



Thema Gert Biesta

Iemand op diens mens-zijn wijzen

Over het gesprek tussen pedagogiek en theologie

In deze bijdrage laat Gert Biesta zien wat de pedagogiek op tafel heeft te leggen in het gesprek met de theologie. Hij laat zien dat in de moderne pedagogiek het thema van de menselijke vrijheid centraal staat. Het meest fundamentele pedagogische 'gebaar' is daarom iemand op diens vrijheid wijzen, en daarmee op de mogelijkheid van mens-zijn dat in die vrijheid besloten ligt. In het gesprek tussen pedagogiek en theologie kan de theologie vooral helpen de pedagogiek vrij te houden van oneigenlijke interventies die het pedagogische steeds weer uit de praktijk van opvoeding en onderwijs neigen weg te drukken.

Deze tekst heeft zijn aanleiding in het verschijnen van de bundel *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek* (Huttinga & Kuiper 2021). Het is mooi dat dit boek er is, want het is hoog tijd voor een volwassen gesprek tussen pedagogiek en theologie. Een gesprek waarin theologie niet (langer) vanuit een seculier perspectief als achterhaald wordt gezien, en waarin de pedagogiek niet (langer) als een 'toepassingsdiscipline' van inzichten van 'elders' wordt opgevat, maar waar beide disciplines in hun eigen unieke intellectuele en existentiële integriteit kunnen verschijnen. Een dergelijk gesprek vraagt conceptuele scherpte en betekenisvolle definities. Ik ben een fan van de manier waarop de Duitse pedagoog Klaus Prange de pedagogiek definieert, namelijk als "het bewustzijn dat de opvoeding begeleidt" ("das Bewusstsein, das Erziehung begleitet"), en zou op vergelijkbare manier de theologie willen duiden als het bewustzijn dat het religieuze leven begeleidt. Pedagogiek en theologie verschijnen daarmee als reisgenoten van praktijken; reisgenoten die proberen te duiden wat er in die praktijken op het spel staat, zonder daarbij die praktijken in de weg te willen zitten of voor te willen schrijven wat er wel en niet zou moeten of mogen gebeuren.

Van relatie naar gesprek

De 'ontmoeting' van theologie en pedagogiek is lange tijd een kwestie van de juiste *relatie* geweest. Daarbij is de pedagogiek er veel aan gelegen geweest zichzelf en de praktijk van opvoeding en onderwijs te bevrijden van levensbeschouwelijke ideologie, vooral waar die de vorm kreeg van (ideaal)beelden over hoe kinderen en jongeren gevormd zouden moeten worden. De moderne pedagogiek zet, met Rousseau en Herbart, in op de vrijheid van de opvoeding en richt zich daarbij op de vraag hoe die vrijheid zich kan manifesteren in de wereld en niet langer op de vraag hoe die vrijheid in toom gehouden zou kunnen worden. Daarmee staat er een complex begrip in het hart van de moderne pedagogiek. Terwijl de neoliberale tijdgeest vrijheid vooral als afwezigheid van grenzen en begrenzingen wenst te duiden – elders heb ik het als de 'freedom of shopping' benoemd (Biesta 2019) – blijf ik geïnspireerd door Emmanuel Levinas, die vrijheid 'omdenkt' in termen van onvervangbaarheid; vrijheid als dat doen wat alleen ik kan

doen. Erik Borgman komt in zijn bijdrage aan de bundel dicht bij dit inzicht, wanneer hij schrijft over het "aangemoedigd worden om in te brengen wat alleen zij [dat wil zeggen: kinderen of leerlingen] in te brengen hebben [namelijk] zichzelf" (Borgman p. 84, in Huttinga & Kuiper 2021).

De moderne pedagogiek zet in op de vrijheid van de opvoeding en richt zich daarbij op de vraag hoe die vrijheid zich kan manifesteren in de wereld

Dat de pedagogiek zich aldus heeft 'bevrijd' van de theologie en andere normatieve kaders, betekent niet dat de pedagogiek het verder wel zonder de theologie zou kunnen. Het is eerder zo dat er een situatie is ontstaan waar pedagogiek en theologie op gelijke voet met elkaar in gesprek kunnen gaan. Het is overigens nog knap lastig om zo'n gesprek te 'ensceneren,' want wie niet voldoende thuis is in beide disciplines kan makkelijk de plank in een van beide disciplines misslaan. De uitdaging is dus om met elkaar 'aan tafel' te gaan.

Wat legt de pedagogiek op tafel?

Wat legt de pedagogiek voor dat gesprek op tafel? Niet, zo wil ik benadrukken, een mens- of wereldbeeld, omdat de opvoeding daarmee onmiddellijk deductief wordt, dat wil zeggen als afgeleide van zulke mens- of wereldbeelden verschijnt. Ook niet een doelvoorstelling, omdat de opvoeding daarbij het risico loopt instrumenteel te worden, dat wil zeggen, louter te verschijnen als het instrument dat zulke doelen moet zien te realiseren. En zeker ook niet een leer- of ontwikkelingstheorie omdat er in het pedagogische iets anders dan leren en ontwikkelen in het geding is. Wat de pedagogiek op tafel legt is een handelingspraktijk. Net zoals een bakker geen broodfilosoof

is maar bakt, een kapper geen trichologie bedrijft maar kapt, en een slager geen vleeskundige is maar slacht, zo voedt de opvoeder op en geeft de onderwijzer les. Want, zoals Bram de Muynck het zo mooi heeft opgemerkt, gaat pedagogiek “niet in de eerste plaats over kinderen of over hun ontwikkeling, maar over de opvoeders die in deze ontwikkeling een rol spelen” (De Muynck 2016, p. 25). Daarbij spelen opvoeders een heel bijzondere rol die, zoals ik hierna laat zien, er niet op gericht is die ontwikkeling ‘zomaar’ te bevorderen of te begeleiden, maar die ontwikkeling juist te vertragen, bevragen en onderbreken. Opvoeding kan daarom beter geïnduceerd worden als het “antwoord van de samenleving op het feit van ontwikkeling” (Bernfeld 1973, p. 51) of “onze houding ten aanzien van het feit van nataliteit” (zie Arendt 1977 p. 196).

De bijdrage van de opvoeding

De vraag welke rol opvoeders precies te spelen hebben in ‘deze ontwikkeling’ is op bijzonder heldere en intrigerende wijze aan de orde gesteld door de Duitse pedagoog Dietrich Benner. In zijn boek *Allgemeine Pädagogik* (Benner 2015) stelt hij de vraag hoeveel de opvoeding er eigenlijk toe doet. Hij formuleert dit door te vragen welke bijdrage de opvoeding levert in vergelijking met de bijdrage van ‘nature’ – de aanleg van het kind – en de bijdrage van ‘nurture’ – de omgevingsfactoren. Het is onwaarschijnlijk dat aanleg, omgeving en opvoeding alle drie precies 1/3 zouden bijdragen. Sommigen, en dit is in de achterliggende decennia een invloedrijke visie geweest, benadrukken de grote rol van de omgeving, zodat de verdeling bijvoorbeeld uit zou kunnen vallen als 10% aanleg, 45% omgeving en 45% opvoeding, of zelfs 10%, 80% en 10%. In de achterliggende jaren gaan er steeds meer stemmen op die de relatieve invloed van aanleg groter inschatten, bijvoorbeeld in een verdeling van 50%, 30% en 20%, of zelfs 80%, 10% en 10%.

Simpel gezegd kloppen we in de opvoeding op de ‘deur’ van onze leerlingen en stellen we de vraag: is daar iemand?

Benners eigen antwoord op deze vraag is op het eerste gezicht hoogst opmerkelijk, omdat hij stelt dat we van mening kunnen verschillen over de relatieve percentages, maar dat het daarbij zo is dat aanleg en omgeving samen altijd 100% zijn. Geeft Benner daarmee de opvoeding weg? Betoogt hij dat de opvoeding er niet toe zou doen? Dat zou natuurlijk merkwaardig zijn voor een eminente hoogleraar pedagogiek aan de al even eminente Humboldt universiteit in Berlijn. Het punt dat Benner maakt, is dat aanleg en omgeving samen altijd 100% zijn, omdat het in de opvoeding om een andere vraag gaat. In de opvoeding gaat het om de vraag hoe uit de mix – die bij ieder kind anders is – een ‘ik’ naar voren kan treden. De vraag van de opvoeding is, anders gezegd, een vraag van een andere

orde. De vraag van de opvoeding is niet welke factoren er van invloed zijn op hoe we worden we wie worden, en ook niet in welke mate we die dynamiek zouden kunnen beïnvloeden. Dit is de vraag van de *Bildung*, van de vorming van personen naar bepaalde (ideaal)beelden. Het is, nog wat anders gezegd, de vraag van de cultivering van het menselijk organisme. De vraag van de opvoeding is de vraag die hier als het ware doorheen steekt. Opvoeding is, met de mooie formulering die Benner aan de filosoof Fichte ontleent, “Aufforderung zur Selbsttätigkeit” – ik noemde dat elders: vorming tot persoon-willen-zijn (zie Biesta 2018). Deze ‘aansporing’ tot zelf-handelen is niet de aansporing om *jezelf* te zijn, maar de aansporing om *een zelf* te zijn. Simpel gezegd kloppen we in de opvoeding op de ‘deur’ van onze leerlingen en stellen we de vraag: is daar iemand?

Bildung en Erziehung

Waar ik tot nu toe het woord ‘opvoeding’ heb gebruikt, staat in het Duits het woord ‘Erziehung’, en het is belangrijk om te zien dat ‘Erziehung’ en ‘Bildung’ niet twee woorden voor hetzelfde fenomeen zijn maar naar twee onderscheiden pedagogische paradigma’s verwijzen (zie ook Biesta 2021). Er zijn genuanceerde beschrijvingen van *Bildung* die dicht bij de hierboven beschreven dynamiek komen. In het werk van de Duitse pedagoog Winfried Böhm vinden we bijvoorbeeld de volgende duiding van *Bildung*:

Bildung is noch de organische ontvouwing van aanleg, noch het van buiten in het kind gestopte kennen – het ene heet ontwikkeling, het andere onderwijs of instructie. Bildung is noch een natuurlijk zich-uitleven van een zelfgenoegzaam individu, noch de inperkende vermaatschappelijking van de mens – het ene heet (blinde) zelfverwerkelijking, het andere socialisatie of scholing. Bildung is überhaupt geen eendimensionaal gebeuren, maar een eminent spanningsvol dialectisch proces waarin de mens zich uiteenzet met de wereld op zo’n manier dat het menselijke individu zich van zijn natuurlijke zelfbetrokkenheid losmaakt, zich van zijn opsluiting in de eigen ervaringswereld bevrijdt, zich met de wereld inlaat en zichzelf met toewijding aan zijn oorspronkelijke roeping tot werelddienst als een in ruimte en tijd existerende persoon aantreft en zichzelf als het ware op een hoger niveau herneemt” (Böhm 2016, pp.169-170, mijn vertaling).

Het transcendent moment: De klop op de deur

Deze genuanceerde duiding van het Bildungs-idee laat zien dat Bildung meer is dan ‘platte’ socialisatie, meer dan ‘platte’ inwerking van buitenaf. Maar wat hier nog ontbreekt, en daar vinden we het fundamentele verschil tussen Bildung en Erziehung of, in het Nederlands, tussen vorming en opvoeding, is precies de ‘klop op de deur’. En die klop, en daarmee komen we in theologische taal, is fundamenteel *transcendent* (zie Biesta 2011, 2017) omdat die klop van buiten komt en niet door het zelf gegenereerd kan worden. Het ‘op eigen deur kloppen’ is van fundamenteel andere aard dan de ‘klop op de deur’ die van buiten komt. (Het is interessant dat we voor het op eigen deur kloppen de Nederlandse uitdrukking ‘op eigen borst

kloppen' hebben, die precies naar een op zichzelf gericht zijn verwijst.) De klopp op onze deur is een klopp die onderbreekt omdat het het zelf op zichzelf wijst. Of nog preciezer gezegd: omdat het het zelf op de mogelijkheid van diens mens-zijn wijst. Hier vinden we een heel oud motief, dat in de Joods-Christelijke traditie voor het eerst opduikt in Genesis 3, vers 9, waar God aan de mens de vraag stelt: waar ben je? In de Naardense vertaling: "Dan roept de Ene, God, tot de – rode – mens en zegt tot hem: waar ben je?"

Dit is schepping, maar niet als de productie van 'iets' uit 'niets' – een nogal kinderlijke en in letterlijke zin 'fantastische' voorstelling van zaken – maar als een existentieel 'gebaar,' als opwekking en wakker maken van ons mens-zijn. Dit scheppende gebaar, deze interpellatie, onderbreekt niet alleen de ontwikkeling van het lerende organisme, maar breekt letterlijk in de ontwikkeling van het lerende organisme in (wat nogmaals laat zien dat 'leren' en 'ontwikkelen' geen termen uit het pedagogische vocabulaire zijn). Dit scheppende gebaar komt precies daar de vrijheid van het individu tegen, omdat het individu immers 'niet thuis' kan geven. Het scheppende gebaar, het scheppende woord, de scheppende vraag, kent daarom geen garanties maar blijft een waagstuk – een (prachtig) risico (Biesta 2015).

Het is niet zo dat de mens eerst in de wereld komt en vervolgens opgevoed en onderwezen zou moeten worden

Het transcendente moment van de opvoeding is dus geen zelf-transcendentie, geen Baron van Münchhausen logica waar we onszelf uit het moeras omhoog trekken, maar wezenlijk een kwestie van openbaring: van iets wat aan jou verschijnt en in jou, jouw vrijheid, en jouw vrije existentie is geïnteresseerd. Dat de mens daarbij naar voren komt als "een wezen dat afstand kan nemen" (zie voor deze formulering de bijdrage van Bram De Muijck en Pieter Vos, p. 161, in Huttinga & Kuiper 2021), een wezen dat "een pauze kan nemen tussen behoefte en behoeftebevrediging" (ibid.), is *niet* omdat dit 'vermogen' tot afstand nemen in de natuur van het menselijke 'beestje' ingebakken zou zitten. In tegendeel, deze afstand, deze pauze wordt precies bewerkstelligd door de klopp op de deur. Het is die klopp – die zich op allerlei verbale en non-verbale manieren kan manifesteren – die afstand en uitstel bewerkstelligd. Dat suggereert dat de eerste menselijke realiteit pedagogisch van karakter is. Het is dus niet zo dat de mens eerst in de wereld komt en vervolgens opgevoed en onderwezen zou moeten worden. De mens wordt zichzelf gegeven, en in dit pedagogische 'motief' (zie Biesta 2021) vinden we in één-en-dezelfde beweging ook een of misschien zelfs *het* religieuze motief: religieus in de wereld zijn als (proberen te) leven van wat komt (zie Borgman 2016), als een kwestie van genade.



De integriteit van opvoeding en onderwijs

De vraag die dit oproept is waar de pedagogiek haar 'grond' vindt of, anders gezegd, waar opvoeding en onderwijzen hun integriteit vinden. Johan Friedrich Herbart (1776-1841) heeft voor de beantwoording van die vraag een belangrijke aanzet gegeven met zijn poging om de eigen begrippen van de pedagogiek en het eigen vocabulaire van de opvoeding te duiden. Herbart doet dit om te bewaken dat pedagogiek niet door andere wetenschappelijke disciplines wordt overgenomen en bijvoorbeeld wordt gezien als toegepaste psychologie of sociologie. Terwijl Herbart het zoekt in de eigen begrippen – en twee die hij noemt zijn 'Bildsamkeit' (de veronderstelling dat kinderen opvoedbaar zijn) en 'Unterricht' (onderwijzen of lesgeven) – heeft Klaus Prange in de achterliggende decennia een andere weg bewandeld, door de integriteit van de opvoeding te verbinden met de unieke *vorm* van opvoeding en onderwijs. (Prange schrijft voornamelijk over onderwijs maar gebruikt consistent het woord 'Erziehung' en is in die zin geïnteresseerd in wat we het pedagogische 'moment' van het onderwijs zouden kunnen noemen). De suggestie die Prange

heeft gedaan, is dat de meest wezenlijk eigen vorm van het onderwijs het *wijzen* is (zie Prange 2012).

Prange vat dit inzicht kernachtig samen met de stelling dat er zonder wijzen geen sprake van onderwijs kan zijn: “Wenn es das Zeigen nicht gibt, dann auch keine Erziehung” (Prange 2012 p. 25). Wijzen is een dubbel gebaar. Het is altijd (1) iemand op (2) iets wijzen. Wijzen wijst naar de wereld buiten de leerling – en is in die zin wereldgericht (Biesta 2021). Maar het wijst in een en dezelfde beweging ook ‘terug’ naar de leerling, omdat het *de leerling* op de wereld wijst. Prange benadrukt daarnaast dat het wijzen een ‘open’ gebaar is. Wijzen is het richten van de aandacht van een andere mens, maar het wijzen kan de aandacht van de andere mens niet beheersen – die aandacht is immers de aandacht van de ander – en ook niet afdwingen. Wijzen is een aansporing, en niet meer dan dat. Dat betekent dat er een fundamentele kloof zit tussen het wijzen van opvoeder en leraar en wat de leerling daarmee doet, ook omdat wat de leerling ermee doet niet reactief is – het is geen voorgeprogrammeerde reflex – maar reflectief is, dat wil zeggen potentieel doordacht en bedachtzaam.

Wijzen, als het unieke, onderscheidende en fundamentele onderwijs-pedagogische gebaar ‘verwijst’ daarmee altijd naar de vrijheid van de leerling. Die vrijheid hoeft er dus niet van buitenaf, bijvoorbeeld als morele oriëntatie, ingemonteerd te worden, maar zit aan de ‘binnenkant’ van de vorm van het (onder)wijzen. Het is een moraliteit die zich in de vorm van opvoeding en onderwijs toont. De kloof tussen het onderwijzen en wat de leerling daarmee doet, is dus niet een probleem dat met onderwijseffectiviteitsonderzoek opgelost zou moeten worden. Het is juist een ‘ruimte’ die gekoesterd moet worden, omdat precies in die ruimte de leerling als subject van zijn of haar eigen leven kan verschijnen. Het bestaan van de kloof is overigens geen vrijbrief voor vrijblijvendheid. In tegendeel: ergens op gewezen worden komt altijd met de vraag wat dit van *mij* vraagt. Wereldgericht onderwijs is in die zin precies ook subjectiverend onderwijs, onderwijs waarin het subject-zijn van de leerling op het spel staat en in het geding wordt gebracht. En wat daar gebeurt is geen mens- worden, als een soort van ontwikkelingsproces dat zich in de tijd voltrekt, maar is een gewekt worden tot mens-zijn dat in zekere zin door zo’n ontwikkelingsproces heen breekt.

Er is een fundamentele kloof tussen het wijzen van opvoeder en leraar en wat de leerling daarmee doet

God en de leraar

Als hier het werk van de leraar is gelokaliseerd, dan zou de vraag op kunnen komen of de leraar daarmee in de positie van God komt te staan, als de almachtige die gaat over het zijn of niet-zijn van de leerling. Niet alleen is het zo dat het met die

almacht wel meevalt – of, zo men wil, tegenvalt – omdat het pedagogische gebaar een open gebaar is, een waagstuk zonder garantie. Ook is het zo dat de onderwijs-pedagogische relatie niet dyadisch van aard is maar fundamenteel triadisch. De leraar (1) wijst de leerling (2) op de wereld (3). De leraar vraagt van de leerling aandacht voor het appèl van de wereld. Maar de leraar moet daar uiteindelijk tussenuit stappen omdat het appèl van de wereld komt, niet van de leraar. De leraar is dienstbaar aan het ‘in de wereld komen’ van de leerling, en wil niets liever dan dat de leerling in vrijheid op het appèl van de wereld in zal gaan. Maar uiteindelijk moet de leraar een stap terug doen, juist vanuit de bekommernis om de vrijheid van de leerling. De leraar die dat kan – en dat is niet altijd makkelijk – is de leraar die geloof heeft in de leerling, is de opvoeder die geloof heeft in de opvoeding, precies op de manier waarop God geloof heeft in zijn schepping.

De leraar is dienstbaar aan het ‘in de wereld komen’ van de leerling, en wil niets liever dan dat de leerling in vrijheid op het appèl van de wereld in zal gaan

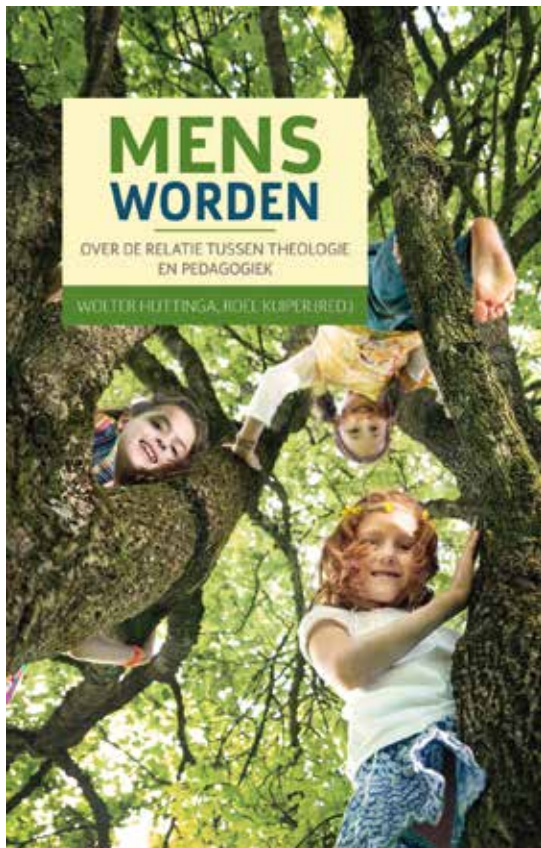
Tot slot

In deze bijdrage heb ik geprobeerd zo scherp mogelijk onder woorden te brengen wat de pedagogiek op tafel legt in haar ontmoeting met de theologie. Daarmee is niet alleen het onderscheidende van de pedagogiek in beeld gekomen, maar zijn ook motieven en bekommernissen die pedagogiek en theologie met elkaar delen aan het licht gekomen. Ik heb ook geprobeerd te laten zien hoe de theologie behulpzaam kan zijn bij het duiden en benoemen van die pedagogische motieven en inzichten die de pedagogiek zelf misschien niet altijd meer even makkelijk onder woorden kan brengen (de bijdrage van Tirza van Laar in Huttinga & Kuiper 2021 is een bijzonder mooi voorbeeld van wat de theologie de pedagogiek te bieden heeft). In het gesprek tussen pedagogiek en theologie kan de theologie daarom vooral helpen de pedagogiek te bevrijden en vrij te houden van oneigenlijke interventies die het pedagogische steeds weer neigen weg te drukken. Theologie die zo’n bevrijding kan bewerkstelligen – als bevrijdingstheologie – is precies niet een theologie waar de pedagogiek zich aan zou moeten ontworstelen, maar een theologie die met open armen door de pedagogiek ontvangen kan worden.

Gert Biesta is Professor of Public Education aan het Centre for Public Education and Pedagogy (Maynooth University, Ierland) en Professor of Educational Theory and Pedagogy aan de Moray House School of Education and Sport (University of Edinburgh, Schotland).

Bronnen

- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik. 8. Auflage*. Weinheim/München: Juventa.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Biesta, G.J.J. (2011). Transcendence, revelation and the constructivist classroom; or: in praise of teaching. In R. Kunzman (ed), *Philosophy of Education 2011* (pp 358-365). Urbana-Champaign: PES.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2017). P4C after Auschwitz: On immanence and transcendence in education. *Childhood and Philosophy* 30(28), 617-628.
- Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (oratie). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G.J.J. (2019). Schulen im Shopping-Zeitalter. In Silvia Fehrmann (Ed), *Schools of tomorrow* (pp.60-71). Berlin:Matthes & Seitz.
- Biesta, G.J.J. (2021). *World-centred education*. London/New York: Routledge.
- Böhm, W. (2016). *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Borgman, Erik (2016). *Leven van wat komt*. Zoetermeer: Meinema.
- Huttinga, W. & Kuiper, R. (red). *Mens worden. Over de relatie tussen theologie en pedagogiek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- Muynck, A. de (2016). *Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen voor bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung* (2. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.



Erfgoed

Terzijde Peter Blokhuis

Naarmate mensen rijker worden, verzamelen zij meer goederen die niet snel vergaan. De rijk geworden volken van West-Europa kennen veel goederen van blijvende waarde die men wil bewaren en niet weggooit na gebruik: gebouwen, kunstwerken, religieuze voorwerpen maar ook gebruiksvoorwerpen als auto's, landbouwwerktuigen, serviezen, meubels en nog veel meer. De meeste van deze goederen bewaren we in musea.

Het museum Boijmans Van Beuningen beschikt over 151.000 kunstobjecten, een enorme hoeveelheid. En dan is dit museum slechts één van de meer dan 1700 musea in Nederland, kleine en grote. Museum Catharijneconvent acht zich samen met 18 kerken en synagogen 'het grootste museum van Nederland', al functioneren sommige van deze kerken ook nog als kerk.

De getallen geven een indruk van de enorme hoeveelheid dingen die we willen bewaren. Waarom willen we dat? Ze geven een indruk van onze geschiedenis en we voelen ons verrijkt door ernaar te kijken. De meeste voorwerpen die een museum bewaart, worden echter niet getoond. Daar is geen ruimte voor.

Van al deze 'oude' dingen kan men zeggen dat ze niet meer bij de samenleving horen. Schilderijen hangen niet in huizen, kerken zijn zonder gemeenschap van mensen die er samenkomt, mooie serviezen en liturgische voorwerpen worden niet meer gebruikt voor het doel waarvoor ze ooit gemaakt werden. Ze zijn losgemaakt van onze samenleving om als een eiland te bestaan waar mensen zo nu en dan komen kijken. Stel je voor: een kast vol zilveren liturgische voorwerpen, geïnventariseerd, beschreven en op kwaliteit geselecteerd, maar de kast zit op slot want we hebben genoeg aan een enkel exemplaar voor de tentoonstelling en in de liturgie zijn ze niet meer nodig.

Dat de samenleving de dingen in een museum heeft afge-stoten, is niet vreemd want in elke tijd leven mensen met hun eigen voorwerpen en niet met die van hun voorouders. Maar daarmee hebben ze hun primaire functie verloren. Ze zijn veresthetiseerd. Een lege kerk is geen kerk meer maar een mooi gebouw. Kostbare avondmaalsbekers zijn geen avondmaalsbekers meer, dat waren ze ooit. Een icoon past soms nog wel in een moderne woning maar niet met de functie die de icoon in een kerk heeft. De primaire functie is ook hier esthetisch.

Het aantal dingen dat we zo isoleren, neemt nog steeds toe. Is er geen grens? In depots kun je veel opslaan maar met welk doel als niet alles getoond en bezichtigd kan worden? Gebouwen nemen bovendien veel ruimte in. Daardoor staan ze onder druk van de tijd die nieuwe ruimte vraagt. Het is aanpassen aan de tijd of verdwijnen. Laat het kerken blijven, zeggen sommigen, kerken van nu. En dat impliceert dat je ze ter plekke laat vervallen. Want zo is de kerk nu.