

Boekbespreking

*Naïma Lafrarchi**

Leni Franken & Bill Gent (2021). *Islamic Religious Education in Europe*. New York/London: Routledge

De bundel *Islamic Religious Education in Europe*, samengesteld door de Vlaamse filosoof en godsdienstwetenschapper Leni Franken en de Britse onderwijskundige Bill Gent (†) bevat een overzicht van West-Europese onderzoeken aangaande islamitisch onderwijs in veertien Europese landen: België, Bulgarije, Cyprus, Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Zweden en Zwitserland. In deze landen is meer dan vijf procent van de inwoners moslim en islamonderwijs wordt er aangeboden in publieke en/of in private erkende onderwijsinstellingen. Het verschijnen van dit naslagwerk weerspiegelt het belang van en de groeiende aandacht voor islamitisch godsdienstonderwijs. Niet alleen nam het aanbod van islamitisch godsdienstonderwijs toe in de afgelopen twee decennia, ook werd er in publieke en politieke debatten veelvuldig aandacht besteed aan islam en onderwijs.

De bundel bestaat uit twee delen. Het eerste deel, getiteld “Islamitisch religieus onderwijs in Europa – Landelijke rapporten”, bevat veertien landenrapporten geschreven door academici die vertrouwd zijn met het thema in hun respectievelijke landen. De hoofdstukken volgen een vast stramien waarin achtereenvolgens verschillende onderdelen worden behandeld. Eerst beschrijft de auteur de kerk-staat verhouding vanuit een (grond)wettelijk perspectief, en geeft een socio-demografische en historische omschrijving van de moslimgemeenschap(en). Daarna volgt een beschrijving ‘religie en onderwijs’ in brede zin. Nadien neemt de auteur de lezer mee in de nationale politiek-juridische en sociologisch-educatieve context wat betreft de islam. Tot slot wordt de huidige situatie aangaande religieus onderwijs en islamitisch religieus onderwijs beschreven. Ook hierbij wordt een vast stramien gevolgd: is levensbeschouwing of religie al dan niet een verplicht schoolvak? Is het al dan niet gelinkt met (door de overheid) geformuleerde verwachtingen voor burgerschapseducatie? Vervolgens zoomt ieder hoofdstuk in op het islamitisch gods-

* Naïma Lafrarchi is juriste, onderwijskundige en bijzondere leermeester islam en deed in het verleden onder meer onderzoek naar religieuze opvoedidealen bij Vlaamse moslimouders en -jongeren. Ze schreef diverse (inter-)nationale publicaties aangaande islamitisch onderwijs en islamitische pedagogie en in december 2017 verscheen haar boek *Maakt religie een verschil?* (ACCO). Momenteel is ze aan de Universiteit Gent verbonden als onderzoekster, waar ze werkt rond diversiteit, burgerschap en controverse onderwerpen in het hoger secundair onderwijs (UGent).

dienstonderwijs. Zo komt per land aan bod hoe de lerarenopleidingen, de curricula, de lesmaterialen, en de inspectie vorm krijgen. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met trends, (beleids-)initiatieven, aanbevelingen en toekomstgerichte voorspellingen die als doel hebben om de kwaliteit van het islamitisch (godsdienst-)onderwijs te verbeteren.

De landenrapporten bieden de lezer primair een overzicht van de evolutie en stand van zaken van het islamitisch onderwijs in het beschreven land. Daarmee vormt dit deel van de bundel een waardevolle inhoudelijke bijdrage voor het breder academisch vergelijkend onderzoek. Al dient dit met enige voorzichtigheid te worden benaderd omdat de (grond)wettelijke, politieke en onderwijsstructuren niet steeds vergelijkbaar zijn.

Het tweede onderdeel (“Explorerend interdisciplinaire essays over islamitisch religieus onderwijs in Europa”) bevat tien essays met korte reflecties (drie tot vijf pagina’s) op enkele (bredere) issues vanuit een specifiek perspectief aangaande het religieus onderwijs. Hier wordt bijzondere aandacht besteed aan islamonderwijs, met name vanuit comparatief, Europees, onderwijskundig, burgerschapskundig, democratisch, hermeneutisch-kritisch, postkoloniaal/feministisch, pedagogisch, normatief en juridisch perspectief. Hierbij hebben de redacteurs niet noodzakelijk gestreefd naar een één op één reflectie op de landelijke rapporten in het eerste deel van het boek.

De essays bespreken thema’s die overal in (West-)Europa pregnant zijn, variërend van onder andere de vrijheid van religieus onderwijs, de mogelijkheden die religieus onderwijs biedt om maatschappelijke kwesties te bespreken (denk aan burgerschapsonderwijs, democratie en ethiek), alsook pedagogische benaderingen in een postmoderne context. Ook besteden de essays aandacht aan islamonderwijs binnen moslimgemeenschappen. Vaak wordt aandacht besteed aan de toekomst van religieus onderwijs en aan het belang (of niet) ervan voor sociale cohesie. Ook de pluralistische benadering van onderwijs over religies vanuit mensenrechtelijk perspectief komt aan bod. De redacteurs beogen via de tien gekozen overkoepelende perspectieven transversale (trans-Europese) en multidisciplinaire inzichten en kritische reflecties te delen met de lezer.

In dit tweede deel bijt Oddrun Bräten de spits af door enkele bedenkingen en voorstellen te formuleren waarbij zij onder meer verwijst naar de *Toledo Guiding Principles* en de *Signposts*. Dit zijn twee leidende documenten aangaande religieus onderwijs in Europa. Verwijzend naar *Signposts* stelt ze dat het aannemen van religie als een cultureel fenomeen geen zaligmakende oplossing is omdat dit geen recht doet aan de grote heterogeniteit van persoonlijke en sociale moslimidentiteiten binnen de moslimgemeenschappen. Verder is de heterogeniteit binnen het Europees islamitisch onderwijs zeer groot als gevolg van uiteenlopende nationaal-historische ontwikkelingen. We lezen suggesties om islamitisch onderwijs op een meer pedagogische wijze te benaderen met de nodige sensitiviteit en met aandacht voor de specifieke nationale/lokale context.

Dit laatste wordt nader ingevuld in het essay van Geir Skeie. Hij hanteert hiervoor de drie concepten: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van Gert Biesta. In zijn essay illustreert hij deze concepten door aan te geven dat de rol van onderwijs beïnvloed wordt door de nationale context en de (wettelijk) organisatorische elementen in de door hem gekozen landen. Hij vraagt zich af welke invulling deze concepten hebben in de in dit boek behandelde landen.¹

Siebre Miedema onderscheidt vervolgens een ‘inclusieve, exclusieve en pluralistische benadering’ die we terugvinden in wat hij ‘good citizenship’ noemt. Daarnaast verwijst hij naar twee concepten, met name ‘minimal citizenship education’ en ‘maximal citizenship education’ waarbij het eerste een louter formele overdracht van kennis over burgerschapsgerelateerde concepten inhoudt. Het tweede stimuleert en versterkt de persoonlijke identiteitsontwikkeling van jongeren door actief waarden- en procesgericht leren. Frankrijk heeft de meest exclusieve benadering waarbij kerk en staat strikt gescheiden zijn en er geen confessioneel religieonderwijs binnen de staatsscholen wordt ingericht. Voor de inclusieve benadering verwijst Miedema naar Zweden, Denemarken Bulgarije, Nederland, Noorwegen, Finland en Cyprus. Daarbij laat hij zien dat de meeste West-Europese landen een inclusieve houding met een minimalistische of maximalistische benadering hanteren aangaande ‘burgerschapseducatie’. Miedema pleit expliciet voor een meer pedagogische benadering van het islamonderwijs in plaats van een te grote nadruk van islamonderwijs als middel tegen radicalisering en inzetbaar voor terrorismebestrijding.

Olof Franck poneert dat de islam niet bekeken dient te worden als een ‘statisch’ gegeven. De islam krijgt net als andere levensbeschouwingen invulling door de gecontextualiseerde mens. Hij stelt zich de vraag op welke manier democratisch onderwijs aangaande religie en ethiek in een islamitische onderwijscontext zich kan ontwikkelen. Voor hem is de leerkracht cruciaal in dit proces. Het aan bod laten komen van dissidente kritische stemmen over bepaalde onderwerpen kan hierbij helpen. Ook een kwalitatieve pedagogische omkadering waarin leerlingen kritische reflectie kunnen oefenen – niet met als doel hun eigen geloof te verloochenen, maar wel om zich bewust te worden van de diversiteit binnen de islam – kan helpen.

Farid Panjwani benadrukt vervolgens het belang van een hermeneutische benadering van islam en moslims. Hoewel er binnen de islam een (grote) diversiteit bestaat, lijkt de moslim nog te vaak te worden herleid tot een bepaald imaginair beeld. Panjwani stelt daarom de relatie tussen de tekst en de menselijke interpretatie ervan centraal. Dit houdt in dat “de tekst niet op zichzelf staat, maar in een bepaalde context dient geïnterpreteerd te worden, de betekenis is flexibel en beweeglijk” (p. 269). Vertrekkende vanuit deze hermeneutische benadering wordt het voorstel geformuleerd om in de onderwijscontext mee te geven dat “betekenis van een tekst een dynamisch proces is tussen de tekst en de lezer doorheen de geschiedenis” (p. 269). Deze benadering laat toe om in een onderwijscontext

na te denken over de sociale, politieke en culturele context waarin interpretaties zijn ontstaan, en om leerlingen de diversiteit ervan te leren ontdekken.

In het volgende essay stelt Marianne Hafnor Bø specifiek het postkoloniaal en feministisch perspectief in de schijnwerpers. Zij stelt dat er te weinig kennis is over de interne diversiteit en over vrouwelijke perspectieven binnen de islam. Ze wijst erop dat er, wanneer het gaat over 'de islam', vaak slechts één algemeen perspectief van de islam besproken wordt. Dit weerspiegelt de onwetendheid over gender in islam, en meer algemeen in religies. Een steeds groter wordende aandacht voor interne diversiteit en gender biedt pedagogisch-didactische kansen voor islamitisch onderwijs, en meer algemeen voor religieus onderwijs. Zij wijst er verder op dat ook academici vaak met een *bias* kijken naar de islam als monolithisch geheel wat betreft de rol van de vrouw en de vele genderspecten die er aanwezig zijn. Haar belangrijkste kritiek is dat vrouwelijke stemmen worden gemarginaliseerd in het discours aangaande religies.

Abdullah Sahin wijst er dan weer op dat onderwijs een complex concept is dat alle 'deelaspecten' van de mens raakt. Daarom dient een grondige analyse van de benaderingen en betekenis van het concept 'onderwijs' uitgevoerd te worden, teneinde de verscheidene culturele invullingen ervan te vatten. Vertrekkende van de vaststelling dat islamitische religieuze educatie zich in een religieus pluralistisch Europese context ontwikkelt, dringt een open dialoog zich op, waarbij de wederzijdse verwachtingen van de betrokken belanghebbenden worden geformuleerd. Hij stelt dat er islamitische bronnen voor islamitisch onderwijs zijn die voor de persoonlijke (identiteits)ontwikkeling bevorderend, leerlingengericht en pedagogisch onderbouwd kunnen worden beschouwd. Deze bronnen kunnen tevens een basis vormen om op een kritisch reflectieve wijze in dialoog te gaan met het westers onderwijs(concept). Dit laatste, poneert hij, veronderstelt een andere kijk op wat islamonderwijs kan zijn in een Europese context. Zonder in detail te treden wijst hij op de transformatieve kracht van islamonderwijs als een pedagogische hefboom die vorm en inhoud krijgt binnen een bredere politieke, socio-economische en culturele eigenheid van een samenleving. Daarnaast stelt hij dat, wanneer islamitisch onderwijs wordt bestudeerd, men aandacht dient te hebben voor het koloniale verleden, collectieve herinneringen, intergenerationele verschuivingen, klasse, enz. De laatste decennia formuleren Europese landen expliciete verwachtingen ten aanzien van wat zij als 'liberale' islam omschrijven. In fine stelt Sahin dat datgene wat primeert een kwalitatief islamitisch onderwijsaanbod is dat tegemoet komt aan de huidige noden en behoeften van de moslimjongeren. Het gaat hierbij om een kritische reflectieve transformatieve attitude waarbij religieuze identiteitsontwikkeling kan plaatsvinden in een pedagogisch onderbouwde context.

François Levrau op zijn beurt vertrekt van de premisse dat een multiculturele samenleving veronderstelt dat burgers over interculturele competenties beschikken, dat ze zich op een vreedzame en respectvolle wijze ontmoeten en een *sense of belonging* delen. Onderwijs

is daarom volgens hem een hefboom om een authentiek sociaal bindweefsel te creëren. Hij stelt dat jongeren meer met elkaar in contact brengen hiertoe zou kunnen bijdragen. Vertrekkende van de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (UVRM) schetst hij de paradox die er volgens hem aanwezig is tussen de belangen van het kind en het recht van de ouders in de opvoedingskeuze die ze maken voor hun kinderen. Binnen dit breder UVRM regelgevend kader vertrekt hij van het kind-perspectief. Hij stelt dat de mogelijkheid aan de kinderen dient aangeboden te worden om in contact te komen met een bredere waaier van andere (wereld-)visies en/of religies. De school is in die zin de uitgelezen plek waar kinderen met elkaar kunnen ageren en in contact kunnen komen met andere culturen/religies. De onderliggende gedachte is dat in een latere fase jongvolwassenen voor zichzelf kunnen uitmaken welke keuze ze willen maken. Levrau meent dat onderwijs de taak heeft om kinderen/jongeren voor te bereiden om in een complexe, superdiverse, liberaal-democratisch maatschappij te leven. Anderzijds staat hij ook stil bij het ouderperspectief. Sociale cohesie kan je enkel bereiken wanneer gemeenschappen (volwassenen) zich samen engageren om een *sense of belonging* te creëren waar vrijheden begrensd zijn door gezamenlijke verantwoordelijkheden en solidariteit. Voor dit laatste is het een morele plicht om zich maatschappelijk te integreren, dixit Levrau, waarbij hij poneert dat dit in lijn is met de geest van idealen als vrijheid, gelijkheid en solidariteit binnen een liberale samenleving.

De laatste bijdrage is van de hand van Temperman. Hierin wordt stilgestaan bij de Universele Verklaring van de Kinderrechten. Temperman stelt zich meer bepaald de vraag waarom er in Europa niet meer objectief, kritisch en pluralistisch, verplichtend openbaar onderwijs is waar lessen over religies worden gegeven. In die zin houdt hij een pleidooi voor een meer pluralistische en religiewetenschappelijke benadering. In zijn analyse wijst hij erop dat curricula voor godsdienstonderwijs in landen met een joods-christelijke traditie (nog steeds in minder of meerdere mate) bepaald worden door de kerk(en). Het is dan niet verwonderlijk dat de moslimgemeenschappen in die landen geënt zijn op dezelfde (grond)wettelijke principes. Hij concludeert dat de keuze voor een vak waar leerlingen leren *over* religies – waar Temperman voorstander van is – vandaag geen kans op slagen heeft omdat aan de prerogatieven voortvloeiend uit de grondwettelijk vastgelegde staat-kerkverhoudingen wordt vastgehouden.

Bij het lezen van het boek rezen een aantal kritische reflecties en bedenkingen op. De drijfveer om dit naslagwerk te schrijven is de grote(re) aandacht voor islamonderwijs in de laatste twee decennia. 9/11 is in dat opzicht het scharniermoment geweest. De hoofdstukken in deel 1 zijn een eerste aanzet om op gestructureerde wijze het islamonderwijs in de veertien gekozen landen weer te geven. De landenrapporten tonen aan dat meer verdiepend en verbredend onderzoek nodig is. De overgrote meerderheid van de auteurs zijn experts in (christelijk) religieus onderwijs, en niet *per se* in islamitisch onderwijs van bin-

nenuit. De auteurs zijn zich bewust van de verhoogde aandacht voor islam, en met name van de negatieve incentives die op beleids- en politiek niveau zijn genomen ten aanzien van de – erkende en niet-erkende – moslimgemeenschappen, en in het bijzonder ten aanzien van het islamonderwijs. Alle auteurs in deel 1 van het boek beschrijven een verschuiving, een verhoogde aandacht voor en/of expliciete (educatieve/inhoudelijke) verwachtingen ten aanzien van het islamitisch onderwijs vanuit de overheid/het beleid, waarbij radicalisering en terrorisme de rode leidraad lijkt te zijn om beleidsinitiatieven te nemen. In die zin vinden we in de eerste paragraaf in het begin van elk landelijk rapport opvallend vaak hetzelfde discours, met name een duidelijke shift, gerichte maatregelen ten aanzien van het islamitisch onderwijs, verstrengde beleidsinitiatieven, en expliciete verwachtingen die de overheid/politici formuleren en die gericht zijn aan de erkende instanties voor de islam en de moslimgemeenschappen. Door de complexiteit en heterogeniteit binnen de moslimgemeenschappen, de verschillende betrokken beleidsniveaus binnen de landen, de aanwezige belangengroepen, en de onderwijsinstellingen van privaatrechtelijk en publiekrechtelijke aard, is het voor zowel een lid van de geloofsgemeenschap als voor een buitenstaander niet evident om de verscheidene aanwezige (tegenstrijdige) belangen en dynamieken altijd te vatten. In deze grondwettelijk georganiseerde complexe materie is dan ook omzichtigheid geboden. Toch vindt de lezer een eerste aanzet voor hoe het islamitisch onderwijs zich heeft ontwikkeld in een breder (grond)wettelijk kader en binnen verscheidene socio-culturele contexten van de respectievelijke landen. De bijdragen laten echter ook zien dat niet iedere overheid de beleidsmatige verantwoordelijkheden, die gepaard gaan met immigratie en de aanwezigheid van moslims in de respectievelijke landen, even krachtig ter hand heeft genomen. Hier lag een gemiste kans om de weinige of uitgebleven beleidsmaatregelen, en de gevolgen die tot de dag van vandaag doorwerken, kritischer te analyseren in de landelijke rapporten. Denk bijvoorbeeld aan het ontbreken van een kwaliteitsvolle lerarenopleiding, kwaliteitsvolle op de samenleving en diverse moslimgemeenschap geënte curricula opgesteld door pedagogen en theologen/religiewetenschappers, of nog het inrichten vanaf den beginne van een inspectie voor islamonderwijs. Het is niet mogelijk om de pijnpunten binnen het islamitisch onderwijs te benoemen zonder te wijzen op het decennia lange non-beleid aangaande deze materie.

Elk van de besproken Europese landen heeft haar eigen staat-kerk verhouding gebaseerd op de grondwet en het bijpassende regelgevend kader. Bij de erkenning van de islam werd de islam – als het ware – de bestaande (grond)wettelijke structuur opgelegd. Dit bracht, en brengt, tot vandaag bepaalde uitdagingen met zich mee zoals de ‘vertegenwoordiging van de diverse aanwezige moslimgemeenschap(pen)’. Verder valt op dat binnen de overheden en door politici via onder andere burgerschap en mensenrechten maatregelen en initiatieven worden genomen om het islamonderwijs te moderniseren, wat gezien kan worden als een poging om dit onderwijs te enten op de moderne, geseculariseerde en diverse samenleving. Een van de oplossingen hiervoor lijkt een vak ‘learning about

religion' te zijn. Het argument is dat 'leren over religie' bevorderlijk is voor de sociale cohesie en dat de grondwettelijke principes aan aanpassing toe zijn, gezien de gewijzigde samenleving en verwachtingen binnen een geseculariseerde samenleving. De auteurs brengen in die zin elk binnen hun eigen context een minimalistische/maximalistische benadering aangaande burgerschap en modernisering naar voren. Hierbij constateren ze dat het vinden van een gebalanceerd evenwicht tussen de verwachtingen van de verscheidene moslimgemeenschappen enerzijds en die van politici, onderwijskundigen, en andere belanghebbenden anderzijds, een van de grootste uitdagingen is van het islamonderwijs. Sahin waarschuwt dat een seculiere benadering echter zelf niet vrij is van eigen assumpties. Gebaseerd op brede en diepe kennis aangaande islamitisch onderwijs, stelt hij voor om meer evidence-based, kritisch-reflectief islamitisch onderwijs te ontwikkelen waarbij de geletterdheid, en de interculturele en interreligieuze competenties van moslimjongeren en niet-moslimjongeren worden versterkt. Hiervoor is een interdisciplinaire benadering nodig tussen academici en ervaringsdeskundigen. Willen we de kwaliteit van het islamitisch onderwijs – al dan niet in het privé of publiek onderwijs – verhogen dan is het betrekken van onafhankelijke academici, praktijkdeskundigen en opgeleide experts hoogst noodzakelijk.

In alle essays wordt een beknopte kritische analyse van het huidige islamonderwijs weergegeven. De auteurs bieden op een comparatieve wijze relevante inzichten in de landelijke contexten. Hun oppervlakkige, korte helikopter view aangaande het islamonderwijs en de evolutie nodigt uit tot verdere verdieping en verbreding. Zowel de landelijke rapporten als de essays geven een eerste zicht op wat er leeft in Europa aangaande het islamonderwijs. De bundel is dan ook vooral een eerste kennismaking met de brede en uiterst complexe thematiek. In de essays wordt de vinger op meerdere knelpunten gelegd. Voor wie als expert of academicus bezig is met islamitisch en/of religieus onderwijs is dit naslagwerk een goede basis.

Last but not least, heeft de meerderheid van de auteurs een joods-christelijke achtergrond en blijven de moslimauteurs een uitzondering. De toon, benadering, perspectieven en de aanbevelingen van deze laatsten klinken verschillend van die van de eerstgenoemden. De laatstgenoemden, die toegang hebben tot islamitische bronnen, zien kansen en opportuniteiten vanuit de eigen islamitische traditie. In de essays worden meerdere werkpunten vanuit verscheidene perspectieven naar voor geschoven die een startpunt kunnen zijn voor verder onderzoek.

Noot

- 1 Kwalificatie: Cyprus, Denemarken, Noorwegen; socialisatie: Finland, Cyprus, Duitsland, België; subjectificatie: Denemarken, Bulgarije, Nederland.