



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas: een religiewetenschappelijke vakmethodiek

Davidsen, Markus Altena; Meer, Michaël N. van der

Citation

Davidsen, M. A., & Meer, M. N. van der. (2026). *Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas: een religiewetenschappelijke vakmethodiek*. Leiden: Leiden University Press (LUP). Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4295929>

Version: Publisher's Version

License: [Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4295929>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

MARKUS ALTENA DAVIDSEN EN MICHAËL N. VAN DER MEER

Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas

*Een
religiewetenschappelijke
vakmethodiek*



LEIDEN
UNIVERSITY PRESS

Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas

Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas

Een religiewetenschappelijke vakmethodiek

Markus Altena Davidsen
Michaël N. van der Meer
m.m.v. Max Farasat en Eveline van Rijn

LEIDEN UNIVERSITY PRESS



Universiteit
Leiden



LUCSoR
Leiden University
Centre for the
Study of Religion

Auteurs: Markus Altena Davidsen en Michaël N. van der Meer m.m.v. Max Farasat en
Eveline van Rijn
Eindredactie delen I en III: Bea Ros
Illustratie omslag: René Wolbers
Vormgeving omslag: Andre Klijsen
Opmaak: Coco Bookmedia, Amersfoort
Druk: Printforce Nederland B.V., Culemborg

Er is naar gestreefd alle copyrights van de in deze uitgave opgenomen illustraties te
achterhalen. Aan hen die desondanks menen alsnog rechten te kunnen doen gelden,
wordt geadviseerd contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 9789087285067
e-ISBN 9789400605701 (e-PDF)
<https://doi.org/10.24415/9789087285067>
NUR 840

© 2026, Markus Altena Davidsen & Michaël N. van der Meer / Leiden University Press,
Rapenburg 73, 2311 GJ Leiden

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



Creative Commons Licentie CC BY-NC-ND (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.nl>)

Contact productveiligheid EU (GPSR): productsafety@lup.nl

Inhoud

<i>Afbeeldingen</i>	7
<i>Voorwoord</i>	9
 Deel I Een vakmethodiek voor onderzoek naar religieuze teksten en rituelen in de klas	
1 Een vierstappenmodel voor de analyse van religieuze teksten en rituelen in de klas	15
1A De analysemodellen	34
1B Drie toepassingen van het vierstappenmodel	43
 Deel II Onderwijsmateriaal over religieuze teksten	
2 Scheppingsverhalen	77
3 Teksten over de positie van de vrouw	149
 Deel III Theorie en onderwijsmateriaal over religieuze rituelen	
4 Stadia in de religiegeschiedenis	181
5 Religieuze rituelen: Achtergrondkennis voor docenten	202
6 Rituelen van het christendom: Curriculumopdracht	221
 Deel IV Overzichten van primaire en secundaire bronnen	
7 Overzicht van inleidingen en bronverzamelingen	231
8 Videomateriaal over geleefde religie	246
 <i>Over de auteurs</i>	 250

Afbeeldingen

Illustraties

1.1	Een Indiase pandit preekt tijdens de dienst.	52
2.1	Paul Gauguin, Waar komen we vandaan? Wie zijn wij? Waar gaan we naartoe?, 1897-98.	77
2.2	De traditionele voorstelling van de wereld als platte schijf gegrondvest op zuilen en met en hemelkoepel eroverheen geplaatst.	90
2.3	Kaart van het oude Nabije Oosten met de namen van de huidige staten.	99
2.4	Kaart van het oude Nabije Oosten met daarop aangegeven de vruchtbare halve maan van Egypte tot aan Mesopotamië met Israël-Palestina in het midden.	103
2.5	Afbeelding van een zegelring uit de 7 ^{de} eeuw v.Chr. met Mardoek in gevecht met Tiamat.	109
2.6	Afbeelding uit een Perzisch handschrift uit 1415-16 met daarop afgebeeld de engelen die voor Adam buigen, terwijl Iblies achteraf staat en weigert hetzelfde te doen. Topkapı Sarayı Museum, Istanbul.	115
2.7	Een handschrift uit de derde of begin eeuw n.Chr. (Oxyrhynchus papyrus 209; Nestle Papyrus 10) met het begin van de brief aan de Romeinen 1:1-7.	122
2.8	Afbeelding van de god Vishnoe als Purusha die alles en iedereen omvat. Victoria and Albert Museum, Londen.	139
2.9	Paneel uit Gandhara, huidig Pakistan of Afghanistan, uit de tweede of derde eeuw n.Chr. waarin de verlichting van de Boeddha wordt afgebeeld. Smithsonian's National Museum of Asian Art.	140
2.10	Palmbladen met daarop boeddhistische teksten in het Pali met afbeeldingen van de Boeddha die verzoeken van een brahmaan afwijst, Sri Lanka. Wellcome Collection, Londen.	143

Figuren

1.1	Het vierstappenmodel voor analyse van religieuze bronnen	16
1.2	De perspectieven van LERVO in het analysemodel voor religieuze rituelen	27
1.3	Analysemodel voor religieuze teksten A	35
1.4	Analysemodel voor religieuze teksten B	36
1.5	Analysemodel voor teksten over religie A	37
1.6	Analysemodel voor teksten over religie B	38
1.7	Analysemodel voor religieuze rituelen A	39
1.8	Analysemodel voor religieuze rituelen B	40
1.9	Analysemodel voor religieuze organisaties A	41
1.10	Analysemodel voor religieuze organisaties B	42
5.1	Structuur van religieuze rituelen	206
5.2	Gelijktijdige en opeenvolgende communicatie in religieuze rituelen	209

Tabellen

4.1	De vijf stadia van de algemene religiegeschiedenis	182
4.2	Vergelijking van religie in de vijf stadia van de religiegeschiedenis	197
5.1	Vaak voorkomende contactriten	207
5.2	Classificatie van rituelen op basis van functie	212
5.3	Overzicht van ritueelteksten geschikt voor het onderwijs	218

Voorwoord

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Jonge mensen die opgroeien in een levensbeschouwelijk diverse samenleving hebben belang bij algemeen vormend, wereldgericht onderwijs over levensbeschouwing en religie (OVSE 2007; Raad van Europa 2008; Vermeer 2013; Lammers 2013; Visser 2016; CoRE 2018; Daas et al. 2024). Het is een cruciale taak van scholen om leerlingen degelijke kennis bij te brengen van de belangrijkste religieuze tradities en om hen te leren de eigen levensbeschouwing en die van anderen vanuit verschillende perspectieven te bekijken (Bollemaat et al. 2021; Davidsen 2022; 2025a; 2026; Van Gaans 2018; 2024). Daarom heeft de Tweede Kamer in december 2025 besloten het kennisgebied geestelijke stromingen – sinds 1985 al onderdeel van het curriculum in het primair onderwijs – ook verplicht te stellen in het voortgezet onderwijs.

Een belangrijk onderdeel van onderwijs over religieuze tradities is dat leerlingen religieuze teksten en rituelen leren analyseren en interpreteren. Het Nederlandse onderwijs besteedt echter nauwelijks aandacht aan het onderzoeken van religieuze teksten en rituelen in de klas. Leerlingen leren uiteraard wel *over* religieuze teksten en rituelen, maar dat is niet hetzelfde als hiermee *zelf* onderzoekend bezig te zijn. Nederlandse aanzetten voor een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag (Wiegers 2008; Van Gaans 2018; Davidsen 2020) noemen wel het belang van werken met primaire bronnen, maar ze werken nog geen methodiek uit voor de onderwijspraktijk. Dit verschilt nogal van de situatie in de Scandinavische landen, waar het lezen en analyseren van primaire teksten tot de kern van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie behoort, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Mede geïnspireerd door de Scandinavische onderwijspraktijk presenteren we in dit boek een religiewetenschappelijke, onderzoekende vakmethodiek voor het werken met religieuze teksten en rituelen in de klas. Het boek is het resultaat van het Comenius-project ‘Een religiewetenschappelijke vakmethodiek voor de lerarenopleiding godsdienst/levensbeschouwing’ dat in 2023-2025 aan de Universiteit Leiden is uitgevoerd. Naast projectleider Markus Altena Davidsen werkte ook vakdidacticus Michaël N. van der Meer mee en droegen Max Farasat en Eveline van Rijn, twee studenten in de tweejarige educatieve master Religie en Levensbeschouwing, als onderzoeksassistenten bij tijdens het eerste halve jaar van het project.

Het Comeniusprogramma, vernoemd naar de grondlegger van de didactiek Jan Amos Comenius, subsidieert onderwijsvernieuwingsprojecten die vakgroepen in

het mbo, hbo en wo in staat stellen nieuwe onderwijsmethoden te ontwikkelen en implementeren. In de eerste instantie zijn de projecten bedoeld voor vernieuwing van de *eigen* opleiding. Wel wordt het delen van resultaten met collega's op prijs gesteld en dat was van meet af aan ook onze ambitie. Mede daarom stelden we een klankbordgroep samen, bestaande uit Gijs van Gaans (UvA, Fontys), Vera van Jaarsveld (RU) en Gerard Wiegers (UvA). Zij hebben meegedacht en zeer waardevolle feedback gegeven op verschillende tussenproducten. Na afronding van het project hebben we ons materiaal gedeeld met collega's in het veld en op 9 mei 2025 ook een studiemiddag voor docenten en docentenopleiders georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomst hebben de deelnemers ons aangemoedigd om het materiaal als boek te publiceren. Dankzij een goede samenwerking met Leiden University Press en financiële steun vanuit het Nationaal Kennisinstituut Onderwijs (voorheen NRO) en de Faculteit Geesteswetenschappen en het Instituut voor Regiostudies van de Universiteit Leiden hebben we het boek kunnen realiseren dat u nu in handen heeft.

De inhoud

Het boek bestaat uit vier delen. Deel I introduceert een vakmethodiek voor onderzoek naar religieuze teksten en rituelen in de klas en legt daarmee het fundament voor de rest van het boek. Het eerste hoofdstuk biedt een analysemodel waarmee leerlingen religieuze teksten en rituelen in vier stappen kunnen onderzoeken. Deze vier stappen hebben door het hele boek heen hun eigen kleurencode: (1) **SITUEREN**, (2) **ANALYSEREN**, (3) **INTERPRETEREN** en (4) **RELATEREN**. Bij elke stap horen verschillende vragen die leerlingen aan een tekst of ritueel kunnen stellen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van perspectieven uit de perspectievenbenadering van Expertisecentrum LERVO (Davidsen 2022; 2025b; 2026). Het hoofdstuk besluit met reflecties op hoe je het analysemodel kunt gebruiken in het onderwijs en voor toetsing. Bij dit hoofdstuk horen twee bijlagen met verschillende uitwerkingen van het basisanalysemodel (bijlage 1A) en met drie concrete toepassingen van het analysemodel (bijlage 1B).

Deel II bevat onderwijsmateriaal over religieuze teksten waarbij het vierstappenmodel uit deel I is gebruikt. In hoofdstuk 2 komen scheppingsverhalen uit de wereldreligies aan de orde, en hoofdstuk 3 neemt enkele belangrijke christelijke en islamitische teksten over de positie van de vrouw onder de loep. Steeds geven we de primaire tekst weer in Nederlandse vertaling, gevolgd door gerichte vragen voor vo-leerlingen. Hierna volgt voor elke tekst een deel voor de docent, met antwoord op de leerlingenvragen en extra achtergrondinformatie. Het materiaal in dit deel dient hiermee twee doelen: het is direct inzetbaar in het voortgezet onderwijs en het laat studenten van lerarenopleidingen zien hoe ze hun eigen lesmateriaal kunnen ontwikkelen met het vierstappenmodel.

Deel III biedt theorie en onderwijsmateriaal over religieuze rituelen voor studenten van lerarenopleidingen. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht over de algemene religiegeschiedenis in vijf stadia: tribale, archaïsche, axiale, moderne en laat-moderne religie. Voor elk stadium hebben we representatieve religieuze teksten en rituelen geselecteerd die studenten van lerarenopleidingen en leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met het model kunnen analyseren. Een deel van deze teksten wordt besproken of geanalyseerd in andere hoofdstukken. Hoofdstuk 5 beschrijft de achtergrondkennis die docenten nodig hebben om onderwijs te geven over religieuze rituelen. De structuur, functie en sociale consequenties van religieuze rituelen komen aan bod en er wordt nader gekeken naar verschillende 'contactriten', zoals gebed en offer. Verder biedt het hoofdstuk praktische reflecties op hoe je onderwijs kunt geven over rituelen en wat daarmee didactisch te halen valt. Hoofdstuk 6 bevat een opdracht voor studenten van lerarenopleidingen om een lessenserie over rituelen van het christendom te ontwerpen.

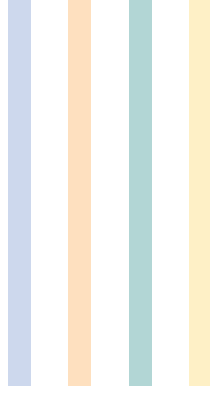
Deel IV van het boek bestaat uit overzichten van primaire en secundaire bronnen die behulpzaam kunnen zijn voor docenten. Hoofdstuk 7 geeft een geannoteerd overzicht van goede Nederlandstalige inleidingen in de verschillende (wereld)-religies en in de algemene religiegeschiedenis, en wijst ook op goede verzamelingen van bronteksten in het Nederlands en in het Engels. Dit overzicht is bedoeld om docenten (in opleiding) te helpen betrouwbare en beschikbare vakliteratuur te vinden. Hoofdstuk 8 ten slotte bespreekt videomateriaal over geleefde religie en religieuze rituelen dat zich leent voor gebruik in het onderwijs.

Met dit boek hopen we een handreiking te bieden voor verschillende doelgroepen. Docenten op de lerarenopleidingen godsdienst/levensbeschouwing op hogescholen en universiteiten kunnen direct met het materiaal aan de slag. Ze kunnen hun studenten leren de analysemodellen op gevarieerd materiaal toe te passen en om waar wenselijk de modellen te vereenvoudigen of juist aan te vullen. Docenten in het voortgezet onderwijs kunnen de analysemodellen gebruiken om in hun onderwijs meer aandacht te schenken aan de onderzoeks- en analysevaardigheden van leerlingen. Om de leeropbrengst en motivatie van leerlingen te verhogen, moedigen we docenten aan om ook in hun toetsen uitgangspunt te nemen in de analyse van concrete religieuze teksten en rituelen. Voor methodemakers, tenslotte, kunnen de analysemodellen helpen de diepgang, samenhang en onderzoekende karakter van lesmethodes te vergroten.

Gebruikte literatuur

Bollemaat, Jan, Markus Davidsen, Jan van Dijk & Michaël van der Meer. 2021. "Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie." *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21 (3): 15-23.

- CoRE [Commission on Religious Education]. 2018. *Religion and Worldviews. The Way Forward: A National Plan for RE*. <https://religiouseducationcouncil.org.uk/rec/wp-content/uploads/2017/05/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf> /. Geraadpleegd 18 november 2025.
- Daas, Remmert, Isolde de Groot, Laura Hendrick & Doret de Ruyter. 2024. *Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland. Wenselijke uitgangspunten volgens burgers*. Universiteit voor Humanistiek & Universiteit van Amsterdam.
- Davidson, Markus Altena. 2020. "Religiewetenschappelijke vakdidactiek." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leren leven vanuit je wortels*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer et al., 288-299. Te raadplegen hier: <https://lervo.nl/achtergrondartikelen/>.
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering. Rationale voor het landelijk kerncurriculum van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198-226. DOI: 10.54195/RS.13313.
- Davidson, Markus Altena. 2025a. "Inleiding. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie" In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 8-19. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidson, Markus Altena, red. 2025b. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidson, Markus Altena. 2026. "Inleiding. Perspectieven op religieuze verschijnselen." In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 8-17. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Gaans, Gijs Mushin van. 2018. "Oriëntatiekennis van zin. Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing." *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18 (1): 5-14.
- Gaans, Gijs Mushin van. 2024. "Religieuze geletterdheid als basis voor burgerschap". *Narhex. Vakblad voor levensbeschouwing en educatie* 24 (1): 8-14.
- Lammers, Marleen. 2013. "Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school." *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13 (3): 41-46.
- OVSE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>. Geraadpleegd 2 juli 2025.
- Raad van Europa. 2008. *Recommendation CM / Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-religious Convictions within Intercultural Education*. Raad van Europa. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM>. Geraadpleegd 2 juli 2025.
- Vermeer, Paul. 2012. "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education." *British Journal of Religious Education* 34 (3): 333-347. DOI: 10.1080/01416200.2012.663748.
- Vermeer, Paul. 2013. "Religious Indifference and Religious Education in the Netherlands. A Tension Unfolds." *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 12: 79-94. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/07.pdf>.
- Visser, Taco. 2016. "Het is nu of nooit... Een algemeen vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw." In *Grensgangers. Pendelen tussen geloof en cultuur*, geredigeerd door René Erwich en Jan Marten Praamsma, 161-178. Utrecht: Kok.



DEEL I

Een vakmethodiek voor onderzoek naar religieuze teksten en rituelen in de klas

Een vierstappenmodel voor de analyse van religieuze teksten en rituelen in de klas

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Drie vakdidactische uitgangspunten vormen samen de basis van dit boek:

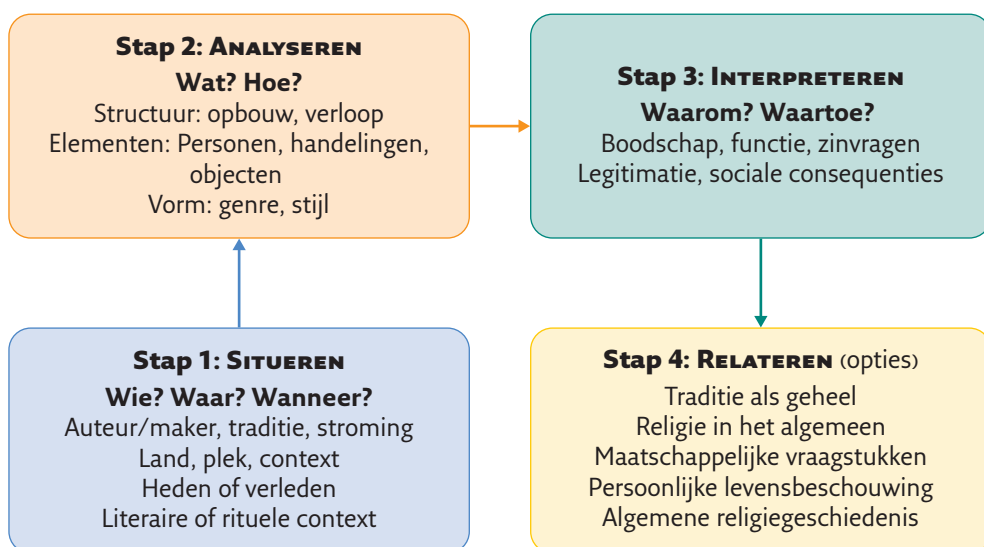
1. Leerlingen en studenten leren het meest van **onderzoekend onderwijs**, dat betekent onderwijs dat ze analysevaardigheden en een onderzoekende houding aanleert en gericht is op verwerving van inzicht en overzicht. Onderzoekend onderwijs stimuleert een diepteleerstrategie, gericht op begrip in plaats van een oppervlakteleerstrategie gericht op onthouden.¹
2. Binnen het vakgebied Levensbeschouwing en Religie (L&R) vormt onderzoek naar religieuze teksten en rituelen met **primaire bronnen** de basis van onderzoekend onderwijs.
3. Bij een methodische analyse van religieuze teksten en rituelen gebruiken we een **analysemodel** dat de onderzoeksvragen en -stappen expliciet maakt voor leerlingen/studenten.

Een methodische analyse van een religieuze tekst of ritueel bestaat uit vier stappen die logisch op elkaar voortbouwen. De *diepgang* van elke stap kan variëren, net als de *complexiteit* van de teksten en rituelen die men onder de loep neemt. Maar altijd zet je dezelfde vier stappen, of je nu een brugklasser, student of senioronderzoeker bent. De vier stappen zijn (zie ook figuur 1.1):

1. **SITUEREN.** Bij deze stap wordt (kort) een tekst/ritueel in context geplaatst. Waar komt die of dat vandaan? En bij welke traditie hoort de tekst of het ritueel?
2. **ANALYSEREN.** Bij deze stap worden de structuur en inhoud van een tekst/ritueel in kaart gebracht. Wat zien we? Hoe is de tekst opgebouwd? Hoe wordt het ritueel uitgevoerd?

¹ De begrippen diepte- en oppervlakteleerstrategieën ontleen ik aan Ramsden (2003). Ramsden beschrijft de leerstrategieën in de context van het hoger onderwijs, maar een diepteleerstrategie is niet alleen belangrijk voor studenten. Al het onderwijs dat ambieert algemeen vormend te zijn, moet gericht zijn op het stimuleren van een diepteleerstrategie.

3. **INTERPRETEREN.** Bij deze stap worden de betekenis/boodschap en functie(s) van een tekst/ritueel onderzocht. Wat wil de tekst ons zeggen? Waarom wordt het ritueel uitgevoerd?
4. **RELATEREN.** Bij deze stap wordt de nieuw opgedane kennis over een specifieke tekst/specifiek ritueel gerelateerd aan bestaande kennis, bijvoorbeeld over een traditie of over teksten of rituelen die erop lijken. Hiermee worden stappen gezet om kennis te structureren, zodat er overzicht en inzicht ontstaat. Ook draagt de stap RELATEREN bij aan het formuleren van beter geïnformeerde standpunten over maatschappelijke vraagstukken en aan de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing.



Figuur 1.1 Het vierstappenmodel voor analyse van religieuze bronnen

Vanuit deze basis zijn analysemodellen ontworpen voor drie soorten religieuze bronnen:

1. Een analysemodel voor **religieuze teksten**
Dit model is bedoeld voor de analyse voor onder meer mythen, verhalen over religiestichters, ethische voorbeeldverhalen en wetsteksten uit de vijf wereldreligies, antieke en nieuwe religies, en religies van schriftloze volken.
2. Een analysemodel voor **religieuze rituelen**
Dit model is bedoeld voor de analyse van (beschrijvingen van) rituelen, waaronder overgangsrituelen, jaarfeesten en alledaagse religieuze praktijken in de thuisfeer.

3. Een analysemodel voor **teksten over religie**

Dit model is bedoeld voor de analyse van onder meer teksten van vertegenwoordigers van religieuze gemeenschappen, zoals websites, informatiefolders en encyclieken; interviews met leiders en gewone gelovigen; en teksten van buitenstaanders, zoals krantenartikelen en opiniestukken.

Van elk analysemodel zijn twee versies ontworpen – een basisversie (A) die bruikbaar is voor alle niveaus van het voortgezet onderwijs en een uitgebreide versie (B) voor gebruik op docentenopleidingen en in de bovenbouw van havo/vwo. De twee versies volgen dezelfde vierstappenstructuur, maar verschillen in diepgang. In Bijlage 1A staan alle analysemodellen op een rij. Bijlage 1B bevat drie toepassingen van de analysemodellen op primaire bronnen.

In wat volgt licht ik de stappen van de analysemodellen toe, beschrijf ik de vakdidactische principes ervan en geef ik tips voor het gebruik van de analysemodellen in onderwijs en bij toetsing.

Docenten en docentenopleiders zijn vrij – aangemoedigd zelfs – om de modellen aan te vullen of in te korten en zo aan te passen aan hun eigen onderwijscontext. Voor docenten van andere schoolvakken kunnen de modellen handzaam zijn voor de analyse van bijvoorbeeld teksten, zoals fictie en historische bronnen, en van praktijken, zoals demonstraties en politieke rituelen. Lezers zijn ook van harte uitgenodigd om de basisprincipes van ons model toe te passen op andere (religieuze) verschijnselen dan teksten en rituelen, zoals afbeeldingen of levend beeld. Als voorbeeld hiervan bevat Bijlage 1A een model voor de analyse van religieuze organisaties, zoals kerken, verenigingen rond moskeeën en scholen op religieuze grondslag.

De vier stappen van het analysemodel

In deze paragraaf licht ik de bedoeling van elke analysestap toe, bespreek ik de centrale analysevragen en geef ik enkele voorbeelden. Bij de stappen **ANALYSEREN** en **INTERPRETEREN** gaat het om de analyse van een primaire bron (tekst of ritueelbeschrijving). De stappen **SITUEREN** en **RELATEREN** plaatsen de bron in een bredere context.

Het analysemodel is, net als alle onderzoeksmethoden, uiteraard een ideaalmodel. Het gebruik ervan vraagt om een zekere flexibiliteit en aanpassing aan de concrete bron waarop het wordt toegepast. Soms werkt het beter de stappen (of vragen binnen een stap) in een andere volgorde te stellen dan in het ideaalmodel. Sommige vragen kunnen herformulering en aanvulling behoeven of irrelevant zijn bij bepaalde teksten/rituelen. Het model is dus geen keurslijf, maar eerder een kompas dat de richting aangeeft – maar als het terrein (de tekst/het ritueel) afwijkt van de

landkaart (het model), dan volgen we het terrein. Het doorlopen van een vastgelegd stappenplan is met andere woorden geen doel op zich. Veel fundamenteeler is het dat docenten, studenten en leerlingen tijdens hun werk met de tekst/het ritueel zich er steeds bewust van zijn wat ze aan het doen zijn – SITUEREN, ANALYSEREN, INTERPRETEREN of RELATEREN – en dat deze vier stappen allemaal adequaat aan bod komen.

Stap 1: SITUEREN

Het doel van de stap SITUEREN is om de tekst of het ritueel (kort) in context te plaatsen. Het gaat erom dat leerlingen/studenten weten wat de herkomst van de tekst/het ritueel is en dat ze de tekst/het ritueel kunnen plaatsen in tijd en ruimte. In mijn eigen onderwijs spreek ik van het vaststellen van PRT-coördinaten (Persoon/Wie – Ruimte/Waar – Tijd/Wanneer).

Voor een adequate situering hebben leerlingen/studenten aanvullende informatie nodig die meestal niet of slechts gedeeltelijk te vinden is in de primaire bron zelf. De docent kan deze informatie kort mondeling aanreiken tijdens de inleiding van de les of meegeven als begeleidende tekst, bijvoorbeeld bij een huiswerkopdracht. De docent kan hen ook de nodige achtergrondinformatie zelf laten opzoeken. In elk geval zoekt de klas antwoorden op de volgende vragen:

Vraag voor alle leerlingen/studenten:

- i. Bij **welke traditie** hoort de tekst/het ritueel? Eventueel ook: bij welke stroming binnen die traditie?

Vervolg vragen voor gevorderde leerlingen/studenten die dieper ingaan op de primaire bron:

- ii. **Waar en wanneer** is de tekst geschreven / is het ritueel ontstaan?
- iii. **Wie** heeft de tekst geschreven? / Wie heeft de ritueelvoorschrift of ritueelbeschrijving gemaakt?

In veel gevallen bestuderen leerlingen/studenten geen volledige tekst of ritueel, maar slechts een deel ervan. Dat kan, maar het is dan wel belangrijk dat ze inzicht krijgen in de **literaire** of **rituele context**. Een vierde vraag bij het stap SITUEREN wordt dan:

- iv. Wat is de **literaire/rituele context**?

Hoe gevorderder de leerlingen/studenten, hoe specifiekere vragen laat stellen over de literaire of rituele context.

Bij **religieuze teksten** kunnen de volgende vragen aan de orde komen over de **literaire context**.² (Als voorbeeld neem ik de gelijkenis van de verloren zoon; Lucas 15:11-32).

- Alle leerlingen:

a) *Uit welk **heilig boek** komt het verhaal?*

In casu: De Bijbel; het Nieuwe Testament; het evangelie van Lucas.

- Gevorderde leerlingen/studenten:

b) ***Waar in de tekst** zijn we? / Wat gaat er net aan vooraf?*

In casu: We zijn in de fase van het evangelie waar Jezus met zijn leerlingen rondtrekt, predikt en wonderen verricht. Jezus spreekt regelmatig grote mensenmassa's toe. Nu weer. De menigte bestaat uit tollenaars en zondaars. Farizeeën en schriftgeleerden zijn ook aanwezig. De gelijkenis van de verloren zoon is een van de diverse gelijkenissen die Jezus aan de menigte vertelt.

Bij **teksten over religie**, zoals encyclieken en opiniestukken in de krant, kan het relevant zijn om op andere manieren de context van de tekst in beeld te brengen, door te vragen of de tekst op een andere tekst reageert, als onderdeel van een debat of polemiek.

Bij **rituelen** wil je de **rituele context** verhelderen. Wordt bijvoorbeeld het Suikerfeest besproken, dan is voor gevorderde leerlingen enig zicht op het ritueelcomplex van de ramadan nodig. En voor de analyse van de eucharistie in de rooms-katholieke kerk is zicht op de structuur van de mis relevant voor de rituele context.

Stap 2: ANALYSEREN

Het doel van de stap ANALYSEREN is om grip te krijgen op de structuur en inhoud van een tekst/ritueel. Hiervoor is *close reading* nodig, waarbij je de tekst/het ritueel kunt indelen in onderdelen (paragrafen/ritten) en de elementen en aspecten systematisch in kaart kunt brengen. Het is aan te raden samen de religieuze tekst of ritueelbeschrijving hardop in de klas te lezen – ook wanneer de leerlingen/studenten de tekst thuis hebben voorbereid. Lastige passages en begrippen kun je dan direct bespreken en verhelderen. Houd er rekening mee dat deze stap, zeker bij langere teksten/ritueelbeschrijvingen, de meeste tijd kost.

Analyse betekent letterlijk 'losmaken' of 'ontrafelen' en dat is ook waar het bij deze stap om gaat: de vorm- en inhoudselementen van een complexe tekst of complex ritueel identificeren en onderzoeken. Deze stap vormt hiermee een nodige opstap naar de volgende – INTERPRETEREN – waar het om het geheel van de tekst

2 Soms wordt de term 'cotekst' gebruikt als aanduiding voor de tekst voor en na het tekststuk in focus (de *literaire context* dus, *binnen* de bron), in tegenstelling tot de context *buiten* de bron (zoals de maatschappelijke en historische context, de auteur en het oorspronkelijke publiek).

of het ritueel gaat. Concreet gaat het bij ANALYSEREN in ieder geval om de volgende vragen:

- i. **Wie** spreekt in de tekst, **namens wie** en **tegen wie**, en hoe worden de personages gerepresenteerd? / Wie doet mee aan het ritueel en wie doet wat voor/met wie?
- ii. **Waar** en **wanneer** speelt het verhaal zich af? / Waar en wanneer wordt het ritueel uitgevoerd?

Bij deze eerste twee vragen gaat het weer om PRT-coördinaten (persoon/ruimte/tijd), maar op een andere manier dan bij de eerste stap. Bij SITUEREN gaat het om de PRT-coördinaten van de context/buitenkant (bij teksten: wie is de auteur, waar en wanneer is de tekst ontstaan?), bij ANALYSEREN om de PRT-coördinaten van de binnenkant van het verhaal/het ritueel zelf (bij teksten: wie is de verteller, waar en wanneer speelt het verhaal zich af?). Verdere vragen zijn:

- iii. Hoe is de tekst **opgebouwd**? Wat gebeurt er of wat wordt er betoogd? / Hoe is het ritueel gestructureerd? Wat gebeurt er en wat is het hoogtepunt van het ritueel?
- iv. Welke **genre/type** tekst is het? (Bijvoorbeeld mythe, didactische tekst, interview) / Welke **contactriten** komen voor in het ritueel? (Bijvoorbeeld gebed of offer). (Vooral voor gevorderde leerlingen/studenten).
- v. Welke religieuze **begrippen** komen voor en wat betekenen zij? (Vooral voor gevorderde leerlingen/studenten).

Afhankelijk van het niveau van de leerlingen/studenten en het analytisch gereedschap waar ze al over beschikken, is de stap ANALYSEREN min of meer 'uit te vouwen'. In principe stel je in een brugklas dezelfde vragen als op een docentenopleiding, maar je bereikt als docent een oplopende diepgang door steeds complexere teksten en rituelen te onderzoeken en een steeds verfijnder analyseapparaat toe te passen. Je kunt gaandeweg het analytisch vocabulaire van de leerlingen/studenten uitbreiden door bij de analyse van concrete teksten en rituelen, relevante analysebegrippen aan te reiken. Idealiter introduceer je nieuwe begrippen die eigen observaties van leerlingen/studenten kunnen verduidelijken. Als leerlingen bijvoorbeeld zien dat er in rituelen vaak contact met een bovenmenselijke wereld wordt gemaakt, kun je de termen 'contactrite' en 'uitwisseling' introduceren en laten zien hoe er in rituelen contact wordt gelegd tussen Deze Wereld en De Andere Wereld'.³

Stap 3: INTERPRETEREN

Het doel van de stap INTERPRETEREN is om de betekenis/boodschap en functie van de tekst/het ritueel *als geheel* helder te krijgen. Bij teksten ligt hierbij de nadruk op de reconstructie van de *boodschap* van de auteur: wat wil de auteur zeggen en

3 In hoofdstuk 5 worden analysebegrippen besproken die bij de stappen ANALYSEREN en INTERPRETEREN van belang kunnen zijn bij onderzoek naar religieuze rituelen in de klas. Voor analysebegrippen voor de analyse van religieuze teksten in de klas verwijs ik naar ons hoofdstuk over religieuze teksten in het tweede Inspiratieboek van Expertisecentrum LERVO (Van der Meer & Davidsen 2026).

bereiken? Bij rituelen ligt de nadruk op de reconstructie van de *functie* van het ritueel: wat is de bedoeling van het ritueel en welk effect heeft het? In beide gevallen gaat het dus om de vragen *waarom* en *waartoe*. Aan deze vragen die terug verwijzen naar de oorsprong van de tekst of het ritueel zijn vragen toe te voegen die vooruit verwijzen naar de beleving en sociale consequenties, zoals: hoe wordt de tekst/het ritueel beleefd? Legitimeert de tekst/het ritueel sociale normen of verhoudingen, zoals die tussen de seksen?

Het is verstandig de vragen bij de stap INTERPRETEREN in twee rondes te stellen. In de eerste ronde stel je vragen over de boodschap van de auteur (bij teksten) of over de beoogde functie (bij rituelen). Voor teksten stel je de volgende concrete vragen:

- i. *Wat is de **boodschap** van de tekst?*
- ii. *Op welke existentiële **zinvragen** geeft de tekst hiermee antwoord – wat leert de tekst bijvoorbeeld over het goddelijke of over de relatie tussen mensen?*

Wat betreft de **boodschap** van religieuze teksten plaats ik meteen een kanttekening: de boodschap is niet altijd even duidelijk. Bij dubbelzinnige teksten kun je de vraag ‘wat is de boodschap van de tekst?’ beter formuleren als ‘welke interpretaties maakt de tekst mogelijk?’ De vraag is dan niet wat dé boodschap is, maar welke redelijke interpretaties je op basis van de voorafgaande analyse kunt verdedigen. Het blijft hierbij belangrijk dat leerlingen/studenten steeds hun interpretaties ondersteunen met passages uit de tekst.

Voor rituelen kun je vragen:

- i. *Wat is de beoogde **functie** van het ritueel – inschakeling van goddelijke hulp, markering van een sociale overgang en/of de viering en versterking van de gemeenschap?*
- ii. *Tot welke **categorie** behoort het ritueel (crisisritueel, overgangsritueel, kalenderritueel)?*

Werk je met een hedendaags ritueel, dan kun je na de bespreking van de functie van het ritueel nagaan hoe deelnemers het ritueel **belev**en. Als de primaire bron waarmee je werkt niets vermeldt over de beleving van degenen die het ritueel ondergaan of uitvoeren, kan het verstandig zijn om hier een aanvullende bron te introduceren, bijvoorbeeld een interview met een (jonge) deelnemer die het ritueel heeft ondergaan of uitgevoerd. Je hebt bijvoorbeeld een deel van de haggada – de vastgestelde liturgie voor het joodse paasfeest – geanalyseerd en voegt daaraan nu een tweede bron toe waarin een joodse jongere vertelt over de beleving van de seideravond.

Na vragen over boodschap/functie en eventueel ook beleving, kunnen gevorderde leerlingen en studenten vervolgens doorvragen over de **sociale consequenties** van de tekst/het ritueel. Deze vragen kunnen soms controversieel overkomen als leerlingen/studenten teksten/rituelen uit hun eigen traditie onderzoeken. Maar dat is geen reden om de vragen te vermijden in het onderwijs, want een van de doelen die we

als docenten L&R hopen te bereiken is dat leerlingen in staat zijn tussen binnen- en buitenperspectief te wisselen en dus ook vanaf een kritisch buitenperspectief naar de eigen traditie kunnen kijken. Concreet kun je de volgende vragen op tafel leggen:

- i. *Legitimeert de tekst/het ritueel **sociale verhoudingen** (bijvoorbeeld tussen mannen en vrouwen of tussen groepen)?*
- ii. *Van wie worden **belangen** daarmee gediend en van wie worden deze veronachtzaamd?*

Bij religieuze teksten en teksten over religie kun je verder vragen hoe ze hun boodschap legitimeren en of ze tendentius zijn.

De stap INTERPRETEREN is pas te zetten na de stap ANALYSEREN, maar het kan nodig zijn heen en weer te bewegen tussen ANALYSEREN en INTERPRETEREN om scherp te krijgen hoe de inhoud, communicatiestrategieën en handelingen van een gegeven tekst of ritueel bijdragen aan de boodschap, functie, beleving en sociale consequenties ervan. Soms wordt pas bij de stap INTERPRETEREN duidelijk waarom de tekst/het ritueel is opgebouwd of vormgegeven zoals het geval is.

Stap 4: RELATEREN

De stap RELATEREN heeft een ander doel dan de voorafgaande drie stappen. Waar SITUEREN, ANALYSEREN en INTERPRETEREN alle bedoeld zijn om een **concrete** tekst of concreet ritueel te begrijpen, is het doel van RELATEREN om deze tekst of dit ritueel te verbinden aan eerder behandelde stof en aan bredere thema's. Het vierstappenmodel onderscheidt **vier vragenrichtingen**:

- i. Relatie leggen met de **traditie** waar de tekst/het ritueel deel van uit maakt. Hierbij horen vragen als:
 - *Hoe is de tekst/het ritueel gerelateerd aan andere teksten en rituelen van de traditie?* Bijvoorbeeld: je hebt de eucharistie behandeld en vraagt nu met welke teksten uit het Nieuwe Testament dit ritueel verband houdt. Of je hebt eerder de gelijkenis van 'De barmhartige Samaritaan' behandeld en nu 'De verloren zoon'; met de klas vergelijk je de twee verhalen en laat je zien hoe Lucas, meer dan de andere evangelisten, steeds benadrukt dat barmhartigheid belangrijker is dan rechtvaardigheid.
 - *Wat leert de tekst/het ritueel ons over kernaspecten van de traditie?* Bijvoorbeeld: je hebt Pesach behandeld en reflecteert op hoe een van de fundamentele ideeën van het jodendom, namelijk het Verbond, hier duidelijk tot uitdrukking komt.
- ii. Relatie leggen met **religieuze teksten/rituelen** in het algemeen. Hierbij horen vragen als:
 - *Hoe lijkt de tekst/het ritueel op teksten of rituelen van dezelfde categorie uit andere tradities en in hoeverre zijn er verschillen?* Bijvoorbeeld: je hebt de zes geloofsvoorstellingen uit de islam behandeld en vergelijkt die nu met

samenvattingen van het geloof uit andere tradities, zoals het christelijke credo, en ontdekt dat sommige tradities niet zo'n eenduidige geloofs-samenvatting kennen.

- *Wat leert de tekst/het ritueel ons over religieuze teksten/rituelen in het algemeen?* Bijvoorbeeld: de leerlingen hebben ontdekt dat bar mitswa een duidelijke climax heeft en herinneren zich dat de heilige mis ook een climax heeft, maar van een andere soort. De klas komt nu samen tot het inzicht dat *alle* rituelen een climax hebben en dat die bestaat óf uit de bewerkstelling van een sociale overgang óf door een intensieve contactrite.

iii. Relatie leggen met **maatschappelijke vraagstukken**. Hierbij horen vragen als:

- *Spoort de tekst/het ritueel aan tot reflectie over maatschappelijke vraagstukken? Hoe?* Bijvoorbeeld: je hebt *Laudato si'* behandeld – de encycliek uit 2015 waarin paus Franciscus oproept tot beter zorgdragen voor de planeet en voor elkaar – en gebruikt die als opstap naar een bredere discussie over klimaatverandering en de dreigingen daarvan voor mens en planeet, en wat daaraan te doen is.

iv. Relatie leggen met de **persoonlijke levensbeschouwing** van de leerling/student. Hierbij horen vragen als:

- *Wat vind ik van de boodschap/betekenis van de tekst/het ritueel? Hoe verhoudt die zich tot mijn persoonlijke levensbeschouwing?*

Alle vier vragenrichtingen zijn van belang, maar niet even relevant voor elke tekst/elk ritueel. In de meeste onderwijssituaties zal het voor de hand liggen om op een van de vier te focussen. Welke richting je kiest, zal afhangen van de lessenserie (of vak) waarin de tekst/het ritueel aan bod komt. Bespreek je kinderdoop in de PKN binnen een lessenserie over het christendom, dan ligt het voor de hand de doop te relateren aan andere christelijke rituelen en teksten. Bespreek je kinderdoop binnen een lessenserie over overgangsrituelen, dan ligt een vergelijking met andere overgangsrituelen voor de hand.

In de onderbouw kun je overwegen RELATEREN tot een minimum te beperken, in analogie met het literatuuronderwijs bij het vak Nederlands. Daar ligt de focus in de onderbouw op analyse en interpretatie van afzonderlijke teksten en komt er pas in de bovenbouw (volop) aandacht voor de historische en culturele context.

Voor gevorderde leerlingen en studenten is er ook nog een vijfde vragenrichting mogelijk waarbij je een relatie legt tussen een specifieke tekst of ritueel en het stadium van de algemene **religiegeschiedenis** waar de tekst of het ritueel bij hoort. Dit heeft vooral zin als je de tekst of het ritueel behandelt in het kader van een lessenserie of vak over de **geschiedenis van religie** en daar teksten/rituelen uit de wereldreligies vergelijkt met die uit religies van schriftloze volken, archaïsche religies (zoals van de oude Grieken) en nieuwe religies (zie hierover hoofdstuk 4 en de laatste paragraaf van hoofdstuk 5).

Vakdidactische uitgangspunten

In de inleiding van dit hoofdstuk noemde ik al de vakdidactische uitgangspunten van dit boek: (i) leerlingen leren het meest van onderzoekend onderwijs; (ii) binnen het vakgebied L&R staat daarbij onderzoek van religieuze teksten en rituelen centraal en (iii) voor een effectieve en bewuste analyse van religieuze teksten en rituelen maken we methodisch gebruik van analysemodellen.

In deze paragraaf licht ik deze vakdidactische uitgangspunten nader toe. Achtereenvolgend bespreek ik wat het betekent dat onderzoekend onderwijs vertrekt vanuit het principe van de leerling als actief lerend en onderzoekend subject, hoe we bij het ontwerp van de analysemodellen gebruik hebben gemaakt van de perspectieven van Expertisecentrum LERVO, en wat de leerdoelen en leeropbrengsten zijn van de analyse van religieuze teksten en rituelen in de klas.

De onderzoekende leerling

Onderzoekend onderwijs gaat uit van het principe van de leerling als een **actief lerend subject** en focust daarom op de leeractiviteiten van de leerling. In plaats van leerlingen te *vertellen over* teksten en rituelen, stimuleert onderzoekend onderwijs hen om *zelf* religieuze teksten en rituelen te bevragen en onderzoeken. Een concreet hulpmiddel hierbij zijn de analysemodellen. Het kost tijd en oefening om leerlingen hiermee zelf informatie uit primaire bronnen te laten halen, maar de methodiek heeft drie belangrijke voordelen: ze vergroot het leereffect, verhoogt de motivatie van de leerlingen en maakt hen bewuster van hun leerproces. Bijvangst is dat ook docenten bewuster worden van hun onderwijsproces. Docenten die de modellen goed in de vingers hebben, zien het bijvoorbeeld meteen als een bespreking van een religieuze tekst of ritueel in een lesmethode een belangrijke onderzoekstap overslaat. Deze stap kunnen ze dan zelf toevoegen.

Bij onderzoekend onderwijs hoort ook het stimuleren van een **onderzoekende houding** bij leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen hun eigen vooronderstellingen tussen haakjes kunnen zetten en niet meteen overal een mening over ventileren. De analysemodellen helpen hen op een nieuwsgierige en open manier naar religieuze teksten en rituelen te kijken. Het gaat er hierbij in de eerste plaats om begrip van de tekst of het ritueel zelf: Wat is de boodschap van de tekst? Wat is de functie van het ritueel? Pas *daarna* volgt evaluatie en meningsvorming en gaan leerlingen de stof relateren aan hun persoonlijke levensbeschouwing.

Door de onderzoekende insteek kunnen de analysemodellen helpen het beste van leerlinggericht en leerstofgericht onderwijs te combineren. Volledig leerlinggericht onderwijs heeft aandacht voor de actief lerende leerling, maar is onvoldoende wereldgericht. Volledig leerstofgericht onderwijs, daarentegen, is weliswaar wereldgericht, maar heeft onvoldoende aandacht voor de leeractiviteiten van de leerling. De

kracht van het onderzoekend werken met de analysemodellen ligt in de combinatie van de focus op de *onderzoeksactiviteit* van de leerling en de focus op de verwerving van inzichten in *onderzoeksubjecten* in de wereld.⁴

Gebruik van de perspectieven van LERVO

De analysemodellen in dit boek maken gebruik van de perspectievenbenadering van Expertisecentrum LERVO (Bollemaat et al. 2021, 18-20; Davidsen 2022, 216-218; 2025b; 2026). Het gaat om de volgende zeven perspectieven:

- Het **fenomenologisch** perspectief (hoe zitten tradities, teksten en rituelen in elkaar?)
- Het **zin**perspectief (welke bestaansvragen komen aan bod?)
- Het **historisch** perspectief (wat is de historische context van de tekst of het ritueel?)
- Het **vergelijkend** perspectief (welke verschillen/overeenkomsten vertonen teksten of rituelen van hetzelfde type, bijvoorbeeld scheppingsmythes of overgangsrituelen?)
- Het **antropologisch** perspectief (hoe wordt de tekst/het ritueel beleefd en wat zijn de sociale consequenties ervan?)
- Het **maatschappelijk** perspectief (welke maatschappelijke vraagstukken en gevoelige onderwerpen worden gethematiseerd?)
- Het **persoonlijk** perspectief (hoe verhouden de teksten of rituelen zich tot de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling/student?)

In de analysemodellen in dit boek benoemen we de perspectieven niet expliciet. Om inzichtelijk te maken hoe de perspectieven verwerkt zijn in de modellen, laat figuur 1.2 zien welke perspectieven aan bod komen in de modellen. Hierin heb ik het uitgebreide analysemodel voor religieuze rituelen als voorbeeld gebruikt.

De specifieke en algemene leerdoelen van werken met primaire bronnen

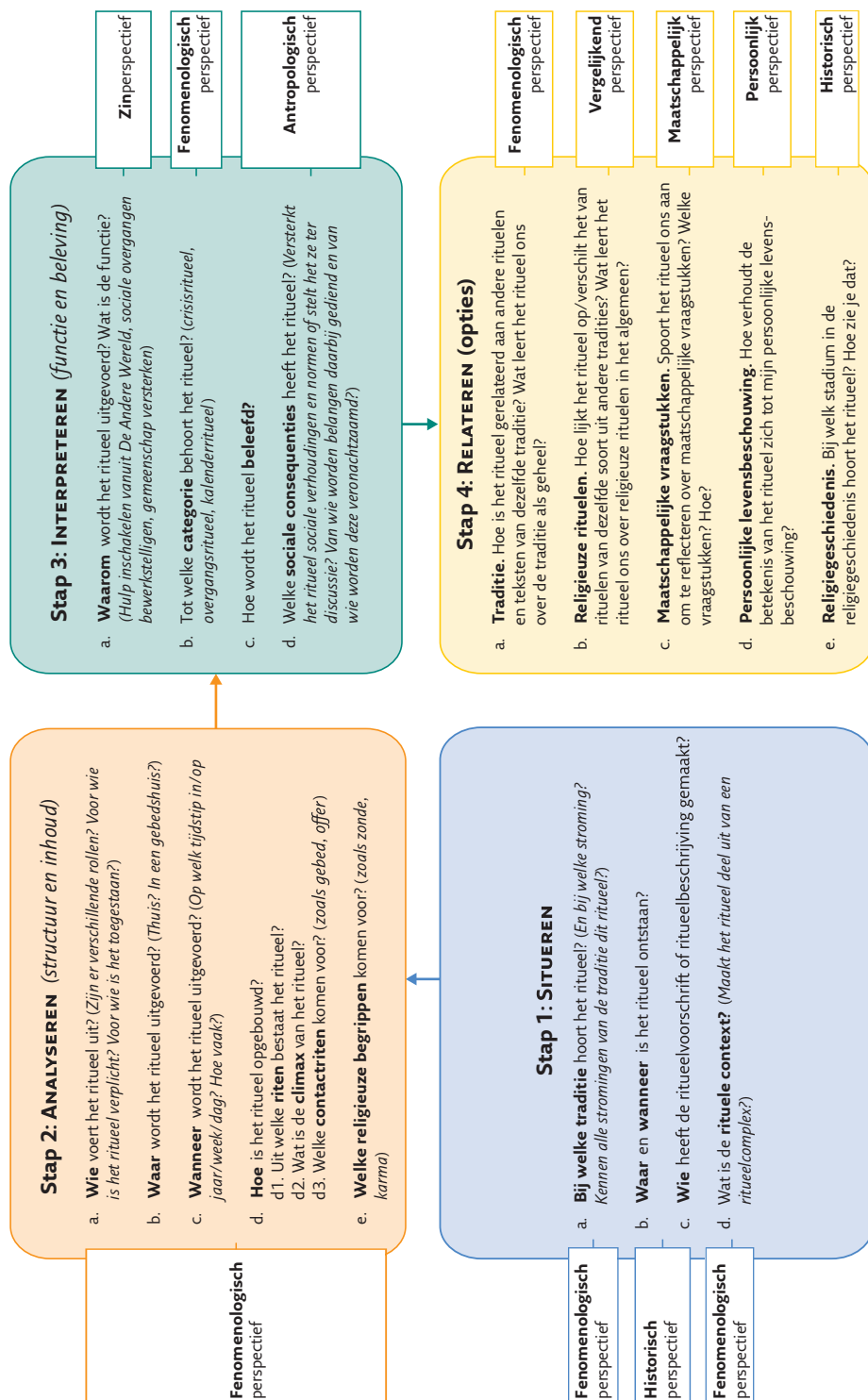
Het methodisch en stelselmatig analyseren van primaire bronnen (religieuze teksten en ritueelbeschrijvingen, liturgieën en video's van rituelen) dient twee leerdoelen:

1. Leerlingen verwerven **kennis** en **inzicht** in de concrete teksten en rituelen die ze onderzoeken. Ze hebben vaak veronderstellingen en soms uitgesproken meningen over religieuze teksten en rituelen die ze nooit hebben gelezen of

4 Voor een diepere discussie over de wenselijkheid van een 'derde weg' tussen leerstof- en leerlinggericht onderwijs, zie Janssen, Hulshof & Van Veen (2019). Voor de betrekking van deze discussie op het vakgebied L&R specifiek, zie Davidsen (2022, 202-210). Enkele beginselen voor een religiewetenschappelijke vakdidactiek voor L&R met focus op onderzoeksvaardigheden heb ik eerder beschreven in Davidsen (2020).

gezien. Dit geldt voor teksten en rituelen uit zowel de tradities van anderen als de eigen traditie. Zelf goed kijken naar wat er werkelijk in teksten staat of tijdens rituelen gebeurt, kan dan een openbaring zijn voor hen. Het didactisch alternatief – aan leerlingen *vertellen* dat het anders zit dan ze denken – heeft niet hetzelfde leereffect als hen dat *zelf* te laten ontdekken.

2. De analyse van specifieke religieuze teksten en rituelen is een middel om **algemene leeropbrengsten** te behalen. Het gaat hierbij om drie zaken:
 - i. Door steeds nieuwe kennis over specifieke teksten en rituelen te verbinden met hun voorkennis versterken leerlingen steeds hun **kaders van oriëntatiekennis**. Ze krijgen overzicht van de centrale teksten en praktijken van de behandelde religies, krijgen beter grip op de structuur en samenhang van religieuze tradities en raken vertrouwd met vakspecifieke kernbegrippen. Hierdoor verwerven ze **inzicht** in de centrale kenmerken van de behandelde tradities en in de structuur, functie en genres/types van religieuze teksten en rituelen in het algemeen.
 - ii. Leerlingen doen **vaardigheden** op voor de analyse en interpretatie van religieuze teksten en rituelen, evenals **houdingen**, zoals goed geïnformeerd willen zijn en bereid zijn eigen opvattingen te herzien in het licht van nieuwe informatie. Dat gebeurt door in de loop van hun schoolcarrière de analysemodellen toe te passen op een rijke variatie van religieuze teksten en rituelen. Hiermee kunnen de leerlingen zelfstandig onbekende religieuze teksten en rituelen analyseren.
 - iii. De primaire bronnen bieden **context** voor inhoud die ze in het onderwijs anders vaak als tijdloze feiten krijgen gepresenteerd. In plaats van bijvoorbeeld de vijf zuilen en de zes geloofsartikelen uit de islam te presenteren als context- en tijdloze ‘feiten’ die altijd en overal gelden, kunnen leerlingen de hadith-teksten lezen waaruit ze afkomstig zijn: de ‘Hadith van Gabriël’ van Sahih Muslim en Sahih Bukhari. De context, namelijk dat Gabriël Mohammeds samenvatting van het geloof bevestigt, en het feit dat er van de ‘Hadith van Gabriël’ meer versies bestaan, bieden gevorderde leerlingen kansen om te reflecteren op canonvorming en constructie van gezag in religieuze teksten. Nog een voorbeeld: Een vergelijking van de kerstverhalen van Lucas en Mattheüs en met het ‘geïntegreerde kerstverhaal’ van de latere traditie (waar de herders van Lucas en de wijzen van Mattheüs, nu als koningen, elkaar in de kerststal ontmoeten), biedt kansen om te reflecteren op hoe religieuze verhalen gebruikt en aangevuld worden.



Figuur 1.2 De perspectieven van LERVO in het analysemodel voor religieuze rituelen

Gebruik van de analysemodellen in het onderwijs

De Deense didacticus Carl Aage Larsen (1976) onderscheidt twee elementen in een werkvorm: de werkmethode en de organisatiemethode. Met de term *werkmethode* (*arbejdsmetode*) doelt Larsen op de concrete activiteiten die *leerlingen* verrichten, zodat ze iets kunnen leren. Het gaat hier om de werk- en denkstappen die leerlingen zetten bij de behandeling van de leerstof, zodat ze kennis, inzicht en vaardigheden verwerven. De *organisatiemethode* (*organisationsmetode*) is de manier waarop de *docent* het onderwijs inricht – bijvoorbeeld als klassengesprek, groepswork of individueel werk aan opdrachten – om het werk van de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. De werkmethode is dus primair; de organisatiemethode secundair. Een belangrijk leerdoel is dat leerlingen/studenten zich de werkmethode (hier: het vierstappenmodel) dusdanig eigen maken dat ze het kunnen toepassen op nieuwe stof zonder de ondersteuning van een docent/organisatiemethode.

De analysemodellen in dit boek zijn in Larsens zin werkmethoden. Het is aan de docent die ermee werkt, om te bedenken welke organisatiemethoden passend zijn in de eigen onderwijscontext. Om docenten te helpen hierin goede keuzes te maken, geven we enkele tips mee:

1. **Laat leerlingen kennismaken met de analysemodellen volgens het didactische basisschema voordoen, meedoen, zelf doen.** Stel, je wil aan de slag met het analysemodel voor religieuze teksten. Introduceer dan eerst de analysestappen door met een eenvoudige tekst klassikaal door het analysemodel te lopen. Kies bij voorkeur een tekst die ze al kennen, zodat alleen het model nieuw voor ze is. Werk als tweede stap meerdere teksten door in een klassengesprek. Als dit een aantal keer goed is gegaan, kunnen leerlingen ook zelfstandig of in duo's of kleine groepen met het model werken voorafgaand aan een plenaire terugkoppeling, of als huiswerk ter voorbereiding van een les met een klassengesprek. Een gesprek met de hele klas is altijd van cruciaal belang: leerlingen kunnen de beoogde analytische vaardigheden, onderzoekende houding en kerninzichten niet zelfstanding aanleren, maar alleen in dialoog met elkaar en onder begeleiding van een vakdocent. Zeer gevorderde leerlingen kunnen de analysemodellen gebruiken in zelfstandige projecten, zoals een profielwerkstuk.
2. **Voeg gaandeweg meer analysestappen toe.** Van elk analysemodel bestaan zoals gezegd twee versies: een (relatief) simpele versie voor onderbouwleerlingen en een complete versie voor bovenbouwleerlingen (en studenten). Het is aan te raden leerlingen eerst vertrouwd te maken met de simpele versie alvorens de complexe versie te introduceren.
3. **Gebruik het model flexibel.** Docenten zijn vrij om stappen weg te laten of toe te voegen bij de analyse van concrete teksten of rituelen. Vertel ook de leerlingen dat het analysemodel een *ideaalmodel* is dat je flexibel moet gebrui-

ken – dat het een gereedschap is dat ons helpt en geen doel op zich.⁵ Om leerlingen steeds voldoende houvast te geven, is het wel nodig steeds de vier basisstappen zichtbaar aan te houden.

Gebruik van de analysemodellen bij toetsing

Scholen die de vakken godsdienst (vakcode 1060), levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (vakcode 1061) of levensbeschouwing en religie (vakcode 1150) aanbieden als examenvak op havo/vwo, kunnen toetsen met de analysemodellen over religieuze teksten en rituelen opnemen in hun PTA.⁶ Er is een goede reden om dit te doen: toetsen met uitgangspunt in de analyse van teksten of rituelen meten in één klap meerdere hoge leerdoelen:

- i. analysevaardigheden en -houdingen, waaronder gebruik van vakbegrippen, en kennis en inzicht in concrete teksten en rituelen (ANALYSEREN, INTERPRETEREN);
- ii. reflectievermogen en overzicht van en inzicht in de stof (SITUEREN, RELATEREN).

Omdat je met dit type toets breed, effectief en representatief kan beoordelen, heb je weinig (summatieve) toetsen nodig. Het kan genoeg zijn om elk leerjaar in de bovenbouw met één zorgvuldige toets af te ronden. In de loop van het leerjaar kun je uiteraard tussentijdse toetsen aanbieden, maar in plaats van elke periode af te ronden met een summatieve toets, kun je overwegen formatieve toetsen te geven waarmee leerlingen kunnen oefenen met de analysemodellen. Je kunt eventueel wel elke tussentijdse toetsen voor 10-15% mee laten tellen en de toets aan het eind van het leerjaar voor de overige 50-60%. Hiermee combineer je het voordeel van formatief toetsen (leerlingen durven risico te nemen en leren het meeste van de toets) met het voordeel van summatief toetsen (leerlingen zijn gemotiveerd omdat het cijfer meetelt voor de uitslagbepaling). Van belang is dat leerlingen weten dat ze in de toetsen de analysemodellen zelfstandig moeten kunnen gebruiken en dat ze verbanden moeten kunnen laten zien in de stof. Want als ze weten dat het examen vaardigheid, inzicht en overzicht toetst, worden ze aangemoedigd een *diepteleerstrategie* aan te nemen gericht op begrip. Hiermee wordt voorkomen dat leerlingen

5 Dit is ook wat Michaël N. van der Meer doet in zijn toepassing van het analysemodel op scheppingsmythen (hoofdstuk 2) en teksten over de positie van de vrouw (hoofdstuk 3): hij volgt de basisstructuur van het model, maar formuleert bij de vier stappen specifiekere vragen die directer aansluiten bij de teksten die onderzocht worden. Analyse vragen die voor bepaalde teksten irrelevant zijn, worden stilzwijgend weggelaten. Vragen die van cruciaal belang zijn, worden verdiept.

6 De handleiding *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak* beschrijft hoe een school godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs kan laten meetellen in het combinatiecijfer van havo of vwo (Stuurgroep Godsdienst als Examen vak 2006). Voor het vak levensbeschouwing en religie geldt dezelfde regeling.

een contraproductieve *oppervlakteleerstrategie* aannemen – iets wat ze mogelijk doen wanneer ze reproductietoetsen verwachten.

Een tussentijdse of eindtoets met de analysemodellen kan schriftelijk of mondeling zijn. Een **schriftelijke toets** kun je bijvoorbeeld als volgt inrichten: alle leerlingen krijgen dezelfde religieuze tekst of ritueelbeschrijving waarover ze een kort opstel schrijven. De tekst/het ritueel kan eerder behandeld zijn in de lessen en dus bekend, of onbekend zijn. Leerlingen werken vervolgens een uur (bij een tussentoets) of twee uur (bij een eindtoets) aan een opstel. Als hulpmiddel hebben ze het analysemodel (bij bekende stof) of het analysemodel in combinatie met enkele leidende vragen (bij onbekende stof). De docent kan eventueel aangeven welke analysestappen ze verplicht moeten behandelen en welke optioneel zijn.

Je kunt ook kiezen voor een **mondeling**. In het Nederlandse onderwijs komt het mondeling niet vaak voor, maar er zijn redenen om het te overwegen. Het is goed om zowel schriftelijke als mondelinge communicatievaardigheden te toetsen. Bovendien kan de docent zijn of haar vragen tijdens het examen aanpassen aan het niveau van de leerling. Het examen verloopt als een gesprek tussen leerling en docent over een tekst of ritueel. Omdat het organiseren van mondelinge toetsen verhoudingswijs veel tijd kost, kan het verstandig zijn deze examenvorm alleen te gebruiken voor de laatste toets in het leerjaar waarin het vak wordt afgerond. In het kader hierna beschrijf ik het religieonderwijs in Denemarken met de nadruk op het gebruik van primaire bronnen en mondelinge examens daar.

Onderwijs en toetsing in het Deense religieonderwijs

In het Deense primair onderwijs en de meeste vormen van het voortgezet onderwijs is een vak over religie verplicht. Docenten werken veel met primaire bronnen en mondelinge examens. In Denemarken worden de leerlingen pas op hun vijftiende jaar, dus drie jaar later dan in Nederland, verspreid over leerwegen van verschillend niveau. Ze worden geëxamineerd – ook voor het vak christendom/religie – aan het eind van het primair onderwijs (overeenkomend met het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland) en weer na de afronding van het voortgezet onderwijs.

Primair onderwijs: christendom/religie

Inrichting. In alle jaren van het Deense primair onderwijs na de kleuterschool (eerste tot negende klas) is het vak christendom/religie (*kristendom/religion*) verplicht, behalve in de zevende of achtste klas (13/14 jaar) waar veel Deense kinderen catechese volgen als voorbereiding op hun confirmatie. Het vak wordt één lesuur van 45 minuten per week gegeven.

Inhoud. Het vak christendom/religie kent vier leerlijnen: levensfilosofie en ethiek, Bijbelse verhalen, christendom en (vanaf de zevende klas) andere religies/levensbeschouwingen. Centraal staat het werken met teksten, met name teksten uit de Bijbel en teksten over levensthema's.

Beoordeling. In de loop van het jaar zijn er geen toetsen, maar in de hoogste klassen krijgen leerlingen drie keer per jaar een tussentijds 'standpuntcijfer' op basis van hun actieve bijdrage in de klassendiscussies. In het laatste jaar van het Deense primair onderwijs wordt het vak christendom/religie afgerond met een examen dat meetelt in de uitslagbepaling en waar leerlingen dus voor kunnen zakken. Net als voor de andere cultuurvakken, zoals geschiedenis, bestaat er voor dit vak geen centraal examen, maar organiseert de school dit zelf. De vorm is wel centraal vastgelegd: individueel of in groepen van twee of drie 'loten' de leerlingen een maand voor het examen een thema uit de stof van de leerjaren 8 en 9 (14 en 15 jaar). Onder begeleiding van de docent kiezen de leerlingen binnen het toebedeelde thema een deelthema en maximaal vijf in het onderwijs behandelde bronnen (primaire of secundaire teksten en ten minste één niet-tekstuele bron). Ze schrijven hierover een kort opstel en leveren dit in. Op de dag van het examen krijgen de leerlingen van de docent twee tot drie analyserende, interpreterende en/of relaterende (Deens: 'perspectiverende') vragen die uitgangspunt nemen in hun opstel. Als een groep leerlingen bijvoorbeeld een opstel heeft geschreven over strijdgesprekken waarin Jezus gelijkenissen vertelt, kan de docent de analyserende vraag geven hoe de verhaalniveaus van strijdgesprek en gelijkenis van de verloren zoon in Lucas 15:11-32 zich tot elkaar verhouden, de interpreterende vraag wat de boodschap van die gelijkenis is, en de relaterende vraag of de leerlingen voorbeeldverhalen kennen uit andere tradities (zie mijn voorbeeldanalyse van de gelijkenis van de verloren zoon in Bijlage 1B). De leerlingen hebben 25 minuten om de vragen van de docent voor te bereiden. Daarna volgt een mondeling examen van 25 minuten (langer bij duo's of drietallen) in de vorm van een dialoog tussen leerling(en) en docent. In dit gesprek wordt ingegaan op het deelthema en het opstel van de leerling(en) om diepte en begrip te toetsen en op verbanden tussen het deelthema en de rest van de stof om overzicht van de stof te toetsen. Bij het mondeling is behalve de docent (de examinerator) ook een tweede docent aanwezig van een andere school – de zogeheten censor. Examinerator en censor stellen samen het cijfer vast, waarbij het oordeel van de censor het zwaarst weegt. Dit eindcijfer telt volwaardig mee voor de uitslagbepaling (en dus niet, zoals in het Nederlands voortgezet onderwijs, als onderdeel van een combinatiecijfer).

Het voortgezet onderwijs: religie

Inrichting. In Denemarken volgt ongeveer 64 % (!) van de leerlingen vwo (driejarig, overeenkomend met bovenbouw vwo in Nederland) en 8 % van de leerlingen havo (tweejarig, vergelijkbaar met bovenbouw havo in Nederland, maar zonder profielen). Op de Deense havo en in de meeste vwo-profielen is het vak religie (*religion*) verplicht. Ongeveer de helft van de leerlingen uit een jaargang volgen daarmee een vorm van voortgezet onderwijs waarin het vak religie verplicht is. Het vak wordt slechts in de tweede klas (17 jaar) ge-

ven, maar dan drie lesuren van 45 minuten per week. (De Deense leerlingen die niet naar het vwo of de havo gaan, stromen na afronding van het primair onderwijs op vijftien- of zestienjarige leeftijd door naar het mbo waar geen vak over religie of levensbeschouwing wordt gegeven).

Inhoud. Tot de verplichte stof behoort: het christendom, de islam, een derde wereldreligie, een keuzemodule (een vierde religie die geen wereldreligie hoeft te zijn, een thema of een religiewetenschappelijke theorie) en de centrale fenomenen van religieuze tradities (zoals mythen, rituelen, leefregels en organisaties). Voor christendom, islam en de derde wereldreligie is werken met centrale historische en hedendaagse teksten verplicht. Dit gebeurt allemaal klassikaal; leerlingen werken niet individueel aan opdrachten tijdens de les. Leerlingen leren religieuze teksten te analyseren met vergelijkbare analysemodellen als in dit boek. Met deze manier van werken zijn leerlingen vertrouwd, omdat ze bij de vakken Deens, Engels en Duits ook klassikaal literaire teksten analyseren en interpreteren.

Beoordeling. In de loop van het jaar krijgen leerlingen twee keer een formatief standpuntcijfer. Anders dan in het primair onderwijs krijgen ze aan het eind van het jaar ook een summatief jaarcijfer. Ze ronden het vak religie af met een mondeling examen. Net als in het primair onderwijs bestaat er voor dit vak geen centraal examen, maar organiseert de school dit zelf. Ook nu ligt wel de vorm vast, al is die eenvoudiger dan in het primair onderwijs. Op de dag van het examen trekt de leerling een opdracht bestaand uit een onbekende primaire bron (eventueel meerdere korte bronteksten die samen niet langer zijn dan anderhalve bladzijde) en enkele richtvragen. De leerling krijgt dan 24 minuten om een korte presentatie voor te bereiden. Het mondeling begint met een presentatie (5-10 minuten) waarin de leerling vertelt welke tekst is getrokken (SITUEREN) en een presentatie geeft van de inhoud, vorm en betekenis/functie van de tekst (ANALYSEREN, INTERPRETEREN). Hiermee laat de leerling analysevaardigheid zien. Daarna volgt een dialoog tussen docent en leerling waarbij dieper in kan worden gegaan op de primaire bron en waarbij de docent de leerling kan vragen om verbanden te leggen tussen de tekst en de in het onderwijs behandelde stof (RELATEREN). Het mondeling duurt 24 minuten. Bij het mondeling is net als in het primair onderwijs een censor aanwezig wiens oordeel het zwaarst weegt. Het eindcijfer voor het vak religie is het gemiddelde van het jaarcijfer en het cijfer van het mondeling.

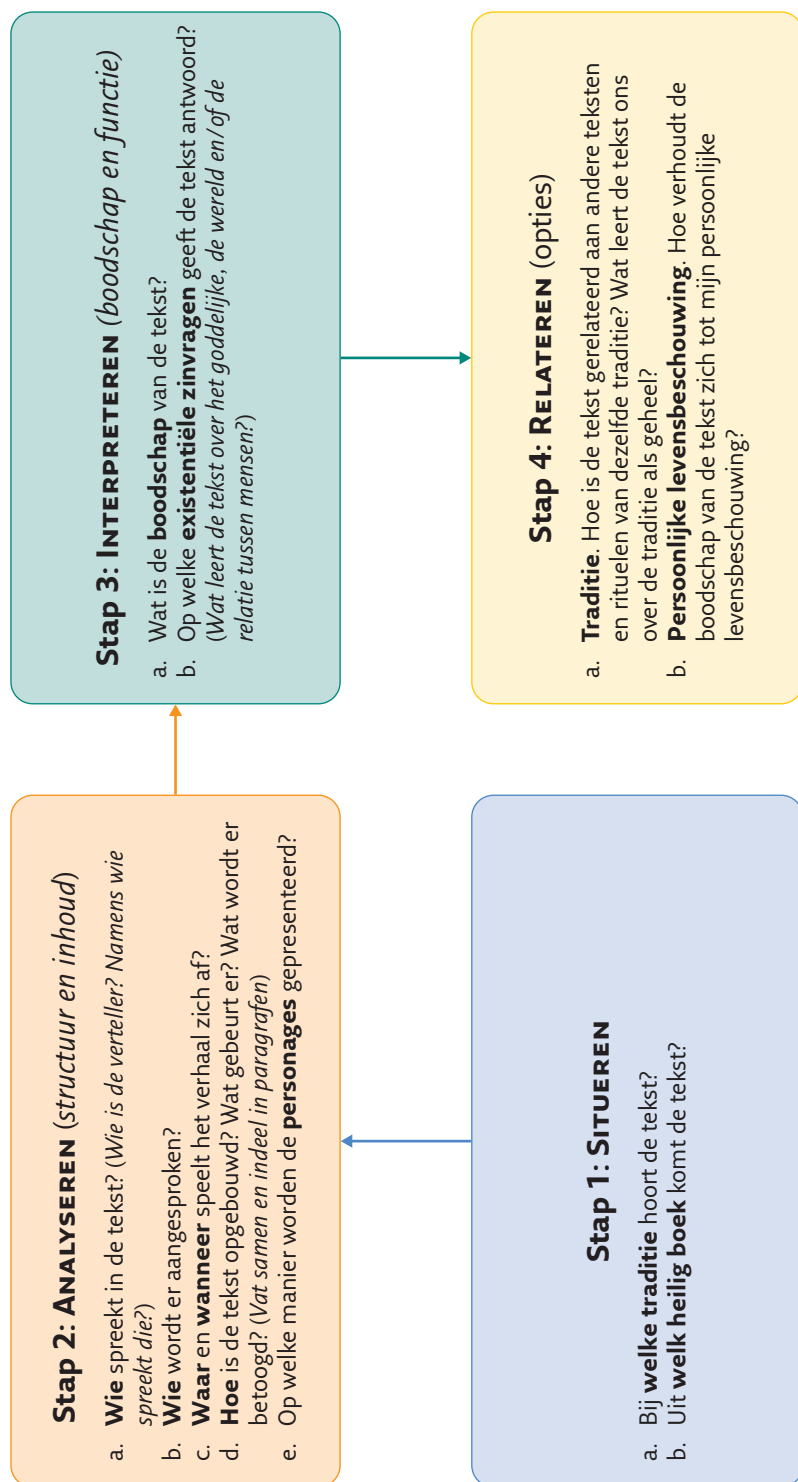
Gebruikte literatuur

- Bollemaat, Jan, Markus Davidsen, Jan van Dijk en Michaël van der Meer. 2021. "Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie." *Narthex. Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 21 (3): 15-23.
- Davidsen, Markus Altena. 2020. "Religiewetenschappelijke vakdidactiek." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leren leven vanuit je wortels*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer et al., 288-299. Te raadplegen hier: <https://lervo.nl/achtergrondartikelen/>.
- Davidsen, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering. Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198-226. DOI: 10.54195/RS.13313.
- Davidsen, Markus Altena, red. 2025a. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidsen, Markus Altena. 2025b. "Inleiding. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie." In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1), geredigeerd door Markus Altena Davidsen, 8-19. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidsen, Markus Altena. 2026. "Inleiding. Perspectieven op religieuze verschijnselen." In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidsen, 8-17. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen, red. 2019. *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Groningen/Leiden. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>.
- Larsen, Carl Aage. 1976. "Didaktik og metodik. En indføring." In *Didaktiske emner - belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen & Carl Aage Høegh Larsen*, geredigeerd door E. Jensen. Copenhagen: Billesø & Baltzer.
- Meer, Michaël N. van der & Markus Altena Davidsen. 2026. "Religieuze teksten. Gezaghebbende teksten uitleggen." In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidsen, 18-48. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Ramsden, Paul. 2003. *Learning to Teach in Higher Education*, tweede editie. Londen: Routledge.
- Stuurgroep Godsdienst als Examenvak. 2006. *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak. Handreiking*. <https://www.verus.nl/aanbod/producten/handleiding-godsdienstlevensbeschouwing-als-examenvak>.

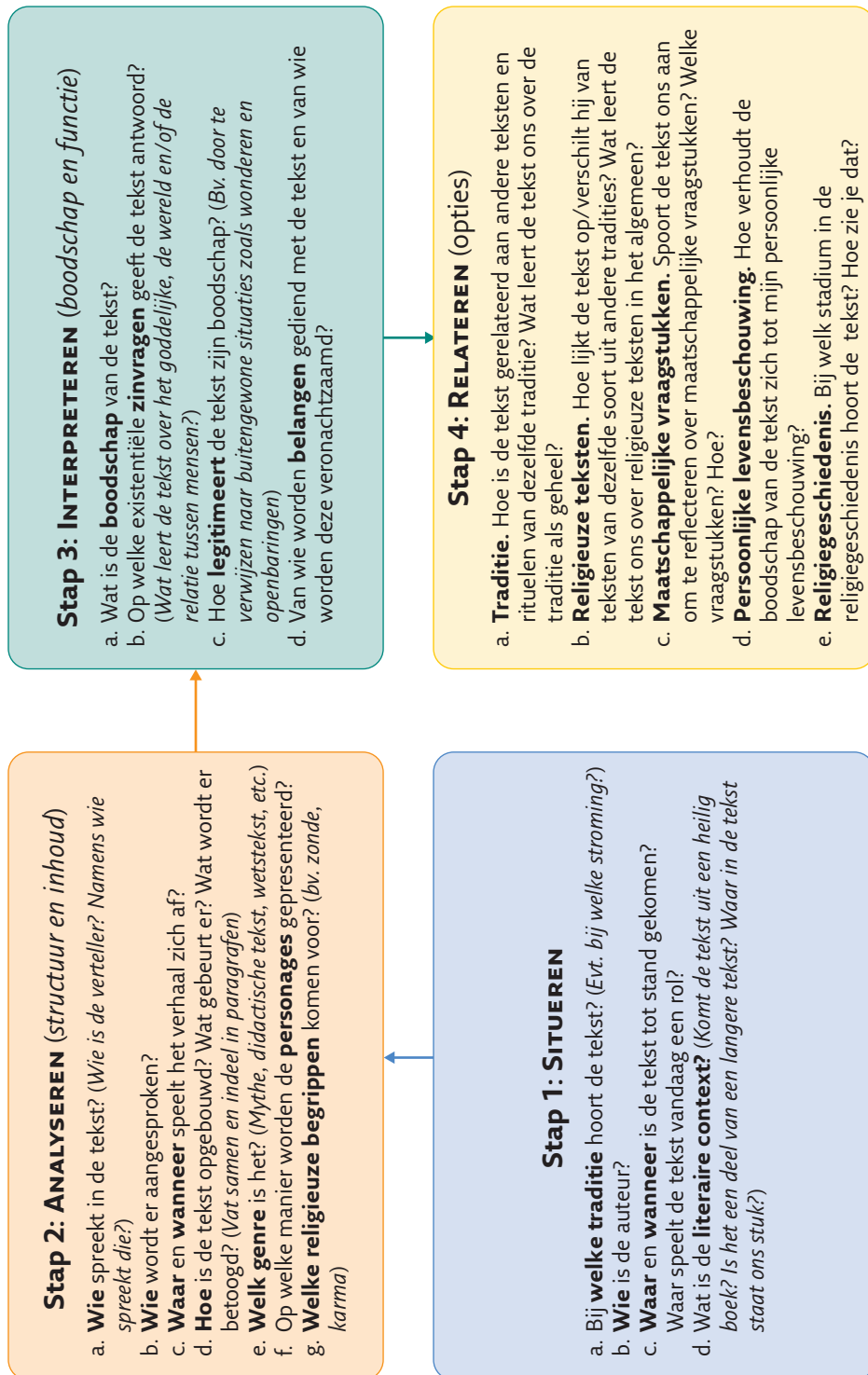
BIJLAGE 1A

De analysemodellen

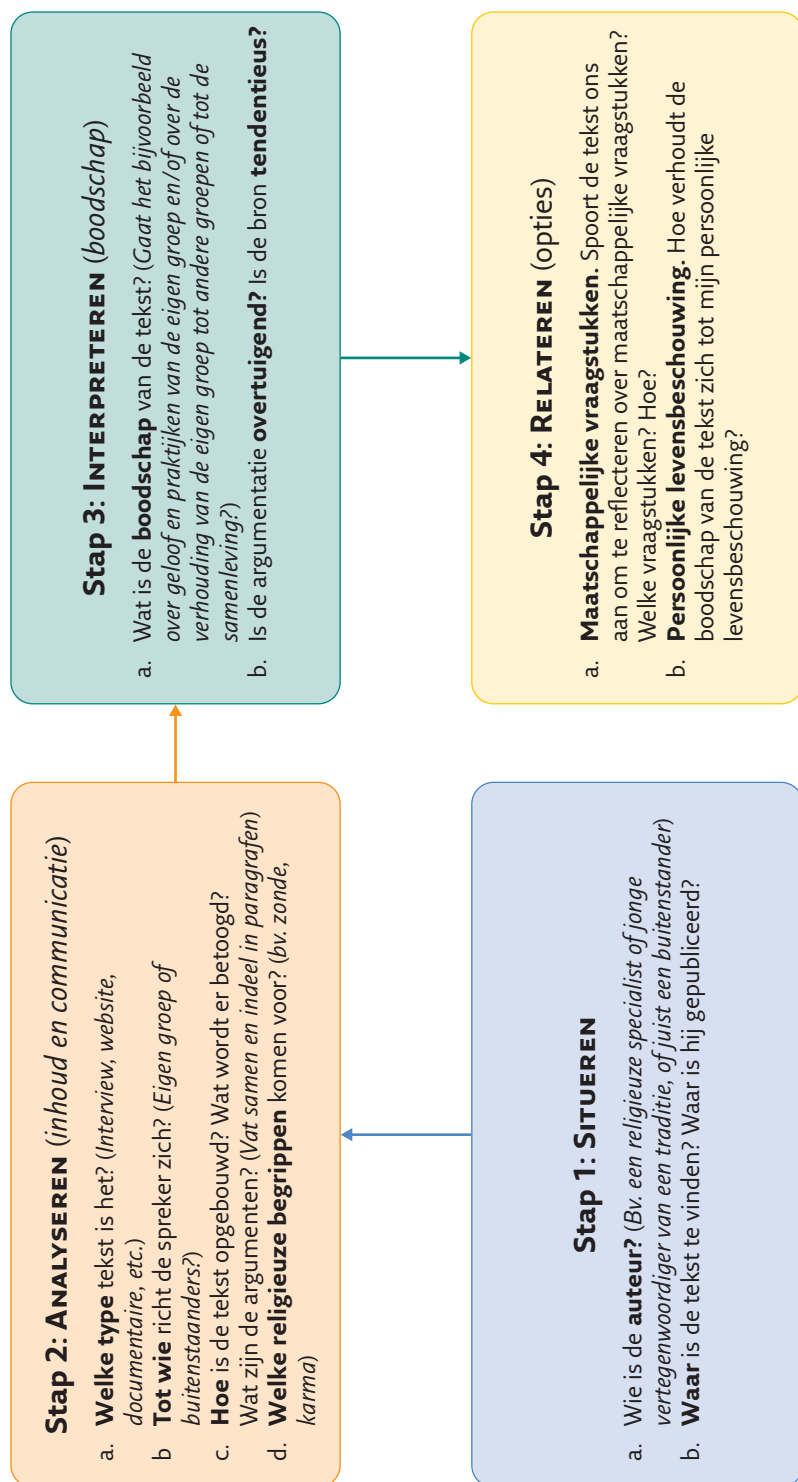
MARKUS ALTENA DAVIDSEN



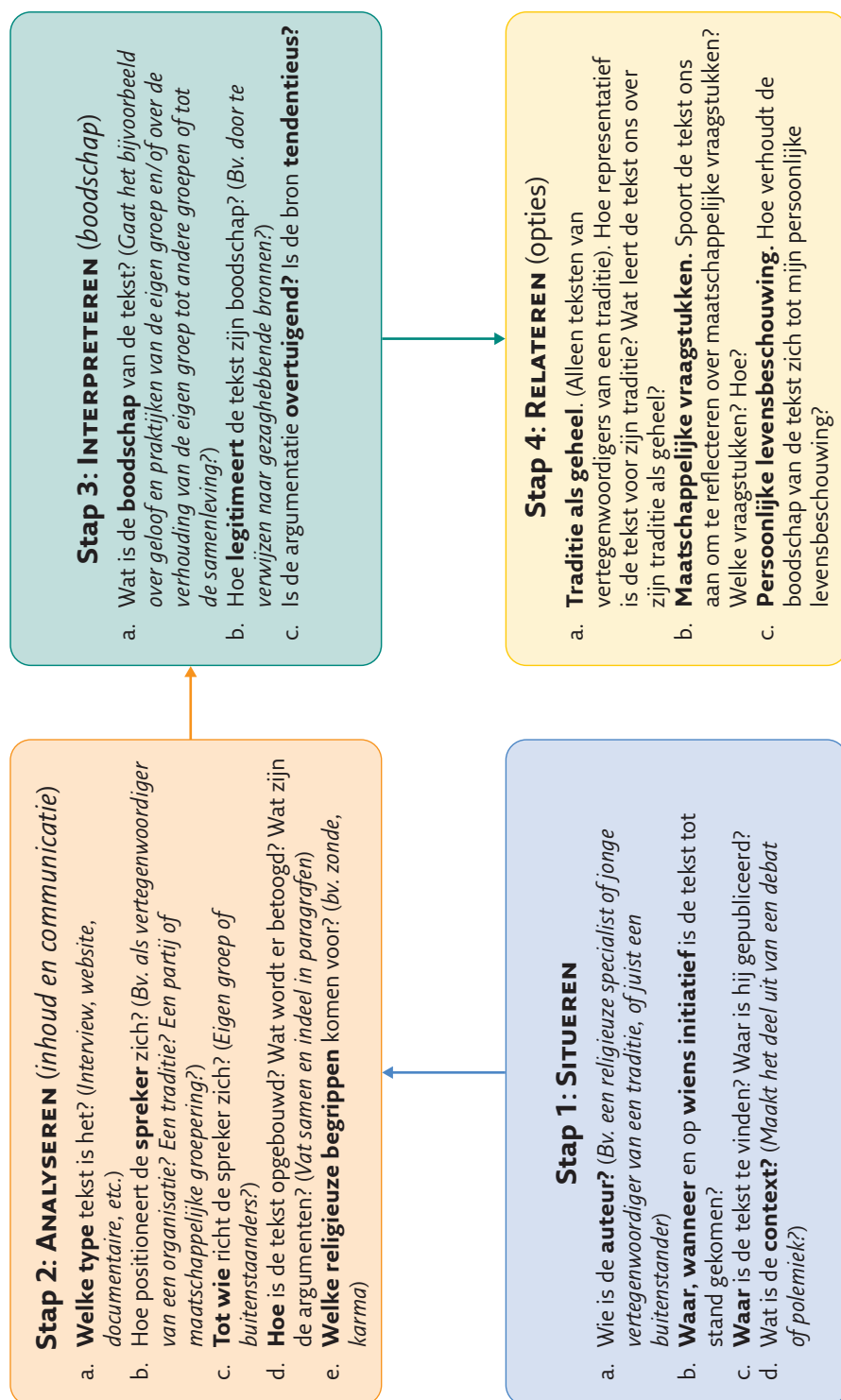
Figuur 1.3 Analysemodel voor religieuze teksten A



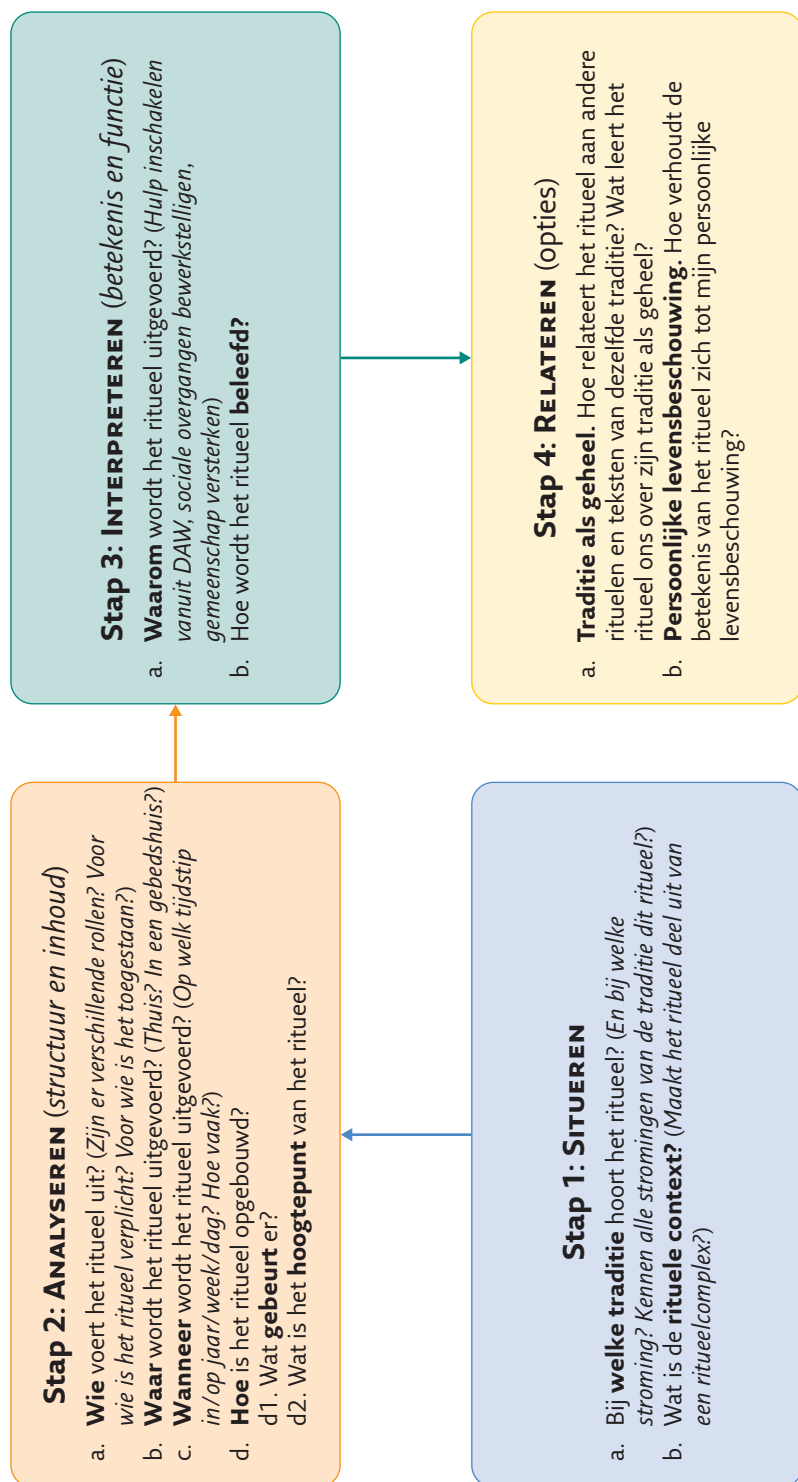
Figuur 1.4 Analysemodel voor religieuze teksten B



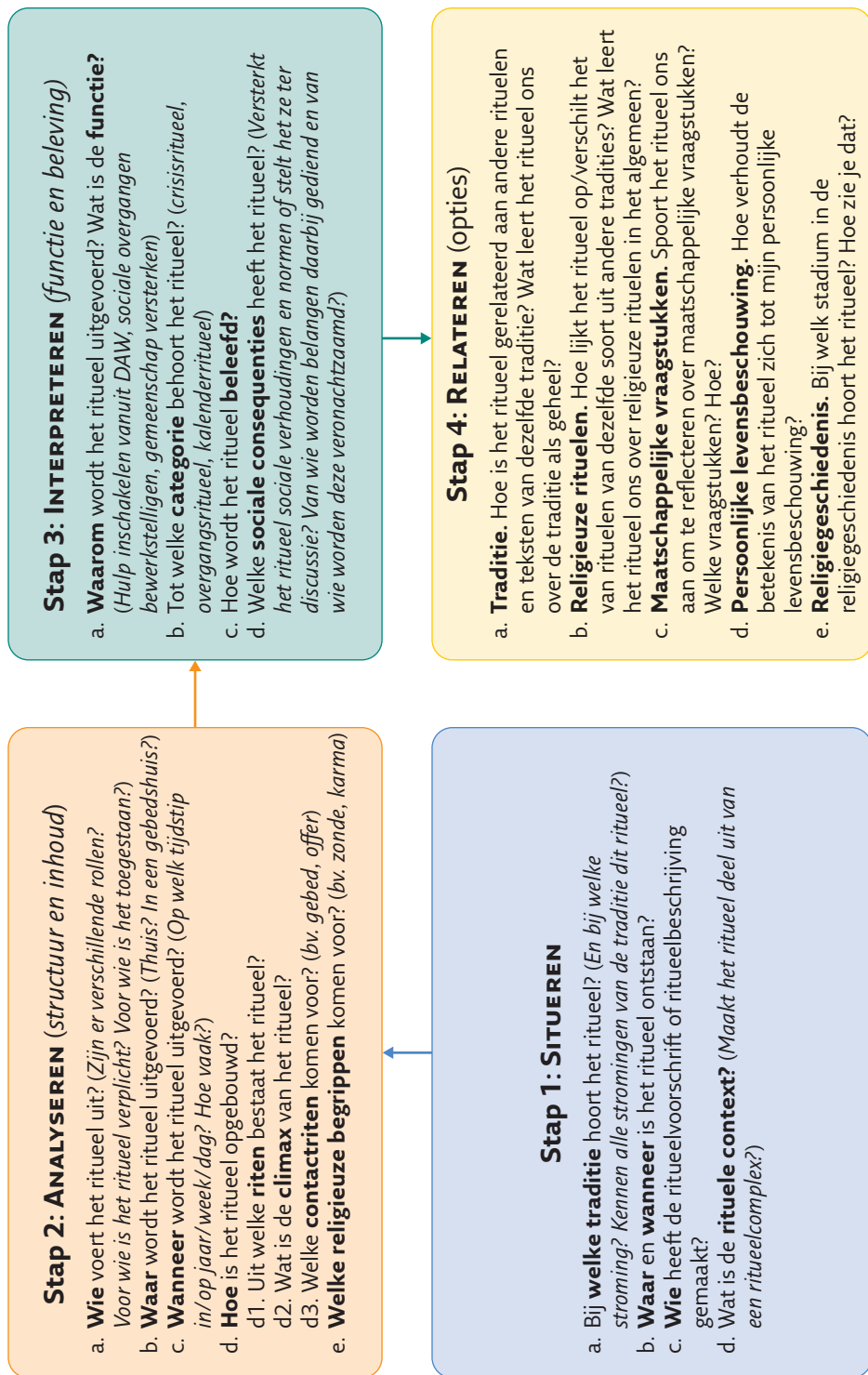
Figuur 1.5 Analysemodel voor teksten over religie A



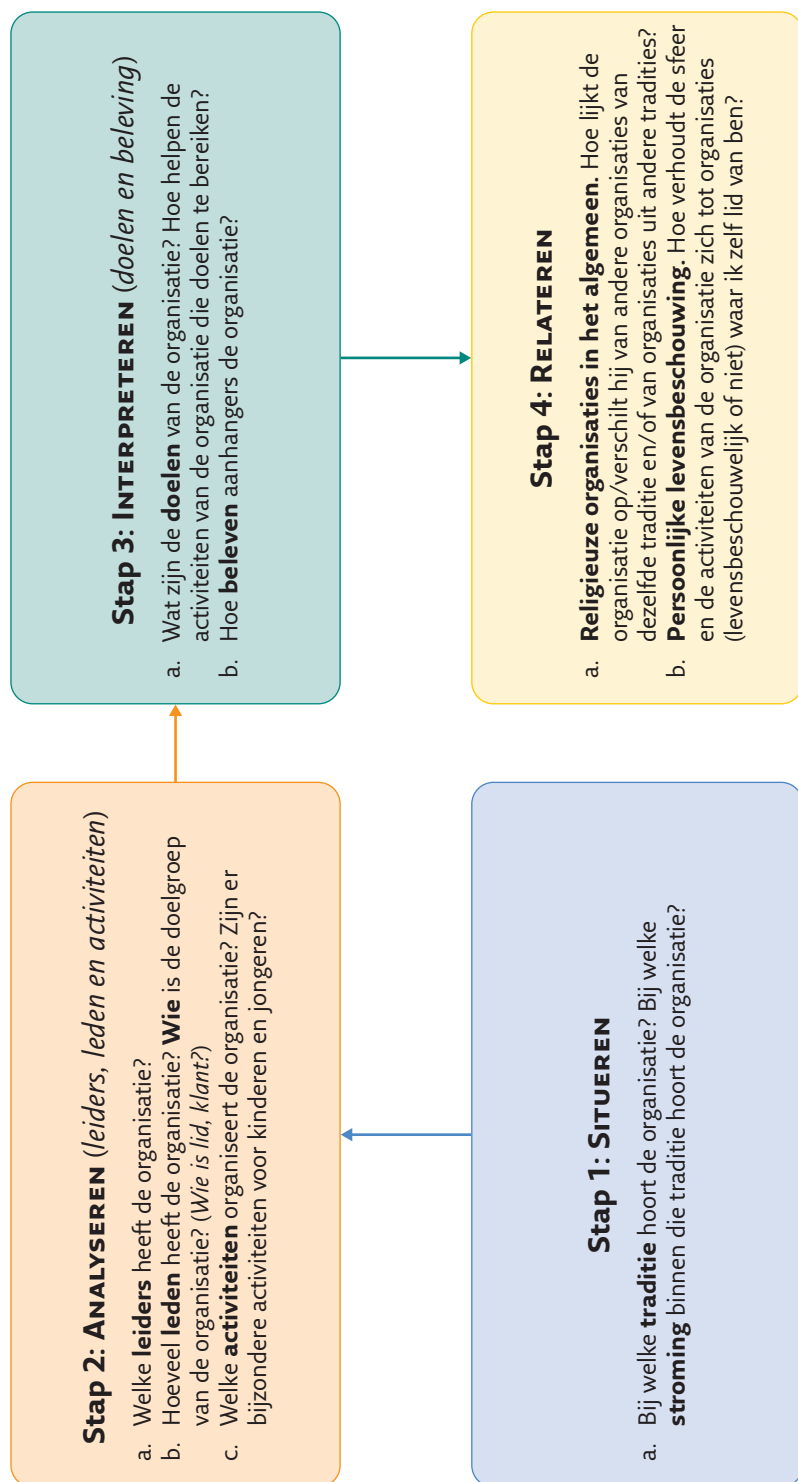
Figuur 1.6 Analysemodel voor teksten over religie B



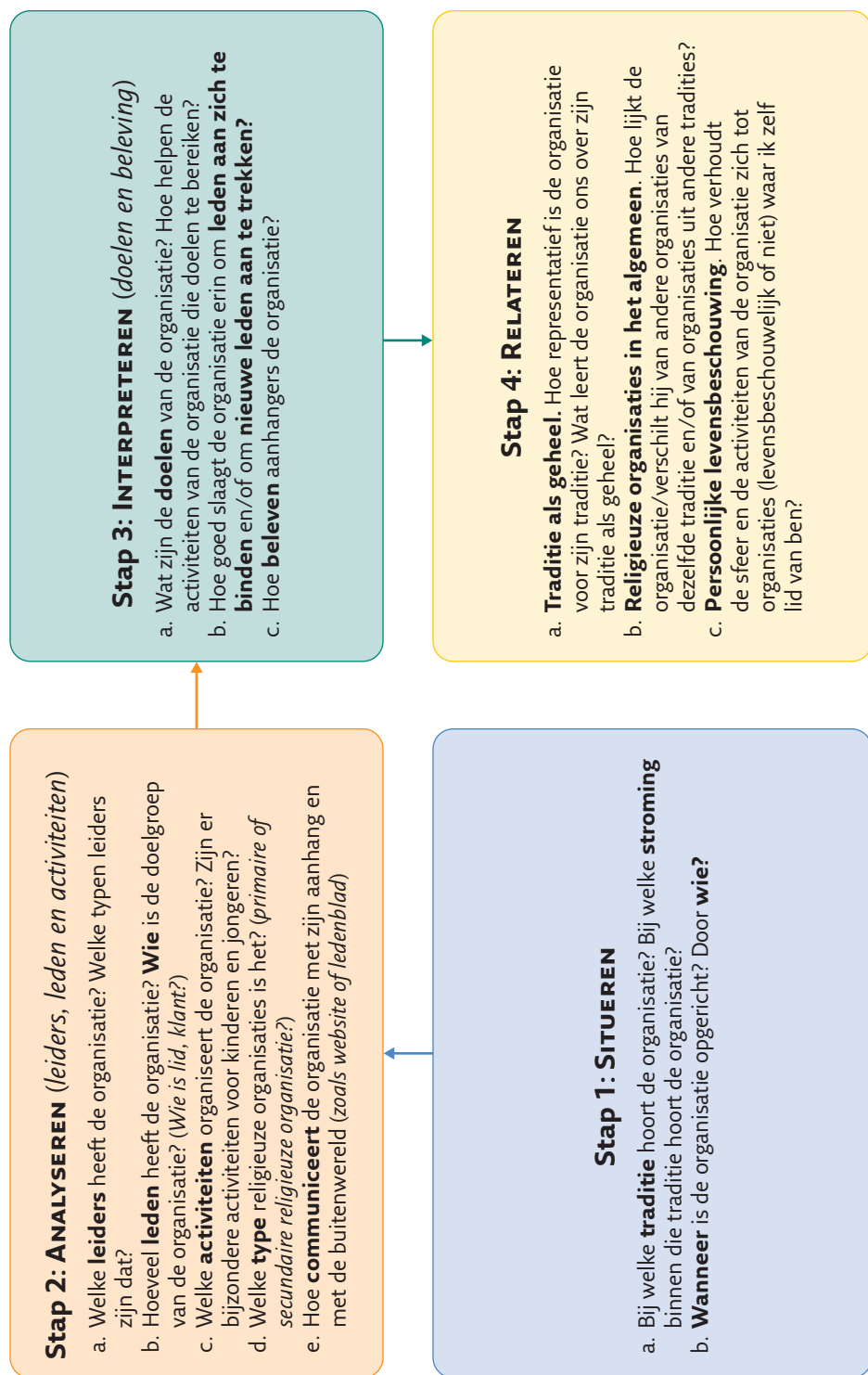
Figuur 1.7 Analysemodel voor religieuze rituelen A



Figuur 1.8 Analysemodel voor religieuze rituelen B



Figuur 1.9 Analysemodel voor religieuze organisaties A



Figuur 1.10 Analysemodel voor religieuze organisaties B

BIJLAGE 1B

Drie toepassingen van het vierstappenmodel

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Voorbeeld 1: Analyse van een religieuze tekst

De tekst: Lucas 15: De zorg om wat verloren is

(Nieuwe Bijbelvertaling)

¹Alle tollenaars en zondaars kwamen Hem opzoeken om naar Hem te luisteren. ²Maar zowel de farizeeën als de schriftgeleerden zeiden morrend tegen elkaar: ‘Die man ontvangt zondaars en eet met hen.’

³Jezus vertelde hun toen deze gelijkenis: ⁴‘Als iemand van u honderd schapen heeft waarvan er één verloren is geraakt, laat hij dan niet de negenennegentig andere in de woestijn achter om naar het verdwaalde dier op zoek te gaan tot hij het gevonden heeft? ⁵En als hij het gevonden heeft, legt hij het vol vreugde op zijn schouders ⁶en gaat hij naar huis. Daar roept hij zijn vrienden en burennamen bijeen en zegt tegen hen: “Deel in mijn vreugde, want ik heb het schaap gevonden dat verdwaald was.” ⁷Ik zeg u: zo zal er in de hemel meer vreugde zijn over één zondaar die tot inkeer komt dan over negenennegentig rechtvaardigen die geen inkeer nodig hebben.

⁸En als een vrouw tien drachmen heeft en er één verliest, steekt ze toch de lamp aan, veegt het hele huis schoon en zoekt ze alles af tot ze het muntstuk gevonden heeft? ⁹En als ze het gevonden heeft, roept ze haar vriendinnen en burennamen bijeen en zegt: “Deel in mijn vreugde, want ik heb de drachme gevonden die ik kwijt was.” ¹⁰Zo, zeg Ik u, heerst er ook vreugde onder de engelen van God over één zondaar die tot inkeer komt.’

¹¹Vervolgens zei Hij: ‘Iemand had twee zonen. ¹²De jongste van hen zei tegen zijn vader: “Vader, geef mij het deel van uw bezit waarop ik recht heb.” De vader verdeelde zijn vermogen onder hen. ¹³Na enkele dagen verzilverde de jongste zoon zijn bezit en reisde af naar een ver land, waar hij een losbandig leven leidde en zijn vermogen verkwistte. ¹⁴Toen hij alles had uitgegeven, werd dat land getroffen door een zware hongersnood, en begon hij gebrek te lijden. ¹⁵Hij trok eropuit en ver-

huurde zich aan een van de inwoners van dat land, die hem op het veld zijn varkens liet hoeden. ¹⁶Hij had graag zijn maag willen vullen met de peulen die de varkens te eten kregen, maar niemand gaf ze hem. ¹⁷Toen kwam hij tot zichzelf en dacht: De dagloners van mijn vader hebben eten in overvloed, en ik kom hier om van de honger. ¹⁸Ik zal naar mijn vader gaan en tegen hem zeggen: “Vader, ik heb gezondigd tegen de hemel en tegen u, ¹⁹ik ben het niet meer waard uw zoon genoemd te worden; behandel mij als een van uw dagloners.” ²⁰Hij vertrok meteen en ging op weg naar zijn vader. Zijn vader zag hem in de verte al aankomen. Hij kreeg medelijden en rende op zijn zoon af, viel hem om de hals en kuste hem. ²¹“Vader,” zei zijn zoon tegen hem, “ik heb gezondigd tegen de hemel en tegen u, ik ben het niet meer waard uw zoon genoemd te worden.” ²²Maar de vader zei tegen zijn knechten: “Haal vlug het mooiste gewaad en trek het hem aan, doe hem een ring aan zijn vinger en geef hem sandalen. ²³Breng het gemeste kalf en slacht het. Laten we eten en feestvieren, ²⁴want deze zoon van mij was dood en is weer tot leven gekomen, hij was verloren en is teruggevonden.” En ze begonnen feest te vieren. ²⁵De oudste zoon was op het veld. Toen hij naar huis ging en al dichtbij was, hoorde hij muziek en gedans. ²⁶Hij riep een van de knechten bij zich en vroeg wat dat te betekenen had. ²⁷De knecht zei tegen hem: “Uw broer is thuisgekomen, en uw vader heeft het gemeste kalf geslacht omdat hij hem gezond en wel heeft teruggekregen.” ²⁸Hij werd woedend en wilde niet naar binnen gaan, maar zijn vader kwam naar buiten en probeerde hem tot andere gedachten te brengen. ²⁹Hij zei tegen zijn vader: “Al jarenlang werk ik voor u en nooit ben ik u ongehoorzaam geweest als u mij iets opdroeg, en u hebt mij zelfs nooit een geitenbokje gegeven om met mijn vrienden feest te vieren. ³⁰Maar nu die zoon van u is thuisgekomen, die uw vermogen heeft verkwanseld aan de hoeren, hebt u voor hem het gemeste kalf geslacht.” ³¹Zijn vader zei tegen hem: “Mijn jongen, jij bent altijd bij me, en alles wat van mij is, is van jou. ³²We kunnen toch alleen maar feestvieren en blij zijn? Want je broer was dood en is weer tot leven gekomen, hij was verloren en is teruggevonden.”

Als achtergrondtekst voor studenten kan worden gebruikt:

- Weren, Wim. 2003. “Het Evangelie volgens Lucas en de Handelingen van de apostelen.” In Jan Fokkelman & Wim Weren (red.), *De Bijbel literair. Opbouw en gedachtegang van de bijbelse geschriften en hun onderlinge relaties*. Zoetermeer: Meinema / Kapellen: Pelckmans, 529-554, met name de paragraaf “Symposia”, 540-543.

Analyse

Stap 1: SITUEREN

a. Bij welke traditie hoort de tekst?	• Bij het christendom.
b. Wie is de auteur?	• De tekst staat in het Evangelie van Lucas. • De auteur van het Evangelie van Lucas heeft ook het Bijbelboek Handelingen geschreven, maar wie de auteur precies was (en of die echt Lucas heette), weten we niet.
c. Waar en wanneer is de tekst tot stand gekomen? Waar speelt de tekst vandaag een rol?	• Het Evangelie van Lucas is vermoedelijk geschreven circa 80-90 n.Chr. In ieder geval is dit evangelie jonger dan dat van Marcus (waar het op verder bouwt), maar ouder dan dat van Johannes. • De tekst is geschreven in het zogeheten hellenistisch Grieks, een fase in de taal tussen het klassiek en modern Grieks. Wij lezen hier een van meerdere beschikbare Nederlandse vertalingen (Nieuwe Bijbelvertaling; NBV21). • Alle christelijke kerken erkennen het Evangelie van Lucas als onderdeel van de canon.
d. Wat is de tekstuele context ?	• Het Evangelie van Lucas is een van de vier evangeliën die onderdeel zijn van het Nieuwe Testament. • Het Evangelie van Lucas vertelt over de levensloop van Jezus vanaf zijn geboorte tot aan de Hemelvaart. Hoofdstuk 15 valt hier middenin. We bevinden ons in de fase van het evangelie waarin Jezus met zijn leerlingen rondtrekt, predikt en wonderen verricht. Jezus spreekt meerdere keren grote mensenmassa's toe. Nu weer.

Stap 2: ANALYSEREN

a. Wie spreekt in de tekst?	Zie Lucas 1:1-4: • De verteller in de tekst heeft geen naam (de traditie noemt hem Lucas). In het begin van zijn evangelie zegt de verteller dat zijn verhaal bouwt op wat door ooggetuigen is overgeleverd. • Lucas vertelt het verhaal expliciet aan Theofilus. • In ons deel van de tekst laat de verteller Jezus, de hoofdpersoon van het verhaal, zelf aan het woord om drie verhalen te vertellen.
b. Wie wordt er aangesproken?	

c. Waar en wanneer speelt het verhaal zich af?	• Jezus en zijn discipelen trekken richting Jeruzalem (Lucas 13:22). Onderweg stopt Jezus in steden en dorpen om onderwijs te geven. Waar hij zich precies bevindt bij het begin van hoofdstuk 15, is niet duidelijk. • Het speelt ongeveer 33 n.Chr., het jaar dat Jezus wordt gevangengenomen en gekruisigd. [De auteur, Lucas, bevindt zich dus op 50-60 jaar afstand van de gebeurtenissen waarover hij vertelt.]
d. Hoe is de tekst opgebouwd? Wat gebeurt er? Wat wordt er betoogd?	A 15:1-2: Beschrijving van de scene. Een menigte is met Jezus meegetrokken. Er zitten tollenaars en zondaars bij. Ook farizeeën en schriftgeleerden zijn aanwezig. B1 15:3-6: Jezus vertelt de gelijkenis van de honderd schapen. Een man verheugt zich meer over één verloren schaap dat hij terugvindt, dan over de negenennegentig schapen die niet verloren waren geraakt. B2 15:7: Jezus legt de gelijkenis van de honderd schapen uit. De schapenherder is God. God (de herder) verheugt zich meer over de zondaar (schaap) die tot inkeer komt (wordt teruggevonden) dan op de rechtvaardigen (de schapen die niet verloren raakten) die geen inkeer nodig hebben. C1 15:8-9: Jezus vertelt de gelijkenis van de tien drachmen. Een vrouw verheugt zich meer over de drachme die ze verloor en terugvindt dan over de negen die nooit verloren raakten. C2 15:10: Jezus legt de gelijkenis van de tien drachmen uit. De vrouw is God. God verheugt zich over de zondaar die tot inkeer komt. D1 15:11-32: Jezus vertelt de gelijkenis van 'De verloren zoon'. Deze gelijkenis is veel uitgebreider. Een man heeft twee zonen. De oudste zoon blijft bij zijn vader en helpt hem. De jongste zoon vraagt om zijn deel van de erfenis, gaat op pad en geeft al het geld uit. Als hij vol schuldbesef terugkeert, verwelkomt de vader hem met open armen. De oudste zoon is boos en vindt het oneerlijk, maar de vader legt uit: jij was al op het rechte pad – is het dan niet logisch dat ik blijer word van je broer die verloren was, maar is teruggekeerd?

	Jezus legt de gelijkenis van de verloren zoon niet uit; dat moeten de toehoorders in het verhaal en wij als lezers van het evangelie zelf doen. Dat is niet moeilijk, want met zijn uitleg van de twee korte gelijkenissen geeft Jezus de bedoeling aan: in alle drie gelijkenissen gaat het om dezelfde drie rollen: (a) God, (b) rechtvaardigen en (c) zondaars die verloren zijn maar tot inkeer komen en terugkeren tot God. Het secundaire verhaalniveau van de tekst (de drie gelijkenissen) wordt dus weerspiegeld in het primaire verhaalniveau (Jezus die de menigte aanspreekt). Ook op het primaire verhaalniveau hebben we drie rollen: (a) Jezus (die namens God belerend spreekt), (b) farizeeën en schriftgeleerden en (c) zondaars en tollenaars: <table><tr><td>Jezus</td><td>farizeeën</td><td>zondaars en tollenaars</td></tr><tr><td>God</td><td>rechtvaardigen</td><td>zondaars die tot inkeer komen</td></tr><tr><td>herder</td><td>99 schapen</td><td>het verloren schaap</td></tr><tr><td>vrouw</td><td>9 drachmen</td><td>de verloren drachme</td></tr><tr><td>vader</td><td>de oudste zoon</td><td>de jongste, verloren zoon</td></tr></table>	Jezus	farizeeën	zondaars en tollenaars	God	rechtvaardigen	zondaars die tot inkeer komen	herder	99 schapen	het verloren schaap	vrouw	9 drachmen	de verloren drachme	vader	de oudste zoon	de jongste, verloren zoon
Jezus	farizeeën	zondaars en tollenaars														
God	rechtvaardigen	zondaars die tot inkeer komen														
herder	99 schapen	het verloren schaap														
vrouw	9 drachmen	de verloren drachme														
vader	de oudste zoon	de jongste, verloren zoon														
e. Welk genre is het?	• Het hele verhaal is een didactische tekst. • Ingebed in het verhaal vertelt Jezus drie gelijkenissen (parabels). De verhalen worden zo genoemd, omdat het metaforische verhalen zijn.															
f. Op welke manier worden de personages gepresenteerd?	• De tekst presenteert een scherp debat met farizeeën en schriftgeleerden. Deze staan te morren over het feit dat Jezus met zondaars en tollenaars omgaat. Verder komen ze niet aan het woord. We horen dus niet hoe <i>zij</i> de wet uitleggen. Hun standpunt wordt alleen door de oudste broer vertegenwoordigd: het is eerlijk als goede daden beloond worden; wie zondigt, kan niet zomaar vergeven worden. • Jezus is bijna de hele tijd aan het woord. Het is duidelijk dat de verteller aan Jezus' kant staat.															
g. Welke religieuze begrippen komen voor?	• Farizeeën (of farizeeërs). Een van de belangrijke religieuze partijen ('sekten') in de tijd van Jezus. Ze waren overwegend een lekenbeweging en stonden in oppositie tot de aristocratische en gehelleniseerde sadduceeën. Meer dan de sadduceeën benadrukten de farizeeën een strikte uitleg en naleving van de wet. Verder geloofden ze															

	in engelen, geesten, de opstanding uit de dood en het Laatste Oordeel – allemaal voorstellingen die Jezus ook in de evangeliën onderschrijft, maar die de sadduceeën verwierpen. De farizeeën en Jezus hadden dus veel gemeen, zowel qua leer als de verbondenheid met het gewone volk. De tegenstelling die de evangeliën en ook onze tekst beschrijven tussen farizeeën en Jezus lijkt dus overdreven. Na de joodse opstanden in 66-70 en 132-135 verdwenen de sadduceeën als politieke en religieuze stroming en ontstond het rabbijnse jodendom uit de farizeese beweging.
Stap 3: INTERPRETEREN	
a. Wat is de boodschap van de tekst?	De drie gelijkenissen drukken dezelfde boodschap uit: • God wil in principe dat mensen zich aan de wet houden (hierover zijn Jezus en de schriftgeleerden/farizeeën het eens). • Maar als iemand die eerst heeft gedwaald en gezondigd later terugkeert naar God, dan vergeeft God de zonden en verheugt Hij zich. Het eindresultaat is dus wat telt en niet de weg daarnaartoe. De ‘rechtvaardigen’ die de hele tijd volgens de wet hebben geleefd, zijn niet door een opstapeling van goede daden beter (met dit standpunt daagt Jezus expliciet de farizeeën uit).
b. Op welke existentiële zinvragen geeft de tekst antwoord?	De tekst gaat over de relatie tussen God en mensen en zegt daarmee iets over Gods wezen: God wil toewijding van mensen en is paraat eerdere zonden te vergeven. Als ethisch voorbeeldverhaal roept het verhaal indirect op tot handelen. Het is de bedoeling dat de lezer zich tot God keert (als de zondaars en tollenaars in het verhaal) en zich niet hoogmoedig en veroordelend gedraagt (als de schriftgeleerden en farizeeën). (Bij sommige andere gelijkenissen roept Jezus directer op tot handelen. Na de gelijkenis van de barmhartige Samaritaan te hebben verteld, zegt hij bijvoorbeeld tegen een wetgeleerde (en daarmee indirect tegen de lezer): ‘Doet u dan voortaan net zo.’)

c. Hoe legitimeert de tekst zijn boodschap?	Opmerkelijk genoeg verwijst Jezus hier niet expliciet naar een gezaghebbende bron om zijn boodschap te legitimeren. Hij verwijst niet naar de Torah of andere tekst. Hij beroept zich ook niet op een openbaring van God of een engel, zoals bijvoorbeeld Mohammed dat doet in de Koran. Andere delen van het Nieuwe Testament maken wel gebruik van deze legitimatiestrategieën.
d. Van wie worden belangen gediend met de tekst en van wie worden deze veronachtzaamd?	De tekst behartigt de belangen van hen die hebben gezondigd. Jezus leert dat al hun zonden vergeven kunnen worden als ze tot inkeer komen. De tekst gaat in tegen de belangen van de farizeeën. Volgens de tekst maakt al hun moeite om volgens de wet te leven hen niet beter in Gods ogen dan de zondaar die net tot inkeer is gekomen.
Stap 4: RELATEREN	
a. Traditie. Hoe is de tekst gerelateerd aan andere teksten en rituelen van dezelfde traditie? Wat leert de tekst ons over de traditie als geheel?	• Andere gelijkenissen in het Nieuwe Testament (en met name bij Lucas) drukken dezelfde boodschap van 'barmhartigheid boven rechtvaardigheid' uit. Bijvoorbeeld De barmhartige Samaritaan (Luc. 10:25-35) en Het voorbeeld van de arbeiders (Matt. 20:1-16). • In deze tekst komen centrale elementen van de verkondiging van Jezus aan de orde: er bestaat een God, God wil dat je Hem volgt: geloof, overgave en naastenliefde zijn belangrijker dan nauwkeurig de wet naleven; de liefde van God is even bereikbaar voor zondaars en armen als voor rechtvaardigen en rijken (misschien wel makkelijker te bereiken, omdat hoogmoed voor hen overgave niet in de weg staat).
b. Religieuze teksten. Hoe lijkt de tekst op/verschilt hij van teksten van dezelfde soort uit andere tradities? Wat leert de tekst ons over religieuze teksten in het algemeen?	• Gelijkenissen, waarin de les is vervat in een metafoor, zijn typisch voor de joodse traditie. We komen ze tegen in de midrasj (die is ontstaan uit de mondelinge traditie van de farizeeën, die dus ook gelijkenissen vertelden). Het gebruik van gelijkenissen in de verkondiging van Jezus staat in deze traditie. • Gelijkenissen zijn een bepaalde vorm van voorbeeldverhalen met een didactisch doel. We kennen ze uit alle religies. De Jātaka bijvoorbeeld zijn voorbeeldverhalen (maar geen gelijkenissen). Ze vertellen over de vorige levens van de Boeddha en geven voorbeelden van hoe wel en niet te leven.

c. Maatschappelijke vraagstukken. Spoort de tekst ons aan om te reflecteren over maatschappelijke vraagstukken? Welke vraagstukken? Hoe?	• Bij deze tekst zijn vragen te stellen over de waarden waarop we de samenleving willen inrichten: gebaseerd op rechtvaardigheid (wie bijdraagt, krijgt wat terug) of op barmhartigheid (wie iets nodig heeft, krijgt hulp)?
d. Persoonlijke levensbeschouwing. Hoe verhoudt de betekenis van de tekst zich tot mijn persoonlijke levensbeschouwing?	• Behoeft een persoonlijk antwoord.
e. Religiegeschiedenis. Bij welk stadium in de religiegeschiedenis hoort de tekst? Hoe zie je dat?	• De tekst bevat twee kenmerken van axiale religie: een ethiek waarin barmhartigheid zwaarder weegt dan rechtvaardigheid; en een ‘uitwisselingsrelatie’ tussen mens en God waarin geloof en overgave belangrijker zijn dan goede daden.

Voorbeeld 2: Analyse van een tekst over religie

De tekst: We aanbidden dezelfde God

Interview met Naresh Poeran, pandit uit Rotterdam.

Gemme Burger. 30 oktober 2018. "We aanbidden dezelfde God." *de Kanttekening*, <https://dekanttekening.nl/zingeving/we-aanbidden-dezelfde-god/>

Waarom gaat iemand elke week naar een kerk, moskee of tempel? Wat zoekt of vindt hij of zij daar? De Kanttekening bezoekt diensten, missen en andere levensbeschouwelijke samenkomsten om daarachter te komen. Deze week: de Shree Maheshwar Dhaam-hindoetempel.

[1] Het is dinsdagavond rond de klok van zes in Rotterdam-Zuid. De woning aan de Putselaan 194 lijkt in niets op een hindoetempel, maar schijn bedriegt. Alleen op de ruit staat de naam van de tempel: Shree Maheshwar Dhaam. Wie door het raam naar binnen durft te kijken ziet het sierlijk versierde interieur waarin de kleuren goud en rood overheersen. De deur staat op een kier en de bezoekers die naar binnen lopen trekken aan een belletje om aan te geven dat ze binnen zijn. Vooraan staan beelden. Terwijl de bezoekers naar binnen lopen worden er bloemen gelegd bij deze beelden. De kleine woonkamer staat vol met rijen stoelen.

[2] Op de tweede rij zit Indira Harinarijn. Net als de meeste vrouwen is zij gekleed in traditionele kledij: een kleurrijke jurk en hoofddoek. 'Ik kom hier graag. Ik ben een gelovige vrouw, ik bid graag. Het is goed om veel te bidden, dat geldt voor ons, maar ook voor moslims en christenen. Iedereen heeft God een andere naam gegeven maar God is één.'

[3] Hoewel het hindoeïsme vaak als een polytheïstische religie wordt afgeschilderd, geloven hindoes in één God. Deze God kan zich net als bij de Heilige Drie-eenheid in het christendom op verschillende manieren manifesteren. In deze periode wordt Durga Mata vereert, de vrouwelijke manifestatie van God.

[4] Naresh Poeran is pandit (voorganger in het hindoeïsme) van deze tempel. Hij legt uit wat dat precies inhoudt. 'Deze weken eren we de negen krachten uit moeder natuur. Elke avond wordt er een aspect van Durga Mata vereerd. In de avond vasten, bidden en zingen we dat de overgang van de zomer naar de winter voor ons allen gunstig zal verlopen. We bidden dat ons lichaam en onze geest de kracht mogen hebben om de veranderingen te overbruggen.'

7 Gedrukt met toestemming van de auteur en de redactie. Enkele tikfouten in de originele tekst zijn in de weergave hier verbeterd.

[5] In stilte vult de ruimte zich tot de nok toe met bezoekers. Die stilte wordt abrupt verstoord als vooraan bij het altaar een groepje vrouwen mantra's, *bhajans* en *stotra's* (verschillende soorten religieuze zang) beginnen te zingen. De ruimte vult zich met het geluid van hun stemmen. De vrouwen houden dit ruim anderhalf uur vol.

[6] Bij een van de laatste liederen besluit Yogesh Bhoendie, een jongen van twaalf jaar oud, om spontaan bij de vrouwen te gaan zitten. Hij krijgt een boekje in zijn handen gedrukt zodat hij mee kan zingen met de rest. Daarna krijgt hij de microfoon en mag hij solo een lied zingen. Na even te hebben geaarzeld zet hij moedig in. Zijn moeder Janice kijkt hem vertederd aan en moedigt hem aan. Als het lied ten einde is krijgt hij een warm applaus. 'Ik kon niet alles goed verstaan, maar als hij vaker oefent dan wordt het vanzelf beter, ik ben enorm trots op hem dat hij dit vandaag gedaan heeft', aldus Janice. Haar zoon kan de taal waarin hij gezongen heeft, het Hindi, niet heel goed verstaan. Op de vraag wat hij heeft gezongen, moet hij het antwoord dan ook schuldig blijven. Janice legt uit dat het een offergebed was voor Vishnoe (het zorgzame en beschermende aspect van God).

[7] Daarna is het de beurt aan een groep mannelijke zangers die ook ruim een uur allerlei liederen zingen. Van zes tot half negen wordt de ruimte gevuld met muziek. Tussendoor lopen mannen en vrouwen naar voren om de beelden van de goddelijke manifestaties te eren. Om half negen begint de preek van pandit Poeran. Hij preekt in het Hindi en soms zingt hij erbij. Er wordt ook veel gelachen. Na afloop vertelt Poeran dat hij onder andere gepreekt heeft over dat het leven bestaat uit tegenstellingen. 'Alles in het leven bestaat uit paren: dag en nacht, geluk en verdriet, man en vrouw, yin en yang, noem maar op.'



Illustratie 1.1 Een Indiase pandit preekt tijdens de dienst.

[8] Na Poeran is het de beurt aan nog een pandit uit India. Het is kwart over tien als de dienst voorbij is. Negen dagen lang is dit het procedé. Op de laatste pandit na komen alle bezoekers van oorsprong uit Suriname. Toch voelt Harinarijn zich meer Hindoestaan dan Surinamer. 'We zijn in deze gemeenschap allemaal geboren in Suriname, maar we voelen ons vooral kinderen van India.'

[9] Na de slavernij haalde Nederland vanaf 1873 goedkope contractarbeiders uit voormalig Brits-Indië om de plantages in Suriname op gang te houden. Na de Surinaamse onafhankelijkheid in 1975 emigreerden veel Hindoestanen naar Nederland. Op de vraag of het hindoeïsme van de Hindoestanen zich door deze geschiedenis anders heeft ontwikkeld dan het hindoeïsme in India, antwoordt Poeran: 'De geschriften en de gebeden blijven hetzelfde, maar je ziet wel dat bepaalde taboes door de Surinaamse en Nederlandse invloed minder groot zijn geworden. Het kastensysteem heeft nog steeds een bepaalde invloed, maar Nederland en Suriname zijn multiculturele samenlevingen en trouwen buiten je kaste of met iemand uit een andere cultuur of religie is daardoor geen groot taboe meer.'

[10] Ook Janice staat er voor open dat Yogesh later zelf zijn partner kiest. 'In eerste instantie is het mijn wens dat hij met een Hindoestaanse trouwt zodat hij het geloof door kan geven. Mocht hij met iemand thuiskomen met een andere religie, dan kunnen we daar afspraken over maken omtrent ieders geloof. Komt hij met een ongelovige thuis, dan mag diegene met ons geloof meedoen indien ze dat zelf wil.'

[11] Poeran: 'Het kastensysteem heeft nog wel een belangrijke rol als het gaat om de rol van pandit. Het ambt van priester mag officieel alleen uitgeoefend worden door de brahmanen, de hoogste kaste. De oudere generatie houdt daaraan vast terwijl de jongere generatie er kritisch over is. Ik vind dat je priester moet worden aan de hand van je karma en niet aan de hand van je geboorte. Als dat ambt voorbehouden is aan één groep, dan vind ik dat discriminatie. Het is een onderwerp waarover gelukkig veel discussie is in de gemeenschap.'

[12] Harinarijn is twee keer in India geweest. Als het gaat om de religieuze praktijk, ziet ze niet veel verschillen. 'Het enige wat mij opviel is dat op sommige dagen daar bijna de hele dag door gebeden wordt. In Nederland of Suriname kan dat natuurlijk niet, je moet ook gewoon je werk kunnen doen. Toen ik daar was had ik vakantie, ik kon toen met alles meedoen.'

[13] Yogesh heeft net als de verslaggever niet kunnen volgen wat er allemaal inhoudelijk werd gezongen. Is het voor de nieuwe generatie essentieel om de taal te spreken of kunnen in de toekomst de gezangen ook in het Nederlands worden gezongen? Poeran: 'De taal hangt wel samen met onze religie, want de mantra's moeten in het Hindi worden gezongen. Toch kun je ook hindoe zijn als je de taal niet spreekt. In Amerika wonen veel hindoes die de taal niet machtig zijn, de geschriften zijn vertaald dus ze kunnen op die manier leren over de inhoud van hun geloof. Ze zingen nog wel in het Hindi, maar ze weten niet waar ze over zingen. Ik denk dat we in de toekomst in Nederland ook naar zo'n situatie gaan. Ik zie om me heen hoe noncha-

lant ouders hun kinderen opvoeden. Veel van de jongere generatie noemen zich nog wel hindoe, maar ze kunnen de kern van het geloof niet benoemen. Vaak denken ouders dat hun kinderen vooral goed Nederlands moeten leren, dan integreren ze en kunnen ze beter klimmen op de maatschappelijke ladder. De moedertaal en het hindoeïsme vinden ze helaas minder belangrijk.’

[14] Yogesh wordt door zijn moeder zoveel mogelijk hindoeïstisch opgevoed. Naast de dienst die hij vandaag bijwoont zit hij op klassiek hindoeïstische dans. ‘Soms zeg ik tegen kinderen op school dat ik op klassiek dansen zit en dan vragen ze om een stukje te dansen. Op mijn school hebben we godsdienstles, dan praten we over verschillende religies en ik praat dan veel over het hindoeïsme.’

[15] Volgens Poeran hebben alle religies hun bron in het hindoeïsme. ‘We weten dat het hindoeïsme de oudste religie is en dat de andere religies ook hun bron hebben in het Sanskriet. Een heel oud epos in het hindoeïsme gaat bijvoorbeeld over hoe de traditie van de vrouwensluier is ontstaan. Dat verhaal speelt zich af in wat nu Saoedi-Arabië is. Een ander voorbeeld is dat een van de namen van Durga Mata ‘Allah’ is. Het Indische Rijk liep van het uiterste oosten tot ver in Europa. De moslims en christenen die ons hebben verdreven, hebben onze tradities en woordgebruik overgenomen.’

[16] Poeran gelooft niet dat het hindoeïsme beter is dan andere religies. ‘We aanbid- den dezelfde God, alleen de interpretaties verschillen. Het is niet mijn levensdoel om te wedijveren over wie beter is, daar valt ook niets mee te winnen. Dat soort dis- cussies zijn in de geschiedenis vaak reden voor oorlog geweest, dus het lijkt me niet dat we ver komen met zo’n standpunt. Religie is: in jezelf geloven, goed handelen en goed zijn voor je naasten. Dat is de kern en de rituelen en gebeden zijn er om je daaraan te herinneren.’

Als achtergrondtekst voor studenten kan worden gebruikt:

- Bakker, Freek. 2018. *Hindus in the Netherlands*. Berlijn: LIT Verlag, 71-72, 98-101.

Analyse⁸

Stap 1: SITUEREN

a. Wie is de auteur ?	• Gemme Burger heeft het artikel geschreven. Burger is docent levensbeschouwing en een van de hoofdredacteuren van <i>Narthex</i>. Toen hij dit artikel schreef, werkte hij als journalist en redacteur bij <i>de Kanttekening</i>.
b. Waar, wanneer en op wiens initiatief is de tekst tot stand gekomen?	• De tekst is geschreven op basis van een bezoek aan de Shree Maheshwar Dhaam-hindoe-tempel in Rotterdam.

⁸ Ik dank Deborah de Koning voor hulp bij deze paragraaf.

c. Waar is de tekst te vinden? Waar is hij gepubliceerd?	- De tekst is 30 oktober 2018 verschenen in de papieren krant en online. Zie: https://dekanttekening.nl/zingeving/we-aanbidden-dezelfde-god/. - NB: Op YouTube staat een filmpje, ook uit oktober 2018, van een dienst bij dezelfde tempel: https://www.youtube.com/watch?v=LcqqV1Ea-6Q.
d. Wat is de literaire context ?	Het artikel maakt onderdeel uit van een reeks rapportages waarbij journalisten van <i>de Kanttekening</i> tempels, kerken en moskeeën hebben bezocht.
Stap 2: ANALYSEREN	
a. Welke type tekst is het?	Journalistieke reportage die observaties van het tempelbezoek combineert met interviews .
b. Hoe positioneert de spreker zich?	Er zijn meerdere sprekers die in de tekst aan het woord komen: Naresh Poeran, pandit (hindoe-voorganger) uit Rotterdam wordt in het artikel geïnterviewd. Hij stelt zich op als vertegenwoordiger van de Hindoestaanse gemeenschap in Nederland. Indira Harinarijn en Janice, twee leden van de gemeenschap, vertellen over hun ervaringen als Hindoestanen in Nederland. Gemme Burger, de journalist, biedt achtergrondkennis aan.
c. Tot wie richt de spreker zich?	Poeran en Burger leggen het hindoeïsme uit voor buitenstaanders .
d. Hoe is de tekst opgebouwd? Wat wordt er betoogd? Wat zijn de argumenten?	De tekst valt in twee hoofddelen: 1-8: Beschrijving van de mandir-dienst 9-16: Interview met de pandit en andere aanwezigen, aangevuld met achtergrondinformatie Al in het eerste deel van de tekst worden een deel van de interviews en achtergrondinformatie verweven met de beschrijving van de dienst als voorbereiding op het tweede deel van de tekst. In de tekst komen twee thema's aan bod: (1) De eenheid van God en religie en (2) Hindoestaans hindoeïsme in het spanningsveld tussen Indiase en Nederlandse invloeden.

A Beschrijving van de mandir-dienst		
	<i>Beschrijving</i>	<i>Thema 1 Eenheid van God/ religie</i>
1	De mandir-dienst vindt plaats op een dinsdagavond in een kleine woonkamer.	
2	De vrouwen zijn in traditionele kleren gekleed.	Indira Harinarijn stelt dat iedereen God een andere naam heeft gegeven.
3		Burger legt uit: het goddelijke kent meer verschijningsvormen.
4	Naresch Poeran vertelt over de verering van Durga Mata.	
5	Vrouwen zingen anderhalf uur lang mantra's in het Hindi.	
6	Yogesh Bhoendie, een jongen van 12, zingt mee. Zijn moeder Janice legt uit dat het een offergebed voor Vishnoe was.	
7	Een groep mannen zingt nu ruim een uur in het Hindi. Daarna preekt en zingt Poeran in het Hindi.	
8	Een Indiase Pandit neemt over.	

	B Interview met de pandit en anderen <i>Thema 2 Hindoestaans hindoeïsme</i> 9 Achtergrond over de Hindoestanen. Na 1975 zijn velen naar Nederland gekomen. Hindoestanen voelen zich met India verbonden, maar gaan vrijer om met het kastenstelsel. 10 Janice: jongeren mogen zelf hun partner kiezen, wel liefst een Hindoestaan. 11 Poeran vindt dat ook niet-brahmanen pandit moeten kunnen worden, anders is het discriminatie. 12 Harinarijn: In India bidden ze veel meer; dat is niet praktisch. 13 Poeran betreurt dat Hindoestaanse ouders de kinderen niet beter inleiden in het hindoeïsme en ze geen Hindi leren. 14 Yogesh wordt wel hindoeïstisch opgevoed en zit op hindoeïstische dans. <i>Thema 1 Eenheid van God/religie</i> 15 Poeran: Alle religies hebben hun bron in het hindoeïsme, want het hindoeïsme is de oudste religie en Sanskriet, de heilige taal van het hindoeïsme, is de oudste brontaal van een religie. 16 Poeran: Het hindoeïsme is niet beter dan de andere religies, want alle religies komen op hetzelfde neer: in jezelf geloven, goed zijn voor je naasten en God aanbidden.
e. Welke religieuze begrippen komen voor?	• Dhaam. De bezochte tempel wordt omschreven als een <i>dhaam</i>, wat verblijfplaats (voor de goden) of pelgrimageoord betekent. Er zijn in Nederland acht tempels die <i>dhaam</i> worden genoemd. Deze tempels hebben in Nederland vaak een hogere status dan gewone mandir's. • Durga Mata. Durga is de belangrijkste moeder-godin in het hindoeïsme. Ze representeert de vrouwelijke energie (<i>shakti</i>) en manifesteert zich in verschillende vormen, waarvan Kali een

	bekende is. Gemme Burger bezocht de mandir tijdens het festival <i>navaratri</i> (negen nachten). Elke nacht wordt een andere godin vereerd die allen als manifestaties worden gezien van Durga. • Hindoestaan. De Hindoestanen kwamen uit India naar Suriname als goedkope arbeidskrachten nadat de slavernij was afgeschaft om op de plantages te werken. Hindoestanen is een etnische term. Het grootste deel is hindoe, maar een minderheid van de Hindoestanen is moslim of christen. • Kastensysteem (of kastenstelsel). De sociale hiërarchie binnen het hindoeïsme. Normaal kunnen alleen brahmanen – leden van de hoogste kaste – pandit worden. • Mandir. Een mandir is een hindoeïstische tempel. • Pandit. Voorganger in het hindoeïsme. Pandit betekent ‘geleerde’. • Vishnoe. Hindoe god. De onderhoudende god van de trimurti (drie beelden). Brahma is de scheppergod van de trimurti, Vishnoe de onderhouder en Shiva de vernietiger.
Stap 3: INTERPRETEREN	
a. Wat is de boodschap van de tekst?	• De belangrijkste religieuze boodschap is dat er slechts één God is en dat deze ene God zich manifesteert in allerlei vormen (verschillende goden en godinnen). Wat verschillende goden lijken – deels binnen het hindoeïsme, maar ook in andere religies – zijn in werkelijkheid slechts verschillende namen voor de ene God. (Een technische term voor deze theologie, die niet in de tekst wordt gebruikt, is henotheïsme.) Hiermee gaat het idee gepaard dat alle religies dezelfde bron hebben (en dat het hindoeïsme die bron is). (Een technische term voor deze opvatting over de genealogie van de religies, die niet in de tekst wordt gebruikt is perennialisme.) Omdat alle religies dezelfde bron hebben, komen ze ook op hetzelfde neer: aanbidding van de ene God en goed zijn voor andere mensen.

	• Verder vergelijken de Hindoestanen zich met hindoes uit India. Onder invloed van de Nederlandse cultuur is het Surinaams/Nederlands hindoeïsme pragmatischer dan het hindoeïsme in India. (Wat in deze tekst niet naar voren komt is dat de Hindoestaanse diasporareligie conservatief van aard is en zich niet heeft mee ontwikkeld met het hindoeïsme in India. Hindoestaanse hindoes zien zich graag als authentiek tegenover de moderne hindoes in India. Daarom is er ook weinig contact tussen Hindoestaanse hindoes en Indiase expats in Nederland).
b. Hoe legitimeert de tekst zijn boodschap?	• Pandit Poeran doet een klassiek beroep op traditie: omdat het hindoeïsme de oudste religie is, is het ook de wortel van alle religies.
c. Is de argumentatie overtuigend ? Is de bron tendentieus ?	• Het is opvallend dat alle citaten elkaar ondersteunen. Misschien zijn alle leden van deze gemeenschap het over alles eens, maar we kunnen op basis van dit artikel niet weten of alle Nederlandse Hindoestanen er zo over denken. De auteur biedt geen context over andere Hindoestaanse groepen.

Stap 4: RELATEREN

a. Traditie. Hoe representatief is de tekst voor zijn traditie? Wat leert de tekst ons over zijn traditie als geheel?	• Deze mandir behoort tot de Sanātana dharma, de grootste hindoeïstische stroming in Nederland en wereldwijd. In Nederland heeft ook de stroming Arya Samaj veel aanhang. Je kunt weten dat er sprake is van een Sanātana dharma-mandir omdat er veel godenbeelden aanwezig zijn (1). In Arya Samaj mag God in zijn manifestaties niet afgebeeld worden. • Binnen het hindoeïsme – en ook in onze tekst – zien we een opmerkelijke spanning tussen (a) de praktijk waarin meer goden worden vereerd en (b) de theologische rationalisering van deze praktijk, namelijk dat de vele goden eigenlijk manifestaties van een en dezelfde god zijn. Historisch is eerst de praktijk (polytheïsme) ontstaan, daarna de theologische rationalisering (henotheïsme), eerst onder de elite en later onder het volk. Voor de pandit is het erg belangrijk te benadrukken dat het
--	---

	hindoeïsme in essentie monotheïstisch is. Voor de meeste hindoes is dit minder belangrijk. Dit punt wordt vooral gemaakt wanneer hindoes zich bevinden in een context die in religieus opzicht door christenen en moslims gedomineerd wordt en het gevoel hebben zich te moeten verantwoorden. • De mandir-dienst is typisch voor Hindoestaans hindoeïsme, maar opvallend verschillend van hindoeïsme in India. Bijvoorbeeld zitten de leden van de gemeenschap in deze dienst op 'rijen stoelen' (1); in India zit je niet in de tempel. Verder leggen de pandit's de tekst uit (ze 'preken'; 7-8), terwijl de heilige teksten in India alleen geciteerd worden, zonder uitleg. Hier zien we een sterke invloed van het christendom waar het hindoeïsme in Suriname mee in aanraking kwam. • Het standpunt van de pandit dat je geen brahmaan hoeft te zijn om pandit te worden (11) is opvallend. In India kunnen alleen brahmanen pandit worden, maar in Suriname, waar er een tekort aan brahmanen was, ontstonden uit nood mandir's die door niet-brahmanen geleid werden. In Nederland vandaag worden de meeste hindoeïstische mandir's geleid door brahmanen. De Shree Maheshwar Dhaam-mandir vormt hierop een uitzondering. Pandit Poeran is zelf geen brahmaan. • Het idee dat het hindoeïsme de bron van alle religies zou zijn, is pas ontstaan in de tweede helft van de negentiende eeuw – als reactie op het superioriteitsdenken van de Britse (christelijke) kolonisatoren. Belangrijk voor de uitbreiding van dit idee was de invloedrijke toespraak van Vivekananda op de World's Parliament of Religions in Chicago in 1893.
--	--

b. Maatschappelijke vraagstukken. Spoort de tekst ons aan om te reflecteren over maatschappelijke vraagstukken? Welke vraagstukken? Hoe?	De tekst snijdt drie maatschappelijke vraagstukken aan: • Gelijkheid. Het verzet tegen het kastenstelsel is te zien als voorbeeld van een breder streven naar gelijkheid en een kritiek op privileges van bepaalde groepen. • Verdraagzaamheid. De tekst roept op tot verdraagzaamheid vanuit een focus op wat culturen en religies gemeen hebben. • Opvoeding binnen minderheden. De ouders binnen de Hindoestaanse gemeenschap zoeken een balans tussen het vasthouden van de eigen identiteit (door religieuze/culturele opvoeding en endogamie) en openheid tegenover de Nederlandse majoriteitscultuur.
c. Persoonlijke levensbeschouwing. Hoe verhoudt de boodschap van de tekst zich tot mijn persoonlijke levensbeschouwing?	• Behoeft een persoonlijk antwoord.

Voorbeeld 3: Analyse van een religieus ritueel

De tekst: Doop van kinderen in de PKN

Protestantse Kerk in Nederland. 2004. *Dienstboek – Een Proeve, Deel II Leven – Zegen – Gemeenschap: voor andere gelegenheden*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum, 97-103. Beschikbaar hier: <https://www.theologie.nl/dienstboek/>.

Het dienstboek beschrijft verschillende varianten van de doopsliturgie waaruit voorgangers kunnen kiezen: er zijn vier 'orden' en bij sommige onderdelen van het ritueel kan de voorganger kiezen uit verschillende 'vormen'. Hieronder volgt de liturgie van Orde I, met steeds de keuze voor de eerst vorm. Op YouTube zijn vele doopdiensten te vinden. Een vergelijking tussen de liturgie van het dienstboek en daadwerkelijke doopdiensten laat zien dat er in de praktijk grote variatie bestaat en dat het doopsritueel vaak simpeler wordt uitgevoerd dan de liturgie voorschrijft.

*Indien mogelijk verzamelen allen zich rond de doopvont
De doopvont is of wordt nu gevuld met water*

ONDERWIJZING

'Niemand leeft voor zichzelf en niemand sterft voor zichzelf;
wij leven en sterven voor God onze HEER, aan Hem behoren wij toe.'
naar Rom. 14:7-8

Onze Heer Jezus Christus, die zich zelf heeft laten dopen
om te delen in ons leven en onze dood, en die uit de dood is opgestaan
om ons te doen delen in zijn leven, heeft vóór zijn hemelvaart
de opdracht gegeven:

'Ga dus op weg en maak alle volken tot mijn leerlingen
door hen te dopen in de naam van de Vader, de Zoon en de heilige Geest
en hen te leren dat ze zich moeten houden aan alles wat ik jullie opgedragen heb.
En houd dit voor ogen: ik ben met jullie, alle dagen,
tot aan de voltooiing van deze wereld.'

Mt. 28:19-20

PRESENTATIE

doopgetuige of ouderling

Hier in Gods huis is/zijn binnengebracht

N (roepnaam), dochter/zoon van N en N

De doopouders komen naar voren (de getuigen voegen zich bij hen)

voorganger

Wat verlangen jullie?

ouders (en getuigen)

Dat ons kind gedoopt wordt.

Hier kan een getuigenis worden gegeven van persoonlijke motieven

DOOPGEBED

Allen staan

Laat ons bidden.

... gebedsstilte ...

Heilige God,

Gij die de eenvoud zelve zijt
en orde schept in de chaos,
die met uw rust onze onrust bezweert
en ons opwekt tot een leven in vrede –
laat uw licht schijnen in onze duisternis
en red ons hart van de dood.

Gij die de ark van Noach
dróeg op de golven van uw toorn
en ophief tot de berg van het behoud –
wees ons genadig, zend ons een teken,
een groene tak van nieuw leven
onder uw bewind.

Gij die het water van de Rode Zee
liet knielen voor de slaven,
zodat zij als vrije mensen, zingend,
de oever beklommen –
laat ook ons zo op weg gaan
naar het beloofde land.

Gij die uit dit volk van slaven,
dat tot vrijheid werd geroepen,
er Eén koos om als slaaf te sterven
- zijn doop in de Jordaan
voorteken van zijn dood -,
maak voor *N* (en *N*)
het water van de doop
tot water van het heil,
dat ons allen zuivert van schuld
door de kracht van uw Geest,
opdat wij, als herboren,
een nieuw leven beginnen
als vrienden en volgelingen
van Jezus, uw Zoon,
en eenmaal, als onze tijd gekomen is,
zalig sterven,
met Christus opstaan
en bij U geborgen zijn voor eeuwig.

Amen.

BELIJDENIS: AFWENDING EN TOEWENDING

N en *N* (ouders/getuigen),

en u allen,

hier samengekomen rond de doopvont om getuigen te worden van de doop van *N*
en uw eigen doop te gedenken:

Wilt u zich afwenden van alle kwaad, van alles wat Gods wil weerstaat?

En wilt u zich toewenden naar Christus en naar zijn Rijk dat komt?

Ja, dat wil ik.

Geloof u in God de Vader, de Almachtige,

Schepper van hemel en aarde?

Ja, ik geloof.

Geloof u in Jezus Christus, zijn eniggeboren Zoon, onze Heer,

die ontvangen is van de heilige Geest, geboren uit de maagd Maria,

die geleden heeft onder Pontius Pilatus, is gekruisigd, gestorven en begraven,

neergedaald in het rijk van de dood, op de derde dag opgestaan van de doden,

opgevaren naar de hemel, en zit aan de rechterhand van God,

de almachtige Vader, vanwaar Hij komen zal om te oordelen de levenden en de doden?

Ja, ik geloof.

Geloof u in de heilige Geest; gelooft u de heilige katholieke Kerk,
de gemeenschap der heiligen; de vergeving van de zonden,
de opstanding des vleses, en het eeuwige leven?

Ja, ik geloof.

Allen gaan zitten; ouders (en getuigen) blijven staan

DOOP EN HANDOPLEGGING

N, ik doop je
in de naam van de Vader
en de Zoon
en de heilige Geest.

De voorganger legt de dopeling een hand op
Je bent een kind van God, getekend + met het kruis van Christus.

De diaken kan een doopkleed omleggen
Bekleed je met de nieuwe mens.

Ef. 4:24

De diaken kan een doopkaars – ontstoken aan de paaskaars – overhandigen
Ontvang het licht van Christus.

GELOFTEN

voorganger

Zo is de naam van dit kind/zijn de namen van deze
kinderen nu verenigd met de Naam van de drie-enige God.

tot de afzonderlijke ouders (en getuigen)

Willen jullie N (en N)
ontvangen als een kind/kinderen van God
en je door haar/zijn/hun aanwezigheid
in jullie huis (en leven)
laten sterken in het geloof?
En willen jullie haar/hem/hen voorgaan
op de weg die de Heer ons heeft gebaand?

De voorganger noemt de ouders (en getuigen) bij naam

ouders (en getuigen)

Ja, dat willen wij.

VERWELKOMING

Allen staan

Gemeente, draag *haar/hem/hen* die gedoopt *is/zijn* in uw gebeden en ga met *haar/hem/hen* de weg van het Koninkrijk.

Welkom, kind(eren) van God, welkom in de kerk van Christus, wereldwijd en in ons midden.

De vrede van de Heer zij altijd met u.

En met uw geest.

Voorganger, dopeling (en getuigen) en overige gemeenteleden brengen elkaar de vredegroet

LOFLIED

Als achtergrondtekst voor studenten kan worden gebruikt:

- Aangeenburg, Marusja. 2024. Hoofdstuk 28 “Voor water, brood en wijn. Doopvont en avondmaalservies” en hoofdstuk 39 “Teken van verbondenheid. Doop.” In *Canon van het Nederlandse protestantisme in 7x7 vensters*. Utrecht: Kok Boekencentrum, 98-99, 124-126.

Analyse

Stap 1: SITUEREN

a. Bij **welke traditie** hoort het ritueel?

- Bij het **christendom**.
- Het gaat hier specifiek om het doopritueel binnen de **Protestantse Kerk in Nederland**, een calvinistische vertakking van het protestantisme.
- Alle christelijke stromingen kennen de doop, maar hoe het ritueel precies wordt uitgevoerd en welke betekenis aan de doop wordt toegeschreven, verschilt per stroming.

b. **Waar** en **wanneer** is het ritueel ontstaan?

- Al sinds de **vroege kerk** kennen we de doop als christelijke initiatie, oorspronkelijk in de vorm van **volwassendoop** met volledige **onderdompeling** in water. Het oud-Griekse woord *baptismos* (vergelijk Engels: *baptism*) betekent letterlijk wassing of onderdompeling in water.
- **Doop van kinderen** werd gaandeweg de eerste vijfhonderd jaar van onze jaartelling de norm onder christenen.

	• Vanaf de Reformatie werd volledige onderdompeling vervangen door het overgieten of besprenkelen van water. In veel kerken werd toen een ondiepe doopbekken over de diepe (voor onderdompeling geschikte) doopvont geplaatst.
c. Wie heeft de ritueelvoorschrift of ritueelbeschrijving gemaakt?	• Onze tekst staat in het dienstboek van de PKN. Hierin staat de officiële liturgie die alle PKN-kerken dienen te volgen. • Deze versie van de tekst stamt uit 2004.
d. Wat is de rituele context ?	• De doop wordt normaal gesproken verricht tijdens een zondagsdienst. Maar een doop kan in principe ook los van deze rituele context verricht worden.

Stap 2: ANALYSEREN

a. Wie voert het ritueel uit?	De volgende personen spelen tijdens het ritueel een rol: • De dominee. De dominee (voorganger) voert het ritueel uit. Men zegt dat de dominee de doop 'bedient'. De doop is een sacrament en mag alleen worden bediend door degenen die geordineerd zijn oftewel officieel ingesteld zijn als dominee en daarom sacramentsbevoegdheid hebben. • Dopeling. Het kind dat gedoopt wordt. • Doopouders. De ouders/verzorgers die hun kind opdragen voor de doop. • Getuigen. Meestal zijn er naast de ouders ook enkele getuigen aanwezig. • Gemeente. De hele gemeente (als vertegenwoordigers van de hele kerk) spreekt ook tijdens de doop. • Het doopritueel is voor niemand verplicht. Het is toegankelijk voor kinderen waarvan minstens één van de ouders/verzorgers lid is van de kerk. • Voorafgaand aan de doop volgt meestal een vorm van verplichte doopvoorbereiding voor de ouders. (In kerken die volwassendoop kennen, volgen degenen die gedoopt willen worden catechese als voorbereiding).
--------------------------------------	---

b. Waar wordt het ritueel uitgevoerd?	• In de plaatselijke kerk. • De doop vindt plaats bij de doopvont. Deze bevindt zich voor in de kerk in het liturgisch centrum (dicht bij het altaar en de kansel).
c. Wanneer wordt het ritueel uitgevoerd?	• Kinderdoop wordt tegenwoordig uitgevoerd wanneer het kind iets minder dan een half jaar oud is. Maar hier zijn geen vaste regels voor. (Vroeger werden kinderen zo snel mogelijk na de geboorte gedoopt.)
d. Hoe is het ritueel opgebouwd?	Het doopritueel bestaat uit zeven riten die zich laten indelen in de drie fasen voorbereidingsfase, climaxfase en afrondingsfase. <u>A Voorbereidingsfase</u> 1 Onderwijzing. De voorganger leest voor uit de Bijbel. De eerste passage is uit Paulus' brief aan de Romeinen. De boodschap hier is dat christenen tot God behoren. Deze tekst is een voorbereiding op rite 4 Belijdenis. Daarna volgt de passage over het zendingsbevel in Matt. 28:19-20. Jezus zegt daar tegen zijn discipelen: 'Ga dus op weg en maak alle volken tot mijn leerlingen door hen te dopen.' De bedoeling is dat de gemeente zich door Jezus direct aangesproken voelt en zich met de discipelen identificeert: door dit kind nu te dopen nemen zij deel aan de zendingsopdracht. 2 Presentatie. Een doopgetuige of ouderling noemt de naam van de dopeling. De ouders/verzorgers dragen het kind op voor de doop. 3 Doopgebed. Het gebed bestaat uit twee delen. Eerst worden belangrijke elementen uit de heilsgeschiedenis aangehaald: de schepping, de redding van Noach tijdens de zondvloed, de bevrijding van de Hebreeërs uit Egypte en de doop en verlossende dood van Jezus. Daarna volgt het gebed om het kind door de doop deel te laten nemen in het heil. 4 Belijdenis: Afwending en toewending. Ouders/verzorgers, doopgetuigen en gemeente spreken de apostolische geloofsbelijdenis

	uit in herinnering van hun eigen doop. De apostolische geloofsbelijdenis wordt zo genoemd omdat die volgens de traditie zou zijn geformuleerd door de apostelen (leerlingen) van Jezus. De tekst is ontstaan als doopsbelijdenis, vermoedelijk circa 200 n.Chr. B Climaxfase 5 Doop en handoplegging. De voorganger doopt het kind door drie keer water over het hoofd van het kind te gieten of sprenkelen terwijl hij de doopformule uitsprekt: 'ik doop je in de naam van de Vader, en de Zoon, en de heilige Geest.' Daarna legt hij uit wat de doop betekent: 'Je bent een kind van God.' Met de duim tekent de voorganger een kruis over het voorhoofd van het kind. C Afrondingsfase 6 Geloften. De voorganger vraagt nu de ouders en getuigen of zij het kind willen helpen opgroeien in het christelijk geloof. Dat beloven ze. 7 Verwelkoming. De gemeente neemt het kind als lid op in hun midden. De voorbereidings- en afrondingsriten spiegelen enigszins elkaar. Er wordt ingezoomd van <i>gemeenschap</i> via de <i>opdragers</i> naar de <i>dopeling</i> zelf (en daarna weer uitgezoomd). <table> <tr> <td>Dopeling</td><td>5 Doop</td></tr> <tr> <td>Gemeenschap</td><td>4 Belijdenis</td></tr> <tr> <td>Gemeenschap</td><td>3 Doopgebed</td></tr> <tr> <td>Ouders/getuigen</td><td>2 Presentatie</td></tr> <tr> <td>Gemeenschap</td><td>1 Onderwijzing</td></tr> <tr> <td></td><td>6 Geloften</td></tr> <tr> <td></td><td>7 Verwelkoming</td></tr> </table> In de climaxfase is er contact tussen Deze Wereld en De Andere Wereld: De voorganger doopt in de naam van (als vertegenwoordiger van) God.	Dopeling	5 Doop	Gemeenschap	4 Belijdenis	Gemeenschap	3 Doopgebed	Ouders/getuigen	2 Presentatie	Gemeenschap	1 Onderwijzing		6 Geloften		7 Verwelkoming
Dopeling	5 Doop														
Gemeenschap	4 Belijdenis														
Gemeenschap	3 Doopgebed														
Ouders/getuigen	2 Presentatie														
Gemeenschap	1 Onderwijzing														
	6 Geloften														
	7 Verwelkoming														
e. Welke religieuze begrippen komen voor?	N.v.t.														

Stap 3: INTERPRETEREN

a. **Waarom** wordt het ritueel uitgevoerd? Wat is de **functie**?

Voor de **dopeling** gaat het om de markering of bewerkstelling van **overgangen**:

- De doop markeert een **biologische** overgang, namelijk de geboorte.
- De doop bewerkstelligt een **sociale** overgang, namelijk dat de dopeling lid wordt van de kerk (7 Verwelkoming). Vaak is de doop ook een voorwaarde voor deelname in het Avondmaal.
- Of de doop ook een **religieuze** overgang, dus een verandering in de verhouding tussen dopeling en God bewerkstelligt, is minder duidelijk. Kijken we naar het doopritueel zelf (rite 5) lijkt dit wel het idee te zijn: de doop met water (oorspronkelijk volledige onderdompeling) is een **symbolische dood en wedergeboorte**. Dit wordt nader uitgelegd in het doopgebed (rite 3). Hier bidt de gemeente God 'het water van de doop tot water van het heil' te maken dat 'ons allen zuivert van schuld door de kracht van uw Geest, opdat wij, als herboren, een nieuw leven beginnen als vrienden en volgelingen van Jezus'. We kunnen dit vergelijken met de korte uitleg van de betekenis van de doop die de voorganger geeft direct na de doophandeling. Daar zegt die: 'je bent een kind van God'. Dit lijkt een simpele vaststelling van iets wat al het geval was en niet het resultaat van een transformatie tijdens de doop. Met andere woorden: we zien in dit calvinistische doopritueel een interessante **spanning** tussen:
 - a) het **handelingsniveau** (de doop zelf en het doopgebed): hier zien we een transformatief ritueel: de doop *doet* of *verandert* iets; en
 - b) het **uitlegniveau**: hier is de doop slechts een symbolische markering van een toestand die er al was.Dit heeft te maken met hoe het doopritueel historisch gegroeid is (zie RELATEREN).

Voor de **gemeente** heeft de doop een aanvullende functie: de gemeenschap wordt bevestigd en versterkt.

b. Tot welke categorie behoort het ritueel?	• De doop is een overgangsritueel.
c. Hoe wordt het ritueel beleefd ?	• Hier zegt onze tekst niets over.
d. Welke sociale consequenties heeft het ritueel?	• Het doopritueel heeft geen sociale consequenties behalve wat bij 3a al besproken is.

Stap 4: RELATEREN

a. **Traditie.** Hoe is het ritueel gerelateerd aan andere rituelen en teksten van dezelfde traditie? Wat leert het ritueel ons over de traditie als geheel?

De doop en het christendom

- De doop heeft in het protestantisme een bijzondere status als **sacrament**. Het protestantisme kent twee sacramenten: doop en Avondmaal. Zoals al vermeld is de doop vaak een vereiste voor deelname aan het Avondmaal.
- De doopliturgie verwijst zelf naar het **zendingsbevel** in Mattheüs. Een andere belangrijke tekst waarmee de doop verband houdt is de beschrijving van **de doop van Jezus** (bijvoorbeeld Marcus 1:1-13).
- In de climaxrite wordt het godsbeeld van het christendom zichtbaar: hier wordt expliciet verwezen naar de **drie-eenheid**.

De doop in andere christelijke stromingen

- **Belijdenis: wie spreekt zich uit?** Bij volwassendoop wordt de dopeling zelf gevraagd het geloof te belijden. Bij katholieken en lutheranen vraagt de dominee ook bij kinderdoop de dopeling zelf het geloof te belijden; een van de ouders doet dit dan *namens* het kind. In evangelicale kringen wordt volwassendoop als authentieker gezien en in toenemende mate gebruikt, soms ook met onderdompeling.
- **Doop: transformatief of symbolisch?**
De spanning tussen een transformatieve en symbolische interpretatie van de doop in ons tekst is kenmerkend voor het calvinisme. Katholieken en lutheranen kiezen eenduidiger voor een transformatieve uitleg. Voor hen *bewerkstelligt* de doop een religieuze overgang.

	Na een katholieke of lutherse doop zegt de pastor of dominee 'je bent een kind van God <i>geworden</i>'. Vergelijk dat met de uitspraak van de voorganger in de PKN-liturgie: 'je bent een kind van God'. • Structuur. De calvinistische doopliturgie is tot stand gekomen door de katholieke liturgie te transformeren. Het is instructief om de structuur van het PKN-ritueel te vergelijken met de strakkere structuur van het katholieke doopsritueel: Dopeling 3 Belijdenis 4 Doop Ouders/getuigen 2 Presentatie 5 Geloften Gemeenschap 1 Onderwijzing 6 Verwelkoming In de katholieke liturgie zien we duidelijker de piramidestructuur die overgangsrituelen doorgaans hebben, waar de voorbereidings- en afrondingsriten elkaar spiegelen en waar er in de climaxfase duidelijk contact is tussen Deze Wereld en De Andere Wereld en het ritueel een religieus effect wordt verondersteld te hebben.
b. Religieuze rituelen. Hoe lijkt het ritueel op/verschilt het van rituelen van dezelfde soort uit andere tradities? Wat leert het ritueel ons over religieuze rituelen in het algemeen?	• De kinderdoop binnen het PKN lijkt in veel opzichten op overgangsrituelen in andere religies waar ouders ook kinderen opdragen, met de gemeente als getuige. De combinatie van biologische, sociale en religieuze overgangen is kenmerkend voor dit soort rituelen. • De 'piramideopbouw' van het ritueel, waarbij voorbereidings- en afrondingsriten, elkaar spiegelen, is kenmerkend voor rituelen in het algemeen.
c. Maatschappelijke vraagstukken. Spoort het ritueel ons aan om te reflecteren over maatschappelijke vraagstukken? Welke vraagstukken? Hoe?	• N.v.t.

d. Persoonlijke levensbeschouwing. Hoe verhoudt de betekenis van het ritueel zich tot mijn persoonlijke levensbeschouwing?	• Behoeft een persoonlijk antwoord.
e. Religiegeschiedenis. Bij welk stadium in de religiegeschiedenis hoort het ritueel? Hoe zie je dat?	• De doop als ritueel dat nodig is voor heil, is kenmerkend voor axiale religies. Dit is wat we nog steeds terugzien op het handelingsniveau. • De symbolische uitleg van de betekenis van de doop in het calvinisme is echter kenmerkend voor moderne religie (waarin demythologisering en symbolisering van rituele handelingen een rol spelen).



DEEL II

Onderwijsmateriaal over religieuze teksten

Scheppingsverhalen

MICHAËL N. VAN DER MEER

Levensbeschouwingen geven antwoorden op levensvragen als: is er een zin in het leven, en zo ja, welke dan? Waar kan ik die zin vinden? Waar komen we vandaan? Waar gaan we naar toe? Een bekende verbeelding van die levensvragen is op doek vastgelegd door de schilder Paul Gauguin. Hij kon geen antwoorden vinden op deze levensvragen in het mondaine Parijs van het einde van de negentiende eeuw en dacht die wel te vinden op Tahiti. Hij maakte onderstaand schilderij, waarbij deze drie levensvragen in de linkerbovenhoek uitgeschreven staan. Als je het schilderij van rechts naar links 'leest', zie je ook een ontwikkeling van baby naar oude vrouw. Overigens bleek het leven op Tahiti helemaal niet zo idyllisch als Gauguin dacht: hij stierf op een naburig eiland van ziekte, honger en armoede. Toch zette hij voor zijn dood alles op alles om dit schilderij met zijn ideeën over de oorsprong, de zin en het doel van het leven vast te leggen. Het schilderij hangt nu in het Museum of Fine Arts in Boston:



Illustratie 2.1 Paul Gauguin, Waar komen we vandaan? Wie zijn wij? Waar gaan we naartoe?, 1897-98. Dit schilderij moet je van rechts naar links lezen: van baby (rechtsonder) tot oude vrouw (linksonder).

Voor het onderwijs in Levensbeschouwing en Religie (L&R) in het voortgezet onderwijs in Nederland is dit schilderij een mooie opstap voor het behandelen van deze

drie levensvragen. Hier gaat het dan om antwoorden op de eerste vraag: ‘Waar komen we (als mensheid) vandaan?’

Bijna alle religieuze levensbeschouwingen wereldwijd stellen zich zo’n paradijselijke beginsituatie voor als vertrekpunt van de mensheid, denk aan het paradijsverhaal uit de joodse, christelijke en islamitische traditie, maar ook aan mythen uit het oude Griekenland, Egypte, Scandinavië, enz. In bijna alle lessen L&R komen dus wel ontstaansverhalen aan bod. Maar wat vertellen die verhalen nu precies? Hoe leid je pubers met een sterke fixatie op het hier en nu door verhalen die op het eerste gezicht niet anders lijken dan variaties op de mythe van Sinterklaas: leuk, maar achterhaald? Hoe verbreed je op zinvolle en respectvolle wijze de blik op zulke ontstaansverhalen buiten de min of meer bekende tradities zonder deze tradities te gieten in het keurslijf dat ooit ontworpen is vanuit een Europees-christelijk denkkader?

Hieronder volgt een handleiding bij de bespreking en analyse van ontstaansverhalen uit de vijf grote religieuze levensbeschouwingen, namelijk jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme. Dat gebeurt aan de hand van het analysemodel dat door Markus Altena Davidsen is ontwikkeld en vier stappen, namelijk **SITUEREN**, **ANALYSEREN**, **INTERPRETEREN** en **RELATEREN**, onderscheidt (zie hoofdstuk 1 en bijlage 1A). Dit analysemodel zou in principe toepasbaar moeten zijn op alle soorten van (religieuze en levensbeschouwelijke) teksten en geschikt voor elk schooltype en doelgroep (van vmbo klas 1 tot vwo klas 6). De moeilijkheidsgraad betreft dan vooral de verdieping en de mate van abstrahering. Omwille van de herkenbaarheid worden de vier stappen hier met kleuren gemarkeerd en worden de beoogde doelgroepen steeds expliciet gemaakt. Omwille van de bruikbaarheid in de onderwijspraktijk worden vragen voor de leerlingen en antwoorden voor de docenten(-in-opleiding) na elkaar weergegeven.

De teksten worden (met een enkele uitzondering) parallel in de oorspronkelijke (Hebreeuwse, Griekse, Arabische, Sanskriet of Pali) taal gepresenteerd met daarnaast een tamelijk letterlijke vertaling. De gedachte hierachter is dat leerlingen (of docenten-in-opleiding) die de grondtaal meester zijn (en dat geldt niet alleen voor moslimleerlingen, maar vaak ook voor gymnasiasten of de groeiende groep migranten uit India of Israël) direct de vertaling kunnen vergelijken met de grondtaal. De tekst is opgedeeld in korte zinnen (*clauses*). Dit is bedoeld om de lezers te oefenen in zorgvuldig en aandachtig lezen en oog te krijgen voor details, woordherhalingen en stilistische structuren. Het leent zich ook voor aandachtig en contemplatief lezen, zoals uitgewerkt door Juliëtte van Deursen-Vreeburg in haar proefschrift (2023).

¹ In het lesmateriaal *Over wonderfeiten* (Wubs et al. 2012) functioneerde deze afbeelding als zodanig. In de tweede druk (Wubs et al. 2018) ontbreekt de afbeelding.

Scheppingsverhalen uit de joods-christelijke traditie 1 (vanaf klas 1)

De tekst: Genesis 1:1-2:4a

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling ²
בְּרֵאשִׁית בָּרָא אֱלֹהִים אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ:	1:1	In het begin toen God de hemel en de aarde schiep,
וְהָאָרֶץ הָיְתָה תֹהוֹ וָבֹהוּ	2	en de aarde onherbergzaam en verlaten was,
וְהָאֵשֶׁךְ עַל־פְּנֵי תְהוֹם		en duisternis over de oervloed was,
וְרוּחַ אֱלֹהִים מְרַחֶפֶת עַל־פְּנֵי הַמָּיִם:		en de geest van God over het water zweefde,
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים	3	zei God:
יְהִי אוֹר		'Laat er licht zijn!'
וַיְהיֶה־אוֹר:		En er was licht.
וַיֹּרֶא אֱלֹהִים אֶת־הָאוֹר	4	God zag
כִּי־טוֹב		dat het licht goed was
וַיַּבְדֵּל אֱלֹהִים בֵּין הָאוֹר וּבֵין הַחֹשֶׁךְ:		en God maakte onderscheid tussen het licht en de duisternis.
וַיִּקְרָא אֱלֹהִים לְאוֹר יוֹם	5	God noemde het licht dag
וְלַחֹשֶׁךְ קָרָא לַלַּיְלָה		en de duisternis nacht.
וַיְהיֶה־עֶרֶב		Het werd avond
וַיְהיֶה־בֹקֶר		en het werd ochtend:
יוֹם אֶחָד:		dag één.
פ		
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים	6	Toen zei God:
יְהִי רָקִיעַ בְּתוֹךְ הַמַּיִם		'Laat er een hemelkoepel zijn tussen de watermassa's.'
וַיְהיֶה מַבְדִּיל בֵּין מַיִם לַמַּיִם:		En er was een onderscheid tussen de watermassa's.
וַיַּעַשׂ אֱלֹהִים אֶת־הָרָקִיעַ	7	God maakte de koepel
וַיַּבְדֵּל בֵּין הַמַּיִם		en maakte onderscheid tussen de watermassa's
אֲשֶׁר מִתַּחַת לָרָקִיעַ		die onder de koepel waren

² De vertaling is mijn eigen vertaling al is die grotendeels gebaseerd op bestaande Nederlandse vertalingen, zie bijvoorbeeld de (online) Nieuwe Bijbelvertaling: www.debijbel.nl.

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וּבֵין הַמַּיִם אֲשֶׁר מִלַּל לְרִקְיָע וַיְהִי־כֵן:		en tussen de watermassa's die boven de koepel waren. En zo was het.
וַיִּקְרָא אֱלֹהִים לְרִקְיָע שָׁמַיִם וַיְהִי־עֶרֶב וַיְהִי־בֹקֶר יוֹם שֵׁנִי:	8	God noemde de koepel 'hemel'. Het werd avond en het werd ochtend: dag twee.
פ וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים קְוֵי הַמַּיִם מִתַּחַת הַשָּׁמַיִם אֶל־מָקוֹם אֶחָד וּתְרַאֲהָ הַיַּבֻּשָּׁה וַיְהִי־כֵן:	9	God zei: 'Laat het water onder de hemel zich op een plaats verzamelen zodat het droge zichtbaar wordt.' En zo was het.
וַיִּקְרָא אֱלֹהִים לַיַּבֻּשָּׁה אֶרֶץ וּלְמַקְוֵה הַמַּיִם קָרָא יָמִים	10	God noemde het droge aarde en de verzameling water noemde hij zeeën.
וַיֵּרָא אֱלֹהִים כִּי־טוֹב:		God zag dat het goed was.
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תִּתְּלֵשׂ הָאֲרֶץ דָּשָׁא עֵשֶׂב מִזֵּרִיעַ וְרֹעַ עֵץ פֶּרִי עֹשֶׂה פֶרִי לְמִיּוֹ	11	God zei: 'Laat de aarde fris gewas voortbrengen dat vol zaad is, vruchtbomen, die allerlei soorten vrucht voortbrengen
אֲשֶׁר וְרֹעוּ־בָּו עַל־הָאֲרֶץ וַיְהִי־כֵן:		waarvan het zaad dan weer op de aarde kan vallen.' En zo was het.
וּתוֹצֵא הָאֲרֶץ דָּשָׁא עֵשֶׂב מִזֵּרִיעַ וְרֹעַ לְמִיּוֹהוּ וְעֵץ עֹשֶׂה־פֶרִי אֲשֶׁר וְרֹעוּ־בָּו לְמִיּוֹהוּ וַיֵּרָא אֱלֹהִים כִּי־טוֹב:	12	De aarde bracht fris gewas voort dat allerlei soorten zaad voortbracht en bomen die vrucht dragen met allerlei soorten zaad erin. God zag dat het goed was.
וַיְהִי־עֶרֶב וַיְהִי־בֹקֶר יוֹם שְׁלִישִׁי:	13	Het werd avond en het werd ochtend: de derde dag.
פ		

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים הִי מְאֹרֶת בְּקִינָה שָׁמַיִם לְהַבְדִּיל בֵּין הַיּוֹם וּבֵין הַלַּיְלָה וְהָיוּ לְאוֹת וּלְמוֹעֲדִים וּלְיָמִים וּשְׁנָיִם:	14	God zei: 'Laten er lichten aan de hemelkoepel zijn om onderscheid te maken tussen de dag en de nacht, zodat ze tekenen zijn voor de feestdagen, de dagen en jaren.
וְהָיוּ לְמְאֹרֶת בְּקִינָה שָׁמַיִם לְהַאִיר עַל-הָאָרֶץ וַיְהִי-כֵן:	15	Dan zullen ze lichten aan de hemelkoepel zijn om over de aarde licht te laten schijnen.' En zo was het.
וַיַּעַשׂ אֱלֹהִים אֶת-שְׁנֵי הַמְּאֹרֹת הַגְּדֹלִים אֶת-הַמְּאֹרֶת הַגָּדֹל לְמַמְשֶׁלֶת הַיּוֹם וְאֶת-הַמְּאֹרֶת הַקָּטָן לְמַמְשֶׁלֶת הַלַּיְלָה וְאֵת הַכּוֹכָבִים:	16	God maakte de twee grote lichten: het grote licht om over de dag te heersen en het kleine licht om over de nacht te heersen en verder de sterren.
וַיִּתֵּן אֹתָם אֱלֹהִים בְּקִינָה שָׁמַיִם לְהַאִיר עַל-הָאָרֶץ:	17	God gaf hun een plek aan de hemelkoepel om over de aarde licht te laten schijnen,
וְלַמְשֹׁל בַּיּוֹם וּבַלַּיְלָה וְלְהַבְדִּיל בֵּין הָאֹר וּבֵין הַחֹשֶׁךְ וַיֵּרָא אֱלֹהִים כִּי-טוֹב:	18	om te heersen over de dag en de nacht en om onderscheid te maken tussen het licht en de duisternis. God zag dat het goed was.
וַיְהִי-עֶרֶב וַיְהִי-בֹקֶר יוֹם רְבִיעִי: פ	19	Het werd avond en het werd ochtend: de vierde dag.
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים לְשָׂרְצוֹ הַיָּם שָׂרָץ גִּפְשׁ תִּהְיֶה וְעוֹף הַעֹפֹף עַל-הָאָרֶץ עַל-כָּנֵי תְּקִיעַ שָׁמַיִם:	20	God zei: 'Laat het water krioelen van krioelende levende wezens en laat het gevleugelde vliegen over de aarde, langs de hemelkoepel.'

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וַיִּכְרַא אֱלֹהִים אֶת־הַתַּיִמִּים הַגְּדֹלִים וְאֵת כָּל־נֶפֶשׁ הַחַיָּה וְהָרֶמֶשׂ אֲשֶׁר־שָׁרְצוּ הַמַּיִם לְמִינֵהֶם וְאֵת כָּל־עוֹף כָּנָף לְמִינֵהוּ וַיֹּרֶא אֱלֹהִים כִּי־טוֹב: וַיְבָרֶךְ אֹתָם אֱלֹהִים לֵאמֹר פְּרוּ וּרְבוּ וּמִלְאוּ אֶת־הַמַּיִם בַּיָּמִים וְהָעוֹף יִרְבַּ בָּאָרֶץ:	21	God schiep de grote zeemonsters en alle levende wezens die kruipen, die krioelen in het water naar hun soorten en al het gevleugelde gevogelte naar hun soorten. God zag dat het goed was.
וַיְבָרֶךְ אֹתָם אֱלֹהִים לֵאמֹר פְּרוּ וּרְבוּ וּמִלְאוּ אֶת־הַמַּיִם בַּיָּמִים וְהָעוֹף יִרְבַּ בָּאָרֶץ:	22	God zegende hen en zei: 'Wees vruchtbaar, en wees talrijk en vul het water van de zeeën en laat het gevogelte talrijk zijn op de aarde.'
וַיְהִי־עֶרֶב וַיְהִי־בֹקֶר יוֹם חַמִּישִׁי: פ	23	Het werd avond en het werd ochtend: de vijfde dag.
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים תּוֹצֵא הָאָרֶץ נֶפֶשׁ חַיָּה לְמִינָהּ בְּהֶמָּה וְרֶמֶשׂ וְחַיֵּית־הָאָרֶץ לְמִינָהּ וַיְהִי־כֵן:	24	God zei: 'Laat de aarde levende wezens voortbrengen van allerlei soort: vee, kruipende dieren en de wilde dieren op de aarde naar hun soort.' En het was zo.
וַיַּעַשׂ אֱלֹהִים אֶת־חַיֵּית הָאָרֶץ לְמִינָהּ וְאֶת־הַבְּהֵמָה לְמִינָהּ וְאֵת כָּל־רֶמֶשׂ הָאֲדָמָה לְמִינָהּ וַיֹּרֶא אֱלֹהִים כִּי־טוֹב: וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים נַעֲשֶׂה אָדָם בְּצַלְמֵנוּ כְּדֹמוֹתֵנוּ וַיְחַדְּדוּ בְּדַגַּת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבַבְּהֵמָה וּבְכָל־הָאָרֶץ וּבְכָל־הָרֶמֶשׂ	25	God maakte de wilde dieren op de aarde naar hun soort en het vee naar hun soort en al wat kruipt over de grond naar hun soort. God zag dat het goed was.
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים נַעֲשֶׂה אָדָם בְּצַלְמֵנוּ כְּדֹמוֹתֵנוּ וַיְחַדְּדוּ בְּדַגַּת הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבַבְּהֵמָה וּבְכָל־הָאָרֶץ וּבְכָל־הָרֶמֶשׂ	26	God zei: 'Laten we een mens maken naar ons evenbeeld en gelijkenis. Ze zullen heersen over de vissen van de zee, de vogels in de hemel, over het vee en over de aarde en elk kruipend dier,

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
הָרִמָּשׁ עַל־הָאָרֶץ:		dat kruipt op de aarde.
וַיִּבְרָא אֱלֹהִים אֶת־הָאָדָם בְּצַלְמוֹ	27	God schiep de mens naar zijn evenbeeld.
בְּצֶלֶם אֱלֹהִים בָּרָא אֹתוֹ		In het evenbeeld van God heeft hij hem geschapen:
זָכָר וּמְרֵכָה בָּרָא אֹתָם:		mannelijk en vrouwelijk heeft hij hen geschapen.
וַיְבָרֶךְ אֹתָם אֱלֹהִים	28	God zegende hen
וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים		en God zei:
פְּרוּ		'Wees vruchtbaar,
וּרְבוּ		en wees talrijk.
וּמִלְאֵוּ אֶת־הָאָרֶץ		Vul de aarde
וּכְבֻּשָׁהּ		en onderwerp haar.
וְרָץ וּבְגֵית הַיָּם וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם וּבְכָל־חַיָּה		Heers over de vissen van de zee, de vogels in de hemel en alle wilde dieren
הָרֹמְשֹׁת עַל־הָאָרֶץ:		die kruipen over de aarde.'
וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים	29	God zei:
הִנֵּה נָתַתִּי לָכֶם אֶת־פֶּלֶא־עֵשֶׂב הָזֶרַע		'Zie, ik geef jullie al het gewas dat vrucht draagt
אֲשֶׁר עַל־פְּנֵי כָל־הָאָרֶץ		dat op het aardoppervlak is;
וְאֶת־פֶּלֶא־הָעֵץ		en van elke boom
אֲשֶׁר בּוֹ פֶרֶךְ־עֵץ זֶרַע זֶרַע		de vruchten van de boom die zaad dragen,
לָכֶם תִּזְוֶה לְאֹמְלָהּ:		zal jullie tot voedsel zijn.
וְכָל־חַיַּת הָאָרֶץ וְכָל־עוֹף הַשָּׁמַיִם וְכָל־רֹמֵשׁ עַל־	30	Voor alle wilde dieren op de aarde
הָאָרֶץ		en alle vogels van de hemel en alles
אֲשֶׁר־בּוֹ נֶפֶשׁ חַיָּה		wat kruipt op de aarde,
אֶת־פֶּלֶא־יֶרֶק עֵשֶׂב לְאֹמְלָהּ		waar een levende ziel in is,
וַיְהִי־כֵן:		is al het groene gewas tot voedsel.'
וַיֹּרֶא אֱלֹהִים אֶת־כָּל־	31	En het was zo.
אֲשֶׁר עָשָׂה		God zag alles
וַהֲנִי־טוֹב מְאֹד		wat hij had gemaakt.
וַיְהִי־עֶרֶב		En zie: het was zeer goed.
וַיְהִי־בֹקֶר		Het werd avond
יוֹם הַשֵּׁשִׁי:		en het werd ochtend:
		de zesde dag.

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וַיִּכְלֹוּ הַשָּׁמַיִם וְהָאָרֶץ וְכָל-צָבָאָם:	2:1	Zo werden hemel en aarde en al hun legers voltooid.
וַיְכַל אֱלֹהִים בַּיּוֹם הַשְּׁבִיעִי מְלָאכְתּוֹ אֲשֶׁר עָשָׂה	2	God voltooide op de zevende dag zijn werk dat hij had gemaakt.
וַיִּשְׁבֹּט בַּיּוֹם הַשְּׁבִיעִי מִכָּל-מְלָאכְתּוֹ אֲשֶׁר עָשָׂה:		Op de zevende dag stopte hij met al zijn werk dat hij had gemaakt.
וַיְבָרֶךְ אֱלֹהִים אֶת-יוֹם הַשְּׁבִיעִי וַיְקַדֵּשׁ אֹתוֹ כִּי כֹ שָׁבַת מְכָל-מְלָאכְתּוֹ אֲשֶׁר-בָּרָא אֱלֹהִים לַעֲשׂוֹת:	3	God zegende de zevende dag en heiligde die, want op die (dag) was hij gestopt met al het werk dat God heeft geschapen te maken.
פ אֵלֶּה תּוֹלְדֹת הַשָּׁמַיִם וְהָאָרֶץ בְּהִבְרָאָם	4a	Dit zijn de generaties van de hemel en de aarde toen ze werden geschapen.

Vragen voor de leerlingen bij Genesis 1:1-2:4a

Stap 1: SITUEREN

- Dit verhaal staat in de Bijbel, het heilige boek voor joden en christenen (en moslims). Als je een Bijbel hebt, zoek dan eens op waar in de Bijbel dit verhaal staat.
- Zoek op in de inleiding van de Bijbel of op internet wanneer dit verhaal ongeveer opgeschreven zou zijn.

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees het verhaal (alleen of met elkaar) aandachtig door.
- Vul het bijbehorende schema in:

Dag	Wat werd er gemaakt	Tof?	Welke dag hoort bij welke andere dag?
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

- Je kunt de eerste zes dagen opdelen in drie groepjes van twee. Welke dagen horen als tweetallen bij elkaar? Waarom? Teken pijltjes.
- In de tekst wordt een aantal keer gezegd dat het goed was. In het Hebreeuws staat er 'tof' (echt waar). Hoe vaak wordt dat gezegd? (Je kunt de woorden 'goed' met een kleurtje onderstrepen).

Stap 3: INTERPRETEREN

- Als je dag 4 en dag 1 met elkaar vergelijkt, dan moet je iets vreemds opvallen: Wat is er hier vreemd? Hoe verklaar je dat?
- Het verhaal beschrijft wat er in zeven dagen plaatsvindt. Die dagen duren allemaal even lang, maar de verteller besteedt aan één dag veel meer zinnen dan aan de andere dagen. Welke dag is dat? (Je kunt bij elke alinea de zinnen tellen).
- Het verhaal heeft ook een ontknoping of climax. Wat is dat? Anders gezegd: wat is het belangrijkste volgens dit verhaal? Tip: kijk nog eens naar het woordje 'goed' of 'tof'.

Stap 4: RELATEREN

- Heel veel joden en christenen denken niet (meer) dat je dit verhaal van zeven dagen letterlijk moet nemen: ze geloven in de oerknaltheorie en de evolutietheorie die je op school bij aardrijkskunde, geschiedenis en biologie leert. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen die moderne theorieën en dit oude verhaal?
- Toch heeft het verhaal voor hen wel een belangrijke betekenis voor hun leven. Kun je bedenken wat die zou zijn?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij Genesis 1:1-2:4a

Deze opdracht veronderstelt enig bekendheid bij de docent(-in-opleiding) en de leerlingen van de Bijbel en de joods-christelijke traditie. In principe zouden leerlingen vanaf klas 1 (vmbo, havo, vwo) die kennis al op de basisschool hebben opgedaan. Het is raadzaam om de opdracht eerst eens zelf uit te voeren in plaats van deze opdracht onvoorbereid in de lespraktijk in te zetten. Het zorgvuldig lezen van oude religieuze teksten behoeft namelijk tijd en aandacht. Deze opdracht kan een les van 50 minuten (eventueel met uitloop als huiswerk voor de vragen die nog niet beantwoord zijn) in beslag nemen. Met name het lezen van het verhaal zelf kost in de praktijk vaak meer tijd en toelichting dan je zou verwachten. Veel leerlingen zullen wellicht denken het verhaal al wel te kennen (bijvoorbeeld van de basisschool). Dat heeft een voor- en een nadeel. De kunst is om in een vermeend bekende tekst toch dingen te ontdekken die voorheen aan de aandacht waren ontsnapt: aandachtig en vertraagd lezen.

Stap 1: SITUEREN

- Dit verhaal staat in de Bijbel, het heilige boek voor joden en christenen (en moslims). Als je een Bijbel hebt, zoek dan eens op waar in de Bijbel dit verhaal staat.
 - Dit verhaal staat helemaal aan het begin van de Bijbel. Het is het allereerste hoofdstuk van het allereerste Bijbelboek dat de naam ‘Genesis’ draagt: dat betekent: ‘Ontstaansgeschiedenis’. Het boek beschrijft het ontstaan van hemel en aarde (hoofdstuk 1-2), de eerste mensen en hun misstappen (hoofdstuk 3-4), de zondvloed (hoofdstuk 6-9) en vooral het ontstaan van het joodse volk (hoofdstuk 12-36) en de belevenissen van Jozef in Egypte (hoofdstuk 37-40).
- Zoek op in de inleiding van de Bijbel of op internet wanneer dit verhaal ongeveer opgeschreven zou zijn.
 - Deze opdracht wordt hieronder ook nog uitgewerkt voor vwo-bovenbouw leerlingen. Kortweg zou je kunnen zeggen dat Genesis 1 waarschijnlijk ergens tussen 1000 en 500 v.Chr. zal zijn opgeschreven, dus zo’n 2500 jaar geleden (of meer). Leerlingen zullen de nodige informatie kunnen vinden op Wikipedia, art. “Scheppingsverhaal_(Genesis)”.

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees het verhaal (alleen of met elkaar) aandachtig door.
 - De tekst van Genesis 1:1-2:4a is voor leerlingen uit de onderbouw toegankelijk gemaakt door het colometrisch af te drukken (elke samengestelde zin op een nieuwe regel). Het analysemodel is immers ook bedoeld als oefening in zorgvuldig lezen en analyseren.

- Vul het bijbehorende schema in:

Dag	Wat werd er gemaakt	Tof?	Welke dag hoort bij welke andere dag?
1	Hemel en aarde Licht en duisternis Dag en nacht	Goed (1)	←
2	Hemelgewelf	--	←
3	Droog land Bomen en planten	Goed (2) Goed (3)	←
4	Zon, maan, sterren	Goed (4)	←
5	Vissen en waterdieren in het water Vogels in de lucht	Goed (5)	←
6	Dieren op het land Mens: man en vrouw	Goed (6) Zeer goed (7)	←
7	Rustdag (sabbat)		

Je kunt de eerste zes dagen opdelen in drie groepjes van twee. Welke dagen horen als tweetallen bij elkaar? Waarom? Teken pijltjes.

- Dag 1 en 4 hebben te maken met licht. Op dag één wordt het licht geschapen, op dag vier de zon, maan en sterren die als lampions aan het plafond (uitspansel) worden opgehangen.
- Dag 2 en 5 gaan over de lucht. Op dag twee worden land en lucht van elkaar onderscheiden door een uitspansel zodat het overvloedige water of boven of onder die koepel terecht komt. Op dag vijf worden lucht en water gevuld met vogels (lucht) en vissen (water).
- Dag 3 en 6 gaan over het land. Op dag drie wordt het water van het land gescheiden en wordt het land gevuld met bomen en planten. Op dag zes wordt het land verder gevuld met dieren en mensen.
- Dag 7 valt dan buiten het schema: dat is de bekroning.
- Het schema kan simpel worden onthouden met het ezelsbruggetje: li-lu-la, li-lu-la (licht-lucht-land).
- In de tekst wordt een aantal keer gezegd dat het goed was. In het Hebreeuws staat er 'tof' (echt waar). Hoe vaak wordt dat gezegd? (Je kunt de woorden 'goed' met een kleurtje onderstrepen).
 - Het woord 'goed' (Hebreeuws *tof*, טוב) komt zeven keer voor in Genesis 1. Dat aantal van zeven is natuurlijk niet toevallig. Het wil nadruk leggen. Daarom valt die zeven keer 'goed' in zes dagen. Op de derde dag wordt twee keer gezegd dat iets goed was. Op de zesde dag wordt gezegd dat de schepping van dieren op het land goed was. De zevende keer wordt gezegd dat iets 'zeer

goed' (טוב קודם) was. Zo gezien is de mens de bekroning van de schepping. Hier maakt de verteller van het verhaal duidelijk wat zijn bedoeling is. Bij dag 2 ontbreekt het woordje 'goed': het hemelgeweld beschermt de aarde weliswaar tegen overstromingen vanuit de hemel, maar heeft verder geen meerwaarde voor mensen.

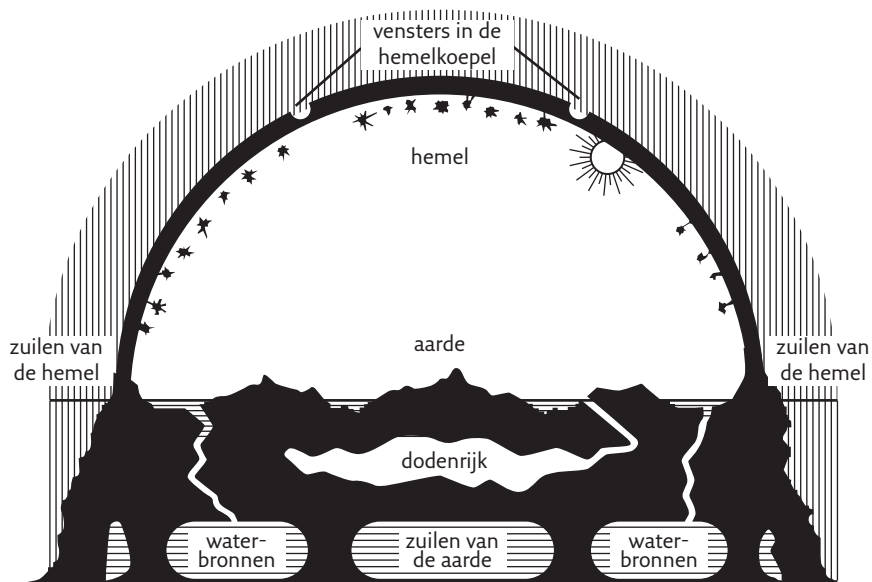
Stap 3: INTERPRETEREN

- Als je dag 4 en dag 1 met elkaar vergelijkt, dan moet je iets vreemds opvallen: Wat is er hier vreemd? Hoe verklaar je dat?
 - Dag 1 beschrijft dat er licht werd gemaakt, maar pas op dag 4 worden zon, maan en sterren gemaakt. Waar kwam dat licht van dat één dan vandaan? Wat voor soort licht was dat dan? Volgens de joodse mystieke traditie was dat licht het oorspronkelijke goddelijke licht dat de materie niet kon verdragen en versplinterde over de hele schepping. Die lichtvonken zijn terecht gekomen in Gods gehele schepping, dus ook in ieder afzonderlijk mens. Door gebed en goede intenties en door zich volledig op God en Zijn kenmerken te richten, kan een vrome jood bijdragen aan het herstel van dat oorspronkelijke licht en zo 'een gebroken wereld heel maken,' aldus rabbijn Jonathan Sacks.
- Het verhaal beschrijft wat er in zeven dagen plaatsvindt. Die dagen duren allemaal even lang, maar de verteller besteedt aan één dag veel meer zinnen dan aan de andere dagen. Welke dag is dat? (Je kunt bij elke alinea de zinnen tellen.)
 - De verteller trekt duidelijk meer verteltijd uit om dag 6 te beschrijven. Dag 2 daarentegen wordt veel sneller verteld.
- Het verhaal heeft ook een ontknoping of climax. Wat is dat? Anders gezegd: wat is het belangrijkste volgens dit verhaal? Tip: kijk nog eens naar het woordje 'goed' of 'tof'.
 - Enerzijds is de schepping van de mens de climax van het verhaal, zie de lengte van de beschrijving van de mens en de drievoudige herhaling dat God de mens schiep, naar zijn evenbeeld schiep, mannelijk en vrouwelijk schiep. Anderzijds is de uiteindelijke bekroning de sabbat. Dat zou een mens moeten genezen van een al te antropocentrisch wereldbeeld. Bovendien moet de mens wel van alles doen (voortplanten, de aarde onderhouden, vruchten en gewassen tot voedsel nemen), maar is alleen de rustdag heilig.

Stap 4: RELATEREN

- Heel veel joden en christenen denken niet (meer) dat je dit verhaal van zeven dagen letterlijk moet nemen: ze geloven in de oerknaltheorie en de evolutietheorie die je op school bij aardrijkskunde en geschiedenis leert. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen die moderne theorieën en dit oude verhaal?

- Zowel in de oerknaltheorie als in het scheppingsverhaal vormt licht het begin van het ontstaan van de kosmos. Ook de evolutietheorie kent, net als het bijbelse verhaal, in grote lijnen de volgorde van dieren in de zee, dieren op het land, vogels in de lucht en mensen op de aarde. Voor sommige strenggelovige christenen en joden is dat bewijs genoeg dat bijbel en wetenschap elkaar niet tegenspreken en ook voor leerlingen in de onderbouw is deze harmonisatie een aantrekkelijke optie.
- Toch zijn de verschillen tussen moderne wetenschappelijke inzichten en het bijbelse verhaal moeilijk over het hoofd te zien. Leerlingen leren bij aardrijkskunde, geschiedenis en biologie dat het ontstaan van het heelal en het leven op aarde geen kwestie van dagen, maar van miljoenen jaren was. Ook is de voorstelling dat er licht zonder zon of sterren was, moeilijk vol te houden. Als je deze tekst verder goed leest, dan moet wel opvallen dat er een archaïsch wereldbeeld aan ten grondslag ligt van een platte aardschijf met zon, maan en sterren die langs een hemels plafond ('gewelf') over de aarde heen bewegen. De aarde zou dan steunen op pilaren (1 Sam 2:8 en psalmen) waartussen zich een onderwereld (*sheol*) zou bevinden. Schematisch gezien als volgt:



Illustratie 2.2 De traditionele voorstelling van de wereld als platte schijf gegrondvest op zuilen en met een hemelkoepel eroverheen geplaatst.

- Tegenwoordig zijn er mensen te vinden die dit wereldbeeld aanhangen en zichzelf 'flat earthers' noemen: ze proberen te bewijzen dat de aarde plat is en de voorstelling dat de aarde rond is, een samenzwering van de overheid of NASA is. Vaak gaat deze opvatting samen met een heel fundamentalistische opvatting over hoe de Bijbel gelezen moet worden. Dit roept in een klassenleergesprek vaak de vraag op of je zo zwart-wit moet denken: alles of niets: óf de Bijbel zo letterlijk nemen dat je accepteert dat die plat is óf het verhaal volledig van de hand doen als een sprookje?
- Toch heeft het verhaal voor hen wel een belangrijke betekenis voor hun leven. Kun je bedenken wat die zou zijn?
 - Het verhaal is om te beginnen vooral een verhaal, geen natuurwetenschappelijke accurate beschrijving. Het vertelt hoe de wereld met een doel is ontworpen en hoe er harmonie en samenhang zit in de schepping. De opdracht om de aarde te onderhouden en de sabbat te heiligen zijn nog steeds van belang in een consumptieve wereld waar de wereld vooral geëxploiteerd wordt en waar rust alleen nog als hinderlijke onderbreking in een 24/7 economie wordt beschouwd.

De religiewetenschappelijke uitdaging bij het lezen van dit scheppingsverhaal ligt vooral bij de vergelijking met verwante verhalen uit verschillende religieuze tradities (zie de hiernavolgende opdrachten). Die kunnen dan ook eigenlijk niet gemist worden.

Scheppingsverhalen uit de joods-christelijke traditie 2 (vanaf klas 1)

De tekst: Genesis 2:4b-3:24

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
בְּיוֹם עָשָׂה יְהוָה אֱלֹהִים אֶרֶץ וְשָׁמַיִם:	2:4b	Op de dag dat Jhwh God aarde en hemel maakte,
וְכָל שִׁיחַ הַשָּׂדֶה טָרֵם יְהוָה בְּאֶרֶץ	5	en elk struikgewas op het veld nog niet aanwezig was op de aarde
וְכָל-עֵשֶׂב הַשָּׂדֶה טָרֵם יָצָח		en er nog geen gewas op het veld was ontspruit,
כִּי לֹא הִמְטִיר יְהוָה אֱלֹהִים עַל-הָאָרֶץ		omdat Jhwh God het nog niet had laten regenen op de aarde,
וְאָדָם אִין לַעֲבֹד אֶת-הָאֲדָמָה:		en er nog geen mens was om de grond te bewerken,
וְאֵד נָעְלָה מִן-הָאָרֶץ	6	maar er wel een bron opwelde uit de aarde
וַהֲשִׁקָּה אֶת-כָּל-פְּנֵי-הָאֲדָמָה:		en heel het grondoppervlak bevloede,
וַיִּצְרֹף יְהוָה אֱלֹהִים אֶת-הָאָדָם עֹפֶרֶת מִן-הָאֲדָמָה	7	toen formeerde Jhwh God de mens ('ādam), stof uit de grond ('adamāh),
וַיִּפֹּחַ בְּאַפּוֹ מִשְׁמַת חַיִּים		en blies in zijn neusgaten levensadem.
וַהֲיָאָדָם לְנֶפֶשׁ חַיָּה:		Zo werd de mens tot een levende ziel.
וַיִּטֵּעַ יְהוָה אֱלֹהִים גֶּן-עֵדֶן מִמְּזֶרֶם	8	Jhwh God plantte een tuin in Eden ('Eden) in het oosten
וַיִּשֶׂם שֵׁם אֶת-הָאָדָם		en plaatste daar de mens,
אָדָם יָצָר:		die hij had geformeerd.
וַיִּצְמַח יְהוָה אֱלֹהִים מִן-הָאֲדָמָה כָּל-עֵץ	9	Jhwh God liet uit de grond allerlei bomen ontspruiten
נָחֵם לְמַרְאֶה וְטוֹב לְמַאֲכָל		aangenaam om te zien en goed om van te eten
וְעֵץ הַחַיִּים בְּתוֹךְ הָגֶן וְעֵץ הַדַּעַת טוֹב וָרָע:		en een boom van leven in het midden van de tuin en een boom van kennis van goed en kwaad,
וַתְּהִי יְצִיאַת מַעַד	10	terwijl een rivier ontsprong
לְהַשְׁקִיחַ אֶת-הָגֶן		om de tuin te bevoeien
וּמִשָּׁם יָפְרָד		en vanaf daar vertakte die zich
וַתִּהְיֶה לְאַרְבָּעָה רָאשִׁים:		en werd tot vier hoofdstromen,

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
שֵׁם הָאֶרֶץ פִּישׁוֹן	11	waarvan de naam van de eerste de Pishon was
הוּא הַסֹּכֵב אֶת כָּל-אֶרֶץ חַוִּילָה אֲשֶׁר-שָׁם הַזָּהָב:		die om het hele land Chawila stroomt waar het goud is
תֵּנֵב הָאֶרֶץ הִיא טוֹב אֲשֶׁם הַכֶּלֶח וְאֶבֶן הַשֵּׁהָם:	11	- het goud van dat land is goed, daar is ook balsemhars en onyxgesteente.
וְשֵׁם-הַנָּהָר הַשֵּׁנִי גִיחוֹן	13	De naam van de tweede rivier is Gichon
הוּא הַסֹּכֵב אֶת כָּל-אֶרֶץ קִישׁ:		en die stroomt rondom het gehele land Koesh (Nubië).
וְשֵׁם הַנָּהָר הַשְּׁלִישִׁי חִידְקֵל	14	De naam van de derde rivier is Chideqel (Tigris):
הוּא הֹדֵלֶךְ קִדְמַת אַשּׁוּר וְהַנָּהָר הָרְבִיעִי הוּא פָּרַת:		die loopt ten oosten van Assyrië, en de vierde rivier is de Eufraat.
וַיִּמַּח יְהוָה אֱלֹהִים אֶת-הָאָדָם וַיַּצְנֶהוּ בְּגֶן-עֵדֶן	15	Jhwh God nam de mens en plaatste die in een pleziertuin (<i>gan-Eden</i>)
לְעֲבֹדָה וּלְשִׁמְרָה:		om die te bewerken en te onderhouden.
וַיֹּצֵר יְהוָה אֱלֹהִים עַל-הָאָדָם לֵאמֹר	16	Jhwh God legde de mens dit gebod op en zei:
מִכָּל יֶעֶז-הֶגֶן אֶכֶל תֹּאכֵל:		'Van elke boom van de tuin mag je gerust eten,
וּמִעֵץ הַדַּעַת טוֹב וְרָע לֹא תֹאכֵל מִמֶּנּוּ	17	maar van de boom van kennis van goed en kwaad zul je niet eten
כִּי בְיוֹם אֲכָלְךָ מִמֶּנּוּ מוֹת תָּמוּת:		want op de dag dat je daarvan eet, zul je zeker sterven.'
וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים לֹא-טוֹב הָיִיתָ הָאָדָם לְבַדּוֹ	18	Jhwh God zei: 'Niet goed is het dat de mens op zichzelf is,
אֶעֱשֶׂה-לּוֹ עֲזָר כְּנֶגְדּוֹ:		laat ik voor hem een helper maken als zijn evenknie.'
וַיִּצַּר יְהוָה אֱלֹהִים מִן-הָאָדָמָה כָּל-חַיַּת הַשָּׂדֶה וְאֵת כָּל-עוֹף הַשָּׁמַיִם	19	Jhwh God formeerde uit de aarde elk levend dier van het veld en elk gevogelte van de hemel
וַיָּבֵא אֶל-הָאָדָם לִרְאוֹת		en bracht die naar de mens om te zien
מִה-יִקְרָא-לָּהּ		hoe hij die zou noemen.

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
מִפְּרֵי עֵץ־הַגָּן אָכַל:		'Van de vruchten van de bomen van de tuin mogen we eten,
וּמִפְּרֵי הָעֵץ		maar van de vrucht van de boom
אֲשֶׁר בְּתוֹךְ־הַגָּן		die in het midden van de tuin is,
אָמַר אֱלֹהִים		Heeft God gezegd:
לֹא תֹאכְלוּ מִמֶּנּוּ		"Niet zullen jullie daarvan eten
וְלֹא תִמְּנְנוּ בּוֹ		en niet zullen jullie die aanraken,
כִּי־תָמוּתוּ:		opdat jullie niet zullen sterven."
וַיֹּאמֶר הַנָּחַשׁ אֶל־הָאִשָּׁה	4	De slang zei tot de vrouw:
לֹא־מוֹת תָּמוּתוּ:		'Welnee, jullie zullen niet sterven,
כִּי יָדַע אֱלֹהִים	5	want God weet
כִּי בְיוֹם		dat op de dag
אֲכַלְכֶּם מִמֶּנּוּ		dat jullie ervan eten,
וּנְפְתְּחוּ עֵינֵיכֶם		jullie ogen zich zullen openen
וְהָיִיתֶם כַּאֱלֹהִים		en jullie zullen zijn als goden
וְיָדַעְתִּי טוֹב וָרָע:		die goed en kwaad kennen.'
וַתֹּרֶא הָאִשָּׁה	6	De vrouw zag
כִּי טוֹב הָעֵץ		dat de boom goed was
לִמְאֹכַל		om van te eten
וְכִי תִאֲוָה־הָיָה לְעֵינֶיהָ		en dat die een lust voor de ogen was
וַנִּחְמַד הָעֵץ		en dat de boom aantrekkelijk was
לְהַשְׁכִּיל		om inzicht te verkrijgen.
וַתֵּשֶׁחַ מִפְּרִי		Ze nam van zijn vruchten
וַתֹּאכַל		en at ervan.
וַתִּתֵּן גַּם־לְאִשְׁהָ עִמָּהּ		Ze gaf ook wat aan haar man bij haar
וַיֹּאכַל		en hij at.
וַתִּשְׁלַחַתָּהּ עֵינֵי שְׂנֵיהֶם	7	De ogen van hen beiden openden zich
וַיִּדְעוּ		en zij kregen in de gaten
כִּי עֲרֻמָּם הֵם		dat ze bloot waren.
וַיִּתְפְּרוּ עֲלֵהּ תִאֲוָה		Ze vlochten vijgenbladeren
וַיַּעֲשׂוּ לָהֶם חִגְיֹת		en maakten er lendeschorten van.
וַיִּשְׁמְעוּ אֶת־קוֹל יְהוָה אֱלֹהִים	8	Toen ze het geluid van Jhwh God hoorden,
מִתְוַלֵּד בְּגֵן הָרִים הַהֵם		die aan het wandelen was in de tuin in de avondbries,
וַיִּתְחַבֵּא הָאָדָם וְאִשְׁתּוֹ מִפְּנֵי יְהוָה אֱלֹהִים		verborgen de mens en zijn vrouw zich
בְּתוֹךְ עֵץ הַגָּן		voor Jhwh God te midden van de bomen van de tuin.

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וַיִּקְרָא יְהוָה אֱלֹהִים אֶל-הָאָדָם וַיֹּאמֶר לוֹ אֵיכָה: וַיֹּאמֶר אֶת-קוֹלִי שָׁמָעְתִּי בַּגֹּן וְאָרָא כִּי-עֵרַם אָנֹכִי וְנִאֲחָבֵא וַיֹּאמֶר מִי הִגִּיד לְךָ כִּי עֵרַם אָתָּה הַמֶּן-הָעֵץ אֲשֶׁר צִוִּיתִי לֵבְלֹתִי אֶכְל-מִצֵּנוֹ אָכַלְתִּי וַיֹּאמֶר הָאָדָם הָאִשָּׁה אֲשֶׁר נָתַתָּה עִמָּדִי הִוא נָתַתָּה-לִּי מִן-הָעֵץ וְאָכַלְתִּי וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים לָאִשָּׁה מַה-נָּעַת עֲשִׂית וַתֹּאמֶר הָאִשָּׁה הַנָּחַשׁ הִשְׁעִינִי וְאָכַלְתִּי וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים אֶל-הַנָּחַשׁ כִּי עָשִׂיתָ זֹאת אָרִיר אֶתְּךָ מִכָּל-הַבְּהֵמָה וּמִכָּל חַיַּת הַשָּׂדֶה עַל-בִּטְנְךָ תֵּלֵךְ וְעָפָר תֹּאכַל כָּל-יְמֵי חַיֶּךָ וְאִיְבֹה אֲשִׁית בֵּינְךָ וּבֵין הָאִשָּׁה וּבֵין זַרְעָהּ וּבֵין זַרְעָהּ הִוא לְשׂוֹפֵק רֹאשׁ וְאַתָּה תִּשְׂפָקוּ עָלָהּ ס	9 10 11 12 13 14 15	Jhwh God riep de mens en zei tot hem: 'Waar ben je?' Hij zei: 'Uw geluid hoorde ik in de tuin en ik werd bang, omdat ik bloot ben en ik verborg me.' Hij zei: 'Wie heeft jou verteld dat je bloot bent? Heb je soms van de boom, waarvan ik verboden had ervan te eten, gegeten?' De mens zei: 'De vrouw die u gegeven heeft om met mij te zijn, zij heeft mij van de boom gegeven, zodat ik at.' Jhwh God zei tot de vrouw: 'Waarom heb je dat gedaan?' De vrouw zei: 'De slang heeft me verleid, zodat ik at.' Jhwh God zei tot de slang: 'Omdat je dat gedaan hebt: vervloekt ben jij van al het vee en van alle wilde dieren van het veld. Op je buik zul je gaan en stof zul je eten alle dagen van je leven. Vijandschap plaats ik tussen jou en tussen de vrouw en tussen jouw nageslacht en tussen haar nageslacht: hij zal jouw hoofd verbrijzelen en jij zal hem bij de hiel verbrijzelen.'

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
אֶל־הָאִשָּׁה אָמַר הָרְבָה אֶרְבֶּה עִצְבוֹנְךָ וְהָרְבֵה בְּעָצֹב וְהָלֵד בְּגֵם וְאֶל־אִשׁוֹ תִשְׁוָקָתְךָ :וְהָיָה יְמִשְׁלֶכְךָ ס	16	Tot de vrouw heeft hij gezegd: ‘Ik zal jouw moeite en jouw zwangerschap zeer groot maken met pijn zul je kinderen baren. En naar jouw man zal jouw begeerte zijn en hij zal over je heersen.
וּלְאָדָם אָמַר כִּי שָׁמַעְתָּ לְקוֹל אִשְׁתְּךָ וְתֹאכַל מִן־הָעֵץ אֲשֶׁר צִוִּיתִיךָ לֵאמֹר לֹא תֹאכַל מִמֶּנּוּ אַרְבֶּה הָאָדָמָה בְּעִבּוּרָךְ :בְּעִצְבוֹן תֵּאָבְדָה כָּל יְמֵי חַיֶּיךָ	17	Tot de mens heeft hij gezegd: ‘Omdat je geluisterd hebt naar de stem van jouw vrouw en van de boom at waarvan ik geboden had zeggend: “Niet zul je ervan eten.” Vervloekt is de grond omwille van jou: met moeite zul je ervan eten alle dagen van jouw leven.
וְקוֹץ וְדִשְׁתִּי תִצְמַח לָךְ :וְאָכַלְתָּ אֶת־עֵשֶׂב הַשָּׂדֶה בְּעֵת אֲפִידֹת תֹּאכַל לֶחֶם	18	Doorn en distel zal eruit opspringen tegen jou en je zal van het gewas van het veld eten.
עַד שׁוֹבֶכְךָ אֶל־הָאָדָמָה כִּי מִמֶּנָּה לָקַחְתָּ כִּי־עָפַר אָתָּה :וְאֶל־עָפָר תָּשׁוּב וַיִּקְרָא הָאָדָם שֵׁם אִשְׁתּוֹ חַוָּה	19	Met het zweet op je gezicht zul je brood eten totdat je terugkeert naar de grond, want daaruit ben je genomen; want stof ben je en tot stof zul je terugkeren.’
:כִּי הָיָה הָהֵמָּה אִם כָּל־יָד וַיַּעַשׂ יְיָ אֱלֹהִים לָאָדָם וּלְאִשְׁתּוֹ כִּתְנוֹת עוֹר :וַיְלַבְּשֵׁם פ	20	De mens noemde de naam van zijn vrouw ‘leven’ (<i>Chawwah</i> , Eva), omdat zij de moeder is geworden van alle leven.
וַיֹּאמֶר יְיָ אֱלֹהִים הֵן הָאָדָם הָיָה כְּאֶחָד מִמֶּנּוּ לִדְעַת טוֹב וָרָע	21	Jhwh God maakte voor de mens en zijn vrouw gewaden van huid en kleetde hen.
	22	Jhwh God zei: ‘Zie, de mens is als één van ons geworden, met kennis van goed en kwaad.

Hebreeuwse grondtekst	Vs	Vertaling
וַתֵּחַה כִּן לִשְׁלַח לָדוּ וְלִקְחוּ גַם מִעֵץ הַחַיִּים וְאָכַל :וְנָחִי לְעֹלָם וַיִּשְׁלַחֵהוּ יְהוָה אֱלֹהִים מִגֵּן־עֵדֶן	23	Nu dan, laat hij niet ook de hand strekken om ook van de boom van het leven te nemen en zal eten en voor eeuwig zal leven.'
לְעֵבֶל אֶת־הָאָדָמָה :אֲשֶׁר לָקַח מִן־ וַיִּגְרֹשׁ אֶת־הָאָדָם וַיִּשְׁכֹּן מִקְדָּם לְגִן־עֵדֶן אֶת־הַכְּרִיבִים וְאֵת לֶהֱט הַתְּרִב הַמִּתְהַפֵּקֶת :לְשֹׁמֵר אֶת־דֶּרֶךְ עֵץ הַחַיִּים	24	Jhwh God zond hem uit de tuin van Eden weg om de grond te bewerken, waaruit hij was genomen. Hij verdreef de mens en stationeerde ten oosten van de tuin van Eden cheroebim en een vlamvend zwaard dat heen en weer wentelde, om de weg naar de boom van het leven te bewaken.
ס		

Vragen voor de leerlingen bij Genesis 2:4b-3:24

Stap 1: SITUEREN

- Dit verhaal staat, net als Genesis 1, in de Bijbel, het heilige boek voor joden en christenen (en moslims trouwens ook, al is voor hen de Koran net iets belangrijker). Als je een Bijbel hebt, zoek dan eens op waar in de Bijbel dit verhaal staat.
- Waarom begint dit verhaal halverwege een vers, Genesis 2, vers 4b?

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees met elkaar in de klas (om de beurt een vers) of alleen voor jezelf de bovenstaande tekst door (Genesis 2:4b-3:24).
- Zet op het onderstaande kaartje pijlen bij (1) Nubië, (2) Assyrië, (3) de rivier de Tigris (4) de rivier de Eufraat. Teken daarna een halve cirkel die die vier plekken met elkaar verbindt. Begin bij het zuidelijke puntje van Mesopotamië, ga via Assyrië en buig dan af naar Nubië. Welk land ligt dan in het midden?



Illustratie 2.3 Kaart van het oude Nabije Oosten met de namen van de huidige staten.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat is volgens jou de bedoeling van dit verhaal? Op welke vragen biedt dit verhaal antwoorden?

Stap 4: RELATEREN

- Als je beide scheppingsverhalen uit de Bijbel (Genesis 1-2:4a en 2:4b-3:24) met elkaar vergelijkt, dan vallen een aantal verschillen en overeenkomsten op. Sommige dingen (zoals de schepping van de mens en de dieren) worden twee keer verteld, maar op twee verschillende manieren. Vul het onderstaande schema van zulke overeenkomsten en verschillen in.

Wat?	Eerste verhaal (Genesis 1:1-2:4a)	Tweede verhaal (Genesis 2:4b-3:24)	Overeenkomst	Vershil	Verklaring
Wat is de naam voor God?					
Wat was er aan het begin van het verhaal?					
Is er aan het begin van het verhaal te veel of te weinig water?					
Waar speelt het verhaal zich af?					
Wat wordt er eerst gemaakt? Mens of dier?					
Welke opdracht krijgt de mens?					

- Vers 23 van hoofdstuk 2 wordt nog steeds voorgelezen bij huwelijksvieringen. Kun je bedenken waarom?
- Veel mensen zeggen dat de vrouw minderwaardig is aan de man omdat Eva uit een rib van de man gemaakt is. Klopt dat eigenlijk wel?
- Weer anderen zeggen dat homoseksualiteit, de liefde van twee mannen of twee vrouwen voor elkaar, niet goed is, want God heeft immers man en vrouw gemaakt. Wat vind je van die redenering?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij Genesis 2:4b-3:24

Deze opdracht veronderstelt een zekere historisch-kritische benadering van de Bijbel, die lang niet alle, meer orthodoxe joden en christenen zullen volgen. Het gaat er namelijk van uit dat de eerste twee hoofdstukken van de Bijbel elkaar op sommige punten tegenspreken, omdat ze in verschillende tijden zijn ontstaan en door verschillende schrijvers met verschillende bedoelingen zijn vastgelegd. Voor sommige docenten is dat dan reden om helemaal niet aan deze oefening te beginnen, hetzij omdat ze zelf zo'n orthodoxe achtergrond hebben, hetzij omdat ze zich niet willen branden aan wat voor hun doelgroep of achterban gevoelig ligt. Voor veel docenten, leerlingen en hun families is dit echter helemaal niet zo problematisch als het zou kunnen lijken, ook als deze een (meer liberale) joodse of christelijke achtergrond hebben. Dit materiaal is immers grotendeels ontwikkeld door mensen die zich wel tot die religieuze tradities rekenen, maar er geen orthodoxe houding op na houden. Verder zijn de opmerkingen bij de uitwerking van de vragen bij Genesis 1:1-2:4a ook hier van toepassing.

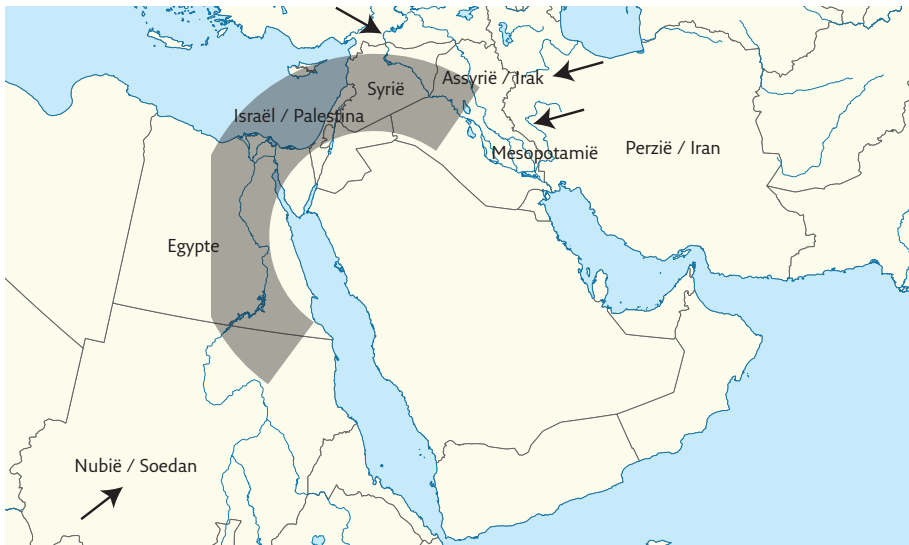
Stap 1: SITUEREN

- Dit verhaal staat, net als Genesis 1, in de Bijbel, het heilige boek voor joden en christenen (en moslims trouwens ook, al is voor hen de Koran net iets belangrijker). Als je een Bijbel hebt, zoek dan eens op waar in de Bijbel dit verhaal staat.
- Waarom begint dit verhaal halverwege een vers, Genesis 2, vers 4b?
 - Vers 2:1-2:4a vormen de afsluiting van het vorige verhaal. Wanneer je Genesis 1 en 2 als doorlopend verhaal leest en Genesis 2 ziet als een nadere toelichting op wat er op de zesde scheppingsdag gebeurde, dan is het logisch om de afsluiting van het eerste verhaal (Gen 1:1-2:4a) als inleiding op het tweede verhaal te lezen dat begint in vers 4b.

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees met elkaar in de klas (om de beurt een vers) of alleen voor jezelf de onderstaande tekst door (Genesis 2:4b-25).
- Zet op het onderstaande kaartje pijlen bij (1) Nubië, (2) Assyrië, (3) de rivier de Tigris (4) de rivier de Eufraat. Teken daarna een halve cirkel die die vier plekken met elkaar verbindt. Begin bij het zuidelijke puntje van Mesopotamië, ga via Assyrië en buig dan af naar Nubië. Welk land ligt dan in het midden?

- Centraal in de halve maan van vruchtbare grond te midden van kurkdroge woestijnen ligt het land Israël.



Illustratie 2.4 Kaart van het oude Nabije Oosten met daarop aangegeven de vruchtbare halve maan van Egypte tot aan Mesopotamië met Israël-Palestina in het midden.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat is volgens jou de bedoeling van dit verhaal? Op welke vragen biedt dit verhaal antwoorden?
 - Het verhaal biedt vooral antwoord op de vraag waarom het leven geen lui-lekkerland (*tuin van plezier*, Hebreeuws: *gan 'eden*) is. Leuk of niet leuk, mensen moeten vaak veel moeite doen om iets te bereiken. Dat geldt ook voor leerlingen op school: je zou willen chillen, maar het is flink buffelen om school te halen.

Stap 4: RELATEREN

- Als je beide scheppingsverhalen uit de Bijbel (Genesis 1-2:4a en 2:4b-3:24) met elkaar vergelijkt, dan vallen een aantal verschillen en overeenkomsten op. Sommige dingen (zoals de schepping van de mens en de dieren) worden twee keer verteld, maar op twee verschillende manieren. Vul het onderstaande schema van zulke overeenkomsten en verschillen in.

Wat?	Eerste verhaal (Genesis 1:1-2:4a)	Tweede verhaal (Genesis 2:4b-3:24)	Overeenkomst	Verschil	Verklaring
Wat is de naam voor God?	God (אלהים)	God de HEER (יהוה אלהים)	Beide God	In verhaal 2 ook eigennaam	Verhaal 1 is afstandelijker en universalistischer (betreft kosmos)
Wat was er aan het begin van het verhaal?	Alleen water en chaos	Juist geen water, alleen steppe	Onwenselijk startpunt	Te veel of juist te weinig water	Verhaal 2 is veel regionaler qua context (bekijkt alleen de steppe en woestijnen van het Midden-Oosten)
Is er aan het begin van het verhaal te veel of te weinig water?	Te veel; het water moet weggestopt worden achter een uitspansel of aan de randen van de wereld	Te weinig water: pas als er een stroom opborrelt (zoals bij de Gihon - bron bij Jeruzalem) en er rivieren komen, ontstaat er een tuin van Eden	Water is zowel onmisbaar voor het leven als een bedreiging ervan		Deze tegenstellingen hebben geleerden ertoe gebracht de twee verhalen als verschillende verhalen te zien, die elkaar op details tegenspreken, op hoofdlijnen elkaar aanvullen en vooral een verschillend perspectief innemen (Gen 2: lokaal; Gen 1: universeel).
Waar speelt het verhaal zich af?	Wereldwijd	Midden-Oosten tussen Nubië en Assyrië		Verhaal 1 gaat over de hele wereld en kosmos	

Wat?	Eerste verhaal (Genesis 1:1-2:4a)	Tweede verhaal (Genesis 2:4b-3:24)	Overeenkomst	Verschil	Verklaring
Wat wordt er eerst gemaakt? Mens of dier?	Eerst de dieren, dan de mens	Eerst de mens, dan de dieren			Het eerste verhaal zou dan heel goed als een aanvullingen, een <i>prequel</i> op het tweede (dus oudere) verhaal gezien kunnen worden.
Welke opdracht krijgt de mens?	Veel nakomelingen voortbrengen, de aarde onderwerpen en eten van zaden en vruchten (dus vegetariër zijn!)	De tuin van Eden bewerken en bewaken			

- Vers 23 van hoofdstuk 2 wordt nog steeds voorgelezen bij huwelijksvieringen. Kun je bedenken waarom?
 - ‘Been van mijn gebeente en vlees van mijn vlees’ is een uitdrukking dat de twee echtelieden nu voortaan een eenheid gaan vormen, ook lichamelijk.
- Veel mensen zeggen dat de vrouw minderwaardig is aan de man omdat Eva uit een rib van de man gemaakt is. Klopt dat eigenlijk wel?
 - Gen 3:16 zegt weliswaar dat een man over een vrouw zal heersen, maar dat is niet iets wat God in dit verhaal als straf oplegt, maar eerder een uitspraak in de zin van ‘zo is dat nu eenmaal’. Als je zegt dat een vrouw ondergeschikt is aan een man, omdat ze uit een rib van de man genomen is, dan zou dat net zo goed moeten betekenen dat een man ondergeschikt is aan de aarde, omdat de mens (*‘adam’*) uit de aarde (*‘adamah’*) genomen is.
- Weer anderen zeggen dat homoseksualiteit, de liefde van twee mannen of twee vrouwen voor elkaar, niet goed is, want God heeft immers man en vrouw gemaakt. Wat vind je van die redenering?
 - Het verhaal heeft over dit punt niets te zeggen, zoals zoveel andere zaken van het menselijk leven ook niet besproken worden. Dit verhaal gaat toevallig over een man en een vrouw. Nergens wordt hier homoseksualiteit benoemd, laat staan veroordeeld. De tekst zegt ook niets over wat er ‘natuurlijk’, of ‘normaal’ zou zijn of moeten zijn. De tekst is vooral een verhaal, geen voorschrift.
 - Overigens zou je zoiets soortgelijks ook kunnen zeggen over de vraag of God transseksualiteit, transgenders of intersekse mensen afkeurt. Uit het gegeven dat de verteller – klassiek binair – alleen een man en vrouw opvoert, valt niet af te leiden dat er voor transgenders geen plaats is in de Bijbel, of in het joodse of christelijke geloof. In de joodse wetgeving (*halachah*) wordt bijvoorbeeld wel degelijk rekening gehouden met intersekse mensen.

De relatie tussen de twee scheppingsverhalen in Genesis: Verdiepingsopdracht bovenbouw havo-vwo

Je kunt leerlingen in bovenbouw havo of vwo een extra verdiepingsopdracht geven over de relatie tussen de twee scheppingsverhalen in Genesis.³ Hierbij hoort wat achtergrondinformatie.

Vragen en achtergrond voor de leerlingen bij verdiepingsopdracht

Stap 4: RELATEREN

- Lees de achtergrondinformatie bij wat de meerderheid van bijbelwetenschappers beschouwen als het oudere scheppingsverhaal en wat ze beschouwen als een jongere toevoeging. Welk van de twee scheppingsverhalen (Genesis 1:1-2:4a of Genesis 2:4b-3:24) is dan het oudere verhaal en welk het jongere scheppingsverhaal?

Achtergrondinformatie bij het oudste scheppingsverhaal in Genesis

Dit verhaal stamt hoogstwaarschijnlijk uit de eerste helft van het laatste millennium voor de christelijke jaartelling (1000-600 v.Chr.), dat wil zeggen de periode dat Israël en Juda zelfstandige koninkrijken waren. De auteur is onbekend, waarschijnlijk een schrijver aan het hof van de koning in Jeruzalem. Kenmerkend voor deze schrijver is dat hij God steeds met diens eigennaam, JHWH, aanduidt. Dat zal te maken hebben met de rivaliteit van Jeruzalem met andere koningssteden in de buurt waar goden als Ba'al, Kemos en Molech werden vereerd. Hoe die eigennaam JHWH precies moet worden uitgesproken, valt niet goed meer te achterhalen, omdat joden al vroeg in de geschiedenis (200 v.Chr.?) volledig gingen vermijden. Ze spreken nu over 'de Naam' (Hebreeuws: ha-Shem) of 'de Heer' (Hebreeuws: Adonai). Sommige mensen denken dat de naam als 'Jehovah' uitgesproken moet worden, maar dat is een vermenging van de medeklinkers JHWH en de klinkers van Adonai. We noemen de auteur van dit verhaal meestal de *Jahwistische* schrijver.

Het verhaal van de schepping van de wereld (niet: de kosmos) is nog heel erg gecentreerd om de mens die 'adam' wordt genoemd. Dat is een afgeleide van het woord voor grond: 'adamah'. De mens wordt volgens dit verhaal gemaakt van klei uit die grond. Pas als JHWH hem de levensadem inblaast, komt dit wezen tot leven. Pas in tweede instantie wordt dit wezen 'ontdubbeld' tot man ('isj) en man-in ('isja), dus vrouw. JHWH zelf wordt ook mensvormig, 'antropomorf' voorgesteld: hij wandelt

³ Deze opdracht is geënt op een aanvullende opdracht in het docentenmateriaal van de lesmethode *Over wondere feiten* (Wubs et al. 2012), maar door de huidige auteur volledig herschreven, aangepast en aangevuld.

's avonds in de tuin als het koel is. Het verhaal kent een concentrische structuur: het belangrijkste staat in het midden en het begin en het einde lijken op elkaar.

Centraal in dit verhaal staat de vraag naar het eeuwige leven. De mens had het, maar verloor het, dankzij een slang. In dit opzicht lijkt het verhaal sterk op het oudste bekende epos, namelijk dat van Gilgamesj dat al in het derde millennium v.Chr. is ontstaan. Gilgamesj is koning van Uruk en gaat op zoek naar het eeuwige leven. Hij vindt dat op aanwijzing van Utnapisthim, een voorloper van de bijbelse Noach, die met een ark vol met dieren de zondvloed heeft overleefd. Het geheim zit in een kruid dat Gilgamesj van de bodem van de zee moet halen. Dat lukt hem, maar hij valt daarna van uitputting in slaap. Dat is het moment waarop een slang zijn kans grijpt, het kruid eet en wel vervelt, maar eeuwig blijft leven. Gilgamesj keert onverrichter zake terug naar zijn stad Uruk. Het verhaal heeft dus ook een concentrische structuur.

Achtergrondinformatie bij het jongere scheppingsverhaal in Genesis

Dit verhaal stamt hoogstwaarschijnlijk uit de periode dat het koninkrijk Juda zijn zelfstandigheid had verloren. Jeruzalem was verwoest in 587 v.Chr. door de Babylonische koning Nebukadnezar die joden wegvoerde uit Israël om in Babylonië als landarbeiders en slaven te werken, mogelijk aan de enorme bouwwerken in de hoofdstad Babylon, zoals een enorme tempeltoren en enorme tuinen op terrassen (de zogenaamde 'hangende tuinen'). Hoewel Babylon in 539 v.Chr. werd ingenomen door de Perzen onder Cyrus en de joden toestemming kregen weer terug te keren naar hun eigen land, bleef Israël een vazalstaat van het nieuwe Perzische rijk.

Dit bijbelverhaal weerspiegelt waarschijnlijk de Babylonische mythe van de strijd van de heldgod Mardoek tegen de chaosmachten, met name het monster Tiamat, een soort oerdraak. Tiamat personificeerde het woeste water van de overstromingen van de grote rivieren de Eufraat en de Tigris die dankzij vakkundige waterwerken van de Babyloniërs omgezet konden worden in een vernuftig irrigatiesysteem in het gebied tussen de rivieren: Mesopotamië (Grieks: *meso-potamoi*). Mardoek was een kosmische heldgod die uit de resten van de overwonnen vijanden de hemel en aarde maken, zoals Zeus en Odin dat ook deden met Kronos en Ymir.

De schrijver van dit bijbelverhaal is ook onbekend. Karakteristiek voor zijn werk is een stijl die herhalend en opsommend is. Centraal staat de verering van JHWH in de tempel. Vandaar dat de hemellichamen die de tijd aangeven en de dagen die uiteindelijk uitmonden in de rustdag, de sabbat, heel belangrijk zijn. Het verhaal kent een kenmerkende structuur: er zijn zes tijdseenheden, waarbij eenheid 4 een invulling is van eenheid 1, eenheid 5 een nadere invulling van eenheid 2 en eenheid 6 een nadere uitwerking van eenheid 3. De structuur wordt wel vergeleken met een joodse kandelaar, menorah. We noemen de schrijver meestal een *priesterlijke* schrijver, vanwege de interesse in zaken die vooral priesters in een tempel aangaan.



Illustratie 2.5 Afbeelding van een zegelring uit de 7^{de} eeuw v.Chr. met Mardoek in gevecht met Tiamat. De figuur links op de afbeelding zou de boom des levens kunnen vertegenwoordigen, die vaak op Assyrische reliëfs te zien is.

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij verdiepingsopdracht

Stap 4: RELATEREN

- Lees de achtergrondinformatie bij wat de meerderheid van bijbelwetenschappers beschouwen als het oudere scheppingsverhaal en wat ze beschouwen als een jongere toevoeging. Welk van de twee scheppingsverhalen (Genesis 1:1-2:4a of Genesis 2:4b-3:24) is dan het oudere verhaal en welk het jongere scheppingsverhaal?
 - Genesis 2:4b-3:24 hoort bij de achtergrondinformatie bij het waarschijnlijk oudere, Jahwistische verhaal. Het heeft nog een naïef, antropomorfisch Godsbeeld: God wandelt nog in de tuin in de avond om verkoeling te zorgen. De schepping van de mens wordt nog heel plastisch als stof uit de aarde voorgesteld. Het ademt nog de sfeer van mythen en sprookjes als een slang gaat praten. Het heeft aandacht voor regionale karakteristieken, zoals een steppegrond waar bodemwater uit opborrelt, een bekend verschijnsel in het land Israël, met name bij de bron Gichon bij Jeruzalem.
 - Genesis 1:1-2:4a hoort dan bij een jonger, priesterlijke geschiedschrijving die na de Babylonische ballingschap zal zijn ontstaan. Dit verhaal weerspiegelt een veel ruimer, haast universalistisch wereldbeeld: het gaat niet meer om een lokale steppe met daarin een park, maar over de schepping van de hele

aarde, alle dieren en de hele kosmos. God is veel transcender. De mens wordt hier als eenheid, man én vrouw tegelijkertijd, voorgesteld.

- Als Genesis 1:1-2:4a dus later is geschreven dan het oudere verhaal in Genesis 2:4b-3:24, dan zou je kunnen concluderen dat dit jongere verhaal doelbewust als een grote ouverture, een voorportaal, of in filmtermen: een *prequel* bedoeld is en de vragen die het oudere verhaal openlaat (waar komen hemel en aarde vandaan?) deels beantwoordt. In termen van man-vrouw verhoudingen, zou je ook kunnen zeggen dat een oudere ongelijke verhouding als zou de vrouw een derivaat van een man zijn, wordt recht getrokken.

Scheppingstradities in de Koran (klas 3 en hoger)

De tekst: Soera 7:1-29⁴

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
الْمَص ١	1	Alif Lâm Mîm Shâd.
كَتَبَ أَنْزَلَ إِلَيْكَ فَلَا يَكُنْ فِي صَدْرِكَ حَرَجٌ مِنْهُ لِتُنذِرَ بِهِ وَتُذَكِّرَ لِلْمُؤْمِنِينَ ٢	2	(Dit is) een Boek dat aan jou (Moehammad) neergezonden is, laat er daarom geen bedruktheid in jouw borst zijn vanwege deze (Koran). (Hij is neergezonden) om ermee te waarschuwen, en is een vermaning voor de gelovigen.
اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ وَلَا تَتَّبِعُوا مِن دُونِهِ أُولِيَاءَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَذَكَّرُونَ ٣	3	Volgt dan hetgeen aan jullie is neergezonden van jullie Heer en volgt buiten Hem geen leiders. Weinig is het dat jullie je laten vermanen.
وَكَمْ مِّن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيِّنًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ ٤	4	En hoeveel steden hebben Wij niet vernietigd: Onze bestraffing kwam tot hen in de nacht of terwijl zij in de middag rustten.
فَمَا كَانَ دَعْوَاهُمْ إِذْ جَاءَهُمْ بَأْسُنَا إِلَّا أَن قَالُوا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ ٥	5	En hun smeekbede, toen Onze bestraffing tot hen kwam, was slechts dat zij zeiden: 'Voorwaar, wij waren onrechtplegers.'
فَلَنَسْأَلَنَّ الَّذِينَ أُرْسِلَ إِلَيْهِمْ وَلَنَسْأَلَنَّ الْمُرْسَلِينَ ٦	6	Wij zullen zeker degenen aan wie (Profeten) gezonden waren ondervragen, en Wij zullen zeker de gezondenenvragen.
فَلَنَقْصُصَنَّ عَلَيْهِمْ بِعِلْمٍ ۖ وَمَا كُنَّا غَائِبِينَ ٧	7	Wij zullen hun dan vertellen (wat zij hebben verricht), met kennis, en Wij waren niet afwezig.
وَالْوَزْنُ يَوْمَئِذٍ الْحَقُّ ۖ فَمَن تَقُلْتُ مَوْزِنُهُ فَاقُولَنِيكَ هُم مُّقْتَحُونَ ٨	8	Op die Dag zal de weegschaal de Waarheid aangeven. Wiens schaal (met goede daden) dan zwaar is: zij zijn degenen die welslagen.

4 De Nederlandse vertaling is ontleend aan Siregar (2020), *De Edele Koran*. Voor deze bestudering zijn alleen de eerste 29 verzen (ayat) geselecteerd.

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
وَمَنْ خَفَّتْ مَوَازِينُهُ فَأُولَٰئِكَ الَّذِينَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ بِمَا كَانُوا بِآيَاتِنَا يَظْلِمُونَ ٩	9	En wiens schaal licht is: zij zijn degenen die zichzelf verlies hebben toegebracht omdat zij Onze Verzen plachten te ontkennen.
وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعِيشٌ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ١٠	10	En voorzeker, Wij hebben jullie macht gegeven op aarde en Wij hebben op haar voor jullie levensvoorzieningen geplaatst. Weinig is het dat jullie dankbaar zijn.
وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِلْأَدَمِ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ لَمْ يَكُنْ مِنَ السَّاجِدِينَ ١١	11	En voorzeker, Wij hebben jullie geschapen, vervolgens hebben Wij jullie vormgegeven en daarna zeiden Wij tot de Engelen: 'Knielt jullie neer voor Adam,' toen knielden zij, behalve Iblis, hij behoorde niet tot de knielenden.
قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَا خَيْرٌ مِّمَّنْ خَلَقْتَنِي مِنْ نَارٍ وَخَلَقْتَهُ مِنْ طِينٍ ١٢	12	Hij (Allah) vroeg: 'Wat belemmerde jou je neer te knielen, toen Ik het jou beval?' Hij zei: 'Ik ben beter dan hij (Adam); U hebt mij uit vuur geschapen terwijl U hem uit aarde hebt geschapen.'
قَالَ فَأَهْبِطْ مِنْهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَنْ تَتَّكِبَ فِيهَا فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ ١٣	13	Hij (Allah) zei: 'Daal af uit het (Paradijs), want het past jou niet dat jij je er hoogmoedig in gedraagt. vertrek daarom. Voorwaar, jij behoort tot de vernederden.'
قَالَ أَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمٍ يَبْعَثُونَ ١٤	14	Hij (Iblies) zei: 'Geef mij uitstel tot de Dag waarop zij opgewekt zullen worden.'
قَالَ إِنَّكَ مِنَ الْمُنْظَرِينَ ١٥	15	Hij (Allah) zei: 'Voorwaar, jij behoort tot hen aan wie uitstel is gegeven.'
قَالَ فِيمَا أُغْوَيْتَنِي لَأَقْعُنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ ١٦	16	Hij (Iblies) zei: 'Omdat U mij hebt doen dwalen, zal ik hen belemmeren op Uw recht Pad.
ثُمَّ لَا يَأْتِيهِمْ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَنْ شِمَائِلِهِمْ وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ ١٧	17	Daarna zal ik zeker tot hen komen, van vóór hen en van achter hen en van hun rechterzijde en van hun linkerzijde, en U zult de meesten van hen niet als dankbaren aantreffen.'
قَالَ أَخْرِجْ مِنْهَا مَذْمُومًا مَذْحُورًا لَمَنْ يَتَّبِعْكَ مِنْهُمْ لَا مَلَأَ جَهَنَّمَ مِنْكُمْ أَجْمَعِينَ ١٨	18	Hij (Allah) zei: 'Ga er uit weg, veracht en verstoten. Wie van hen jou dan volgt: voorwaar, Ik zal de Hel vullen met jullie allen.'

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
وَيَا أَدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ فَكُلَا مِنْ حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ ١٩	19	En: 'O Adam, verblijf in het Paradijs, jij en je vrouw, en eet wat jullie willen, en nadert deze boom niet, want dan zullen jullie tot de onrechtplegers behoren.'
فَوَسَّوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوْءَاتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَتَيْنِ لَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ ٢٠	20	Toen fluisterde de Satan hen in om te onthullen wat er van hun schaamte bedekt was, en hij zei: 'Jullie Heer houdt jullie slechts van deze boom af omdat jullie anders Engelen worden, of dat jullie tot de eeuwiglevenden zullen behoren.'
وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ ٢١	21	En hij bezwoer hun: 'Voorwaar, ik behoor voor jullie zeker tot de raadgevers,'
فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْءَاتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْتُ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ ٢٢	22	Waarlijk, hij misleidde hen door bedrog, Toen zij dan van (de vruchten van) de boom hadden geproefd, werd hun schaamte zichtbaar en zij begonnen zich to bedekken met (aaneengeregeng) bladeren van het Paradijs. En hun Heer riep tot hen: 'Heb Ik jullie deze boom van jullie niet verboden en heb Ik niet tot jullie gezegd: "Voorwaar, de Satan is voor jullie een duidelijke vijand?"
قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ ٢٣	23	Zij zeiden: 'Onze Heer, wij hebben onszelf onrecht aangedaan en wanneer U ons niet vergeeft en ons geen genade schenkt, dan zullen wij zeker tot de verliezers behoren.'
قَالَ اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَّعَ إِلَىٰ حِينٍ ٢٤	24	Hij (Allah) zei: 'Daalt af, jullie zijn elkaars vijanden, en voor jullie is er op de aarde een verblijfplaats en een genieting tot een bepaalde tijd.'
قَالَ فِيهَا تَحْيَوْنَ وَفِيهَا تَمُوتُونَ وَمِنْهَا تُخْرَجُونَ ٢٥	25	Hij zei: 'Daarop zullen jullie leven en daarop zullen jullie sterven en daaruit zullen jullie tevoorschijn worden gebracht '

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
يٰۤاَيُّهَا النَّاسُ قَدْ اُنْزِلَ اِلَيْكُمْ لِبَاسًا يُّوْرِي سَوْءَ تَكْمُ وَرِيْشًا وَلِبَاسٌ اَلْتَّقْوٰى ذٰلِكَ خَيْرٌ ذٰلِكَ مِّنْ اٰيٰتِ اللّٰهِ لَعَلَّكُمْ يَذَكَّرُوْنَ ٢٦	26	O Kinderen van Adam, voorzeker, Wij hebben voor jullie kleding neergezonden om jullie schaamte te bedekken en versierselen. En het kleed van het vrezen (van Allah), dat is het beste. Dat behoort tot Allah's Tekenen. Hopelijk laten zij zich vermanen.
يٰۤاَيُّهَا النَّاسُ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطٰنُ كَمَا اَخْرَجَ لِبَوٰىكُمْ مِّنَ الْجَنَّةِ يَنْزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْءَ مَا كَانَا جَعَلْنَا لَكُمْ هُوَ وَقَبِيْلُهُ مِّنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ اِنَّا جَعَلْنَا الشَّيْطٰنَ اَوْلِيَّاءَ لِلَّذِيْنَ لَا يُؤْمِنُوْنَ ٢٧	27	O Kinderen van Adam, laat de Satan jullie niet in verzoeking brengen, zoals hij jullie voorouders uit de tuin heeft verdreven; hij nam hun kleding van hen weg om hen hun schaamte te tonen. Hij en zijn aanhangers zien jullie van waar jullie hen niet zien. Voorwaar, Wij hebben de Satans tot leiders gemaakt voor degenen die niet geloven.
وَاِذَا فَعَلُوْا فٰحِشَةً قَالُوْا وَجَدْنَا عَلَيْنَا اٰبَاءَنَا وَاللّٰهُ لَمُرْنَا بِهَا قُلْ اِنَّ اللّٰهَ لَا يَأْمُرُ بِالْفَحْشَآءِ اَتَقُوْلُوْنَ عَلٰى اللّٰهِ مَا لَا تَعْلَمُوْنَ ٢٨	28	En wanneer zij een gruweldaad bedrijven, dan zeggen zij: 'Wij troffen dit bij onze vaders aan en Allah heeft ons dit bevolen.' Zeg (O Moehammad): 'Voorwaar, Allah beveelt geen gruweldaden, zeggen jullie dat over Allah wat jullie niet weten?'
قُلْ لِّمَرِّ رَبِّيْ بِالْقِسْطِ وَاَقِيْمُوْا وُجُوْهَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَّادْعُوْهُ مُخْلِصِيْنَ لَهُ الدِّيْنَ كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُوْدُوْنَ ٢٩	29	Zeg: 'Mijn Heer heeft rechtvaardigheid bevolen.' En: 'Richt jullie aangezicht (tot Hem) bij iedere gebedsplaats en aanbidt Hem op een zuivere wijze van aanbidding. Zoals Hij jullie de eerste keer heeft geschapen, zo zullen jullie terugkeren.'



Illustratie 2.6 Afbeelding uit een Perzisch handschrift uit 1415-16 met daarop afgebeeld de engelen die voor Adam buigen, terwijl Iblies achteraf staat en weigert hetzelfde te doen. De afbeelding is gemaakt in Iran, waar sji'itische moslims minder bezwaar hebben tegen afbeeldingen dan soennitische moslims. De afbeelding is te zien in het Topkapı Sarayı Museum, Istanbul.

Vragen voor de leerlingen bij Koran, soera 7:1-29

Stap 1: SITUEREN

- Deze tekst staat in het heilige boek van de islam. Waar en wanneer is dit boek ontstaan?
- Wie heeft de Koran opgeschreven?
- Zoek in een Koran soera 7 op. Dat kan in een gedrukte versie van de Koran of online (<https://koran.nl/soera-7-al-a-raf-de-kantelen/>). Het voordeel van een online-versie is dat je ook kunt luisteren naar de Arabische recitatie. Misschien is er in de klas ook wel een leerling die een stuk Arabisch kan laten klinken? De tekst staat trouwens ook hierboven afgedrukt.
- Zoek op wanneer deze soera is geopenbaard aan de profeet Mohammed: nog in de tijd dat hij in Mekka verbleef (570-622 n.Chr.), toen de islam onderdrukt

werd door rijke afgoden vereerders die Mohammed en zijn volgelingen belachelijk maakten, of in de tijd dat Mohammed in Medina wel veel aanhangers kreeg en de islam begon uit te groeien tot de heersende godsdienst (622-632 n.Chr.).

- Waarom staat dit verhaal niet aan het begin van dit hoofdstuk (*soera*) of aan het begin van de Koran (zoals bij de Bijbel)? Het gaat toch over het allereerste begin?

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek op wie Iblies is.
- Wie is er bedoeld met 'Wij'?
- Wat is de 'Dag van verrijzen' (7:14)?
- Over welke boom gaat het in 7:19?
- Wie zijn de kinderen van Adam (7:26, 27)?
- Je zou de geselecteerde tekst (*soera* 7:1-29) kunnen indelen in 3 passages waarvan er twee het gehoor rechtstreeks toespreken en een andere passage een verhaal vertelt. Welke passages zijn dat?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat voor soort tekst is dit? Een verhaal? Een gedicht? Een beschouwing? Een betoog?
- De verzen over de schepping van de mens staan niet op zichzelf, maar zijn bedoeld om een groep tegenstanders te overtuigen. Wie zijn die tegenstanders? Kijk ook nog eens naar stap 1 SITUEREN. Waar in (het midden van) verzen 1-10 worden die tegenstanders genoemd?
- Kun je een overeenkomst aanwijzen tussen die tegenstanders uit verzen 1-10 en Allah's tegenstander in verzen 11-29?
- Wat is de bedoeling van deze tekst?
- Op welke vragen geeft deze tekst een antwoord?

Stap 4: RELATEREN

- Zoek de overeenkomsten en verschillen tussen deze tekst uit de Koran en de verhalen uit Genesis ([1] Genesis 1:1-2:4a; [2] Genesis 2:4b-3:24). Op welk van de twee verhalen uit Genesis lijkt de tekst uit de Koran het meest?
- Welke traditie is onvriendelijker tegenover vrouwen: [1] Genesis 1:1-2:4a; [2] Genesis 2:4b-3:24 of [3] deze tekst uit de Koran?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij soera 7:1-29

Ook bij deze opdracht wordt enige bekendheid met de islam, de Koran en de profeet Mohammed als voorkennis verondersteld. De opdracht is geschreven voor vooral niet-islamitische leerlingen. In het strikt islamitische onderwijs komen andere thema's eerder aan bod, al zal het onderwerp 'schepping' op enig moment ook relevant zijn. De opdracht is geschreven met het oog op een religiewetenschappelijke vergelijking van de Koran met de Bijbel. Die vergelijking is niet zomaar vanzelfsprekend, want Koran en Bijbel zijn beide heilige boeken, maar ze functioneren wel verschillend in islam, jodendom en christendom. Een paar van de vragen proberen dat ook duidelijk te maken. Opbouw en ontstaansgeschiedenis zijn ook verschillend. Het is dus voor een docent(-in-opleiding) wel van belang om iets meer voorkennis op te doen van de Koran dan alleen deze opdracht (en uitwerking) aanbiedt. Wikipedia biedt al heel veel relevante en nuttige informatie.

Zoals aangegeven in de toelichting hieronder zijn er verschillende passages in de Koran die het thema van de schepping van de wereld, de mens en de zondeval van Iblies behandelen (2:30-34, 15:28-43, 17:61-65, 18:50, 20:116, 38:71-85. Soera 7 wordt algemeen gerekend tot de Mekkaanse openbaringen (anders dan bijvoorbeeld soera 2 dat heel lang en complex is) en laat daarom nog goed de context van een polemiek tegen de polytheïsten zien. De andere Mekkaanse soera's zijn echter vaak weer te beknopt voor het didactische doel van een vergelijking van scheppingsverhalen uit Bijbel en Koran. Voor deze bespreking van dit thema in de Koran is dankbaar gebruik gemaakt van een inzichtelijke passage uit de inleiding van Nicolai Sinai (2017, 138-157).⁵

Stap 1: SITUEREN

- Deze tekst staat in het heilige boek van de islam. Waar en wanneer is dit boek ontstaan?
 - Dit is enige basale voorkennis over de islam en de Koran. De Koran is ontstaan tussen 610 en 632 n.Chr. in Mekka en Medina in het tegenwoordige Saudi-Arabië. De islamitische traditie gaat ervan uit dat de teksten uit de Koran aan de profeet Mohammed (570-632 n.Chr.) zijn geopenbaard via de engel Gabriël (*Jibril*).
- Wie heeft de Koran opgeschreven?
 - De teksten zijn eerst mondeling doorgegeven. De traditie vertelt dat Mohammed zelf niet kon lezen of schrijven. Toen na de dood van de profeet (632 n.Chr., jaar 10 van de islamitische jaartelling) de eerste volgelingen van de profeet stierven, werd de noodzaak om de mondelinge traditie schriftelijk

⁵ Zie ook Speyer (1937-1939).

vast te leggen, steeds groter. Volgens de traditie zijn onder de eerste, tweede en derde opvolgers van Mohammed (Aboe Bakr, Omar en Oethman) de mondelinge tradities schriftelijk vastgelegd.

- De oudste overgeleverde handschriften van de Koran wijken nauwelijks af van de latere traditie (de aanduidingen voor klinkers ontbreken vaak nog in de alleroudste handschriften). De verschillen in de tekstoverlevering van de Koran zijn daarmee vele malen geringer dan die van de Bijbel.
- Zoek in een Koran soera 7 op. Dat kan in een gedrukte versie van de Koran of online (<https://koran.nl/soera-7-al-a-raf-de-kantelen/>). Het voordeel van een online-versie is dat je ook kunt luisteren naar de Arabische recitatie. Misschien is er in de klas ook wel een leerling die een stuk Arabisch kan laten klinken? De tekst staat trouwens ook hierboven afgedrukt.
 - ‘Koran’ betekent letterlijk ‘recitatie’. In de islamitische traditie is het heel belangrijk dat de Koran klinkt, ten gehore wordt gebracht. Begrip van de tekst volgt dan later wel.
- Zoek op wanneer deze soera is geopenbaard aan de profeet Mohammed: nog in de tijd dat hij in Mekka verbleef (570-622 n.Chr.), toen de islam onderdrukt werd door rijke afgoden vereerders die Mohammed en zijn volgelingen belachelijk maakten, of in de tijd dat Mohammed in Medina wel veel aanhangers kreeg en de islam begon uit te groeien tot de heersende godsdienst (622-632 n.Chr.).
 - De islamitische traditie is het erover eens dat deze soera is geopenbaard in de tijd dat hij in Mekka onder druk stond van de ongelovige machthebbers van de stad, die zijn boodschap over het naderende onheil niet serieus namen, dus de periode 610-622 n.Chr., de jaren tussen Mohammeds eerste openbaring en zijn vlucht naar Medina.
- Waarom staat dit verhaal niet aan het begin van dit hoofdstuk (*soera*) of aan het begin van de Koran (zoals bij de Bijbel)? Het gaat toch over het allereerste begin?
 - De Koran kent geen chronologische opbouw. De oudste delen (*soera's*) staan vaak achteraan en de langere, latere soera's vaak vooraan. De Koran is dan ook niet als doorlopend verhaal bedoeld, zoals we dat van delen van de Hebreeuwse Bijbel (Genesis-Koningen) of het Nieuwe Testament (Evangelien en Handelingen) kennen. Wie als niet-moslim voor het eerst gaat lezen, doet er verstandig aan eerst achterin bij de laatste, korte en vaak ook de oudere soera's te beginnen. De soera's lijken op wat we in het Nederlands toespraken, redevoeringen, preken of aanwijzingen zouden noemen. Ze bevatten verwijzingen naar verhalen die we deels uit de Hebreeuwse Bijbel en het Nieuwe Testament kennen. Vandaar dat een verwijzing naar het verhaal dat we kennen uit Genesis 2 en 3 midden in een soera (7) vinden. Vergelijkbare verwijzingen naar de schepping van de wereld en van de mens zijn trouwens ook te vinden in soera 15:28-43, 38:71-85, 20:116, 17:61-65, 18:50 en 2:30-36. De

volgorde is die van de lengte van de verzen, volgens sommigen een indicatie van de chronologische volgorde van openbaringen (van kort naar lang = van oud naar jong).

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek op wie Iblies is.
 - Iblies is de duivel, diabolos (afgeleid van het Griekse *diabolos* [διάβολος], iemand die de boel ver-[διά]draait[βολος]).
- Wie is er bedoeld met ‘Wij’?
 - In de Koran spreekt God/Allah altijd rechtstreeks met een majesteitelijk meervoud, net zoals Willem-Alexander als koning van Nederland ook over zichzelf in de meervoudsvorm kan spreken: ‘wij, Willem-Alexander’. Het duidt status en verhevenheid aan. Allah is trouwens het Arabische woord voor God. Het is dus geen eigennaam, maar een soortnaam.
- Wat is de ‘Dag van verrijzen’ (7:14)?
 - In de Koran en in de islam is het geloof heel belangrijk dat aan het einde van de tijd de doden zullen herleven, verrijzen uit hun graf, en beoordeeld zullen worden op hun goede of slechte daden en dus of naar de hemel of naar de hel zullen gaan.
- Over welke boom gaat het in 7:19?
 - Dit is dezelfde boom waarover het tweede scheppingsverhaal in de Bijbel spreekt. Hier lijken de boom van het leven en de boom van kennis van goed en kwaad samen te vallen. Dat is trouwens ook het geval in de Bijbel (Genesis 3).
- Wie zijn de kinderen van Adam (7:26, 27)?
 - De kinderen van Adam zijn alle mensen. Door ze kinderen van de eerste mens te noemen, worden de hoorders van de Koran in de tijd van Mohammed tot op heden eraan herinnerd dat ze niet veel beter zijn dan die eerste, ongehoorzame mens (zonder daar dan direct allerlei zondeval- en predestinatieleer-voorstellingen mee te verbinden).
- Je zou de geselecteerde tekst (soera 7:1-29) kunnen indelen in 3 passages waarvan er twee het gehoor rechtstreeks toespreken en een andere passage een verhaal vertelt. Welke passages zijn dat?
 - De indeling van deze eerste 29 verzen laten een afwisseling zien van
 1. directe rede (7:1-9);
 2. verhalende tekst (7:10-25);
 3. directe rede (7:26-29).
 - De verhalende tekst gebruikt werkwoordsvormen in de verleden tijd, de directe rede werkwoorden in de tegenwoordige tijd, vaak ook de gebiedende wijs. De directe rede spreekt het gehoor direct aan (tweede persoon: ‘jullie’,

‘O kinderen van Adam!’. Het verhalende tussenstuk valt dan weer onder te verdelen in drie gedeeltes:

1. Iblies wil niet knielen voor Adam en wordt verbannen door Allah (7:10-18).
2. Iblies verleidt Adam en zijn vrouw om van de boom te eten (7:19-22a).
3. Allah ontdekt dat Adam en zijn vrouw van de boom hebben gegeten en verdrijft ze uit het Paradijs (7:22b-25).

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat voor soort tekst is dit? Een verhaal? Een gedicht? Een beschouwing? Een betoog?
 - Leerlingen die niet zijn opgegroeid met de Koran, zullen geneigd zijn het boek als een verhalenbundel te zien, omdat dat hun beeld is van de Bijbel. De teksten in de Koran lijken echter veel meer op toespraken, redevoeringen, of zoals leerlingen bij het schoolvak Nederlands leren: een betoog in plaats van een beschouwing. De soera’s in de Koran willen de hoorders vooral overtuigen het goede te doen. Daarnaast hebben de soera’s natuurlijk ook een verhalend, poëtisch en beschouwend karakter. Voor buitenstaanders is het echter belangrijk het genre van betoog goed te begrijpen. Vandaar ook dat de tekst steeds de hoorders direct toespreekt (bijvoorbeeld 7:26, 27: ‘O Kinderen van Adam!’).
- De verzen over de schepping van de mens (7:11-29) staan niet op zichzelf, maar zijn bedoeld om een groep tegenstanders te overtuigen. Wie zijn die tegenstanders? Kijk ook nog eens naar stap 1 SITUEREN. Waar in (het midden van) verzen 1-10 worden die tegenstanders genoemd?
 - Soera 7 begint met een duidelijke waarschuwing of ‘vermaning’ (7:2, 3). De mensen die die waarschuwing niet serieus nemen, worden in hun slaap ’s nachts of tijdens de siësta in de middag verrast (7:4). Dan zullen ze zich realiseren dat ze ‘onrechtplegers’ waren (7:5), maar dan is het al te laat ...
- Kun je een overeenkomst aanwijzen tussen die tegenstanders uit verzen 1-10 en Allah’s tegenstander in verzen 11-29?
 - Deze onrechtplegers staan dus in zekere zin op één lijn met de duivel, Iblies. Ook de duivel wilde zich niet onderwerpen en werd daarvoor gestraft. De verwijzing naar de schepping van de mens en de opstand van Iblies functioneert dus in een betoog dat bedoeld is de tegenstanders van Mohammed ervan te overtuigen op tijd van mening te veranderen door deze tegenstanders te wijzen op het ongeluk van hun voorgangers en op het lot dat hen te wachten staat (7:8-9) als ze niet tot inkeer komen.
- Wat is de bedoeling van deze tekst?
 - God/Allah is rechtvaardig en niet verantwoordelijk voor de ellende en misstappen in de wereld (7:28). De mens heeft een keuze en is beïnvloedbaar door

Iblies (7:27). Zo'n keuze is echter niet zonder consequenties, want slechte keuzes leiden uiteindelijk naar de hel. Het is dus van groot belang de tekenen van Allah (7:26) goed ter harte te nemen en zelfstandig te handelen en niet verantwoordelijkheid af te schuiven op de ouders (7:28). De mens zal, net als in Genesis 3, op aarde maar voor een zekere tijd kunnen genieten (7:24), maar zal uiteindelijk niet tot stof terugkeren (Gen 3), maar tot de oorspronkelijke staat, zoals door God/Allah gemaakt (7:29).

- Op welke vragen geeft deze tekst een antwoord?
 - Je zou kunnen zeggen dat ook deze tekst – net als veel andere oorsprongsverhalen – wil verklaren waarom er narigheid in de wereld is, terwijl God/Allah die wereld toch goed bedoeld en gemaakt heeft (het zogenaamde *theodicee*-probleem). De tekst maakt duidelijk dat God/Allah niet verantwoordelijk is voor het kwaad, maar dat de mens dat zelf is, beïnvloed door Iblies, de duivel. De tekst geeft geen antwoord op de vraag waarom God/Allah Iblies toestond of toestaat diens verraderlijke werk te doen.

Stap 4: RELATEREN

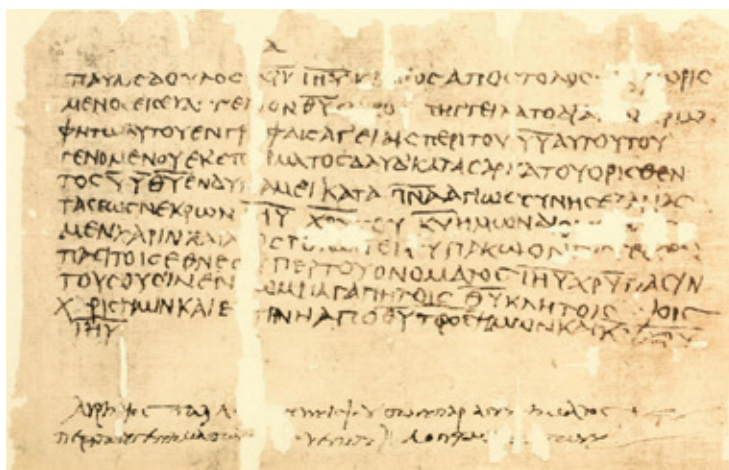
- Zoek de overeenkomsten en verschillen tussen deze tekst uit de Koran en de verhalen uit Genesis ([1] Genesis 1:1-2:4a; [2] Genesis 2:4b-3:24). Op welk van de twee verhalen uit Genesis lijkt de tekst uit de Koran het meest?
- Welke traditie is onvriendelijker tegenover vrouwen: [1] Genesis 1:1-2:4a; [2] Genesis 2:4b-3:24 of [3] deze tekst uit de Koran?
 - Alleen Genesis 2:4b-3:24 spreekt van een duidelijk onderscheid tussen man en vrouw en laat zien dat de verhoudingen niet altijd evenwichtig zijn. In Genesis 1 staan man en vrouw tegelijkertijd als evenbeeld van God naast elkaar. Het opmerkelijke (althans voor niet-islamitische leerlingen die de Koran alleen vanuit de media denken te kennen) is dat ook in de Koran man en vrouw gelijk voor God/Allah zijn. Ze treden gelijk op, gaan samen de fout in en bekennen samen schuld. Er is geen gelaagd schuld-afschuifstelsel zoals in Genesis 3.

Schepping en zondeval volgens Paulus (klas 3 en hoger)

Inleiding voor leerlingen en docenten(in-opleiding)

Paulus behoorde tot de eerste christenen. Hij kwam oorspronkelijk uit het zuiden van wat nu Turkije is. In Israël werd hij bij de grote en bekende leraar Gamaliël opgeleid tot rabbijn. In zijn jonge jaren deed hij mee met de joodse vervolging van de christenen, die toen als ketterse sekte werd beschouwd. Op weg naar Damascus krijgt hij echter een visioen en bekeert zich tot het christendom en gaat daarna juist fanatiek het christelijk geloof in Israël, Griekenland en Rome verkondigen. Hij schreef verschillende brieven aan christelijke groepen in het Romeinse rijk. Die brieven vormen de oudste onderdelen van het Nieuwe Testament, de christelijk aanvulling op de Hebreeuwse Bijbel (het Oude Testament).

Voor Paulus is het belangrijk dat met de komst van Jezus de verschillen tussen Joden en niet-Joden zijn opgeheven. In de christelijke gemeente in Rome wordt daar echter ruzie over gemaakt, vooral over de vraag of de joodse gewoontes rondom besnijdenis en *kosjer* eten ook door niet-joodse christenen moet en worden nagevolgd. In zijn brief aan de christenen in Rome wil hij duidelijk maken dat alle mensen, jood of niet-jood, niet beter of slechter zijn dan een ander mens. Iemand als Abraham leefde in een tijd voordat die geboden gegeven werden aan Mozes en toch was het voor God genoeg dat hij geloofde. Paulus gebruikt hier vaak de beeldspraak van een rechtbank, waarbij mensen schuldig worden bevonden aan het overtreden van de wet, of juist vrijspraak en genade krijgen. Paulus beweert verder dat alle mensen, joden en niet-joden, de neiging hebben verkeerde dingen te doen. Volgens Paulus maakt het verhaal van Adam en Eva dat duidelijk.



Illustratie 2.7 Een handschrift uit de derde of begin eeuw n.Chr. (Oxyrhynchus papyrus 209; Nestle Papyrus 10) met het begin van de brief aan de Romeinen 1:1-7.

De tekst: De brief aan de Romeinen 5

Romeinen 5: Griekse tekst	Vs	Nederlandse weergave (NBV 2004)
Δικαιωθέντες οὖν ἐκ πίστεως	1	Wij zijn dus als rechtvaardigen aangenomen op grond van ons geloof
εἰρήνην ἔχομεν πρὸς τὸν θεὸν διὰ τοῦ κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ		en leven in vrede met God, door onze Heer Jezus Christus.
δι' οὗ καὶ τὴν προσαγωγὴν ἐσχήκαμεν [τῇ πίστει] εἰς τὴν χάριν ταύτην ἐν ᾗ ἐστήκαμεν	2	Dankzij hem hebben we door het geloof toegang gekregen tot Gods genade, die ons fundament is,
καὶ καυχώμεθα ἐπ' ἐλπίδι τῆς δόξης τοῦ θεοῦ.		en in de hoop te mogen delen in zijn luister prijzen we ons gelukkig.
οὐ μόνον δέ, ἀλλὰ καὶ καυχώμεθα ἐν ταῖς θλίψεσιν,	3	En dat niet alleen, we prijzen ons zelfs gelukkig onder alle ellende,
εἰδότες ὅτι ἡ θλίψις ὑπομονὴν κατεργάζεται,		omdat we weten dat ellende tot volharding leidt,
ἡ δὲ ὑπομονὴ δοκιμὴν, ἡ δὲ δοκιμὴ ἐλπίδα.	4	volharding tot betrouwbaarheid, en betrouwbaarheid tot hoop.
ἡ δὲ ἐλπίς οὐ κατασχύνει,	5	Deze hoop zal niet worden beschaamd,
ὅτι ἡ ἀγάπη τοῦ θεοῦ ἐκκέχυται ἐν ταῖς καρδίαις ἡμῶν διὰ πνεύματος ἁγίου τοῦ δοθέντος ἡμῖν.		omdat Gods liefde in ons hart is uitgegoten door de heilige Geest, die ons gegeven is.
Ἔτι γὰρ Χριστὸς ὄντων ἡμῶν ἀσθενῶν ἔτι κατὰ καιρὸν ὑπὲρ ἁσεβῶν ἀπέθανεν.	6	Toen wij nog hulpeloos waren is Christus immers voor ons, die op dat moment nog schuldig waren, gestorven.
μόλις γὰρ ὑπὲρ δικαίου τις ἀποθανεῖται·	7	Er is bijna niemand die voor een rechtvaardig mens wil sterven;
ὑπὲρ γὰρ τοῦ ἀγαθοῦ τάχα τις καὶ τολμᾷ ἀποθανεῖν·		slechts een enkeling durft voor een goed mens zijn leven te geven.
συνίστησιν δὲ τὴν ἑαυτοῦ ἀγάπην εἰς ἡμᾶς ὁ θεός,	8	Maar God bewees ons zijn liefde
ὅτι ἔτι ἁμαρτωλῶν ὄντων ἡμῶν Χριστὸς ὑπὲρ ἡμῶν ἀπέθανεν.		doordat Christus voor ons gestorven is toen wij nog zondaars waren.
πολλῷ οὖν μᾶλλον δικαιωθέντες νῦν ἐν τῷ αἵματι αὐτοῦ σωθησόμεθα δι' αὐτοῦ ἀπὸ τῆς ὀργῆς.	9	Des te zekerder is het dus dat wij, nu we door zijn dood zijn vrijgesproken, dankzij hem zullen worden gered en niet veroordeeld.

Romeinen 5: Griekse tekst	Vs Nederlandse weergave (NBV 2004)
εἰ γὰρ ἐχθροὶ ὄντες κατηλλάγημεν τῷ θεῷ διὰ τοῦ θανάτου τοῦ υἱοῦ αὐτοῦ,	10 Werden we in de tijd dat we nog Gods vijanden waren al met hem verzoend door de dood van zijn Zoon,
πολλῷ μᾶλλον καταλαγέντες σωθησόμεθα ἐν τῇ ζωῇ αὐτοῦ·	des te zekerder is het dat wij, nu we met hem zijn verzoend, worden gered door diens leven.
οὐ μόνον δέ, ἀλλὰ καὶ καυχώμενοι ἐν τῷ θεῷ διὰ τοῦ κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ δι' οὗ νῦν τὴν καταλλαγὴν ἐλάβομεν.	11 En meer nog, dat wij God prijzen danken we aan onze Heer Jezus Christus, door wie we nu al met God zijn verzoend.
Διὰ τοῦτο ὥσπερ δι' ἐνὸς ἀνθρώπου ἡ ἁμαρτία εἰς τὸν κόσμον εἰσῆλθεν καὶ διὰ τῆς ἁμαρτίας ὁ θάνατος, καὶ οὕτως εἰς πάντας ἀνθρώπους ὁ θάνατος διῆλθεν, ἐφ' ᾧ πάντες ἥμαρτον· ἄχρι γὰρ νόμου ἁμαρτία ἦν ἐν κόσμῳ,	12 Door één mens is de zonde in de wereld gekomen en door de zonde de dood, en zo is de dood voor ieder mens gekomen, want ieder mens heeft gezondigd.
ἁμαρτία δὲ οὐκ ἐλλογεῖται μὴ ὄντος νόμου, ἀλλ' ἐβασίλευσεν ὁ θάνατος ἀπὸ Ἀδὰμ μέχρι Μωϋσέως καὶ ἐπὶ τοὺς μὴ ἁμαρτήσαντας ἐπὶ τῷ ὁμοιώματι τῆς παραβάσεως Ἀδὰμ ὅς ἐστιν τύπος τοῦ μέλλοντος.	13 Er was al zonde in de wereld voordat de wet er was; alleen, zonder wet wordt er van de zonde geen rekening bijgehouden.
Ἀλλ' οὐχ ὡς τὸ παράπτωμα, οὕτως καὶ τὸ χάρισμα· εἰ γὰρ τῷ τοῦ ἐνὸς παραπτώματι οἱ πολλοὶ ἀπέθανον, πολλῷ μᾶλλον ἡ χάρις τοῦ θεοῦ καὶ ἡ δωρεὰ ἐν χάριτι τῇ τοῦ ἐνὸς ἀνθρώπου Ἰησοῦ Χριστοῦ εἰς τοὺς πολλοὺς ἐπερίσσευσεν.	14 Toch heerste de dood in de tijd van Adam tot Mozes over alle mensen, ook al begingen ze met hun zonden niet dezelfde overtreding als Adam. Nu is Adam de voorafbeelding van hem die komen zou.
καὶ οὐχ ὡς δι' ἐνὸς ἁμαρτήσαντος τὸ δῶρημα· τὸ μὲν γὰρ κρίμα ἐξ ἐνὸς εἰς κατάκριμα,	15 Maar de genade gaat zijn overtreding verre te boven. Door de overtreding van één mens moesten alle mensen sterven, maar de genade die God aan alle mensen schenkt door die ene mens, Jezus Christus, is veel overvloediger.
	16 Dit geschenk gaat het gevolg van de zonde van één mens verre te boven, want die ene overtreding heeft tot veroordeling geleid,

Romeinen 5: Griekse tekst

τὸ δὲ χάρισμα ἐκ πολλῶν
παραπτωμάτων εἰς δικαίωμα.

εἰ γὰρ τῷ τοῦ ἐνὸς παραπτώματι ὁ
θάνατος
ἐβασίλευσεν διὰ τοῦ ἐνός, πολλῶ
μᾶλλον οἱ τὴν περισσείαν τῆς χάριτος
καὶ τῆς δωρεᾶς τῆς δικαιοσύνης
λαμβάνοντες ἐν ζωῇ βασιλεύσουσιν
διὰ τοῦ ἐνός Ἰησοῦ Χριστοῦ.
Ἄρα οὖν ὡς δι' ἐνός παραπτώματος
εἰς πάντας ἀνθρώπους εἰς κατάκριμα,

οὕτως καὶ δι' ἐνός δικαιώματος εἰς
πάντας ἀνθρώπους εἰς δικαίωσιν
ζωῆς·

ὥσπερ γὰρ διὰ τῆς παρακοῆς τοῦ ἐνός
ἀνθρώπου ἁμαρτωλοὶ κατεστάθησαν
οἱ πολλοί,
οὕτως καὶ διὰ τῆς ὑπακοῆς τοῦ ἐνός
δίκαιοι κατασταθήσονται οἱ πολλοί.

νόμος δὲ παρεισήλθεν, ἵνα πλεονάσῃ
τὸ παράπτωμα·
οὗ δὲ ἐπλεόνασεν ἡ ἁμαρτία,
ὑπερεπερίσσευσεν ἡ χάρις,
ἵνα ὥσπερ ἐβασίλευσεν ἡ ἁμαρτία ἐν
τῷ θανάτῳ,
οὕτως καὶ ἡ χάρις βασιλεύσῃ διὰ
δικαιοσύνης εἰς ζωὴν αἰώνιον διὰ
Ἰησοῦ Χριστοῦ τοῦ κυρίου ἡμῶν.

Vs Nederlandse weergave (NBV 2004)

maar de genade die na talloze
overtredingen geschonken werd, heeft
tot vrijspraak geleid.

17 Als de dood heeft geheerst door de
overtreding van één mens,
is het des te zekerder dat allen die
de genade en de vrijspraak in zo'n
overvloed hebben ontvangen, zullen
heersen in het eeuwige leven, dankzij
die ene mens, Jezus Christus.

18 Kortom, zoals de overtreding van één
enkel mens ertoe heeft geleid dat allen
werden veroordeeld,
zo zal de rechtvaardigheid van één
enkel mens ertoe leiden dat allen
worden vrijgesproken en daardoor
zullen leven.

19 Zoals door de ongehoorzaamheid
van één mens alle mensen zondaars
werden,
zo zullen door de gehoorzaamheid van
één mens alle mensen rechtvaardigen
worden.

20 En later is de wet erbij gekomen, zodat
de overtredingen toenamen;
maar waar de zonde toenam, werd ook
de genade steeds overvloediger.

21 Zoals de zonde heeft geheerst en tot de
dood heeft geleid,
zo moest door de vrijspraak de genade
heersen en tot het eeuwige leven
leiden, dankzij Jezus Christus, onze
Heer.

Vragen voor de leerlingen bij Romeinen 5

Stap 1: SITUEREN

- Waar in de Bijbel is 'de brief aan de Romeinen' te vinden?
- Wie heeft die brief geschreven? Wat weten we van deze auteur?
- Wanneer en waarom heeft de auteur deze brief geschreven?

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees met elkaar in de klas (om de beurt een vers) of alleen voor jezelf de bovenstaande tekst door. Misschien is er wel een leerling die gymnasium doet en een paar Griekse woorden kan herkennen.
- Voor Paulus is de persoon van Christus heel belangrijk. Hoe vaak noemt hij hem in dit hoofdstuk?
- Paulus noemt ook God verschillende keren in dit hoofdstuk. Hoe vaak wordt God genoemd? Wat wordt er over God gezegd in deze tekst?
- Paulus vergelijkt Christus als nieuwe mens met de eerste mens. Wie is die eerste mens en hoe vaak wordt die genoemd?
- Er wordt verder in dit hoofdstuk nog één persoon genoemd. Wie is die persoon en waarom wordt die persoon genoemd?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat wil Paulus met deze tekst over alle mensen zeggen?
- Ben je het daarmee eens?

Stap 4: RELATEREN

- Legt Paulus het verhaal van Genesis 2:4b-3:24 goed uit? Waarom wel of waarom niet?
- Veel christenen hebben deze tekst van Paulus uitgelegd op een anti-joodse of anti-semitische manier: Paulus zou dan beweerd hebben dat de joodse wet (*tora*) niet meer belangrijk en dus achterhaald, soms zelfs achterlijk zou zijn. Klopt die uitleg van deze tekst? Waarom wel of waarom niet?
- Voor Paulus is het beeld van vrijgesproken worden heel belangrijk. Herken je dat gevoel dat je beschuldigd wordt van iets waar je niets aan kunt doen en dan uiteindelijk vrijgesproken wordt?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij Romeinen 5

Hoewel veel christenen Jezus als de centrale persoon beschouwen, komen de brieven van Paulus al snel op een tweede plaats, omdat die brieven de kern van de christelijke geloofsleer bevatten. Voor Paulus zou er geen onderscheid tussen man en vrouw, Griek en jood, slaaf en slavenhouder moeten zijn, maar zou iedereen voor Jezus Christus gelijk moeten zijn (Galaten 3:28), zouden mensen door God geaccepteerd worden niet op basis van wat ze doen, maar wie ze zijn en zouden joodse wetten niet gebruikt mogen worden om niet-joden doelbewust buiten te sluiten. Overigens was de praktijk nog niet zo simpel als deze zinnen doen vermoeden. De brieven hebben vaak een ingewikkelde opbouw en lijken soms wat in zinsbouw en logica te ontsporen. Ook nu is dus verdieping in de achtergrond van de persoon en diens geschriften onmisbaar.

De tekst doet een beroep op argumentatieve vaardigheden van leerlingen en past beter bij leerlingen van klas 3 en hoger dan brugklassen. De tekst is misschien niet zo toegankelijk als verhalende teksten uit bijvoorbeeld het boek Genesis, maar voor een goed begrip van de christelijke kijk op de schepping als zondeval onmisbaar. Zonder de brieven van Paulus en diens joodse tijdgenoten (bijvoorbeeld de schrijvers van de joodse teksten 2 Baruch en 4 Ezra) zou je als lezer van die verhalen niet zo snel op de gedachte komen dat wat daar verteld wordt in Genesis 1-3 opgevat zou moeten worden als complete corruptie van de mensheid. Woorden als 'zonde' (Hebreeuws חַטָּה of עוֹן) en 'vallen' (Hebreeuws נָפַל) komen in Genesis 1-3 niet voor. Joodse lezers zien in Genesis 1-3 dan ook niet een verhaal van doem en mislukking, maar eerder een verklaring voor een nog niet perfecte wereld waarin een jood naar eer en geweten de *tora* moet volgen.

Stap 1: SITUEREN

- Waar in de Bijbel is 'de brief aan de Romeinen' te vinden?
 - De brief aan de Romeinen staat in christelijke Bijbels bijna helemaal aan het einde. Het boek is wel het begin van de verzameling van brieven en daarmee het derde hoofddeel van het Nieuwe Testament, na Evangeliën en Handelingen, namelijk de Brieven, gevolgd door het boek Openbaring: E H B O. Net als bij de Koran is de opbouw van de brieven niet chronologisch, maar eerder op lengte. Dat had er mee te maken dat het in de oudheid bij het aanleggen van een handgeschreven boek (*codex*) efficiënt was om de langste boeken vooraan te plaatsen, zodat je kon inschatten hoeveel vellen perkament of papyrus je nodig had om te vouwen en een bundel te maken.
- Wie heeft die brief geschreven? Wat weten we van deze auteur?
 - De auteur is Paulus. Zijn leven en handelen wordt beschreven in het boek Handelingen van de apostelen (vanaf hoofdstuk 8) volgens eigen zeggen

(Hand 1:1) door de auteur van het evangelie volgens Lucas. Paulus wordt voorgesteld als een aanhanger van de Farizeeën en oorspronkelijk tegenstander van de christenen die door een visioen van Jezus (Handelingen 9) tot inkeer kwam en zendeling voor het christelijke geloof werd. Dat leverde hem problemen op bij zijn oorspronkelijke Farizeese vrienden, maar ook met de Romeinse overheid en zelfs met zijn joods-christelijke geloofsgenoten die vonden dat Paulus te ver ging met het accepteren van niet-joodse christenen. Als Paulus deze brief in 56 n.Chr. schrijft, wil hij vanaf Efeze via Rome doorreizen naar Spanje en hoopt hij via *crowdfunding* genoeg geld voor die zendingsreis te verzamelen (Romeinen 15). Dat doel heeft hij waarschijnlijk nooit bereikt, want hij werd aangeklaagd en volgens de traditie in Rome op last van keizer Nero ter dood veroordeeld (en gebracht) mogelijk rond 62 n.Chr.

- Wanneer en waarom heeft de auteur deze brief geschreven?
 - Paulus heeft deze brief mogelijk in 56 n.Chr. geschreven. Hij geeft niet direct een aanleiding. Waarschijnlijk wilde hij meerdere doelen bereiken, namelijk joodse en niet-joodse christenen bij elkaar houden, de christenen in Rome een hart onder de riem steken, want ze hadden al onder keizer Claudius te maken met tegenstand van de Romeinse overheid. Verder wilde Paulus deze stad bezoeken. Hij was er nog nooit geweest, maar wilde vandaaruit, met financiële steun van de christenen van Rome, een zendingsreis naar Spanje beginnen (Romeinen 15). Om de lieve vrede tussen de joodse en niet-joodse christenen onderling, maar ook die tussen christenen en niet-christenen te behouden, betoogt Paulus dat de joodse nadruk op de *tora* (vaak vertaald met 'wet') in een groter perspectief geplaatst moet worden. Hij verwijst daarbij naar Abraham die ook door God werd geaccepteerd, ook al kende hij veel wetten van de *tora* nog niet. Ook betoogt Paulus dat het verstandig is niet de macht van de overheid ter discussie te stellen (Romeinen 13).

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees met elkaar in de klas (om de beurt een vers) of alleen voor jezelf de bovenstaande tekst door. Misschien is er wel een leerling die gymnasium doet en een paar Griekse woorden kan herkennen.
- Voor Paulus is de persoon van Christus heel belangrijk. Hoe vaak noemt hij hem in dit hoofdstuk?
 - Christus wordt zeven keer genoemd, in Romeinen 5:1, 6, 8, 11, 15, 17, 21.
- Paulus noemt ook God verschillende keren in dit hoofdstuk. Hoe vaak wordt God genoemd? Wat wordt er over God gezegd in deze tekst?
 - God wordt ook precies zeven keer genoemd in Romeinen 5:1, 2, 5, 8, 10, 11, 15. God wordt in verband gebracht met vrede (vers 1), genade (vers 2 en 15), liefde (vers 5, 8), maar ook vijanden (vers 10), en verder verzoening (vers 11).

Genade en liefde zijn dus het belangrijkste, want die worden allebei twee keer genoemd.

- Paulus vergelijkt Christus als nieuwe mens met de eerste mens. Wie is die eerste mens en hoe vaak wordt die genoemd?
 - De eerste mens is Adam. Adam wordt drie keer genoemd (alweer een heilig getal). Adam wordt in vers 14 een ‘voorafbeelding’ (Grieks *typos*, τύπος). Deze manier van personen en gebeurtenissen uit het Oude Testament zien als een voorafbeelding van parallelle personen en gebeurtenissen in het Nieuwe Testament wordt *typologische* exegese genoemd, dat wil zeggen: ze worden steeds betrokken op Jezus en zijn volgelingen. Pas met Jezus zouden de oude voorspellingen en gebeurtenissen hun volle en eigenlijke betekenis krijgen. Die manier van uitleg was trouwens in de tijd van Jezus heel gewoon. De mensen die zich zo’n 100 jaar v.Chr. terugtrokken in de woestijn bij de Dode Zee (Qumran) en daar een deel van de zogenaamde Dode Zeerollen schreven, volgden precies dezelfde methode, maar pasten de uitleg toe op zichzelf en hun leermeester.
- Er wordt verder in dit hoofdstuk nog één persoon genoemd. Wie is die persoon en waarom wordt die persoon genoemd?
 - De enige andere persoon in deze schriftelijke redevoering is Mozes in vers 14. De *tora*, de joodse wet, werd immers aan Mozes geopenbaard en gegeven (Exodus 19-31, 35-40, Leviticus, Numeri en Deuteronomium). De tijd voor Mozes was dan de tijd dat de mensen slechts een paar geboden kenden (namelijk de toestemming om planten en vruchten te eten, Genesis 1 en 9, en het gebod op besnijdenis, Genesis 17). Toch waren al die mensen die toen leefden niet alleen maar slecht, wil Paulus zeggen, maar ook weer niet zo perfect dat ze eeuwig konden leven. Dat had immers Adam onmogelijk gemaakt.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Wat wil Paulus met deze tekst over alle mensen zeggen?
 - Vers 12: ‘Ieder mens heeft gezondigd’. Deze korte zin vormt de basis van de gedachte van de erfzonde, de gedachte dat sinds Adam alle mensen zondig zijn en daarom moeten boeten in de hel, maar gelukkig daarvan gered kunnen worden als ze in Jezus geloven. De brieven van Paulus zijn van onovertroffen betekenis geweest voor een tamelijk negatief christelijk mensbeeld: ‘ganselijk onbekwaam ... tot enig goed en geneigd tot alle kwaad’, aldus een kerkelijk leerboek dat nog steeds in traditionele protestantse kringen gezaghebbend is (de Heidelbergse catechismus, zondag 3, vraag 8). Katholieken in de negentiende en twintigste eeuw gingen vaak gebukt onder de gedachte dat ze hun zonden moesten opbiechten, ook als ze zich van geen kwaad bewust waren. Protestanten konden het gevoel krijgen ‘Hulpeloos, maar schuldig’ te

zijn (aldus de titel van een bekend boek van Aleid Schilder; 1987): niets was voor God goed genoeg: als mens schiet je altijd te kort. Belangrijke theologen uit de christelijke traditie, zoals Augustinus, Martin Luther, maar ook Karl Barth, hebben steeds weer teruggegrepen op deze brief van Paulus om aan te geven dat mensen geneigd zijn verkeerde dingen te doen. Bij Luther had dat te maken met de misstanden in de Roomse kerk van zijn tijd, bij Barth speelt het naziregime een belangrijke rol. In de jaren zeventig van de vorige eeuw probeerden ethologen (gedragswetenschappers) met behulp van onderzoek naar gedrag van mensapen als chimpansees en bekende psychologische experimenten zoals het Milgram-experiment of het Zimbardo-experiment te laten zien hoe dat psychologisch te werk gaat. Toch is het wel een eenzijdige benadering: *De meeste mensen deugen* is de titel van het recent gepubliceerde boek van Rutger Bregman (2019).

- Paulus zet daar overigens wel een ander beeld tegenover, namelijk dat van redding door Jezus (vers 15b-19). Adam, de eerste mens, was ongehoorzaam en verdiende de dood, maar Jezus, de ideale mens, heeft de mens verlost van de dood.
- Ben je het daarmee eens?
 - Dit is een vraag naar persoonlijke opvattingen. Zoals gezegd is het een tamelijk negatief beeld dat hierboven geschetst wordt. Het is wel van belang te signaleren dat Paulus zelf niet zulke absolute uitspraken doet over het wezen van de mens: dat alle mensen zondigen, betekent nog niet dat alle mensen louter slecht zijn. Dat is in de argumentatie van Paulus ook helemaal niet zo belangrijk als het punt dat hij wil maken dat in de christelijke kerk er geen principieel onderscheid meer zou moeten zijn tussen joden en niet-joden, tussen oudgedienden en nieuwkomers.

Stap 4: RELATEREN

- Legt Paulus het verhaal van Genesis 2:4b-3:24 goed uit? Waarom wel of waarom niet?
 - Paulus maakt van een verhaal met zijn eigen dynamiek een statische uitspraak die los van tijd en ruimte een filosofische, metafysische karakterisering van mens, wereld en God lijkt te zijn. Dat het verhaal van Genesis 2:4b-3:24 als verklaring, *etiologie*, voor het moeizame leven op aarde moet worden gezien, is in de uitleg van Paulus niet meer terug te vinden. Veel mensen zouden Genesis 2:4b-3:24 nu als een mythe lezen, iets wat duidelijk niet aan Paulus besteed zou zijn.

- Veel Christenen hebben deze tekst van Paulus uitgelegd op een anti-joodse of antisemitische manier: Paulus zou dan beweerd hebben dat de joodse wet (*tora*) niet meer belangrijk en dus achterhaald, soms zelfs achterlijk zou zijn. Klopt die uitleg van deze tekst? Waarom wel of waarom niet?
 - Hoewel Paulus het woord ‘wet’ gebruikt in verband met termen als ‘zonde’ en ‘dood’, vallen die termen beslist niet samen in dit betoog. Als de bekendmaking van Gods wet aan Mozes iets heeft veranderd aan het menselijk bestaan, dan is dat dat mensen sinds Mozes beter weten wat goed en fout is. De wet zelf is echter niet slecht, alleen niet zo belangrijk als veel joodse geloofsgenoten van Paulus vonden. Paulus zelf was joods. Hij zou zich beslist niet hebben herkend in de latere christelijke uitleg die zijn teksten misbruikten om af te geven op joden en het joodse geloof waarin de wet (*tora*) zo een belangrijke rol speelt.
- Voor Paulus is het beeld van vrijgesproken worden heel belangrijk. Herken je dat gevoel dat je beschuldigd wordt van iets waar je niets aan kunt doen en dan uiteindelijk vrijgesproken wordt?
 - Deze vraag vergt uiteraard een persoonlijk antwoord.

Een scheppingsverhaal uit het hindoeïsme (klas 4 en hoger)

Het hindoeïsme is een verzamelnaam voor heel veel verschillende godsdiensten in India. Er is dus niet één heilig geschrift (zoals de Bijbel of de Koran), maar er zijn heel veel verschillende heilige geschriften (Veda's, Ramayana, Mahabharata, Bhagavad Gītā, purana's) en verschillende scheppingsverhalen. Eén van de bekendste scheppingsverhalen uit deze geschriften is te vinden in de Rigveda, dat, naar men algemeen aanneemt, tussen 1500 en 1000 v.Chr. is ontstaan. De Rigveda is een compilatie van hymnen en gebeden, gericht aan verschillende goden, met name Indra, de god van het onweer (vergelijk Donar/donder), en Agni, de god van het vuur (vergelijk het Latijnse woord 'ignis', Engels 'ignite'). Deze tekst wijkt af van dat patroon, door niet aan een bepaalde god gericht te zijn. Er is dus geen sprake van een smeekbede, maar van een hymne die een mythisch verhaal vertelt, namelijk over de schepping van de wereld uit de oerreus Purusha. Purusha betekent letterlijk 'de man'.

De tekst: Rigveda 10.90

Transliteratie Sanskriet tekst ⁶	Vs	Nederlandse vertaling ⁷
<i>sahasraśīrṣā puruṣaḥ</i> <i>sahasrākṣaḥ sahasrapāt </i> <i>sa bhūmiṃ viśvato vrtvāty</i> <i>atiṣṭhad daśāṅgulam </i>	1	Purusha met duizend hoofden, duizend ogen en duizend voeten bedekte de hele wereld langs alle kanten en strekte zich nog tien vingers uit.
<i>puruṣa evedaṃ sarvaṃ</i> <i>yad bhūtaṃ yac ca bhavyam </i> <i>utāmṛtatvasyeśāno</i> <i>yad annenātirohati </i>	2	Purusha is dit geheel: wat ontstaan is en wat zal zijn, de meester van onsterfelijkheid (<i>amrita</i>) wanneer hij door voedsel opklimt voorbij (deze wereld).
<i>etāvān asya mahimāto</i> <i>jyāyāṃś ca pūruṣaḥ </i> <i>pādo 'sya viśvā bhūtāni</i> <i>tripād asyāmṛtaṃ divi </i>	3	Zo enorm is zijn omvang, maar Purusha is nog meer dan dat: een kwart van hem is alle levende wezens; driekwart (<i>tri-pad</i>) is wat onsterfelijk is in de hemel.
<i>tripād ūrdhva ud ait puruṣaḥ</i>	4	Met driekwart steeg Purusha omhoog,

6 Wisdom Library (2021). Deze site biedt naast de verouderde Engelse vertaling van H.H. Wilson uit 1866 een transliteratie en een woord-voor-woord analyse van de Sanskriet tekst. Zie voor een iets andere transliteratie in metrische vorm Van Nooten & Holland (1994, 531-532).

7 Verbruggen (1993, 194-196). Naast deze Nederlandse vertaling is ook de meest recente Engelse vertaling van de Rigveda geraadpleegd: Jamison & Brereton (2014, 1537-1540). Beide vertalen *puruṣa* met 'de (the) Man'. Omdat het hier om een kosmisch wezen gaat, lijkt die vertaling niet zo geschikt, daarom is het woord onvertaald gelaten.

Transliteratie Sanskriet tekst	Vs	Nederlandse vertaling
<i>pādo 'syehābhavat punaḥ </i> <i>tato viṣvaṇ vy akrāmat</i>		maar een kwart van hem bleef hier. Vandaar ging hij verschillende kanten uit
<i>sāśanānaśane abhi </i> <i>tasmād virāḷ ajāyata</i>		naar wat eet en naar wat niet eet.
<i>virājo adhi pūruṣaḥ </i> <i>sa jāto aty aricyata</i> <i>paścād bhūmim atho puraḥ </i>	5	Uit hem ontstond Viraj (de vrouwelijke kracht?), uit Viraj ontstond Purusha. Bij zijn ontstaan reikte hij voorbij de aarde van achteren en van voren.
<i>yat puruṣeṇa haviṣā</i> <i>devā yajñam atanvata </i> <i>vasanto asyāsīd ājyaṃ</i> <i>grīṣma idhmaḥ śarad dhaviḥ </i>	6	Toen, met Purusha als het offer, de goden (<i>deva</i>) het offer uitvoerden, was lente de geklaarde boter (<i>ghee</i>), zomer het brandhout, herfst het plengoffer (<i>hava</i>).
<i>taṃ yajñam barhiṣi praukṣan</i> <i>puruṣaṃ jātam agrataḥ </i> <i>tena devā ayajanta</i> <i>sādhyā ṛṣayaś ca ye </i>	7	Ze maakten hem als offer gereed op gewijd gras, namelijk Purusha, ontstaan bij het begin. Met hem offerden de goden, de wijzen (<i>sadhya's</i>) en de zieners (<i>rishi's</i>).
<i>tasmād yajñāt sarvahutaḥ</i> <i>sambhṛtam pṛṣadājyaṃ </i> <i>paśūn tāṃś cakre vāyavyān</i> <i>āraṇyān grāmyāś ca ye </i> <i>tasmād yajñāt sarvahuta</i>	8	Uit dat offer, toen het volledig was voltrokken, werd de gestremde melk verzameld. Hij maakte hiervan de dieren in de lucht en de wilde en de tamme dieren.
<i>ṛcaḥ sāmāni jajñire </i> <i>chandāṃsi jajñire tasmād</i> <i>yajus tasmād ajāyata </i>	9	Uit dat offer, toen het volledig was voltrokken, ontstonden spreuken (<i>raga's</i>) en hymnen (<i>sama</i>). Daaruit ontstonden ritmes en daar weer uit ontstonden de gebeden (<i>yajur</i>).
<i>tasmād aśvā ajāyanta</i> <i>ye ke cobhayādataḥ </i> <i>gāvo ha jajñire tasmāt</i> <i>tasmā jātā ajāvayaḥ </i>	10	Uit hem ontstonden paarden en andere dieren met dubbele tanden. Uit hem ontstonden koeien, uit hem ontstonden geiten en schapen.

Transliteratie Sanskriet tekst	Vs	Nederlandse vertaling
<i>yat puruṣaṃ vy adadhuḥ</i> <i>katidhā vy akalpayan </i>	11	Toen ze Purusha in stukken verdeelden, in hoeveel delen hebben ze hem uiteengelegd?
<i>mukhaṃ kim asya kau bāhū</i> <i>kā ūrū pādā ucyete </i> <i>brāhmaṇo 'sya mukhaṃ āsīd</i> <i>bāhū rājanyaḥ kṛtaḥ </i>		Wat werd zijn mond? Wat zijn beide armen?
<i>ūrū tad asya yad vaiśyaḥ</i> <i>padbhyāṃ śūdro ajāyata </i>	12	Wat werden zijn dijen en voeten? De brahmaan werd zijn mond, de heerser (<i>raj</i>) werden zijn beide armen.
<i>candramā manaso jātaś</i> <i>cakṣoḥ sūryo ajāyata </i> <i>mukhād indraś cāgniś ca</i> <i>prāṇād vāyur ajāyata </i>		Zijn dijen, dat is wat de herenboer (<i>vaiśja</i>) werd.
<i>nābhyā āsīd antarikṣaṃ</i> <i>śīrṣṇo dyauḥ sam avartata </i> <i>padbhyāṃ bhūmir diśaḥ śrotrāt</i> <i>tathā lokāṃ akalpayan </i> <i>saptāsyāsan paridhayaḥ</i>	13	Uit zijn voeten ontstond de slaaf (<i>śjudra</i>). De maan ontstond uit zijn geest; uit zijn oog ontstond de zon, uit zijn mond (dondergod) Indra en (vuurgod) Agni, uit zijn ademkracht (<i>prana</i>) ontstond (windgod) Vayu.
<i>triḥ sapta samidhaḥ kṛtāḥ </i> <i>devā yad yajñam tanvānā</i> <i>abadhnan puruṣam paśum </i> <i>yajñena yajñam ayajanta devās</i> <i>tāni dharmāṇi prathamāny āsan </i> <i>te ha nākam mahimānaḥ sacanta</i> <i>yatra pūrve sādhyāḥ santi devāḥ </i>	14	Uit zijn navel (<i>nabhi</i>) ontstond de atmosfeer, uit zijn hoofd ontstond de hemel, uit zijn beide voeten de aarde, de windstreken uit zijn oor Zo hebben ze de werelden geordend.
	15	Zeven schuttingpalen (waren zijn omheining), driemaal zeven stuks brandhout, toen de goden dit offer bereidden, Purusha bonden (<i>bandh</i>) als offerdier.
	16	Met dit offer offerden de goden aan het offer: dit waren de beginselen van de ordeningen (<i>dharma</i>) Deze grootheden begeleidden (hem) tot de hemel waar de wijzen (<i>sadhya</i> 's) en goden zijn.

Vragen voor de leerlingen bij Rigveda 10.90

Stap 1: SITUEREN

- Deze Indiase (hindoe) tekst behoort tot de verzameling van shruti-geschriften. Wat zijn dat?
- Waar, wanneer en door wie is deze hymne in de Rigveda 10.90 geschreven?

Stap 2: ANALYSEREN

- Wie zijn de personen die genoemd worden in deze hymne en wat wordt er over hen gezegd?
- Behalve Viraj ontstaan er nog zo'n 26 andere dingen en wezens (10.90.8-14). Wie en wat zijn dat?
- Als je goed leest, zul je zien dat er op de vragen van vers 11 achtereenvolgens twee rijen verschillende antwoorden gegeven worden. Wat wordt er uit Purusha's mond, armen, dijen en voeten gemaakt? Hoe verklaar je die verdubbeling?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Verzen 12-14 geven (verschillende) antwoorden op de vragen van vers 11. Op welke onuitgesproken vragen geven de andere verzen antwoord?
- Bijna helemaal aan het einde van deze hymne wordt ook iets duidelijk van het doel van de schepping van hemel en aarde, goden en dieren. Welk belangrijk begrip wordt daar genoemd?

Stap 4: RELATEREN

- Op welke punten komt deze tekst overeen met scheppingsmythen van de oude Grieken (volgens Hesiodus, *Theogonia*) en de Noormannen (volgens de Edda)? Zoek dat op op internet, of op YouTube onder 'The Big Myth Greece' of 'Norse Creation Myth'.
- Op welke punten komt dit scheppingsverhaal uit India overeen of verschilt het van de scheppingstradities uit het Oude Testament (Genesis 1 en 2), het Nieuwe Testament (Romeinen 5) en de Koran (soera 7)?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij Rigveda 10.90

Het is niet zo eenvoudig of vanzelfsprekend om een tegenhanger voor bijbelse of islamitische scheppingsverhalen te vinden binnen de traditie van het klassieke India die onder de (westerse) verzamelnaam 'hindoeïsme' bekend is. De levensbeschouwelijke literatuur van India is als een uitdijend heelal: het is onoverzichtelijk in zijn hoeveelheid en complexiteit. Eén specifiek genre binnen die religieuze geschriften is dat van de purana's, encyclopedieën over de goden, het ontstaan van de wereld, maar ook heldenverhalen en andere mythische elementen. Aan deze geschriften uit het eerste millennium van de christelijke jaartelling gaan de Veda's vooraf, die tot de oudste religieuze literatuur ter wereld gerekend kunnen worden (ontstaan tussen circa 1500 en 1000 voor de christelijke jaartelling) die nog steeds actief worden doorgegeven van (uitsluitend brahmaanse) meesters op leerlingen. De hymnen zijn veel beknopter en lenen zich daarom beter voor een analyse in de klas dan bijvoorbeeld de Vijsnoe-purana (1.6 en 1.9) die wel instructief is, maar ook erg lang.

Stap 1: SITUEREN

- Deze Indiase (hindoe) tekst behoort tot de verzameling van shruti geschriften. Wat zijn dat?
 - De shruti geschriften zijn de meest gezaghebbende religieuze teksten uit het klassieke India. Ze omvatten naast de Rigveda de drie andere veda's, de Yajurveda, de Samaveda en de Atharvaveda, allemaal ontstaan circa 1500-1000 v.Chr. Ook de oudste aanvullingen daarop, de Upanishads, Brahmana's en Aranyaka's, worden tot deze canonieke geschriften gerekend. Ze zouden gecomponeerd zijn door zieners, *rishi's*, die hun gedichten aan goddelijke inspiratie toeschreven. Andere, meer verhalende teksten, zoals de Ramayana en de Mahabharata, worden tot de smriti-teksten gerekend.
- Waar, wanneer en door wie is deze hymne in de Rigveda 10.90 geschreven?
 - De vraag moet weliswaar gesteld worden als vast onderdeel van de stap SITUEREN, maar teksten uit het hindoeïsme zijn notoir tijdloos. Elke poging tot datering en situering van klassieke teksten is niet meer dan een *educated guess* bij gebrek aan (belangstelling voor een) vaststaande chronologie voor gebeurtenissen in India voor de veroveringen van de Mughals en de Britten. De Rigveda wordt globaal gedateerd tussen de vijftiende eeuw voor en de tiende eeuw na het begin van de christelijke jaartelling. Deze hymne is mogelijk één van de laatste hymnes en zou uit de Kuru-periode (1200-800 v.Chr.) kunnen stammen.

Stap 2: ANALYSEREN

- Wie zijn de personen die genoemd worden in deze hymne en wat wordt er over hen gezegd?
 - De tekst gaat vooral over Purusha. Hij wordt 9 keer genoemd. Hij heeft 1000 hoofden, ogen en voeten en omvat alles en iedereen en uit hem wordt alles geschapen. Daarnaast wordt Viraj genoemd (10.90.5), een vrouwelijke, kosmische gestalte, die ook in andere Veda's voorkomt (daar soms als koe). Viraj ontstaat uit Purusha, maar Purusha ontstaat op zijn beurt weer uit Viraj. Dit is een typisch voorbeeld van het cyclische denken dat eigen is aan het hindoeïsme. Andere goden zijn Indra (de dondergod), Agni (de vuurgod) en Vayu (de god van de wind) (10.90.13b). Opmerkelijk genoeg zijn er ook al menselijk figuren aanwezig, zoals de wijzen (*sadhya's*, 10.90.7b en 10.90.16b) en de zieners (*rishi's*). Deze spelen een rol bij het offer.
- Behalve Viraj ontstaan er nog zo'n 26 andere dingen en wezens (10.90.8-14). Wie en wat zijn dat?
 - Dat zijn achtereenvolgens: [1] gestremde melk, [2] dieren in de lucht, [3] wilde dieren [4] tamme dieren, [5] spreuken, [6] hymnen, [7] ritmes, [8] gebeden, [9] paarden, [10] dieren met dubbelle tanden, [11] koeien, [12] geiten, [13] schapen, [14] brahmanen, [15] heersers (ksatriya's), [16] herenboeren, [17] slaven, [18] maan, [19] zon, [20] Indra, [21] Agni, [22] Vayu, [23] atmosfeer, [24] hemel, [25] aarde en [26] de windstreken.
- Als je goed leest, zul je zien dat er op de vragen van vers 11 achtereenvolgens twee rijen verschillende antwoorden gegeven worden. Wat wordt er uit Purushas mond, armen, dijen en voeten gemaakt? Hoe verklaar je die verdubbeling?
 - Uit de mond van Purusha komen zowel de brahmanen als de goden voort. Daarnaast komen uit zijn hoofd ook maan, zon, de hemel en de windstreken voort. Uit het lichaam van Purusha komen zowel de herenboeren als de atmosfeer voort. Uit zijn voeten zowel de slaven als de aarde. Het lijkt erop dat de ene reeks de kasten uit het kastenstelsel (standen in de maatschappij) wil noemen en de andere reeks de bovenwereld, de tussenwereld (atmosfeer) en de gewone wereld noemt. Omdat het kastenstelsel nergens anders in de Veda's voorkomt, gaan sommige geleerden ervan uit dat vers 12 een latere toevoeging is, zie: https://en.wikipedia.org/wiki/Purusha_Sukta.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Verzen 12-14 geven (verschillende) antwoorden op de vragen van vers 11. Op welke onuitgesproken vragen geven de andere verzen antwoord?

- De hymne geeft antwoord op de vraag hoe hemel en aarde, maar ook de dieren, hun producten en de liederen zijn ontstaan. De hymne legt ook uit *hoe* dat kon gebeuren, namelijk door een offer van Purusha.
- Bijna helemaal aan het einde van deze hymne wordt ook iets duidelijk van het doel van de schepping van hemel en aarde, goden en dieren. Welk belangrijk begrip wordt daar genoemd?
 - In 10.90.16a wordt het concept *dharma* genoemd, een begrip dat met ‘balans’, ‘orde’, ‘regels’ of ‘leer’ vertaald kan worden. Voor de grote religies van klassiek India, dus het hindoeïsme, boeddhisme, jainisme en sikhisme is dit een centraal begrip. Het drukt een levenshouding uit die draait om balans en evenwicht, hetzij tussen de wetten van de natuur en de samenleving, hetzij de levenshouding van een mens die niet te veel en niet te weinig moet doen om verlossing te bereiken. Hier (Rigveda 10.90.16a) lijkt de schepping van alles bedoeld om *dharma* in de kosmos te brengen.

Stap 4: RELATEREN

- Op welke punten komt deze tekst overeen met scheppingsmythen van de oude Grieken (volgens Hesiodus, *Theogonia*) en de Noormannen (volgens de Edda)? Zoek dat op op internet, of op YouTube onder ‘The Big Myth Greece’ of ‘Norse Creation Myth’.
 - De Griekse en Noordse mythologieën kennen een min of meer vergelijkbare mythe van schepping van de kosmos uit de delen van een vermoorde oergigant Ouranos of de reus Ymir. Mogelijk gaan de mythen uit Griekenland, Scandinavië en India terug op een gemeenschappelijke Indo-Europese traditie.
- Op welke punten komt dit scheppingsverhaal uit India overeen of verschilt het van de scheppingstradities uit het Oude Testament (Genesis 1 en 2), het Nieuwe Testament (Romeinen 5) en de Koran (soera 7)?
 - De scheppingsverhalen uit jodendom, christendom en islam veronderstellen een lineair besef van tijd: op het één volgt het ander: er is een duidelijk begin en een duidelijk eind (schepping-verval-herstel). De tradities uit India veronderstellen echter een heel ander besef van tijd dat cyclisch genoemd kan worden: wat is, is al eens geweest en zal zich eindeloos herhalen. Vandaar dat Purusha Viraj kan baren en op zijn beurt weer uit haar geboren kan worden (Rigveda 10.90.5a).
 - De scheppingsmythen uit jodendom, christendom en islam zijn duidelijk monotheïstisch: er is één ultieme goddelijke persoon die de regie voert en buiten de schepping staat. In de Rigveda 10.90 ontstaan goden als Indra, Agni en Vayu pas tegen het einde als de dieren, liederen, kasten en hemellichamen al zijn gemaakt.

- Een opvallende overeenkomst tussen Rigveda 10.90 en de brief van Paulus aan de Romeinen is de rol van het offer: Purusha laat zich, kennelijk zonder protest, offeren om zo leven in de kosmos mogelijk te maken. Voor Paulus is de dood van Jezus Christus een offer dat de zondige afstammelingen van Adam nodig hebben om eeuwig leven mogelijk te maken (Romeinen 5:15-19).



Illustratie 2.8 Afbeelding van de god Vishnoe als Purusha die alles en iedereen omvat. Op het hemelsblauwe lichaam zijn allerlei mensen en dieren van allerlei standen en soorten afgebeeld. Circa 1800-1820. Victoria and Albert Museum, Londen.

Een scheppingsverhaal uit het boeddhisme (klas 4 en hoger)

Het boeddhisme kent geen echte mythe over het ontstaan van de kosmos, de goden en de verschillende kasten in de samenleving. Voor de Boeddha en boeddhisten is het niet de vraag hoe de wereld is ontstaan, maar hoe je daar verlost van kan worden. Wél kent het boeddhisme een stevige kritiek op de oudere hindoeïstische voorstellingen hierover (zie bijvoorbeeld de Rigveda 10.90). Die kritiek wordt, zoals in alle boeddhistische teksten, toegeschreven aan de Boeddha zelf. De tekst in kwestie, de Aggañña-Sutta, is onderdeel van de zogenoemde Pali-canon, geschriften die in het Pali, een taal nauw verwant aan het Sanskriet, zijn overgeleverd en die door aanhangers van het theravada-boeddhisme (en veel westerse geleerden) als de meest oorspronkelijke boeddhistische geschriften worden gerekend. De tekst is vanwege de lengte drastisch ingekort.⁸



Illustratie 2.9 Paneel uit Gandhara, huidige Pakistan of Afghanistan, uit de tweede of derde eeuw n.Chr. waarin de verlichting van de Boeddha wordt afgebeeld. Smithsonian's National Museum of Asian Art.

⁸ De Breet & Janssen (2001, 583-598). Voor een transcriptie van de originele Pali tekst zie: <https://suttacentral.net/dn27/>.

De tekst: Aggañña-Sutta

1. Eens verbleef de Verhevene (Boeddha) in Sāvātthi in het Oosterpark, in het buitenverblijf van de moeder van Migāra. In die tijd maakten Vāseṭṭha en Bhāradvāja hun proeftijd door onder de monniken, omdat zij monnik wilden worden. Op een keer, tegen de avond, stond de Verhevene op uit zijn afgezonderde meditatie, daalde af uit het huis en ging in de open lucht, in de schaduw van het huis op en neer lopen.

2. Vāseṭṭha zag dit en sprak tot Bhāradvāja: ‘Vriend Bhāradvāja, de Verhevene is uit het huis gekomen en wandelt in de schaduw ervan op en neer. Laten wij naar hem toegaan. Misschien kunnen wij uit zijn mond een uiteenzetting over de Dhamma te horen krijgen.’

‘Goed, vriend’ antwoordde Bhāradvāja instemmend. Daarop begaven Vāseṭṭha en Bhāradvāja zich naar de Verhevene toe, groetten hem en gingen achter hem aan lopen, terwijl hij op en neer liep.

3. Toen dan richtte de Verhevene zich tot Vāseṭṭha en sprak: ‘Vāseṭṭha, jullie zijn van brahmaanse geboorte, jullie komen uit een brahmaanse familie. Jullie zijn vanuit een brahmaanse familie uit het huis weg de thuisloosheid ingetrokken. Beschimpen de brahmanen jullie niet en schelden ze jullie niet uit?’

‘Wis en waarachtig, Heer, met de voor hen karakteristieke beschimpingen, en dat overvloedig, bepaald niet zuinig.’

‘Wat zijn dan die karakteristieke beschimpingen die ze jullie overvloedig naar het hoofd slingeren?’

‘De brahmanen, Heer, zeggen het volgende: “De brahmaanse stand is de beste, de andere standen zijn minderwaardig; de brahmaanse stand is blank de andere standen zijn zwart; de brahmanen zijn rein, de niet-brahmanen niet; de brahmanen zijn de waarachtige kinderen van Brahmā, geboren uit zijn mond, geboren uit Brahmā, geschapen door Brahmā, de erfgenamen van Brahmā. Jullie hebben de beste stand opgegeven en zijn overgelopen naar een lage stand, namelijk naar die van kaalkoppen, asceetjes, knechten, roetmoppen, ontsproten aan de voeten van Brahmā. Het is niet goed, het is niet passend dat jullie dat gedaan hebben.” Zo, Heer, beschimpen de brahmanen ons en schelden ons uit.’

4. ‘Wis en waarachtig, Vāseṭṭha, als ze zo spreken, dan herinneren de brahmanen zich niet hun eigen verleden. Want men ziet brahmaanse vrouwen, de vrouwen van brahmanen, die menstrueren als ze zwanger zijn, die baren en zogen en toch zeggen de brahmanen, terwijl ze uit een moederschoot geboren zijn, dat ze uit de mond van Brahmā geboren zijn. Ze stellen Brahmā verkeerd voor, liegen en produceren daarmee veel slechte verdienste.

(...)

10. Er was eens een tijd, Vāseṭṭha, ooit in het verleden, dat deze wereld na verloop van lange tijd samentrok. Toen deze wereld samentrok, werden bijna alle wezens wedergeboren in de hemel der Stralenden. Daar waren zij zuiver geestelijk, zich

voedend met vreugde, stralend in hun eigen licht, zich door de lucht bewegend en altijd mooi blijven. Ze bleven er heel lange tijd.

Er kwam een tijd ooit in het verleden, dat deze wereld na verloop van lange tijd zich weer ontplooidde. Toen de wereld zich ontplooidde, vielen bijna alle wezens weg uit de hemel der Stralend en kwam hierheen. Ook hier waren ze zuiver geestelijk, zich door de lucht bewegend en altijd mooi blijvend. Ze bleven zo heel lange tijd.

11. In die tijd was alles water, Vāseṭṭha, en duisternis, pikdonkere duisternis. Er was geen zon of maan te bekennen, noch sterrenbeelden en planeten, noch dag en nacht, noch maanden en halve maanden, noch jaren en seizoenen, noch mannen en vrouwen: wezens werden gewoon “wezens” genoemd. Toen dan, ooit in het verleden, na verloop van lange tijd, spreidde zich voor die wezens over het water een eetbare aarde uit. Zoals over een hete melk, wanneer die afkoelt, een vel ontstaat, evenzo verscheen zij. Ze bezat een mooie kleur, een lekkere geur en een fijne smaak; ze had de kleur van geklaarde boter of verse boter; ze had de zoete smaak van zuivere, wilde honing.

12. Toen dan, Vāseṭṭha, dacht een bepaald wezen, dat begerig van aard was: “Kijk nou eens, wat zou dat zijn?” en hij proefde van de smakelijke aarde met zijn vinger. Toen hij dat deed, beviel zij hem en begeerte welde in hem op. Andere wezens gingen ertoe over na te doen wat zij dat wezen zagen doen en ook zij proefden met hun vinger van de eetbare aarde en er welde begeerte in hen op. Daarop begonnen zij de eetbare aarde op te eten door er met hun handen stukken van af te breken. Toen zij dat deden, beviel ook hun de eetbare aarde op te eten door er met hun handen stukken van af te breken. Daardoor verdween de straling die hen omgaf. Door verdwijnen van die straling, verschenen de zon en de maan. Toen de zon en de maan verschenen waren, verschenen de sterrenbeelden en planeten. Daarop werden dag en nacht manifest. Toen dag en nacht manifest geworden waren, werden de halve maanden en de maanden manifest. Daarop werden de seizoenen en de jaren manifest. Hiermee was deze wereld weer ontplooid.

13. Toen dan, Vāseṭṭha, bleven die wezens zeer lange tijd van die aarde genieten, ervan eten, haar als voedsel gebruiken. Naar mate zij meer van die aarde aten, nam hun lichaam steeds meer vaste vorm aan en werden er verschil in uiterlijk bespeurbaar. Sommige wezens waren mooi, andere lelijk. De wezens die mooi waren, voelden zich verheven boven de wezens die lelijk waren, denkend: “Wij zijn mooier dan zij, zij zijn lelijker dan wij.” Doordat er bij hen op grond van hun uiterlijk ijdelheid en arrogantie ontstaan waren, verdween de eetbare aarde. Toen de eetbare aarde verdwenen was, kwamen ze bij elkaar en riepen treurend uit: “O die heerlijke smaak, o die heerlijke smaak!”

(...)

32. Door Brahmā de Eeuwigejonge is dit vers uitgesproken: “De edelman is de hoogste onder hen die belang hechten aan hun afkomst. Maar wie volmaakt is in kennis en levenswandel, hij is de hoogste onder goden en mensen.”

Dat vers, Vāseṭṭha, is terecht door Brahmā de Eeuwige voorgetragen, niet ten onrechte. Het is een goede uitspraak, geen verkeerde. Het is zinvol, niet zinloos; ik ben het er geheel mee eens.' (...)

Aldus sprak de Verhevene. Vāseṭṭha en Bhāradvāja waren verrukt en verheugden zich over hetgeen hij gezegd had. Einde van het Aggañña-Sutta.



Illustratie 2.10 Palmbladen met daarop boeddhistische teksten in het Pali met afbeeldingen van de Boeddhā die verzoeken van een brahmaan afwijst, Sri Lanka. Wellcome Collection, Londen.

Vragen voor de leerlingen bij de Aggañña-Sutta

Stap 1: SITUEREN

- Deze tekst komt uit de Aggañña-Sutta, die op zijn beurt onderdeel vormt van het tweede deel van de Tripitaka. Zoek op waar die termen naar verwijzen.
- De tekst wordt toegeschreven aan de Boeddha. Zoek op waar en wanneer de Boeddha leefde.
- Deze tekst is geschreven in het Pali. Zoek op wat voor een taal dat is.

Stap 2: ANALYSEREN

- Wie zijn de personages in deze tekst? Wat wordt er over hen gezegd?
- De uitgekozen tekst zou je in vier delen kunnen onderverdelen: [1] paragraaf 1-2, [2] paragraaf 3-4, [3] paragraaf 10-13 en [4] paragraaf 32. Welke titels zou je die paragrafen geven als samenvatting van de inhoud?
- De tekst spreekt over 'dhamma' (Pali) of 'dharma' (Sanskriet). Dat woord heeft een andere betekenis in het boeddhisme dan in het hindoeïsme. Wat is dat verschil?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Deze redevoering van de Boeddha is zowel een kritiek als een parodie op het hindoeïstische scheppingsverhaal zoals we dat (onder andere) vinden in de Visjnoe-purana. Leg dat uit.
- Net als andere scheppingsverhalen legt dit verhaal uit hoe en waarom er moeite, narigheid, verdriet en ellende in de wereld is gekomen. Wat is volgens deze tekst de oorsprong van die narigheid?
- Op welke manier spreekt deze Aggañña-Sutta over mensen in het algemeen? (Met andere woorden: wat is het mensbeeld van deze tekst?)

Stap 4: RELATEREN

- Welk advies geeft deze tekst hoe te leven? Anders gezegd: welke levenswijsheden of voorschriften voor ethisch handelen geeft deze tekst?
- Ben je het eens met dat advies?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij de Aggañña-Sutta

Als de levensbeschouwelijke literatuur die met het hindoeïsme verbonden worden, al complex, heterogeen, niet dateerbaar en grotendeels onbekend zijn in de westerse wereld, dan geldt dat haast nog meer voor de boeddhistische literatuur. Afhankelijk van de stroming (theravada of mahayana) en van het land in kwestie (Thailand, Cambodja, China) kan de omvang en inhoud van de gezaghebbende boeddhistische literatuur verschillen. Een bloemlezing van boeddhistische teksten, zoals *Bronnenboek Boeddhisme* (De Wit & Van der Velde 2009) of *Aldus sprak de Boeddha* (De Breet & Janssen 2007), kan al stuk helpen zicht te krijgen op deze literatuur.

Bijna alle boeddhistische teksten worden rechtstreeks op de Boeddha zelf herleid en beginnen vaak met de zin ‘aldus heb ik vernomen ...’ Ook als de boeddhistische tekst van evident latere hand komt, wordt die toch toegeschreven aan de Boeddha vanuit de gedachte dat de inhoud van de tekst in lijn ligt met wat de Boeddha ooit verkondigde.

Stap 1: SITUEREN

- Deze tekst komt uit de Aggañña-Sutta, die op zijn beurt onderdeel vormt van het tweede deel van de Tripitaka. Zoek op waar die termen naar verwijzen.
 - De Tripitaka is de aanduiding voor ‘de drie manden’ (of: korven) waarin teksten geschreven op palmbladen in bewaard zijn. Het is de aanduiding voor wat als gezaghebbende boeddhistische teksten wordt beschouwd. De Tripitaka kent drie hoofddelen: de Vinaya Pitaka: de mand met voorschriften voor monniken, de Sutta Pitaka, de mand met toespraken (soetra’s of sutta’s) van de Boeddha, en de Abhidamma Pitaka met filosofische beschouwingen. De Aggañña-Sutta hoort – zoals de naam al aangeeft – bij die middelste mand.
- De tekst wordt toegeschreven aan de Boeddha. Zoek op waar en wanneer de Boeddha leefde.
 - Dit zou basiskennis boeddhisme moeten zijn, namelijk het levensverhaal van prins Siddharta Gautama die al zijn rijkdom, bezit en gezin opgaf om verlichting te vinden. De Boeddha zou rond 500 voor de christelijke jaartelling in Noord-India en Nepal geleefd en rondgetrokken hebben om zijn leer te verkondigen.
- Deze tekst is geschreven in het Pali. Zoek op wat voor een taal dat is.
 - Het Pali is afgeleid van het Sanskriet, dat verwant is aan talen uit Iran en Europa (de zogenaamde Indo-Europese talen). Het Pali is een latere vorm van het Sanskriet, een beetje vergelijkbaar met het Italiaans ten opzichte van het Latijn.

Stap 2: ANALYSEREN

- Wie zijn de personages in deze tekst? Wat wordt er over hen gezegd?
 - Zoals in elke boeddhistische tekst is de hoofdpersoon de Boeddha, ook wel aangeduid als ‘de Verhevene’. Daarnaast worden er twee mannen genoemd, Vāseṭṭha en Bhāradvāja. Ze zijn in hun proeftijd om monnik te worden. Ze zijn allebei afkomstig uit brahmaanse families, dus ze behoren tot de hoogste kaste uit het Indiase kastenstelsel, dat van de priesters (brahmanen).
- De uitgekozen tekst zou je in vier delen kunnen onderverdelen: [1] paragraaf 1-2, [2] paragraaf 3-4, [3] paragraaf 10-13 en [4] paragraaf 32. Welke titels zou je die paragrafen geven als samenvatting van de inhoud?
 - [1] Paragraaf 1-2: Inleiding in het verhaal: Vāseṭṭha en Bhāradvāja willen de Boeddha spreken.
 - [2] Paragraaf 3-4: Gesprek over de brahmaanse achtergrond van Vāseṭṭha en Bhāradvāja. Andere brahmanen maken deze twee aanstaande monniken belachelijk omdat brahmanen zichzelf beter, verhevener en reiner vinden dan alle andere mensen. Ze doen dat op grond van de scheppingsmythe zoals die onder andere te vinden is in de hierboven gepresenteerde tekst uit Rigveda 10.90, vers 12, waarin verteld wordt dat brahmanen uit de mond van Purusha zijn ontstaan. De Boeddha maakt die mythe belachelijk door te stellen dat alle mensen, dus ook de brahmanen, ‘gewoon’ uit de baarmoeder van hun moeders zijn voortgekomen. Ze zijn dus even onrein als ieder ander mens.
 - [3] Paragraaf 10-13: De Boeddha presenteert een ander scheppingsverhaal. Wezens die oorspronkelijk puur geestelijk en licht waren, nog non-binair (zowel mannelijk als vrouwelijk) langzaam veranderen in aardse mensen, man en vrouw, door het eten van het voedsel van de aarde. Gaandeweg gaan ze door hun arrogantie onderling onderscheid maken en verdwijnt alle glans van de eetbare aarde.
 - [4] Paragraaf 32: De conclusie van de toespraak van de Boeddha: het gaat niet om afkomst, maar om kennis en de manier waarop je leeft.
- De tekst spreekt over ‘dhamma’ (Pali) of ‘dharma’ (Sanskriet). Dat woord heeft een andere betekenis in het boeddhisme dan in het hindoeïsme. Wat is dat verschil?
 - Leerlingen zullen snel geneigd zijn begrippen die voor hen onbekend zijn door elkaar te halen. Het is dus goed om de nuanceverschillen tussen de betekenis die het centrale begrip ‘dharma-dhamma’ in de levensbeschouwingen van het klassieke India goed in kaart te brengen. Kort door de bocht zou je kunnen zeggen dat dharma in het hindoeïsme eerder iets statisch is dat vastligt en waar je als mens weinig invloed op uit kunt oefenen. Je kunt je er wel naar schikken en dat zorgt voor een goede levenshouding. In het boeddhisme lijkt

het begrip een iets dynamischer betekenis te hebben: het is de leer van de Boeddha die je kunt volgen en waar je in kunt oefenen.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Deze redevoering van de Boeddha is zowel een kritiek als een parodie op het hindoeïstische scheppingsverhaal zoals we dat (onder andere) vinden in de Visjnoe-purana. Leg dat uit.
 - De Boeddha drijft de spot met het kastenstelsel, de (ongelijke) indeling van de samenleving in vier verschillende standen. De gedachte dat brahmanen uit de mond van Brahmā zouden stammen, wordt door de Boeddha belachelijk gemaakt door erop te wijzen dat ook brahmanen gewoon uit de moederschoot geboren worden.
- Net als andere scheppingsverhalen legt dit verhaal uit hoe en waarom er moeite, narigheid, verdriet en ellende in de wereld is gekomen. Wat is volgens deze tekst de oorsprong van die narigheid?
 - Ellende en narigheid (de boeddhistische term is doekkha) is niet alleen het lot van de minder gelukkigen, maar treft alle mensen. Onwetendheid, arrogantie, maar vooral ook jaloezie of verschil in uiterlijk zorgt al voor narigheid.
- Op welke manier spreekt deze Aggañña-Sutta over mensen in het algemeen? (Met andere woorden: wat is het mensbeeld van deze tekst?)
 - Belangrijk in deze Aggañña-Sutta is de gedachte dat alle mensen gelijk zijn en brahmanen niet beter of gelukkiger zijn of zouden moeten zijn dat mensen uit andere standen.

Stap 4: RELATEREN

- Welk advies geeft deze tekst hoe te leven? Anders gezegd: welke levenswijsheid of voorschrift voor ethisch handelen geeft deze tekst?
 - Het is zinloos om te hechten aan status, aanzien of stand. Door meer te willen dan nodig is (bijvoorbeeld van eetbare aarde, iets waar je dus geen moeite voor hoeft te doen), maak je het leven voor jezelf en anderen alleen maar lastiger.
- Ben je het eens met dat advies?
 - Elk beredeneerd antwoord volstaat.

Gebruikte literatuur

- Breet, Jan de & Rob Janssen. 2001. *Digha-Nikaya. De verzameling van lange leerredes*. Rotterdam: Asoka.
- Breet, Jan de & Rob Janssen. 2007. *Aldus sprak de Boeddha*. Rotterdam: Asoka.
- Bregman, Rutger. 2019. *De meeste mensen deugen. Een nieuwe geschiedenis van de mens*. Amsterdam: De Correspondent.
- Deursen-Vreeburg, Juliëtte van. 2023. *Vacare. Van lectio divina naar contemplatief lezen. Ruimte vrijmaken voor persoonsvorming in het levensbeschouwelijk onderwijs* (Theologie en Cultuur. Transdisciplinaire Perspectieven). Münster: Lit Verlag.
- Jamison, Stephanie W. & Joel P. Brereton. 2014. *The Rigveda. The Earliest Religious Poetry of India*. New York: Oxford University Press.
- Nooten, Berend A. van & Gary B. Holland. 1994. *Rig Veda. A Metrically Restored Text with an Introduction and Notes* (Harvard Oriental Series 50). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Schilder, Aleid. 1987. *Hulpeloos, maar schuldig. Het verband tussen een gereformeerde paradox en depressie*. Kampen: Kok.
- Sinai, Nicolai. 2017. *The Qur'an. A Historical-critical Introduction* (The New Edinburgh Surveys). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Siregar, Sofjan Suary. 2020. *De Edele Koran en een vertaling van betekenissen ervan in de Nederlandse taal, zevende (herziene) druk*. Amersfoort: Islamitische Schoolbesturen Organisatie.
- Speyer, Heinrich. 1937-1939. *Die biblischen Erzählungen im Qoran*. Breslau: Marcus. Herdruk Hildesheim: Olms, 1988.
- Verbruggen, Hendrik. 1993. *Rigveda*. Den Haag: Mirananda.
- Wisdom Library. 2021. "Rig Veda 10.90." <https://www.wisdomlib.org/hinduism/book/rig-veda-english-translation/d/doc829932.html>. Geraadpleegd 18 november 2025.
- Wit, Anton de & Paul van der Velde. 2009. *Bronnenboek Boeddhisme*. Tiel: Lannoo.
- Wubs, Albert et al. 2012. *Over wondere feiten* (Van horen zeggen 5/6 havo/vwo). Amersfoort: Thieme-Meulenhoff.
- Wubs, Albert, Cor Jongeneelen, Rob Kurvers, Pieter van Lier, Henk van Putten, Gerrit Sleetwenhoek, Epko Smit & Jaap Veld. 2018. *Over wondere feiten*, tweede druk (Van horen zeggen 5/6 havo/vwo). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Teksten over de positie van de vrouw

MICHAËL N. VAN DER MEER M.M.V. EVELINE VAN RIJN

In sommige streng christelijke kringen was het tot voor kort niet goed denkbaar dat vrouwen dezelfde rechten zouden hebben als mannen. Ook nu nog (anno 2026) staat er een orthodoxe christelijke geloofsgemeenschap (de Christelijk Gereformeerde Kerken) op barsten vanwege de vraag of vrouwen wel mogen voorgaan als predikant in de kerk. In de Bijbel staat immers te lezen dat vrouwen zich eenvoudig dienen te kleden en vooral gehoorzaam en bescheiden moeten zijn, zij mannen niet mogen onderwijzen, maar redding moeten zoeken in de kinderen die ze baren (1 Timoteüs 2:8-15; vergelijk 1 Korintiërs 14:34-35). De populaire televisieserie *The Handmaid's Tale*, gebaseerd op een roman van Margaret Atwood, neemt een letterlijke toepassing van deze tekst als uitgangspunt voor een dystopische science fiction-serie waarin religieus fanatisme en onderdrukking hand in hand gaan.

Bijna alle heilige teksten (Koran, soera 24:31; wetten van Manu) kennen soortgelijke uitspraken. Een poging van een joodse Sanskriet-geleerde Wendy Doniger (2010) om de geschiedenis van de hindoes te beschrijven los van de dominante, patriarchale en grotendeels ook westers imperialistische benadering kwam haar op zware kritiek vanuit India te staan. In het vroege boeddhisme (zo'n 2500 jaar geleden) was er ruimte voor vrouwelijke volgelingen van de Boeddha, maar uiteindelijk was het ook zo dat de meest geleerde en ervaren boeddhistische non nog altijd ondergeschikt was aan willekeurig welke man, hoe onervaren ook. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in de moderne tijd religie als fundamenteel vrouwonvriendelijk wordt gezien. Helaas blinken echter voorvechters van het humanisme ook niet altijd uit in vrouwvriendelijkheid. Filosofen als Aristoteles en Immanuel Kant zagen vrouwen vooral als passieve wezens. Gelukkig zijn er door alle tradities en tijden heen ook altijd voorvechters voor gelijke rechten voor vrouwen geweest. De vraag blijft echter hoe het nu precies zit met die passages in gezaghebbende levensbeschouwelijke teksten die die ongelijkheid lijken te rechtvaardigen.

In lesboeken *Levensbeschouwing en Religie (L&R)* komen onderwerpen als 'gelijkheid tussen man en vrouw' vaak maar beperkt aan bod en dan meestal ook

alleen maar eenzijdig bij de behandeling van de islam.¹ Die religie wordt dan vaak gezien als voorbeeld van vrouwenonderdrukking. Het blijft dan vaak wel bij een wat oppervlakkige behandeling van de hoofddoek. Wat islamitische vrouwen zelf vinden, of wat de islamitische traditie over de positie van de vrouw zegt, komt bijna nooit aan bod. Dat ongelijkheid tussen man en vrouw vooral een cultureel verschijnsel is van bijna alle tijden en plaatsen, blijft daarmee onderbelicht. Het doel van dit pakket aan lesplannen is dus om leerlingen en docenten(-in-opleiding) te begeleiden bij een zelfstandige analyse van enkele primaire kernteksten uit de christelijke en islamitische tradities aan de hand van het analysemodel van dit boek (zie ook hoofdstuk 1 en bijlage 1A).

In deze opdracht worden leerlingen uit de midden- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs uitgenodigd enkele omstreden bronteksten uit verschillende religieuze tradities grondig te analyseren. De selectie is beperkt. Om het thema van de positie van de vrouw te begrijpen zijn niet alleen deze heilige teksten (Bijbel en Koran) nodig, maar zijn teksten uit de vroege uitlegggeschiedenis (kerkvaders, hadith) minstens even belangrijk. Bovendien maakt een historisch-literaire analyse van bronteksten overwegend gebruik van drie perspectieven uit de perspectievenbenadering van LERVO (zie Davidsen 2025; 2026): het fenomenologisch, historisch en vergelijkend perspectief. Andere perspectieven, zoals een antropologisch perspectief ('wat is de hedendaagse praktijk?') of ethisch perspectief ('hoe te handelen?'), zijn onmisbaar als aanvulling.

Hieronder volgt een handleiding bij de bespreking en analyse van normatieve teksten uit de twee grootste religieuze levensbeschouwingen, het christendom en de islam, respectievelijk uit de brieven van Paulus en de Koran. De bespreking en analyse vindt plaats aan de hand van het analysemodel dat door Markus Altena Davidsen is ontwikkeld en vier stappen, namelijk SITUEREN, ANALYSEREN, INTERPRETEREN en RELATEREN, onderscheidt (zie hoofdstuk 1 en bijlage 1A). Omwille van de herkenbaarheid worden de vier stappen hier met kleuren gemarkeerd en worden de beoogde doelgroepen steeds expliciet gemaakt. Aan deze stappen wordt een stap 0 'standplaats bepalen' en een stap 5 'opnieuw standplaats bepalen' toegevoegd. De teksten en de daarin besproken onderwerpen zijn immers vaak controversieel en wie zich aan een bestudering ervan wil wagen, doet dat meestal niet vanuit een compleet blanco startpositie, maar doorgaans vanuit een bepaald geëngageerd (bijvoorbeeld feministisch) vertrekpunt. Omwille van de bruikbaarheid in de onderwijspraktijk worden vragen voor de leerlingen en antwoorden voor de docenten(-in-opleiding)

¹ Zie bijvoorbeeld Boef et al. (2016a), *Islam. Wegen van overgave*: pagina's 12 (hoofddoek), 21 (verloving en huwelijk) en 64-65 (positie van de vrouw). Die onderwerpen komen niet voor in parallelle delen uit de reeks *Van horen zeggen* voor het jodendom (Jongeneelen et al. 2014) en christendom (Boef et al. 2016b). In het lesboek van Ton Vink, *Vrij zicht op islam*, komen bronteksten uit de Koran wel ter sprake (Vink 2007, 49-53), maar zonder gerichte analysevragen.

na elkaar weergegeven. Deze opdracht is ontworpen als verdiepingsopdracht bij de thema's christendom, islam of ethiek en richt zich op leerlingen uit de midden- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De opdracht vergt een zorgvuldige lezing van een middellange tekst. De opdracht wil daarmee (ook) een bijdrage leveren aan taalversterkend onderwijs. De bronteksten in het Grieks en Arabisch zijn afgedrukt naast de Nederlandse vertalingen. Leerlingen die gymnasium doen of op een Koranschool Arabisch leren, kunnen zodoende de vertaling met de brontekst vergelijken.

‘Vrouwen moeten zwijgen en onderdanig zijn’: De positie van de vrouw in de brieven van Paulus (en zijn volgelingen)

Deze opdracht richt zich op één van die gezaghebbende religieuze teksten, namelijk de eerste brief van de apostel Paulus aan de christelijke gemeente in Korinthe. De brief is te vinden in het Nieuwe Testament, dat wil zeggen dat deel van de Bijbel dat over het leven van Jezus gaat (de evangeliën), zijn volgelingen (de handelingen van de apostelen), de brieven van die volgelingen (Paulus en anderen) en het toekomstvisioen van Johannes. Voor veel christenen bieden de geschriften uit het Nieuwe Testament de lens waardoor de gehele Bijbel bekeken moet worden: hier spreekt Jezus Christus, zoon van God, zelf rechtstreeks tot de gelovigen (al heeft Jezus zelf nooit zijn boodschap opgeschreven, dat deden zijn volgelingen pas jaren na zijn dood). Anders dan een brief als 1 Timotheüs gaan de meeste geleerden ervan uit, dat deze brief door Paulus zelf is geschreven. De omstreden passage betreft een deel uit hoofdstuk 14 (zie hieronder).

De tekst: 1 Korintiërs 14

Griekse grondtekst	Vs	NBV
Διώκετε τὴν ἀγάπην, ζηλοῦτε δὲ τὰ πνευματικά, μᾶλλον δὲ ἵνα προφητεύητε. ὁ γὰρ λαλῶν γλώσση οὐκ ἀνθρώποις λαλεῖ ἀλλὰ θεῷ· οὐδεὶς γὰρ ἀκούει, πνεύματι δὲ λαλεῖ μυστήρια· ὁ δὲ προφητεύων ἀνθρώποις λαλεῖ οἰκοδομὴν καὶ παράκλησιν καὶ παραμυθίαν. ὁ λαλῶν γλώσση ἑαυτὸν οἰκοδομεῖ· ὁ δὲ προφητεύων ἐκκλησίαν οἰκοδομεῖ. θέλω δὲ πάντας ὑμᾶς λαλεῖν γλώσσαις,	1 2 3 4 5	Jaag de liefde na en streef naar de gaven van de Geest, vooral naar die van de profetie. Iemand die in klanktaal spreekt, spreekt niet tot mensen maar alleen tot God. Niemand kan hem verstaan, want door toedoen van de Geest spreekt hij onbegrijpelijke taal (<i>mysteria</i>). Maar iemand die profeteert spreekt tot mensen, en wat hij zegt is opbouwend, troostend en bemoedigend. Iemand die in klanktaal spreekt is daar alleen zelf bij gebaat; iemand die profeteert doet dat ten bate van de gemeente. Ik zou willen dat u allen in klanktaal kon spreken,

Griekse grondtekst	Vs	NBV
μᾶλλον δὲ ἵνα προφητεύητε· μείζων δὲ ὁ προφητεύων ἢ ὁ λαλῶν γλώσσαις ἐκτὸς εἰ μὴ διερμηνεύη, ἵνα ἡ ἐκκλησία οἰκοδομῇν λάβῃ. Nῦν δέ, ἀδελφοί, ἐὰν ἔλθω πρὸς ὑμᾶς γλώσσαις λαλῶν, τί ὑμᾶς ὠφελήσω ἐὰν μὴ ὑμῖν λαλήσω ἢ ἐν ἀποκαλύψει ἢ ἐν γνώσει ἢ ἐν προφητείᾳ ἢ [ἐν] διδαχῇ; ὁμῶς τὰ ἄψυχα φωνὴν διδόντα, εἴτε αὐλὸς εἴτε κιθάρα, ἐὰν διαστολῇν τοῖς φθόγγοις μὴ δῶ, πῶς γνωσθήσεται τὸ αὐλούμενον ἢ τὸ κιθαριζόμενον; καὶ γὰρ ἐὰν ἄδηλον σάλπιγξ φωνὴν δῶ, τίς παρασκευάζεται εἰς πόλεμον; οὕτως καὶ ὑμεῖς διὰ τῆς γλώσσης ἐὰν μὴ εὖσημον λόγον δῶτε, πῶς γνωσθήσεται τὸ λαλούμενον; ἔσεσθε γὰρ εἰς ἀέρα λαλοῦντες. τοσαῦτα εἰ τύχοι γένῃ φωνῶν εἰσιν ἐν κόσμῳ καὶ οὐδὲν ἄφωνον· ἐὰν οὖν μὴ εἰδῶ τὴν δύναμιν τῆς φωνῆς, ἔσομαι τῷ λαλοῦντι βάρβαρος καὶ ὁ λαλῶν ἐν ἐμοὶ βάρβαρος. οὕτως καὶ ὑμεῖς, ἐπεὶ ζηλωταὶ ἐστε πνευμάτων,		maar ik wil nog liever dat u profeteert. Iemand die profeteert is nuttiger dan iemand die in klanktaal spreekt, tenzij hij uitlegt wat hij zegt, zodat de gemeente (<i>ekklesia</i>) er baat bij heeft. 6 Broeders (en zusters), welk nut zou ik voor u hebben als ik bij u in klanktaal zou spreken zonder u tegelijk iets te openbaren, zonder kennis door te geven of iets te profeteren zonder u te onderwijzen? 7 Het is als met een instrument, bijvoorbeeld een fluit of citer. Als er geen verschil tussen de tonen is, hoe kan men dan horen welke melodie er wordt gespeeld? 8 En als een trompet een onduidelijk signaal geeft, wie maakt zich dan gereed voor de strijd? 9 Voor u geldt hetzelfde: hoe moet men u begrijpen als u in overstaanbare klanken spreekt? 10 Uw woorden verdwijnen in het niets. Er zijn ik weet niet hoeveel talen in de wereld en ze hebben allemaal betekenis. 11 Als ik de taal van iemand die tot mij spreekt niet ken (letterlijk: een <i>barbaros</i> is), blijven we vreemdelingen (barbaren) voor elkaar. 12 Dit geldt ook voor u: als u zo graag geestelijke gaven bezit,

Griekse grondtekst	Vs	NBV
πρὸς τὴν οἰκοδομὴν τῆς ἐκκλησίας ζητεῖτε ἵνα περισσεύητε. Διὸ ὁ λαλῶν γλώσση		moet u ernaar streven uit te blinken in de opbouw van de gemeente. 13 Daarom moet iemand die in klanktaal spreekt, bidden om de gave die te kunnen uitleggen.
προσευχέσθω ἵνα διερμηνεύη. ἐὰν [γὰρ] προσεύχωμαι γλώσση, τὸ πνεῦμά μου προσεύχεται, ὁ δὲ νοῦς μου ἄκαρπός ἐστιν.	14	Wanneer ik namelijk in klanktaal bid, bid ik weliswaar met mijn geest, maar doe ik niets nuttigs met mijn verstand.
τί οὖν ἐστιν; προσεύξομαι τῷ πνεύματι, προσεύξομαι δὲ καὶ τῷ νοί· ψαλῶ τῷ πνεύματι, ψαλῶ δὲ καὶ τῷ νοί. ἐπεὶ ἐὰν εὐλογῇς [ἐν] πνεύματι,	15	Dus wat moet ik doen? Ik moet bidden met mijn geest, maar ook met mijn verstand; ik moet zingen met mijn geest, maar ook met mijn verstand.
ὁ ἀναπληρῶν τὸν τόπον τοῦ ιδιώτου	16	Als u God alleen maar dankzegt met uw geest, hoe zou dan iemand die net als een buitenstaander uw klanktaal niet verstaat,
πῶς ἐρεῖ τὸ ἀμὴν ἐπὶ τῇ σῇ εὐχαριστίᾳ; ἐπειδὴ τί λέγεις οὐκ οἶδεν· σὺ μὲν γὰρ καλῶς εὐχαριστεῖς		uw woorden met 'amen' kunnen bevestigen? Hij begrijpt niet wat u zegt.
ἀλλ' ὁ ἕτερος οὐκ οἰκοδομεῖται.	17	Het is kennelijk goed dat u God dankzegt, maar op die manier is een ander er niet bij gebaat.
Εὐχαριστῶ τῷ θεῷ, πάντων ὑμῶν μᾶλλον γλώσσαις λαλῶ· ἀλλ' ἐν ἐκκλησίᾳ θέλω	18	Ik dank God dat ik meer dan u allen de gave heb in klanktaal te spreken;
πέντε λόγους τῷ νοί μου λαλήσαι, ἵνα καὶ ἄλλους κατηγήσω, ἢ μυρίους λόγους ἐν γλώσση.	19	maar om in de gemeente anderen te onderwijzen, gebruik ik liever een paar begrijpelijke woorden dan ontelbaar veel in klanktaal.

Griekse grondtekst	Vs	NBV
Ἀδελφοί, μη παιδία γίνεσθε ταῖς φρεσὶν ἀλλὰ τῇ κακίᾳ νηπιάζετε, ταῖς δὲ φρεσὶν τέλειοι γίνεσθε. ἐν τῷ νόμῳ γέγραπται ὅτι ἐν ἑτερογλώσσοις καὶ ἐν χεῖλεσιν ἐτέρων λαλήσω τῷ λαῷ τούτῳ καὶ οὐδ' οὕτως εἰσακούσονται μου, λέγει κύριος. ὥστε αἱ γλῶσσαι εἰς σημεῖόν εἰσιν οὐ τοῖς πιστεύουσιν ἀλλὰ τοῖς ἀπίστοις, ἢ δὲ προφητεία οὐ τοῖς ἀπίστοις ἀλλὰ τοῖς πιστεύουσιν. Ἐὰν οὖν συνέλθῃ ἡ ἐκκλησία ὅλη ἐπὶ τὸ αὐτὸ καὶ πάντες λαλῶσιν γλώσσαις, εἰσέλθωσιν δὲ ἰδιῶται ἢ ἄπιστοι, οὐκ ἐροῦσιν ὅτι μαίνεσθε; ἐὰν δὲ πάντες προφητεύωσιν, εἰσέλθῃ δέ τις ἄπιστος ἢ ἰδιώτης, ἐλέγχεται ὑπὸ πάντων, ἀνακρίνεται ὑπὸ πάντων, τὰ κρυπτὰ τῆς καρδίας αὐτοῦ φανερὰ γίνεται, καὶ οὕτως πεσὼν ἐπὶ πρόσωπον προσκυνήσῃ τῷ θεῷ ἀπαγγέλλων ὅτι ὄντως ὁ θεὸς ἐν ὑμῖν ἐστίν. Τί οὖν ἐστίν, ἀδελφοί; ὅταν συνέρχησθε, ἕκαστος ψαλμὸν ἔχει, διδαχὴν ἔχει,	20 21 22 23 24 25 26	Broeders (en zusters), wees in uw denken niet als kinderen. Wees kinderen in het kwaad, maar wees in uw denken volwassen. Er staat in de wet (i.e. Jes 28:11-12): ‘Ik zal tot dit volk spreken door mensen die vreemde talen spreken, door de mond van vreemdelingen, en zelfs dan zullen ze niet naar mij luisteren – zegt de Heer.’ Klanktaal is dus een teken dat niet bestemd is voor gelovigen maar voor ongelovigen, en profeteren is niet voor ongelovigen maar voor gelovigen. Wanneer namelijk de hele gemeente samenkomt en iedereen zich in klanktaal uit, zullen ongelovige buitenstaanders die de samenkomst bezoeken dan niet zeggen dat u krankzinnig bent? Maar profeteert iedereen, dan zal een ongelovige buitenstaander door iedereen worden beoordeeld en terechtgewezen. Alles wat hem heimelijk beweegt zal aan het licht komen en dan zal hij zich ter aarde werpen, God aanbidden en belijden: ‘Werkelijk, God is in uw midden.’ Broeders (en zusters), wat betekent dit (voor uw samenkomsten)? Wanneer u samenkomt draagt iedereen wel iets bij: een lied, een onderwijzing,

Griekse grondtekst	Vs	NBV
ἀποκάλυψιν ἔχει, γλώσσαν ἔχει, ἐρμηνείαν ἔχει· πάντα πρὸς οἰκοδομὴν γινέσθω.		een openbaring, een uiting in klanktaal of de uitleg daarvan. Laat alles tot opbouw van de gemeente zijn.
εἴτε γλώσση τις λαλεῖ, κατὰ δύο ἢ τὸ πλεῖστον τρεῖς καὶ ἀνὰ μέρος, καὶ εἷς διερμηνευέτω·	27	Er mogen twee, hoogstens drie van u in klanktaal spreken, ieder op zijn beurt en bovendien met iemand die de uitleg geeft.
ἐὰν δὲ μὴ ἦ διερμηνευτής, σιγάτω ἐν ἐκκλησίᾳ, ἐαυτῷ δὲ λαλεῖτω καὶ τῷ θεῷ. προφηταὶ δὲ δύο ἢ τρεῖς λαλείτωσαν	28	Is er niemand die dit kan, dan moeten ze zwijgen en alleen voor zichzelf tot God spreken.
καὶ οἱ ἄλλοι διακρινέτωσαν·	29	Laat van hen die profeteren er telkens twee of drie spreken; daarna moeten de anderen het beoordelen.
ἐὰν δὲ ἄλλω ἀποκαλυφθῇ καθημένῳ, ὁ πρῶτος σιγάτω.	30	Wanneer aan iemand die nog op zijn plaats zit iets geopenbaard wordt, moet degene die op dat moment spreekt verder zwijgen.
δύνασθε γὰρ καθ' ἓνα πάντες προφητεύειν, ἵνα πάντες μανθάνωσιν	31	U kunt ieder op uw beurt profeteren, zodat ieder van u kan worden onderwezen en bemoedigd.
καὶ πάντες παρακαλῶνται. καὶ πνεύματα προφητῶν προφήταις ὑποτάσσεται, οὐ γὰρ ἐστὶν ἀκαταστασίας ὁ θεὸς ἀλλ' εἰρήνης.	32	En wie profeteert heeft macht over zijn geest,
Ὡς ἐν πάσαις ταῖς ἐκκλησίαις τῶν ἁγίων	33	want God is niet een God van wanorde maar van vrede. Zo is het in alle gemeenten van de heiligen.
αἱ γυναῖκες ἐν ταῖς ἐκκλησίαις σιγάτωσαν· οὐ γὰρ ἐπιτρέπεται αὐταῖς λαλεῖν, ἀλλ' ὑποτασσέσθωσαν, καθὼς καὶ ὁ νόμος λέγει.	34	Vrouwen moeten gedurende uw samenkomsten zwijgen. Ze mogen niet spreken, maar moeten ondergeschikt blijven, zoals ook in de wet staat.

Vragen voor leerlingen bij 1 Korintiërs 14

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de rol van de vrouw en de positie van de Bijbel, in het bijzonder de brieven van Paulus.

- Zoek in een boek of op internet (Wikipedia) een antwoord op de volgende vragen:
 - a. Wie was Paulus? Wanneer en waar leefde hij?
 - b. Wat weten we over de geadresseerden, de eerste christenen in Korinthe?
 - c. Wanneer schreef Paulus deze brief – naar alle waarschijnlijkheid?
 - d. Wie waren de machthebbers van die tijd?

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees de tekst van hoofdstuk 14 een keer zorgvuldig door. Noteer de dingen die je niet begrijpt en onderstreep wat je belangrijk vindt.
 - a. Het hoofdstuk valt op te delen in zeven onderdelen of paragrafen. Welke paragrafen zijn dat en hoe kun je zien dat er een nieuwe paragraaf begint? Je kunt voor het gemak kijken in moderne Bijbelvertalingen.
 - b. Het hoofdstuk bevat een inclusie, dat wil zeggen het begint en eindigt op bijna dezelfde manier: waaruit bestaat de inclusie in dit hoofdstuk?
 - c. In dit hoofdstuk stelt Paulus twee soorten van religieus spreken tegenover elkaar? Welke twee zijn dat? Onderstreep de relevante woorden en tel hoe vaak ze voorkomen in dit hoofdstuk.
 - d. Zoek op wat er wordt bedoeld met 'in klanktaal spreken' (of: 'in tongen spreken', met een moeilijk woord: 'glossolalie').
 - e. De vertalers van de Griekse tekst in de Nederlandse Bijbelvertaling van 2001 hebben de passage iets vrouwvriendelijker gemaakt door bij de aanhef niet één groep, maar twee groepen aan te spreken. Dat is het duidelijkst te zien aan het begin van vers 20. Welke aanpassing hebben de vertalers gemaakt?
 - f. In vers 34 en 35 verschuift de tegenstelling van de eerste 33 verzen naar een andere tegenstelling. Het gaat nu niet meer over de manier van religieus spreken, maar over de vraag wie op zo'n manier mag spreken. Welke tegenstelling wordt hier geschetst?
 - g. Deze verzen lijken ook in tegenstelling tot een passage eerder in de brief, 1 Kor. 11:5 te staan. Welke tegenstelling is er tussen die passage en 1 Kor. 14:34-35?
 - h. 1 Korintiërs 14:34-35 lijkt ook een tegenstelling te vormen met een passage uit een andere brief van Paulus, namelijk die aan de Galaten (= Kelten die in klein Azië, het huidige Turkije waren gevestigd in de derde eeuw v.Chr.), hoofdstuk 3, vers 25-29. Zoek die passage op en noteer welk verschil er tussen deze tekst en 1 Korintiërs 14:34-15 is.
 - i. Waarnaar verwijst de tekst van 1 Kor. 14:36? Naar 1 Kor. 14:34-35 of naar 1 Kor 14:33? Beargumenteer je antwoord.
 - j. In dit hoofdstuk wordt er twee keer een beroep gedaan op de wet van God. Voor Paulus is die wet van God opgeschreven in de Hebreeuwse Bijbel, voor christenen het Oude Testament. Waar vinden we in hoofdstuk 14 die verwijzing naar die wet van God? Alleen bij de eerste verwijzing kunnen we een passage in de Hebreeuwse Bijbel of Oude Testament aanwijzen. Hier wordt echter niet uit de Wet (Torah, de eerste vijf boeken), maar uit een boek van de Profeten (namelijk het boek Jesaja 28:14-15) geciteerd. Voor de tweede verwijzing naar de wet van God is er echter helemaal geen bijbehorende tekst in de Hebreeuwse Bijbel. Wat voor conclusie kun je daaruit trekken?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Veel geleerden hebben op basis van de vragen en problemen die je nu zelf verkend hebt, de conclusie getrokken dat verzen 34 en 35 van 1 Korintiërs 14 een latere toevoeging is van een schrijver die een halve eeuw na Paulus geleefd zal hebben. Wat weten we over het christendom 50 jaar na Paulus? Wat is er in die 50 jaar gebeurd met joden en christenen? Wat vind je van de stelling dat 1 Kor 14:34-35 een latere toevoeging zijn?

Stap 4: RELATEREN

- Waarom zouden verzen 34-35 van 1 Korintiërs 14 geschreven zijn (al dan niet door Paulus of een volgeling)? Welk probleem zou de schrijver met deze verzen hebben willen oplossen?

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Wat vind je nu van de onderwerpen waar je bij vraag 1 naar hebt gekeken (de rol van de vrouw en de positie van de Bijbel, in het bijzonder de brieven van Paulus)? Is je mening veranderd? Heb je iets geleerd van deze opdracht? Zo ja, wat dan? Zo niet, waarom niet? Vind je dat de christenen hun houding tegenover vrouwen terecht hebben gewijzigd (zo de meeste progressieve protestantse christenen) of nodig zouden moeten wijzigen (zo de rooms-katholieke, oosters-orthodoxe en strenge orthodox-christelijke kerken)?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij 1 Korintiërs 14

Deze opdracht veronderstelt enige bekendheid bij de docent(-in-opleiding) en de leerlingen van de Bijbel en de joods-christelijke traditie. In principe zouden leerlingen vanaf klas 1 (vmbo, havo, vwo) die kennis al op de basisschool hebben opgedaan. Het is raadzaam om de opdracht eerst eens zelf uit te voeren in plaats van deze opdracht onvoorbereid in de lespraktijk in te zetten. Het zorgvuldig lezen van oude religieuze teksten behoeft namelijk tijd en aandacht. Deze opdracht kan een les van 50 minuten (eventueel met uitloop als huiswerk voor de vragen die nog niet beantwoord zijn) in beslag nemen.

Stap 0: STANDPLAATS BEPALEN

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de rol van de vrouw en de positie van de Bijbel, in het bijzonder de brieven van Paulus.
 - Omdat deze tekst in orthodox-protestantse kringen een belangrijke rol speelt in een vaak emotioneel debat over de plaats van de vrouw binnen de eigen gemeenschap, zullen leerlingen met deze achtergrond deze tekst waarschijnlijk niet onbevangen lezen. Voor leerlingen zonder deze achtergrond zal de tekst echter volkomen vreemd en onbegrijpelijk overkomen. Voor docenten (-in-opleiding) is het dus de kunst beide doelgroepen te bedienen.

Stap 1: SITUEREN

- Situeren in tijd en ruimte: Zoek in een boek of op internet (Wikipedia) een antwoord op de volgende vragen:
 - a. Wie was Paulus? Wanneer en waar leefde hij?
 - In het nieuwtestamentische Bijbelboek Handelingen van de apostelen (hoofdstuk 7:58 en verder) wordt Paulus beschreven als een fanatieke Farizeeër (Hand 23:6). Hij kwam oorspronkelijk uit Tarsus (Zuid-Turkije) en was in Jeruzalem in de leer geweest bij de grote rabbijn Gamaliël (Hand 22:3). Aanvankelijk steunde hij de vervolgingen van de christenen totdat hij in een visioen tijdens een tocht naar Damascus Jezus zelf zag en zich bekeerde tot het christendom (Hand 9). Daarna ging hij de christelijke boodschap verkondigen in Klein-Azië (het huidige Turkije), Griekenland en Rome. Mogelijk is hij daar terechtgesteld op last van keizer Nero. Het Nieuwe Testament bevat brieven van hem en volgelingen van hem die in zijn naam zijn traditie voort hebben gezet.
 - b. Wat weten we over de geadresseerden, de eerste christenen in Korinthe?
 - Alles wat we weten over de eerste christenen in Korinthe, is gebaseerd op de inhoud van deze brief en een beschrijving in Handelingen 18. Ken-

- nelijk was er onenigheid onder de christenen ontstaan. Paulus wilde die kwesties in deze brief oplossen. Één daarvan was het vereren van God in onverstaanbare (extatische?) klanken (1 Kor. 14), een ander in het geloof in de wederopstanding van de doden (1 Kor. 15).
- c. Wanneer schreef Paulus deze brief – naar alle waarschijnlijkheid?
 - De brief zal waarschijnlijk zo rond 53 n.Chr., dus twintig jaar na de dood van Jezus, geschreven zijn.
 - d. Wie waren de machthebbers van die tijd?
 - De machthebbers van die tijd waren de Romeinen. Ze hadden het hele gebied rondom de Middellandse Zee, dus inclusief Griekenland (met de havenstad Korinthe) als Israël in handen. De Romeinen waren er erg op gebrand dat er rust en stabiliteit in hun rijk was, zodat opstanden konden worden voorkomen en de belastingopbrengsten optimaal naar Rome konden vloeien. Rellen tussen joden en niet-joden in 38 n.Chr. in Alexandrië, Egypte, destijds na Rome de belangrijkste stad uit het oostelijke deel van het rijk, werden dan ook stevig aangepakt. Uit Hand 18:2 maken we op dat de Romeinse keizer Claudius alle joden uit Rome had verbannen en velen van hen naar Korinthe waren uitgeweken.

Stap 2: ANALYSEREN

- Lees de tekst van hoofdstuk 14 een keer zorgvuldig door. Noteer de dingen die je niet begrijpt en onderstreep wat je belangrijk vindt.
 - a. Het hoofdstuk valt op te delen in zeven onderdelen of paragrafen. Welke paragrafen zijn dat en hoe kun je zien dat er een nieuwe paragraaf begint? Je kunt voor het gemak kijken in moderne Bijbelvertalingen.
 - Vier keer (in verzen 6, 20, 26 en 39) richt Paulus zich rechtstreeks tot zijn lezers met de aanspreekvorm ‘broeders (en zusters)’, in het Grieks: ἀδελφοί, een woord dat mannen en vrouwen kan aanduiden. Daarmee valt het hoofdstuk uiteen in tenminste vijf delen: vers 1-5: de inleiding, vers 6-19, vers 20-25, vers 26-38 en het slotvers 39. Verder begint er binnen dat tweede deel in vers 13 na een lange vergelijking (vers 7 ‘zoals ...’ [ὅμως], vers 9 ‘zo ook jullie ...’ [οὕτως καὶ ὑμεῖς] en vers 12 ‘zo ook jullie ...’ [οὕτως καὶ ὑμεῖς] een nieuwe redenering met ‘daarom’ (διό). Verzen 34-35 lijken een passage op zichzelf te zijn. Sommige Bijbelvertalingen (bijvoorbeeld de standaardvertaling in het Engels, de New Revised Standard Version) zetten deze verzen tussen haakjes. De structuur is dan:

Deel	Vers	Inhoud
I	1-5	Inleiding: klanktaal is OK, profetie is beter
II	6-12	Vergelijking met muziekinstrumenten
III	13-19	Klanktaal is bidden met de geest, profetie is onderricht
IV	20-25	Klanktaal roept wellicht onbegrip van buitenstaanders op
V	26-33, 36-38	De samenkomsten in alle gemeenten moeten ordelijk zijn
VI	34-35	Vrouwen moeten sowieso zwijgen
VII	39	Klanktaal is OK, mits het gepast en ordelijk is

- b. Het hoofdstuk bevat een inclusie, dat wil zeggen het begint en eindigt op bijna dezelfde manier: waaruit bestaat de inclusie in dit hoofdstuk?
- Vers 1 en vers 39 bevatten allebei een oproep om te streven naar profetie:
 vers 1: ζηλοῦτε δὲ τὰ πνευματικά, μᾶλλον δὲ ἵνα προφητεύητε.
 vers 39: ζηλοῦτε τὸ προφητεύειν.
- c. In dit hoofdstuk stelt Paulus twee soorten van religieus spreken tegenover elkaar? Welke twee zijn dat? Onderstreep de relevante woorden en tel hoe vaak ze voorkomen in dit hoofdstuk.
- Het gaat om de tegenstelling 'profeteren' (προφητεύειν) dat als werkwoord tien keer voorkomt (vers 1, 3, 4, 5 [2x], 24, 29, 31, 32, 39) en daarnaast als zelfstandig naamwoord 'profetie' (προφητεία, vers 6, 22) en 'profeet' (προφήτης, vers 32, 37) voorkomt en 'spreken in tongen/klanktaal' (λαλεῖν γλώσσαις) dat als combinatie van werkwoord en zelfstandig naamwoord ook tien keer voorkomt (vers 2, 4, 5 [2x], 6, 13, 18, 23, 27, 39).
- d. Zoek op wat er wordt bedoeld met 'in klanktaal spreken' (of: 'in tongen spreken', met een moeilijk woord: 'glossolalie').
- Glossolalie betekent het spreken in onbegrijpelijke klanken, vaak als uiting van extase. Zo althans kwam het – waarschijnlijk – voor bij de Pythia van Delphi en sjamanen van de Inuit (Eskimo's) en Sami (Lappen uit Lapland). 'Profeteren' is daarentegen het publiek in niet mis te verstane bewoordingen de wil van de godheid verkondigen (Grieks πρό-φημι: 'spreken namens iemand anders').
- e. De vertalers van de Griekse tekst in de Nederlandse Bijbelvertaling van 2001 hebben de passage iets vrouwvriendelijker gemaakt door bij de aanhef niet één groep, maar twee groepen aan te spreken. Dat is het duidelijkst te zien aan het begin van vers 20. Welke aanpassing hebben de vertalers gemaakt?
- Het woord ἀδελφοί wordt vertaald met 'broeders en zusters'. Grammaticaal is dat Griekse woord mannelijk (dus: 'broeders'), maar in het Grieks (en veel andere talen) wordt de aanspreekvorm gebruikt om mannen en

- vrouwen aan te spreken. Alleen als de groep aangesprokenen uit louter vrouwen bestaat, wordt de vrouwelijke vorm ἀδελφαί gebruikt.
- f. In vers 34 en 35 verschuift de tegenstelling van de eerste 33 verzen naar een andere tegenstelling. Het gaat nu niet meer over de manier van religieus spreken, maar over de vraag wie op zo'n manier mag spreken. Welke tegenstelling wordt hier geschetst?
- In deze verzen gaat het om de man-vrouw verhouding: vrouwen moeten zwijgen en thuis maar aan hun man vragen als ze iets willen weten. Spreken in het openbaar is hier kennelijk voorbehouden aan mannen, want 'het is een schande voor een vrouw als ze tijdens een samenkomst spreekt'. Vrouwen zijn kennelijk onwetend, want ze moeten hun man thuis om uitleg vragen. Het verplicht zwijgen in de samenkomst komt al eerder voor in vers 28 (σιγάτω ἐν ἐκκλησίᾳ). Daar betreft het (ook) iemand die niet in staat is klanktaal uit te leggen.
- g. Deze verzen lijken ook in tegenstelling tot een passage eerder in de brief, 1 Kor. 11:5 te staan. Welke tegenstelling is er tussen die passage en 1 Kor. 14:34-35?
- In 1 Kor 11:5 spreekt Paulus over vrouwen die profeteren: ze moeten hun hoofd bedekken, maar kennelijk is het hier geen probleem dat ze (hardop) bidden of profeteren: *πᾶσα δὲ γυνὴ προσευχομένη ἢ προφητεύουσα ἀκατακαλύπτω τῇ κεφαλῇ καταισχύνει τὴν κεφαλὴν αὐτῆς*, 'Maar een vrouw maakt haar hoofd te schande wanneer ze met onbedekt hoofd bidt of profeteert'.
- h. 1 Korintiërs 14:34-35 lijkt ook een tegenstelling te vormen met een passage uit een andere brief van Paulus, namelijk die aan de Galaten (= Kelten die in klein Azië, het huidige Turkije waren gevestigd in de derde eeuw v.Chr.), hoofdstuk 3, vers 25-29. Zoek die passage op en noteer welk verschil er tussen deze tekst en 1 Korintiërs 14:34-35 is.
- In Gal 3:25-29 wil Paulus duidelijk maken dat er voor christenen geen onderscheid zou moeten zijn tussen heersers en slaven, Grieken en Joden, mannen en vrouwen: allen zijn ze één in Jezus: *οὐκ ἔστι Ἰουδαῖος οὐδὲ Ἑλλήν, οὐκ ἔστι δοῦλος οὐδὲ ἐλεύθερος, οὐκ ἔστι ἄρσεν καὶ θήλυ· πάντες γὰρ ὑμεῖς εἰς ἓστε ἐν Χριστῷ Ἰησοῦ*. Dat staat toch wel haaks op de passage in 1 Kor 14:34 waar juist wordt aangegeven dat vrouwen ondergeschikt moeten blijven.
- i. Waarnaar verwijst de tekst van 1 Kor. 14:36? Naar 1 Kor. 14:34-35 of naar 1 Kor 14:33? Beargumenteer je antwoord.
- 1 Kor 14:36 slaat terug op 1 Kor 14:33, want in beide verzen gaat het over de andere christelijke gemeenten. De verzen 34-35 onderbreken die samenhang. De tekst loopt een stuk logischer als deze verzen 34-35 overgeslagen worden. Dat zou er dus op kunnen duiden dat ze een latere toevoeging zijn.

- j. In dit hoofdstuk wordt er twee keer een beroep gedaan op de wet van God. Voor Paulus is die wet van God opgeschreven in de Hebreeuwse Bijbel, voor christenen het Oude Testament. Waar vinden we in hoofdstuk 14 die verwijzing naar die wet van God? Alleen bij de eerste verwijzing kunnen we een passage in de Hebreeuwse Bijbel of Oude Testament aanwijzen. Hier wordt echter niet uit de Wet (Torah, de eerste vijf boeken), maar uit een boek van de Profeten (namelijk het boek Jesaja 28:14-15) geciteerd. Voor de tweede verwijzing naar de wet van God is er echter helemaal geen bijbehorende tekst in de Hebreeuwse Bijbel. Wat voor conclusie kun je daaruit trekken?
- Paulus citeert uit zijn hoofd. In vers 21 verwacht hij de Wet met de Profeten. De schrijver van vers 34 verwijst ook naar 'de wet', maar in de Torah is er niet een passage te vinden die duidelijk stelt dat vrouwen moeten zwijgen en ondergeschikt moeten blijven. Hier zou je kunnen spreken van een drogredenering, namelijk een onterecht beroep op autoriteit.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Veel geleerden hebben op basis van de vragen en problemen die je nu zelf verkend hebt, de conclusie getrokken dat verzen 34 en 35 van 1 Korintiërs 14 een latere toevoeging is van een schrijver die een halve eeuw na Paulus geleefd zal hebben. Wat weten we over het christendom 50 jaar na Paulus? Wat is er in die 50 jaar gebeurd met joden en christenen? Wat vind je van de stelling dat 1 Kor 14:34-35 een latere toevoeging zijn?
 - De tweede helft van de eerste eeuw van de christelijke jaartelling kende allerlei catastrofes voor joden en christenen. In 64 n.Chr. verwoestte een grote brand de stad Rome. Joden en christenen kregen de schuld, niet in de laatste plaats van keizer Nero, die de ramp aangreep om zijn eigen positie en plannen voor de stad te verstevigen ten koste van de christenen die voor de leeuwen werden gegooid in de arena's. Een paar jaar later brak in Israël de grote joodse opstand uit die uiteindelijk eindigde met de verwoesting van de tempel. Christenen die aan beide catastrofes waren ontkomen, probeerden zich te handhaven door zich terug te trekken uit het politieke en publieke leven (bekend zijn de voorstellingen dat ze in Rome zouden samenkomen in de catacomben). Om de jonge gemeenschap te consolideren, werden er allerlei regels opgesteld wat christenen zouden moeten doen en laten. Zulke regels werden vaak geformuleerd als een schril contrast met Grieks-Romeinse heidenen enerzijds en rabbijns-joodse gemeenschappen anderzijds, maar hadden in de praktijk vaak meer overlap dan verschil met de leefregels die in die andere gemeenschappen in zwang waren.

Stap 4: RELATEREN

- Waarom zouden verzen 34-35 van 1 Korintiërs 14 geschreven zijn (al dan niet door Paulus of een volgeling)? Welk probleem zou de schrijver met deze verzen hebben willen oplossen?
 - De context (vers 30-33, 40) lijkt te suggereren dat Paulus wil verhinderen dat de bijeenkomsten van de eerste christenen eindigen in kakofonie, een wanordelijke toestand waar iedereen door elkaar heen praat, schreeuwt of onverstaanbare klanken uit. Uit vers 23 blijkt dat Paulus zich zorgen maakt over ongelovige buitenstaanders. In een chaotische dictatuur van een krankzinnige keizer (Nero) kan zo'n oordeel catastrofale consequenties hebben. Kennelijk werd van vrouwen verwacht dat ze zich met meer expressie uitten dan mannen.

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Wat vind je nu van de onderwerpen waar je bij vraag 1 naar hebt gekeken (de rol van de vrouw en de positie van de Bijbel, in het bijzonder de brieven van Paulus)? Is je mening veranderd? Heb je iets geleerd van deze opdracht? Zo ja, wat dan? Zo niet, waarom niet? Vind je dat de christenen hun houding tegenover vrouwen terecht hebben gewijzigd (zo de meeste progressieve protestantse christenen) of nodig zouden moeten wijzigen (zo de rooms-katholieke, oosters-orthodoxe en strenge orthodox-christelijke kerken)?
 - De historische context is belangrijk om de grote verschillen tussen heden en verleden te zien. Hoewel christenen nog steeds wereldwijd vervolgd worden, is het christendom wel de grootste wereldreligie geworden en daarbij ook de religie van de meest dominante machten in de moderne tijd (Europa, Amerika, Rusland). Christenen hoeven nu niet meer te vrezen voor de leeuwen gegooid te worden. Ook het praten in klanktaal is lang niet meer zo vanzelfsprekend meer. Vrouwen hebben zich sinds de eerste eeuw n.Chr. sterk geëmancipeerd. Om dus klakkeloos een tekst uit een brief aan de christenen van Korinthe (al dan niet door Paulus zelf geschreven) toe te passen op een hedendaagse context, lijkt dus voorbij te gaan aan al deze veranderingen. De teneur van dit hoofdstuk lijkt eerder een aansporing te zijn om niet zomaar onbezonnen van alles te roepen, ook al wordt het bovennatuurlijke spreken (profeteren of in klanktaal spreken) niet als onzin afgedaan. De boodschap van dit hoofdstuk zou dus eerder kunnen zijn na te denken over wat je zegt.

‘Vrouwen dienen hun sieraad te verbergen’: De positie van de vrouw in een aantal Koranteksten

Alle lesmethoden islam in het voortgezet onderwijs bieden aandacht aan de positie van de vrouw en dan in het bijzonder de hoofdbedekking. Zie ook het introductie-filmpje van Expertisecentrum LERVO over het kerncurriculum L&R dat juist met deze kwestie het belang van perspectieven op onderwijs over L&R verduidelijkt.² Kennelijk is dit een onderwerp dat in lessen L&R onmisbaar wordt geacht, hoewel de hoofdbedekking van christelijke nonnen of orthodox joodse vrouwen nooit gethematiseerd wordt. Vaak wordt door liberale westerse mensen de islamitische hoofddoek gezien als hét symbool van een ouderwetse en achterhaalde vorm van vrouwenonderdrukking door een patriarchaal systeem dat nog maar een paar generaties geleden in het westen grotendeels overwonnen zou zijn. Dat veel islamitische vrouwen er zelf voor kiezen een hoofddoek te gaan dragen, zonder dwang van buitenaf, kan deze visie maar weinig beïnvloeden. Een antropologisch en ethisch perspectief is in zulke gevallen nodig om de nodige nuance aan te brengen

Deze opdracht richt zich op de teksten in de Koran die in de discussie vaak worden aangehaald als het gaat om de positie van de vrouw en het dragen van een hoofddoek. De opdracht heeft niet de pretentie om een gezaghebbende uitspraak te doen of te ontlokken. Het is hooguit de bedoeling om deze teksten met behulp van het analyse-model en met behulp van enkele commentaren beter bekend te maken bij leerlingen die van huis uit maar heel weinig kennis van de Koran hebben. Het is goed om te bedenken dat moslims voor praktische zaken eerder de overleveringen van de profeet Mohammed (de zogenaamde hadith-verzamelingen) zullen raadplegen. We maken gebruik van de Nederlandse vertaling van de Koran van Siregar (2020).

Tekst 1: Koran, soera 9:71-72

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ	71	En de gelovige mannen en de gelovige vrouwen zijn elkaars helpers, zij roepen op tot het behoorlijke en verbieden het verwerpelijke en zij onderhouden de <i>salaat</i> en geven de <i>zakaat</i> en zij gehoorzamen Allah en Zijn Boodschapper.

² <https://lervo.nl/het-curriculum/>.

Koran Arabisch	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
أُولَٰئِكَ سَيَرْحَمُهُمُ اللَّهُ		Zij zijn degenen die Allah zal begenadigen.
إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ٧١		Voorwaar, Allah is Almachtig, Alwijs.
وَعَدَ اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ	72	Allah heeft de gelovige mannen en de gelovige vrouwen Tuinen (het Paradijs) beloofd
تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ		waar onder door de rivieren stromen,
خَالِدِينَ فِيهَا		zij zijn daarin eeuwiglevenden.
وَمَسْكَنٍ طَيِّبَةٍ فِي جَنَّاتٍ عَدْنٍ		En goede woonplaatsen in de Tuinen van 'Adn (Eden).
وَرِضْوَانٍ مِّنَ اللَّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ		En het welbehagen van Allah is groter.
الْفَوْزُ الْعَظِيمُ ٧٢		Dat is de geweldige overwinning.

Vragen voor leerlingen bij Koran, soera 9:71-72

Stap 0: STANDPLAATS BEPALEN

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de rol van de vrouw in de islam.

Stap 1: SITUEREN

- Zoek op internet (bijvoorbeeld Wikipedia, art. “Soera Het Berouw”) op
 - a. wanneer soera 9 (Het Berouw) is ontstaan,
 - b. wat het hoofdthema ervan is, en
 - c. tegen wie deze soera vooral gericht is (groepen binnen of buiten de islam)?

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek uit wat een paar specifieke termen uit de islam en de Koran zijn:
 - a. Wat is *salaat*?
 - b. Wat is *zakaat*?
 - c. Wie is de Boodschapper van Allah?
 - d. Wat is ‘begenadigen’?
 - e. Wat wordt er bedoeld met de tuin van Eden (zie ook de Bijbel, Genesis 2)?

Stap 3: INTERPRETEREN

- Beschrijf de verhouding tussen mannen en vrouwen volgens dit vers (*aya*):
Hebben mannen en vrouwen dezelfde rechten? Hebben ze dezelfde rechten?

Stap 4: RELATEREN

- Vergelijk de uitspraak uit soera 9:71-72 met een passage uit de Bijbel, Genesis 2:23-24. Noteer de overeenkomsten en verschillen.

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Kijk nog eens terug naar jouw antwoord op vraag o. Verandert de bestudering van dit vers (*aya*) jouw mening over de verhouding tussen man en vrouw volgens de Koran?

Tekst 2: Koran, soera 24:30-31

	Vs	Nederlandse weergave (Siregar)
قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ	30	Zeg (O Mohammed) tegen de gelovige mannen
يَعْضُوا مِنْ لِبَاسِهِمْ		dat zij hun ogen neerslaan
وَيَحْفَظُوا أَرْوَاجَهُمْ		en hun kuisheid bewaken,
ذَلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ		dat is reiner voor hen.
إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ ٣٠		Voorwaar, Allah is Alwetend over wat zij bedrijven.
وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ	31	En zeg tegen de gelovige vrouwen,
يَعْضْنَ مِنْ لِبَاسِهِنَّ		dat zij hun ogen neerslaan
يَحْفَظْنَ أَرْوَاجَهُنَّ		en hun kuisheid bewaken,
وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ		en hun sieraad niet tonen,
إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا		behalve wat daarvan zichtbaar is.
وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَىٰ جُيُوبِهِنَّ		En zij moeten hun sluiers over hun boezems dragen
وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ		en hun schoonheid niet openlijk tonen,
إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ		behalve aan hun echtgenoten, of hun vaders,

Vs Nederlandse weergave (Siregar)

وَأَبَاءُ بُعُولَتِهِمْ أَوْ أَبْنَاءُ	of de vaders van hun echtgenoten, of hun zonen,
وَأَبْنَاءُ بُعُولَتِهِمْ أَوْ إِخْوَانِهِمْ	of de zonen van hun echtgenoten, of hun broeders,
وَأَوْ بَنِي إِخْوَانِهِمْ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِمْ	of de zonen van hun broeders, of de zonen van hun zusters,
وَأَوْ نِسَائِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ	of hun vrouwen, of de slavinnen waarover zij beschikken,
أَوْ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُولِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ	of mannelijke helpers die geen begeerte meer hebben,
أَوْ الطِّفْلَ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَتِ النِّسَاءِ	of de kinderen die nog niet op de 'aurat (van vrouwen) letten.
وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ	En laten zij niet met hun voeten stampen om hun sieraden die zij verbergen te laten kennen.
وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ الْمُؤْمِنُونَ	En keert jullie allen berouwvol tot Allah, O gelovigen.
لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ٣١	Hopelijk zullen jullie welslagen.

Vragen voor leerlingen bij Koran, soera 24:30-31

Stap 0: STANDPLAATS BEPALEN

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de islamitische sluier en andere hoofd- of gezicht bedekkende kleding voor islamitische vrouwen.

Stap 1: SITUEREN

- Zoek op internet (bijvoorbeeld Wikipedia, art. "Soera Het Licht") op
 - hoe deze soera aan zijn naam komt,
 - wat mogelijk de aanleiding was voor deze soera, en
 - welk probleem deze soera wil oplossen.

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek op wat de volgende uitdrukkingen (zouden kunnen) betekenen:
 - a. 'de ogen neerslaan'
 - b. 'kuisheid'
 - c. 'sieraad'
 - d. 'mannelijke helpers die geen begeerte meer hebben'
 - e. 'aurat'
 - f. 'met de voeten stampen om verborgen sieraden te laten kennen'
 - g. 'berouwvol'

Stap 3: INTERPRETEREN

- Welke voorschriften zijn er voor mannen en vrouwen hetzelfde en welke niet?
- Wat zou er nu bedoeld worden met 'hun sieraad niet tonen': verwijst dat naar de aantrekkelijke haren van een vrouw die bedekt moeten worden met een sluier, hoofddoek of iets soortgelijks, of betekent het: 'niet pronken met al je bling-bling'?
- Hoeveel groepen worden er in de tekst genoemd voor wie een uitzondering wordt gemaakt? Wat hebben deze groepen gemeenschappelijk?

Stap 4: RELATEREN

- Vergelijk deze tekst over de kleding van de vrouw met een tekst van Paulus in zijn brief aan Timoteüs, hoofdstuk 2, vers 9-10.

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Kijk nog eens terug naar jouw antwoord op vraag o. Verandert de bestudering van dit vers (*aya*) jouw mening over de positie van de vrouw volgens de islam en de voorschriften met betrekking tot het dragen van een sluier?

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) bij soera's 9 en 24

Net als de andere opdrachten vereist ook deze opdracht van de docent(-in-opleiding) enige voorkennis van de islam en de Koran. Op veel middelbare scholen wordt de islam behandeld in de middenbouw van vmbo, havo of vwo. De onderwerpen rondom man en vrouw-verhoudingen en seksuele moraal vergen van de leerlingen ook wel enige mate van adolescentie. De opdrachten zouden goed binnen een enkele les van 50 minuten te doen moeten zijn en ruimte voor inleiding en discussie moeten laten. Eventueel kan een deel thuis worden afgemaakt of een tekst bewaard worden voor een schriftelijke toets.

Uitwerking voor docenten(-in-opleiding) van de vragen bij soera 9:71-72

Stap 0: STANDPLAATS BEPALEN

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de rol van de vrouw in de islam.
 - Dit is natuurlijk een eigen antwoord van de leerling. Dat antwoord zal bijna altijd de standplaatsgebondenheid van de leerling laten zien. Die kan dan verduidelijkt worden met termen als binnen- en buitenperspectief. We streven naar een geëngageerd buitenperspectief, dan wel een kritisch en open binnenperspectief, dus de grens tussen beide benaderingen, omdat die een constructieve analyse en dialoog het meest kan bevorderen.

Stap 1: SITUEREN

- Zoek op internet (bijvoorbeeld Wikipedia, art. “Soera Het Berouw”) op
 - a. wanneer soera 9 (Het Berouw) ontstaan is,
 - Soera 9 (al-Tawbah ‘Het Berouw’) is een van de laatst geopenbaarde soera’s van de Koran (aldus de hadith van Sahih Muslim 1816c). Het is dus een soera uit de periode dat Mohammed gevestigd was in Medina. De historische context is die van spanningen tussen de jonge islamitische gemeenschap in Medina en de dreiging van het Byzantijnse wereldrijk vanuit Israël-Palestina, mede gesteund door niet-islamitische Arabische stammen. Een groot deel van deze soera gaat over wie gelovigen zijn en wie niet. Ook worden er regels gegeven over de omgang met andere groepen.
 - b. wat het hoofdthema ervan is, en
 - Een belangrijk thema is het onderscheid tussen ware moslims en hypocrieten. Loyaliteit, maar ook inkeer en berouw zijn dus belangrijke onderwerpen.

- c. tegen wie is deze soera vooral gericht is (groepen binnen of buiten de islam)?
 - Hoewel een enkel vers (5, 29) gericht is tegen buitenstaanders, dat wil zeggen: niet-moslims, zoals de Byzantijnse opvolgers van het Romeinse rijk, gaat het merendeel van deze soera vooral over Arabische tijdgenoten van de profeet die niet in alle opzichten loyaal zijn (gebleven).

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek uit wat een paar specifieke termen uit de islam en de Koran zijn:
 - a. Wat is *salaat*?
 - In elke lesmethode wordt wel aandacht besteed aan het dagelijkse gebed, de *salaat*, als één van de vijf zuilen.
 - b. Wat is *zakaat*?
 - Dat geldt ook voor de zogenaamde armenbelasting. In ditzelfde hoofdstuk (*soera*), vers (*aya*) 60 wordt de *zakaat* vrij precies omschreven.
 - c. Wie is de Boodschapper van Allah?
 - Mohammed is de boodschapper (*rasoel*) van God. Zijn bijzondere positie wordt uitgedrukt door hoofdletters in de Nederlandse vertaling. Vrome moslims zullen bij het uitspreken van zijn naam altijd 'vrede zij met hem' toevoegen. De term 'boodschapper' drukt uit dat Mohammed niets meer of minder was dan een spreekbuis van God. Voor moslims is hij geen Zoon van God, zoals Jezus door christenen wordt beschouwd.
 - d. Wat is 'begenadigen'?
 - Dit woord komt allang niet meer voor in het dagelijks vocabulaire van jongvolwassenen en heeft dus enige toelichting. In het werkwoord 'begenadigen' zit het zelfstandig naamwoord 'genade' opgesloten. Dat verwijst naar de gun-factor: wie genade van God krijgt (dus begenadigd wordt), ontloopt een straf die anderen wel krijgen en mag verder ook rekenen op een speciale voorkeursbehandeling.
 - e. Wat wordt er bedoeld met de tuin van Eden (zie ook de Bijbel, Genesis 2)?
 - De vertaling van Siregar maakt al duidelijk met de 'tuin(en)' verwezen wordt naar de tuin van Eden, dat in de joods-christelijke traditie bekend is als de tuin waarin Adam en Eva (Genesis 2) een paradijselijk bestaan leidden. De term 'paradijs' is afkomstig van de Griekse vertaling van de Hebreeuwse Bijbel en betekende oorspronkelijk een afgesloten park (Perzisch *para-daeza*, vergelijk Grieks παρά-τεῖχος). Al in de eeuwen voor het ontstaan van het christendom werden deze termen toegepast op een voorstelling van een ideaal leven ná de dood, vergelijkbaar met de Grieks-Romeinse voorstelling van de Elyseese velden.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Beschrijf de verhouding tussen mannen en vrouwen volgens dit vers (*aya*): Hebben mannen en vrouwen dezelfde rechten? Hebben ze dezelfde rechten?
 - Ja, ze worden hier volledig gelijkgesteld zonder onderscheid: beide worden geacht te geloven, elkaar te helpen, op te roepen tot wat behoorlijk is en te verbieden wat verwerpelijk is, de *salaat* en de *zakaat* te onderhouden en Allah en Mohammed te gehoorzamen. Dan zal Allah hen genade tonen, namelijk een eeuwig leven in het paradijs.

Stap 4: RELATEREN

- Vergelijk de uitspraak uit soera 9:71-72 met een passage uit de Bijbel, Genesis 2:23-24. Noteer de overeenkomsten en verschillen.
 - Beide teksten verwijzen naar de tuin van Eden, in de christelijke en islamitische traditie een paradijselijke beginsituatie. Beide teksten benadrukken de gelijkwaardigheid van man en vrouw (al zou je je bij Gen 2:23-24 wel kunnen afvragen hoe gelijkwaardig het is dat de man wel en de vrouw niet spreekt). Man en vrouw vullen elkaar aan. De tekst in de Koran is wel explicieter in hoe man en vrouw elkaar dan aanvullen en helpen: ze moedigen elkaar aan het goede te doen en het verkeerde te vermijden. Je zou kunnen zeggen dat hier een ethisch perspectief belangrijk is. Bij de tekst van Genesis 2:23-24 lijkt het meer om een biologisch perspectief te gaan.

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Kijk nog eens terug naar het antwoord op vraag o. Verandert de bestudering van dit vers (*aya*) jouw mening over de verhouding tussen man en vrouw volgens de Koran?
 - Dit kan alleen een persoonlijk antwoord opleveren, maar hopelijk pikt elke leerling op dat mannen en vrouwen hier gelijkgesteld worden. Beide zijn onderdanig aan Allah en de boodschap die Hij via Mohammed aan de mensen heeft gegeven. Daar hoort – althans hier in dit vers – een onderscheid tussen man en vrouw niet bij, maar gaat het om gehoorzaamheid, hulpvaardigheid, gebed, liefdadigheid, het goede doen en het verkeerde te vermijden.

Stap 0: STANDPLAATS BEPALEN

- Schrijf voor jezelf op hoe je aankijkt tegen de islamitische sluier en andere hoofd- of gezicht bedekkende kleding voor islamitische vrouwen.
 - Ook hier gaat het om een eigen antwoord van de leerling. Als docent(-in-opleiding) zou je van leerlingen wel mogen vragen hun mening te onderbouwen. Die mening zal bijna altijd standplaatsgebonden zijn, afhankelijk van de vraag of de leerling zelf moslim is of niet. Opnieuw zou een intersubjectieve analyse en dialoog het meest gebaat zijn bij een grenspositie tussen een kritisch binnenperspectief en geëngageerd (of empathisch) buitenperspectief.

Stap 1: SITUEREN

- Zoek op internet (bijvoorbeeld Wikipedia, art. “Soera Het Licht”) op
 - a. hoe deze soera aan zijn naam komt,
 - In *aya* 35 wordt Allah vergeleken met ‘het licht van de hemelen en de aarde’; ‘Allah laat Zijn licht schijnen voor wie Hij wil’. Vanwege dit zogenaamde ‘lichtvers’ is deze soera belangrijk geworden voor de islamitische mystiek, een stroming die door veelvuldig gebed een persoonlijke band tussen gelovige en God probeert te bereiken. Het merendeel van deze soera gaat echter over juridische kwesties die te maken hebben met huwelijkstrouw, overspel en valse beschuldigingen.
 - b. wat mogelijk de aanleiding was voor deze soera, en
 - Over de lievelingsvrouw van de profeet, Aïsa, werd in Medina geroddeld dat ze vreemd zou zijn gegaan toen ze met een jongeman een etmaal weg bleef om een verloren sieraad te zoeken.
 - c. welk probleem deze soera wil oplossen.
 - Kennelijk wil deze soera de problemen rondom valse beschuldigingen, jaloezie, overspel en valse verleidingen oplossen en voortaan voorkomen.

Stap 2: ANALYSEREN

- Zoek op wat de volgende uitdrukkingen (zouden kunnen) betekenen:
 - a. ‘de ogen neerslaan’
 - Dit betekent ‘een andere kant opkijken’ of ‘omlaag kijken’. Als je een ander niet te schande wil maken wanneer die naakt is, ‘sla je de ogen neer’.
 - b. ‘kuisheid’
 - Kuisheid is een begrip dat in het vocabulaire van veel jongeren onbekend is. Het betreft lichamelijk zoveel mogelijk afstand houden van iedereen

die niet je partner is. Letterlijk staat er *فُرُوجُهُنَّ* - *furoeja-hunna*, 'hun *faroeja*'. Dat zelfstandig naamwoord is afgeleid van het werkwoord *faraja* (فرج) dat 'klieven', 'splijten', 'openen', kan betekenen en dus duidt op een opening, in dit geval in het vrouwelijk lichaam.

c. 'sieraad'

- Het woord 'sieraad' is wel bekend, maar wordt in dit vers als collectivum gebruikt, dus voor het geheel aan sieraden en opmaak van een vrouw. Letterlijk staat er *زِينَتُنَّ* - *zeenata-hunna*, "hun *zina*". Dat woord betekent zoveel als 'versiering', 'decoratie', in het modern Arabisch 'make-up'. Het Nederlandse woord 'versiering' heeft een andere betekenis. Vanwege de dubbelzinnigheid zou je 'sieraad' de eerste keer dat het woord voorkomt in het vers ook kunnen opvatten als een aanduiding voor een bijzonder lichaamsdeel, zoals bijvoorbeeld de haren. Verderop in het vers wordt echter duidelijk dat 'sieraad' gewoon materieel wordt bedoeld, namelijk als verwijzing naar een voorwerp van kostbaar metaal, zoals een ketting.

d. 'mannelijke helpers die geen begeerte meer hebben'

- In de oudheid was het niet ongebruikelijk dat mannen die voor de harem van een vorst werkten, gecastreerd werden: ze konden dan geen kinderen meer maken. Zulke mannen werden 'eunuchen' genoemd.

e. 'aurat'

- Het Arabische woord *عورة*, '*awra*' betekent zowel 'gebrek' als 'schaamstreek'. Dit is een technische term voor dat gedeelte van mannen en vrouwen tussen de navel en de enkels dat je onder alle omstandigheden bedekt wil houden. Voor vrouwen geldt dan dat eigenlijk het hele lichaam, inclusief de vrouwelijke rondingen, valt onder de 'aurat' op hoofd, handen en voeten na.

f. 'met de voeten stampen om verborgen sieraden te laten kennen'

- Het was in de oudheid (en in sommige streken nog steeds) gebruikelijk dat vrouwen ook sieraden om hun enkels droegen die geluid maakten als je aan het lopen was. Daarmee trok je dan aandacht van andere mensen, vandaar de vergelijking met de hedendaagse term 'bling-bling': sieraden die door hun omvang, schittering en geluid veel indruk op anderen moeten maken.

g. 'berouwvol'

- 'Berouw' betekent 'spijt hebben'. Hier worden de gelovigen (dus vrouwen én mannen!) opgeroepen spijt te tonen, misschien wel over de valse beschuldiging van Aïsja.

Stap 3: INTERPRETEREN

- Welke voorschriften zijn er voor mannen en vrouwen hetzelfde en welke niet?
 - Zowel mannen en vrouwen moeten een andere kant opkijken als ze in verleiding gebracht zouden kunnen worden: loeren of gluren is dus niet toegestaan. Zowel mannen als vrouwen wordt opgedragen lichamelijk afstand te houden van anderen. Voor vrouwen komt daarbij dat ze niet opzichtig moeten pronken met hun bling-bling. Voor mannen is het misschien wel wat lastiger, want voor hen geldt dat Allah weet wat er in hun gedachten omgaat en wat ze misschien wel stiekem (willen) doen. Kennelijk geldt voor beide groepen dat ze altijd ondergoed om hun middel moeten hebben, maar voor vrouwen geldt dat ze ook hun borst(en) moeten bedekken, behalve voor de 12 genoemde categorieën van verwanten.
- Wat zou er nu bedoeld worden met ‘hun sieraad niet tonen’: verwijst dat naar de aantrekkelijke haren van een vrouw die bedekt moeten worden met een sluier, hoofddoek of iets soortgelijks, of betekent het: ‘niet pronken met al je bling-bling’?
 - Beide opties zijn verdedigd, dus er valt geen definitieve uitspraak over te vallen, al helemaal niet door buitenstaander (niet-moslims) in dit geval. Er is evenwel reden om vanuit de context te redeneren dat het sieraad vooral letterlijk bedoeld wordt als een ketting of iets dergelijks. Wanneer vervolgens sluier wordt opgevat als een sjaal, dan zou dit vers misschien wel helemaal geen voorschrift voor een hoofddoek bevatten, alleen een opdracht om de hals en boezem te bedekken en niet te opzichtig te pronken met kostbare juwelen.
- Hoeveel groepen worden er in de tekst genoemd voor wie een uitzondering wordt gemaakt? Wat hebben deze groepen gemeenschappelijk?
 - Er worden 12 categorieën genoemd van mensen met wie je in een oud-Oosterse familie de leefruimte (bedoeïenentent of afgesloten woning) zou delen, inclusief de wasruimtes.

Stap 4: RELATEREN

- Vergelijk deze tekst over de kleding van de vrouw met een tekst van Paulus in zijn brief aan Timoteüs, hoofdstuk 2, vers 9-10.
 - Ook bij Paulus vinden we voorschriften voor de kleding van de vrouw. Ze moet zich ‘waardig, sober en ingetogen kleden’, aldus de NBV. Wat dat precies inhoudt, wordt niet in de tekst gezegd, maar we kunnen er wel vanuit gaan dat ook hier verwacht wordt dat vrouwen niet al te bloot en zeker ook niet met te veel pronkerige juwelen en bling-bling over straat gaan. Liefhebbers kunnen te rade gaan bij Christopedia die aan dit onderwerp een zelfstandig

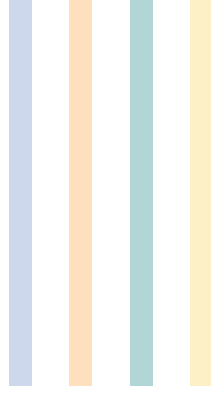
internetpagina wijdt (art. “Eerbare kleding”) met afbeelding van een vrouw in rok al lezend in de Bijbel.

Stap 5: OPNIEUW STANDPLAATS BEPALEN

- Kijk nog eens terug naar jouw antwoord op vraag o. Verandert de bestudering van dit vers (*aya*) jouw mening over de positie van de vrouw volgens de islam en de voorschriften met betrekking tot het dragen van een sluier?
 - Ook nu kan het antwoord alleen een persoonlijke reactie zijn. Hopelijk wordt wel duidelijk dat de teksten niet alleen over seks gaan: dat lijkt eerder een westerse preoccupatie te zijn ingegeven door de gedachte dat je te allen tijde zoveel mogelijk *moet* genieten (want *yolo*). Het gaat veel meer over fatsoen en gepaste afstand van elkaar houden: gelovigen zouden zich niet te veel met juwelen, kostbaarheden, roddel en jaloezie moeten bezighouden. Allah weet wat er in mensen omgaat en kijkt verder dan de buitenkant, maar gewone mensen moeten hun verkeerde neigingen en zwaktes proberen in toom te houden.

Gebruikte literatuur

- Boef, Inge, Cor Jongeneelen, Pieter van Lier, Gerrit Sleeuwenhoek, Epko Smit, Jaap Veld & Albert Wubs. 2016a. *Islam. Wegen van overgave*, vierde druk (Van horen zeggen 3/4 havo/vwo leerwerkboek). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Boef, Inge, Cor Jongeneelen, Pieter van Lier, Gerrit Sleeuwenhoek, Epko Smits, Jaap Veld & Albert Wubs. 2016b. *Christendom. Wegen van navolging*, vierde druk (Van horen zeggen 3/4 havo/vwo leerwerkboek). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Davidson, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidson, Markus Altena. 2026. “Inleiding. Perspectieven op religieuze verschijnselen.” In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 8-17. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Doniger, Wendy. 2010. *The Hindus. An Alternative History*. Londen: Penguin.
- Jongeneelen, Cor, Pieter van Lier, Gerrit Sleeuwenhoek, Epko Smit, Jaap Veld & Albert Wubs. 2014. *Jodendom. Wegen van de tora*, vierde druk (Van horen zeggen 3/4 havo/vwo leerwerkboek). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Koran online: <https://koran.nl>.
- Siregar, Sofjan Suary. 2020. *De Edele Koran en een vertaling van betekenissen ervan in de Nederlandse taal*, zevende (herziene) druk. Amersfoort: Islamitische Schoolbesturen Organisatie.
- Vink, Ton. 2017. *Vrij zicht op islam*. Oss: DamonEducatie.



DEEL III

Theorie en onderwijsmateriaal over religieuze rituelen

Stadia in de religiegeschiedenis

MARKUS ALTENA DAVIDSEN¹

Inleiding: De algemene religiegeschiedenis

Niet alleen individuele religies (meervoud) hebben een geschiedenis, ook religie (enkelvoud) heeft een geschiedenis. Dit hoofdstuk biedt voor studenten en docenten een kort overzicht van deze algemene religiegeschiedenis, met een focus op de kenmerken van religie in verschillende ontwikkelingsstadia. Verder stel ik primaire bronnen voor waarmee je aspecten van de algemene religiegeschiedenis kunt illustreren. Bezien vanuit de perspectievenbenadering van Expertisecentrum LERVO (Davidsen 2025; 2026) ligt dit hoofdstuk in het verlengde van het hoofdstuk over het historisch perspectief van Gijs van Gaans (2025). Ik bied hier een overzicht en vakdidactische inspiratie voor studenten en docenten die al enigszins vertrouwd zijn met de algemene religiegeschiedenis. Degenen die hiermee niet of minder vertrouwd zijn, verwijs ik voor aanvullende achtergrondinformatie naar gedetailleerdere inleidingen in de religiegeschiedenis (zie de voorstellen voor verder lezen onderaan dit hoofdstuk en het overzicht van inleidingen in de religiegeschiedenis in hoofdstuk 7).

Kerninzichten van de algemene religiegeschiedenis

Religiewetenschappers hebben voor de algemene religiegeschiedenis drie kerninzichten geïdentificeerd:

1. **De ontwikkeling van religie wordt bepaald en beperkt door de ontwikkeling van de menselijke samenleving.** Nieuwe uitvindingen en samenlevingsvormen maken nieuwe vormen van denken mogelijk en daarmee ook nieuwe vormen van religie (Gellner 1988; Donald 1991). Zo maakte de uitvinding en opkomst van het schrift heilige boeken en de systematische bestudering daarvan (theologie) mogelijk. Nog een voorbeeld: met de opkomst van koningen kan ook de hoogste god als koning worden gezien. Laatste voorbeeld: in laatmoderne, individualistische samenlevingen ont-

¹ Ik wil Ab de Jong bedanken voor zijn input voor dit hoofdstuk en ben Jan Platvoet zeer erkentelijk voor zijn uitvoerige commentaar op een eerdere versie van de tekst.

staan nieuwe vormen van religie ('spiritualiteit') die om individuele groei draaien en de hoogste autoriteit toekennen aan de subjectieve ervaring.

2. **De ontwikkeling (of evolutie) van religie is in stadia in te delen.** Om grip te krijgen op de algemene geschiedenis van religie onderscheiden religiewetenschappers een aantal stadia hierin. Voor elk stadium beschrijven ze de samenleving en het daarbij passende nieuwe type religie. Er zijn meerdere stadiamodelen in omloop, met verschillende aantallen stadia. In wat volgt, heb ik ideeën van met name Robert Bellah (1964; 2005; 2011), Jan Platvoet (1993; 1996) en Hans J. Lundager Jensen (2021) gecombineerd. Mijn model kent vijf stadia (zie tabel 4.1). Het is vergelijkbaar met het tijdvakkenmodel bij het vak geschiedenis, maar is specifiek toegepast op de geschiedenis van religie.

Tabel 4.1 De vijf stadia van de algemene religiegeschiedenis

Stadium	Samenleving	Religie	Kenmerken religie
1	jagers/verzamelaars zonder schrift	tribale religie	extase, sjamaan
2	landbouw, koningen, steden, schrift	archaïsche religie	hoge goden, offer, <i>do ut des</i> , priesters, tempels
3	elites met schriftcultuur, opkomst wijsbegeerte	axiale religie	virtuozen, heilsleer, ascese, gebed, religiekritiek
4	drukpers en geletterdheid, opkomst wetenschap	moderne religie	acceptatie van of reactie tegen wetenschap
5	sterke toename in welvaart, individualisering en psychologisering	laatmoderne religie	bricolage, terugkeer extase

3. **Er gaat niets verloren.** Over de evolutie van religie stelt Robert Bellah: 'Nothing is ever lost' (2005, 72). Bij elk nieuw stadium komen er nieuwe ideeën en praktijken bij, maar de ideeën en praktijken van eerdere stadia verdwijnen niet uit het religieuze repertoire. In de axiale religies zien we bijvoorbeeld dat het correct uitvoeren van rituelen minder belangrijk wordt en het correct geloven en het correct ethisch handelen belangrijker worden. Maar dat betekent niet dat rituelen helemaal verdwijnen. Ze blijven in alle religies een rol spelen, maar in een andere en minder complexe vorm. Het is ook mogelijk dat ideeën en praktijken die kenmerkend waren voor een vroeger stadium, in een

later stadium een *revival* beleven. Zo beleeft extase (een centraal kenmerk van tribale religies) een ervaring binnen de snel groeiende pinksterbeweging.

Opbouw van het hoofdstuk

In dit hoofdstuk geef ik eerst een overzicht van de religiegeschiedenis, waarbij ik per stadium enkele belangrijke kenmerken van religie beschrijf met de volgende aspecten:

- **Religie en groep.** Hoe is religie in een bepaald stadium sociaal georganiseerd?
- **Wereldbeeld.** Wat zijn de dominante ideeën over de wereld waarin mensen leven (Deze Wereld) en over de wereld waarin de bovenmenselijke wezens zich bevinden (De Andere Wereld)?²
- **Specialisten en communicatie met De Andere Wereld.** Welke religieuze specialisten en welke contactriten zijn dominant?
- **Zingeving.** Hoe gaat men om met contingentie, met al het onheil dat mensen in het leven overkomt? Wat is het doel van de religie: een goed leven in Deze Wereld of verlossing in De Andere Wereld?
- **Religietheologie.**³ (Hoe) wordt er gereflecteerd op de waarheid van de eigen religie ten opzichte van de waarheid van de religies van anderen?

Voor elk stadium noem ik in een tabel voorbeelden van concrete religies en geef ik voorbeelden van teksten (mythen en ritueelbeschrijvingen) die de besproken kenmerken illustreren en zijn te gebruiken in lerarenopleidingen en eventueel in de bovenbouw van havo/vwo. Deze teksten zijn deels in het Nederlands, deels – waar Nederlandse vertalingen van de beste teksten ontbreken – in het Engels. Na de bespreking van de afzonderlijke stadia volgt een vergelijkende tabel die religie van de vijf stadia vergelijkt aan de hand van de bovengenoemde aspecten. Het hoofdstuk besluit met een verklarende woordenlijst en een lijst met aanbevolen literatuur.

² Over de begrippen Deze Wereld en De Andere Wereld, zie ook hoofdstuk 5.

³ De term religietheologie is in het Nederlands niet echt ingeburgerd, maar wordt in het Duits (*Religionstheologie*) en Engels (*theology of religions*) gebruikt om de tak van de christelijke theologie aan te duiden die reflecteert op de verhouding tussen het christendom en andere religies. In dit hoofdstuk verwijst de term religietheologie in algemene zin naar de mate en manier waarop een religie reflecteert op de eigen waarheid ten opzichte van die van andere religies.

Algemene religiegeschiedenis in het onderwijs

Behandeling van het stadiummodel in het voortgezet onderwijs kan de volgende leerdoelen dienen:

1. Onderwijs in de **individuele wereldreligies** (stadia 2/3-5) kan verdiept worden door voor elke religie de bovengenoemde vijf aspecten te analyseren en de religies op deze punten te vergelijken. Hiermee kun je bijvoorbeeld duidelijk maken dat er een verschil bestaat tussen de axiale wereldreligies met universalistische ambitie (christendom, islam, boeddhisme) en de wereldreligies die gemeenschapsreligies zijn gebleven (jodendom, hindoeïsme). Dit inzicht is weer als opstap te gebruiken om de term 'wereldreligie' ter discussie te stellen.
2. Het model wijst aan welke **andere soorten religies** er bestaan (en hebben bestaan), naast de wereldreligies. Zeker in de bovenbouw van havo/vwo is het interessant om leerlingen kennis te laten maken met enkele voorbeelden van tribale, archaïsche en laatmoderne/nieuwe religies. Als ze zelf zien hoe verschillend religie kan zijn in vorm en doel, kun je veronderstellingen bij leerlingen over wat 'echte' religie is (bijvoorbeeld dat echte religie draait om geloof, ethisch handelen en verlossing) ontkrachten.
3. Het model biedt de mogelijkheid om lessenseries te construeren die leerlingen **overzicht bieden van de algemene religiegeschiedenis** door ze teksten te laten bestuderen uit de verschillende stadia. Wie wat meer tijd hiervoor kan uittrekken, kan leerlingen kennis laten maken met alle stadia van de religiegeschiedenis, mede door ze een deel van de in dit hoofdstuk genoemde bronteksten (mythen en ritueelbeschrijvingen) te laten analyseren met het analysemodel uit hoofdstuk 1. Docenten kunnen ook selectiever te werk gaan en zich bijvoorbeeld beperken tot stadia 2 (archaïsch), 3 (axiaal) en 5 (laatmodern). In hoofdstuk 5 geef ik een voorbeeld van een relatief korte lessenserie die leerlingen tot elementen van de algemene religiegeschiedenis introduceert met als uitgangspunt contactrituelen (bezetenheid → offer → gebed).

De vijf stadia van de religiegeschiedenis

Stadium 1: Tribale religie⁴

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden
Overall ter wereld onder jagers/verzamelaars zonder schrift. Religies met de langst reconstrueerbare geschiedenis: San !Kung (Kalahari-woestijn in zuidelijk Afrika), Aborigines (Australië). Andere voorbeelden van religies van jagers-verzamelaars waarvan veel materiaal verzameld is: Amerikaanse Indianen (waaronder Kwakiutl), Inuit (Arctische regio), Ainu (Noord-Japan), Nuer en Dinka (Soedan), Bororo en andere stammen (Amazonegebied).	Iglulik, Canada 1.1. 'The sea spirit Takánâluk arnâluk: The Mother of Sea Beasts' (uit Rasmussen 1929, 63-68). 1.2. 'A shaman's journey to the sea spirit Takánakapsâluk' (uit Rasmussen 1929, 123-129). Nlaka'pamux ('Thompson-Indianen') 1.3. 'The youth who joined the deer' (uit Thompson 1929, <i>Tales of the North American Indians</i>, 169-173).

SAMENLEVING. Kleine besloten nomadische leefgemeenschappen van vaak maar enkele tientallen tot hooguit een paar honderd leden met weinig contact met andere zwergroepen.

Religie en groep. Gemeenschapsreligie zonder enige ordening van de geloofsvoorstellen. 'Lidmaatschap' van de religie valt samen met lidmaatschap van de groep. Iedere zwergroep heeft zijn eigen religie met haar eigen metapersonen. Religie is niet gedifferentieerd van politiek, economie, cultuur, et cetera.

Wereldbeeld. Gecomprimeerde wereld: de 'bovennatuur' bevindt zich in de 'natuur'. De mens participeert in een samenleving met 'metapersonen' (Sahlins 2022). Deze metapersonen bevinden zich buiten de menselijke wereld, maar in 'horizontale' zin (in de bossen, de bergen, de woestijn) en niet in 'verticale' zin; ze zijn stoffelijk, maar bezitten krachten die mensen niet bezitten (zie tekst 1.3 'The youth who joined the deer'). Vaak maken voorouders (als collectief) deel uit van

4 De term tribale religie is niet optimaal. Net als 'primitieve religie' heeft 'tribale religie' een negatieve, koloniale connotatie. We zouden eigenlijk gewoon beter kunnen spreken van religie van jagers/verzamelaars, maar dat is een hele mond vol. In de wetenschappelijke literatuur wordt steeds vaker de aanduiding 'religie van schriftloze volken' (*religion of illiterate societies*) gebruikt. Daaronder valt dan zowel de religie van jagers/verzamelaars (zoals de Inuit) als de religie van schriftloze akkerbouwers (zoals de Maori). Een uitgebreider stadiummodel zou onderscheid kunnen maken tussen de gemeenschapsreligies van jagers/verzamelaars en van vroege akkerbouwers zonder schrift (zoals Platvoet 1993 dat bijvoorbeeld doet). Omdat ik mij hier beperk tot (tekst)voorbeelden uit samenlevingen van jagers/verzamelaars, heb ik toch voor de aanduiding tribale religie gekozen. Ik volg hierin Jensen (2021).

de samenleving van metapersonen. De metapersonen controleren niet de wereld en worden niet vereerd.

Specialisten en communicatie met De Andere Wereld. Sjamanen leggen contact met De Andere Wereld in extase (of contact met DAW is afwezig). Dit gebeurt in de vorm van trance/'bezetenheid' (waarbij een overledene of andere geest tijdelijk het lichaam van de sjamaan 'in bezit neemt') of in geestreizen (waarbij de geest van de sjamaan, meestal in een lichte trance/dissociatie, tijdelijk naar De Andere Wereld 'reist'; zie tekst 1.2 'A shaman's journey').

Zingeving. Religie van zegeningen, dat wil zeggen met de focus op een goed leven in Deze Wereld. Metapersonen helpen contingentie te verklaren, bijvoorbeeld waarom er wel of geen prooidieren zijn of waarom precies de ene mens wel en de andere niet door ongeluk wordt geraakt. Religieuze mijdingsvoorschriften (taboes) spelen hierbij vaak een rol (bijvoorbeeld bij de Inuit): als de groep getroffen wordt door onheil, zoekt men de oorzaak in de overtreding van een taboe (zie tekst 1.2 'A shaman's journey'). Mythen zijn ook vaak etiologisch van aard (ze verklaren waarom de natuurlijke en sociale wereld is zoals die is) en didactisch (zie tekst 1.3 'The youth who joined the deer' en tekst 1.1 'The sea spirit Takânâluk arnâluk').

Religietheologie. Pluralisme (impliciet): de vraag of de eigen religie of die van anderen 'waar' is, wordt niet aan de orde gesteld. Als groepen met andere religies in contact komen, dan nemen ze hier een open, pragmatische houding tegenover aan. Ze nemen gemakkelijk andere geloofspraktijken over, vooral als ze er iets mee 'kunnen' of als deze in een behoefte (lijken te) voorzien, zoals kinderwens of bescherming tegen hekserij.

We zien in dit stadium een heleboel zaken nog niet: transcendente goden of goden die een eigen samenleving vormen, priesters, tempels, heilige geschriften, ideeën over verlossing en een systematische doordenking van wie de goden zijn en wat ze willen van mensen ('theologie').

Stadium 2: Archaische religie

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden
Ontstaat in Mesopotamië en Egypte (circa 3000 v.Chr.), Indusvallei (3000-1000 v.Chr.), China (2000-1000 v.Chr.), Midden-Amerika (1000-0 v.Chr.) en Zuid-Amerika (0-1000 n.Chr.). Verder: Griekenland en Rome in de oudheid en Yoruba in West-Afrika. Voorbeelden van archaische religies: Egyptische religie, Babylonische religie, Israëlitische religie tot circa 500 v.Chr., Griekse en Romeinse religie, vroege hindoeïsme (vedisme).	Mythen 2.1. <i>Enuma Elisj</i> Tablet II 155-162 en Tablet IV 128-Tablet V 10 (Mesopotamië; goddelijke bureaucratie en chaosstrijd; uit Schepel 2002, 87, 101, 119). 2.2. Psalmen 82, 'God staat op in de hemelse raad' (OT-parallel: goddelijke bureaucratie). 2.3. Psalmen 74:12-17, 'Leviathan' (OT-parallel: chaosstrijd). Ritueelbeschrijvingen 2.4. Offer van een os (oud-Griekse religie); Homerus' <i>Odysseia</i> III, 430-63 en 470-72 (uit Dros 1991, 55-56). 2.5. Leviticus 3, 'Het dankoffer', (OT-parallel: offer).

SAMENLEVING. De neolithische revolutie (opkomst van de landbouw) leidt tot: sedentaire samenlevingen, urbanisatie en bevolkingsgroei, sociale stratificatie en differentiatie, koningschap en nadrukkelijk verschil in genderrollen; opkomst schrift.

Religie en groep. Gemeenschapsreligie van veel grotere samenlevingen over een groter geografisch gebied.

Wereldbeeld. De godenwereld weerspiegelt de aardse samenleving en de sociale differentiatie en hiërarchie daarin. Dit kan op verschillende manieren tot uitdrukking komen:

Goden hebben vaak functies. Waar er meer goden zijn (polytheïsme), zijn deze functiegoden in analogie met de verschillende klassen en professies in de samenleving. (Eén god is boer, een ander is smid, weer een ander is krijger, et cetera).

Goden hebben vaak een goddelijke bureaucratie. De goden hebben een eigen samenleving, parallel aan die van de mensen. Een van goden is koning en heeft een hof. Soms bestaat het hof uit andere goden, zoals in het oude Babylon (zie tekst 2.1 *Enuma Elisj*). Soms regeert de godenkoning over metapersonen van een lagere rang, zoals engelen (zie tekst 2.2 Psalmen 82). In het laatste geval spreken we van 'royaal monotheïsme'.

De relatie met de goden lijkt op die met de koning. Goden willen in principe het goede voor de mensen, maar verwachten wel dat mensen loyaal en dankbaar zijn en hun normen en regels volgen, anders kunnen ze straffen (Norenyazan 2013); de uitwisseling met de goden ('offers voor bescherming') lijkt op het *do ut des* met de koning ('belasting voor bescherming').

Conceptualisering van de goden. Net als de metapersonen bij jagers/verzamelaars zijn de goden in archaïsche religies stoffelijk en menselijk in gestalte en psychologie. Maar waar de metapersonen bij religies van jagers/verzamelaars alleen buiten de mensenwereld leven, bevinden de goden van archaïsche religies zich zowel in Deze Wereld (in hun cultusbeeld in de tempel/hun huis als vaste verblijfplaats) als in hun eigen samenleving/domein in De Andere Wereld.

Verder: vaak is de overwinning van een chaosmonster onderdeel van de schepping (Mesopotamië: Tiamat; Israël: Leviathan; India: Purusha; zie tekst 2.1 *Enuma Elisj* en tekst 2.3 'Leviathan'). Soms wordt de wereld geschapen uit het lichaam van het overwonnen monster (Tiamat en Purusha, maar niet Leviathan).

Specialisten en communicatie met De Andere Wereld. De goden controleren de wereld en moeten op de voorgeschreven manieren worden vereerd. Elke god heeft eigen rituelen, en priesters (cultfunctionarissen) ontstaan als aparte klasse die zich volledig kan wijden aan de tempeldienst. Offer/symbolische uitwisseling met de goden wordt het centrale ritueel (en bezetenheid verdwijnt geleidelijk; zie tekst 2.4 offer van een os en tekst 2.5 'Het dankoffer'). De tempel is een maatschappelijk en economisch centrum (de tempel in Jeruzalem is hiervan een uitstekend voorbeeld).

Zingeving. Religie van zegeningen, dus met de focus op een goed leven in Deze Wereld; in principe zijn de goden positief ingesteld en bereid om te helpen. Dat veronderstelt wel dat mensen loyaal en dankbaar zijn en de goden op de juiste manier vereren. Ideeën over het hiernamaals worden belangrijker.

Religietheologie. Pluralisme, dus *geen exclusivisme* – ook de religies van de anderen zijn waar, maar van hen en niet van ons. Eventueel worden de goden van de eigen samenleving met die van een andere samenleving vergeleken, aan elkaar gelijkgesteld of zelfs versmolten (bijvoorbeeld *interpretatio graeca*). Daarmee overstijgen goden de eigen oorsprongsamenleving en worden ze in hun versmolten vorm de goden van twee of zelfs meer polytheïstische samenlevingen binnen een groter cultuurgebied, zoals de hellenistische (334-30 v.Chr.) en de Romeinse (30 v.Chr.-337 n.Chr.)

Stadium 3: Axiale religie ('wereldreligies')

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden ⁵
3a Spiltijd (Karl Jaspers: circa 800-200 v.Chr.): ontstaan van axiale religiekritiek. Vijf centra van axialiteit: China (Confucius), India (Boeddha), Iran (Zoroaster), Griekenland (Socrates) en Israël (profeten).	<u>Hindoeïsme</u> 3.1. Bhagavad-Gītā 12:1-7, in vertaling van Winand Callewaert (2019, 93-94). 3.2. Puja (Omroep Hindoe Media, 'Puja').
3b Een eerste groep axiale religies ontstaat als samensmelting van axiale elitereligie en archaïsche massareligie (Jensen 2021): Zoroastrisme (1000 v.Chr.) in Perzië Boeddhisme (vijfde eeuw v.Chr.) in Noordoost-India/Nepal Taoïsme (vijfde eeuw v.Chr.) in China Confucianisme (vijfde eeuw v.Chr.) in China NB: Binnen het hindoeïsme en het jodendom leidt de axiale impuls slechts tot een gedeeltelijke transformatie: ook hier zien we axiale elitereligie (ascese en gerationaliseerde theologie), maar deze religies blijven gemeenschapsreligies zonder universalisme en zending.	<u>Boeddhisme</u> 3.3. De preek van Sarnath ('De leerrede van het in beweging zetten van het rad van de Leer [Dharma]', Dhammacakkappavattana-Sutta (uit De Breet & Janssen 2018, 112-117). 3.4. Verzen uit <i>Het Tibetaanse Dodenboek</i> (uit De Wit & Van der Velde 2009, 102-104). <u>Jodendom</u> 3.5. Exodus 12 (Pesachfeest en uittocht uit Egypte). 3.6. Haggada, bijvoorbeeld hoofdstukken 3, 4, 5, 7, 8, 9 (zonder commentaar) en 13c uit <i>De Brede Hagada</i> (Rookmaker 2011).
3c Een tweede groep axiale religies ontstaat door afsplitsingen van andere axiale religies: Christendom (eerste eeuw n.Chr.) Manicheïsme (derde eeuw n.Chr.) Islam (zevende eeuw n.Chr.) Sikhisme (zestiende eeuw n.Chr.)	<u>Islam</u> 3.7. Hadith van Gabriël (over de vijf zuilen en de zes geloofsvoorstellingen), volgens Muslim en Bukhari. 3.8. Salaat, ('Hoe bidden wij?', uit Van Bommel 1989, 36-51).

⁵ De teksten zijn gekozen om centrale elementen van de betreffende religies te laten zien zoals ze vandaag worden gepraktiseerd. Er zit daarom een spanning tussen (a) de doctrinaire teksten die ontstaan zijn in de formatieve fase van de religies en dus in de axiale tijd en (b) de ritueelteksten die beschrijven hoe de rituelen vandaag worden gepraktiseerd en daarom strikt genomen horen bij het vierde stadium (moderne religie).

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden
	<u>Christendom</u> 3.9. Jezus' doop (Marcus 1:1-13); Het zendingsbevel (Mattheüs 28: 16-20). 3.10. 'Doop van kinderen – Orde I', <i>Dienstboek II</i>: 97-103, PKN. 3.11. Het laatste avondmaal (Marcus 14:17-25 of Lucas 14:15-24 of 1 Korintiërs 11:23-29) (nieuwe verbond). 3.12. 'Formulier om het Heilig Avondmaal te houden', <i>Dienstboek II</i>: 179-187, PKN.

SAMENLEVING. De opkomst van een elite met veel 'rust' of 'vrije tijd' (scholè; σχολή), (alfabet)schrift en scholing biedt de mogelijkheid voor het ontstaan van de vroegste vormen van wijsbegeerte en reflectie op mythologie. Merlin Donald (1991) spreekt van een overgang van een narratieve naar een theoretische cultuur – theoretisch in de zin van de oorspronkelijke betekenis van theorie (θεωρία) als *reflectie*. Binnen deze nieuwe intellectuele en reflectieve schriftcultuur komt het *individuele* centraal te staan – als persoonlijk verantwoordelijk tegenover medemens en God en als burger binnen de maatschappij. Ook ontstaat er religiekritiek, deels op de eigen religie, deels op de religies van anderen.

Religie en groep. Axiale religies *ontkennen* het belang van de groep waarin je geboren bent, maar vormen een eigen sociale groep (vaak als metaforische familie gezien) waartoe je kunt toetreden; hiermee wordt de religieuze identiteit de dominante identiteit. Het zijn religies van keuze of 'universele religies' of 'secundaire religies' (Assmann 2009), want iedereen kan aanhanger worden. Als missionaire en transnationale religies doorbreken ze de sociale en intellectuele begrenzungen van de gemeenschapsreligies (zie tekst 3.9b Het zendingsbevel). Axiale religies zijn versimpeld (vooral in ritueel opzicht) en mobiel. Ze ontstaan in verzet tegen bestaande religies en hebben stichters (zie tekst 3.3 Boeddha; tekst 3.7 Muhammad; tekst 3.9 Jezus).

Specialisten en communicatie met De Andere Wereld. De axiale religiekritiek wordt geformuleerd door een nieuw type religieuze specialisten (de virtuozen), dat wil zeggen asceten, monniken en mystici die zich volledig wijden aan het religieuze leven. Ze formuleren een radicaal negatieve visie op de materiële wereld, waaronder seks, welvaart en macht, en streven om vrij te komen van Deze Wereld door verlossing of verlichting (Weber 1991[1915]). Omdat ze zich terugtrekken uit

het gewone leven, noemt Peter Sloterdijk (2009) ze ‘uitstijgers’ (*Aussteiger*s). Vanwege het veranderende wereldbeeld (zie hieronder) winnen nieuwe vormen van communicatie met De Andere Wereld terrein. Gebed – eventueel gekoppeld aan het naleven van bepaalde leefregels – neemt het over van het offer als primaire uitwisselingsrite (zie tekst 3.8 Salaat). Onder de virtuozen ontstaat mystiek, in de zin van rituelen bedoeld om De Andere Wereld direct te *ervaren* in plaats van ermee uit te wisselen. In axiale religies kunnen religieuze specialisten bijdragen aan het heil van gewone gelovigen (bijvoorbeeld door een voorbede te doen; zie tekst 3.4 Tibetaanse Dodenboek).

Wereldbeeld. Dualisme met duidelijk positieve valorisatie van de transcendente sfeer tegenover de slechte/illusoire, materiële wereld. Dit komt op meer manieren tot uitdrukking:

Goden. God/de goden hebben geen permanente aanwezigheid meer in de materiële wereld, maar horen thuis in hun eigen, transcendente sfeer. Dit is wat Max Weber bedoelde met de ‘onttovering van de wereld’ (*Entzauberung der Welt*). De ruimte die de afwezige godheid achterlaat, wordt weer gevuld met tussenwezens zoals engelen, heiligen (vaak ook de stichters zelf, denk aan Jezus en Boeddha) en bodhisattva’s die qua functie op de goden uit archaische religies lijken, direct met mensen communiceren en hun eigen heilige plekken hebben in de materiële wereld.

Eschatologie. De axiale religies zijn verlossingsreligies: het doel is om *uit* de wereld te ontsnappen (zie tekst 3.7 Hadith van Gabriël); de oosterse religies die rekenen op reïncarnatie zien die als het probleem waarvan je verlost moet worden; wat daarachter ligt, is onbekend (zie tekst 3.1 Bhagavad-Gītā en tekst 3.3 De preek van Sarnath). Wie niet verlost wordt, gaat permanent of tijdelijk naar de hel. Wat er gebeurt na de dood, is afhankelijk van het naleven van de regels van de goden; het effect van iemands daden op het leven in het hiernamaals kan automatisch zijn (zoals bij karma) of berusten op een oordeel van God (zoals in christendom en islam). Ethische idealen worden geradicaliseerd (met name in christendom en boeddhisme) en haast onmogelijk om na te leven, waarmee het zondebesef wordt benadrukt.

Zingeving. Rationalisering (Weber 1991[1915]); men vraagt nu door over het wezen van (de) god(en) zelf; hiermee ontstaan geloofsleer (‘theologie’), dogmatiek, canonvorming en catechismussen. Geloof wordt centraal (zie tekst 3.7 Hadith van Gabriël). Door de grote nadruk op ethiek wordt de theodicee, het probleem van de rechtvaardigheid van God, een grote bron van zingeving.

Religietheologie. Terwijl axiale religies sociaal inclusief zijn, zijn ze op doctrinair gebied *exclusief*: alleen de eigen religie is waar en de enige heilsweg (*extra ecclesiam nulla salus*), alle andere religies zijn vals en duivels verderf.

Stadium 4: Moderne religie

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden
Verandering binnen de axiale religies (1500-nu) Bijvoorbeeld protestantisme, met het calvinisme als uitgesproken vorm	4.1. <i>Dordtse leerregels</i> , het tweede hoofdstuk van de leer: Over de dood van Christus en de verlossing van de mensen daardoor (1618-1619), (in Zwanepoel 2009, 204-205). 4.2. Fragmenten uit Johannes Henricus Scholten (1867), <i>Supranaturalisme in verband met Bijbel, Christendom en Protestantisme</i> . 4.3. 'De atheïstische dominee spreekt', Klaas Hendrikse, <i>Trouw</i> , 4 november 2006.

Maatschappelijke veranderingen tijdens de afgelopen vijfhonderd jaar hebben grote invloed gehad op de axiale religies en daarnaast, met name in de afgelopen anderhalve eeuw, geleid tot de opkomst van nieuwe vormen van religie. Onder de noemer moderne religie bespreek ik in deze paragraaf de invloed van de moderniteit op de axiale religies. In de volgende paragraaf bespreek ik onder de noemer 'laatmoderne religie' de opkomst van nieuwe religievormen buiten de axiale religies.

SAMENLEVING. Drukkers, algemene geletterdheid en vertalingen in de volkstalen maken heilige geschriften voor gewone gelovigen beschikbaar. Contact met andere religies wordt vergroot door handel, kolonialisering en vertaling van religieuze geschriften. Met de opkomst van Verlichting en (natuur)wetenschap wordt het naturalisme, het wereldbeeld dat stelt alles te kunnen verklaren *zonder* verwijzing naar iets 'bovennatuurlijks', dominant.

Religie en groep. Verschillen tussen religies en ook tussen stromingen binnen tradities (zoals tussen protestanten en katholieken of tussen soennieten en sjiieten) worden op scherp gesteld. Dit leidt regelmatig tot vervolging van anderen, zowel aanhangers van concurrerende religies als andersdenkende binnen de eigen religie. Geletterdheid, drukpers en vertalingen in de volkstalen van heilige geschriften zorgen dat gewone gelovigen op grote schaal zelf de openbaringsboeken bestuderen. Binnen bestaande geloofsgemeenschappen krijgt de religieuze socialisatie van de eigen leden (bijvoorbeeld met catechismussen) toenemende aandacht. De brede toegang tot de heilige geschriften leidt ook tot het voortdurend splitsen van geloofsgemeenschappen en het ontstaan van nieuwe sekten. Veel van deze zijn *herstelbewegingen*, die oproepen om terugkeer naar hoe het oorspronkelijk bedoeld was (zoals protestantse reformatie; salafisme).

Wereldbeeld. Het dualistische wereldbeeld met een positieve waardering van het transcendente en nadruk op verlossing blijft intact. Maar de manieren waarop gelovigen zich tot dit wereldbeeld verhouden veranderen (zie onder 'Zingeving').

Specialisten en communicatie met De Andere Wereld. Virtuozen (monniken, asceten) die zo kenmerkend waren voor de axiale impuls en het ontstaan van de axiale religies, boeten in aan belang. Impulsen voor deze ontwikkeling zien we binnen het christendom met de Reformatie en het Tweede Vaticaans Concilie. Het belangrijkste type religieuze specialist in dit stadium is de theoloog of schriftgeleerde die de traditie op nieuwe manieren uitlegt. In het calvinisme culmineert het proces van de onttovering van de wereld in een nieuwe interpretatie van de sacramenten (Avondmaal en doop): deze rituelen hebben geen 'miraculeuze' heilswerking, maar zijn slechts symbolisch van aard.

Zingeving. Deze verandert radicaal, omdat religies zich moeten verhouden tot het opkomende en steeds dominanter wordende naturalistische wereldbeeld. We kunnen drie verschillende reacties onderscheiden die in de loop van de moderne periode ontstaan en tot op de dag van vandaag op gespannen voet staan. Deze drie zingevingsstijlen gaan gepaard met verschillende posities binnen de **religietheologie**.

- 1) *Fundamentalisme*: nadruk op 'grote waarheid' van (de eigen) religie *contra* naturalisme; domineert tot midden van de negentiende eeuw. De fundamentalistische manier van zingeving kenmerkt zich verder door het idee dat religie *propositioneel* is: de gedachte dat religie het best is samen te vatten door haar te reduceren tot een klein aantal kernideeën (die ook nog niet met elkaar in tegenspraak mogen zijn) die je dan ook echt moet geloven. Protestantse catechismussen en andere belijdenisgeschriften zijn hier goede voorbeelden van. Binnen het christendom zetten deze trends zich het sterkst door in het calvinisme. Vandaag herkennen we dit bijvoorbeeld in de Nederlandse aanduiding van de aanhangers van een religie als 'gelovigen'. (Zie tekst 4.1 *Dordtse leerregels*.)

Religietheologie: exclusivisme: alleen de eigen religie is waar.

- 2) *Demythologisering*: terugvallen op 'kleine waarheid', bijvoorbeeld het vasthouden aan het bestaan van God, maar acceptatie van het naturalisme bij wonderverhalen, zoals bij Spinoza en in de Bijbelkritiek van de late negentiende eeuw. (Zie tekst 4.2 *Supranaturalisme in verband met Bijbel*.)

Religietheologie: inclusivisme: ook andere religies kunnen gedeeltelijk waar zijn, als ook bij hen de mythologisch-fictieve laag wordt weggehaald. Dit gaat gepaard met oecumenische samenwerkingsinitiatieven van verschillende geloofsgemeenschappen binnen dezelfde religie (zoals de Wereldraad van Kerken, opgericht in 1948) en met een interreligieuze dialoog tussen aanhangers van verschillende religies.

- 3) *Acceptatie van naturalisme en verschuiving van objectieve waarheidsclaim naar subjectieve 'zinclaim'*: de vraag is niet meer of de religie waar is, maar of religie

zin biedt aan het leven; opkomst van de term *zingeving* (die impliceert dat religie mensenwerk is). Een gereflecteerd pleidooi voor deze positie zien we onder meer in posttheïstische (bijvoorbeeld Paul Tillich; John Shelby Spong) en atheïstische (in Nederland: Klaas Hendrikse) stromingen binnen het vrijzinnig christendom. (Zie tekst 4.3 ‘De atheïstische dominee spreekt’). Het ‘georganiseerde humanisme’ ontstaat als zelfstandige levensbeschouwing vanuit deze zingevingstijl – in Nederland vandaag geïnstitutionaliseerd in onder andere het Humanistisch Verbond en de Universiteit voor Humanistiek.

Religietheologie: pluralisme; de religies zijn allemaal niet objectief waar, maar zijn wel essentiële bronnen van zingeving waar mensen niet zonder kunnen.

Stadium 5: Laatmoderne religie

Verspreiding en ontstaan	Tekstvoorbeelden
5a Ontstaan van nieuwe, pluralistische religies (1850-nu) Bahá'í (1863) Theosofisch Genootschap (1875)	<u>Theosofie</u> 5.1 ‘Three Objects of the Theosophical Society’ (1896) en ‘The Basic Truths of Religion’ (1925), herdrukt in <i>Objects and Ideals of The Theosophical Society</i> .
5b Ontstaan van een nieuwe, op het zelf gerichte, vorm van religie (‘spiritualiteit’) Spiritisme (1850) New Thought (1875) Moderne hekserij/wicca (1949) Scientology (1952) New Age/('spiritualiteit') (1975) Jediïsme (2001)	<u>Moderne hekserij (Wicca)</u> 5.2 Wereldbeeld en activisme van moderne heksen. Uit ‘Voorwoord’ en hoofdstuk 10 ‘Mijn wet is liefde voor alle wezens: activisme’, in Smit (2022, 12-13, 244-245, 245-246, 248-249, 256). 5.3 Cirkelritueel, moderne hekserij. Uit hoofdstuk 12 ‘Work your magic: rituelen en bezweringsen’, in Smit (2022, 290-297). <u>Manifesteren</u> 5.4 ‘Onthulling van Het Geheim’, uit Rhonda Byrne (2016, 3-11, 25). 5.5 ‘Toepassing van Het Geheim’, uit Rhonda Byrne (2016, 45-57, 68-69).

SAMENLEVING. Toenemende welvaart, demografische groei, vorming, migratie en communicatie. Individualisering en psychologisering van de samenleving. Feminisme.

Religie en groep. Sommige laatmoderne religies (zoals het Theosofisch Genootschap, Wicca en Scientology) lijken organisatorisch op axiale/moderne religies (met stichters, lidmaatschap en doctrines); andere kennen lossere organisatievormen rond bestsellers, tijdschriften, workshopcentra en (vandaag) op het internet (zoals het boek *The Secret* van Byrne, teksten 5.4 en 5.5). Kenmerkend voor laatmoderne religies is dat meervoudig religieus toebehoren wordt getolereerd. Centraal staat niet langer de gemeenschap, maar het individu als ‘spirituele zoe-ker’ (*seeker*).

Specialisten en communicatie met De Andere Wereld. Specialisten bieden diensten aan als religieuze coaches en therapeuten. Extase keert terug, onder nieuwe namen, in de vorm van zowel reizen in de geest (neo-sjamanisme, astrale projectie, *reality shifting*) als bezetenheid (mediumschap, glossolalie, gebedsge- nezing en *channeling*). Veel leiders zijn vrouw (zie tekst 5.3 cirkelritueel, moderne hekserij). Er ontstaat ook een nieuwe, gepsihologiseerde vorm van gebed, waar- bij dat waar men naar verlangt, wordt ‘gemanifesteerd’ door het zich intens voor te stellen en alvast te ervaren (zie tekst 5.5 ‘Toepassing van Het Geheim’).

Wereldbeeld. Bij spiritualiteit: breuk met de axiale religies en terugkeer naar een positieve waardering van de materiële wereld, focus op zegeningen in Deze Wereld (in plaats van verlossing uit de wereld; zie tekst 5.1 wereldbeeld en acti- visme van moderne heksen en tekst 5.5 ‘Toepassing van Het Geheim’). Naast materiële welvaart en verlossing draait het in laatmoderne religies ook (vooral) om zelfontdekking en zelfontwikkeling, en soms ook om vermaak. Het wereld- beeld is holistisch: god, kosmos en zelf zijn nauw verweven. (Zie tekst 5.3 cirkel- ritueel, moderne hekserij en tekst 5.4 ‘Onthulling van Het Geheim’).

Zingeving. Opkomst van een vierde manier om met het naturalisme om te gaan:

- 4) *Synthese zoeken van naturalisme en religie*: streven naar synthese van religie en wetenschap (zie tekst 5.1a ‘Three Objects of the Theosophical Society’). Gebruik van natuurwetenschappelijke begrippen (zoals energie en trillingen) in een religieus discours (zie tekst 5.4 ‘Onthulling van Het Geheim’), en het idee dat de religieuze wijsheidstradities op belangrijke punten wetenschap- pelijke doorbraken (evolutie, kwantummechanica, et cetera) hebben geantici- peerd (bijvoorbeeld Fritjof Capra: *De Tao van Fysica*).

In laatmoderne religies domineert deze vierde zingevingsstijl in combinatie met de derde zingevingsstijl van moderne religie (verschuiving naar zinclaim). Het gaat er niet om wat er objectief waar is, maar om wat *authentiek voelt* voor het individu. Die eigen *ervaring* wordt de belangrijkste bron van autoriteit (in plaats van openbaringen van anderen, opgeschreven in heilige boeken). Daarom kunnen ook fantasy en science fiction dienen als bronteksten voor zingeving, iets wat we terugzien in Scientology en Wicca en nog sterker in zogeheten *fiction-based religi- ons*, zoals het jediïsme, dat gebaseerd is op de *Star Wars*-films.

Vaak speelt expliciete kritiek op de patriarchale en koloniale structuren en waarden van de axiale religies een belangrijke rol (zie tekst 5.1a 'Three Objects of the Theosophical Society' en tekst 5.2 wereldbeeld en activisme van moderne heksen).

Religietheologie. Terugkeer van pluralisme, en nu bewust: laatmoderne religies kennen een ideologie van *perennialisme*: alle religies komen in essentie op hetzelfde neer en hebben dezelfde bron (zie tekst 5.1b 'The Basic Truths of Religion'). De ideologie van perennialisme legitimeert in laatmoderne, niet-institutionele spiritualiteit een praktijk van *bricolage* (ideeën en praktijken van verschillende tradities worden op idiosyncratische manier gecombineerd).

Omdat de verhouding tot andere religies, de contactriten en de organisatievorm (enigszins) lijken op die van religies van jagers/verzamelaars, stelt Platvoet dat er in laatmoderne religie sprake is van een soort 'wraak van de primitieven'. Op andere punten – vooral de nadruk op het individu en de bewuste verhouding tot het naturalisme – ligt laatmoderne religie echter in het verlengde van moderne religie en is zij heel anders dan tribale religie.

Zoals boven genoemd, gaan in de periode vanaf 1850 voor de axiale religies de processen door die beschreven zijn bij moderne religie. Hierbij zijn voor de axiale religies nog twee dingen te noemen:

1. De opkomst van religieeloosheid en een ideologie van secularisme die religie steeds meer uit de politieke en maatschappelijke sfeer drukt, maar ook soms tegenreacties van fundamentalistische religie uitlokt (bijvoorbeeld in Iran, Turkije en India).
2. Onder invloed van het feminisme worden vrouwen binnen liberale stromingen van het christendom en jodendom toegelaten als dominee en rabbijn.

Tabel 4.2 vat de belangrijkste kenmerken van religie in de vijf stadia van de algemene religiegeschiedenis kort samen.

Tabel 4.2 Vergelijking van religie in de vijf stadia van de religiegeschiedenis

Stadium	Samenleving	Religie en groep	Wereldbeeld	Specialisten en contact met DAW	Doel en zingeving	Religietheologie	Religies ontstaan in dit stadium (voorbeelden)
1 Tribale religie	jagers/verzamelaars zonder schrift	gemeenschapsreligie	gecomprimeerde wereld	sjamaan; bezetenheid, reis in de geest	welvaart in Deze Wereld; religie helpt contingentie te duiden	pluralisme (impliciet)	religies van jagers/verzamelaars wereldwijd
2 Archaische religie (3000 v.Chr.)	landbouw, koningen, steden, schrift		dualisme, hoge goden	priester (als cultfunctionaris); offer		pluralisme	Egyptische religie, vedisme
3 Axiale religie (500 v.Chr.)	élites met vrije tijd en schriftcultuur; opkomst wijsbegeerte	universele religie (bekering, zending)	dualisme, transcendente god	virtuozen: ascese, mystiek iedereen: gebed	verlossing uit Deze Wereld; opkomst systematische doordenking van De Andere Wereld	exclusivisme	boeddhisme, confucianisme, christendom, islam
4 Moderne religie (1500 n.Chr.)	drukpers, geletterdheid; opkomst wetenschap			theooloog	reactie op opkomst wetenschap en naturalisme	exclusivisme; later ook inclusivisme en pluralisme	calvinisme, humanisme
5 Laatmoderne religie (1850 n.Chr.)	sterke toename in welvaart; individualisering en psychologisering	losse organisatievormen	pantheïsme en holisme	therapeut; bezetenheid en reis in de geest keren terug	welvaart en zelfontwikkeling in Deze Wereld	pluralisme	theosofie, wicca, Scientology, 'spiritualiteit'

Begrippenlijst

Bricolage. Een vorm van religie waar individuen ideeën en praktijken uit verschillende tradities combineren en nergens lid van zijn. (Stadium 5).

De Andere Wereld (DAW). De wereld waar goden, geesten, engelen en/of voorouders worden verondersteld zich te bevinden.

Deze Wereld (DW). De alledaagse, tastbare wereld waarin wij mensen ons bevinden.

Do ut des. Latijn: 'ik geef, opdat jij geeft.' Het idee dat de uitwisseling tussen Deze Wereld en De Andere Wereld een vorm van contract kent: als de ene partij geeft (mensen offeren wat de goden nodig hebben), is de andere partij verplicht om iets terug te doen (goden geven de gunsten die mensen nodig hebben). Expliciet in stadium 2, maar dit komt in alle stadia voor, al varieert het wat mensen worden geacht te geven (stadium 2: offer; stadium 3-4: goede handelingen en op de juiste manier geloven).

Dualisme. Wereldbeeld met duidelijk onderscheid tussen de slechte/illusoire materiële wereld en de positief gewaardeerde transcendente wereld. (Stadia 3-4).

Etiologische mythe. Verhaal dat verklaart waarom iets in de sociale wereld is zoals het is. Voorbeeld: de zondevalsmythe. (Stadia 1-3).

Functiegod. Godheid met een bepaalde functie of beroep. (Stadium 2). In axiale religies vervullen beschermheiligen, lagere goden en aartsengelen deze functie.

Gemeenschapsreligie. Het 'lidmaatschap' van de religie is afhankelijk van en valt samen met het lidmaatschap van de sociale groep. Hunwick beschrijft gemeenschapsreligies als 'etnospecifieke polyspirituele systemen die opereren in een sociale microkosmos' (in Platvoet 1996, 51). Jan Assmann (2009) spreekt van primaire religies. (Stadia 1-2).

Herstelbewegingen. Bewegingen die oproepen tot terugkeer naar hoe het oorspronkelijk bedoeld was (bijvoorbeeld protestantse Reformatie; salafisme). (Stadia 4-5).

Holisme. Het idee dat alles onderdeel is van een groter geheel; het is niet mogelijk grenzen te trekken tussen natuur, god en ziel. (Stadium 5).

Metapersoon. Verzamelterm voor goden, geesten en voorouders. Marshall Sahlins (2022) gebruikt liever deze term dan bovennatuurlijke of transempirische wezens om te benadrukken dat de metapersonen, hoewel ze van mensen verschillen en bijzondere krachten bezitten, niet per se als bovennatuurlijk, transcendent of geestelijk worden geconceptualiseerd, maar vaak ook als stoffelijk en behoorlijk menselijk in verschijning en psychologie. (Stadia 1-5).

Naturalisme. Wereldbeeld dat stelt alles te kunnen verklaren zonder verwijzing naar iets 'bovennatuurlijks'. (Stadia 4-5).

Onttovering van de wereld. Max Webers term voor de graduele verbanning van goddelijke machten en invloeden uit de immanente, materiële wereld naar een transcendente sfeer. (Stadia 3-4). Dit proces wordt in laatmoderne religie weer omgedraaid en men spreekt dan van een herbetovering van de wereld. (Stadium 5).

Perennialisme. Het idee dat alle religies eenzelfde oorsprong delen en daarom in principe verenigbaar zijn. (Stadium 5).

Primaire religie. Zie Gemeenschapsreligie.

Religietheologie. Ideeën over de waarheid van de eigen religie ten opzichte van die van andere religies. Pluralisme: alle religies zijn even waar (stadia 1-2, 5); inclusivisme: andere religies zijn gedeeltelijk waar (stadium 4); exclusivisme: alleen mijn/onze religie is waar (stadia 3-4).

Religie van zegeningen. Religie waar welvaart en gezondheid in Deze Wereld het doel is (Jensen). (Stadia 1-2, 5). Staat tegenover verlossingsreligie.

Secundaire religie. Jan Assmanns begrip voor religies waarvan het lidmaatschap in principe berust op een individuele keuze. Daarin verschillen ze van primaire religies (of gemeenschapsreligies) waar lidmaatschap van de religie samenvalt met lidmaatschap van een etnische groep. (Stadia 3-5).

Spiltijd. De tijd tussen circa 800 v.Chr. en 200 v.Chr., waarin vergelijkbare wereldkritische religieuze en filosofische systemen ontstaan in China, India, Iran, Griekenland en Israël. Karl Jaspers introduceerde deze term. (Stadium 3).

Verlossingsreligie. Religie die als ultiem doel heeft om uit de materiële/geschapen wereld te ontsnappen. Het doel kan zijn eeuwig leven bij God of Verlichting. (Stadia 3-4).

Aanbevolen literatuur

- Bellah, Robert N. 1964. "Religious Evolution." *American Sociological Review* 29 (3): 358-374. [Stadia 1-4].
- Platvoet, Jan G. 1993. "De wraak van de 'primitieven'. Godsdienstgeschiedenis van Neanderthaler tot New Age." *Nederlands Theologisch Tijdschrift* 47 (3): 227-243. [Stadia 1-5].
- Lambert, Yves. 1999. "Religion in Modernity as a New Axial Age. Secularization or New Religious Forms." *Sociology of Religion* 69 (3): 303-333. [Stadium 5].

Gebruikte literatuur (secundaire literatuur)

- Assmann, Jan. 2009. *The Price of Monotheism*. Palo Alto: Stanford University Press. In 2003 voor het eerst verschenen als *Die Mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*, Carl Hanser Verlag. [Stadia 2-3].
- Bellah, Robert N. 1964. "Religious Evolution." *American Sociological Review* 29 (3): 358-374. [Stadia 1-4].
- Bellah, Robert. 2005. "What is Axial about the Axial Age?" *Archives Européennes de Sociologie* 46 (1): 69-89. [Stadium 3].
- Bellah, Robert N. 2011. *Religion in Human Evolution. From the Paleolithic to the Axial Age*. Cambridge, MA & Londen: Harvard University Press (Belknap). [Stadia 1-3].
- Davidsen, Markus Altena. 2023. "Religious Uses of Fantasy Fiction." In *The Routledge Handbook of Fiction and Belief*, geredigeerd door Alison James, Akihiro Kubo & Françoise Lavocat, 454-466. New York & Londen: Routledge. [Stadium 5].

- Davidson, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1). Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Davidson, Markus Altena. 2026. "Inleiding. Perspectieven op religieuze verschijnselen." In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 8-17. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Descola, Philippe. 2013. *Beyond Nature and Culture*. Chicago & Londen: The University of Chicago Press. Voor het eerst verschenen in het Frans in 2005. [Stadia 1-4].
- Donald, Merlin. 1991. *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge, MA & Londen: Harvard University Press. [Stadia 1-3].
- Gaans, Gijs van. 2025. "Het historisch perspectief. Hoe ontwikkelen religieuze tradities zich?" In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Inspiratieboek 1), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 122-151. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Gellner, Ernest. 1988. *Plough, sword, and book. The structure of human history*. Londen: Collins Harvill.
- Jensen, Hans J. Lundager. 2021. "Religionshistorie: overzicht". In *Andre verdener. Indføring i religionshistorie og religionsfænomenologi*, geredigeerd door Marianne Qvortrup Fibiger & Hans J. Lundager Jensen, 16-76. Højbjerg: Forlaget Univers. [Stadia 1-4].
- Lambert, Yves. 1999. "Religion in Modernity as a New Axial Age. Secularization or New Religious Forms." *Sociology of Religion* 69 (3): 303-333. [Stadium 5].
- Norenzayan, Ara. 2013. *Big Gods. How Religion Transformed Cooperation and Conflict*. Princeton, NJ: Princeton University Press. [Over de overgang naar stadium 2].
- Platvoet, Jan G. 1993. "De wraak van de 'primitieven'. Godsdienstgeschiedenis van Neanderthaler tot New Age." *Nederlands Theologisch Tijdschrift* 47 (3): 227-243. [Stadia 1-5].
- Platvoet, Jan G. 1996. "The Religions of Africa in their Historical Order." In *The Study of Religions in Africa. Past, Present and Prospects*, geredigeerd door Jan G. Platvoet, James Cox & Jacob Olupona, 46-102. Cambridge: Roots and Branches. [Stadia 1-5].
- Sahlins, Marshall. 2022. *The New Science of the Enchanted Universe. An Anthropology of Most of Humanity*. Princeton: Princeton University Press. [Stadia 1-2].
- Sloterdijk, Peter. 2009. *Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp. [Stadium 3].
- Weber, Max. 1991. "The Social Psychology of the World Religions." In *From Max Weber. Essays in Sociology*, tweede editie. Geredigeerd door H. H. Gerth & C. Wright Mills, 267-301. Londen: Routledge. Voor het eerst gepubliceerd in het Duits in 1915 als inleiding bij *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen*. [Stadium 3].

Gebruikte literatuur (bronteksten)

- Bommel, Abdulwahid van. 1989. *Kom tot het gebed. Een korte inleiding tot de praktijk van de Islam*. 's-Gravenhage: Uitgeverij Het Laatste Kwartier.
- Breet, Jan de & Rob Janssen. 2007. *Aldus sprak de Boeddha. Bloemlezing uit de Pali-canon*, derde druk 2018. [Rotterdam]: Asoka.
- Byrne, Rhonda. 2016. *The Secret. Het Geheim*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos. Voor het eerst verschenen in het Engels in 2006.
- Callewaert, Winand. 2019. *Bhagavad Gītā. Het Lied van de Heer*. Kampen: Uitgeverij Van Warven.
- Dros, Imme. 1991. *Odysseia. De reizen van Odysseus*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij.
- Hendrikse, Klaas. 2006. "De atheïstische dominee spreekt." *Trouw*, 4 november.

- OHM (Stichting Omroep Hindoe Media). 2021. "Puja." <https://npo.nl/start/video/puja>.
- Protestantse Kerk in Nederland. 2004. *Dienstboek – Een Proeve, Deel II Leven – Zegen – Gemeenschap: voor andere gelegenheden*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum. Beschikbaar hier: <https://www.theologie.nl/dienstboek/>.
- Rasmussen, Knud. 1929. *Intellectual Culture of the Iglulik Eskimos, Report of the Fifth Thule Expedition 1921-24. The Danish expedition to Arctic North America in charge of Knud Rasmussen*, Vol. VII, No. 1. Kopenhagen: Gyldendal. Beschikbaar hier: <https://dn790007.ca.archive.org/o/items/intellectualcultoorasm/intellectualcultoorasm.pdf>.
- Rookmaker, Joram, red. 2011. *De brede Hagada*. Amsterdam: Stichting Sja'ar.
- Sahieh al-Boekharie. 2012. *Een samenvatting van de authentieke Hadieth-verzameling Sahieh al-Boekharie*, deel 1, Al-Imaan Zain-ud-Dien Ahmad Ibn 'Abdil-Latief Az-Zabiedie, samenstelling & Mohamed Bendaoud, vertaling. Ahl-ul-Hadith Publicaties.
- Sahieh Muslim. 2010. *Een selectie uit de authentieke Hadieth-verzameling Sahieh Muslim*, deel 1, Al-Haafidh Zaki-ud-Dien Al-Mundhiri, samenstelling & Mohamed Bendaoud, vertaling. Ahl-ul-Hadith Publicaties.
- Schepel, Selma. 2002. *Enuma Elisj. Het Babylonische scheppingsverhaal*. Deventer: Uitgeverij Ankh-Hermes.
- Scholten, Johannes Henricus. 1867. *Supranaturalisme in verband met Bijbel, Christendom en Protestantisme*. Leiden: P. Engels.
- Smit, Susan. 2022. *De wijsheid van de heks. Wat ik de afgelopen twintig jaar van de oude natuurreligie heb geleerd*. Amsterdam: Lebowski Publishers.
- Theosophical Society in Australia (z.j.). *Objects and Ideals of The Theosophical Society*. <https://theosophicalsociety.org.au/statics/objects-and-ideals-of-the-theosophical-society>.
- Thompson, Stith. 1929. *Tales of the North American Indians. Selected and Annotated by Stith Thompson*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wit, Anton de & Paul van der Velde, red. 2009. *Bronnenboek Boeddhisme*. Tiel: Lannoo.
- Zwanepoel, Klaas, red. 2009. *Belijdenisgeschriften voor de Protestantse Kerk*. Heerenveen: Protestantse Pers.

Religieuze rituelen: Achtergrondkennis voor docenten

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Inleiding: waarom lesgeven over rituelen?

Rituelen vormen de kern van religieuze tradities. Uiteraard bevatten religieuze tradities ook geloofsvoorstellingen, ethische voorschriften, heilige teksten enzovoort. Maar pas in de rituele praktijk komt religie tot leven. In religieuze rituelen geven gemeenschappen ervaringen van levensbelang door, treden ze in contact met een hogere werkelijkheid en bevestigen ze wie ze zijn en waar ze voor staan. Rituelen zijn daarnaast universeel: ook niet-religieuze tradities en groepen kennen tal van rituelen. Kortom: rituelen zijn voor mensen bijzonder belangrijk en dat is een **inhoudelijke reden** om (religieuze) rituelen te onderzoeken in het onderwijs.

Daarnaast is er een tweede, **didactische reden** om rituelen een centrale plek te geven in het onderwijs. Rituelen spreken bij leerlingen tot de verbeelding en vormen daarom een goed beginpunt voor lessenseries over religie in het algemeen of over specifieke religieuze tradities. Geconfronteerd met rituelen stellen leerlingen uit zichzelf vragen over de zichtbare aspecten: Wat doen mensen? Welke spullen gebruiken ze? Als hun interesse aangewakkerd is, kan de docent vervolgens vragen stellen over de onzichtbare aspecten van rituelen: Waarom doen mensen aan rituelen? Wat is hun functie voor individuen en gemeenschappen? Wat vertellen rituelen ons over de waarden en het wereldbeeld van de mensen die ze uitvoeren?

In dit hoofdstuk bied ik voor (aanstaande) docenten inhoudelijke **achtergrondkennis** over rituelen en didactische overwegingen over rituelen in de klas. Eerst bespreek ik de belangrijkste **kenmerken** van (religieuze) rituelen. Daarna komt de **structuur** van religieuze rituelen aan de orde samen met de verschillende manieren waarop mensen in rituelen *contact* kunnen leggen met een hogere werkelijkheid. Kennis hierover is nodig bij de tweede stap van het analysemodel (ANALYSEREN). Vervolgens bespreek ik twee zaken die centraal staan bij de derde stap (INTERPRETEREN): de **functies** die rituelen kunnen hebben (overgangen markeren, gemeenschap versterken, bovennatuurlijke hulp inschakelen), en de **sociale consequenties** die ze kunnen hebben, zoals genderrollen legitimeren of juist aan de kaak stellen. Bij de analyse van concrete rituelen in de klas kunnen docenten uit deze achtergrond-

kennis putten en waar wenselijk analysebegrippen introduceren voor de leerlingen. Docenten die verdere inhoudelijke verdieping zoeken, kunnen terecht bij onder andere Bell (2009).

Na de inhoudelijke bespreking van rituelen volgen overwegingen over **onderwijs over rituelen**, die voortbouwen op de bespreking van het analysemodel in hoofdstuk 1. Ik bespreek het materiaal (of **toolkit**) dat je als docent nodig hebt voor een geslaagde les of lessenserie over rituelen. Daarbij reflecteer ik op de voor- en nadelen van verschillende bronnen voor onderzoek naar rituelen in de klas, zoals documentaires, teksten waarin rituelen worden beschreven (of voorgeschreven) en het zelf meedoen aan rituelen. Het hoofdstuk besluit met een **reflectie** op hoe docenten van lerarenopleidingen en in het voortgezet onderwijs ritueelteksten kunnen gebruiken in lessenseries.

Rituelen, religieuze rituelen en riten

Op het kruispunt van de theologie, religiewetenschap en antropologie is een zelfstandig onderzoeksveld ontstaan: de studie van rituelen (*ritual studies*). De drie kernbegrippen rituelen, religieuze rituelen en riten staan daarbij centraal.

Rituelen

Rituelen zijn **praktijken** die zich onderscheiden door hun bijzondere **vorm** en **functie** (Rappaport 1979; Bell 2009; zie ook Davidsen, Hein & Quartier 2026, 54-57):

1. Rituelen volgen een min of meer **vaststaand patroon** en worden **herhaald**. In rituelen doen en zeggen mensen dingen die vooraf zijn vastgelegd, doorgaans door anderen. Een katholieke mis volgt bijvoorbeeld een bepaalde structuur (of liturgie) met vaste elementen (waaronder de eucharistie en het uitspreken van het Onze Vader). Complexe rituelen kunnen uiteraard ook elementen bevatten die elke keer een andere invulling krijgen (zoals de preek tijdens de mis). Maar ook in zo'n geval wordt een vast patroon gevolgd (er is altijd een preek en de preek vindt op een bepaald punt in de dienst plaats; in de meeste kerken ligt het vast over welke tekst er op een gegeven zondag geprekt moet worden).
2. Rituelen zijn **formeel** en **afgebakend van dagelijkse praktijken**. De overgang van dagelijks handelen naar ritueel handelen wordt in de regel duidelijk gemarkeerd. Mensen zijn zich ervan bewust wanneer ze aan een ritueel beginnen en een ritueel afsluiten. Rituelen worden doorgaans uitgevoerd op bijzondere, daarvoor bestemde plekken. Tijdens rituelen gelden vaak andere gedragsregels en kledingvoorschriften; soms gelden tijdens rituelen ook andere sociale normen en rollen dan normaal.
3. Rituelen worden (vaak) uitgevoerd op **vastgestelde momenten** in de tijd (jaarlijks, maandelijks, wekelijks, dagelijks) of in de levenscyclus van mensen.

4. Rituelen dragen bij aan **groepsvorming**, want in rituelen worden de identiteit, normen, waarden en ervaringen van een groep doorgegeven en bekrachtigd. Dit geldt evenzeer voor religieuze rituelen (zoals het islamitisch gebed) als voor niet-religieuze rituelen (bijvoorbeeld in een Amerikaanse *street gang*).

Rituelen kunnen religieus zijn, maar de categorie ‘ritueel’ beperkt zich daar niet toe. Zo bestaan er ook politieke rituelen, zoals militaire parades, beëdigingen van Kamerleden en naturalisaties. Er bestaan ook schoolrituelen, zoals dagopeningen en het vieren van het eindexamen. Soms krijgen rituelen die in de kern niet religieus zijn, wel een religieus laagje. Een voorbeeld is wanneer de Amerikaanse president bij de beëdiging met een hand op de Bijbel trouw zweert aan de grondwet en God om hulp vraagt. Dit is ook het geval wanneer er tijdens een dagopening op school gebeden wordt. Ook zonder een religieuze laag bestempelen we dit soort gebeurtenissen vanwege hun vorm- en functiemarkers als rituelen.

Religieuze rituelen

Wat is specifiek religieus aan *religieuze* rituelen? Het antwoord ligt in de specifieke **inhoud** en het specifieke **doel** van religieuze rituelen. In religieuze rituelen leggen mensen **contact** tussen **Deze Wereld** (DW), de alledaagse, tastbare wereld waarin wij mensen ons bevinden, en **De Andere Wereld** (DAW), de wereld waar goden, geesten, engelen en/of voorouders worden verondersteld zich te bevinden. In de meeste religies is DAW transcendent en bevindt deze zich buiten de natuurlijke wereld. Maar in tribale religies (zie hoofdstuk 4) bevindt DAW zich *in de natuurlijke wereld*, zij het wel *buiten de menselijke wereld* – in bergen, bossen of op de zeebodem.

Hoe en waarom mensen contact leggen tussen DW en DAW verschilt per ritueel. Het kan bijvoorbeeld zijn dat mensen de goden bidden om steun of dat God een huwelijk zegent. In de volgende twee paragrafen ga ik dieper in op de verschillende manieren waarop in rituelen contact kan worden gelegd tussen DW en DAW en op de functies en sociale consequenties van rituelen. Waar het nu om gaat, is het fundamentele punt dat contact tussen DW en DAW het definiërende kenmerk is waarmee religieuze rituelen zich onderscheiden van niet-religieuze.

Riten

Bij de analyse van rituelen is het handig onderscheid te maken tussen rite en ritueel. Een **rite** is een afgebakend element van een ritueel, bijvoorbeeld een gebed of dankzegging, het zingen van een hymne of het afleggen van een belofte. Een **ritueel** is een reeks riten die een samenhangend geheel vormen. Een huwelijksritueel, bijvoorbeeld, kan meer riten bevatten, zoals het overdragen van de bruid van vader naar bruidegom, het afleggen van de belofte en de inzegening van het huwelijk.

Achtergrondkennis voor stap 2: ANALYSEREN

De structuur van religieuze rituelen

Om goed grip op een ritueel te krijgen is het belangrijk de **structuur** ervan helder te hebben. De centrale vraag bij stap 2 in het analysemodel voor rituelen is daarom: hoe is het ritueel opgebouwd? We kunnen deze opsplitsen in enkele deelvragen:

- Uit welke afzonderlijke **riten** bestaat het ritueel? Wat gebeurt er in die riten?
- Wat is de **climax** van het ritueel, oftewel welke rite is de **climaxrite**?
- Welke riten horen *voor* de climaxrite en zijn dus **voorbereidende** riten? Welke riten horen *na* de climaxrite en zijn dus **afrondende** riten?

Met name de identificatie van de climax is belangrijk. Hiermee wordt niet alleen de structuur van het ritueel verduidelijkt, maar ook een opstap gemaakt naar de volgende analysestappen, omdat de functie van het ritueel in de climaxrite duidelijk zichtbaar is.

Volgens ritueelonderzoekers kennen alle religieuze rituelen eenzelfde basisstructuur met drie fases: een voorbereidingsfase, een climax en een afrondingsfase.⁶

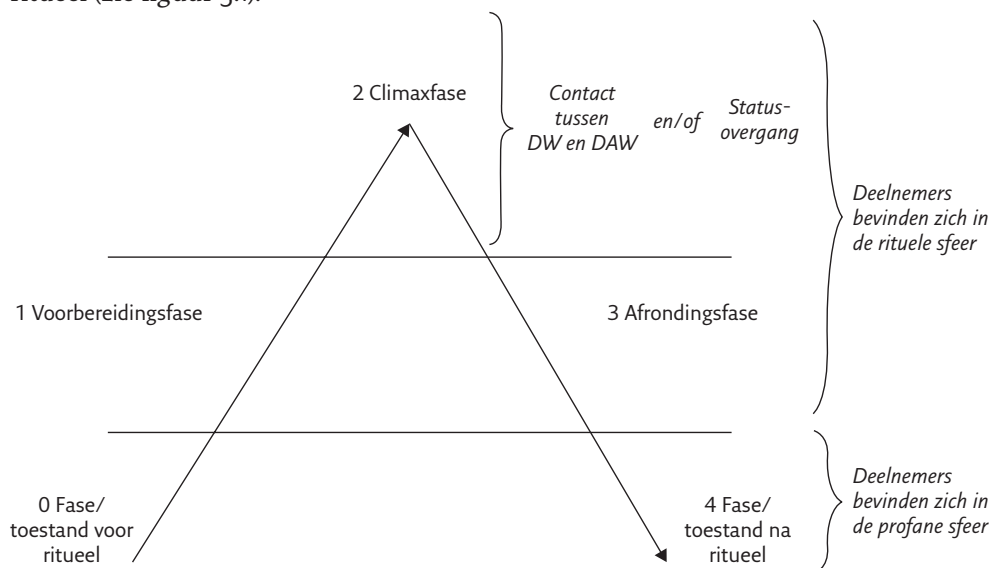
1. **Voorbereidingsfase.** In deze fase bereiden mensen zich voor op de climaxrite. Deze fase kan voorbereidingsriten bevatten voor zowel *lichamelijke* als *geestelijke* voorbereiding. Het islamitische gebed (*salaat*) is een goed voorbeeld. Voor het gebed bereiden moslims zich voor door zich op rituele wijze te wassen (*woedoe*). Dit is een lichamelijke voorbereidingsrite. Daarna volgt het uitspreken van de oproep tot gebed (*ikan*) – een geestelijke voorbereidingsrite. (Zie tekst 3.8 Salaat).
2. **Climaxfase.** In de literatuur wordt de climaxfase in navolging van Victor Turner (1969) vaak aangeduid als de *liminale fase* (van Latijn: *limes* = drempel/grens). In deze fase kunnen mensen zich op twee manieren in een ‘grenstoestand’ bevinden: doordat ze in een tussenstaat zijn bij de **overgang** van één sociale status naar een andere (overgangsrituelen) en/of doordat het **contact** tussen DW en DAW het meest intensief is (alle soorten rituelen). Midden in de climaxfase bereikt een ritueel zijn hoogtepunt – de climaxrite. Dit is het punt waarop het ritueel *performatief* wordt en ‘iets doet’ met de deelnemers. In een overgangsritueel is de climax het moment waarop de overgang van de ene naar de andere status echt bewerkstelligd wordt. In de doop bijvoorbeeld gebeurt dit met het uitspreken van de doopformule (‘Ik doop je in de naam van de Vader en de Zoon en de Heilige Geest’). In kalenderrituelen en crisisrituelen is de climaxrite het belangrijkste contactmoment tussen DW en DAW. In de

6 Deze beschrijving van de basisstructuur van religieuze rituelen is ontleend aan ideeën van de Franse etnoloog Arnold van Gennep (1909), de Britse antropoloog Victor Turner (1969), de Finse etnoloog Lauri Honko (1979) en de Deense godsdiensthistoricus Jens Peter Schjødt (1992). De hier voorgestelde terminologie is van mij.

katholieke mis bijvoorbeeld gebeurt dit met het innemen van de hostie en de wijn tijdens de eucharistie. Zoals rituelen doorgaans worden uitgevoerd op bijzondere plekken (zoals in kerken en moskeeën), wordt vaak de overgang naar de climaxrite ook ruimtelijk gemarkeerd. De doop vindt plaats bij het doopvont en bij de eucharistie worden de hostie en wijn op het altaar geplaatst.

3. **Afrondingsfase.** In deze fase van het ritueel wordt het contact met DAW (gradueel) verbroken en bereiden mensen zich weer voor op de terugkeer naar de profane sfeer, eventueel met een nieuwe sociale status.

Naast deze drie fases kunnen we nog rekening houden met de fase *voor* en *na* het ritueel (zie figuur 5.1).



Figuur 5.1 Structuur van religieuze rituelen

In complexe rituelen is de rituele basisstructuur op verschillende manieren uitgebreid. Zo kan er sprake zijn van een keten van riten die steeds de riten die volgen voorbereiden. Het ritueel wassen in de islam (*woedoe*), een voorbereidende rite voor de *salaat*, wordt op zijn beurt voorbereid door het uitspreken van de intentie (*an-niyyah*).

Vaak wordt tijdens een ritueel meerdere keren contact gelegd tussen DW en DAW, maar hebben de meeste contactriten een voorbereidend of afrondend karakter ten opzichte van de contactrite in de climaxfase. Ik noemde al als voorbeeld de katholieke mis, die voor en na de belangrijkste contactrite, namelijk de eucharistie, diverse kleine contactriten bevat. Het gaat hier uitdrukkelijk niet alleen om een reeks contactriten in een bepaalde volgorde, er bestaat hiertussen ook een *hiërarchie*. Bij de voorbereidende en afrondende contactriten bij een katholieke mis is er eenrichtingscommunicatie, meestal in de vorm van gebed (DW→DAW) of een

zegening (DAW→DW). In de eucharistie daarentegen is er communie (letterlijk: gemeenschap) en is het contact intensiever, directer en tastbaarder: door de hostie en wijn in te nemen, nemen de kerkgangers Jezus Christus op in hun eigen lichaam.

Een vergelijkbare structuur is herkenbaar in het zogenoemde cirkelritueel binnen moderne hekserij (wicca). Tijdens de centrale contactrite wordt de hogepriesteres bezeten door de Godin en/of gebruikt men de opgewekte rituele energie voor genezing of *empowerment*. De contactrites die voorafgaan en volgen, waarbij onder meer verschillende bovenmenselijke machten worden verwelkomd binnen de rituele cirkel en later weer bedankt en weggestuurd, zijn van ondergeschikt belang en hebben voorbereidende of afrondende functies (Tekst 5.3 cirkelritueel).

Verschillende contactriten

De manier waarop in rituelen contact wordt gelegd met DAW verschilt. We kunnen enkele vaak voorkomende typen contactriten onderscheiden door de *wijze* waarop contact wordt gelegd (communicatief of mechanisch) en het *medium* van contact (taal, voorwerp of extase). Zie Tabel 5.1 voor een overzicht. Hieronder bespreek ik de contactriten kort.

Tabel 5.1 Vaak voorkomende contactriten

		Wijze van contact			
		Communicatief		Mechanisch	
		Samenzijn	Uitwisseling		
		Gelijktijdig			
Medium van contact	Taal	-	-	Gebed	Magie
	Voorwerp	Communie	-	Offer	
	Extase	Mystiek	Bezetenheid Reis naar DAW	-	

De meeste contactriten zijn *communicatief* in de zin dat ze contact en communicatie veronderstellen met één of meer metapersonen in DAW. In veel gevallen gaat het om een *uitwisseling*: mensen willen hulp van de metapersonen en zijn bereid daar iets voor terug te geven. Wat mensen willen, verschilt, maar vaak gaat het om *gezondheid, welvaart en geluk* in DW. Zo’n wens kan een individu betreffen (die bijvoorbeeld genezing nodig heeft), de eigen groep (die misschien geen jachtbuit heeft) of de hele wereld (bijvoorbeeld vrede op aarde of een einde aan armoede en honger). Mensen kunnen iets vragen voor zichzelf (bijvoorbeeld dat men voor een tentamen slaagt) of voor anderen (bijvoorbeeld dat er vrede komt in Oekraïne).

De onderliggende geloofsvoorstelling die in dit soort rituele communicatie zichtbaar wordt, is dat er hogere machten in DAW bestaan die zich bekommeren om mensen in DW en macht hebben om in DW in te grijpen in het voordeel van mensen. Het komt ook voor dat mensen dankbaarheid uiten voor iets wat ze al ontvangen hebben. Technisch gezien hebben we dan te maken met een **dankzegging**. Hoewel het onprecies is, duiden veel mensen hun dankzeggingen aan als gebed. Naast gezondheid, welvaart en geluk in DW, kunnen mensen ook hogere, spirituele, doelen nastreven. Ze kunnen dan bijvoorbeeld bidden om verlossing en eeuwig leven in DAW (zoals christenen en moslims dat doen).

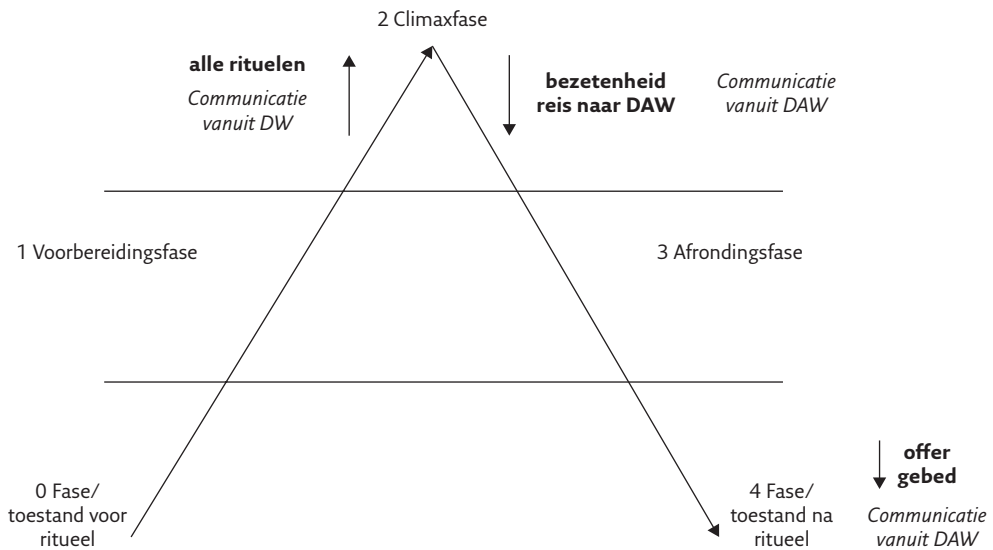
We kunnen verschillende uitwisselingsriten onderscheiden. Wanneer mensen, in ruil voor gewenste hulp of bescherming, materiële zaken (zoals voedsel) aan de goden geven, bijvoorbeeld door deze te verbranden, spreken we van een **offer**. Deze materiële vorm van uitwisseling kenmerkt de archaïsche religies.⁷ (Voorbeeld: Tekst 2.4 offer in oud-Griekse religie; Tekst 2.5 dankoffer in Israëlitische religie). Bij een offer hoort altijd een **gebed** dat uitdrukt waarvoor men offert. In axiale religies verdwijnt het offer geleidelijk en wordt gebed zonder offer de norm. (Voorbeeld: Tekst 3.8 Salaat in islam). Maar dat betekent niet dat het uitwisselingsaspect verdwijnt. In axiale religies is er ook uitwisseling, maar bestaat het menselijke deel daarvan er vooral uit dat men bepaalde *regels*, die door de goden zijn vastgelegd, naleven, en/of dat men *gelooft* in de goden zoals het hoort. Dit menselijke deel moet dus verricht worden in het dagelijks leven *buiten* het ritueel. De functie van het ritueel wordt dan om steeds dit 'contract' tussen mensen en god(en) te bevestigen – dus dat men de *belofte* aflegt de regels te willen (blijven) volgen, dat men *vergeving* vraagt voor de regels die men ondanks alle goede bedoelingen toch heeft geschonden en/of dat men het *geloof belijdt*.

Kenmerkend voor zowel offer als gebed is het *opeenvolgende* karakter van de communicatie tussen DW en DAW. Mensen communiceren *tijdens* het ritueel aan DAW wat ze nodig hebben, maar (in de meeste gevallen) volgt het antwoord uit DAW pas na het ritueel. Pas dan wordt duidelijk of datgene waarvoor men heeft gebeden of geofferd, zoals genezing, goede oogst of overwinning, daadwerkelijk door de hogere machten geschonken wordt.

Er bestaan ook uitwisselingsriten waarin het antwoord uit DAW meteen tijdens het ritueel volgt – waar de communicatie dus *tegenlijktijdig* verloopt. We zien dit in uitwisselingsriten waarin een medium het contact tussen DW en DAW legt via *extase*. De meest fundamentele vorm hiervan en zeker de oudste is **bezetenheid**. Deze voornaamste contactrite van tribale religies houdt in dat een metapersoon tijdelijk plaats neemt in een mens en via dit medium boodschappen doorgeeft. In

⁷ In deze paragraaf geef ik voor de verschillende contactriten aan in welk stadium van de religiegeschiedenis ze ontstaat zijn en/of centraal staan. Voor meer informatie over de stadia (tribale, archaïsche, axiale, moderne en laatmoderne religie) zie hoofdstuk 4.

archaïsche religies komt bezetenheid onder andere voor bij de Griekse orakels. In tribale religies komt het ook voor dat sjamanen in trance afreizen naar DAW om daar met de goddelijke machten te communiceren en te onderhandelen namens de gemeenschap. We kunnen dan spreken van een **reis naar DAW**. (Voorbeeld: Tekst 1.2 reis in de geest van een sjamaan bij de Iglulik). In laatmoderne religie keren bezetenheid en reizen naar andere werelden opmerkelijk genoeg terug, maar nu onder andere termen, zoals *channeling*, astrale projectie, neo-sjamanisme en *reality shifting*. Figuur 5.2 geeft het verschil tussen gelijktijdige en opeenvolgende communicatie in uitwisselingsriten weer.



Figuur 5.2 Gelijktijdige en opeenvolgende communicatie in religieuze rituelen

Naast communicatieve contactriten met uitwisseling als voornaamste doel bestaan er ook communicatieve contactriten die communie of ‘samenzijn’ als voornaamste doel hebben. Een voorbeeld hiervan zijn **mystieke** riten. Net als bij bezetenheid en reizen naar DAW legt een medium hierbij contact met DAW via extase; alleen is het doel anders. In mystieke rituelen is het doel de nabijheid van of zelfs de vereenzelviging met God (of een andere hogere macht of toestand) te ervaren. Dit soort mystieke rituelen zijn ontstaan met de axiale religies. Meditatie kunnen we zien als een lichte vorm van mystiek.

Bij **communieriten** wordt contact gelegd tussen DW en DAW door een *voorwerp*. In archaïsche religies komt het vaak voor dat niet een mens, maar een godenbeeld, ‘bezeten’ wordt. Mensen kunnen vervolgens door met het godenbeeld te interageren in contact treden met DAW. Een vaak voorkomende communierite is de **processie**, waarbij godenbeelden getoond worden en DAW aanwezig wordt in DW. Onder de wereldreligies zijn de oorspronkelijke communieriten vooral bewaard

gebleven in het hindoeïsme waar *darshan* – het contact met DAW via de *murti*'s of godenbeelden – het hoogtepunt vormt van de puja (Voorbeeld: Tekst 3.1 puja). Verder spelen processies met godenbeelden in het hedendaags hindoeïsme (ook in Nederland) een prominente rol. In het katholicisme zijn vereringen van en processies met relikwieën voorbeelden van communieriten. De belangrijkste communierite van het christendom is de eucharistie/het Heilig Avondmaal. (Voorbeeld: Tekst 3.12 het heilig Avondmaal).

Magische riten hebben hetzelfde doel als uitwisselingsriten (namelijk een verandering bewerkstelligen in DW), maar worden verondersteld op een andere manier te werken. Waar uitwisselingsriten afhankelijk zijn van de welwillendheid of genade van een metapersoon, worden magische riten verondersteld een direct, automatisch en *mechanisch* effect te hebben. Men gelooft dat het magische ritueel direct de materiële wereld beïnvloedt of dat het ritueel een metapersoon (zoals een hulpgeest of de wereldziel) afdwingt om verandering in de materiële wereld te bewerkstelligen. In beide gevallen – en dit is het onderscheidende kenmerk – wordt verondersteld dat het effect van het magische ritueel puur afhangt van de *wil* van degene die het ritueel uitvoert en de correcte uitvoering van de magische handelingen. In moderne hekserij wordt bijvoorbeeld gelooft dat magie werkt door de magische principes van gelijkenis en contact (zie onder andere Magliocco 2004, 101-104). Het *magische principe van gelijkenis* houdt in dat dingen die in vorm of inhoud op elkaar lijken ook daadwerkelijk verbonden zijn en dat daarom de rituele bewerking van één object invloed kan hebben op een tweede object. Magliocco noemt als voorbeeld het verbranden van groene kaarsen in magische rituelen om geld (dollarbiljetten zijn groen) aan te trekken. Een andere vorm van magie die vanuit het principe van gelijkenis werkt is 'manifesteren', waarbij men begerenswaardige objecten probeert te verwerven door zich deze heel krachtig voor te stellen. Deze geopsychoïserende variant veronderstelt dat er een echt verband bestaat tussen het denkbeeldige object (zoals een visualisering van een nieuwe auto) en het materiële object (een auto in de materiële wereld) en dat de juiste rituele bewerking van het denkbeeldige object (krachtige visualisering, affirmaties) het materiële object kan aantrekken. Het *magische principe van contact* gaat ervan uit dat voorwerpen die met elkaar in contact zijn geweest, contact blijven houden en dat daarom het ene object te beïnvloeden is door het andere te bewerken. In de context van een magisch ritueel kan men bijvoorbeeld proberen iemand pijn of schade aan te doen door een lok haar van diegene (of een foto van hem of haar) te verbranden. De term magie werd in het verleden soms denigrerend gebruikt als aanduiding van de rituelen van andere religieuze tradities dan de eigen – en dan vooral die van inheemse volken. Hier gebruik ik 'magie' als een neutrale, technische term. In moderne hekserij en aanverwante nieuwe religies duiden aanhangers zelf hun rituelen aan als magie. (Voorbeelden: Tekst 5.3 cirkelritueel in moderne hekserij; Tekst 5.5 manifesteren, *The Secret*).

Het doel van de meeste uitwisselings- of magische riten is voorspoed in DW, het voorkomen van onheil in DW en/of verlossing in DAW (Riesebrodt 2010). Soms kan het doel ook zijn om *kennis* op te doen die door normale middelen niet te verkrijgen is. Bijvoorbeeld kennis over wat de toekomst brengt of wat er in het verleden is gebeurd, waar de jachtbuit zich bevindt of wie de meest geschikte koning is. Dit noemen we **divinatie-rituelen**. Hierbij kunnen de bovengenoemde contactriten worden gebruikt: men kan met een offer of gebed vragen om een teken uit de hemel of men kan in extase direct met DAW communiceren. Vaker worden technische divinatie-riten uitgevoerd die op magische riten lijken, maar met dit verschil dat divinatie-riten geen verandering in DW bewerkstelligen. Voorbeelden hiervan zijn leverschouw in de oudheid en het lezen van tarotkaarten. Wie de techniek beheerst, kan op basis van de informatie van de (schapen)lever respectievelijk de kaarten geheime kennis ontsluiten. De ‘theorieën’ over waarom divinatie werkt, verschillen. Communicatie met goddelijke machten kan verondersteld worden; het idee is dan dat de goden via bijvoorbeeld tekenen in de schapenlever boodschappen doorgeven aan de mensen. Divinatie kan ook onpersoonlijk en puur technisch zijn: wie tarotkaarten gebruikt of een horoscoop legt, krijgt geen boodschap door van de goddelijke machten, maar ontsluit door het toepassen van een bijzondere techniek geheime of verborgen kennis. Divinatie-rituelen zijn ontstaan als onderdeel van de archaïsche religies, maar komen in onze tijd nog altijd veel voor.

Achtergrondkennis voor stap 3: INTERPRETEREN

Functies van rituelen en ritueelcategorieën

Rituelen vervullen verschillende *functies* voor de religieuze traditie waarvan ze deel uitmaken en voor de religieuze gemeenschap. De drie belangrijkste functies van religieuze rituelen zijn:

1. **Hulp inschakelen uit DAW** om een crisis te voorkomen of overwinnen in DW of om verlossing te bereiken (of om verborgen kennis te verwerven).
2. **Sociale overgang** bewerkstelligen (of biologische of sociale overgang symbolisch markeren).
3. **Gemeenschap versterken** door identiteit, groepsgevoel, normen en waarden van de gemeenschap op te roepen en door te geven.

De eerste functie (hulp inschakelen uit DAW) zijn we in de vorige paragraaf al tegengekomen in de bespreking van contactriten. Dit is de **verticale functie** van rituelen, want hier gaat het om de relatie tussen mensen en het hogere. De andere twee functies (sociale overgangen markeren en gemeenschap versterken) zijn

horizontale functies. Hier gaat het om een sociale functie binnen de religieuze gemeenschap.

Vanuit deze drie functies kunnen we drie brede categorieën van rituelen onderscheiden: overgangsrituelen, kalenderrituelen en crisisrituelen (ik volg hierin Lauri Honko 1979). Zie Tabel 5.2 voor een schematische weergave. Contactriten komen in alle drie rituelentypen voor, maar het meest prominent in crisisrituelen.

Tabel 5.2 Classificatie van rituelen op basis van functie

Type	Overgangsrituelen – sociale overgangen – biologische overgangen	Kalenderrituelen – jaarrituelen – herdenkingsrituelen	Crisisrituelen – herstelrituelen – afweerrituelen – gunstrituelen
Functie	<i>Transformatief</i> sociale overgang bewerkstelligen (of biologische of sociale overgang symbolisch markeren)	<i>Confirmatief</i> gemeenschap versterken, door identiteit, groepsgevoel, normen en waarden op te roepen en door te geven	<i>Restauratief</i> (of beschermend) hulp inschakelen uit DAW om een crisis te voorkomen of overwinnen in DW of verlossing te bereiken
Groep	individueel	groep	individueel/groep
Voorbeelden (religieus)	besnijdenis huwelijk priesterwijding	vrijdaggebed Heilige mis Holi Pesach	reis naar DAW om te smeken dat de jachtbuit terugkeert offer van papiergeld om voor tentamen te slagen biecht
Voorbeelden (niet-religieus)	ontgroening naturalisaties	Dodenherdenking Koningsdag verjaardag	-

Overgangsrituelen hebben als functie de overgang van een individu van de ene naar een andere status te bewerkstelligen en/of symbolisch te markeren. Vaak gaat dit om *sociale overgangen*, zoals naturalisaties en priesterwijdingen. In beide gevallen gaat er een lang traject aan vooraf, maar pas bij het afleggen van de Verklaring van Verbondenheid of bij de rituele wijding door de bisschop (bij priesterwijding)

wordt iemand Nederlander of priester. Bij trouwrituelen werkt het ook zo. In Nederland heeft het trouwritueel op het stadhuis dit effect; zonder zo'n ritueel kun je simpelweg niet trouwen. In bijvoorbeeld Finland en Denemarken, waar kerk en staat nog nauw verbonden zijn, is het trouwritueel in de kerk wel rechtsgeldig: precies op het moment van het ja-woord in de kerk verandert de status. Andere overgangsrituelen hebben een meer symbolisch karakter. Hier gaat het om de rituele markering van een biologische of sociale overgang die al heeft plaatsgevonden. Zo kennen alle religieuze tradities overgangsrituelen die *biologische* overgangen markeren, bijvoorbeeld bij geboorte, volwassenwording en dood.

Het komt voor dat eenzelfde ritueel de symbolische markering van een biologische overgang combineert met de bewerkstelling van een sociale overgang binnen de religieuze gemeenschap. De kinderdoop in het christendom (Voorbeeld: Tekst 3.10 Doop van kinderen) is hiervan een goed voorbeeld. Dit ritueel verbindt een markering en viering van de geboorte met de toetreding van het kind tot de religieuze gemeenschap. Ook volwassenwordingsrituelen combineren beide, vaak in de vorm van belijdenis die het sociale 'lidmaatschap' van de religieuze gemeenschap bekrachtigt en naar een volgend stadium brengt. Jens Peter Schjødt (1992) spreekt in dit verband van een *transformatieve* functie: door het overgangsritueel verandert de status van degene die het ritueel ondergaat – in de meeste gevallen van een neutrale status (o) naar een positieve en onderscheidende status (+).

Kalenderrituelen vormen een tweede groep. Ze worden zo genoemd, omdat de religieuze gemeenschap ze op voorspelbare tijdstippen uitvoert: jaarlijks, maandelijks, wekelijks, dagelijks of meerdere keren per dag op vaste tijdstippen. Hierin verschillen kalenderrituelen van overgangs- en crisisrituelen, die uitgevoerd worden wanneer de situatie erom vraagt. Met Catherine Bell (2009) kunnen we een scherper onderscheid maken tussen twee soorten: jaarrituelen en herdenkingsrituelen.

Jaarrituelen volgen de gang van de seizoenen en worden bijvoorbeeld bij zonnwende, dag-en-nachtevening (equinox) of volle maan uitgevoerd, of bij belangrijke momenten van het agrarische jaar, zoals bij zaaien en oogsten. Een voorbeeld van een jaarritueel is het cirkelritueel dat moderne heksen bij elke volle maan uitvoeren (Voorbeeld: Tekst 5.3 cirkelritueel).⁸

Herdenkingsrituelen zijn terugkomende rituelen die momenten uit de (mythische of heil)s-geschiedenis van de religieuze gemeenschap herdenken en herbelevan. Voorbeelden zijn het joodse Pesachfeest (Voorbeeld: Tekst 3.6 haggada) en de eucharistie of het heilig avondmaal in het christendom (Voorbeeld: Tekst 3.10 Heilig Avondmaal).

⁸ Omdat er bij jaarrituelen ook sprake is van een overgang, namelijk die tussen de seizoenen, rekende Van Gennep (1909) de jaarrituelen (maar niet de herdenkingsrituelen) tot de categorie overgangsrituelen.

In historisch opzicht zijn de jaarrituelen primair. Die kennen we uit de vroegste religies. Herdenkingsrituelen zijn ontstaan met de archaische religies – denk bijvoorbeeld aan het Babylonische *akītu*-festival waarin Mardoeks overwinning op Tiamat wordt herdacht (hierover gaat Tekst 2.1 *Enuma Elisj*). Herdenkingsrituelen werden met de opkomst van axiale verlossingsreligies aanzienlijk belangrijker. Vaak verbindt één en hetzelfde kalenderritueel aspecten van jaar- en herdenkingsrituelen. Dit is bijvoorbeeld het geval met kerst, waar een moment uit de christelijke heilsgeschiedenis (de geboorte van het Christuskind) in de vierde eeuw werd verbonden met de zonnewende, het voorchristelijke feest van Sol Invictus en het gegeven dat de dagen weer langer worden. Met Schjødt (1992) kunnen we stellen dat kalenderrituelen een *confirmatieve* functie hebben: het ritueel bevestigt de bestaande orde. De deelnemers worden herinnerd aan hun identiteit en geloofsvoorstellingen en de band met metapersonen uit DAW wordt vernieuwd.

De derde en laatste groep zijn de **crisisrituelen**. Volgens Honko (1979) worden crisisrituelen uitgevoerd wanneer een individu of groep zich in een crisis bevindt – bijvoorbeeld door ziekte, hongersnood of oorlog. De functie van het ritueel is om hulp van DAW in te schakelen, waardoor de crisis kan worden verholpen. Het crisisritueel heeft volgens Schjødt (1992) daarom in principe een *restaurantieve* functie: een negatieve situatie (-) wordt genegeerd, waardoor terugkeer tot de status quo (o) mogelijk is. Mij lijkt het belangrijk hieraan toe te voegen dat rituelen om een crisis te *overwinnen* veel minder vaak voorkomen dan rituelen om een crisis te *voorkomen*. Martin Riesebrodt (2010, 91) stelt zelfs dat de functie van *alle* rituelen is om onheil (*misfortune*) te voorkomen, om met onheil om te gaan en/of om zegening in DW of verlossing in DAW te krijgen.

Geïnspireerd door Riesebrodt stel ik voor de categorie crisisrituelen wat op te rekken en onder te verdelen in drie soorten. **Herstelrituelen** zijn dan crisisrituelen die worden uitgevoerd in reactie op een bestaande crisis, bijvoorbeeld een gebed voor genezing (Voorbeeld: Tekst 1.2 ‘A shaman’s journey’). **Afweerrituelen** zijn crisisrituelen die worden uitgevoerd om een crisis te voorkomen, bijvoorbeeld een gebed dat er geen oorlog komt (Voorbeeld: Tekst 2.4 offer van een os voor een voorspoedige reis). **Gunstrituelen** ten slotte worden uitgevoerd om iets begerenswaardigs te krijgen in DW of DAW, bijvoorbeeld slagen voor het tentamen (Voorbeeld: Tekst 5.5 ‘Toepassing van Het Geheim’).

Sommige crisisrituelen gaan niet om het afweren of overwinnen van een crisis in DW, maar om verlossing mogelijk te maken. Ik geef twee voorbeelden hiervan uit het boeddhisme: goede daden verrichten, zoals eten geven aan de leden van de sangha (de monniken en nonnen), om zo aan een goed karma te werken, en het ritueel begeleiden van de geest van een overledenen door de ‘bardo’, de tussenstaat tussen dood en reïncarnatie (Voorbeeld: Tekst 3.4 Verzen uit het Tibetaanse Doden-

boek). Ook in bijvoorbeeld het katholicisme kennen we rituelen die door zonden weg te nemen verlossing mogelijk maken, namelijk de biecht en eucharistie.

Het is belangrijk te benadrukken dat de hier onderscheiden ritueelcategorieën *ideaaltypen* zijn. Concrete rituelen hebben vaak meer dan één functie en combineren daarom kenmerken van meerdere ritueelcategorieën.

Sociale consequenties van rituelen

Rituelen kunnen sociale consequenties hebben, bijvoorbeeld door sociale verhoudingen en normen te versterken en te legitimeren of juist ter discussie te stellen.

Samen een ritueel uitvoeren heeft al een positief effect op de sociale cohesie van de gemeenschap. Een belangrijke functie van rituelen is immers het behouden en versterken van het groepsgevoel en de groepsidentiteit. De keerzijde hiervan kan zijn dat de groep zich afzet tegen andere groepen. Soms gebeurt dat expliciet, bijvoorbeeld wanneer tijdens het ritueel wordt geclaimd dat alleen wij de ware religie bezitten en de anderen ongelovig zijn. Maar ook wanneer zoiets volstrekt niet aan de orde is, kunnen andere groepen rituelen die sterk een identiteit uitdrukken juist ervaren als een bedreiging voor de eigen (groeps-)identiteit. Dat is de reden dat het islamitisch gebed op school zulke heftige reacties kan uitlokken.

Rituelen kunnen ook verhoudingen tussen groepen binnen de religieuze gemeenschap beïnvloeden. Neem bijvoorbeeld het christelijke huwelijk. In meer behoudende kerken is het de norm dat de vrouw gehoorzaamheid belooft aan haar man. Zo'n uitspraak betreft dan niet alleen de relatie tussen de bruid en bruidegom, maar bevestigt en legitimeert ook een bepaalde, ongelijke verhouding tussen de seksen, namelijk dat vrouwen ondergeschikt horen te zijn aan mannen. Huwelijksvoltrekkingen waar beide partners hetzelfde aan elkaar beloven, drukken daarentegen een ideaal van gelijkheid tussen de seksen uit.

Het ter discussie stellen van sociale normen in rituelen kan nog veel explicieter. Dit zien we bijvoorbeeld in rituelen waarin God als vrouw wordt aangesproken, in klimaatmarsen waarin de Aarde wordt uitgebeeld als lijdend wezen of godin (hierover De Koning 2024) en in de rituelen van de Satanskerk (Church of Satan) waarin expliciete seksualiteit en hedonisme worden gevierd.

Toolkit voor onderwijs over rituelen

In een ideale les of lessenserie over rituelen wil je leerlingen zelf rituelen laten analyseren en interpreteren. Om dat te kunnen, hebben leerlingen drie dingen nodig:

- (i) een tekst met de nodige **achtergrondkennis** om het ritueel in context te kunnen plaatsen;
- (ii) toegang tot **het ritueel zelf**, door directe observatie of via een bemiddelende bron; en

- (iii) een **analysemodel** waarmee ze het ritueel kunnen onderzoeken en relateren aan rituelen en andere religieuze fenomenen die ze al kennen.

Teksten met achtergrondkennis zijn gemakkelijk te vinden. De meeste lesmethoden bieden achtergrondkennis voor leerlingen, en vakliteratuur en naslagwerken bieden verdiepende achtergrondkennis voor docenten. Voor rituelen uit de wereldreligies is Wikipedia een prima informatiebron. In hoofdstuk 7 geven we een lijst met verdiepende literatuur voor docenten, waaronder vakliteratuur over rituelen uit verschillende religieuze tradities. Dit boek biedt een analysemodel voor rituelen (zie hoofdstuk 1 en bijlage 1A).

De grootste uitdaging is de toegang tot het ritueel zelf. Idealiter nemen leerlingen zelf deel aan het ritueel, want zo schep je de beste voorwaarden voor hen om zich te kunnen inleven in de ervaring van degenen die het ritueel uitvoeren. Terug in de klas kun je dan ervaringen uitwisselen en daar samen kritisch op reflecteren. Maar er kunnen de nodige uitdagingen zijn om leerlingen rituelen te laten observeren of erin te participeren: docenten moeten in het drukke schoolprogramma tijd en middelen vinden om de school uit te gaan. Daarnaast zullen sommige ouders en leerlingen deelname bezwaarlijk vinden. Veel scholen weten zulke problemen te omzeilen door leerlingen de keuze te bieden óf op school een vervangende opdracht te maken óf mee te doen aan een klassikale excursie naar een plaats waar rituelen worden uitgevoerd, dan wel leerlingen alleen of in kleine groepjes buiten schooltijd op onderzoek uit te sturen (zodra ouders daar schriftelijke toestemming voor hebben gegeven). Veel scholen hebben een bezoek aan 'heilige huisjes' (synagoge, kerk, moskee) als vast onderdeel in hun programma 'buitenschoolse activiteiten' opgenomen. De kosten zijn vaak beperkt: (openbaar) vervoer en een kleine bijdrage voor de ontvangende instantie. In het vakblad *Narthex* zijn met enige regelmaat bijdragen te lezen van hoe zulke activiteiten worden uitgevoerd.

Wanneer het zelf meemaken of direct observeren van rituelen niet mogelijk is, vormt levend beeld een goed alternatief. Video-opnames van gehele rituelen zijn helaas nauwelijks beschikbaar, maar documentaires over rituelen zijn er wel, waaronder enkele die specifiek voor het onderwijs zijn gemaakt. Op Schooltv staan bijvoorbeeld twee series over religieuze rituelen die geschikt zijn voor de onderbouw:

1. *Bruggen bouwen*. Vierdelige serie waarin rituelen over belangrijke levensgebeurtenissen binnen verschillende religieuze tradities worden vergeleken. De afleveringen gaan over geboorte, volwassen worden, huwelijk en dood.
2. *Levensbeschouwing in beeld: Feesten*. Driedelige serie met afleveringen over belangrijke feesten in het christendom (kerst en Pasen), het jodendom (Rosj Hasjana en Pesach) en het hindoeïsme (holi en divali).

De grote kracht van beide series is dat ze interviews bevatten met jonge mensen uit verschillende religies die vanuit hun eigen ervaring over de rituelen vertellen. De series bevatten nauwelijks achtergrondkennis, dus die moeten docenten leerlingen op een andere manier bijbrengen. Hoofdstuk 8 biedt een becommentarieerd over-

zicht van Nederlandstalige en enkele Engelstalige documentaires over rituelen die geschikt zijn voor het onderwijs.

In de bovenbouw vormen ook gedetailleerde *beschrijvingen* van rituelen, bijvoorbeeld gemaakt door antropologen of historici, en *voorschriften* voor het uitvoeren van rituelen (liturgieën) uit de tradities zelf goede bronnen. Dit soort teksten spreken weliswaar minder direct tot de verbeelding dan levend beeld, maar ze hebben drie belangrijke voordelen. Ten eerste geven (goede) teksten een *volledig* overzicht van het verloop van een ritueel. Teksten zijn daarom doorgaans betere bronnen dan documentaires voor de analyse van de structuur van rituelen. Ten tweede hebben teksten het voordeel dat je ze langzaam kunt lezen en dat je bij de bespreking in de klas opnieuw samen naar cruciale passages kunt kijken. De bespreking van rituelen met teksten komt dus de diepgang en de reflectie op de betekenis en functie van rituelen ten goede. Een derde voordeel is dat tekstueel werken met rituelen uitnodigt om de relatie tussen rituelen en teksten te onderzoeken. Dit is vooral duidelijk wanneer rituelen direct citeren uit de heilige teksten (bijvoorbeeld de joodse haggada en het christelijke Avondmaal/eucharistie; teksten 3.5/3.6 en 3.11/3.12). Maar ook andere rituelen brengen duidelijk en herkenbaar centrale geloofsvoorstellingen van een religieuze traditie tot leven (zoals teksten 1.1/1.2 en 5.4/5.5).

Een nadeel van het werken met rituelen via teksten is dat de belevingskant onbeschreven blijft. Rituelen uit levende tradities kun je om die reden het beste belichten door een combinatie van teksten (beschrijving of liturgie) en interviews met mensen die de rituelen uitvoeren of bijwonen. Nog een heel andere mogelijkheid is om leerlingen zelf rituelen te laten ontwerpen (Davidsen, Hein & Quartier 2026, 75-77).

Ritueelteksten in het onderwijs

Voor onderwijs over rituelen heb ik een selectie primaire bronnen gemaakt van ritueelteksten en, als verdieping hierbij, mythische/doctrinaire teksten (zie hoofdstuk 4). Ritueelteksten en mythische/doctrinaire teksten vormen steeds duo's die samen kunnen worden behandeld. Deze verzameling bronnen is bedoeld voor onderwijs aan de lerarenopleidingen (hbo en wo). De bedoeling is dat docenten-in-opleiding een selectie van de bronteksten doorwerken met de uitgebreide versie van het analysemodel (zie bijlage 1A). Hierdoor krijgen ze het werken met het analysemodel heel goed in de vingers en ontwikkelen ze een goed overzicht over de rituele dimensie van religie. Vanuit deze expertise kunnen ze vervolgens zelf stof selecteren voor gebruik in het voortgezet onderwijs en het analysemodel aanpassen aan het niveau van hun leerlingen. Tabel 5.3 geeft een overzicht weer van de ritueelteksten in de bronnenlijst van hoofdstuk 4. Achtergrondinformatie voor de bronteksten is te vinden in de secundaire literatuur (zie hoofdstuk 7).

Tabel 5.3 Overzicht van ritueelteksten geschikt voor het onderwijs

Tekst	Religie	Ritueeltype*	Contactrite*	Stadium*
1.2 'A shaman's journey to the sea spirit Takákapšáluk arnáluk'	Iglulik, Canada	crisisritueel* (herstelritueel*)	reis naar DAW*	1 Tribaal*
2.4 Offer van een os (Homerus: <i>Odysseia</i>)	oud-Griekse religie	crisisritueel (afweerritueel*)	offer*	2 Archaïsch*
2.5 'Het dankoffer'	oud-Israëlitische religie	crisisritueel	offer	2 Archaïsch
2.7 Puja	hindoeïsme	kalenderritueel (dagelijks; wekelijks)	communie*	2 Archaïsch
3.3 Tibetaanse Dodenboek	boeddhisme	overgangsritueel (dood)	gebed	3 Axiaal
3.6 Hagada (bij Pesach)	jodendom	kalenderritueel (herdenking)*	gebed	3 Axiaal*
3.8 'Hoe bidden wij?' (<i>salaat</i>)	islam	kalenderritueel (dagelijks; wekelijks)*	gebed*	3 Axiaal*
3.10 Doop van kinderen	christendom	overgangsritueel* (geboorte en toetreding)	gebed	3 Axiaal*
3.12 Heilig Avondmaal	christendom	kalenderritueel (herdenking*)	communie*	3 Axiaal
5.3 Cirkelritueel	wicca	kalenderritueel (jaarritueel)	bezetenheid*	5 Laatmodern
5.5 'Toepassing van Het Geheim'	new thought	crisisritueel* (gunstritueel*)	magie*	5 Laatmodern*

*) de asterisk geeft aan dat het ritueel bij uitstek geschikt is om een bepaald ritueeltype, contactrite en/of stadium in de godsdienstgeschiedenis te illustreren.

Selecties van het materiaal zijn op verschillende manieren te gebruiken aan de leraarenopleidingen (of in afgeleide vorm in het voortgezet onderwijs).

In een vak(deel) over een *individuele religie* kunnen de bronteksten verdieping bieden. Het is dan aan te raden om zowel de ritueeltekst als de mythische/doctrinaire tekst van deze religie te gebruiken. Met deze teksten kun je fundamentele ideeën van een traditie illustreren (zoals in het jodendom het Verbond en in de islam de eenheid van God), en belangrijke aspecten van de geloofsdimensie belichten (wereldbeeld, godsbeeld en eventueel heilsleer). Vervolgens kun je deze kenmerken van de religie in verband brengen met fenomenen uit andere religieuze tradities (andere rituelen, teksten, geloofsvoorstellingen, instituties) die studenten of leerlingen kennen uit de secundaire literatuur.

In een thematisch vak(deel) over rituelen kun je een representatieve selectie maken. Wil je studenten of leerlingen laten kennismaken met verschillende *typen* rituelen, dan kun je bijvoorbeeld de volgende teksten gebruiken:

3.10 Doop van kinderen, als voorbeeld van een *overgangsritueel* met zowel een biologische als een sociale component;

3.6 Haggada, als voorbeeld van een *herdenkingsritueel*;

3.8 'Hoe bidden wij?' (*salaat*), als voorbeeld van een *jaarritueel*;

1.2 'A shaman's journey to the sea spirit Takákapsâluk arnâluk', als voorbeeld van een *herstelritueel*;

2.4. Offer van een os in oud-Griekse religie, als voorbeeld van een *afweerritueel*; en

5.5 'Toepassing van Het Geheim', als voorbeeld van een *gunstritueel*.

En/of je kunt rituelen kiezen die gebruikmaken van verschillende *contactriten* om contact te leggen tussen DW en DAW: reis naar DAW (tekst 1.3), offer (tekst 2.4), communie (teksten 2.7 en 3.12), gebed (tekst 3.8), bezetenheid (tekst 5.3) en magie (tekst 5.5).

In een vak over de religiegeschiedenis kun je materiaal kiezen uit de stadia van de religiegeschiedenis. Is de tijd hiervoor beperkt, dan kun je met de volgende vier teksten al veel laten zien:

1.2. 'A shaman's journey to the sea spirit Takákapsâluk arnâluk'; Iglulik (Tribaal: reis naar DAW)

2.4. Offer van een os; oud-Griekse religie, Homerus: *Odyseia* (Archaïsch: offer)

3.8 'Hoe bidden wij?' (*salaat*), islam (Axiaal: gebed)

5.5 'Toepassing van Het Geheim', manifesteren (Laatmodern: magie, geopsycho-logiseerd)

Bij zo'n vak is secundaire literatuur nodig als achtergrond en hierbij kan hoofdstuk 4 uit dit boek helpen. De functie van de bronteksten wordt dan om belangrijke kenmerken van de verschillende stadia te illustreren. De ritueelteksten zijn vooral bruikbaar om de sociale organisatie, het wereldbeeld en de specialisten/communicatie met DAW te illustreren. Wil je ook in beeld krijgen hoe in verschillende stadia

van de religiegeschiedenis religieuze zingeving uitpakt en hoe religies zich verhouden tot de waarheidsclaims van andere religies, dan is het verstandig ook de bijbehorende mythische/doctrinaire teksten te gebruiken.

Bij zowel een vergelijkende als een historische aanpak biedt de bestudering van rituelen uit verschillende tradities en tijdperken docenten-in-opleiding (en hun leerlingen) inzicht in een fundamenteel aspect van religie, waardoor ze menselijk en maatschappelijk handelen beter leren begrijpen.

Gebruikte literatuur

- Bell, Catherine. 2009. *Ritual. Perspectives and Dimensions*, tweede editie. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, Markus Altena, Juna Hein & Thomas Quartier. 2026. "Religieuze praktijken. De rituele dimensie van levensbeschouwing en religie." In *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (Inspiratieboek 2), geredigeerd door Markus Altena Davidson, 50-80. Zwolle: Ten Brink Uitgevers.
- Gennep, Arnold van. 1909. *Les rites des passage. Étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.* Parijs: Émile Nourry. Engelse vertaling 1965, *The Rites of Passage*, Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Honko, Lauri. 1979. "Theories Concerning the Ritual Process. An Orientation." In *Science of Religion. Studies in Methodology. Proceedings of the Study Conference of the International Association for the History of Religions, held in Turku, Finland, August 27-31, 1973*, geredigeerd door Lauri Honko, 369-390. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Koning, Deborah de. 2024. *Kus de aarde met je voeten. Wandelen als klimaatzingeving* (Annalen van het Thijmgenootschap. Vereniging voor wetenschap en levensbeschouwing 112(3)). Utrecht: Eburon.
- Magliocco, Sabina. 2004. *Witching Culture. Folklore and Neo-Paganism in America*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Rappaport, Roy A. 1979. "The Obvious Aspects of Ritual." In *Ecology, Meaning, and Religion*, 173-221. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Riesebrodt, Martin. 2010. *The Promise of Salvation. A Theory of Religion*. Chicago: University of Chicago Press. Vertaald uit het Duits, *Cultus und Heilsversprechen. Eine Theorie der Religion*, 2007, C.H. Beck.
- Schjødt, Jens Peter. 1992. "Ritualstruktur og ritualklassifikation." *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 20: 5-23.
- Turner, Victor W. 1969. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Chicago: Aldine Pub. Co. & Londen: Routledge & Kegan Paul.

Rituelen van het christendom: Curriculumopdracht

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Dit korte hoofdstuk beschrijft een opdracht voor studenten van de lerarenopleiding Godsdienst/Levensbeschouwing (GL). In kleine groepen selecteren ze rituelen voor een thematische lessenreeks over rituelen van het christendom. Ze reflecteren hierbij op de door hen gebruikte criteria voor selectie van geschikt materiaal. De opdracht richt zich op rituelen uit het christendom, maar is evengoed toe te passen op rituelen van een andere religie. Na een korte handleiding voor docentenopleiders volgen twee varianten van de opdracht: een voor het eerstegraadsgebied en een voor het tweede graadsgebied.

Handleiding voor docentenopleiders

Doel	De opdracht laat studenten inhoud selecteren voor een lessenserie over rituelen van het christendom. Het doel is om hen te laten nadenken over de criteria voor de selectie van primaire bronnen voor de lessenserie. De opdracht kan dienen als opstap naar de volledige uitwerking van een lessenserie over rituelen van het christendom (of over rituelen in het algemeen).
Doelgroep	Studenten op de lerarenopleiding GL. Voor gebruik in een college Vakdidactiek GL.
Duur	30-45 minuten.
Variant	De opdracht is ook toe te passen op de rituelen van een andere religie, zoals de islam.

Organisatievormen

Als docent kun je de studenten op drie verschillende manieren begeleiden bij de opdracht:

1. Studenten de hele opdracht zelf laten maken in groepen en daarna klassikaal bespreken.

2. Studenten in groepen laten werken met steeds één van de drie vragen en na elke vraag klassikaal terugkoppelen en eventueel bijsturen.
3. De eerste vraag klassikaal bespreken, daarna studenten aan de slag laten gaan met vragen twee en drie (voorkeur).

Selectiecriteria rituelen

Selectiecriteria die je in de loop van de discussie met de studenten hoopt te identificeren:

1. rituelen die **centraal** zijn voor de traditie;
2. rituelen die de mogelijkheid bieden om **verbanden** te leggen met centrale **teksten** uit de traditie;
3. rituelen die **direct contact** leggen met De Andere Wereld, dus liever gebed, zegening, offer, communie en mystieke praktijken dan discursieve praktijken (preek, Bijbelstudie) of het handelen volgens ethische of wettelijke voorschriften;
4. naast **officiële rituelen** die plaatsvinden in een gebedshuis, ook rituelen in de **thuisfeer**;
5. rituelen die **variatie** en relevante verschillen tussen stromingen binnen de traditie kunnen laten zien;
6. rituelen die de mogelijkheid bieden om te **vergelijken** met **rituelen** van dezelfde categorie in andere tradities;
7. rituelen die leerlingen zelf kunnen **onderzoeken** door deelnemende observatie;
8. rituelen die worden **gevierd op school** vanwege de identiteit van de school (zoals dagopeningen, kerstdienst).

(De lijst is geprioriteerd, maar de schoolcontext en de stof die in de voorafgaande leerjaren behandeld is, heeft uiteraard grote invloed op de uiteindelijke selectie).

Curriculumopdracht rituelen van het christendom: eerste graad

Je werkt op een vo-school in de Randstad. Van oudsher heeft de school een protestants-christelijke signatuur, maar de leerlingenpopulatie is intussen vrij gemengd. Je geeft les in het vak Levensbeschouwing en Religie voor havo- en vwo-leerlingen. Dit vak wordt gegeven in alle leerjaren. Het leerplan is als volgt ingericht:

- **Onderbouw:** leerlingen maken kennis met de vijf wereldreligies, met bijzondere nadruk op het christendom en de islam.
- **Bovenbouw:** Leerlingen maken voor het eerst kennis met humanisme en ethiek (jaar 4) en verdiepen zich verder in het christendom en de islam (jaar 5). In jaar 6 mogen vwo-klassen kiezen tussen twee opties: kennismaken met een religie die nog niet in de onderbouw is behandeld (bijvoorbeeld een nieuwe of antieke religie of een religie van een schriftloos volk) OF verdere verdieping in een van de al behandelde religies. Vwo-6 wordt afgerond met een vrij gekozen project dat leerlingen in groepjes uitvoeren.

In de onderbouw werkt je sectie met de methode *Van horen zeggen* en hebben de leerlingen de katernen *Christendom* en *Islam* doorgewerkt. Ze hebben hierdoor al kennisgemaakt met onder meer de belangrijkste rituelen van het christendom en de islam, maar zijn nog niet gewend om zelf met primaire bronnen te werken.

Jouw vaksectie is nu bezig het leerplan voor jaar 5 (havo/vwo) te herzien en hiervoor eigen materiaal te maken. Jullie willen verdieping van de in de onderbouw behandelde stof bieden en vinden het daarbij belangrijk dat leerlingen waar mogelijk zelf met primaire bronnen (zoals teksten, liturgieën en interviews) leren werken. Jullie zijn nu bezig met de lessenserie over rituelen van het christendom. Van de twintig lessen (à 45 minuten) voor het christendom trekken jullie er acht uit voor rituelen. De vragen zijn nu:

- Welke christelijke rituelen zijn belangrijk genoeg om te selecteren? Welke criteria hanteren jullie voor de selectie?
- Met welke bronnen en werkvormen kunnen jullie deze rituelen het beste onderwijzen? (Behalve werken met teksten en filmpjes overwegen jullie ook op excursie te gaan).

Concreet is de opdracht voor jullie:

1. **Selecteer** de belangrijkste rituelen. Motiveer jullie keuzes.
2. Identificeer goede **selectiecriteria** voor de selectie van rituelen.
 - Tip: het kan helpen om vanuit de LERVO-perspectieven te denken (met name fenomenologisch, antropologisch, vergelijkend en persoonlijk perspectief).
3. Kies de beste **bronnen/werkvormen** voor die rituelen. Motiveer jullie keuzes. Maak hierbij een afweging tussen inhoudelijke kwaliteit van de bronnen en de haalbaarheid voor jullie leerlingen en gezien beschikbare tijd.

Hieronder vinden jullie een (niet uitputtend) overzicht van mogelijke christelijke rituelen waaruit jullie kunnen kiezen. Jullie mogen ook rituelen of bronnen/werkvormen kiezen die niet op de lijst staan.

Overzicht christelijke rituelen

Ritueel	Gemeenschap (bron)*	Categorie**	Tekst
Kinderdoop	PKN	Overgangsritueel	Mat. 3:3-17
Geloofsdoop	Baptisten	Overgangsritueel	Mat. 3:3-17
Belijdenis (met voorbeelden van persoonlijke beloftes)	PKN, NGK	Overgangsritueel	
Huwelijksritueel (eventueel met voorbeelden van persoonlijke beloftes met/en zonder belofte om gehoorzaamheid)	PKN en NGK	Overgangsritueel	
Begravenis	Documentaire over de dood (Schooltv: <i>Bruggen bouwen</i>)	Overgangsritueel	
Priesterwijding	RKK	Overgangsritueel	
Heilig Avondmaal	PKN (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel Contactrite	Luc. 22:7-23
Eucharistieviering	RKK (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel Contactrite	Luc. 22:7-23
Kerstviering	Eventueel met school/kinderdienst (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel	Luc. 2:1-20; Mat. 1:18-2:12
Onze Vader		Contactrite	Mat. 6:5-16; Luc. 11:1-4
Gebed en psalmen tijdens kerkdienst	Hoogkerkelijke gemeente PKN of RKK	Contactrite	

Ritueel	Gemeenschap (bron)*	Categorie**	Tekst
Aanbidding	Evangelische gemeente	Contactrite	
Glossolalie	Pinkstergemeente	Contactrite	Handelingen 2:1-13
Dagopening eigen school		Kalenderritueel	
Gebied thuis (voor eten en voor slapen)	Alle kerken	Contactrite	
Duivelsuitdrijving	Pinkstergemeente	Crisisritueel	Luc. 8:26-39 en elders
Genezingsritueel	Pinkstergemeente	Crisisritueel	varia
Dagritme van een monnik	RKK	Ritueelcomplex	
Liturgie van een mis	RKK	Ritueelcomplex	
EO-Jongerendag	EO	Ritueelcomplex	

*) '**Draaiboeken**' voor rituelen (liturgische formulieren) van verschillende christelijke kerken zijn vaak in boekvorm gepubliceerd en/of online beschikbaar. Het makkelijkst te raadplegen in Nederland is het *Dienstboek* van de PKN (zie www.theologie.nl/dienstboek). Op Schooltv zijn enkele goede documentaires over christelijke rituelen beschikbaar (zie hoofdstuk 8 voor een overzicht).

) Religiewetenschappers maken meestal onderscheid tussen (i) **overgangsrituelen die een overgang in het leven markeren, (ii) **kalenderrituelen** die de gemeenschap dagelijks, wekelijks of jaarlijks viert en vaak personen of momenten uit de heilsgeschiedenis herdenken, en (iii) **crisisrituelen** die worden uitgevoerd om een crisis te overkomen (of te vermijden). **Contactriten** zijn de onderdelen van rituelen waarin contact tussen Deze Wereld en De Andere Wereld wordt gelegd. Voor verdere uitleg, zie hoofdstuk 5.

Curriculumopdracht rituelen van het christendom: tweede graad

Je werkt op een vo-school in de Randstad. Van oudsher heeft de school een protestants-christelijke signatuur, maar de leerlingenpopulatie is intussen vrij gemengd. Je geeft les in het vak Levensbeschouwing en Religie voor havisten. Dit vak wordt gegeven in leerjaren 1-4. Het leerplan is als volgt ingericht:

- **Onderbouw: Jaren 1-3:** leerlingen maken kennis met de vijf wereldreligies, met bijzondere nadruk op het christendom en de islam. Je sectie werkt met de methode *Van horen zeggen* en de leerlingen hebben delen van de katernen *Christendom* en *Islam* doorgewerkt. Ze hebben hierdoor al kennism gemaakt met de belangrijkste rituelen van het christendom en de islam, maar zijn nog niet gewend om zelf met primaire bronnen te werken. De tweede helft van jaar 3 is vrijgehouden voor verdieping op het christendom.
- **Bovenbouw: Jaar 4:** wordt besteed aan ethiek.

Jouw vaksectie is nu bezig het leerplan voor de tweede helft van jaar 3 (havo) te herzien en hiervoor eigen materiaal te maken. Jullie willen verdieping van de in de eerste tweeënhalf jaar van de onderbouw behandelde stof bieden en vinden het daarbij belangrijk dat leerlingen waar mogelijk zelf met primaire bronnen (zoals teksten, liturgieën en interviews) leren werken. Jullie zijn nu bezig met de lessenserie over rituelen van het christendom. Van de twintig lessen (à 45 minuten) voor verdieping op het christendom trekken jullie er acht uit voor rituelen. De vragen zijn nu:

- Welke christelijke rituelen zijn belangrijk genoeg om te selecteren? Welke criteria hanteren jullie voor de selectie?
- Met welke bronnen en werkvormen kunnen jullie deze rituelen het beste onderwijzen? (Behalve werken met teksten en filmpjes overwegen jullie ook op excursie te gaan).

Concreet is de opdracht voor jullie:

1. **Selecteer** de belangrijkste rituelen. Motiveer jullie keuzes.
2. Identificeer goede **selectiecriteria** voor de selectie van rituelen.
 - a. Tip: het kan helpen om vanuit de LERVO-perspectieven te denken (met name fenomenologisch, antropologisch, vergelijkend en persoonlijk perspectief).
3. Kies de beste **bronnen/werkvormen** voor die rituelen. Motiveer jullie keuzes. Maak hierbij een afweging tussen inhoudelijke kwaliteit van de bronnen en de haalbaarheid voor jullie leerlingen en gezien de beschikbare tijd.

Hieronder vinden jullie een (niet uitputtend) overzicht van mogelijke christelijke rituelen waaruit jullie kunnen kiezen. Jullie mogen ook rituelen of bronnen/werkvormen kiezen die niet op de lijst staan.

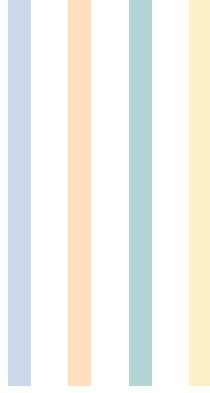
Overzicht christelijke rituelen

Ritueel	Gemeenschap (bron)*	Categorie**	Tekst
Kinderdoop	PKN	Overgangsritueel	Mat. 3:3-17
Geloofsdoop	Baptisten	Overgangsritueel	Mat. 3:3-17
Belijdenis (met voorbeelden van persoonlijke beloftes)	PKN, NGK	Overgangsritueel	
Huwelijksritueel (eventueel met voorbeelden van persoonlijke beloftes met/en zonder belofte om gehoorzaamheid)	PKN en NGK	Overgangsritueel	
Begravenis	Documentaire over de dood (Schooltv: <i>Bruggen bouwen</i>)	Overgangsritueel	
Priesterwijding	RKK	Overgangsritueel	
Heilig avondmaal	PKN (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel Contactrite	Luc. 22:7-23
Eucharistieviering	RKK (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel Contactrite	Luc. 22:7-23
Kerstviering	Evt. met school/ kinderdienst (Schooltv: <i>Feesten</i> , kerst en Pasen)	Kalenderritueel	Luc. 2:1-20; Mat. 1:18-2:12
Onze Vader		Contactrite	Mat. 6:5-16; Luc. 11:1-4
Gebed en psalmen tijdens kerkdienst	Hoogkerkelijke gemeente PKN of RKK	Contactrite	
Aanbidding	Evangelische gemeente	Contactrite	
Glossolalie	Pinkstergemeente	Contactrite	Handelingen 2:1-13

Ritueel	Gemeenschap (bron)*	Categorie**	Tekst
Dagopening eigen school		Kalenderritueel	
Gebed thuis (voor eten en voor slapen)	Alle kerken	Contactrite	
Duivelsuitdrijving	Pinkstergemeente	Crisisritueel	Luc. 8:26-39 en elders
Genezingsritueel	Pinkstergemeente	Crisisritueel	varia

*) '**Draaiboeken**' voor de rituelen (liturgische formulieren) van verschillende christelijke kerken zijn vaak in boekvorm gepubliceerd en/of online beschikbaar. Het makkelijkst te raadplegen in Nederland is het *Dienstboek* van de PKN (zie www.theologie.nl/dienstboek). Op Schooltv zijn enkele goede documentaires over christelijke rituelen beschikbaar (zie hoofdstuk 8 voor een overzicht).

) Religiewetenschappers maken meestal onderscheid tussen (i) **overgangsrituelen die een overgang in het leven markeren, (ii) **kalenderrituelen** die de gemeenschap dagelijks, wekelijks of jaarlijks viert en vaak personen of momenten uit de heilsgeschiedenis herdenken, en (iii) **crisisrituelen** die worden uitgevoerd om een crisis te overkomen (of vermijden). **Contactriten** zijn de onderdelen van rituelen waarin contact tussen Deze Wereld en De Andere Wereld wordt gelegd. Voor verdere uitleg, zie hoofdstuk 5.



DEEL IV

Overzichten van primaire en secundaire bronnen

Overzicht van inleidingen en bronverzamelingen

MARKUS ALTENA DAVIDSEN

Als vakinhoudelijke professionals blijven docenten Levensbeschouwingen en Religie zich tijdens hun loopbaan verdiepen in de vele religies van de wereld. Hiervoor is goede vakliteratuur nodig. Die is er wel, maar is niet altijd makkelijk te vinden en de kwaliteit varieert nogal. Om docenten een handreiking te geven in de zoektocht naar verdiepende vakliteratuur, beschrijf ik hieronder kort enkele goede Nederlandstalige inleidingen in verschillende religies en wijs ik op bruikbare verzamelingen bronteksten in het Nederlands en in het Engels. De lijst is ingedeeld in zeven delen die grofweg de religiegeschiedenis volgen (zie hoofdstuk 4):

1. De gehele religiegeschiedenis
2. Tribale religies (religies van schriftloze volken)
3. Archaische (of antieke) religies
4. Wereldreligies (jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme, taoïsme, shinto) of axiale religies
5. Humanisme (een vorm van moderne religie?)
6. Nieuwe religies en alternatieve spiritualiteit (laatmoderne religie)
7. Religie in Nederland

Het overzicht pretendeert niet compleet te zijn. Steeds heb ik gezocht naar goede en goed beschikbare literatuur. Voor de grote wereldreligies heb ik kunnen kiezen uit verschillende overzichten die momenteel beschikbaar zijn. Waar goede recente uitgaven in het Nederlands ontbreken, zoals op de terreinen van religie van volken zonder schrift en nieuwe religies, heb ik de beste oudere literatuur opgenomen in de lijst.

De gehele religiegeschiedenis

Overzichten (Nederlands)

Smart, Ninian, red. 2000. *Wereldatlas van religies*. Keulen: Könemann. Eerst gepubliceerd in het Engels 1999.

Na 25 jaar is dit nog de beste historische atlas van religie. Naast hoofdstukken over de geschiedenis van de wereldreligies, bevat de atlas geografisch afgebakende hoofdstukken (over Oost-Azië, Oceanië en Afrika) en hoofdstukken over inheemse religies en antieke (archaïsche) religies in Midden-Oosten en Europa vóór de opkomst van het christendom. Een absolute *must-have* voor elke docent L&R.

Gibbons, David. 2007. *Tijdslijn van het geloof. De religies van de wereld*. Amsterdam: AUP. Vertaling uit het Engels.

Dit boek bevat twee delen. In het deel 'Tijdslijn' loopt een gigantische tijdslijn van 4000 v.Chr. tot heden over 50 pagina's. Dit oogt wat onoverzichtelijk maar het is nuttig dat je makkelijk kunt vergelijken hoe de verschillende religies op een bepaald moment in de tijd ervoor stonden. Het deel 'Religies' biedt overzichtskenis over de verschillende religies, maar in deze lopende tekst wordt opmerkelijk genoeg niet ingegaan op de geschiedenis van de behandelde religies. Per saldo is het bovengenoemde historische atlas van Smart te verkiezen.

Smart, Ninian. 2008. *Godsdiensten van de Wereld*. Vertaling: R. Singelenberg. Utrecht: Ten Have. Vertaling van de Engelse tweede editie (*The World's Religions*) uit 2003.

Van de vele algemene overzichten van de religies van de wereld die op de Nederlandse markt te koop zijn, is dit het beste. (Het meeste wat er verder te koop is, is ouder en/of niet-wetenschappelijk). Het boek bevat twee delen die religie respectievelijk voor en na het jaar 1500 behandelen. Hierbij komen niet alleen de wereldreligies, maar ook tribale, archaïsche en nieuwe religies aan bod. In de behandeling van de verschillende religies maakt Smart gebruik van zijn model van zeven dimensies.

Bowker, John. 2022. *Handboek wereldreligies*. Utrecht: Kok Boekencentrum. Vertaald door Daan Savert. Oorspronkelijke uitgave: *World Religions. The Great Faiths Explored and Explained*, fourth edition, 2021.

Net als het boek van Smart betreft dit een Nederlandse vertaling van een zeer goed Engelstalig handboek. In dit boek bespreekt Bowler de wereldreligies (incl. jainisme en sikhisme en Chinese en Japanse religies en inheemse religies).

Schouten, Henk. 2004 en latere drukken. *De vijf religies van de wereld. Hun oorsprong, bronnen, leer, leefregels, stromingen en verhalen*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.

Een van weinige boeken van een Nederlandse auteur die een overzicht biedt van de vijf wereldreligies (hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, christendom en islam). Voor elke wereldreligie worden de bronnen, leer en rituelen besproken. De auteur gaat ook kort in op de oorsprong, geschiedenis en verschillende stromingen van elke traditie. In een slothoofdstuk worden de religies vergeleken. Het boek is primair geschreven voor hbo-studenten. Het geeft een goed overzicht, maar bevat geen literatuurverwijzingen of tips voor verder lezen.

Idema, Erik. 2024. *Een wereld vol geloof – basiskennis levensbeschouwelijke stromingen*, herziene editie. Amersfoort: Kwintessens.

Geïllustreerde introductie tot de vijf wereldreligies (hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, christendom en islam) en het humanisme. In elk hoofdstuk komen de geloofsvoorstellingen en rituelen/feesten van de traditie in kwestie aan de orde (maar voor boeddhisme en humanisme missen de rituelen/feesten). Voor de Abrahamitische religies is ook aandacht voor het ontstaan van de religies. Het boek richt zich vooral op (pabo-)studenten.

Bronteksten (Nederlands)

Wolde, Ellen van. 1995. *Verhalen over het begin. Genesis 1-11 en andere scheppingsverhalen*. Baarn: Ten Have.

Het eerste deel van het boek is een uitvoerige analyse van het Bijbelse scheppingsverhaal – hier breed opgevat als het complex van verhalen in Genesis 1-11: schepping van hemel en aarde, Adam en Eva in het paradijs, Kaïn en Abel, Noach en het vloedverhaal en het verhaal van de verspreiding over de aarde. Het tweede deel van het boek bevat een rijk verzameling scheppingsverhalen uit andere religies, met nadruk op verhalen uit tribale en archaïsche religies. Steeds worden de bronteksten gegeven in Nederlandse vertaling en worden ze in context geplaatst en geanalyseerd.

Bronteksten (Engels)

Smart, Ninian & Richard D. Hecht. 2007. *Sacred Texts of the World. A Universal Anthology*. Londen: Quercus.

De beste Engelstalige verzameling primaire teksten uit de religies van de wereld. In twaalf hoofdstukken worden de wereldreligies (de vijf grote plus jainisme, confucianisme, taoïsme, shinto en sikhisme) en enkele nieuwe religies en hedendaagse tribale religies behandeld. Elk hoofdstuk is opgebouwd volgens Smarts dimensiemodel en geeft teksten over zes onderwerpen: *sacred narrative, doctrine, ritual, institutional expression, experience* en *ethics*. Een klein minpunt bij dit boek is dat de archaïsche religies ontbreken.

Tribale religies (religies van schriftloze volken)

Inleidingen (Nederlands)

Baaren, Theo van. 1960. *Wij mensen. Religie en wereldbeschouwing bij schriftloze volken*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.

Sinds dit boek is er niet meer een algemene, Nederlandstalige monografie gepubliceerd over de religie van schriftloze volken.

Jan G. Platvoet. 1989. "De eigenheid van godsdiensten van volken zonder schrift." In *Het kosmisch patroon. Het vele en het ene in de godsdiensten*, geredigeerd door Tineke Chowdhury, Wiel Claesens & Wiel Logister, 21-48. Tilburg: Tilburg University Press.

Dit artikel is de beste korte introductie in het Nederlands tot de religie van schriftloze volken.

Bronteksten (Nederlands)

Ham, J. van. 1963. *De taal der religie*. Den Haag: Servire.

Religieuze lyriek (hymnen, gebeden, gezangen) van tribale en archaïsche religies.

Berger, H.C. ten. 1974/1987. *Mythen en fabels van Noordelijke volken*. Amsterdam: Meulenhoff. Drie delen: 1) Indianen van Noordwest-Amerika; 2) Eskimo's: De raaf en de walvis; 3) Siberiërs: vertellingen uit Siberië.

Goede en gevarieerde verzameling verhalen.

Jan G. Platvoet. 1985. "Op bezoek bij de god Tano." In *Inleiding tot de studie van godsdiensten*, geredigeerd door D.J. Hoens, J.H. Kamstra & D.C. Mulder, 140-158. Kampen: Kok. <https://jangplatvoet.nl/wp-content/uploads/2017/03/OpBezoekBijTano.1984.pdf>.

Beschrijving en analyse van een consultatie van de god Tano op 5 mei 1922 bij de Akan in Ghana.

Jan G. Platvoet. 1995. "God als vijand. De genezingsdansen van de !Kung." *Nederlands Theologisch Tijdschrift* 49 (2): 89-107; ook <https://jangplatvoet.nl/wp-content/uploads/2017/02/GodalsVijand.NTT1995.pdf>.

Beschrijving en analyse van de genezingsdansen van de !Kung in Zuid-West-Afrika.

Bronteksten (Engels)

Rasmussen, Knud. 1929. *Intellectual Culture of the Iglulik Eskimos*, Report of the Fifth Thule Expedition 1921-24. The Danish expedition to Arctic North America in charge of Knud Rasmussen, Vol. VII, No. 1. Kopenhagen: Gyldendal. Beschikbaar hier: <https://archive.org/details/intellectualcultoorasm/page/10/mode/2up>.

Vele verhalen, mythen en beschrijvingen van sjamanistische rituelen van de Iglulik (Canada).

Archaïsche (of antieke) religies

Inleidingen (Nederlands)

Kuin, Inger N.I. 2018. *Leven met de goden. Religie in de oudheid*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Goed boek over de religie van de oude Grieken en Romeinen en de vroege geschiedenis van het christendom.

Bronteksten (Nederlands)

Schepel, Selma. 2002. *Enuma Elisj. Het Babylonische scheppingsverhaal*, Deventer: Uitgeverij Ankh-Hermes.

Er bestaan in het Nederlands meerdere vertalingen van de Enuma Elisj, maar dit is de meest toegankelijke vertaling. Elk hoofdstuk van het epos is voorzien van uitvoering commentaar.

Beyerlin, Walter. 1976. *Godsdiensthistorisch tekstboek rond het oude testament*, vertaald uit het Duits, *Religionsgeschichtliche Textbuch zum Alten Testament*. Boxtel: Katholieke Bijbelstichting.

Egyptische, Mesopotamische en Ugaritische teksten, vertaald uit het Duits. Het is een oude uitgave, maar er bestaat geen nieuwere Nederlandstalige verzameling bronteksten uit de religies van het oude Nabije Oosten.

Dros, Imme. 2016. *Griekse mythen*. Amsterdam: Athenaeum.

Fry, Stephen. 2022a. *Mythos. De Griekse mythen herverteld*. Amsterdam: Thomas Rap.

Fry, Stephen. 2022b. *Helden. De grote avonturen uit de Griekse mythologie*. Amsterdam: Thomas Rap.
Hervertellingen van verhalen uit de Griekse mythologie.

Bronteksten (Engels)

López-Ruiz, Carolina, red. 2017. *Gods, Heroes, and Monsters. A Sourcebook of Greek, Roman, and Near Eastern Myths in Translation*, tweede editie. Oxford: Oxford University Press. Eerste editie 2014.

Zeer rijke verzameling. Bestaat uit zes delen met (i) mythen over de schepping van de wereld en de goden; (ii) mythen over de schepping en val van de mensen; (iii) verhalen over helden en monsters; (iv) verhalen over steden en volken; (v) verhalen over liefde; (vi) verhalen over de dood en het hiernamaals. In elk deel worden Mesopotamische, Egyptische, Israëlitische, Griekse en Romeinse mythen weergegeven.

Dalley, Stephanie. 1991. *Myths from Mesopotamia. Creation, the flood, Gilgamesh, and others*. Oxford: Oxford University Press.

De Engelse standaardvertaling van onder andere Gilgamesj, het verhaal van Anzu en Enuma Elisj.

De wereldreligies

Jodendom

Inleidingen (Nederlands)

Heide, Albert van der. 2001. *Het Jodendom* (Wegwijs). Kampen: Kok.

Nog steeds de beste Nederlandse algemene inleiding in het jodendom.

Voolen, Edward van. 2011. *Joods leven thuis en in de synagoge*. Amsterdam: Parthenon.

Beschrijft uitvoerig de joodse feestdagen, de eredienst in de synagoge en de liturgie van de sabbat en rituelen van de levenscyclus.

Smelik, Klaas A.D. 2020. *Jodendom, een religie van leven*. Oud-Turnhout: Gompels & Svacina.

Een persoonlijke en vlot geschreven inleiding in het jodendom. De thematische opbouw maakt het geschikt als inspiratiebron voor docenten.

Levie, Tirtsah & Bart Wallet. 2015. *Canon van 700 jaar Joods Nederland*. Amstelveen: Stichting Joods Maatschappelijk Werk; Joods Educatief Centrum 'Crescas'.

Klein boek met ca. 150 bladzijden met elk een beschrijving van een gebeurtenis in een bepaald jaar, met uitgangspunt in een afbeelding.

Bronteksten (Nederlands)

Musaph-Andriessse, R.C. m.m.v. Edward van Voolen. 1997. *Haggada. Het Pesachverhaal*. Utrecht: Vbk Media.

De Haggada wordt door de joodse gemeenschap gebruikt als basis voor de seideravond tijdens Pesach. Deze nieuwe vertaling van R.C. Musaph-Andriessse, een van de belangrijkste naoorlogse joodse intellectuelen van Nederland, is nu de Nederlandse standardvertaling. De tekst is voorzien van commentaar van Edward van Voolen.

Rookmaker, Joram, red. 2011. *De brede Hagada*. Amsterdam: Stichting Sja'ar.

Erg mooi verzorgde haggada. Gebruikt de vertaling van Musaph-Andriessse en voorziet die van inleiding, commentaar en ook recepten en boodschappenlijst voor de seidermaaltijd. Geschikt voor gebruik in het onderwijs.

Blom, Robert Jan. 2022. *Joods leven in de 21^{ste} eeuw. Het dagelijkse joodse leven, feesten en gedenkdagen, interviews met liberale en orthodoxe joden*. Soesterberg: Aspekt.

De interviews in dit boek geven een interessante inkijk in de geleefde religie onder joden in Nederland.

Bronteksten (Engels)

Biale, David, red. 2015. *Judaism* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van het jodendom.

Christendom

Inleidingen (Nederlands)

Aangeenburg, Marusja, red. 2024. *Canon van het Nederlandse protestantisme in 7x7 vensters*. Utrecht: Kok Boekencentrum.

Bevat 49 korte, geïllustreerde hoofdstukken over belangrijke momenten in de geschiedenis van – en gewoontes, opvattingen, personen en voorwerpen uit – het Nederlandse protestantisme. Zeer geschikt in het onderwijs.

Akker, Nico van den & Peter Nissen. 1999. *Wegen en dwarswegen. Tweeduizend jaar christendom in hoofdlijnen*. Amsterdam: Boom.

Nog een van de beste Nederlandstalige inleidingen in de geschiedenis van het christendom.

Schelkens, Karim, Paul van Geest & Joep van Gennip. 2018. *Het katholicisme in Europa. Een geschiedenis*. Amsterdam: Boom.

Vertelt de geschiedenis van het katholicisme in Europa vanaf het ontstaan van het christendom tot aan heden, met aandacht voor hoe het christendom de Europese beschaving heeft gevormd.

Bouwman, Willem, Joris van Eijnatten, Tanja Kootte, Menno van der Laan, Fred van Lieburg, Inge Schriemer & Casper Staal, red. 2010. *Geschiedenis van het christendom in Nederland*. Zwolle: Waanders.

Rijk geïllustreerde uitgave van Museum Catharijneconvent.

Fokkelman, Jan P. & Wim Weren, red. 2003. *De Bijbel literair. Opbouw en gedachtegang van de bijbelse geschriften en hun onderlinge relaties*. Meinema: Zoetermeer.

Biedt korte en heldere uitleg bij alle bijbelboeken.

Bronteksten (Nederlands)

Ottenheijm, Eric & Martijn Stoutjesdijk, red. 2020. *Parabels. Onderricht van Jezus en de rabbijnen*, tweede, herziene druk. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij abdij van Berne.

Primaire teksten en uitgebreid commentaar. Parabels uit het Nieuwe Testament en uit het vroege jodendom.

Ottenheijm, Eric, Nikki Spoelstra & Martijn Stoutjesdijk, red. 2024. *Parels van wijsheid. Parabels, fabels en gelijkenissen in de wereldliteratuur*. Leeuwarden: Adveniat.

Primaire teksten en uitgebreid commentaar. De meeste parabels stammen uit het christendom en vroege jodendom, maar de bundel bevat ook parabels uit de overige wereldreligies en uit moderne literatuur en film.

Wit, Anton de & Richard Steenvoorde, red. 2008. *Bronnenboek Christendom*. Tiel: Lannoo.

Bevat bronteksten uit de geschiedenis van het christendom, met relatief veel teksten uit de periode 1875-1967. Geen teksten uit de Bijbel, geen teksten na 1967.

Liturgie Protestantse Kerk in Nederland (PKN). Hier te raadplegen: <https://www.theologie.nl/dienstboek/>.

- PKN. 1998. *Dienstboek – Een Proeve. Deel I: Schrift – Maaltijd – Gebed*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.
- PKN. 2004. *Dienstboek – Een Proeve. Deel II Leven – Zegen – Gemeenschap*. Utrecht: Kok Boekencentrum.
- PKN. 2012. *Beproevingen met het oog op de gereformeerde liturgie. Eerste aanvulling op het Dienstboek*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum [voor de Confessionele Beweging en/of Gereformeerde Bond].

Geschied voor het onderwijs zijn bijvoorbeeld:

- Doop van Kinderen – Orde I (*Dienstboek II*: 97-103).
- Tafelgebed 1 “Een leven van liefde en lofzang” (*Dienstboek I*: 208-210).
- Heilig Avondmaal (*Dienstboek II*: 179-187).

Liturgie Rooms-katholieke kerk in Nederland. Hier te raadplegen: <https://rkliturgie.nl/liturgie>.

- Nationale raad voor liturgie. 1979. *Altaarmissaal voor de Nederlandse Kerkprovincie*, tweede editie. 's Hertogenbosch. [Uitverkocht].
- Romeins Missaal. Online-versie: <https://www.tiltenberg.org/missaal/>.

Liturgie Orthodoxe Kerk: “Johannes Chrysostomos-liturgie”. Hier te raadplegen: <https://orthodoxe-kerkgroningen.nl/pages/chrysostomos-liturgie.php>.

Op gewone zon-, week- en feestdagen is dit in parochie- en kloosterkerken de meest gebruikte vorm van de Goddelijke Liturgie.

Bronteksten (Engels)

Cunningham, Lawrence S., red. 2015. *Christianity* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van het christendom.

Barker, Gregory A. & Stephen E. Gregg, red. 2010. *Jesus Beyond Christianity. The Classic Texts*. Oxford: Oxford University Press.

Teksten over Jezus in jodendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme.

Islam

Inleidingen (Nederlands)

Sunier, Thijl. 2016. *Islam* (Elementaire Deeltjes 41). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Korte inleiding, met nadruk op geleefde islam.

Beck, Herman. 2002. *Islam in hoofdlijnen*. Zoetermeer: Meinema.

Korte inleiding, met aandacht voor ontstaan/geschiedenis, leer en moslims in Nederland.

Sattar, Sajidah Abdus. 2018. *Islam. Een heldere inleiding*. Amsterdam: Meulenhoff.

Inleiding in de islam met focus op de Nederlandse context en met aandacht voor de zaken die in de geleefde religie van Nederlandse moslims van belang zijn en voor vragen die buitenstaanders kunnen hebben over de islam.

Berger, Maurits. 2023. 2004. *De toekomst van islam in Nederland*. Amsterdam: Pluim.

Maurits Berger heeft meerdere boeken over islam in Nederland uitgegeven; dit is zijn nieuwste boek.

Beck, Herman & Gerard Wiegers. 2008. *Moslims in een westerse samenleving. Islam en ethiek*. Zoetermeer: Meinema.

Behandelt islamitische ethiek voor alledaagse levensvragen (eten en drinken, seksualiteit, kleding, omgaan met niet-moslims) en medisch-ethische vragen (abortus, handicap, orgaan- en weefsel-donatie, euthanasie), met nadruk op de Nederlandse situatie.

Bronteksten (Nederlands)

Raven, Wim. 1995. *Leidraad voor het leven. De tradities van de profeet Mohammed*. Amsterdam: Uitgeverij Bulaq / Leuven: Uitgeverij Kritak.

Belangrijke uitspraken van de profeet volgens Koran en hadith, geordend naar thema.

Sahieh Muslim. 2010-2021. *Een selectie uit de authentieke Hadieth-verzameling Sahieh Muslim*, twee delen, samengesteld door Al-Haafidh Zaki-ud-Dien Al-Mundhiri en vertaald door Mohamed Bendaoud. Ahl-ul-Hadith Publicaties.

Complete Nederlandse vertaling van een van de twee belangrijkste hadith-verzamelingen.

Bommel, Abdulwahid van. 1989. *Kom tot het gebed. Een korte inleiding tot de praktijk van de Islam*. 's-Gravenhage: Uitgeverij Het Laatste Kwartier.

Introductieboek voor moslims. Bevat ritueelvoorschriften die bruikbaar zijn voor het onderwijs.

Bommel, Abdulwahid van. 2017, 2020, 2024. *De Koran. Uitleg voor kinderen*, 3 delen. Almere: Uitgeverij Parthenon.

Bedoeld voor gebruik op islamitische basisscholen vanaf 10 jaar, maar ook bruikbaar in het vo.

Van der Helden, Petra. 2017. *Kinderen van Adam. Verhalen uit de Koran*. Amsterdam: Ploegsma.

Van der Helden, Petra. 2024. *Mohammed. Verhalen over het leven van de profeet*. Amsterdam: Ploegsma. Hvertellingen. Gericht op po, maar ook bruikbaar in onderbouw-vo.

Essabane, Kamel & Sabine Wassenberg. 2021. *De zoon van de gazelle*. Oud-Beijerland: Uitgeverij De Meent.

Hvertelling. Besproken in *Narhex* 21 (3) en 24 (1).

Ibn Ashir. 2023. *De Gids*, vertaling & uitleg van een klassiek islamboek over de drie geloofs-fundamenten islam, imam & ihsan, vertaald door Amine Oulad Lmaroudia. Den Haag: 't Kennishuys.

Gezaghebbende tekst uit de Marokkaanse traditie. Vroege 17^{de} eeuw.

Muhammad ibn Said al-Bousiri. 2007. *De Burda. Flonkerende Sterren der Lofprijzing van de Beste der Schepselen*, beter bekend als Het Lied van de Mantel, vertaald door P.S. van Koningsveld. Uitgeverij Oase.

Geliefde devotionele tekst. 13^{de} eeuw.

Bronteksten (Engels)

McAuliffe, Jane Dammen, red. 2015. *Islam* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van de islam.

Online Quran commentary. <https://www.altafsir.com/>.

Hindoeïsme

Inleidingen (Nederlands)

Lalbahadoersing, Bikram & Freek Bakker, red. 2021. *Hindoes in zicht. Recente ontwikkelingen onder Hindoes in Nederland*. Almere: Parthenon.

Biedt een goed overzicht van het hindoeïsme in Nederland, met focus op de Hindoeestaanse gemeenschap. De hoofdstukken over tempels en processies geven een goede inblik in de rituele praktijk van Nederlandse hindoes. Het boek bevat vele kleurfoto's.

Nugteren, Albertina. 2005. *Hindoeïsme. Heden en verleden*. Leuven/Apeldoorn: Garant. Eerste druk 1992.

In drie delen behandelt dit boek (i) het ontstaan van het hindoeïsme, (ii) kernelementen uit hindoeïsme als levensbeschouwelijk systeem en (iii) hindoeïsme in het huidige India. Aandacht voor hindoeïsme in Suriname en Nederland ontbreekt.

Bakker, Freek. 2003. *Surinaams hindoeïsme. Een variant van het Caraïbisch hindoeïsme* (Wegwijs). Kampen: Kok.

Beschrijving van het hindoeïsme in Suriname en onder Surinamers in Nederland.

Dijk, A.M.G. van, H. Rambaran & Ch. Venema, red. 1999. *Hindoeïsme in Nederland. Achtergronden, geloofsbeleving en toekomstperspectieven van Surinaamse hindoes in de Nederlandse samenleving*. Budel: Damon.

Als algemene introductie tot het hindoeïsme in Nederland is dit weliswaar verouderd ten opzichte van *Hindoes in zicht*. Maar dit boek blijft relevant mede vanwege de vele nauwkeurige beschrijvingen van hindoe-rituelen die gebruikt kunnen worden in het onderwijs. Met name de beschrijvingen van de feesten holi en divali zijn geschikt (hoofdstuk 5). Het boek bevat ook beschrijvingen van rituelen rondom huwelijk en crematie (hoofdstuk 3) en van verschillende vereringen (hoofdstuk 4).

Inleidingen (Engels)

Bakker, Freek. 2018. *Hindus in the Netherlands*. Berlijn: LIT Verlag.

Dit boek biedt het meest recente overzicht van hindoeïsme in Nederland. In het boek worden de verschillende hindoeïstische stromingen en alle hindoetempels in Nederland besproken.

Bronteksten (Nederlands)

Stichting Omroep Hindoe Media (OHM). "Puja." <https://npo.nl/start/video/puja>.

Documentaire over de puja. Geschikt voor onderwijs.

Verbruggen, Hendrik. 1993. *Rigveda*. Den Haag: Mirananda.

Er bestaan meerdere Nederlandse vertalingen van hymnes uit de Rigveda. Dit is de meest toegankelijke.

Callewaert, Winand. 2019. *Bhagavad Gītā. Het Lied van de Heer*. Kampen: Uitgeverij Van Warven.

De nieuwste en meeste toegankelijke Nederlandse vertaling van de Bhagavad Gītā. Voorzien van inleiding en verklarende woordenlijst.

Beth, Ali. 1977. *Vier Upaniṣaden* (De Oosterse Bibliotheek 5). Amsterdam: Meulenhoff.

Voortreffelijke vertaling van de vier belangrijkste Upanishads.

Teylingen, Hendrik van & Premelaṭā devi-dāsi. 1998. *De wonderbaarlijke avonturen van Kṛṣṇa en Balarāma. Een bewerking voor de jeugd van deze oeroude geschiedenis uit het Bhagavata Purana*. Den Haag: Milinda Uitgevers.

Hervertellingen voor kinderen van bekende verhalen uit het hindoeïsme.

Bronteksten (Engels)

Doniger, Wendy, red. 2015. *Hinduism* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van het hindoeïsme.

Boeddhisme

Inleidingen (Nederlands)

Velde, Paul van der. 2021. *In de huid van de Boeddha*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.

Goede inleiding in het boeddhisme.

Velde, Paul van der. 2015. *De oude Boeddha in een nieuwe wereld. Verkenningen in de westerse dharma*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.

Boeiend geschreven en zeer rijk geïllustreerd overzicht van het westerse boeddhisme tegen het licht van het boeddhisme in het Oosten.

Velde, Paul van der. 2010. *Dromen van een witte olifant, in navolging van de Boeddha*. Damon Vof.

Dit boek biedt een inleiding in het boeddhisme door de bespreking van de 'spirituele loopbaan' van Boeddha te verwerven met reflectie op belangrijke boeddhistische teksten.

Schumann, Hans Wolfgang. 1997. *Boeddhisme, stichter, scholen en systemen*. Nieuwerkerk a/d IJssel: Asoka.

Inleiding in theravada- en mahayana-boeddhisme met nadruk op de leer. Rituelen en de beleving van het boeddhisme komt niet aan bod. Vertaald uit het Duits.

Veere, Henny van der. 2016. *Japans boeddhisme*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Overzicht van het Japans boeddhisme met nadruk op de geleefde religie. Naast onderzoeker aan de Universiteit Leiden te zijn geweest, is de auteur opgeleid als priester in de Shingon-school.

Bronteksten (Nederlands)

Chödzin, Sherab & Alexandra Kohn. 1997. *Boeddhistische verhalen*. Asoka: Nieuwerkerk aan de IJssel.

Boeddhistische vertellingen, geselecteerd en herteld voor kinderen. Geïllustreerd.

Kurpershoek-Scherft, Tonny. 1981. *Ongrijpbaar is de Ganges. Verhalen uit het Pāli*. Amsterdam: Meulenhoff.

Vertaling uit de Jataka's, verhalen over de vroegere levens van de boeddha. Deze korte teksten (meestal 1-2 pagina's) zijn goed te gebruiken in het onderwijs.

Kips, Raphael, Toesit de Klerk & Māyā van Lobberegt, red. 1996. *Onder de Jātakaboom*, 10 delen. Den Haag: Boeddhayāna Uitgeverij.

Bewerkingen voor kinderen van een selectie Jataka's, verhalen over de vroegere levens van de boeddha. Een deel van de inhoud is gratis te raadplegen hier: <https://boeddhistischarchief.nl/onder-de-jataka-boom/>.

Wit, Anton de & Paul van der Velde, red. 2009. *Bronnenboek Boeddhisme*. Tiel: Lannoo.

Bevat onder andere de belangrijkste sutta's en veel bronnen uit de late 19ste en de 20ste eeuw. Bij elke tekst is een korte toelichting geplaatst.

Breet, Jan de & Rob Janssen, red. 2007. *Aldus sprak de Boeddha. Bloemlezing uit de Pali-canon*, derde druk 2018. [Rotterdam]: Asoka.

Thematisch geordende bloemlezing van teksten die het leven van de boeddha en de vier edele waarheden belichten.

Dīgha-Nikāya. De verzameling van lange leerredes, vertaald uit het Pali, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Jan de Breet & Rob Janssen, herzien door Jan de Breet & Yon Mattaar 2022. Bodhi [Stichting Vrienden van het Boeddhisme]. Eerste druk 2001.

Herziene versie van de Nederlandse standardvertaling van de 34 lange leerredes (sutta's) uit de Pali-canon. Elke leerrede is voorzien van een samenvatting en introductie. Voor het onderwijs zijn de samenvattingen beter bruikbaar dan (fragmenten uit) de leerredes zelf. Het boek is te koop op de website van de Stichting Vrienden van het Boeddhisme.

Bronteksten (Engels)

Lopez, Donald S., Jr., red. 2015. *Buddhism* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van het boeddhisme, in India, China, Korea, Japan en Tibet.

Taoïsme

Schipper, Kristofer. 1988. *Tao. De levende religie van China*. Amsterdam: Meulenhoff.

Brede inleiding in het taoïsme, met veel aandacht voor rituelen en geleefde religie. Kristoffer Schipper was behalve hoogleraar ook ingewijd als taoïstische priester.

Robson, James, red. 2015. *Daoism* (The Norton Anthology of World Religions). New York & Londen: W. W. Norton.

Kernteksten uit de hele geschiedenis van het taoïsme.

Shinto

Teeuwen, Mark. 2004. *Shinto. Een geschiedenis van Japanse goden en heilighdommen* (Licht op Japan 7). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Overzicht van de geschiedenis van Shinto.

Humanisme

Ik verwijs hier alleen naar boeken over humanisme als georganiseerde levensbeschouwing (en niet naar boeken over humanisme als stroming binnen de westerse wijsbegeerte).

Gasenbeek, Bert & Piet Winkelaar. 2007. *Humanisme* (Wegwijs). Kampen: Uitgeverij Kok.

Heldere inleiding tot het humanisme in Nederland, met aandacht voor geschiedenis, kernthema's en organisatie.

Gasenbeek, Bert & Peter Derkx. 2006. *Georganiseerd humanisme in Nederland. Geschiedenis, visies en praktijken*. Amsterdam: Humanistisch Archief / Uitgeverij SWP.

Bespreekt in kort bestek de geschiedenis van het georganiseerde humanisme in Nederland vanaf de oprichting van vrijdenkersvereniging De Dageraad in 1856.

Alma, Hans & Adri Smaling, red. 2009. *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. Amsterdam: SWP.

Verzameling essays over humanisme als levensbeschouwing in Nederland vandaag. Het hoofdstuk van Peter Derkx, "Humanisme als moderne levensbeschouwing", biedt de beste korte historische overzicht van het humanisme als georganiseerde levensbeschouwing.

Nieuwe religies en alternatieve spiritualiteit

Nieuwe religieuze bewegingen

Inleidingen (Nederlands)

Jespers, Frans, red. 2009. *Nieuwe religiositeit in Nederland. Gevalstudies en beschouwingen over alternatieve religieuze activiteiten*. Budel: Damon.

Bundel met hoofdstukken over soefisme, westers boeddhisme, de godinnebeweging, psychosofia, new age en de pinksterbeweging.

Sythove, Merlin. 1999. *Moderne hekserij. Wicca – portret van een natuurreligie* (Wegwijs). Kampen: Kok. Inleiding in de traditionele (Gardneriaanse) wicca. Geschreven door een van de eerste en toonaangevende moderne heksen in Nederland.

Jansen, Ruud. 1997. *100 jaar Theosofische vereniging in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij der Theosofische Vereniging in Nederland.

Overzicht van de theosofie in Nederland.

Kraamwinkel, J. 2002. *Antroposofie* (Wegwijs). Kampen: Kok.

Overzicht van de antroposofie in Nederland.

Bronteksten (Nederlands)

Smit, Susan. 2022. *De wijsheid van de heks. Wat ik de afgelopen twintig jaar van de oude natuurreligie heb geleerd*. Amsterdam: Lebowski Publishers.

Susan Smit is de meest bekende heks van Nederland. Dit is haar nieuwste boek. In het boek vertelt ze met name hoe zij zelf moderne hekserij beleeft en beoefent.

Alternatieve spiritualiteit / New Age

Inleidingen

Aupers, Stef & Anneke van Otterloo. 2000. *New Age. Een godsdiensthistorische en sociologische benadering* (Wegwijs). Kampen: Uitgeverij Kok.

Biedt een overzicht van new age in Nederland tussen 1960 en 2000. (Een nieuwer overzicht van new age/alternatieve spiritualiteit in Nederland ontbreekt).

Davidson, Markus Altena & Bastiaan van Rijn. 2020. "Studying Religions as Narrative Cultures. Angel Experience Narratives in the Netherlands and Some Ideas for a Narrative Research Program for

the Study of Religion.” In *Narrative Cultures and the Aesthetics of Religion*, geredigeerd door Dirk Johannsen, Anja Kirsch & Jens Kreinath, 91-122. Leiden & Boston: Brill.

Dit hoofdstuk gaat over engelenhealing, een van de nieuwe trends in alternatieve spiritualiteit in Nederland.

Bronteksten (Nederlands)

Byrne, Rhonda. 2016. *The Secret. Het Geheim*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos. Eerst uitgegeven in het Engels in 2006.

Het meest verkochte boek over alternatieve spiritualiteit sinds 2000. In Nederland alleen zijn er meer dan 70.000 exemplaren verkocht. In het boek legt Byrne uit hoe je door de ‘wet van aantrekkingskracht’ (*law of attraction*) te toepassen alles wat je wenst kunt manifesteren.

Hoornik, Annelies, in samenwerking met Frans Vermeulen. 2009. *Engelen. Ontmoet de Aartsengelen en je eigen Beschermengelen*. Uithoorn: Karakter Uitgevers.

Annelies Hoornik is de belangrijkste engelentherapeut in Nederland. In dit boek legt ze uit hoe iedereen kan leren met de engelen te werken.

Religie in Nederland

Inleidingen en overzichten (Nederlands)

Geschiedenis van religie in Nederland

Dam, Peter van. 2018. *Geschiedenis van religie in Nederland* (Elementaire Deeltjes). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Geeft in kort bestek een overzicht van de religieuze geschiedenis van Nederland van 1500 tot nu.

Eijnatten, Joris van & Fred van Lieburg. 2005. *Nederlandse Religiegeschiedenis*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.

Vertelt in detail de religieuze geschiedenis van Nederland vanaf de oudheid.

Knippenberg, Hans. 1992. *De religieuze kaart van Nederland. Omvang en geografische spreiding van de godsdienstige gezindten vanaf de Reformatie tot heden*. Assen & Maastricht: Van Gorcum.

Een ontzettend nuttig historisch atlas van religieus Nederland.

Religie in Nederland anno nu

Kregting, Joris, Fred van Lieburg, Paul Vermeer. 2025. *God in Nederland. 1966-2024*. Amsterdam: HDC Centre for Religious History (VU Amsterdam).

De nieuwste editie van het grootste en langst lopende onderzoek naar de religiositeit onder de Nederlanders. Het boek kan hier besteld worden: <https://www.hdcvu.nl/godinnederland>.

Borg, Meerten ter, Erik Borgman, Marjo Buitelaar, Yme Kuiper & Rob Plum, red. 2008. *Handboek Religie in Nederland: Perspectief – overzicht – debat*. Zoetermeer: Uitgeverij Meinema.

Behandelt in drie delen (i) de recente geschiedenis van religie in Nederland, (ii) de in Nederland aanwezige religieuze tradities en stromingen en (iii) religie in de maatschappij (bijvoorbeeld onderwijs, politiek en media). Het zou nu wel tijd zijn voor een nieuwe editie, maar dit blijft voorlopig nog het enige boek dat in één band een goed overzicht geeft over religie in Nederland.

Berghuijs, Joantine. 2018. *Meervoudig religieus. Spirituele openheid en creativiteit onder Nederlanders*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dit boek behandelt de grote groep Nederlanders – volgens de auteur 64% van de bevolking – die zich verbonden voelt met meerdere religieuze tradities en dus ‘meervoudig religieus’ zijn.

Journalistieke teksten bruikbaar in het onderwijs

Boerefijn, Marieke & Paul Spapens. 2015. *Zin in Brabant. Vijftig verhalen over religie en spiritualiteit in Brabant*. Heeswijk-Dinther: Abdij van Berne.

50 korte journalistieke beschrijvingen van verschillende religieuze groepen.

Duinen, Jos van & Jeroen Windmeijer. 2018. *Wegwijzers*. Leiden: Uitgeverij De Muze.

50 korte journalistieke beschrijvingen; eerder gepubliceerd in het *Leids Dagblad*.

Drayer, Elma & Pieter van der Ven, red. 2006. *De God van Nederland. Op zoek naar het hogere in de lage landen*. Amsterdam: Van Gennep.

50 columns eerder gepubliceerd in *Trouw*.

Videomateriaal over geleefde religie

MAX FARASAT

In dit korte hoofdstuk beschrijf ik de belangrijkste videobronnen over geleefde religie. Op de website van het Comenius-project 'Religiewetenschappelijke vakmethodiek' staat een excelbestand met een omvangrijker overzicht van (overwegend) Nederlandstalig videomateriaal dat gebruikt kan worden in het onderwijs.¹

Schooltv

Schooltv bevat in totaal 114 video's in de categorie 'geloof' binnen de leeftijdscategorieën 13-15 en 16-18 jaar. Lang niet alle video's zijn bruikbaar bij het bespreken van geleefde religie in de klas. Van deze 114 video's heb ik 31 video's gevonden die ingaan op de geleefde praktijk van religieuze/levensbeschouwelijke tradities. Deze staan in het excelbestand, waarin ik per video heb aangegeven binnen welke doelgroep deze mogelijk past, welke stroming(en) centraal staan, en of deze video een lesbrief voor leerlingen en/of docenten bevat. Lang niet al deze 31 video's zijn kwalitatief even sterk en bruikbaar. Per video heb ik een korte samenvatting opgenomen en een reflectie op de bruikbaarheid van de bron. De bruikbaarheid heb ik vervolgens uitgedrukt in cijfers van 1 (niet bruikbaar) tot 5 (zeer bruikbaar). Er zijn een aantal dingen die opvallen in de video's die *Schooltv* beschikbaar stelt:

1. **Groot aandeel islam.** Veel video's gaan over de islam, en dan vooral over actuele maatschappelijke vraagstukken zoals radicalisering, jihadisme en de onderdrukking van vrouwen. Hierdoor wordt de islam voornamelijk als een 'problematische Ander' belicht. Er zijn nauwelijks video's over belangrijke rituelen binnen de islam of islamitische feestdagen.
2. **Sensationele video's.** Deze opmerking sluit aan bij de vorige over het grote aandeel islam in de videocollectie. Wat opvalt is dat er relatief veel video's zijn die religie bespreken naar aanleiding van een mediaschandaal. Zo zijn er twee video's die Scientology kritisch onder de loep nemen, en zoals hierboven

¹ <https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/geesteswetenschappen/comenius-project-religiewetenschappelijke-vakmethodiek>.

besproken, veel video's die het hebben over radicalisering en jihadisme. Veel van deze video's zijn kwalitatief erg sterk en bruikbaar, maar ze laten tegelijkertijd voornamelijk de extreme kanten van religie zien.

3. **Lesbrieven.** Sommige video's zijn bewerkingen van TV-programma's zoals *Metropolis* of *Nieuwsuur*. Bijvoorbeeld de video *Metropolis in de klas*. Vaak wordt er bij deze video's een lesbrief aangereikt met opdrachten voor de leerlingen en soms een handleiding voor docenten. De kwaliteit en diepgang van deze lesbrieven wisselt sterk.
4. **Nauwelijks video's over het christendom en boeddhisme.** Het valt op dat er nauwelijks video's bestaan over het protestantisme, het katholicisme, en andere vormen van het christendom, terwijl deze religie juist heel belangrijk is binnen de Nederlandse context. Ook over het boeddhisme zijn nauwelijks video's te vinden.
5. **Video's sluiten slecht aan bij de doelgroep.** Wat opvalt is ten eerste dat veel beeldmateriaal toe is aan vernieuwing. Er staan inhoudelijk goede series online waarin rituelen of feestdagen worden vergeleken binnen tradities, maar deze video's stammen uit de jaren 2000, waardoor deze, naar mijn idee, totaal niet meer aansluiten op de belevingswereld en concentratiespanne van leerlingen anno nu. Er zijn maar een paar recente video's die zowel inhoudelijk sterk zijn, als qua vorm modern genoeg zijn. De wereld is sterk veranderd door de komst van (nieuwe) sociale media, dus ik denk dat een nieuwe serie over religie geen kwaad kan.

Dit geloof ik

<https://www.ditgeloofik.nl/>

Een online-omgeving met de ervaringen van 7 leerlingen die vertellen over hun religie/levensbeschouwing. Het katholicisme, protestantisme, boeddhisme, hindoeïsme, humanisme, jodendom en de islam komen aan bod. Per stroming zijn er verschillende video's/informatiebronnen:

- Een algemene video over het dagelijks leven van deze leerling en diens ervaringen over het geloof.
- Een video waarin de leerling in gesprek gaat met een leerling die een andere religie/levensbeschouwing aanhangt.
- Presentatieslides over de voeding die deze leerling wel of niet eet.
- Presentatieslides over een feestdag die voor deze leerling belangrijk is.
- Een video over een bepaald ritueel dat voor deze leerling belangrijk is.
- Een video over de favoriete muziek van deze leerling.
- Een video over de familie van deze leerling.
- Een 'plakboek' met de belangrijkste elementen uit de video's.

De serie is vlak na de Covid-19-pandemie opgenomen, er wordt dus in de video's nog verwezen naar de coronaperiode en de lockdowns. De serie is onderdeel van een uitgebreide lessenserie ontworpen door Marietje Beemsterboer. Online staat een uitgebreide docentenhandleiding.² Deze handleiding bevat voor iedere video een lesontwerp, aanwijzingen voor de docent en extra opdrachten. Daarnaast wordt er voor leerlingen een lesboekje aangeboden met opdrachten. Vooral voor de brugklas lijkt mij dit zeer bruikbaar lesmateriaal.

Metropolis

Het TV-programma *Metropolis* (VPRO/HUMAN) kan een interessante bron zijn om de geleefde praktijk van religie en de diversiteit binnen religieuze stromingen te illustreren. Zeker voor de bovenbouw van het havo/vwo lijkt mij dit een geschikte bron. De insteek van het programma is dat er een bepaald thema vanuit een vergelijkend perspectief wordt bekeken door middel van (vaak in het oog springende) casussen over mensen van over de hele wereld. Deze casussen worden gekoppeld aan een casus in Nederland, waardoor het programma vaak tot de conclusie komt dat wat wij Nederlanders denken dat normaal is, lang niet zo normaal hoeft te zijn. Er zijn afleveringen die direct met religie te maken hebben (zoals een aflevering over moslims, Jezus, of religie), en afleveringen over een thema dat gelieerd is aan religie (zoals een aflevering over gender of genezing). Ik denk dat dit programma zich ook zeer goed leent om korte fragmenten in de les te gebruiken, aangezien de casussen ook los van elkaar informatief zijn.

Great Big Story

Het YouTube-kanaal *Great Big Story* bevat korte video's over inspirerende verhalen, taferelen, mensen, of fenomenen. Er bestaan ook een paar video's die te maken hebben met religie. Vooral de video die moslima's uit verschillende landen in de islamitische wereld volgt tijdens het voorbereiden van de Iftarmaaltijd is naar mijn idee heel sterk. De cinematografische montage maakt deze video's erg aantrekkelijk.

² https://cdn.schooltv.nl/fileadmin/PROGRAMMA/Basisonderwijs/DitGeloofIk/Docentenhandleiding_DGI_2021.pdf.

VICE News

Ook het YouTube-kanaal *VICE News* kan interessant zijn als bron. Het kanaal bevat korte en langere documentaires, waarvan sommige met een religieus thema. De documentaires zijn actueel, kritisch en geven een goed beeld van mensen en hun ervaringen. Vooral de documentaire over een Amerikaanse evangelische tiener die zijn religie via TikTok uitdraagt vond ik erg goed.

NOS op 3

De 'explainers' van NOS op 3, relatief korte video's die wat achtergrond en diepgang geven bij nieuwsitems, zijn naar mijn idee ook erg geschikt voor het onderwijs, zeker in de bovenbouw van het havo/vwo. De video over antisemitisme is wat langer en geeft bijvoorbeeld ook een inzicht in de ervaring van joden met antisemitisme. Hierdoor lijkt mij dit een waardevolle toevoeging aan een les over antisemitisme.

Over de auteurs

Markus Altena Davidsen is universitair docent godsdienstsociologie aan de Universiteit Leiden. Zijn onderwijs en onderzoek richten zich op theorievorming in de religiewetenschap en vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie. Hij is sinds 2020 projectleider curriculum bij Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO), en sinds 2024 lid van het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie. Van 2023 tot 2025 was hij projectleider van het Comenius-project 'Religiewetenschappelijke vakmethodiek' waarvan dit boek het resultaat is. Hij redigeerde het themanummer 'Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school' (2025; *Religie & Samenleving*) en twee LERO-inspiratieboeken voor (aanstaande) docenten Levensbeschouwing en Religie: *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (2025; Ten Brink Uitgevers) en *Bronnen van zin. Perspectieven op religieuze verschijnselen* (2026; Ten Brink Uitgevers).

Max Farasat studeerde Religiewetenschappen aan de Universiteit Leiden waar zijn bachelorscriptie over joodse synagogen in Nederland werd bekroond met zowel de prijs voor de beste religiewetenschappelijke scriptie als die voor de beste scriptie binnen joodse studies. Hij volgt nu de tweejarige educatieve master Religie & Levensbeschouwing in Leiden en was tijdens deze master studentassistent binnen het Comenius-project 'Religiewetenschappelijke vakmethodiek' en stagiair bij educatieve uitgever ThiemeMeulenhoff. In het schooljaar 2024-2025 werkte hij als docent levensbeschouwing op het Stanislascollege in Delft.

Michaël N. van der Meer is sinds 2000 docent godsdienst, religious education en global perspectives aan het Hermann Wesselink College te Amstelveen. Daarnaast is hij sinds augustus 2025 universitair docent Oude Testament aan de Protestantse Theologische Universiteit. Eerder bekleedde hij soortgelijke functies aan verschillende Nederlandse universiteiten. Van 2020-2025 was hij docent vakdidactiek godsdienst en levensbeschouwing aan de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Leiden (ICLON). In die periode was hij bij Expertisecentrum LERO betrokken bij de ontwikkeling van het kerncurriculum Levensbeschouwing en Religie en de perspectievenbenadering. Van 2023 tot 2025 was hij projectmedewerker binnen het Comenius-project 'Religiewetenschappelijke vakmethodiek'.

Eveline van Rijn is docent klassieke talen aan het Christelijk Lyceum Delft. Aan de Universiteit Leiden studeerde ze Islamstudies en Griekse en Latijnse Taal en Cultuur en volgt ze nu de tweejarige educatieve master Religie en Levensbeschouwing. Als onderdeel van die master was ze studentassistent binnen het Comenius-project 'Religiewetenschappelijke vakmethodiek'.

Inzicht in levensbeschouwing en religie is onmisbaar in een algemeen vormend curriculum. Daarom is het een welkome ontwikkeling dat de Tweede Kamer eind 2025 heeft besloten het kennisgebied geestelijke stromingen – sinds 1985 al onderdeel van het primair onderwijs – ook te verplichten in het voortgezet onderwijs. Zodoende zal op elke middelbare school onderwezen worden over het christendom, de islam en andere religieuze tradities.

Dit boek presenteert een religiewetenschappelijke en onderzoekende vakmethodiek voor onderwijs over religieuze tradities, geïnspireerd door de onderwijspraktijk in Scandinavië en voortbouwend op de perspectievendidactiek van Expertisecentrum LERVO. Concreet beschrijven we hoe leerlingen in vier stappen (SITUEREN, ANALYSEREN, INTERPRETEREN en RELATEREN) religieuze teksten en rituelen kunnen onderzoeken in de klas. Leerlingen die volgens dit model zelf religieuze teksten en rituelen onder de loep nemen, verwerven dieper inzicht in de bronnen en de tradities waar deze deel van uitmaken, dan leerlingen die alleen over religieuze teksten en rituelen lezen. Daarnaast ontwikkelen ze hun analysevaardigheden en een onderzoekende houding.

Religieuze teksten en rituelen onderzoeken in de klas biedt diverse uitwerkingen van het analysemodel voor leerlingen en studenten, inhoudelijke achtergrondkennis en handige overzichten van primaire bronnen en secundaire literatuur. Het boek is daarmee geschikt als studieboek op de docentenopleidingen (hbo en wo).

MARKUS ALTENA DAVIDSEN is universitair docent godsdienstsociologie aan de Universiteit Leiden. Daarnaast is hij projectleider curriculum binnen Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) en lid van het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie.

MICHAËL N. VAN DER MEER is universitair docent Oude Testament aan de Protestantse Theologische Universiteit en docent godsdienst, religious education en global perspectives aan het Hermann Wesselink College te Amstelveen.