobs lidelse; en fars dagbog med overvejelser over tabet af sin trafik-dræbte datter illustreres med Grundtvigs salme *Hil dig frelser og forsoner*, Edvard Munchs *Det syge barn* med et klip fra Bjergprædiken ("Salige er de, som sørger, for de skal trøstes") og salme 23 ("Herren er min hyrde.."). Brødteksten

gennemgår det menneskelige grundvilkår, det er at miste, og afsluttes med denne konklusion:

”I det kristne evangelium fortælles det gang på gang, at Jesus ynkes over de mennesker, der af én eller anden grund er ulykkelige. De kan være ramt af sygdom, eller de har mistet én, de holdt af. De kan også være udstødt af det gode selskab. Så kommer han tilfældigt forbi, og han lægger mærke til dem og standser op for at hjælpe dem. Han kan ikke tage deres menneskelige grundvilkår fra dem, for selv om han helbreder sygdomme og opvækker fra de døde, så skal de dog dø engang. Nej, det væsentlige er, at Jesus tager sig af de ulykkelige. Han trøster dem, der sørger. Gennem Jesus viser Gud, at han har omsorg for sine skabninger. Og deraf udspringer det kristne menneskesyn med kravet om næstekærlighed” (Sørensen & Guldager 2001, 61).

Ovenstående er forfatterens gennemgang af et fagligt indhold (det menneskelige grundvilkår at miste, set i relation til kristne tekster), ikke en prædiken af en grundtvigiansk indstillet folkekirkekristen – hvad der ellers er et kvalificeret gæt på forfatterens religiøse ståsted. Her sættes den kristne næstekærlighedstanke igen i spil, som et særtræk ved kristendommen, ikke som et grundtræk ved religioner – eller ved menneskelig formåen, men som kristen ejendom. Fælles for begge eksempler er, at det er den kristne religion (i en luthersk-protestantisk aftapning), der er målestokken for det rigtige og naturlige valg. Og hvor prioriteringen af kristendommen frem for andre religioner giver mening ud fra en situation, hvor Fælles Mål fordrer, at undervisningen primært skal dreje sig om kristendom, bør den kristne vinkel næppe være en del af selve brødteksten i et undervisningsmateriale?

Fra en religionsvidenskabelig betragtning er det nødvendigt, at religiøse systemer skildres som det, de er, nemlig som religiøse, intellektuelle og sociale systemer. Det er derfor, at det er en pointe, at skildringen skal foretages udefra (se fx Rothstein 2002, 113ff). Jorden er ikke rund, når den ses fra det menneskelige synspunkt. Det er kun i en videnskabelig forståelse, at den bliver rund. Og det er faktisk vigtigt

for en tydelig forståelse *også* af det menneskelige synspunkt, at den er rund og ikke flad. Det er ikke i sit væsen mere fremmedgørende end den efterhånden ukontroversielle opbrydning af de bibelske fortællinger efter kritisk-historisk metode, hvor teksterne opdeles efter affattelsestidspunkt, historiske kontekst, senere tilføjelser og redigering osv.

Den historiske og samfundsmæssige kontekst bliver altså religionsvidenskabens alternative metode til den teologiske tilgang. At fokusere på konteksten, således at også essentialisering (af for eksempel ”de kristne” eller ”muslimerne”) undgås. Hermed kommer faget til at minde om historie, men fokus er alligevel et andet – nemlig ikke begivenheder og forandringer alene, men disses betydning for (andre) folks værdigrundlag. Hermed undgår man også den fejlagtige tanke, at værdier optræder som urokkelige størrelser i religionerne. Et godt eksempel på det modsatte er danske kristnes syn på kønnet i løbet af de sidste halvtreds år.

Har religionsvidenskaben et forkyndelsesproblem?

Ofte spørger ikke-fagfolk, om religiøsitet ikke kan sammenlignes med musikalitet, og om ikke det religionsfaglige standpunkt er tilstræbt umusikalitet, således at religionsforskningen ikke får fat på det allervigtigste ved religionerne. Hertil kunne man svare, at harmonier ikke er naturlige, men kun givne i en bestemt kulturel sammenhæng, og at den musikalske risikerer at opfatte andre kulturers musik som støj – noget som den ”umusikalske” tilgang ikke risikerer. Men er den umusikalske tilgang musik-kritisk?

Spørgsmålet plejer at være, om det er muligt at stille sig uden for religionerne – om det faktum, at vi betragter religiøse fænomener på afstand gør den religionsvidenskabelige position anti-religiøs? Et svar til dette er, at religionsvidenskaben, som den humanistiske videnskab den er, gør sit bedste for at holde sine undersøgelser til det, der foregår i den empiriske verden. Hvis vi fortsætter analogien til faget biologi, viser sammenligningen os, at det er en evig kamp at frigøre den faglige synsvinkel fra den socialt konstruerede begrebsverden. Debatten om homoseksualitet som et biologisk eller psykologisk størrelse er et nyere eksempel, men mere illustrativt er det at se på, hvordan biologien

kun med besvær rystede sig fri af sociale konstruktioner som race og køn. Dette illustrerer også, hvilke fremskridt der kan gøres, når man bestræber sig på ren faglig erkendelse. En parallel fra biologien til religionsforskningen kunne være den religionsfaglige erkendelse af, at myter, overgangsritualer, guder og halvguder er træk, der genfindes i alle religioner og ikke blot er forbeholdt ikke-kristne udgaver af slagsen: Forestillingen om kristen monoteisme modsiges i den populære dyrkelse af Gud som adskilt fra Jesus, Maria som modergudinde og helgener som halvguder.

Som flere gange fremhævet, er religionsvidenskaben kun religionskritisk, for så vidt som et neutralt blik opleves som kritisk i en religiøs sammenhæng. Det er ikke formålet med religionsforskning at "afsløre" religionerne eller at "ødelægge" dem. Når man påpeger, at Muhammeds åbenbaringer viser, at han havde kendskab til nestoriansk kristendom, er det ikke kritik, men opleves som sådan af den troende, fordi det undergraver selve åbenbaringen. Den samme problemstilling opstår, når man påpeger, at tre af de fire evangelier må fortælle upræcise eller forfalskede versioner af begivenheder i Jesus' liv (fordi de er forskellige og ikke kan være sande samtidigt). Det er et simpelt uimodsigeligt faktum – men den troende, der inkorporerer modsætningerne uden at tænke over det, opfatter en sådan påvisning som kritisk. Der er med andre ord ikke i sig selv noget kritisk ved den religionsvidenskabelige tilgang. Den tilstræbt kliniske og værdineutrale sprogbrug og den historiske kontekstualisering opleves blot ofte sådan, netop fordi fænomenet beskrives udefra.

Som tidligere nævnt er al religionsundervisning, der inddrager andre religioner, i en eller anden forstand underkastet sammenligningens tyranni, som nødvendiggør fælles begreber, der tenderer fænomenologi. Som når udtryk som "en rabbiner er en slags jødisk præst" benyttes, i stedet for at gøre sig en smule mere umage og forklare et begreb som "kultleder" (Mortensen et al 2005, 54). Det er nyttigt at anvende så neutrale klassifikatoriske termer som muligt og dermed forvandles værdineutraliteten fra religionskritisk "forkyndelse" til et spørgsmål om nytte, fordi vi dermed sætter os ud over vores konkrete kultur og prøver at nå til erkendelse på et mere generelt niveau.

Det er et interessant problem, hvor langt vi er kommet med et neu-

tralt fagsprog. Et sådant er altid til diskussion, og det er uomgængeligt, at mange kulturelt ladede ord stadig præger det religionsfænomenologiske klassifikationssystem. ”Hellig” er et begreb, der er særligt irriterende, fordi det umiddelbart virker ganske neutralt, mens begrebet om ”hellighed” i virkeligheden er meget kulturbundet, men det gælder også for eksempel ”gud” og netop ”præst”, som rettelig burde kaldes kultbygningsforstander (hvis det nu er hovedfunktionen) eller måske kultleder. Men det er en af fagets hovedpiner, at det værdineutrale fagsprog er så tilstræbt værdifrit, at det af og til nærmest bliver komisk og under alle omstændigheder meget klodset at bruge i forbindelse med undervisning af børn og unge. Ikke desto mindre er det aldeles nødvendigt ikke kun at kunne det, men også at bruge det i undervisningen. Her kan drages en analogi til geografi som fag. Det stemmer ikke overens med det, som vores øjne ser, at jorden er rund – men det er ikke desto mindre tilfældet. Der findes objektivt set ikke ”op” eller ”ned”, men kun bort fra jordens overflade og ind mod centrum. Solen står hverken op eller går ned, men bliver hvor den er. Denne viden skal eleverne tilegne sig, og det kan de, uden at man piller ved sproget. Man tillader de fejlagtige udtryk ”op” og ”ned” samt ”solopgang” og ”solnedgang” fordi man – især med billeder og modeller (så som globusser) – kan bibringe eleverne den korrekte opfattelse.

Religionsvidenskabens indsigt om religionerne ligner den geografisk-astronomiske indsigt om universet. Men der er hverken tegninger eller modeller, der kan hjælpe eleverne til en forståelse, som rækker ud over sproget. Derfor bliver det nødvendigt at lære eleverne (også) at forstå en kirke som en kultplads, dåben som en overgangsrite og blomster på en grav som dødekult. For først derved sætter vi os ud over vores almindelige begrebsverden og etnocentriske kulturforståelse og begynder at kunne lære børnene noget om, hvad ”religion” er for en størrelse, i stedet for at antage at dødekult hører hjemme i fremmede kulturer, mens blomster på en grav bare er en tradition, der ikke har med religion at gøre.

Med alt dette kan vi besvare det indledende spørgsmål med et forsigtigt ”nej”. Der er ikke tale om en kritik, der skal forkyndes, men om en værdineutralitet (der misforstås som kritisk). Der er derfor ikke tale om forkyndelse, men om beherskelse af en metode, som bør kendes, fordi den er blandt fagets væsentligste redskaber til at betragte religionerne

udefra og dermed lære om, hvad ”religion” er for en størrelse på et generelt plan. Der er med andre ord tale om videnskab: Om et studie af religion, der er empirisk målbart, empirisk underbygget og falsificerbart. I den forbindelse mener vi, at det i høj grad er problematisk, når man kan finde udsagn som dette fra *Liv og Religion* for 5. klassetrin:

”Hvem bestemmer egentlig, hvad der er sandt? Hvis man hverken tror på en religion eller en videnskab, må man selv bestemme, hvad sandheden er. Det bliver det til gengæld ikke lettere af, for mennesker har tit svært ved at blive enige om, hvad der er rigtigt og forkert. Derfor er nogle begyndt at sige, at sandheden slet ikke findes. I følge dem kan man ikke sige, at livet skal leves på nogen bestemt måde. Sandheden handler om, hvad mennesker, der lever sammen, kan blive enige om” (Mortensen et al 2005, 64).

Alle definitioner er naturligvis afhængige af, hvilke spørgsmål der stilles. Men det, som der gives udtryk for her, er en sideordning af det videnskabelige sandhedskrav med det religiøse og dermed en forveksling af det filosofiske spørgsmål om, hvorfor vi eksisterer i denne verden, med den videnskabelige undersøgelse af, hvordan denne eksistens udmønter sig. I ovennævnte citat relativiseres det videnskabelige sandhedskrav og bliver blot til en verdensanskuelse på linie med andre – religiøse – verdensanskuelser.

Religionsvidenskaben og skolens dannelsesprojekt

I hele skolens dannelsesrækkefølge ligger der et krav om, at børnene lærer at stille spørgsmål til givne forklaringer, lærer at kunne se en sag fra flere sider og lærer at kunne analysere, diskutere og perspektivere tekster. Med andre ord skal eleverne lære at kunne forholde sig kritisk til alle former for udsagn. Undervisningen i religion bør naturligvis ikke være en undtagelse fra skolens andre fag. For hvis børnene i et enkelt fag lærer, at der er sandheder, der er givne, og udsagn, der er uimodsigelige, skaber vi en grænse for, hvad der kan stilles spørgsmål

til. Et eksempel kunne være spørgsmålet om, hvad et ”dannet menneske” er? Idet religionsvidenskaben har som grundvilkår, at den er komparativ og altså inddrager mange former for religiøse systemer og religiøse mennesker, kan den bidrage til at gøre eleverne opmærksomme på, at det ikke kun er kristendommen, der tilbyder et værdisæt på dannelsesområdet, men også en række forskellige livsanskuelser. Religionsvidenskabens historisk-komparative metode bidrager derved til at give børnene indsigt i, at der er mange forskellige udgaver af ”dannelse”. Ikke blot når vi taler om forskellige religioner (eller ikke-religiøse retninger), men også hvis vi betragter kristendommen i dens historiske udvikling eller inden for forskellige kristne retninger. Hvis vi fx taler om kønsroller, regler for ægteskab eller holdninger til anderledes tænkende, er der forskel på, om vi spørger en uddannet præst, et barn, en social- og sundhedsarbejder eller en børsmægler. Eller et romersk barn, en katolsk præst i det 14. århundrede, en ortodoks social- og sundhedsarbejder eller en børsmægler fra pinsebevægelsen.

Undervisning (og undervisningsmateriale), som antager, at der er én udifferentieret sandhed om religioner, eller en sandhed, der er mere sand end de andre sandheder, har sværere ved at fremstille religion som det pluralistiske, kulturfafhængige og individuelle fænomen, som det er. Dette er i høj grad problemet ved størstedelen af det nuværende undervisningsmateriale, hvor den kristendom og de værdier, der fremstilles i højere grad giver et billede af liberal protestantisk kristendom, som den forstås (af forfatterne) i nutidens Danmark, end et billede af ”kristendom”. Hvad stiller en katolik eller en ortodoks fx op med en kapiteloverskrift som ”Kristendommens to sakramenter”? (Engel 2007, 86ff). Eller med en illustration, der beskriver det kirkelige samarbejde som et træ, hvor folkekirken er den rankeste gren, omgivet af den romersk-katolske kirke (som en lidt bøjet sidegren) sammen med et udvalg af de protestantiske kirker (baptister, metodister, frelsens hær, syvende dags adventister og den apostolske kirke), men hvor den ortodokse gren tilsyneladende er knækket af? (Guldager 1997, 60f).

I vores nutidige samfund, hvor vi i langt højere grad end tidligere skal forholde børnene (og os selv) til kulturpluralisme, kan den religionsvidenskabelige tilgang således tilstræbe, at børnene forholder sig til andre former for værdier, normer og kulturformer end dem, som de selv

vokser op i. For netop at kunne stille spørgsmålstejn ved det alment antagne – at erkende, at sandheder, der forekommer selvindlysende, ikke nødvendigvis er det for sidemanden, er vel en af grundskolens vigtigste dannelsesopgaver?

Værdineutralitet som dannelsesressource

Værdineutralitet er ikke det samme som holdningsløshed eller mangel på værdier. I begrebet ligger der et (kulturradikalt, javist) opgør med forestillingen om, at en kultur og et sæt værdier kan være ultimativt og suverænt det bedste. En værdineutral tilgang til et givent stof forudsætter, at læreren sætter sig ud over, hvilke holdninger han eller hun personligt måtte have til et givent emne og ser på kulturen i sin egenart. Når Frederik II tog den kun 14-årige Sofie af Mecklenburg til brud, eller når Islams grundlægger Mohammed giftede sig med den kun 9-årige Aisha, er det handlinger, der må ses i forhold til, hvordan normer og regler var på den tid.

At anerkende, at både Frederik II og Mohammed handlede i fuld overensstemmelse med deres kulturs gældende normer og regler, er ikke det samme som at give udtryk for, at en sådan praksis er prisværdig eller ønskværdig i dag. Der må skelnes mellem forståelse af andre kulturer og tidsperioder og personlige holdninger til dagliglivet. Når det er sagt, gælder dette dannelsesideal ikke kun for religionsundervisningen. Hvad med samfundsfag? Historie? Dansk? Når feudalsystemet, arbejderbevægelsen eller Cuba-krisen gennemgås, er det da et problem, at metoden er historisk-kritisk? Når folkeeventyr analyseres i dansk, forudsættes det da, at dansklæreren forholder sig positivt til de metafysiske udsagn? Når 3. verdens problematikker gennemgås i samfundsfag, skal læren da give udtryk for sit politiske ståsted? Ligesom historielæreren må være parat til at formidle feudalstatens præmisser til eleverne, uden at det antages, at han går ind for stænder, dansklæreren må kunne analysere Johannes V. Jensens lyrik, uden at hun personligt skal forsvare hans ideer om den hvide races overlegenhed, må religionslæreren være i stand til at gennemgå Jehovas Vidners dogmer som et udtryk for religiøs tankegang, uden at han eller hun skal fortælle eleverne, at de skal tage afstand fra

dem. Målet med at danne eleverne må være at lære dem at tænke kritisk, ikke at lære dem, hvordan de skal tænke. Bag et værdineutralt perspektiv ligger der således i høj grad dannelsesmæssige overvejelser.

Hvilken status bør religionskritikken have i religionsundervisningen?

Som det nok er fremgået af ovenstående, mener vi ikke, at det i sig selv er religionskritisk at behandle religionerne komparativt og fænomnologisk, eller at beskrive religionerne i deres empiriske sociale sammenhænge. Når det er sagt, vedkender vi os den arv og gæld, som ligger i, at religionsvidenskaben er opstået på et tidspunkt, hvor man også inden for studiet af religion begynder at stille spørgsmålstegn ved kristendommens sandhedsværdi. Derved er religionsvidenskaben et barn af oplysningstiden og evolutionismen. Hvis man nøjes med at behandle religion som verdensanskuelser (og altså for et øjeblik lader ritualer, religiøse eksperter, kultbygninger osv. ligge) kommer vi næppe uden om, at verdensanskuelser, der udfordrer religiøse verdensbilleder er en væsentlig del af den europæiske kulturarv. Hvis målet er at beskrive en idehistorie, bør det, som vel kunne kaldes den humanistiske idehistorie kunne inddrages. Videnskabens opgør med kirken, demokratiet i den moderne form og menneskerettigheder er resultater af religionskritik og hører vel med i en beskrivelse af dannelsesidealer – også i grundskolen? Denne tanke er ikke ny. Inddragelsen af ikke-religiøse verdensbilleder kendes fra det norske skolesystem, fx Rasmussen og Thomassen 1999. ”Humanismen” har her et selvstændigt kapitel, hvor den både idehistorisk og filosofisk tilbage fra antikken og med originaltekster sættes ind i en kulturhistorisk sammenhæng. Dette hænger sammen med den norske læreplan, hvor inddragelsen af de humanistiske verdenssyn fremstår som en del af fagets målsætninger. En sådan tilgang findes ikke i Fælles Mål.

I en dansk sammenhæng er der følgelig langt mellem lærebøger, som lader dette være en integreret del af undervisningen. Dette skyldes dog næppe udelukkende lærebogsforfatterne. På trods af, at kristendomskundskabsfaget ikke har været forkyndende siden

1975, har det fra undervisningsministeriets side været en pointe, at ” Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom” (Lov om folkeskolen §6). Dette er samtidig årsagen til, at der stadig gælder en fritagelsesparagraf (se samme paragraf, stk. 2). I læreplanen for kristendomskundskab er det også den teologiske/para-teologiske tilgangsvinkel, der er i hovedsædet. Formålet med faget er således, at ”eleverne erkender og forstår, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre” (Undervisningsministeriet 2004, 11). Det antages således som udgangspunkt, at alle mennesker har en religiøs dimension i deres liv. Det er imidlertid i modstrid med, hvad der statistisk set er tilfældet i Danmark, hvor vi efterhånden er nede på 23 %, der tror på synd, 7 %, der tror på trosbekendelsens udsagn om djæveln, og hvor 6 % regelmæssigt går i kirke. Holdningen, at (bestemte) kristne skrifter bør danne grundlag for nutidens samfund dominerer også fagets læseplan, hvor eleverne skal ”sætte indholdet af bibelske fortællinger i forhold til nutiden” (trinmål efter 3. klassetrin), ”samtale om, hvad det vil sige at være menneske” (trinmål efter 6. klassetrin), ”reflektere over og forholde sig til tilværelsens trosvalg” (trinmål efter 6. klassetrin), ”vurdere udvalgte religiøse sekter og bevægelers indhold, opbygning og strategier” (trinmål efter 9. klassetrin) og ”tolke og anvende bibelske fortællinger, herunder motiver og temaer i samtaler om tyding af tilværelsen” (trinmål efter 10. klassetrin) (Undervisningsministeriet 2004, 20-23). Læseplanen afspejler således også et para-teologisk synspunkt, hvor bestemte former for religion – den trosorienterede protestantiske udgave af kristendom – fremstilles som essensen af al religion.

At den religionsfaglige tilgang til faget er fraværende er ikke så mærkeligt, idet der såvel historisk som i dag sjældent har været repræsentation fra dette fag, når fagbeskrivelserne har skullet skrives eller drøftes (se fx Juul 2006, 73ff). Senest var dette tilfældet, da faget med virkning fra sommeren 2007 skulle omdannes til prøvefag. I den forbindelse blev der nedsat et udvalg, der havde en præst som formand, og hvori der ud over skolefolk og seminarielærere var fagteologer repræsenteret. Deres rapport til undervisningsministeriet bærer præg af åbenhed over for religionsvidenskabelige tilgange, men det er den teologiske tilgang, som er det bærende grundlag. På den ene side anbefales historisk-kri-

tisk læsning af kilderne, der opfordres til feltarbejde, til komparative studier af religionerne og til inddragelse af andre religioner allerede i indskolingsforløbet. På den anden side er det stadig protestantisk kristendom, der ses som udvikling og endemål for ”religion”. Hvis man slår ned på listen over ”indholdsområder i kristendomskundskab fordelt kronologisk” viser dette sig fx ved, at den ortodokse kirke er fraværende i udviklingen af kristendom. Tilsyneladende er det kun den katolske kirke, der opstår i 400-tallet. Hinduisme, buddhisme og islam ses som noget, der bliver til på bestemte tidspunkter i historien og derefter tilsyneladende forsvinder (eller forbliver nøjagtigt de samme?), mens kristendommen udfolder sig frem til vækkelserne i slutningen af forrige århundrede (Undervisningsministeriet 2006, 5).

Det er også stadig (kristen) ”livsfilosofi og etik”, der er, som det skrives, essentielt for faget. Det er således oplæringen i et religiøst verdenssyn, der ses som det centrale – og som er det eneste kundskabsområde, der er eksemplificeret i rapporten. Dvs. at det er emner som ”verdens opståen”, ”hvad er Gud”, ”hvad sker der når man dør”, der – foruden filosofiske emner, som kærlighed, omsorg, anderledeshed, retfærdighed osv. – inddrages (Undervisningsministeriet 2006, 7). Som vi nævnte tidligere, er filosofiske og etiske spørgsmål emner, der også inddrages i fx dansk, historie og samfundsfag, men i kristendomskundskabsundervisningen får de denne særlige dimension.

Det er således ikke kun på lærebogsniveau, at den religionsvidenskabelige tilgang ofte er fraværende, men også højere oppe i systemet. At det oftere skyldes fagtraditioner og (manglende) kontaktflader end manglende vilje til at inddrage vores fags metodik, er der vist ingen tvivl om, men resultatet er ikke desto mindre et *missing link*.

Det betyder dog ikke, at Fælles Mål ikke åbner op for at undervise efter religionsvidenskabelige principper, om end det ofte sker med en fornemmelse af, at man kun følger lovens bogstav, ikke dens ånd. Under alle omstændigheder er det, hvad vi har gjort i vores undervisningsmateriale. Vi har søgt at formidle viden om, hvad ”religion” er for en størrelse. Vi har prøvet at beskrive kristendom som mange forskelligartede udtryk for religion i stedet for som religionernes endemål. Vi har forsøgt at lade være med at gøre religioner til den uafhængige variabel i forhold til spørgsmål om moralske og etiske overvejelser – sådan at også ikke-

religiøse spørgsmål kommer til udtryk. Vi har, kort sagt, bestræbt os på at behandle religionerne udefra, ligeartet og i de sociale, historiske, filosofiske, geografiske og kulturelle sammenhænge, hvor de optræder.

Litteratur

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (http://147.29.40.91/_GETDOCM_/ACCN/A20060119529-REGL)
- Engel, Merete, *Tre Religioner. Ligheder og forskelle i kristendom, jødedom og islam*. Bind 2 "Tro og Traditioner". Haase 2007.
- Guldager, Anne Grethe, *Religion 6*. Alinea 1997.
- Hinge, Helle, "Religionsvidenskaberne", s. 37-48 i Mette Buchardt (red.) *Religionsdidaktik* Gyldendal 2006.
- Juul, Henrik, "Religionsundervisningens historie i Danmark", s. s. 73-103 i Mette Buchardt (red.) *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Mortensen, Carsten Bo, John Rydahl & Mette Tunebjerg, *Liv og religion 5*. Gyldendal 2005.
- Rasmussen, Tarald & Einar Thomassen, *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Nasjonalt læremiddelsenter 1999.
- Rothstein, Mikael, "Kultur mødet – og dets betydning for formidling af viden om religion i skolen", s. 113-149 i John Rydahl (red.), *Kristendomskunnskab. Livsoplysning*. Gyldendal Undervisning 2002.
- Sørensen, Bodil Busk & Anne Grethe Guldager 2001: *Religion 7/8*. Alinea.
- Undervisningsministeriet, *Felles Mål. Faghæfte 3. Kristendomskunnskab*. Undervisningsministeriet 2004.
- Undervisningsministeriet 2006, *Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskunnskab i folkeskolen*. Undervisningsministeriet 2006.

Forkyndelse og undervisning

– problematisering af en modsætning

*Af Eberhard Harbsmeier, rektor,
Teologisk Pædagogisk Center, Løgumkloster*

Pædagogik og forkyndelse – skole og kirke

Det er et gammelt og evigt ungt emne at tage spørgsmålet omkring forholdet mellem pædagogik og forkyndelse op. I Danmark er dette spørgsmål mest fremtrædende i debatten om den nye skolelov fra 1975, hvor der blev slået fast, at skolen ikke længere var en »kristen« skole, kristendommen blev fjernet fra skolens formålsparagraf, religionsundervisningen i skolen skete på skolens betingelse og skolens ansvar blev begrundet pædagogisk, ikke kirkeligt.

Religionsundervisning skal nu være »kundskaftsmeddelende«, give information, men ikke være »forkyndende«. Der er ingen tvivl om, at denne reform har virket befriende for skolen, gjort faget mere sobert, mere attraktivt for lærerne, der nu ikke længere skal være »troende« for at kunne undervise, eller endda fungere som kirkens forlængede arm.

Kirken har egentlig reageret meget fornuftigt på denne udvikling. Da nu skolens religionsundervisning ikke længere er egentlig dåbsundervisning, må kirken etablere sin egen undervisning. Der sker, kan man sige, en slags pædagogisk oprustning af kirken – med den indledende konfirmandforberedelse og voksenundervisning som de vigtigste tyngdepunkter. Men kan man egentlig pædagogisere kristendommen uden at svigte den, set fra et kirkeligt-teologisk synspunkt?

Den grundtvigske tradition: Kirken som forkyndelsesfællesskab

Det er ikke en selvfølgelighed, at man vægter det pædagogiske i kirkelig sammenhæng. Især i den grundtvigske – og ikke mindst grundtvigsk-tidehvervske – tradition er der stærke forbehold over for det, man kunne kalde en pædagogisering af kirken. Når det i det grundtvigske og tidehvervske miljø er en vis fobi over for pædagogik (og psykologi), så er det pga. *frihedssynet*. Pædagogisering (og psykologisering) gør ud fra denne tankegang troen håndterbar og står i strid med troens frihed. Sådan set har allerede Schleiermacher kæmpet med dette problem, idet frihedssynspunktet er grundlæggende for hans praktisk-teologiske konceptioner både i pædagogik, men også i læren om prædiken og sjælesorg (se også Signe von Oettingens artikel andetsteds i dette tidskrift). Pædagogisk effektivisering må ikke true tilegnelsens frihed. Der er i den sammenhæng een ting, som tit har undret mig, når jeg ved adskillige lejligheder skulle sammenligne det danske og det tyske kirkelige landskab, fx når jeg skulle præsentere den danske folkekirkes egenart: Man kommer til at tale om Grundtvig som det, der er specielt for den danske kirke, for den danske teologi og dansk folkeliv og åndsliv. Men det, som Grundtvig i hele verden virkelig er berømt for, nemlig voksenpædagogikken, spillede i lang tid ingen særlig rolle i den danske folkekirke – i hvert fald i væsentlig mindre omfang end i andre kirker. Det hænger selvfølgelig sammen med Grundtvigs skelnen mellem kirke og skole, at Grundtvigs *pædagogiske* tanker først og fremmest har sat sig spor i højskolen og kun i ringe grad i kirken (for en generel fremstilling af Grundtvigs skoletanker, se Bugge 1965). For Grundtvig var troen en ”hjertesag” og derfor egentlig slet ikke noget, man kan opdrages til eller oplæres i. Heri ligner Grundtvig Schleiermacher, der i sine berømte *Taler* (den tredje tale om ”dannelse til religion”) siger, at troen som afhængighedsfølelse kan man ikke undervise i, den skal komme indefra. Der skal ”oplivelse”, der sker i frihed, og Grundtvig forbinder ganske som Schleiermacher skole med en eller anden form for tvang, der er fremmed for kirken. Troen eller religionen kan aldrig være en ”skolesag”. Dette frihedssyn er baggrunden for både Grundtvigs og Schleiermachers specielle synspunkt, at der egentlig slet ikke skal undervises i religion i

skolen, fordi skole dengang blev forbundet med en form for tvang. Det er for både Grundtvig og Schleiermacher troens væsen som hjertesag eller individuel afhængighedsfølelse, der modsætter sig enhver form for pædagogisering. Det er en arv fra romantikken, der ellers jo på den anden side markerer et gennembrud for den moderne pædagogik, som både Schleiermacher og Grundtvig var foregangsmænd for. I dag er forholdet jo ofte omvendt, nemlig at frihedssynspunktet har sejret i skolen (bl.a. takket være Grundtvig og Schleiermacher), og at kirken i det stykke kan lære af skolen, dvs. hente de landvindinger hjem, som oprindeligt stammer fra bl.a. disse to store teologer. Det er egen arv, man så at sige henter hjem, hvis man lærer af skolen. Alene af den grund er mange teologers berøringsangst med pædagogikken ubegrundet.

Den danske folkekirke har i lang tid så udpræget været ramme omkring *forkyndelsen* og *gudstjenesten* som det centrale, alle pædagogiske tiltag – ud over konfirmandundervisning – beroede på mere eller mindre privat initiativ. Ingen præst kan forpligtes på dette arbejde, i realiteten finder det kun sted, når præsten – helt frivilligt – tager initiativ til det. Folkekirken er traditionelt en udpræget forkyndelseskirke.

For mig at se er der ingen tvivl om, at denne skelnen mellem de ”officielle” dele af det kirkelige liv og de ”frivillige” konkret har betydet en nedprioritering af det pædagogiske i den danske folkekirke. Folkekirken er konstrueret som ramme omkring forkyndelsen og de kirkelige handlinger – alt andet kommer i anden række. Historisk set er denne meget markante prioritering bemærkelsesværdig, for i reformationstiden var præsten først og fremmest *læreren*, der skulle undervise i den sande lære. Her var der en bred tradition for at forstå hele kirkens virksomhed som en slags pædagogisk opdragende arbejde, og der er få lutherske kirker, hvor katekismen har haft så stor betydning for det kirkelige liv, som den havde i den danske indtil ca. 1950.

Det skyldes formentlig Grundtvig, at man så er havnet i den anden grøft og fremhæver gudstjenesten som den eneste formidlingsform for kristendommen – i praksis på bekostning af pædagogiske formidlingsformer af kristendom. Denne genopdagelse af gudstjenesten kan tolkes som noget positivt – men modsat også som udtryk for, at kirken så at sige har trukket sig tilbage fra verden ind i gudstjenestens mere eller mindre lukkede rum. Vi har en folkekirke som ramme omkring forkyndelsen, medens

det undervisende arbejde foregår ofte i andet regi – skolen, højskoler, folkeuniversitet, oplysningsforbund og massemedierne. De kirkelige tiltag – foredrag, studiekredse m.m. – kan kun være et supplement til det første, i denne forståelse.

Nutidigt behov for pædagogisk dialog om kristendom

Denne konstruktion kunne fungere, så længe sekulariseringen ikke var slået igennem, hvor skolen endnu var en kristelig skole i en eller anden forstand, højskolen præget af den kristne tradition og i det hele taget kristendommen det samlede åndelige fundament for samfundet.

Sådan er det ikke længere. Overalt inden for kirken etableres undervisning både for børn og voksne – eller i det mindste tales der om *behovet for det*.

De traditionelle formidlingsformer i gudstjenesten mister betydning og gennemslagskraft. Det ligger i sagens natur, at undervisning foregår i dialog eller i det mindste med mulighed for dialog. En sådan dialog imødekommer mere det moderne, religiøst og kirkeligt distancerede menneske, dialogen er også for det moderne menneske en mere troværdig kommunikationsform. Man kan måske sige, at den rituelle kommunikation i gudstjenesten tjener mest til *bekræftelse* og *opbyggelse* – og det mener jeg i positiv forstand. Vi har brug for at blive bekræftet og opbygget i vores tro – det har også det moderne menneske. Derfor er det rituelle, gudstjenesten på ingen måde noget, der er passé, som nogen måske har ment i 70'erne. Men når det drejer sig om, at blive *informeret*, at *ændre holdninger*, så er dialogen og dermed undervisningen en mere relevant formidlingsform.

Kort sagt: Kirken må opvågne pædagogisk i dag, den pædagogiske og dermed dialogiske formidling af kristendommen bliver mere og mere vigtig.

Kan man opdrages til tro?

Man kan dog også føre gode grunde i marken for, at kirken ikke skal være en opdragelsesanstalt, eller som sagt med Grundtvig, at man må skelne

mellem kirke og skole. Og disse grunde kan da spores længere tilbage i kirkehistorien, helt tilbage til oldkirken. Det er et gammelt spørgsmål, om kristendommen eller troen overhovedet er noget, man kan *opdrages* til. Gør man så ikke noget, der grundlæggende må være Guds eller i dette tilfælde Helligåndens værk til menneskeværk? Og i det hele taget kan man spørge, om der ikke er noget glædesløst og ufestligt ved en gennemgående pædagogisering af kirkens virksomhed. Sådan kan man fx formulere Luthers anliggende i forhold til den katolske opfattelse af frelsen: Frelse er ikke resultat af en opdragelsesproces, hvor vi – ved hjælp af kirkens »nådemidler« – opdrages til stadig større fuldkommenhed i tro og kærlighed, men frelse sker på grund af det befriende ord, der etablerer et nyt Gudsforhold. Ja, man kan endda formulere forskellen mellem Luthers og den katolske trosopfattelse sådan, at for Luther er troen – i modsætning til den katolske opfattelse – ikke noget man kan opdrages til, en indre tilstand. Ud fra en sådan tankegang er det da konsekvent, at man – ligesom Grundtvig – skelner mellem skole og kirke, for at undgå at gøre troen til en »skolesag«.

Denne antipædagogiske pointe er protestantisk set legitim, men også en problematisk arv. Ifølge Luther er troen ikke noget psykologisk, ikke en mental eller sjælelig tilstand, men en *relation*. Derfor er den ikke målbar, kan ikke vokse, men eksisterer så at sige kun i øjeblikket, hvor vi i ordet møder Kristus. Ifølge den katolske opfattelse er troen en *habitus*, en mental tilstand – og det kan derfor ikke undre, at den katolske kirke er meget mere åben for pædagogisk tænkning end klassisk lutherdom. For her kan troen vokse – og dermed også bearbejdes pædagogisk.

Troen har en erfaringsdimension, som man kan lære at tale om

Så enkelt er det imidlertid ikke, hverken hos Luther, hos Grundtvig eller i forhold til selve sagen. For nok er det rigtigt, at troen selv ikke er noget, man kan opdrages til, lige så lidt som man kan opdrages til at elske et andet menneske. Nok er det rigtigt, at Guds ord til os til dom og nåde ikke er en pædagogisk aktion. Guds vrede og Guds kærlighed kan ikke nedskrives til mere eller mindre hensigtsmæssig pædagogik.

Derfor bør der skelnes mellem det at undervise og det at forkynde. Men det sidste gør ikke det første overflødigt, og det har aldrig været meningen hverken hos Luther eller Grundtvig at *erstatte* opdragelse med forkyndelse. For ét er, at jeg ikke kan opdrages *til* tro, noget andet er, at jeg meget vel kan opdrages *i* tro, eller sagt anderledes, at jeg kan vokse, lære, blive klogere i forhold til min tro, i forhold til de *erfaringer, jeg gør med troen*. Derfor kunne både Luther og Grundtvig tale om det at vokse i troen, og de kunne også tale om, at tro er noget, der plejes, styrkes, ja modnes. Jeg har ofte i prædikener hørt den sætning, at tro ikke er noget, der kan gradbøjes. Det er efter min mening en sandhed med modifikationer: I en vis forstand er det rigtigt, for så vidt at tro er en relation. I en anden forstand er denne sætning dog også forkert, da den strider både mod erfaringen og i øvrigt også imod bibelsk sprogbrug: Selvfølgelig kan man vokse i troen, blive stærk i troen, selvfølgelig er der også forskel på menneskers tro, på den intensitet, den har. Troen har en historie: Da jeg var barn, siger Paulus, troede jeg som et barn, men som voksen aflægger jeg det barnagtige (1 Kor 13,11). Jeg fornemmer, at der i Danmark, især i det grundtvigske teologiske miljø, er en udpræget modvilje imod at tale om tro ud fra dette synspunkt. Der er en tendens til at usynliggøre troen, at gøre den erfaringsløs, ja efter min mening endda også indholdsløs og diffus. Det har slået igennem i almindelig folkelig – og også præstelig tale – om disse ting: Der tales ikke om tro, slet ikke om kristen tro, men meget gerne om »det religiøse«. Man har ikke noget imod at være religiøs, at se på livet med religiøse øjne, men tro taler man ikke så gerne om. For det er jo noget andet, mere bestemt, mere ”dogmatisk”. Her præges både lægfolk og præster ofte af stor blufærdighed og sprogløshed, en sprogløshed, der også præger skolens undervisning.

Troen har to dimensioner – den er et forhold til Gud, og den har en erfaringsdimension. Efter min mening kan man ikke tale om troen uden at tale om de erfaringer, vi gør. Og skulle jeg i denne sammenhæng bestemme religionspædagogikkens opgave, så er det den at lære folk at give udtryk for troens erfaringer, at give troen et sprog. Det er faktisk noget, man kan lære – både i den kirkelige religionspædagogik og i skolen.

Til trods for alle de nævnte forbehold har undervisning altid hørt med til det kirkelige liv. Selv den største modstander af kirkens pædagogisering

kan næppe bestride, at kirken til alle tider ikke kun har forkyndt evangeliet og fejret gudstjeneste, men også har *vejledt og undervist*. Det finder vi allerede i Det nye Testamente (ApG 8,26ff.) i forbindelse med kirkens dåbspraksis, senere i forbindelse med skriftemålet.

Men når vi i dag taler om undervisning, så har det også andre rødder end kirkens klassiske læreembede. Undervisning og især voksenundervisning i snæver forstand er nemlig et moderne fænomen, noget, der har sine rødder i oplysningstidens og romantikkens menneskesyn fra det 18. og det 19. århundrede. Grundtvig, internationalt berømt som voksenundervisningens pioner, var jo barn af denne tid, og til trods for sin modsætning til oplysningstidens fornuftdyrkelse byggede han dog også på ideer fra den tid. Romantikken bygger jo dels også på oplysningstidens idealer om selvstændighed og individualitet, til trods for at man var kritisk over for rationalismens fornuftdyrkelse og havde mere sans for følelsen, hjertet og historien – kort sagt det levende i modsætning til den døde fornuft.

Grundtanken bag moderne voksenpædagogik

Der er to grundtanker, der ligger til grund for det moderne syn på pædagogik og voksenpædagogikken. Det ene er tanken om *det selvstændige, myndige menneske*, det menneske, der kan bruge sin egen fornuft og bestemme selv. Det er en tankegang, der er en arv fra oplysningstiden. Det er en tankegang, der oprindeligt også var vendt imod kirken, imod kirkens og præsters formynderi. Folk skal selv være i stand til at danne sig en mening, de skal ikke bare uprøvet overtage, hvad kirken eller præsten siger. Voksenundervisning har noget med demokrati at gøre: Når mennesker både i kirke og samfund skal være medbestemmende, må de også være i stand til selv at »danne sig en mening«.

Den anden grundtanke er arven fra romantikken, det er *udviklingstanken*, tanken om, at mennesket ikke umiddelbart er det, det er, men gennem en dannelsesproces *bliver* til det, det er. Vi skal *blive* dem, vi er, og det er vel at mærke en livslang proces. Alle mennesker har evner, et potentiale i sig, men det skal *udvikles, dannes*. Det er grundsynet bag det 18. og 19. århundredes idealer om pædagogik og dannelse. Man kan sige,

at også denne tankegang står i en vis spænding til den kristne tradition, til skabelsestanken, hvor tanken jo er, at man ikke kan *skabe* sig selv, men man må *modtage* sig selv som den, man er, og til syndstanken, der lægger op til et pessimistisk menneskesyn.

Der ligger et optimistisk menneskesyn eller en optimistisk tænkning bag denne tankegang, mennesket kan og skal udvikle sig, forandre sig til det bedre; uvidenhed, manglende orientering er ikke bare uafvendelig skæbne, men noget, som kan afhjælpes ved hjælp af pædagogiske tiltag. Ethvert menneske rummer så at sige positive muligheder i sig, som man kan aktivere og pleje – eller udvikle. Der ligger en spænding mellem det skabelsesteologiske menneskesyn, der fremhæver det definitive, det givne – og så romantikkens udviklingstanke om den levende organisme, der altid er i vorden – ikke som noget givet, men som noget, der skal vokse frem. En sådan tankegang ligger jo bag Grundtvigs ”Menneske først og Christen saa”, at det kristne ikke er det givne, men noget, der må blive til, bestandig er i sin vorden.

Bag denne tankegang ligger der måske også en tredje tanke, den om alle menneskers *lighed*. Alle mennesker skal have lige chancer for at udvikle sig, og når der er uligheder, så er de ikke gudskabte, men skyldes menneskelig og samfundsmæssig svigt. Dannelse og uddannelse er den vej, hvorved denne grundlæggende lighed mellem mennesker kan realiseres, alle skal have muligheder for at realisere deres evner.

Er væksttanken i konflikt med evangeliet?

Der er ingen tvivl om, at det er et positivt, et *optimistisk* menneskesyn, der står bag tanken om menneskets vedvarende mulighed for at udvikle og danne sig, en tro på, at mennesket på alle måder og områder er i stand til at udvikle sig til det bedre.

Det har ofte ikke været god tone i kirken og i teologien at tale sådan om mennesket. Selv en Grundtvig måtte, for at nå frem til sine nye tanker om folkeoplysning, kæmpe sig fri af den syndspessimisme, han var opdraget i. Og også i dag vil et sådant pædagogisk menneskesyn, der tror på, at mennesket kan forbedres, ofte blive beskyldt for at være idealistisk,

ideologisk verdensforbedring. Men troen på, at verden er uforbederlig, er jo ligeså ideologisk bestemt som troen på verdensforbedring.

Der er en typisk præstehistorie, der klassisk gengiver denne konflikt mellem et klassisk teologisk og et moderne pædagogisk menneskesyn: ”Hvorfor går vi i kirke?” bliver der spurgt. Den ene svarer: ”Det er for at blive et bedre menneske.” Den anden svarer: ”Nej, det er fordi jeg er et uforbederligt menneske, derfor går jeg i kirke for at få mine synders forladelse.” Og pointen er selvfølgelig at fremhæve den sidste opfattelse som sandt evangelisk menneskesyn. Al tale om at kunne forbedre, opdrage, danne mennesket står under mistanke.

At sige: Jeg er et uforbederligt menneske, kan være udtryk for en ægte bekendelse, når der dermed menes, at jeg *af egen kraft* ikke kan komme til tro. Men når det forstås som en slags nem almengyldig sandhed, er det direkte udtryk for vantro.

Kristelig dannelse og vækkelse

Er kirken en opdragelsesanstalt, skal den være mere »pædagogisk«? Spørgsmålet er for mange teologer en provokation. Og især i dansk sammenhæng smager det da af kirketugt og løftet pegefingre, alt det, der synes at stride imod billedet af en åben folkekirke, der værner om den lille mands lille tro, et gæstehus, hvor man bare har lov at være, hvor der ikke stilles betingelser. Kirken som det åbne tilbud, hvilende i dåben.

Det lyder smukt og godt, men så nemt kommer man ikke udenom problemet. Nok er det rigtigt, at troen efter luthersk opfattelse grundlæggende er en relation til Gud, ikke noget, der kan beskrives som en tilstand, en holdning, en viden. Men troen kan ikke undvære det sidste, den skal have en form, den skal også indebære en viden, ellers kan den ikke overleve. En kirke, der ikke vil vedkende sig denne *pædagogiske* eller, om man vil, *opdragende* opgave, er i forfald.

I Wittenbergs bykirke er der et meget smukt billede af maleren Lukas Cranach den yngre, der fremstiller kirken som en vingård, hvor man ser alle reformatorerne – Luther, Melanchthon og alle de andre – flittigt i gang med at arbejde, at beskære, rive, rydde ukrudt, vande, holde de slemme

drengene (papisterne), der vil ødelægge beplantningen, ude. De har rigtig travlt, de vidste, at der var noget at rive i – samtidig var de klar over, at kirken grundlæggende er Guds værk.

Jeg tror, at det gælder både for Luther og reformatorerne og for Grundtvig, at de i deres kirkesyn havde to vigtige anliggender: Det ene var *frihed*, opgøret med al slags formynderi. Men hvis denne frihed skulle have bestand, var der også en anden opgave, den *pædagogiske, opdragende*. Mange foretrækker i dag i stedet for det lidt belastede ord opdragelse det smukke ord *dannelse*: Frihed betyder at tage et ansvar, for sit eget liv, sin egen tro. Et sådant ansvar kræver ressourcer, viden, holdning, en livsstil. Sådan er det i det politiske: Demokratiet kan kun fungere med et højt dannelsesniveau. Sådan er det også på det kirkelige område: Kirken går i forfald, hvis ikke der er et vist kristeligt dannelsesniveau. I det sidste århundrede brugte man et smukt ord for denne opgave, man kaldte det for *vækkelse*, et ord, der med urette i dag har fået klang af falsk fromhed. En vakt er den, der ikke sover, en, der selv ved, hvad hun eller han tror, det er en, der kan tænke selvstændigt. En vakt er en myndig lægmand, der kan handle og tænke på eget ansvar. Sådanne er uundværlige for kirken, når den nu ikke længere var statens religionsanstalt – men en folkekirke. Det kan den kun være, når den vågner pædagogisk.

Kristen pædagogik?

Hvad betyder denne kirkelige pædagogiske oprustning for forholdet mellem kirke og skole? For mig at se betyder det, at den gamle skelnen mellem kirke og skole ikke er helt så enkelt længere. *Der er, det er min tese, både forkyndende og informative elementer i al undervisning*. Og selvom denne klassiske skelnen mellem kundskabsmeddelelse og forkyndelse har haft sin berettigelse og funktion, er det dog også en utilstedelig forenkling. Ligesom det jo også er en utilstedelig forenkling at påstå, at skolen er for hjernen, kirken for hjertet. Og selv den dialektiske teologi, der kraftigt fremhævede undervisningens »forkyndende« karakter, mente dermed dog ikke, at man skulle »prædike for børnene«, men var i høj grad klar over, at undervisning kategorialt er en anden kommunikationsform end forkyndelse. Ej heller findes der vel sådan noget som »kristen

pædagogik« eller en kristen »læringskultur«. At man skal respektere børnenes frihed, ikke må udøve tvang og ikke indoktrinere, gælder både i skolens og kirkens sammenhæng. Kort sagt, forholdet mellem kirkens dåbsundervisning og skolens kristendomsundervisning er ikke tjent med den slags forenklinger Selv Thestrup Pedersens berømte og efter min mening mislykkede tabel, der vil skelne mellem »kunds-kabsmeddelende« og »forkyndende« undervisning (Thestrup Pedersen 1976, 43) ender jo med den konstatering, at der ikke findes en speciel kristen metodik, en konstatering, der i grunden demotiverer grundlaget for mange af de pompøst opsatte modsætninger mellem ”forkyndende” og ”kunds-kabsmeddelende”, ”almen viden” og ”fortrolighed” og ”Jesu forkyndelse” og ”kirkens bekendelse”. Alt dette er jo ikke modsætninger, men forskellige aspekter, der ikke kan undvære hinanden. Man kan ikke forkynde uden også at informere – og omvendt kan man ikke undgå at være forkyndende, når man informerer sagligt.

Alligevel er det ikke bare varm luft, når man skelner mellem skolens og kirkens undervisning. Intentionen i denne skelnen er jo legitim nok – det gør en forskel, i hvilken kontekst man underviser og opdrager, med hvilket sigte det sker og ud fra hvilken legitimation. Der er forskel på, hvilke præmisser det er, undervisningen og opdragelsen foregår på. Det gør jo en forskel, om det er på skolens, kirkens, forældrenes eller barnets præmisser. At betone ligheder og sammenhængen stærkere, gør jo ikke denne skelnen overflødig, men tværtimod mere meningsfuld. Der er en forskellig vægtning, der er en forskellig kontekst, på engelsk udtrykker man det mere rammende end det kluntede »kunds-kabsmeddelende« og »forkyndende« ved at sige, at det både gælder om at lære *about religion* og *from religion* (”om religion” og ”af religion”; Grimmitt 1987, 225)) – vel at mærke sådan, at begge dele indgår både i skolens og i kirkens undervisning, om end i forskellig vægtning. Man kan ikke undervise »neutralt«, og man har ikke forstået en tekst, hvis ikke man har taget stilling til dens sandhedsværdi. Rollerne er dog ikke så enkelt fordelt. Man lærer altid både ”om” og ”af” religionen, det ene kan ikke være uden det andet, og man kan ikke sige, at man i skolen lærer ”om” religion, mens man i kirken lærer ”af”. Sagt anderledes: Det informative og eksistentielle element er til stede i al god undervisning. Man ser religionen både udefra og indefra – og man kan ikke holde sig selv udenfor.

Påvirkningsangst

Påstanden om den ikke-forkyndende undervisning kan let blive misforståelig og forkert, hvis man derved mener at undgå at påvirke børn ud fra den tankegang, at »påvirkning« er identisk med indoktrinering.

Man kan ikke have noget med et andet menneske at gøre uden at påvirke det. Det er naivt at tro det, og endnu mere naivt er det at tro, at man skal kunne opdrage, undervise uden at påvirke. Ja, sat på spidsen, så kan man sige, at det at tale med og til et andet menneske er en påvirkning, men det ikke at tale med et andet menneske – fx når det er ens egne børn eller også ens naboer – er mindst lige så stærk en påvirkning, ja, tavshed kan virke som den rene terror, værre og mere effektiv end mange ord.

Mellemmenneskelige forhold er magtforhold, har Løgstrup sagt, det gælder også for opdragelse og pædagogik. En tysk pædagog fra det gamle DDR har engang formuleret, at pædagogik er et magtforhold, der begrænser sig selv. Egentlig en god formulering – i virkeligheden er både det at indoktrinere og det ikke at ville påvirke to forskellige måder for ubegrænset og derfor illegitim magtudøvelse. Man kan både snakke og tie børn ihjel – og det er lige forkasteligt, uanset om det sker i skolen eller i kirken. Jeg vil endda tro at tavshed (»det talte vi aldrig om«) – også på det religiøse område – kan være mere invaliderende for et barn end for stærk påvirkning.

Friedrich Schweitzers bog om barnets ret til religion (Schweitzer 2006) vil netop overvinde det kendte sterile og falske alternativ mellem enten indoktrinering eller også »det må du selv om pædagogikken«. At barnet ikke kun er *objekt* for vore pædagogiske anstrengelser (eller mangel på samme), men et eget *subjekt* med egne krav og rettigheder, er en klassisk arv i moderne pædagogik siden Rousseau, der lærte os, at opdragelse skal ske på børns betingelser. Ideen er egentlig meget enkel: Udgangspunkt for al – religiøs eller ikke-religiøs – opdragelse er ikke spørgsmålet om, hvem der nu har krav på at påvirke og bemægtige sig barnet, om det nu er forældrene, samfundet eller kirken – men hvad et barn har brug for eller ret til. Det er vel her som ellers barnets tarv og ikke forældres selvoptagethed, kirkens emsighed eller samfundets krav, der skal være kriterium for opdragelse.

Spørgsmålet er ikke, *om* man vil påvirke religiøst, det gør man

under alle omstændigheder, men *hvordan* og ud fra hvilke kriterier man gør det. Forældres evt. mere eller mindre forkvalede forhold til både sex og religion skal jo helst ikke gå ud over børnene. At påvirke børn er – eller bør – ikke være det samme som at pådutte dem sine egne problemer eller holdninger – eller mangel på samme – men at lytte til dem og give svar, når de spørger. I grunden ikke så ny en indsigt, det vidste – og praktiserede – allerede Kierkegaard, der sagde, at man skal møde mennesker der, hvor de er. Jo ikke for at tale dem efter munden – men, som Kierkegaard sagde, ved at lytte, før man taler.

Schweitzers bog er en smuk bog, der argumenterer for dette synspunkt – at gå ud fra barnets ret og barnets behov. Han ved godt, at religion (hverken den kristne eller andre) ikke har monopol på svar på livsspørgsmålene, men at al religiøs dannelse sker i dialog med andre livstydninger. Men det at lytte kommer først, det er udgangspunkt og kernen i al pædagogisk lærdom. Kan man ikke lytte til børn og deres behov, bliver man aldrig en god pædagog.

Dialogisk pædagogik – i kirke og skole

At gå ud fra barnets rettigheder eller barnets tarv i det religionspædagogiske arbejde er et godt greb. Det er på den ene side oplagt, så det lyder næsten som en selvfølgelighed, på den anden side er det meget sværere, end det lyder, og på ingen måde banalt. Kierkegaard siger, at enhver pædagogik begynder med en dyb »ydmygelse«, der består i, at man skal skifte rolle, det er læreren, der skal overtage elevens rolle og lære af barnet (Kierkegaard 1962, 96-99).

Det er det berømte pædagogiske paradoks: Hvordan opdrager eller 'indoktrinerer' man til frihed og selvstændighed? Schweitzer plæderer for en *dialogisk* undervisning, der mestrer den åbne samtale og respekterer, at børn giver et andet svar, ja, tilskynder børn til modsigelse og egne svar. Det er en pædagogik, der bygger på vekselvirkning, hvor underviseren ikke kun er den givende, men også den lyttende, hvor underviseren mere er et "incitament" til egen tankevirksomhed end leverandør af bestemte meninger. Denne sokratiske pædagogik er jo ikke kun karakteristisk for skolens pædagogik, men har dybe rødder i Jesu egen forkyndelse, der

fortrinsvis er dialogisk i sin form. Denne pædagogik kunne (sagt i parentes) universiteterne lære meget af, at give studerende plads til modsigelse og ikke bare opdrage dem til papegøjer, der eftersnakker lærerens teorier og meninger.

Kunsten er at føre en åben dialog – og det gælder i virkeligheden uanset kontekst. En ren »kundsksmeddelende« undervisning er uvedkommende og i virkeligheden umulig – man kan ikke undervise »neutral« i den forstand. Pudsigt nok er det også kun i religion, at man har forlangt sådan et rent deskriptivt forhold til stoffet – i alle andre fag må man godt forkynde og tage stilling til alle mulige værdier og holdninger, bare ikke i religion. Det er i grunden absurd. På den anden side er det strengt taget nonsens at tale om »forkyndende undervisning«. Man kunne i variation af et berømt bonmot af Københavns forrige biskop Ole Bertelsen vedrørende den politiske prædiken sige: *Al god undervisning er forkyndende, men al forkyndende undervisning er dårlig undervisning.* Bertelsen sagde: ”Enhver god prædiken er politisk, enhver politisk prædiken er en dårlig prædiken.” Noget tilsvarende gælder for pædagogik og forkyndelse: Al god undervisning er forkyndende – nemlig fordi den er engagerende og aldrig »neutral«, ikke kun *learning about*, men også *learning from*. Men omvendt er al forkyndende undervisning dårlig undervisning, fordi man her taler *til* børnene og ikke *med* dem. Jeg tror, at mange unge har fået ødelagt deres forhold til kristendommen gennem såkaldt forkyndende undervisning i konfirmandstuen – i praksis gennem mødet med en dårlig forberedt og dårlig uddannet præst, der bare kogte suppe på søndagens prædiken. Så forkyndende undervisning er et forfejlet projekt – både i skole og kirke. I øvrigt er der også en masse »forkyndende« undervisning i skolen og på universiteter, hvor lærere udgiver deres meninger, metoder og teorier for at være ufejlbarlige sandheder, der via eksamen mere eller mindre påtvinges de studerende. For det er undervisning uden pædagogik eller med dårlig pædagogik. Derimod er der forkyndelse og engagement i al god undervisning. ”Forkyndelse ” kan både forstås som positivt udtryk – engageret og engagerende undervisning, i den forstand skal al undervisning være forkyndende. Hvis ikke man har noget på hjertet, er man en dårlig underviser. På den anden side kan ”forkyndende” undervisning også ses negativt, som en undervisning med en skjult dagsorden, som misjonerende i ordets negative betydning og som et udtryk for magtmisbrug

af underviseren. I den forstand skal undervisningen selvfølgelig ikke være forkyndende, hverken i skole eller i kirke.

Schweitzers oplæg til en dialogisk religionspædagogik som opdragelse til religiøs selvstændighed er et godt alternativ til den gamle forfejlede debat om noget så tåbeligt som »forkyndende« eller »kundsksmeddelende« undervisning. Ikke angst for påvirkning skal lede os, men mod til at gå i dialog.

Afslutning

Mit anliggende er at se en større sammenhæng mellem skolens og kirkens pædagogik – både kirken og skolen tager skade af at ignorere hinanden. En form for ”kirkelig” pædagogik, der ignorerer de seneste års pædagogisk landvindinger, vil være forfejlet – men det er også en sekulariseret religionspædagogik, der ignorerer faktisk forekommende religiøs praksis og flygter ind i et rent deskriptivt forhold til religion. Jeg benægter ikke, at konteksten og målsætningen er forskelligt – men der er også meget fælles mellem skolens og kirkens pædagogik. De gamle parametre mellem ”forkyndende” og ”kundsksmeddelende” slår bare ikke til – og al erfaring viser jo også, at skolens og kirkens undervisning slet ikke er så forskelligt, som ideologiske synspunkter måske gerne vil have det. Fjerner man det *eksistentielle* element fra skolens religionspædagogik ud fra et mere eller mindre positivistisk syn på (deskriptiv) videnskabelighed, vil man gøre religionsfaget til et kulturfag, der egentligt er overflødigt, for hvis religion er en integreret del af al kultur, vil den jo være genstand for al undervisning, ikke kun den, der foregår i selve faget. Sagt anderledes: Når alt er religion, er det jo egentlig ikke noget, der er religion i egentlig forstand længere. Omvendt kan den kirkelige undervisning ikke undvære det *informative* aspekt. Når jeg – i tilslutning til Schweitzer – peger på det dialogiske som det tredje paradigme ved siden af det ”forkyndende” og det ”kundsksmeddelende” element, så er det for det første, fordi der i dette paradigme ligger noget, der er fælles for religionspædagogikken i skolens og i kirkens kontekst, og for det andet, fordi både det rendyrkede *informative* og det rendyrkede *forkyndende* element kan indeholde belærende for ikke

at sige autoritære træk, der ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser barnets behov, spørgsmål og interesser. Hverken kirken eller skolen har ret til at bemægtige sig barnet. Jeg er i tvivl om, hvorvidt der overhovedet findes sådan noget som et ”pædagogisk” og et ”kristent” menneskesyn, derimod vil jeg hellere gå ud fra det grundtvigske og schleiermacherske *frihedssyn* som fælles udgangspunkt for skole og kirke. Forskellen ligger ikke i udgangspunktet, men i en anden *kontekst* og målsætning for skolens og kirkens undervisning. Det gør en forskel, i hvilken kontekst man underviser. Når to siger det samme, er det ikke det samme, når det siges to forskellige steder og i to forskellige sammenhænge. Det er i virkeligheden mere konteksten og rammen, der gør forskellen, end indholdet. En sober undervisning om den kristne religion har jo indholdsmæssigt ikke et andet indhold end den autentiske forkyndelse. Med sigtet og målet og konteksten er forskellig. Forkyndelsen skal være saglig, undervisningen skal være en loyal fremstilling, men det primære sigte er forskellig.

Litteratur

Bugge, K.E., *Skolen for Livet. Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. Gads Forlag 1965.

Grimmitt, Michael, *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Waking 1987.

Kierkegaard, Søren, *Samlede Værker*, bd. 18. 3. udg., Gyldendal 1962.

Pedersen, Ebbe Thestrup, *Døb og dåbsundervisning i Folkekirken*. Unitas Forlag 1976.

Schweitzer, Friedrich, *Barnets ret til religion*, Aros forlag 2006.

Den institutionelle forankring af religionspædagogikken

– et folkeskoleperspektiv

Af John Rydahl, formand for Religionslærerforeningen

Kontekstualisering er et centralt begreb i tiden og som sådan ligger det implicit i stort set alle artiklerne i dette første nummer af Religionspædagogisk Forum. Men kun få steder tangeres den konkrete institution, som religionspædagogikken udspiller sig i dog som kontekst for aktiviteten, hvorfor dette aspekt her skal trækkes yderligere frem.

Når denne pointe er central, ikke mindst i en dansk sammenhæng, hænger det dels sammen med, at de enkelte institutioner i nogen grad lever deres eget liv uden indre sammenhæng – omend dog måske i to adskilte kredsløb (jf. KUP-rapporten om kristendomskundskab/religion 1994), dels sammen med, at der siden Danmarks Lærerhøjskoles om-lægning til Danmarks Pædagogiske Universitet ikke er pågået forskning inden for det religionsdidaktiske felt i Danmark (jf. Frandsen 2006). Og af den grund kommer man let til at overse de institutionsspecifikke forskelle i debatten om religionspædagogikkens virke.

At konteksten 'binder' religionspædagogikken bliver fx klart, når man fra en dansk skoleposition eftertænker Benners pointe i artiklen her i bladet: at det gælder om at efterspore det religiøses specifikke særkende, sådan som det kommer til udtryk (eller gemmer sig) i en faktisk, historisk religion.

Dette snævre (eller præcise) religionsbegreb som mål for religionsundervisningen giver ham anledning til at kritisere Klafki, som når Benner giver udtryk for, at en didaktik for religionsundervisning

i offentlige skoler skal afholde sig fra at udlede sin opgave af sådanne nøgleproblemer, som Klafki opstiller, og på grundlag af disse definere de kompetencer, som skal formidles gennem religionsundervisning. Religionsundervisningens mål skal if. Benner altså ikke defineres af noget som helst andet end det religiøse i sin egenart: refleksioner over det endeliges forhold til det uendelige.

Overfører vi pointen til en dansk sammenhæng kommer Benners pointe i juridiske vanskeligheder, idet den er i modstrid med folkeskolens logik, der til gengæld er i overensstemmelse med Klafkis tænkning – om end hans definition af nøgleproblemer er noget andet end det, der kan udledes af folkeskolens formålsparagraf og befinder sig på et underliggende niveau i den didaktiske taksonomi. Men vi taler altså her om den principielle pointe: at religionsundervisningen i dagens danske folkeskole har en afledt og anden opgave end at skabe forudsætninger for elevens forståelse af og eventuelle valg af en snævert defineret religiøs livsform, som Benner fx formulerer det. For når der i folkeskolen undervises i religion og for den sags skyld i andre fag, er det, udover den historiske inerti, primært betinget i, at de fag, der optræder i fagrækken (§ 5), politisk vurderes at kunne bidrage til opfyldelse af skolens *overordnede* formål. Ikke sådan forstået, at hvert af fagene skal løse alle skolens opgaver, men hver især skal de bidrage med det, de kan, til løsningen af den fælles opgave, og vigtigst af alt; ingen af fagene optræder i skolens undervisning for deres egen skyld.

Skolens overordnede formål er i forlængelse heraf udtryk for en almen didaktisk normsætning, der set indefra – fra de enkelte basisfags videnskabelige selvforståelse – i negativ forstand støkker vingerne på den faglige logik, mens det i den institutionelle kontekst er afgørende og nødvendige didaktiske kriterier i forbindelse med opstilling af undervisningsmål, stofudvælgelse og arbejdsmetoder. Og det er dette helt basale vilkår, der for religionsundervisningens vedkommende gør kristendomskundskab i folkeskolen til noget radikalt andet end teologi og religionsvidenskab på universitetet, men også til noget helt andet end religion i gymnasiet og på seminarierne – for ikke at tale om kirkens forkyndende undervisning. I korte træk kan man sige, at folkeskolen, frem til den seneste revision af sin formålsparagraf i 2006, alene og som en *kommunalt* drevet institution havde til formål at bringe eleverne frem

til et fundament for at kunne leve et liv som borgere i samfundet, mens gymnasiet som en *stats*institution helt anderledes primært har til formål at ruste eleverne til at gennemføre en videregående eller mellemlang uddannelse og altså agere første led i et formaliseret uddannelsessystem. Seminariet, teologistudiet og religionsvidenskaben er i hovedtrækket professionsrettede og sidste led i uddannelsessystemet. Endelig er intentionen med den delvist private interne kirkelige undervisning defineret som en formidling af fortrolighed med den kristne børnelærdom og gudstjenesten. Hvor de sekulære institutioner typisk er reguleret ret præcist og derfor er relativt harmoniske – selvom der i praksis kan være ganske stor forskel på fortolkningen og den deraf følgende undervisningspraksis på en skole Sydthy og på Nørrebro – synes der at være en langt større diversitet i opfattelsen af religionspædagogikkens rolle og status inden for kirken.

Således bør religionspædagogikken som udgangspunkt ikke studeres og diskuteres i generelle termer men først og fremmest i relation til de institutioner, hvor den praktiseres.

Folkeskolen som eksempel

En stor del af artiklerne i dette åbningsnummer relaterer til eller har synspunkter på grundskolen, hvorfor folkeskolen som majoritetseksemplet på grundskolen anvendes som eksempel på, hvor institutionsspecifikke de religionspædagogiske problemstillinger må ansues.

Det er relativt let at konstatere, hvad det er for dannelsesidealer og nøglebegreber, der i folkeskolen skal styre de fagdidaktiske overvejelser.

Hovedtendensen er en dobbelthed af *personlig dannelse* på den ene side og *udvikling af den demokratisk sindede borger* på den anden, eller sagt på anden vis; en kombination af et politisk og psykologisk dannelsesideal.

Sådan har det ikke altid været. I skolens barndom (1814-1937) var det overordnede dannelsesideal for hele skolens virksomhed teologisk funderet, men som konsekvens af bl.a. religionskritikken blev det i første omgang fortrængt af psykologien, der dominerede dannelsesidealet

mellem 1937 og '75, hvor kun religionsundervisningen havde til formål at forkynde det kristne budskab – en målsætning, der også forsvandt ud af dette fag i '75, hvor det politiske dannelsesideal tog over.

Ser vi på nøglebegreberne, som de fremtræder i skolens formålsparagraf i relation til den politiske dannelse, kan de indkredses til: *åndsfrihed, ligestilling, demokrati, rettigheder og pligter, frihed og folkestyre, dansk kultur og historie, andre lande og kulturer samt menneskets samspil med naturen.*

I forhold til den personlige alsidige udvikling skal forestillingen om alsidighed hentes i bemærkningerne til skoleloven (jf. '93-loven), hvor begrebet indkredses til syv udviklingspotentialer: *den åndelige udvikling samt den intellektuelle, den følelsesmæssige, den sociale, den fysiske og den musiske samt udviklingen af værdier og holdninger (den etiske).* Kombineret med nøgleordene vedrørende de personlige egenskaber, som undervisningen skal fremme ifølge selve formålsparagraffen, så som: *oplevelse, fordybelse, virkelyst, erkendelse, fantasi, tillid til egne muligheder, stillingtagen, handling og medansvar*, giver det en lang række parametre at tænke de enkelte fag ud fra. I tillæg til de umiddelbare nøgleord kommer de mere generelle indsatsområder på tværs af fagene. Det drejer sig aktuelt om *det grønne islet, informationsteknologien, det praktisk-musiske islet og globaliseringsperspektivet.*

Tilsammen er de to hovedtendenser i dannelsesidealet og konkretiseringen heraf i rækken af nøgleord og temaer bestemmende for de enkelte skolefags virke – herunder diverse målsætninger (fagformål, slutmål, trinmål, undervisningsmål og læringsmål), stofudvælgelsen, arbejdsformerne, progressionstænkningen og evalueringen. Alle fag, også religionsfaget, skal med andre ord tjene disse højere formål, da det er det, der berettiger deres rolle i skolen, og derfor tilrettelægges herefter.

Skal man således udøve en legitim fagdidaktisk kritik af skolens undervisning i et fag, må det ske med henvisning til det problematiske i den konkrete praksis' fortolkning af fagets indhold og metoder i relation til det overordnede dannelsesideal og viften af nøgleord i relation hertil – og ikke, som det ofte sker, fra en position helt uden for skolen, hvor præmisserne er anderledes. Ikke dermed sagt at udefra kommende kritik ikke er velkommen – tværtimod. Men begrundes kritikken som en fagdidaktisk kritik, må den tage hensyn til præmisserne for den

institution, der kritiseres. Gør den ikke det, bliver den i værste fald tåbelig og ligegyldig, i bedste fald noget andet – nemlig en politisk kritik, som i så fald er faglig uinteressant og derfor ikke skal rettes mod undervisningens praksis men derimod mod det *politiske* rum, hvor de metadidaktiske beslutninger tages, da det i så fald er indlæg i en strid om, hvad skolen burde være til for.

Det var eksempelvis denne kategorifejl en lang række præster i midten af '80-erne gjorde sig skyldige i, da de 10 år efter skolelovsændringen i '75 begyndte at kritisere skolens undervisning, fordi, som det populært blev udtrykt, eleverne nu ikke engang kunne slå op i Bibelen, når de kom til konfirmationsforberedelse. Da det efter nogle års debat gik op for kirkens repræsentanter, at frustrationen over, at eleverne ikke længere kunne deres fadervor og trosbekendelsen samt de mest populære salmer i relation til kirkeåret samt de to nationale kernelignelser udenad, – at den frustration ikke skulle rettes mod den stedlige religionslærer, fordi situationen var et udslag af ændret lovgivning, så forstummede kritikken, og kirken begyndte i stedet at besinde sig på sin egen pædagogiske opgave, således som det fremgår af Harbsmeiers artikel. Det førte bl.a. til oprettelsen af Folkekirkens Pædagogiske Institut samt en række stiftscentraler og til etableringen af den indledende konfirmationsforberedelse og de folkekirkelige skoletjenester, som i disse år skyder op over det meste af landet.

En lignende fejl sker, når Hvithamar og Warmind i deres bidrag kritiserer et udvalg af materialerne til skolens undervisning for at være essentialistiske og i stedet fra et religionsvidenskabeligt synspunkt plæderer for, at beskrivelsen af religioner og religiøse fænomener alene skal være deskriptiv og ses udefra. Det kan være udmærket som et delvist fagligt begrundet politisk synspunkt, men det diskvalificerer – med henvisning til det normative formål for skolens samlede virksomhed – sig selv som en didaktisk kritik, da præmisserne for skolens undervisning i øjeblikket er beskrevet helt anderledes. Nok er religionsvidenskaben sammen med teologien, psykologien og pædagogikken samt en række andre hjælpediscipliner basisfag for skolens religionsundervisning, men normsættende for målsætningerne, stofudvælgelsen og arbejdsformerne er ingen af de basisvidenskabelige fag i sig selv.

Didaktiske grundpositioner

Hvithamar og Warmind indskriver sig med deres position i en klassisk stofcentreret didaktisk tradition, hos dem funderet i objektiv videnskabelighed. Egentlig har denne position – af ovenfor nævnte grunde – aldrig været formelt legitim i folkeskoleregi, men historisk set har den stofcentrerede didaktik alligevel gennem mange år været normsættende for undervisningen, fordi didaktikken som faglig disciplin gennem hovedparten af skolens historie ikke har været taget alvorligt. Således har det overordnede formål typisk blot virket som staffage for eller beskyttende skal om det virvar af basisfaglige dagsordener, som altid har præget skolens hverdag, der jo primært er organiseret i enkeltfag. Hvert fag og faglige tradition har – uden reel forpligtelse til indbyrdes koordination eller relation til det overordnede formål – kunnet boltre sig efter forgodtbefindende inden for sin egen selvforståelse. Dette – for religionsundervisningens vedkommende – godt hjulpet på vej af, at man på seminarierne primært rekrutterede teologer til uddannelsen af religionslærere. Man kan således sige, at der også inden for skolens egne rammer har kørt to kredsløb – et pædagogisk og et fagligt.

Først gennem de seneste 10 – 15 år er der begyndt at blive rettet op på denne skavank i skolen. Det var undervisningsminister Ole Vig Jensen, der i kommissoriet for revisionerne af faghæfterne i forlængelse af '93-loven krævede, at man inden for hvert fag tydeligt skulle kunne se, hvorfor faget var berettiget til at optræde i skolens fagrække, og hvad det bidrog med til løsningen af den overordnede opgave. Det gav nogle voldsomme skred i fagenes selvforståelse og har siden givet dønninger også ind i seminariernes fagbeskrivelser, hvor fagdidaktikken, der tidligere blot syntes at fungere som et nødvendigt blindtarmsvedhæng til en faglig og stofcentreret undervisning, nu har fået en helt central placering. Det skulle alt andet lige give et læringsresultat, der i langt højere grad er i overensstemmelse med målsætningen for grundskolens undervisning, efterhånden som der på seminarierne også bliver undervist i overensstemmelse med bestemmelserne.

I den almindidaktiske diskussion kom den stofcentrerede position under pres ved overgangen fra det 19. til det 20 årh. Her satte reformpædagogikken barnet og dets naturlige udvikling i centrum for dannelsen

på bekostning af stoffet. Og det var disse ideer, der i 1937 fortrængte teologien som normsætter for det overordnede dannelsesideal i skolen som helhed, til fordel for psykologi, mens den kirkelige teologi bevarede sin dominans i relation til religionsfaget.

Senere, i forbindelse med indførelsen af det politiske dannelsesideal i 1975, opstod den ideologisk funderede didaktik, som helt ekskluderede teologien og den metafysiske diskurs fra skolens undervisning. Her lagde man vægten på undervisningens anvendelsesaspekter gennem en prioritering af elevernes handlekompetence, men det er en position, som kun har haft en begrænset gennemslagskraft inden for religionspædagogikken – om end handleaspektet er medtaget i fagformålet.

Med den metafysiske diskurs tilbagekomst i religionsundervisningen i forbindelse med skolelovsrevisionen i '93 blev den filosofiske fænomenologi imidlertid toneangivende i tolkningen af didaktikken i relation til religionspædagogikken. Dette skete først og fremmest gennem etableringen af en hermeneutisk konstruktion af relationen mellem eleven, stoffet og institutionens sigte i lyset af den livsfilosofiske tradition fra Schleiermacher over Kierkegaard og Grundtvig til Husserl, Heidegger og Gadamer samt Løgstrup og senest Pahuus og ud fra den præmis, at mennesket har et grundlæggende behov for at kunne se en mening med sit liv – også når det som barn går i skole.

Hvad Hvithamar og Warmind med deres udspil derimod synes at argumentere for, er en tilbageerobring af det basisfaglige synspunkt, fra før eleverne blev opfattet som en væsentlig præmis for undervisningen, nu blot med religionsvidenskaben som styrmand i stedet for teologien. Schematisk kan de forskellige positioner – den basisfagsbaserede didaktik (på det formelle plan tonegivende på skolelovsniveau frem til 1937; helt frem til 1975 inden for religionsdidaktikken), den psykologisk baserede reformpædagogik (fra 1937 på skolelovsniveau; fra 1975 i fagdidaktikken), didaktikken bag den politiske dannelse (fra 1975 på skolelovsniveau) og den fænomenologiske didaktik (fra 1993 inden for fagdidaktikken) – opstilles som følger:

<i>Didaktisk position</i>	<i>Pædagogisk intention</i>	<i>Faglig forankring</i>
Basisfaglighed	Objektiv formidling	Videnskab
Elevens evner, anlæg og erfaringer	At understøtte den naturlige udvikling	Psykologi
Samfundsmæssige udfordringer	Indignation og handling	Ideologi
De ontologiske vilkår	Eksistentielt engagement	Filosofi

Skolefaget kristendomskundskab

Som nævnt optræder de enkelte fag i folkeskolen som bidragydere til opfyldelse af skolens overordnede formål, hvilket betyder, at såvel det enkelte fag i sin helhed som det stof, der konkret inddrages i undervisningen og måden, der undervises på, skal forstås i lyset heraf.

I den forbindelse er det først og fremmest nødvendigt at gøre sig klart, hvad det er, religionsfaget specifikt er tiltænkt at bidrage med. Det fremgår af fagets fagformål. Her kan man se, at religionsfaget skal bidrage til den overordnede politiske og psykologiske dannelse med refleksioner over religiøse tydninger af tilværelsen på det individuelle plan og med refleksioner over religionernes rolle i og betydning for samfundet i de kulturer, hvor de er aktive på den ene eller den anden måde. Sagt på anden vis skal religionsundervisningen give eleverne et grundlag for håndteringen af metafysiske spørgsmål i relation til liv og samfund.

Dette sker af pædagogiske grunde primært via en beskæftigelse med elevernes egne spørgsmål til tilværelsen og af kulturelle og historiske grunde via en beskæftigelse med de bibelske fortællinger og den evangelisk-lutherske udlægning af kristendommen, men også via

inddragelse af andre religioner og livsopfattelsers bud på elevernes tilværelsesspørgsmål.

Som både Harbsmeier og Hvithamar/Warmind er inde på inkluderer en sådan undervisning nødvendigvis en lang række informative og deskriptive elementer, men sigtet med undervisningen i sin helhed er grundlæggende normativt men dog ingenlunde forkyndende, modsat hvad Harbsmeier hævder, da skolen grundlæggende er forpligtet på en kritisk distance til alt, hvad den beskæftiger sig med – også sin egen normativitet. Det er præcis denne underlige logik, der ifølge mange skoleledere gør, at så få forældre med muslimsk baggrund vælger at fritage deres børn for religionsundervisningen. Når først de har forstået, at staten på trods af sin erklærede tilslutning til den evangelisk-lutherske kristendomsforståelse (jf. Grundloven) ikke ønsker at pådutte den opvoksende generation denne opfattelse, men derimod formelt fordrer en åben og kritisk distance til såvel kristendommen som religioner og livsopfattelser i almindelighed, så vil det helt store flertal hellere have at deres børn bliver undervist i religion, end at de ikke gør det. Således ligger den aktuelle fritagelsesprocent omkring 1/2 på landsplan (jf. Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskundskab i folkeskolen, 2006).

I umiddelbar forlængelse af fagformålet er der formuleret slutmål for den faglige undervisning. Logikken i dette hierarki er, at de faglige slutmål via fagformålet skal understøtte skolens overordnede dannelseideal og de tilhørende nøglebegreber. Således er der indlagt ikke mindre end tre styrende niveauer af politisk og almindidaktisk karakter, inden den konkrete stofudvælgelse og tilrettelæggelsen af undervisningen inden for de enkelte fag finder sted: skolens formål, religionsfagets formål, fagets slutmål. Og disse rammer har samtidig den funktion at virke som værn mod diverse skoleeksterne interessenters – herunder basisfagenes – mulighed for at påvirke undervisningen. Det helt grundlæggende er nemlig, at undervisningens sigte og indhold fastsættes politisk og ikke primært fag-fagligt – netop fordi grundskolen ikke er tænkt som en del af uddannelsessystemet. Først gennem det filter, som hele skolelovskomplekset er, forstås religionsundervisningen i skolen. Man kan således ikke blot vælge en tilfældig bibelsk fortælling eller kultgenstand og gøre den til genstand for undervisning i hverken et teologisk eller religionsvidenskabeligt perspektiv. Legitimering af

stofvalget og vinklingen heraf sker primært under hensyn til stoffets evne til at bidrage til elevernes udvikling og til den politiske dannelse, som kommer til udtryk i de normsættende bestemmelser.

Og da denne logik som nævnt er meget forskellig fra institution til institution er det nødvendigt med institutionsspecifikke religionspædagogikker.

Nået så vidt kan man sige, at flere af elementerne i Warwick-projektet udmærket kan fungere som inspiration for undervisningen i en dansk sammenhæng, som den ligger beskrevet i øjeblikket – såvel indholdsmæssigt som metodisk. Dog lader det sig ikke gøre i fuldt omfang, hvis projektets mål er præsentation (undersøgelse) af en eller flere religioner i sig selv – altså en tendentielt stofcentreret didaktik, som kun spiller en ganske beskedne rolle på læseplansniveau i den danske folkeskole. Her skal vi ikke først og fremmest arbejde med de forskellige religioner af hensyn til en forståelse af religionerne i sig selv – eller af hinanden som medlemmer af religiøse fællesskaber – , men derimod bruge de elementer fra de forskellige religioner og livsopfattelser, som kan bidrage til den enkelte elevs alsidige udvikling – herunder i forhold til individuel livsforståelse og som deltagende borgere i et sekulært samfund rundet af en kristen kultur.

Hertil lægger sig imidlertid endnu et principielt og et praktisk problem. På en nyligt afholdt kursusdag på Århus Universitet i anledning af Religionernes Dag 2007 præsenterede hovedparten af forskerne fra det såkaldte pluralismeprojekt (jf.: www.teo.au.dk/cms/pluralismeprojektet) indsigterne af deres undersøgelser. I dette forskningsprojekt havde det – i lighed med det der fremføres af såvel Jackson som af Hvithamar og Warmind – været nødvendigt via feltstudier at gå partikulært til værks i studiet af de forhåndenværende religioner, fordi man havde opdaget, at indholdet af disse kvantitativt set ikke bestemmes eller domineres af de officielle religiøse institutioner og dogmer endsige den tilhørende teologi eller institutionernes ansatte embedsmænd/-kvinder men derimod af den folkelige praksis og af folkelige forestillinger. Religion er med andre ord noget, der leves og udvikles omkring spisebordet, som det blev udtrykt. Det paradoksale problem ved denne tilgang er imidlertid, at det så nærmest bliver umuligt at finde en praktiserende repræsentant for en religion, der forstår indholdet af sin religion i overensstemmelse

med den officielle variant, hvorfor feltstudier i folkeskoleregi ikke egner sig til at give eleverne en forestilling om, hvad en bestemt religion står for. Religionernes identitet forsvinder ganske enkelt mellem hænderne på eleverne, og det bliver kun muligt at tale om henholdsvis kristne, muslimer, buddhister og ateister m.v. men ikke om kristendom, islam, buddhisme og ateisme. Med den tid, der er til rådighed i folkeskolen – pt. ca. 320 lektioner fordelt på otte skoleår – og med det abstraktionsniveau, der kan arbejdes på, er dette for diffust og partikulært, og derfor må man – når man, som noget sekundært, undersøger indholdet af en eller flere religioner – i højere grad fokusere på det, der trods alt kan siges at være det fælles omdrejningspunkt for dem, der selv bekender sig til en bestemt religiøs tradition, mens man kun i relation til udvalgte eksemplariske emner kan påpege diversiteten inden for de enkelte religioner.

Af praktiske problemer i en dansk sammenhæng i relation til udvidet brug af fler-religiøst feltarbejde er tillige, at man i Danmark fx kun kan besøge en synagoge, hvis man bor i København og et hindutempel, hvis man bor i nærheden af Herning. At skulle klare sig med telefon, mail og internet er ikke helt det samme, som at være der rigtigt. Hertil kommer så den meget væsentlige pointe, at det ikke er intentionen, at elever i grundskolen skal undervises af religiøse eksperter – hverken religiøse embedsmænd/-kvinder eller 'lægmandseksperter' som gæstelærere, sådan som tænkningen er i Benners bidrag, når han vil bibringe eleverne materiale til at identificere det 'egentligt religiøse', som det kommer til udtryk indenfor de konkrete religioner selv. I Danmark er præmissen, at børn i grundskolen undervises af særligt uddannede lærere, netop fordi det almene dannelsesmæssige aspekt i undervisningen står centralt på bekostning af en forkyndende undervisning med oplæring i religiøse færdigheder. Disse forbehold udelukker dog ikke feltarbejdet som metode, hvorfor det også er omtalt i Fælles Mål for kristendomskundskab.

På lignende vis kan man ikke udelukke, at skolen også med formalia i orden kan indgå i et skole-kirke-samarbejde og deltage i undervisningsprojekter fra de folkekirkelige skoletjenester, men det fordrer at kirken lægger sin egen institutionelt begrundede normativitet på hylden og går ind i samarbejdet på skolens præmisser.

Litteratur

- Frandsen, Henrik Vase, *Rapport vdr. kortlægning af fagdidaktisk forskning i kristendom/religion ved universiteterne i Danmark*. Upubliceret rapport. DPU 2006.
- Fælles Mål for kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet 2004.
- Lov om folkeskolen. 2006.
- Mortensen, Carsten Bo (red.), *Religionslærerens Håndbog*. Religionspædagogisk Forlag 2004.
- Undervisningsministeriet, *KUP-rapporten*. Kristendomskundskab/religion. Undervisningsministeriet 1994.
- Undervisningsministeriet, *Rapport fra Udvalget til styrkelse af kristendomskundskab i folkeskolen*. Undervisningsministeriet 2006.
- Rydahl, John & Børge Troelsen, *Mening & Sammenhæng – en fagdidaktik til skolens religionsundervisning*. 2. udg. Anis 2005.

Redaktionelt efterord

Af Keld Skovmand

Artiklerne i dette nummer af RPFForum rejser en række afgørende spørgsmål af betydning for religionsundervisningen. Spørgsmål om undervisningens normativitet og basisfaglige forankring, om bestemmelsen af undervisningens genstandsfelt, om skolens dannelsesopgave og ikke mindst spørgsmål om, hvilket sprog religionsundervisningens indhold skal formidles i.

Normativitet og basisfag

Normativitetsspørgsmålet har i Danmark traditionelt været anskuet som modsætningen mellem den forkyndende og den kundskabsmeddelende undervisning og – i tilknytning hertil – modsætningen mellem teologi og religionsvidenskab og de såkaldte 'to kredsløb': det teologiske kredsløb med de teologiske universitetsuddannelser, læreruddannelsen og grundskolen på den ene side og det religionsvidenskabelige kredsløb med de religionsvidenskabelige og -historiske universitetsuddannelser og gymnasiet og HF på den anden (jf. KUP-rapporten og Rydahls artikel). Der har været knyttet forskellige normativiteter til de to kredsløb og basisfag, og diskussionen har ofte stået om, hvad der skulle gælde i forhold til folkeskolefaget kristendomskundskab. Uenigheden kan illustreres med de præpositioner, der har været brugt i relation til religionsundervisningen: På den ene side understreges det ofte, at der ikke skal undervises *i* religion, men derimod *om* religion (*Fælles Mål*, s. 58) – hvad man næppe ville sige om noget andet skolefag. På den anden side gøres det ofte samtidigt gældende, at børnene ikke blot skal lære *om*, men også *af* religion (se Harbsmeiers artikel). Der skal med andre ord undervises *om* (for at undgå det normative i form af forkyndelsen), men læres *af* religion (for at sikre det normative i form af dannelsen). Hermed sættes religionsundervisningens normativitetsproblem på spidsen: Den må ikke være for normativ, men heller ikke for

distanceret og beskrivende. Der skal dannes *af* religion, ikke *til* religion. Religionsundervisningen skal gerne være eksistentielt vedkommende og foregå på et sagligt grundlag uden hverken at kaste børnene i armene på en bestemt trosopfattelse eller at afvise at bestemte trosopfattelser er mulige livs- og fortolkningsvalg.

Genstandsfelt

Det er oplagt, at de normative og basisfaglige modsætninger også har betydning for afgrænsningen af undervisningens indhold. I det teologiske kredsløb har der været en tradition for overvejende at forholde sig til kristendommen i evangelisk-luthersk aftapning, mens man i det religionsvidenskabelige typisk plæderer for en både kvantitativ og kvalitativ ligestilling af religionerne: Ingen religion er vigtigere og mere værdifuld end nogen anden, og ingen bestemt religion skal være udgangspunktet for den faglige beskæftigelse med religion. Religion (her evangelisk-luthersk kristendom) skal ses udefra, ikke indefra, og søges anskuet neutralt med objektive religionsvidenskabelige briller. Denne gensidige indholdsmæssige afgrænsning giver nogle problemer, fordi teologer ofte har vidst – og interesseret sig – for lidt for religioner og religionsvidenskab, mens religionsvidenskabsfolkene tilsvarende har været i en form for bekneb, når det gjaldt kristendom og teologi. Det har kort sagt været vanskeligt at anskue religion både indefra og udefra i det felt.

Hertil kommer en vis didaktisk og dannelsesteoretisk lammelse i begge kredsløb. I det teologiske kredsløb har undervisningens indhold langt hen ad vejen været givet, fordi der har været en udtalt evangelisk-luthersk dominans, jf. også folkeskolelovens § 6, hvor det centrale kundskabsområde i kristendomsundervisningen er fastsat til at være ”den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom.” Det kalder ikke på systematiske overvejelser vedr. afgrænsningen af undervisningens indhold: Det har simpelthen ikke været nødvendigt at argumentere for kristendommens fortrinsstilling. Tilsvarende har der været en tendens til at tage dannelsesværdien af dette undervisningsindhold for givet, uden at man har spurgt til, hvordan det danner og til hvad. Hvad skal

man arbejde med og lære noget om, og hvad skal man lære af det, man lærer noget om?

Man har desuden ikke efterspurgt *almene* dannelseseoretiske begrundelser for faget, fordi faget blev opfattet som et dannelsesfag i sig selv. Denne kobling mellem kristendom/teologi og dannelse er måske en af grundene til, at det religionsvidenskabelige kredsløb er fremstået som dannelsesfremmed og normativitetsløs: Eftersom dannelse har været reserveret det teologiske kredsløb, har den dannelsesmæssige normativitet forekommet for tæt forbundet med kristent præget refleksion og har derfor været udelukket i det religionsvidenskabelige kredsløb. Den frontstilling har historisk set gjort det vanskeligt for det religionsvidenskabelige kredsløb at bringe sig i dialog med skolefaget og dets dannelsesprojekt.

Dannelsesteori og skole

Ser vi på denne modsætning ud fra en dannelseseoretisk position og inde fra skolen, så mister den imidlertid sin gyldighed, fordi skolens dannelsesprojekt har – og må have – en normativ karakter og et alment sigte: Skolen skal ikke danne barnet til noget bestemt, men til meget forskelligt, og give plads til, at barnet selv kan danne sig – som individ og som medlem af fællesskabet – bl.a. på baggrund af den viden, der møder det, og de erfaringer, som det gør sig i skolen. Målet med skolens virksomhed er ikke alene tilegnelse af kundskaber, kundskabstilegnelsen er derimod knyttet til et færdighedsaspekt og underlagt et alment dannelsesmål. I forhold til religionsundervisningen indebærer det, at man på den ene side ikke kan gøre en bestemt normativitet (fx kirkens) gældende, mens man på den anden side heller ikke kan nøjes med en i en vis forstand normativitetsløs kundskabsformidling (som i religionsvidenskabens mere positivistiske udgaver). Eleverne skal i skolen lære både *om* og *af* religion.

Vi står her over for det, man kunne kalde ”det religionspædagogiske paradoks”: Man kan ikke lade være med at præge børn, fordi det faglige indhold er normativt og kalder på stillingtagen – og skal gøre det – men

dette (overvejende) kristne indhold skal samtidig behandles kritisk og holdes ude i armslængdes afstand.

Indhold og sprog

Bestemmelsen af fagets genstandsfelt er også et spørgsmål om sprog. Teologien, religionsvidenskaben og de forskellige religioner anvender forskellige typer af sprog om religion, mens dannelseteorien og didaktikken anvender atter andre sprogformer. Vi taler altså i en vis forstand om det samme med noget forskelligt, og det er et åbent spørgsmål, hvad forholdet er mellem disse forskellige sprog, både når vi taler om og gennemfører undervisning: Hvorfra henter vi vore beskrivelses- og indholdskategorier? På læseplansniveau (Fælles Mål for kristendoms-kundskab) finder man en blanding af basisfagligt og pædagogisk sprog, samtidig med at man har skullet tage hensyn til både folkeskolens formål og folkeskolelovens § 6.

Artiklerne i dette nummer af RPFForum rummer hver deres bud på, hvad der skal stå centralt i skolens religionsundervisning, hvad der er denne undervisnings væsentligste indholdskategorier.

Benner afviser i sin artikel, at den offentlige religionsundervisning i udgangspunktet skal være sammenlignende, fordi det vanskeliggør tilegnelse forstået som læring. Det er med religion, som det er med sprog: Vi starter med det egne for at kunne tilegne os det fremmede og derpå drage sammenligninger. Det er ikke en konfessionel begrundelse, men en læringsmæssig: Der kan i udgangspunktet være tale om en hvilken som helst konfession, som man tilhører eller af historiske og kulturelle grunde har primær tilknytning til (*Bezugsreligion*). Det handler om opbygning af sprog og taler i det mindste for, at eleverne gøres fortrolige med bestemte religioners selvforståelse, som de kommer til udtryk i disse religioners eget vokabular. Men sigtet hos Benner er også religionspluralistisk og sammenlignende, hvorfor ikke alene forskellige religioners vokabularer, men også det faglige sprog, der kan systematisere forskelle og ligheder religionerne imellem, må stå centralt i undervisningen. Perspektivet er ikke kun fagligt men også alment: Religionsfaglig viden må bruges og bringes ind i den kulturelle, samfundsmæssige og historiske virkelighed,

som vi lever i, og som børnene skal dannes til, samtidig med at religiøse livsanskuelser præsenteres som en mulig eksistentiel fortolkningsresource. Udover det monokonfessionelle, det religionspluralistiske og det samfundsmæssige og kulturelle niveau, er der altså også et eksistentielt niveau. Disse niveauer manifesterer sig sprogligt, og spørgsmålet er ikke blot, hvad der kendetegner forholdet mellem dem – og hvad der kan bringe dem sammen – men også hvad der kan skabe forbindelse mellem elevernes verden og færden og det religionsfaglige stof. Hvad er det, der skal bygge bro mellem elevverden og det faglige stof?

Brobygning er et begreb, der står centralt i Jacksons religionspædagogiske tænkning, og som også har fundet plads i Fælles Mål for kristendomskundskab (s. 60): ”Undervisningens fornemste opgaver bliver altså at bygge bro mellem religionernes selvforståelse og elevernes livsverden, således at indsigterne i det første kan bruges til kvalificering af det sidste.” Men Fælles Mål og Jackson gør sig forskellige tanker om, hvad der kan bygge denne bro – og nok også, hvad det er, den krydser, hvordan den skal befærdes, og hvad der er på dens sider. Også dette er et spørgsmål om sprog, nemlig om hvilke kategorier der gøres til bærere af undervisningens indhold og mødet mellem religion og barn. Det spørgsmål finder vi forskellige svar på, ikke kun hos Jackson og i Fælles Mål, men også hos Harbsmeier, Hvithamar og Warmind, Benner og Klafki (i Benners gengivelse).

Klafkis nøgleproblemdidaktik, som Benner forholder sig meget kritisk til, tilbyder et sæt af overordnede (og overfaglige) kategorier af aktuel og samfundsmæssig karakter, de såkaldte epokaltypiske nøgleproblemer. Det er én måde at kontekstualisere den faglige undervisning og skabe forbindelse mellem livsverden og fag på. Benners praxeologi og forestillingen om religion som en eksistentielt begrundet fællesmenneskelig handlingsform, der er en ledsager i alle øvrige livsområder, er en anden. Her tilbyder praksisformerne (etik, politik, arbejde, kunst og pædagogik) andre sæt af overordnede kategorier, som kan strukturere det pædagogiske arbejde med religion. Hvithamar og Warmind taler for at videnskabeliggøre religionsundervisningens begreber bl.a. med henblik på en mere neutral, analytisk og ligeværdig tilgang til arbejdet med religionerne. En rabbiner er eksempelvis ikke en slags jødisk præst, men derimod en kultleder, og det at lægge blomster på en grav er ikke

en tradition, men derimod dødekult. Undervisningens sprog skal ikke hentes fra en bestemt religiøs tradition, men derimod være fagligt og således kunne reflektere træk fra flere religioner. Det kræver et alment fagligt sprog og en tilsvarende videnssystematik. Harbsmeier anvender en række af kristendommens grundbegreber i sin fremstilling af forholdet mellem kirke og pædagogik. Kirkens pædagogiske opgave rækker klart ud over det kundskabsmeddelende og det analytiske. Den er et spørgsmål om at opdrage til tro, ikke blot at formidle viden og indholdet af en bestemt tro, og den kirkelige undervisning skal gerne tilvejebringe et sprog, som man kan tale om troserfaringen i (en troens vækstmetaforik). Tro, vantro, frelse og synd bliver her grundlæggende indholds-kategorier til forståelse ikke af religion generelt, men af evangelisk-luthersk kristendom.

Jacksons baggrund for at tale om brobygning er det religionspluralistiske England, hvor ét af målene med religionsundervisningen bliver at skabe interreligiøs og interkulturel forståelse. Præmissen er i vid udstrækning, at eleverne faktisk tilhører et trossamfund, og at viden om livet i andre trossamfund derfor har temmelig direkte overføringsværdi til børnenes eget liv og hverdag. Det viser sig i de nøglebegreber, som Jackson anfører i sin artikel i relation til et materiale om kristendommen: medlemskab, lære, tro og gudsdyrkelse, bøn og lovsang, bibelen, at leve som kristen, at have fællesskab med og at tage sig af andre (for de 7-9-årige) og lære, forberedelse, ansvarsopgaver og traditioner (for de 9-11-årige). De fleste af disse kategorier knytter sig til en religiøs sammenhæng, skønt der kan iagttages en vis progression over imod noget mere alment (ansvarsopgaver og traditioner). I en dansk kontekst forekommer det umiddelbart at være en begrænsning, fordi præmissen her er en anden, mere monokulturel og sekulær, hvorfor de udvalgte brobygningskategorier nok skal være nogle andre.

I Fælles Mål er de centrale indholds-kategorier livsfilosofisk forstået og begrundet. Der peges på emner som tro, tvivl og tillid, kærlighed, solidaritet, det gode liv, frihed og angst, skyld og ansvar og magt og afmagt. Disse emner antages at være eksistentielle og universelle, dvs. emner, som det hører med til den menneskelige tilværelse at reflektere over, og som derfor kan være med til at skabe sammenhæng mellem elevernes verden og stoffet. Sammenhængen sikres nemlig, fordi religion

opfattes som eksistensudlægning, og fordi religionerne således afspejler de selv samme emner, som også børnene reflekterer over. Præmissen er derudover en opfattelse af mennesket som et væsen, der er udsået mellem det relative og det absolutte, og som må forholde sig til sig selv både som selv og som en del af fællesskabet. I så henseende kan tænkningen i Fælles Mål siges at trække på arven fra Schleiermacher.

En forbindende udveksling af forskellige perspektiver

Vi står altså med en række forskellige sprog, hvis status og funktion vi må overveje i relation til religionsundervisningen. Snarere end at opfatte forholdet mellem disse sprog som gensidigt udelukkende, kan der være grund til at opfatte dem som nødvendige elementer i undervisningen og i den løbende samtale om, hvad der skal være dens mål og indhold: Vi har brug for de religiøse traditioners eget sprog (herunder teologiens), fordi vi ikke kan forstå, hvad nogen religion er, uden at forholde os til, hvordan den pågældende religion forstår sig selv. Vi har samtidig brug for at anskue religionerne udefra, i et alment fagligt sprog, for at kunne samle og systematisere viden om og indtryk af forskellige religiøse traditioner og fænomener. Så vidt de sprog, der befinder sig i broens faglige ende. Den anden ende, det liv, som faget skal sættes i relation til, er kendetegnet ved en dobbelthed, fordi det både er kulturelt (i bred forstand) og ontologisk: Livet leves i en given samfundsmæssig og historisk kontekst, men leves også i sig selv – som liv. Disse to kontekster tilbyder så at sige hvert deres sprog. Det er med dette dobbelte afsæt, at vi må overveje og drøfte, hvordan vi skal bygge bro mellem faget og eleverne, og hvad der skal være religionsundervisningens sprog. Denne refleksion og samtale må ske under stadigt hensyn til de politiske og juridiske rammer, der til enhver tid gælder for undervisningen, og til den didaktik og dannelsesteori, der løbende diskuterer undervisningens og opdragelsens mål, indhold og midler.

Religionspædagogisk Forum

2007/1

Udgives af RPF-Religionspædagogisk Forlag

– med støtte af Undervisningsministeriets tips- og lottomidler

Redaktion:

Keld Skovmand (ansv.)

Søren Holst

Michael Riis

John Rydahl

© copyright: Bidragyderne og forlaget

ISSN: 1902-8903

Bestilling af tidsskriftet:

Religionspædagogisk Forlag

Frederiksberg Alle 10

1820 Frederiksberg C

tlf 33 24 92 50

www.rpforum.dk

Årsabonnement: kr. 225,- (3 numre)

Studieabonnement: kr. 185,- (3 numre)

Enkeltnumre: kr. 95,- pr. stk.

Alle priser er inkl. moms og abonnementspris er inkl. levering i Danmark

Tidsskriftets hjemmeside:

www.rpforum.dk

Sats og layout:

Religionspædagogisk Center

Tryk:

Bogtrykkergården, Struer

RPF
Religionspædagogisk Forlag