

# Religie & Samenleving

JAARGANG 17 | NR 3

## Leren in en over de islam op school

Ervaringen uit Nederland en Vlaanderen

---

### Hoe geven we les in en over de islam?

*Welmoet Boender en Leni Franken*

### De perspectiefgerichte benadering

*Markus Altena Davidsen*

### “Wilt u alstublieft mijn gasten zijn?” (Gn 18,3)

*Jeroen Hendrickx*

### Als je moslim bent op een christelijke school...

*Marcel Elsenaar*

### Islamitische godsdienstlessen: naar een integratief pedagogisch-didactisch model

*Kamel Essabane*

### Islamonderwijs aan de Vlaamse Hogescholen: een stand van zaken

*Mohamed El Fadili en Mourad El Meziani*

### Boekbespreking

*Naima Lafrarchi*

**RADBOUD  
UNIVERSITY  
PRESS**

# *Religie & Samenleving*

Jaargang 17, nummer 3

November 2022

Themanummer

---

## *Leren in en over de islam op school*

Ervaringen uit Nederland en Vlaanderen

Leni Franken en Welmoet Boender (redactie)

## Colofon

### *Religie & Samenleving*

*Religie & Samenleving* wil een podium bieden aan hen die zich bezig houden met het bestuderen van de veranderingen in religie en religieuze organisaties in de Europese samenleving van de laatste twee eeuwen. Daarmee wil het tijdschrift een bijdrage leveren aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij. *Religie & Samenleving* kiest voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Vanuit dit brede perspectief wil het ook beleidsmakers en het geïnteresseerde publiek informeren over de veranderingen in religie in relatie tot de sociale, culturele en historische context. Het tijdschrift wil daarom een plaats bieden aan – in toegankelijke stijl geschreven – wetenschappelijke artikelen uit verschillende disciplines en eveneens aan essayistische bijdragen. Voorts zal het ruime aandacht schenken aan publicaties die op genoemde terreinen verschijnen.

*Religie & Samenleving* wordt uitgegeven door Radboud University Press en verschijnt driemaal per jaar. Bijdragen voor *Religie & Samenleving* worden door de redactie beoordeeld. Artikelbijdragen worden ook voorgelegd aan één of meer externe, anonieme beoordelaars. Over het al dan niet opnemen van bijdragen beslist de redactie.

#### **Redactieleden**

William Arfman  
Leni Franken  
Lammert Gosse Jansma  
Joris Kregting  
Brenda Mathijssen  
Inge Sieben  
Welmoed Wagenaar (secretaris)

#### **Vormgeving**

Textcetera, Den Haag

#### **Abonnementenadministratie**

Radboud University Press  
Postbus 9100  
6500 HA Nijmegen  
radbouduniversitypress@ru.nl

#### **Recensie-exemplaren**

Joris Kregting  
Radboud Universiteit  
Erasmusplein 1 (kamer 17.03c)  
6525 HT Nijmegen  
joris.kregting@ru.nl

#### **Abonnementsprijzen gedrukte exemplaren**

Instituten: € 45,-  
Standaard: € 30,-  
Leden Werkgezelschap Godsdienstsociologie  
en Godsdienst antropologie: € 25,-  
Leden NSV: € 20,- / € 25,-  
Los nummer: € 12,50

#### **Druk**

Pumbo.nl

**Website:** [www.religiesamenleving.nl](http://www.religiesamenleving.nl)

**E-mail:** [religiesamenleving@gmail.com](mailto:religiesamenleving@gmail.com)

Het jaarabonnement wordt automatisch verlengd. Opzeggen kan schriftelijk via [radbouduniversitypress@ru.nl](mailto:radbouduniversitypress@ru.nl), maar uiterlijk voor 1 december voor het begin van het nieuwe kalenderjaar.

ISSN 1872-3497  
E-ISSN 2773-1669

**RADBOUD  
UNIVERSITY  
PRESS**

© 2022 Religie & Samenleving

*Religie & Samenleving* wordt gepubliceerd in Diamond Open Access met de volgende Creative Commons-licentie: Attribution-4.0-International (CC BY 4.0). Deze licentie houdt in dat het kopiëren, distribueren, vertonen en uitvoeren van het werk en afgeleide werken is toegestaan op voorwaarde van het vermelden van de oorspronkelijke auteur(s).

## Inhoud

Redactioneel	170
Hoe geven we les in en over de islam?	173
Islam op school in Vlaanderen en Nederland <i>Welmoet Boender en Leni Franken</i>	
De perspectiefgerichte benadering	198
Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO <i>Markus Altena Davidsen</i>	
“Wilt u alstublieft mijn gasten zijn?” (Gn 18,3)	227
Levensbeschouwelijke diversiteit in de katholieke dialogeschool en in het vak rooms-katholieke godsdienst <i>Jeroen Hendrickx</i>	
Als je moslim bent op een christelijke school...	250
Een reflectie op levensbeschouwelijk onderwijs over de islam op protestants-christelijke en katholieke scholen voor voortgezet onderwijs <i>Marcel Elsenaar</i>	
Islamitische godsdienstlessen: naar een integratief pedagogisch-didactisch model <i>Kamel Essabane</i>	269
Islamonderwijs aan de Vlaamse Hogescholen: een stand van zaken <i>Mohamed El Fadili en Mourad El Meziani</i>	289
Boekbespreking <i>Naïma Lafrarchi</i>	307

## Redactioneel

“Er waren eens een Belg, een Nederlander en een Amerikaan....” Moppen over het (ingebeelde) verschil tussen Belgen en Nederlanders bestaan al zolang beide natiestaten bestaan. En daar zijn historische redenen voor. Zo konden de Noordelijke en de Zuidelijke Nederlanden – die heel even op een artificiële manier verenigd waren in het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden (1815-1830) – het op politiek en religieus gebied niet met elkaar vinden. Dat heeft uiteindelijk geleid tot de Belgische onafhankelijkheid in 1830 en tot de daarbij horende politieke, levensbeschouwelijke en culturele verschillen.

België (en in het bijzonder Vlaanderen) en Nederland hebben echter, omwille van een gedeeltelijk gelijklopende geschiedenis, ook heel wat dingen met elkaar gemeen. Dat geldt niet in het minst voor het onderwijs, dat nota bene één van de aanleidingen was die tot de Belgische opstand en onafhankelijkheid hebben geleid. Immers, de Zuidelijke, overwegend katholieke Nederlanders waren het absoluut niet eens met de bemoeizuchtige onderwijspolitiek van Willem I, die overgoten was met een protestants sausje.

Het politieke belang van onderwijs blijkt eveneens uit de verschillende ‘schoolstrijden’ die zowel in Nederland als in België werden gevoerd. Inzet was in beide landen de vrijheid van onderwijs en de overheidssubsidiëring die hier toe al dan niet gepermitteerd of zelfs noodzakelijk was. De vrijheid van onderwijs werd in Nederland expliciet vermeld in de herziene grondwet uit 1848. In 1917 werd, naast deze onderwijsvrijheid, ook de financiële overheidssteun voor bijzondere scholen vastgelegd (huidige artikel 23). Ook in België werd de vrijheid van onderwijs grondwettelijk vastgelegd, met name in artikel 17 van de Grondwet uit 1831. Met het schoolpact uit 1958 werd de overheidsfinanciering van vrije scholen vastgelegd en deze financiering werd in 1988 eveneens grondwettelijk verankerd (huidige artikel 24).

Zowel in België als in Nederland heeft de vrijheid van onderwijs geleid tot een onderwijssysteem waarin zowel ‘openbare’ of ‘officiële’, als ‘vrije’ of ‘bijzondere’ scholen, die vaak (maar niet altijd) een confessionele grondslag hebben, door de overheid erkend en gesubsidieerd kunnen worden. Lange tijd ging het bij de schoolstrijden voornamelijk om katholieken, protestanten, liberalen en socialisten. Een aantal decennia geleden kwamen daar ook moslims bij en werd ook de islam ingepast in reeds bestaande structuren. Voor Nederland betekende dit dat er naast katholieke en protestantse scholen ook islamitische

scholen zijn. In Vlaanderen hebben leerlingen in het officieel (cf. Nederland: openbaar) onderwijs het grondwettelijk recht op onderwijs in één van de zeven erkende eredielen – waaronder sinds 1974 ook de islam – of in de niet-confessionele zedenleer.

De beide samenlevingen zijn de voorbije decennia sterk veranderd, onder andere door de secularisering en de gediversifieerde bevolkingssamenstelling. De mogelijkheid om bijzonder of vrij onderwijs binnen de religieuze of levensbeschouwelijke traditie te organiseren, is gebleven. Maar de nadruk op het belang dat kinderen leren omgaan met religieuze diversiteit nam toe: onderwijs moet ook investeren in het leren over andere religies en levensbeschouwingen.

In dit themanummer van *Religie & Samenleving* vertrekken we vanuit het gegeven dat zowel in Nederland als in Vlaanderen het aantal moslimleerlingen de laatste decennia sterk is toegenomen. Zowel onderwijs over de islam als wereldreligie, als confessioneel onderwijs binnen de islam, heeft een plaats kunnen krijgen binnen reeds bestaande structuren. Desondanks wordt er vaak in termen van spanningen gesproken als het gaat om onderwijs over en in de islam. Maar hoe terecht is dat? Tegen welke historische, staatsrechtelijke achtergronden dienen we de vaak verhitte discussies over islamonderwijs in en over islam in Nederland en Vlaanderen te begrijpen? Wat zijn de ervaringen van docenten en lerarenopleiders? Welke spanningen zien zij en hoe vatten zij deze aan in hun lessen? Hoe worden leraren voorbereid om lessen in en/of over islam te geven?

In deze bundel gaan we, aan de hand van zowel theoretisch als eerder praktisch georiënteerde bijdragen, op zoek naar manieren waarop er in Vlaanderen en Nederland les wordt gegeven in en over de islam. We gaan dit na voor zowel officiële/openbare als op vrije/bijzondere (katholieke; protestants-christelijke, islamitische) scholen. Na een inleidende tekst, waarin Welmoet Boender en Leni Franken de organisatie van het godsdienstonderwijs in Vlaanderen en Nederland toelichten, verkent de Leidse religiewetenschapper Markus Davidsen de mogelijkheden van een kerncurriculum godsdienst-levensbeschouwing voor openbare en bijzondere scholen – een kerncurriculum waarin ook volop aandacht is voor kennis over de islam. In Vlaanderen komt de nadruk op zingeving en omgang met diversiteit onder meer tot uitdrukking in de ontwikkeling van lesmateriaal waarin ‘interlevensbeschouwelijke competenties’

centraal staan. De Vlaamse historicus en theoloog Jeroen Hendrickx laat zien hoe het pedagogisch concept van de katholieke dialogescholen dit uitwerkt.

Inzoomend op de realiteit van het klaslokaal, buigt Marcel Elsenaar zich vanuit zijn ervaring als docent en scholenbegeleider over de manier waarop onderwijs over de islam een plek krijgt op Nederlandse christelijke confessionele scholen. Ook de Nijmeegse promovendus Kamel Essabane roept docenten op, ditmaal in de context van islamitische basisscholen, om oog te hebben voor de beleving van de leerling. Hij laat zien dat centrale pedagogische modellen die veelvuldig gebruikt worden in het onderwijs, een islamitische evenknie hebben. Ook doet hij een aantal concrete voorstellen om moslimleerlingen en docenten vanuit hun westers-islamitische hybride identiteit te laten navigeren binnen de Nederlandse en Vlaamse samenleving en de islamitische tradities. Hogeschooldocenten en lerarenopleiders Mohammed El Fadili en Mourad El Meziani gaan in op de manier waarop Vlaamse toekomstige lesgevers godsdienst/levensbeschouwing worden opgeleid om in een gedi-versifieerde groep les te geven over en in de islam. We sluiten af met een boekbespreking door de Vlaamse islamitisch pedagoge Naïma Lafrarchi van een recent verschenen Engelstalig naslagwerk over islamitisch onderwijs in Europa. Hierin wordt duidelijk dat de vragen die wij hier opbrengen niet alleen in Nederland en Vlaanderen worden gesteld, maar ook elders in Europa bijzonder actueel zijn.

De meeste bijdragen uit deze bundel werden gepresenteerd op het symposium *Islam in het Vlaamse en Nederlandse onderwijs* dat op 18 november 2022 werd georganiseerd aan de Universiteit Antwerpen, met de ondersteuning van UCSIA, Centrum Pieter Gillis, en de Vrije Universiteit Amsterdam. We hopen dat niet enkel deze studiedag, maar ook deze bundel die eruit is voortgevloeid, inspirerend kunnen zijn en aanleiding kunnen geven tot verdere reflectie, discussie en samenwerking. Niettegenstaande de cliché-moppen die er over Vlamingen en Nederlanders bestaan, kunnen we het allicht op heel wat punten met elkaar vinden en blijvend van elkaar leren.

# Hoe geven we les in en over de islam?

## Islam op school in Vlaanderen en Nederland

Welmoet Boender\* en Leni Franken\*\*

### Summary

*How do we teach about and into Islam in Flemish and Dutch schools? This is the leading question of this special issue of Religie & Samenleving. Its relevance must be understood against recent societal developments (secularization, increasing religious diversity) as well as against pedagogical-didactical developments about teaching about, teaching into and teaching from religion in governmental and non-governmental (denominational) schools. This introductory essay elaborates on the historical and legal background of formal Islamic religious education in Belgium (Flanders) and in the Netherlands. Hereto, we first outline the constitutional frameworks in both countries, in which the provision of government-subsidized religious education should fall. Subsequently, we describe the organization of Islamic religious education, which in the Netherlands is mainly offered at Islamic schools, while in Belgium it is a subject facilitated by the government in official schools. We also show how Catholic schools in Flanders have reflected on a suitable offer for the increasing number of pupils with a Muslim background in these schools. We end our introduction by showing how in recent years, teacher education institutions in both countries have invested in preparing their students for teaching about or in Islam.*

---

\* Welmoet Boender (MA Islamologie, MA culturele antropologie, PhD Religiewetenschappen) is universitair docent islam en religiestudies aan de Faculteit Religie en Theologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij is opleidingsdirecteur van de Bachelor programma's van de faculteit en tevens verbonden als stafmedewerker aan het Centrum voor Islamitische Theologie. Haar werk richt zich op de rol en opleiding van moslim religieuze professionals, in het bijzonder imams, en de ontwikkeling van islamitische theologie aan West-Europese universiteiten.

\*\* Leni Franken (MA godsdienstwetenschappen, MA/PhD filosofie) is als onderwijsbegeleider verbonden aan het Centrum Pieter Gillis (Universiteit Antwerpen). Als senior onderzoeker publiceert zij onder meer over kerk-staatfinanciering, overheidsneutraliteit, levensbeschouwelijke vakken, vrijheid van onderwijs, en godsdienstvrijheid. Daarnaast is zij als gastdocent verbonden aan de Erasmushogeschool in Brussel.



## 1 Inleiding

Moslims wonen al meer dan vijftig jaar in Nederland en België waar zij onlosmakelijk deel uitmaken van de samenleving.<sup>1</sup> Beide landen kennen een grondwettelijke vrijheid van onderwijs. Door de overheid gesubsidieerd onderwijs in en over de islam vindt – net als in en over andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities – in meerdere formele institutionele inbeddingen plaats. In België gaat het dan zowel om islamonderwijs op ‘officiële’ als op ‘vrije’ scholen, in Nederland vergelijkbaar om ‘openbare’ en ‘bijzondere’ scholen. Door ouders, schoolleiding en lesgevers, maar ook door overheden wordt groot belang gehecht aan kwalitatief goed islamonderwijs. Zowel officiële/openbare als vrije/bijzondere scholen staan voor de maatschappelijke opdracht om kinderen voor te bereiden op de levensbeschouwelijk pluriforme samenleving. Hiervoor is het van belang dat kinderen voldoende genuanceerde (basis)kennis opdoen van één van de grootste wereldreligies, de islam. Ook hechten nogal wat ouders belang aan de vorming van hun kinderen binnen een mono-religieuze traditie. Voor hen is het mogelijk om binnen het door de overheid gesubsidieerd onderwijs te kiezen voor islamitisch onderwijs.

Tegelijk brengt islamonderwijs specifieke vragen en soms ook spanningen met zich mee voor leerkrachten, leerlingen, schoolbestuurders, inspectie en lerarenopleiders. Immers, publieke en politieke debatten over de islam waren in de afgelopen decennia vaak fel en de mate van integratie en emancipatie van moslims werd veelvuldig betwist. Terreuraanslagen door moslimextremisten en de dreiging ervan brachten schokgolven van angst, boosheid en onmacht teweeg. Jonge moslims zochten op het internet naar kennis over de islam, waarbij ze vaak een heel ander beeld te zien kregen dan hen in de moskee of door hun ouders werd verteld.

Hoe ziet onderwijs over en in de islam er uit binnen een dergelijke complexe achtergrond? Dit themanummer van *Religie & Samenleving* staat stil bij de vraag hoe er in België, in het bijzonder in Vlaanderen, en Nederland les gegeven wordt over en in de islam in het primair en secundair onderwijs. We hebben daartoe een aantal docenten, lerarenopleiders en geëngageerde onderzoekers gevraagd om te reflecteren op hun ervaringen: hoe geven zij les in of over de islam en waar zien zij kansen voor versterking van de kwaliteit?

### 1.1 *Van christelijke naar superdiverse samenlevingen*

Waar België en Nederland lange tijd christelijke naties waren die allebei begin twintigste eeuw een Schoolstrijd kenden, is de religieuze kaart vanaf de jaren 1960 drastisch gewijzigd: zowel in België als in Nederland is het aantal (praktiserende) gelovigen substantieel afgenomen<sup>2</sup> en een meerderheid van Belgische en Nederlandse burgers identificeert zich vandaag de dag als ‘seculier’ of ‘niet geaffilieerd’.<sup>3</sup> Daarnaast worden zowel België als Nederland gekarakteriseerd door toenemende levensbeschouwelijke diversiteit: naast katholieke en protestantse gemeenschappen zijn vele andere religieuze tradities aanwezig, zoals jodendom, hindoeïsme, boeddhisme, sikhisme, oosters-orthodox christendom, Jehova getuigen en pinkstergroeperingen. De islam is in al zijn variaties de religie van een groeiende groep inwoners van Nederland en België en moslims vormen er de grootste niet-christelijke geloofsgemeenschap.

Voor het door de overheid gesubsidieerd onderwijs hebben deze maatschappelijke ontwikkelingen allerlei consequenties. In Nederland werd onlangs de aanvraag voor de 55<sup>e</sup> islamitische basisschool goedgekeurd door het Ministerie van Onderwijs en Cultuur.<sup>4</sup> In Vlaanderen is het aantal leerlingen dat islamitisch godsdienstonderwijs volgt in de officiële scholen verdubbeld op tien jaar tijd. Daarnaast gaan zowel in Vlaanderen als in Nederland christelijke – katholieke en in Nederland ook protestantse – scholen op zoek naar manieren om met een diverse leerlingenpopulatie om te gaan, zonder daarbij de eigen identiteit kwijt te raken. Tegelijk maken deze ontwikkelingen dat in het publieke en politieke debat vragen worden gesteld over het nut en de noodzaak van door de overheid bekostigd confessioneel vrij/bijzonder onderwijs en van door de overheid bekostigde levensbeschouwelijke vakken. We zien een toenemende nadruk op het belang van het aanleren van ‘interlevensbeschouwelijke competenties’ door iedere leerling, ook in het kader van burgerschapsvorming. En we zien hoe zorgen om islamitisch radicalisme en extremisme, niet alleen elders in de wereld maar ook heel dichtbij, zoals bij de aanslagen in Brussel in 2016 of bij de moord op filmregisseur Theo van Gogh in 2004, specifieke ‘brandende vragen’ meebrengen die nieuw overheidsbeleid en islamitische organisatievorming aandrijven.

In deze bundel komen onderzoekers en betrokkenen aan het woord die nadenken over de vraag ‘hoe les te geven over, in, of vanuit de islam’. Dit sluit aan bij de veelgebruikte pedagogisch-didactische drieslag ‘*teaching about, teaching in and teaching from religion*’ van Michael Grimmitt. In diverse bijdra-

gen komt aan de orde wat docenten en schoolbesturen, leerlingen en ouders, en lerarenopleiders verwachten van onderwijs in, over en/of vanuit de islam en hoe zij dit vorm proberen te geven. Wat zou een leerling moeten weten over de islam, en wie stelt dat vast? Hoe komen lesmethodes tot stand? Welke pedagogisch-didactische keuzes kan een docent maken als het gaat om het ondersteunen van een kritisch-reflectief perspectief op de eigen religie of levensbeschouwing en die van anderen, in het bijzonder als het hierbij gaat over de islam? Ook gaat de bundel in op de vraag hoe lerarenopleidingen in Vlaanderen en Nederland hun studenten voorbereiden op de actuele noden en behoeften van leerlingen, ouders, alsook van overheden. Hoe worden lesgevers voorbereid op hun lessen in een ‘superdiverse’ klas of samenleving? Deze vragen gelden voor al het religieonderwijs, dat immers nooit waardenvrij is. We denken echter dat deze vragen in het huidige maatschappelijke en politieke klimaat niet vanzelfsprekend zijn, in het bijzonder als het om de islam gaat. We nemen in deze bundel de stand van zaken op en laten zien hoe nagedacht wordt over onderwijs aangaande de islam als religieuze traditie die enerzijds dezelfde plaats heeft in de samenleving als andere religies, en anderzijds zowel moslims als niet-moslims voor indringende vragen stelt. We hopen dat de bijdragen een basis leggen voor verdere discussie en nader onderzoek.<sup>5</sup>

### ***1.2 Ruimte voor onderwijs in en over de islam in Vlaanderen en Nederland***

Bij wijze van inleiding schetsen we in de onderstaande bijdrage de formele kaders waarin onderwijs in en over islam in België/Vlaanderen en in Nederland plaatsvindt. Welke ruimte is er in beide landen voor islamitisch godsdienstonderwijs en in welke constellaties? Lezers van deze bundel zullen wellicht meer thuis zijn in één van de beide landen, maar onze stellige verwachting is dat over en weer geleerd kan worden van ervaringen met islamonderwijs in het betreffende buurland.

Hiertoe schetsen we eerst de grondwettelijke kaders waarbinnen het aanbod van door de overheid gesubsidieerd religieus en levensbeschouwelijk onderwijs dient te vallen. We beschrijven kort de organisatie en invulling van het islamitisch godsdienstonderwijs, dat in Nederland voornamelijk wordt aangeboden op bijzondere islamitische scholen, terwijl het in België een door de overheid gefaciliteerd keuzevak is op de officiële scholen. We laten ook zien hoe in Vlaanderen katholieke scholen hebben nagedacht over een passend aanbod voor het toenemend aantal moslimleerlingen die kiezen voor deze vorm van vrij onderwijs. In beide landen hebben lerarenopleidingen in de afgelopen jaren geïnvesteerd in het voorbereiden van hun studenten op het

lesgeven over of in de islam. Ook hier geven we alvast kort een voorsmaakje. In de bijdragen in dit themanummer worden vervolgens deze ontwikkelingen vanuit recent onderzoek en de onderwijspraktijk nader toegelicht.

## 2 Onderwijs in en over de islam in Vlaanderen en Nederland: juridisch kader en stand van zaken

### 2.1 *Onderwijs in de Belgische en Vlaamse context*

België is een federale staat waarin de drie semi-autonome Gemeenschappen (Vlaamse Gemeenschap, Franse Gemeenschap en Duitstalige Gemeenschap) sinds 1988 onder meer verantwoordelijk zijn voor onderwijs. Dit betekent dat elke Gemeenschap haar eigen Ministerie van Onderwijs en haar eigen onderwijsdecreten heeft, en dat elke Gemeenschap onderwijs verstrekt in de officiële taal (respectievelijk Nederlands, Frans en Duits). De bijdragen in dit themanummer gaan wat België betreft voornamelijk in op het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, dat grotendeels vergelijkbaar is in de andere Gemeenschappen.<sup>6</sup>

Vanuit hun bevoegdheid ten aanzien van onderwijs, dienen de Gemeenschappen zich vanzelfsprekend te houden aan de Belgische Grondwet. Daarbij is in het bijzonder artikel 24 relevant, dat in de eerste paragraaf onder andere stelt dat “het onderwijs vrij [is]” en dat “de gemeenschap de keuzevrijheid van ouders [waarborgt].” Om deze keuzevrijheid (i.e. de *passieve* onderwijsvrijheid; cf. Franken & Bertram-Troost 2022) geen dode letter te maken, heeft de Belgische overheid er, met het schoolpact van 1958,<sup>7</sup> voor gekozen om officiële en vrije scholen op gelijke voet te subsidiëren, op voorwaarde dat ze de door de overheid opgelegde eindtermen respecteren.

Vrije scholen hebben een eigen identiteit, die vaak levensbeschouwelijk van aard is. In België gaat het vooral om katholieke onderwijsinstellingen. Zo'n 62% van alle Vlaamse leerlingen loopt in het primair onderwijs school in een katholieke school, voor het secundair gaat het om 74%. Daarnaast zijn er de officiële scholen. Deze worden opgericht en bestuurd vanuit de overheid en zijn bijgevolg levensbeschouwelijk neutraal. Volgens de Grondwet betekent deze neutraliteit “(...) de eerbied voor de filosofische, ideologische of godsdienstige opvattingen van de ouders en de leerlingen.” In Vlaanderen wordt dit neutrale alternatief voorzien door de Vlaamse Gemeenschap (Gemeenschapsonderwijs of GO!), door de steden en gemeenten (OVSG) en door de provincies (POV). Deze drie onderwijskoepels, die samen het officieel

onderwijs in Vlaanderen vertegenwoordigen, zijn in Vlaanderen goed voor zo'n 38% van alle leerlingen in het primair onderwijs en voor 25% van de leerlingen in het secundair onderwijs.<sup>8</sup>

Om de vrijheid van onderwijs te garanderen zijn er noch bij vrije, noch bij officiële scholen door de overheid opgelegde leerplannen of curricula. Wel hebben de regionale overheden een aantal ruim geformuleerde eindtermen opgesteld,<sup>9</sup> waaraan scholen moeten voldoen indien ze erkend willen worden, wat een voorwaarde is voor overheidssubsidiëring. Daarnaast moeten alle door de overheid erkende en gesubsidieerde scholen – zowel officiële als vrije scholen – een open leerlingenbeleid voeren: zolang leerlingen (of hun ouders) instemmen met het pedagogische project van de school,<sup>10</sup> mag de school hen niet weigeren.

Hoewel conform de *actieve* vrijheid van onderwijs (cf. Franken & Bertram-Troost 2022), ook andere religieuze en niet-religieuze gemeenschappen het initiatief kunnen nemen om scholen op te richten, is het aantal vrije, niet-katholieke scholen (bv. joodse scholen, protestantse scholen, humanistische scholen, scholen met een specifieke pedagogie...) erg laag. Op dit moment zijn er (nog) geen door de overheid erkende en gesubsidieerde islamitische scholen in Vlaanderen. Ongeveer de helft van de leerlingen met een moslimachtergrond loopt bijgevolg school in het officieel onderwijs, terwijl de andere helft schoolloopt in het katholiek onderwijs. In relatieve cijfers telt het officieel onderwijs dus meer islamitische leerlingen dan het katholiek onderwijs, al hangt veel af van de context: in sommige regio's zijn er zowel in officiële als in katholieke scholen nauwelijks moslimleerlingen, terwijl er in andere regio's zowel officiële als katholieke scholen zijn waar leerlingen met een moslimachtergrond een meerderheid vormen.

Tot slot richten we onze aandacht op de laatste zin van artikel 24, §1 van de Grondwet, die stelt dat “scholen ingericht door openbare besturen, tot het einde van de leerplicht, de keuze aan[bieden] tussen onderricht in een der erkende godsdiensten en de niet-confessionele zedenleer.” Concreet betekent dit dat alle officiële scholen in België verplicht zijn om onderwijs in de erkende levensbeschouwingen aan te bieden. Op dit moment zijn er zeven levensbeschouwingen erkend en kunnen leerlingen op de officiële scholen bijgevolg uit de volgende levensbeschouwelijke vakken kiezen: Rooms-Katholieke godsdienst, Protestants-Evangelische godsdienst, Orthodoxe godsdienst, Anglicaanse godsdienst<sup>11</sup>, Israëlitische godsdienst, Islamitische godsdienst,

en niet-confessionele zedenleer. Om de scheiding tussen kerk en staat te vrijwaren worden deze vakken autonoom door de erkende geloofsgemeenschappen (de zogenaamde ‘erkende instanties’) georganiseerd. Het zijn dus deze gemeenschappen – en niet het Ministerie van Onderwijs – die bevoegd zijn voor de inspectie, leerplannen, opleidingen, benoemingen van leerkrachten en het didactisch materiaal.<sup>12</sup>

## 2.2 *Onderwijs in de Nederlandse context*

Ook in Nederland bestaan er op basis van de grondwettelijke vrijheid van godsdienst twee vormen van door de overheid gesubsidieerd primair en secundair onderwijs. Openbare scholen worden bestuurd door een gemeentelijk bestuur en hebben een neutrale grondslag. Dit wil zeggen dat de openbare school als wettelijke taak heeft toegankelijk te zijn voor alle kinderen zonder onderscheid van godsdienst of levensbeschouwing.<sup>13</sup> Bijzondere scholen zijn georganiseerd als stichting en hebben een levensbeschouwelijke of specifiek pedagogische grondslag. Beide scholen worden, mits ze voldoen aan de generieke kwaliteitscriteria, gesubsidieerd door de overheid.

De mogelijkheid tot het stichten van bijzondere scholen, in gelijkberechtiging met openbare scholen, is verankerd in artikel 23 van de Grondwet. Van de 6203 basisscholen die Nederland in 2020 rijk was, was ongeveer 30% openbaar. Van de bijzondere scholen had 29,7% een protestants-christelijke grondslag, 30,5% was katholiek en 8% had een specifieke pedagogische grondslag, zoals Montessori of Jenaplan. 52 basisscholen hadden een islamitische grondslag, wat neerkomt op 0,8% van alle scholen. Ook bij middelbare scholen is het aantal openbare scholen een kleine 30%, maar daar ligt de verdeling onder de bijzondere scholen iets anders. Van de 649 scholen is 20% protestants-christelijk, 22,5% katholiek en 28,2% heeft een specifiek pedagogisch leerplan. Het aantal islamitische middelbare scholen is met slechts 2 middelbare scholen fors lager, wat neerkomt op 0,3%. Hooguit 1% van alle leerlingen gaat naar een islamitische school (Bakker, Franken & Ter Avest 2021).

Het oprichten van een nieuwe school (openbaar of bijzonder) is gebonden aan allerlei regelgeving. Zo moet er een minimum aantal te verwachten leerlingen zijn tussen de start en 5 jaar na aanvang, verder moet er een (stichtings)bestuur worden gevormd, en moet het (voorgestelde) curriculum aan algemeen geldende kwaliteitseisen voor het onderwijs voldoen. Dit wordt door de onderwijsinspectie gecontroleerd. Belangrijk is eveneens dat de school de verbinding met de samenleving aantoonbaar maakt. Zo mag een bijzondere

school een religieuze of pedagogische grondslag hanteren, maar deze mag niet gericht zijn op een etnische of nationale groep of segregatie van kinderen bevorderen. Ook geldt dat een schoolbestuur mag verwachten dat de ouders de beginselen van de bijzondere school onderschrijven, aangezien zij ervoor kiezen hun kind hier in te schrijven.

### 3 Leren in en over de islam op vrije/bijzondere scholen en op officiële/openbare scholen

#### 3.1 *Vlaamse scholen*

##### 3.1.1 **De Katholieke dialoogschool: rooms-katholieke godsdienst voor iedereen**

Lange tijd waren katholieke scholen in Vlaanderen scholen van en voor katholieken: omdat de meeste Vlamingen (belijdend) lid waren van de katholieke kerk, was het evident dat de meeste Vlaamse leerlingen school liepen in een katholieke school. Dat is ondertussen verleden tijd. Uit onderzoek van de KU Leuven blijkt dat een meerderheid van de leerlingen in het Vlaams katholiek Onderwijs zich niet identificeert met het katholieke geloof.<sup>14</sup> Volgens dit onderzoek identificeert 48,9% van de leerlingen in het Vlaams katholiek onderwijs zich met het katholicisme, terwijl 10% zich met een ‘andere christelijke traditie’ identificeert. 9,4% van de leerlingen is moslim en 0,7% behoort tot een andere niet-christelijke traditie. Daarnaast beschouwt 22,4% van de Vlaamse leerlingen in het katholiek onderwijs zich als seculier en is 8,5% onverschillig wat zijn/haar levensbeschouwing betreft.

Om aan deze toenemende levensbeschouwelijke diversiteit tegemoet te komen, profileren katholieke scholen in Vlaanderen zich sinds enkele jaren als ‘katholieke dialoogscholen’: scholen waar er, geïnspireerd door de Bijbel en Jezus’ handelen, ruimte is voor iedereen en waarin leerlingen vanuit hun eigen overtuiging met elkaar in dialoog gaan. Deze dialoog krijgt onder meer gestalte in het vak ‘rooms-katholieke godsdienst’ dat in de secundaire scholen twee uur en in de primaire scholen twee tot drie uur per week op het verplichte curriculum staat.<sup>15</sup> Net zoals de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs, wordt het vak rooms-katholieke godsdienst autonoom georganiseerd door de erkende geloofsgemeenschap (de ‘erkende instantie rooms-katholieke godsdienst’) en worden lesgevers door de overheid bezoldigd. In het in 2019 vernieuwde leerplan rooms-katholieke godsdienst voor

het secundair onderwijs<sup>16</sup> staan drie perspectieven centraal: de christelijke geloofstraditie, de pluralistische context en de identiteit van de leerling. Geïnspireerd door de katholieke geloofstraditie wil het vak bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen, waarbij er steeds rekening wordt gehouden met de diverse levensbeschouwelijke achtergronden die leerlingen hebben. Hoewel het katholieke geloof, als bron van inspiratie, nog steeds de *primus inter pares* is, is het niet de bedoeling om leerlingen te bekeren of te overtuigen, maar veeleer om hen stil te doen staan bij ethische en levensbeschouwelijke vragen en hen (christelijke) handvaten aan te reiken om met die vragen om te gaan. De door de bisschoppen geschreven visietekst op het vak rooms-katholieke godsdienst<sup>17</sup> stelt dat men “[a]lleen vanuit een binnenperspectief de betekenis van een levensbeschouwing of godsdienst ten volle [kan] leren kennen en waarderen.” Leerlingen met een moslimachtergrond krijgen, net zoals leerlingen met bijvoorbeeld een protestants-christelijke of vrijzinnige achtergrond, de kans om, wanneer ‘hun’ levensbeschouwing ter sprake komt, vanuit hun eigen overtuigingen, ervaringen en belevingen hun eigen verhaal te doen. Van de lesgever wordt verwacht dat hij of zij, als ‘getuige, specialist en moderator’, een binnenperspectief – in casu een katholiek binnenperspectief – hanteert. Wanneer de islam ter sprake komt tijdens de katholieke godsdienstlessen, zal dat dus enerzijds vanuit het ‘islamitische’ binnenperspectief van de moslimleerling zijn en anderzijds vanuit het rooms-katholieke binnenperspectief van de lesgever. Een op religiewetenschap gestoelde benadering is niet van toepassing omdat zo een ‘neutrale’ visie, volgens de hierboven genoemde visietekst, “geen recht [zou] doen aan de eigenheid van godsdiensten en levensbeschouwingen”.<sup>18</sup>

Tot slot benadrukken we nog dat, anders dan in het officieel onderwijs, leerlingen op de katholieke school niet kunnen kiezen welk levensbeschouwelijk vak ze volgen. Moslims zijn dus, indien ze naar een katholieke school gaan, verplicht om het hierboven geschetste vak rooms-katholieke godsdienst te volgen. In het verleden werd er op enkele katholieke scholen in de regio Limburg geëxperimenteerd met optioneel islamitisch onderwijs, maar dat proefproject heeft geen vervolg gekend.

### 3.1.2 Officiële scholen in Vlaanderen: islamitisch godsdienstonderwijs als keuzevak

Officiële scholen zijn grondwettelijk verplicht om levensbeschouwelijk onderwijs aan te bieden in de erkende religies en (niet-confessionele) levensbeschouwingen (cf. supra). Deze levensbeschouwelijke vakken staan in



Vlaanderen wekelijks twee uur geroosterd, zowel in het primair als in het secundair onderwijs. Wie geen levensbeschouwelijk onderwijs wil volgen kan vrijgesteld worden, maar in Vlaanderen is er (nog) geen inhoudelijke invulling voorzien voor vrijgestelde leerlingen. Lange tijd was het systeem gelijklopend in de Franse Gemeenschap, maar in 2013-14 werd het aantal uren ‘levensbeschouwing’ er gehalveerd. In het vrijgekomen uur wordt sindsdien een vak ‘filosofie en burgerschap’ (CPC) georganiseerd. Vrijgestelde leerlingen krijgen er een extra uur CPC (zie Sägesser 2017).<sup>19</sup>

In het schooljaar 2020-21 volgden zo'n 44.947 leerlingen (9,8%) in Vlaanderen Islamitische godsdienst in het lager onderwijs, terwijl dat er in het secundair 34.352 (7,2%) waren.<sup>20</sup> Omdat dit vak bijna uitsluitend in de officiële scholen wordt georganiseerd, krijgen we een ander cijfer wanneer we enkel naar die scholen kijken: in het Vlaams officieel onderwijs volgde 23,9% van alle leerlingen islamitische godsdienst in de lagere school,<sup>21</sup> terwijl dat voor het secundair onderwijs 23,3% was.<sup>22</sup> Bijna één op vier leerlingen in het officieel onderwijs volgt dus islamitische godsdienst – een percentage dat op tien jaar tijd verdubbeld is. In een aantal steden (bv. Antwerpen en Brussel) is islamitische godsdienst op dit moment het meest gevolgde vak in het lager officieel onderwijs. Sinds 2016 volgt bijvoorbeeld meer dan 50% van de leerlingen in het stedelijk primair onderwijs in Antwerpen islamitische godsdienst, een cijfer dat op sommige scholen tot meer dan 80% oploopt.<sup>23</sup>

### 3.1.3 Islamitische scholen in België

Net zoals in Nederland heeft de vrijheid van onderwijs zich in België doorheen de geschiedenis vertaald in een groot aantal christelijke onderwijsinstellingen. Voor België gaat het dan voornamelijk om katholieke onderwijsinstellingen. Hoewel ook andere (levensbeschouwelijke) groeperingen het recht hebben om scholen op te richten, is het aantal niet-katholieke vrije onderwijsinstellingen in België erg klein. Er bestaan (nog) geen islamitische scholen in Vlaanderen. In het verleden werden wel enkele pogingen ondernomen om een islamitische school op te richten, onder meer in Genk en in Mechelen, maar zonder succes. In Mechelen werd de bouwaanvraag voor de geplande school, onder meer omwille van verkeersinfrastructuur, afgekeurd.<sup>24</sup> Het initiatief in Genk werd dan weer tegengehouden door de Minister van Onderwijs omdat volgens staatsveiligheid de rechten van de mens en het kind niet gerespecteerd zouden worden op de geplande school.<sup>25</sup> Deze ministeriële beslissing werd echter recent vernietigd in een arrest van de Raad van State.<sup>26</sup>

Tot nog toe bestaan er dus geen door de overheid gesubsidieerde en erkende islamitische vrije scholen in Vlaanderen. Wel zijn er scholen die als ‘pluralistische’ vrije scholen zijn opgericht, maar waarin *de facto* nagenoeg alle leerlingen moslim zijn. Een voorbeeld hiervan is de IQRA school in Antwerpen. Ook de Lucerna-colleges, die gelinkt zijn aan de Turkse Gülen beweging, zijn officieel geen islamitische scholen, maar vrije pluralistische scholen, opgericht door de Inrichtende Macht vzw Lucerna. Deze scholen, die officieel ‘niet-confessioneel’ zijn, volgen voor de seculiere vakken de leerplannen van het katholiek onderwijs.

Anders dan in Vlaanderen, zijn er in de Franse Gemeenschap wel een aantal islamitische scholen die door de overheid worden erkend en gesubsidieerd. Op dit moment gaat het over vijf scholen (vier lagere en één middelbare school), die allemaal gelokaliseerd zijn in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Op deze scholen volgen alle leerlingen islamitische godsdienstlessen.

### 3.2 *Leren over en in de islam op Nederlandse scholen*

#### 3.2.1 **Openbaar onderwijs: geestelijke stromingen, burgerschapsonderwijs en GVO als keuzevak**

Sinds 1985 moeten alle basisscholen in Nederland (openbaar en bijzonder) ‘Geestelijke Stromingen’ aanbieden, waardoor de kinderen kennis maken met de vijf grote religieuze tradities – jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme, alsook met het humanisme. De school is vrij hoe dit te organiseren. In de praktijk krijgt dit onderwijs vaak een plek in geschiedenis of aardrijkskunde (zie ook De Vries 2017). Voor middelbare scholen geldt zo’n verplicht deel van het curriculum niet. Het lijkt erop dat in nogal wat openbare middelbare scholen geen apart vak Godsdienst/Levensbeschouwing wordt gegeven, maar dat ook daar een introductie in de wereldreligies en humanisme in vakken als geschiedenis en maatschappijleer een plek krijgt (Bertram-Troost et al 2017). Wel geldt daar, net als voor basisscholen, sinds 2006 de verplichting om burgerschapsonderwijs aan te bieden. In de kerndoelen voor het onderwijs wordt deze opdracht door de rijksoverheid nader gespecificeerd. Met name kerndoel 43 wijst specifiek op het leren over “overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, ... eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, ... de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en ... respectvol om te gaan met seksualiteit en diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit”.<sup>27</sup> In de

afgelopen jaren is in het middelbaar onderwijs de focus meer op burgerschapsonderwijs komen te liggen, al verschilt het per school hoe dit precies wordt uitgewerkt.

Formeel bestaat op openbare scholen de mogelijkheid voor ouders om onderwijs in de religie of levensbeschouwing van hun kind te vragen (Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs [GVO en HVO]), waaronder islam.<sup>28</sup> Anders dan in België is dit echter geen grondwettelijke verplichting. Bovendien gaat het in Nederland niet om een opleidingsonderdeel dat standaard wordt aangeboden in het lesrooster en waarvan leerlingen op aanvraag kunnen worden vrijgesteld (*opting out*), maar om een bijkomend opleidingsonderdeel dat enkel wordt ingericht op vraag van de ouders (*opting in*). Sinds 2017 is in de Wet op het primair onderwijs (WPO) vastgelegd dat GVO en HVO op openbare basisscholen door het Rijk betaald worden. In artikel 50 van de wet op primair onderwijs wordt bepaald dat leerlingen in het openbaar onderwijs van wie de ouders dat wensen, in de gelegenheid gesteld worden om binnen de schooltijden godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen (De Vries 2017, 66). Datzelfde artikel stelt dat het bevoegd gezag de leerlingen in de gelegenheid dient te stellen “op de school, binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen. Van de tijd daaraan te besteden worden ten hoogste 40 uren per schooljaar meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen [...] ten minste moeten ontvangen”.<sup>29</sup> Het gaat dan om humanistische vorming en om lessen in protestantisme, katholicisme, jodendom, hindoeïsme, boeddhisme, of islam. In 2017 werden op ruim de helft van de openbare basisscholen één of meer vormen van GVO of HVO aangeboden aan in totaal circa 73.000 leerlingen in ongeveer 4.600 lesgroepen (De Vries 2017). Tot voor kort werd dit werk door vrijwilligers gedaan, maar door de wetswijziging in 2017 is de rijksbekostiging wettelijk vastgelegd. De wet stelt ook dat een leraar GVO/HVO tenminste een Hoger Beroepsopleiding (HBO) dient te hebben en daarmee aantoonbare didactische competenties.<sup>30</sup> Dit wordt nader aangegeven in artikel 51 van de wet op primair onderwijs, dat onder meer stelt dat

“[g]odsdienstonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door kerkelijke gemeenten, plaatselijke kerken, of rechtspersonen met volledige rechtsbevoegdheid die zich blijkens hun statuten het geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door volledige rechtsbevoegdheid bezittende organisaties op geestelijke grondslag”.<sup>31</sup>

In het geval van vormingsonderwijs in de islamitische traditie is het Contactorgaan Moslims en Overheid (CMO, een orgaan dat enigszins vergelijkbaar is met de Belgische Moslim Executieve), verantwoordelijk voor de organisatie van GVO op de scholen die hierom verzoeken. CMO heeft dit uitbesteed aan SPIOR, een Rotterdams platform van islamitische organisaties dat op basis van projectgeld werkt. SPIOR werkt hiervoor samen in de Stichting Dienstencentrum GVO en HVO. De onderwerpen van de lessen zijn vergelijkbaar met de onderwerpen die op de Vlaamse officiële scholen aan bod komen: geloofsleer (*aqîda*), aanbidding (*'ibâda*) en ethiek (*akhlâq*) (Ter Avest, Bakker en Franken 2021).

In de praktijk lijken ouders van dit recht nog weinig gebruik te maken (zie De Vries 2017; Bertram-Troost et al. 2017). Daarvoor zijn verschillende redenen te bedenken. Het kan ook zijn dat zij niet op de hoogte zijn van de mogelijkheid, of dat er onvoldoende belangstelling voor is onder andere ouders. In sommige gevallen kiezen ouders voor een islamitische basisschool. Daarnaast kiezen nogal wat ouders voor protestants-christelijk of katholiek bijzonder onderwijs vanwege het belang dat daar aan religieuze vorming en levensbeschouwelijke identiteit wordt gehecht, of ze kiezen voor een school in de buurt, die openbaar of bijzonder kan zijn (Beemsterboer 2018).

### 3.2.2 Bijzonder onderwijs: islamitische scholen

In 1988 werd de eerste islamitische basisschool opgericht binnen een vergelijkbare juridische constructie als andere bijzondere scholen, die gebaseerd is op artikel 23 van de Grondwet. Inmiddels zijn er meer dan vijftig basisscholen gesticht, verspreid over het hele land, in het bijzonder in de grote steden. De meeste van deze scholen vallen onder de koepelorganisatie van de ISBO (de Islamitische Scholen Besturen Organisatie).<sup>32</sup> Vaak werken scholen ook in kleiner verband samen, zoals in het geval van de SIMON scholen (Stichting voor Islamitisch Onderwijs in Midden- en Oost-Nederland) waaronder 10 basisscholen vallen.<sup>33</sup>

Islamitische scholen volgen hetzelfde programma als andere erkende basisscholen, met dezelfde vaste leer- en kerndoelen. De scholen hebben daarnaast de ruimte om aan te sluiten bij hun specifieke religieuze identiteit, bijvoorbeeld in de vorm van religieuze vieringen, aankleding van het klaslokaal, gescheiden gymlessen voor meisjes en jongens, en één tot twee uur islamitische godsdienst per week.

De kwaliteit van de islamitische scholen is in de afgelopen 30 jaar sterk toegenomen en sommige scholen voeren de ranglijst van hoogste Citoscores aan. Desondanks hebben islamitische scholen regelmatig te maken met een negatief imago. Marietje Beemsterboers onderzoek (2018) laat zien hoe islamitische basisscholen veel aandacht besteden aan de specifieke context waarin ze manoeuvreren. Haar onderzoek laat zien dat de scholen veel aandacht besteden aan de identiteitsvorming van het kind en aan de verbinding met de pluralistische samenleving binnen een veilig pedagogisch klimaat, maar dat deze relatie in het verhitte islamdebat vaak bij voorbaat als problematisch wordt voorgesteld. Bahaeddin Budak (2021) stelt dat de vaak negatieve aandacht van politiek, lokale overheid en media er mede voor heeft gezorgd dat de scholen hun aanvankelijk naar binnen gerichte opstelling loslieten en juist extraverte organisaties werden.

Het aantal middelbare scholen op islamitische grondslag is tot nu toe zeer beperkt. Op dit moment zijn er twee: het Avicenna College in Rotterdam en het Cornelius Haga Lyceum in Amsterdam. Deze laatste school, opgericht in 2017, heeft de afgelopen jaren onder verscherpt toezicht van de schoolinspectie gestaan.<sup>34</sup> De school kampt met een sterke daling van het aantal leerlingen na veelvuldige negatieve publiciteit in de media. Deze kwam er naar aanleiding van vermeende steun van de toenmalige directeur aan radicale organisaties, een ernstig gebrek aan vertrouwen van de ouderraad in het bestuur, en diverse bestuursconflicten.<sup>35</sup>

### 3.2.3 Bijzonder onderwijs: christelijke scholen

Nederland kent momenteel ongeveer twee keer zoveel bijzondere confessionele scholen als openbare scholen (Vermeer en Franken 2018). Binnen de confessionele scholen bestaat een grote diversiteit, met onder andere protestants-christelijke, reformatorische, katholieke, alsook joodse en hindoeïstische scholen. Het onderwijs *over* islam in deze scholen krijgt in principe een plaats in het hierboven reeds genoemde verplichte onderwijs in Geestelijke Stromingen. Daarnaast mogen deze scholen een vak Godsdienst (of Godsdienst en Levensbeschouwing) aanbieden, met godsdienstonderwijs in de eigen traditie.

Recent onderzoek van Hanna de Jong-Markus (2022) laat zien dat leraren aan reformatorische scholen zich enerzijds nadrukkelijk onderscheiden van islamitische scholen, maar zich er anderzijds vaak wel mee kunnen identificeren omdat ze in het maatschappelijke debat als nadrukkelijk mono-religieuze (ver-

meend) conservatieve scholen een enigszins vergelijkbare positie innemen. De Jong-Markus laat docent ‘Teun’ aan het woord die de dubbele houding van verschil en herkenbaarheid als volgt verwoordt:

“Kijk, je kan moeite hebben met de islam, maar soms, ze hebben vergelijkbare opvattingen. ... Zou je soms niet kunnen verbinden en zeggen: ‘We zijn zeer verschillend in sommige dingen, en in andere dingen denken we hetzelfde. Zijn we echt wel zo verschillend? Als je kijkt naar hun positie en die van ons [5% van de basisscholen valt onder orthodox-protestants, WB], en hoe de buitenwereld ons ziet, dan zijn we eigenlijk best wel hetzelfde.”<sup>36</sup>

Hiermee lijkt deze leerkracht niet alleen te wijzen op een vergelijkbaar denken over bepaalde religieuze waarden en normen. Ook wordt geïmpliceerd dat beide schoolvormen, de islamitische en de christelijke scholen, alleen kunnen voortbestaan als artikel 23 van de Grondwet van kracht blijft.

## 4 Islamonderwijs in België en Nederland: organisatie, inspectie, opleiding en didactisch materiaal

Zowel in België als in Nederland neemt op lerarenopleidingen de aandacht voor het lesgeven in en/of over de islam in de context van een pluriforme samenleving toe. Ook hier schetsen we kort de institutionele inbeddingen in beide landen en laten we, als voorbereiding op de artikelen hierover in deze bundel, zien waar ze overeenkomen en verschillen.

### 4.1 Vlaanderen

#### 4.1.1 Organisatie en inspectie

Indien men in België als religie/levensbeschouwing erkend wil worden – en dus aanspraak wil maken op overheidssubsidies en op de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in de officiële scholen – moet men onder meer georganiseerd zijn in een representatief orgaan dat bemiddelt tussen de overheid en de geloofsgemeenschap. Sinds 1999 is dat voor de islam de Executieve van de Moslims in België (EMB). Binnen de EMB is, wat Vlaanderen betreft, het Centrum Islamonderwijs (CIO) verantwoordelijk voor de organisatie en inspectie van het vak ‘islamitische godsdienst’. Dit centrum staat onder meer in voor lerarenopleidingen, het benoemen van leerkrachten, het ontwikkelen van leerplannen, het goedkeuren van lesmateriaal, etc. Op dit moment zijn

er drie inspecteurs islamitische godsdienst aangesteld in Vlaanderen, die er 1100 lesgevers islamitische godsdienst begeleiden: 644 in het primair onderwijs en 436 in het secundair onderwijs.<sup>37</sup>

#### 4.1.2 Opleidingen

Wanneer in 1978 de eerste lessen islam werden georganiseerd, waren er nagenoeg geen islam-leerkrachten. Om dit probleem op te lossen werden er tussen 1978 en 1990 door het Islamitisch Cultureel Centrum (ICC), dat als voorloper van de EMB op dat moment bevoegd was voor het islamonderwijs in België, leerkrachten uit het buitenland (voornamelijk Turkije en Marokko) gerekruteerd. Omdat de meeste van hen geen Nederlands (of Frans) spraken, de Belgische cultuur nog niet van binnenuit kenden, en niet de vereiste pedagogisch-didactische achtergrond hadden, werden de eisen om islamleerkracht te worden in 1992 onder impuls van de Vlaamse overheid verstrengd. Zo werd onder meer een pedagogisch bekwaamheidsattest vereist en moest men geslaagd zijn voor het examen islam, georganiseerd door de EMB. Op een volwaardige opleiding tot islamleerkracht was het echter nog wachten tot 1998: in dat jaar werd aan de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool Brussel een keuzevak 'islamitische godsdienst' ingericht. Tien jaar later volgde Groep T (nu deel van UCLL - Leuven) en in de jaren nadien volgden Thomas More (Mechelen/Vorselaar/Antwerpen), Artesis Plantijn (Antwerpen), Odisee (Brussel) en Artevelde (Gent). Sinds het academiejaar 2014-15 organiseert de faculteit theologie van de KU Leuven een opleiding 'Islamitische Theologie en Religiewetenschappen', die in 2017 door de EMB werd goedgekeurd. Deze opleiding trok echter nauwelijks studenten aan. En hoewel de hierboven genoemde hogeschoolopleidingen iets meer studenten aantrekken, is de uitstroom op dit moment ontoereikend voor het toenemende aantal leerlingen dat islamitische godsdienst volgt in de Vlaamse officiële onderwijsinstellingen. Het aantal lesgevers islamitische godsdienst met een 'vereist' diploma is, ondanks de genoemde inspanningen, nog steeds erg laag.<sup>38</sup>

#### 4.1.3 Curriculum en lesmateriaal

Lange tijd waren er geen leerplannen voor het islamonderwijs in de officiële scholen in België. In Vlaanderen was het tot 2001 wachten voor er leerplannen<sup>39</sup> werden opgesteld en in de Franse Gemeenschap duurde het tot 2013 voor de eerste leerplannen tot stand kwamen. In datzelfde jaar werden de leerplannen in Vlaanderen vernieuwd. Deze vernieuwde leerplannen, die gebaseerd zijn op een Turks leerplan en op een Duits didactisch raamwerk (cf. Lafranchi 2020) bevatten een aantal verbeteringen in vergelijking met de

leerplannen van 2001 (cf. Franken & Sägeser 2021, 39), maar ze zijn nog steeds voor verbetering vatbaar, onder meer omdat ze verouderd zijn, weinig affiniteit hebben met de Belgische/Vlaamse context, en onvoldoende aandacht hebben voor levensbeschouwelijke diversiteit binnen en buiten de islam.

Ook op lesmateriaal voor het vak ‘islamitische godsdienst’ was het jarenlang wachten. In 2011 werden de eerste hand- en werkboeken “Noer” voor het Vlaams primair en secundair islamonderwijs gepubliceerd door *Diyanet*. De handboeken, die door het CIO worden aanbevolen,<sup>40</sup> focussen hoofdzakelijk op de islamitische leer en gewoontes (*adab*), aanbidding, misdaad en straf, het leven van de profeet, de Koran, en de islamitische cultuur. De handboeken zijn echter, net zoals de leerplannen, verouderd en onvoldoende aangepast aan de hedendaagse context. Momenteel wordt er zowel aan een update van het leerplan, als aan nieuwe lesmethodes gewerkt.<sup>41</sup>

#### 4.1.4 Kwalitatief islamonderwijs en interlevensbeschouwelijke competenties

Met het oog op een verbetering van het islamonderwijs werden er de laatste jaren in Vlaanderen diverse initiatieven genomen. We vermeldden hierboven reeds de vernieuwde leerplannen (2013), de publicatie van leer- en handboeken (2011) en het inrichten van lerarenopleidingen islamitische godsdienst op diverse hogescholen. Hoewel dit op zich noemenswaardige initiatieven zijn, bleken ze onvoldoende om kwaliteitsvol islamonderwijs te garanderen voor het toenemend aantal leerlingen dat zich hiervoor inschrijft.

Met het oog op kwalitatief islamonderwijs ondertekenden de voormalige Minister van Onderwijs en afgevaardigden van de Executieve van Moslims in België in 2016 een Engagementsverklaring voor kwalitatief islamonderwijs.<sup>42</sup> Hierin worden vier actiepunten vermeld: (1) opleidingen en navormingen voor leerkrachten islam; (2) een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen van de leerkrachten islam; (3) de aanstelling van een extra adviseur die leerkrachten didactisch kan ondersteunen en het lesmateriaal zal evalueren en waar nodig moderniseren; en (4) een hervorming van het CIO, waarbij onder meer ook wordt gestreefd naar een betere samenwerking tussen de inspecteurs-adviseurs en de docenten islam in de lerarenopleiding aan de Vlaamse hogescholen.

In navolging van deze engagementsverklaring werd er een adviseur islamitische godsdienst aangesteld in mei 2017. Daarnaast werden de criteria om



islamleerkracht te worden verstrengd: voor lesgevers in het primair en in de eerste jaren van het secundair onderwijs is een bachelor in het islamonderwijs vereist, terwijl een master in de islamitische theologie vereist is voor de hogere jaren van het secundair.<sup>43</sup> Op een actualisatie van de leerplannen en van het lesmateriaal is het voorlopig nog wachten, al lijkt het er wel op dat een toenemend aantal betrokkenen zich hiervoor wil engageren.<sup>44</sup>

Tot slot vermelden we nog de *interlevensbeschouwelijke competenties* (ILC) die in 2012 door alle erkende instanties werden ondertekend en vervolgens werden toegevoegd aan de leerplannen van de levensbeschouwelijke vakken – dus ook aan de leerplannen islamitische godsdienst. Met deze competenties, die in 2018 in de Vlaamse Onderwijsdecreten werden ingebed,<sup>45</sup> engageren de erkende levensbeschouwelijke instanties zich om meer samen te werken en om op die manier interlevensbeschouwelijke dialoog en interlevensbeschouwelijke competenties bij de leerlingen te stimuleren. In totaal werden er 24 competenties geformuleerd, die zowel op kennis als op attitudes focussen en waarin aandacht is voor de eigen levensbeschouwing, de levensbeschouwing van de ander, en de plaats van de eigen levensbeschouwing in de samenleving. Hoewel de ILC veelbelovend klinken, gaat het in de praktijk om “minimaal 1 project van maximaal 6 lestijden”, wat bijzonder weinig is. Bovendien tonen niet alle lesgevers dezelfde bereidheid om met de ILC aan de slag te gaan. Ook hier is dus nog werk aan de winkel.

## 4.2 *Nederland*

Nederland kent een aantal overeenkomsten, maar ook verschillen met de Belgische situatie. Hieronder gaan we daar kort op in.

### 4.2.1 *Organisatie en inspectie*

In Nederland is de schoolinspectie voor openbaar en bijzonder onderwijs gelijk. Wel zien we dat in de afgelopen dertig jaar islamitische basis- en middelbare scholen op bijzondere belangstelling van de schoolinspectie hebben kunnen rekenen. Als reactie op de aanslagen op de Twin Towers in New York in 2001 gaf de Nederlandse overheid de onderwijsinspectie in 2002 de opdracht om te onderzoeken of het godsdienstonderwijs in islamitische scholen een bedreiging vormt voor de democratische rechtsstaat. Sindsdien is het toezicht houden op het godsdienstonderwijs in bijzondere scholen een min of meer reguliere taak van de onderwijsinspectie geworden, ook al is dit volgens onderwijsjuristen een schending van de vrijheid van onderwijs (Meijer 2006, 23-34).

In 2019 ontstond publieke commotie toen een tekstboek dat door de ISBO werd ontwikkeld nadat alle scholen in 2013 verplicht werden om aandacht te besteden aan seksuele voorlichting, homoseksualiteit sterk leek te veroordelen en meisjes dwingend opdroeg om een hoofddoek te dragen. Daarop ontwikkelde de ISBO een lesbrief voor de godsdienstdocenten die bedoeld was om die passages die “multi-interpretabel zijn of anders uitgelegd kunnen worden” te verduidelijken en te benadrukken dat “de islam geen dwang kent”.<sup>46</sup> Deze snelle en publiek toegankelijke respons sluit aan bij een centrale bevinding van de onderzoeken van Beemsterboer en Budak, die aangeven dat islamitische scholen transparantie nastreven. Uit Beemsterboers onderzoek (2018) komt naar voren dat waar de islamitische (basis)scholen zich bewust zijn van de specifieke situatie waarin veel van hun leerlingen (vaak afkomstig uit migrantengezinnen) zich bevinden, deze relatie met de samenleving (ook wel door de schoolinspectie) vaak bij voorbaat als problematisch werd voorgesteld (zie ook De Jong-Markus 2022, 25).

#### 4.2.2 Lerarenopleidingen

Onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing op middelbare scholen wordt in beginsel verzorgd door docenten met een Educatieve Master in religie en levensbeschouwing op zak. Deze kan aan diverse Nederlandse universiteiten behaald worden en is vooral voor afgestudeerden met een Bachelor religiewetenschappen en/of theologie interessant. Basisschoolleerkrachten worden opgeleid aan pedagogische academies, de pabo. Als gevolg van de verzuiling hebben nogal wat pabo's een confessionele identiteit, wat zich bijvoorbeeld uit in de scholen waar studenten stage lopen deze scholen zijn bijvoorbeeld protestants-christelijk, reformatorisch of katholiek. Studenten die aan een islamitische basisschool willen werken, kunnen in principe daar met elk pabo-diploma terecht, maar de Amsterdamse Interconfessionele Pedagogische Academie voor Basis Onderwijs (de ipabo),<sup>47</sup> verzorgt een specifieke diplomarichting islam.<sup>48</sup> Studenten worden er voorbereid op lesgeven op een islamitische basisschool. De uitstroom wordt gevalideerd door de ISBO. In het curriculum van de ipabo neemt het vak levensbeschouwing een prominente plaats in. Veel aandacht wordt besteed aan de voorbereiding op het lesgeven in een klas met kinderen met diverse religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden. Studenten in deze afstudeerrichting lopen veelal stage in islamitische basisscholen, maar het is voor deze studenten ook mogelijk om aan een openbare of christelijke school lessen te ontwikkelen.<sup>49</sup>

Opleider Petra van Helden van de ipabo ontwikkelde een lesbrief “Kinderen van Adam”. In deze lesbrief vormen profetenverhalen de basis om met de kinderen in gesprek te gaan over allerlei levensbeschouwelijke vragen: doel is dat de docent de profetenverhalen inzet en de verbinding maakt met waar de kinderen mee bezig zijn. Dit sluit aan bij Grimmits onderscheid tussen ‘*learning from religion*’, ‘*learning about religion*’ en ‘*learning into religion*’. Ook de in 2018 opgerichte Islamitische Theologische Faculteit in Amsterdam,<sup>50</sup> een initiatief van de Turks-islamitische organisatie Milli Görüş, biedt een HBO bachelor afstudeerrichting Leraar levensbeschouwing. Deze wil de student voorbereiden op werk als leraar islamitische levensbeschouwing in basis- en voortgezet onderwijs, in de moskee of in het jongerenwerk. Vanwege de recente datum is deze opleiding echter (nog) niet geaccrediteerd door de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO).

Ook in Nederland werken pabo’s aan diversiteit-sensitief opleiden om aanstaande docenten voor te bereiden op het werken in een ‘superdiverse klas’.<sup>51</sup> Daarnaast staat op confessionele pabo’s de vraag op de agenda hoe leraren voor te bereiden op het werken op een bijzondere school waar een (meer of minder geprononceerde) mono-religieuze overtuiging centraal staat.

#### 4.2.3 Curriculum en lesmateriaal

Zoals in het voorgaande al werd aangestipt, is er in Nederland geen landelijk curriculum voor het schoolvak Godsdienst/Levensbeschouwing. De wijze waarop het opleidingsonderdeel wordt aangeboden, verschilt dan ook per school, afhankelijk van de gekozen lesmethode, de vakdidactische benadering en de eigen uitwerkingen door de docent (Tichelaar en Boender 2017). Veel (christelijke) middelbare scholen maken gebruik van de lesmethode *Van Horen Zeggen*, uitgegeven door Thieme/Meulenhof, Amersfoort. Een kleinschalig Master-onderzoek van Merel Moolenaar (2021), studente in de Educatieve Master Godsdienst en Levensbeschouwing van de Vrije Universiteit Amsterdam, laat zien dat de scholieren met een islamitische achtergrond die zij interviewde doorgaans tevreden zijn over de manier waarop de uitleg aansluit bij wat zij verwachten van onderwijs over de islam. De lesmethode biedt hen een zekere mate van objectiviteit waar de leerlingen behoefte aan hebben. Ook brengt de methode ervaringen van hedendaagse moslims in en vergroot hun kennis. Tegelijk wijzen de geïnterviewde leerlingen op de manier waarop de methode de islamitische cultuur als tegenhanger van de westerse cultuur voorstelt. Zij zijn kritisch over die opgeroepen tegenstelling:

zij willen niet als anders ('niet-Westers') worden gezien. Op islamitische scholen worden diverse tekstboeken gebruikt voor verschillende schoolniveaus, die ontwikkeld zijn door Nederlandse islamitische theologen en pedagogen (zie Ter Avest, Bakker en Franken 2021 voor enkelen voorbeelden).

## 5 Islamitisch godsdienstonderwijs: recente initiatieven in Vlaanderen en Nederland

“Identiteit kun je niet vastpakken. Feit is: identiteit is een proces, is in ontwikkeling. Want het gaat altijd over de relatie tot de ander. Over handelen en betekenisverlening. Dat laatste is ook de definitie van levensbeschouwelijk of religieus: betekenisverlening. Daarom heeft identiteitsontwikkeling ook áltijd een levensbeschouwelijke laag, óók als die niet expliciet benoemd wordt.”

Dit stelt Barbara de Kort in haar proefschrift uit 2019 over de geschiedenis van de Utrechtse protestants-christelijke pabo Marnix Academie. Zij laat zien hoe er ook in het bijzonder onderwijs steeds meer nagedacht wordt over hoe zich te positioneren in een steeds sterker gediversifieerde en seculariserende samenleving, waar inmiddels meer dan de helft zich niet meer als religieus beschouwt (SCP 2022). De diversiteit in de samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs: van alle scholen wordt verwacht dat ze rekening houden met de culturele achtergronden van leerlingen en dat ze de leerlingen toerusten om deel te kunnen nemen aan een pluriforme samenleving (Bertram-Troost et al. 2017, 82). Zowel in Nederland als in Vlaanderen is de afgelopen jaren een trend zichtbaar waarbij de nadruk komt te liggen op zingevingsprocessen en kennis van ‘andere levensbeschouwelijke tradities’. Daarnaast zien we dat een aantal leerlingen, waaronder ook moslims, eveneens behoefte hebben aan onderwijs in de eigen levensbeschouwelijke traditie. De vraag hoe we, in een gediversifieerde en deels gesecculariseerde onderwijscontext, zowel aandacht kunnen besteden aan kennisoverdracht (*learning about religion*), alsook aan identiteitsontwikkeling (*learning from religion*) en religieuze opvoeding in de eigen traditie (*learning into religion*), zonder hierbij aan de vrijheid van religie en onderwijs te raken, is vandaag zowel in Vlaanderen als in Nederland brandend actueel. Hoewel de beide landen hun verschillen kennen in institutionele inbedding van religieus en levensbeschouwelijk onderwijs, is een vergelijking van recente ontwikkelingen dan ook bijzonder relevant.

## Noten

- 1 We bedanken Lammert Gosse Jansma voor zijn zeer nauwkeurige redactiewerk.
- 2 Zie Botterman & Hooghe 2009; Dobbelaere et al. 2011; Schmeets 2016.
- 3 Zie bijvoorbeeld Sociaal en Cultureel Planbureau, 2022, *Religie in een pluriforme samenleving. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: SCP.
- 4 *Provinciale Zeeuwse Courant*, 1 juni 2022.
- 5 Deze vragen kwamen aan de orde tijdens de jaarlijkse publieksdag van *Religie & Samenleving* op 18 november 2022 aan de Universiteit Antwerpen. De studiedag werd georganiseerd door het Centrum Pieter Gillis, de Vrije Universiteit Amsterdam en UCSIA en werd mee ondersteund door het Departement Universiteit en Samenleving van de Universiteit van Antwerpen.
- 6 Wanneer er belangrijke verschillen en nuances zijn, zullen deze worden toegelicht.
- 7 Op 20 november 1958 werd, na een langdurende strijd tussen liberalen en katholieken, het schoolpact gesloten. Op 29 mei van het volgende jaar werd dit pact vervolgens bezegeld in de schoolpactwet, waarin vier beginselen centraal staan: (1) het bestaan van officiële en vrije scholen wordt uitdrukkelijk erkend, (2) de keuzevrijheid van de ouders voor een officiële of een vrije school wordt gewaarborgd, (3) het vrij onderwijs heeft recht op gedeeltelijke financiering en (4) leerlingen in het officieel onderwijs hebben recht op keuze uit godsdienstvakken en een vak niet-confessionele zedenleer. In 1988 werden de schoolpactbeginselen grondwettelijk verankerd.
- 8 Voor de Franse Gemeenschap zijn de cijfers als volgt: 41% van de leerlingen in het primair en 60% in het secundair loopt school in het katholiek onderwijs. Het officieel onderwijs is goed voor respectievelijk 58% en 39% van de leerlingen. Het aantal vrije, niet-katholieke scholen, is net zoals in Vlaanderen erg laag.
- 9 Recent werden er door de Vlaamse Regering nieuwe eindtermen geformuleerd, maar deze waren onder meer volgens Katholiek Onderwijs Vlaanderen en volgens de Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen in strijd met de vrijheid van onderwijs. In juni 2016 volgde het Grondwettelijk Hof deze onderwijskoepels in hun redenering dat de eindtermen te uitgebreid zijn en op die manier de vrijheid van onderwijs in het gedrang brengen, en vernietigde het de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad (<https://www.const-court.be/public/n/2022/2022-082n-info.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022)). Ook voor de eerste graad bepleit Katholiek Onderwijs Vlaanderen een herziening van de eindtermen.
- 10 Het *pedagogisch project* verwijst naar de specifieke visie van de school op onderwijs. Deze visie is meestal (maar niet altijd) op een religieuze, levensbeschouwelijke of pedagogische ideologie gebaseerd en heeft onder meer invloed op de algemene schoolwerking, specifieke onderwijsaccenten- en activiteiten, de manier waarop leerlingen getoetst en gespreid worden, en het schoolreglement.
- 11 In de praktijk wordt anglicaanse godsdienst enkel in het Vlaams officieel onderwijs aangeboden, maar niet in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschappen.
- 12 Een uitzondering hierop volgt het vak niet-confessionele zedenleer, dat in de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap onder de bevoegdheid van de overheid valt. In Vlaanderen is de Raad voor Inspectie en Kwaliteitszorg niet-confessionele Zedenleer (RIKZZ), dat behoort tot de Unie Vrijzinnige Verenigingen, bevoegd voor het vak.
- 13 Zie ook De Vries (2017).
- 14 <https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-katholieke-identiteit-scholen/> (geraadpleegd op 03-11-2022).
- 15 Zie de bijdrage van Jeroen Hendrickx in deze bundel.

- 16 Dit leerplan, dat de finale goedkeuring heeft gekregen van het bisdom, wordt in alle katholieke scholen in Vlaanderen gebruikt en ook voor het vak 'rooms-katholieke godsdienst' in het officiële net wordt dit leerplan gebruikt.
- 17 <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/file/vak-godsdienst/vak-rk-godsdienst-bisschoppen-erkende-instantie-20170921.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 18 <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/file/vak-godsdienst/vak-rk-godsdienst-bisschoppen-erkende-instantie-20170921.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 19 Bij de onafhankelijkheid van België, in 1830, waren het jodendom, het protestantisme en het katholicisme reeds als eredienst erkend. In 1870 volgde de anglicaanse eredienst. Nadien was het meer dan een eeuw wachten op een nieuwe erkenning: in 1974 vervoegde de islam het lijstje met 'erkende erediensten'. Vervolgens volgden ook nog de orthodoxe eredienst (1985) en het vrijzinnig humanisme (1993). Volgens het huidig federaal regeerakkoord zal ook het boeddhisme, als niet-confessionele levensbeschouwing, erkend worden. Conform artikel 24 werden er vanaf 1978 (dus 4 jaar na de officiële erkenning van de islam) lessen islamitische godsdienst georganiseerd in het officieel onderwijs.
- 20 <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 21 Daarnaast volgden 34,3% van de leerlingen niet-confessionele zedenleer en 24,9% rooms-katholieke godsdienst. De overige levensbeschouwelijke vakken worden door een veel kleiner percentage leerlingen gevolgd.
- 22 Daarnaast volgden 48,6% van de leerlingen niet-confessionele zedenleer en 22,8% rooms-katholieke godsdienst. De overige levensbeschouwelijke vakken worden door een veel kleiner percentage leerlingen gevolgd.
- 23 [https://www.gva.be/cnt/dmf20160302\\_02161849](https://www.gva.be/cnt/dmf20160302_02161849) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 24 <https://www.hln.be/mechelen/islamitische-school-krijgt-njet-van-stad~adafd925/> (geraadpleegd op 31-08-2022).
- 25 <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/08/30/minister-hilde-crevits-cd-v-geeft-islamitische-school-in-genk/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 26 Arrest nr. 253.566 van 26 april 2022, online te raadplegen via: [arr.php](http://arr.php) (raadvanstate.be) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 27 Online te raadplegen via Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs | Besluit | Rijks-overheid.nl (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 28 <https://www.vormingsonderwijs.nl/wie-we-zijn/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 29 [wetten.nl](http://wetten.nl) - Regeling - Wet op het primair onderwijs - BWBR0003420 (overheid.nl) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 30 Zie <https://www.vormingsonderwijs.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2014).
- 31 [wetten.nl](http://wetten.nl) - Regeling - Wet op het primair onderwijs - BWBR0003420 (overheid.nl) (geraadpleegd op 14-10-2014).
- 32 [Deisbo.nl](http://deisbo.nl).
- 33 <https://simonscholen.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 34 Cornelius Haga Lyceum | Onderwerp | Inspectie van het onderwijs (onderwijsinspectie.nl) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 35 Een dossier van de berichtgeving in de media is te vinden [www.nrc.nl/dossiers/cornelius-haga-lyceum/](http://www.nrc.nl/dossiers/cornelius-haga-lyceum/) (geraadpleegd op 10-10-2022).
- 36 Origineel citaat is door De Jong-Markus in het Engels vertaald, 2022: 114.
- 37 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1762815> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 38 Zie <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissie-vergaderingen/1367467/verslag/1372036> (geraadpleegd op 02-09-2022). Dit probleem doet zich echter niet enkel voor bij het vak 'islamitische godsdienst', maar ook bij heel wat andere levensbeschouwelijke vakken.

- 39 Te raadplegen via: <http://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 40 Zie <http://www.centrumislamonderwijs.be> (geraadpleegd op 02-09-2022).
- 41 Zie hiervoor de bijdrage van El Fadili en El Meziani in de bundel.
- 42 Vlaams Ministerie van Onderwijs (09-11-2016), *Engagementsverklaring voor een kwalitatief islamonderwijs*. <https://www.hildecrevits.be/nieuws/engagementsverklaring-voor-een-kwalitatief-islamonderwijs/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 43 Crevits weert islamleerkrachten zonder juist diploma, *De standaard* 06-05-2017. Te raadplegen via: [https://www.standaard.be/cnt/dmf20170505\\_02868788](https://www.standaard.be/cnt/dmf20170505_02868788) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 44 Zie de bijdrage van El Fadili en El Meziani in deze bundel.
- 45 Artikel 45, §§2-4 van het Decreet Lager Onderwijs en artikel 147/3, §§ 3-4 van de Codex voor Secundair Onderwijs. Zie hiervoor [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi\\_loi/change\\_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2018012633&table\\_name=wet](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2018012633&table_name=wet) (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 46 Lesbrief voor godsdienstleraren op [www.deisbo.nl](http://www.deisbo.nl) (geraadpleegd op 20-7-22).
- 47 <https://www.ipabo.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 48 Tot 2013 was er een afstudeerrichting tot islamitisch pedagoog aan de Hogeschool InHolland, maar deze opleiding werd stopgezet, onder andere omdat de opleiding onvoldoende rendabel was voor de betreffende hogeschool.
- 49 Persoonlijk gesprek met Petra van Helden, docentopleider aan de ipabo.
- 50 <https://www.i-ua.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- 51 Zie bijvoorbeeld <https://www.marnixacademie.nl/> (geraadpleegd op 14-10-2022).

## Literatuur

- Avest, Ina ter, Cok Bakker & Leni Franken. 2021. "Islamic Religious Education in the Netherlands". In *Islamic Religious Education in Europe: a Comparative Study*, red. Leni Franken & Bill Gent, pp. 179-195. New York: Routledge.
- Bertram-Troost, Gardien, Marleen Lammers, Eline Bakker, Taco Visser & Aart Jon Schimmel. 2017. *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*. 17(3): 82-88.
- Beemsterboer, Marietje. 2018. "De toekomst van het vakgebied religie en levensbeschouwing. Onderzoek onder schoolleiders van openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs" Islamitische basisonderwijs in Nederland. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Botterman, Sarah & Marc Hooghe. 2009. *Religieuze Praktijk in België 2007: Een Statistische Analyse. Rapport ten behoeve van de Belgische Bisschoppenconferentie*. Louvain: Faculty of Social Sciences.
- Budak, Bahaeddin. 2021. *Waarom stichten jullie niet een eigen school? Religieuze identiteitsontwikkeling van islamitische basisscholen 1988-2013*. Dissertatie Universiteit Leiden.
- Dobbelaere, Karel, Liliane Voyé & Jaak Billiet. 2011. "Religie en kerkbetrokkenheid: Naar een sociaal gemarginaliseerde kerk?" In *Nieuwe Tijden Nieuwe Mensen—Belgen over Arbeid, Gezin, Ethiek, Religie en Politiek*, red. Koenraad Abts, Karel Dobbelaere & Liliane Voyé. Louvain, pp. 143-72. Lannoo Campus.

- Franken, Leni & Gerdien Bertram-Troost. 2022. "Passive Freedom of Education: Educational Choice in Flanders and the Netherlands. *Religions*. 13: 12. DOI: 10.3390/rel13010012.
- Franken, Leni & Caroline Sägers. 2021. "Islamic Religious Education in Belgium". In *Islamic Religious Education in Europe: a Comparative Study*, red. Leni Franken & Bill Gent, pp. 33-49. New York: Routledge.
- Jong, de-Markus, Hanna. 2022. *Reconciling Religious Diversity and Mono-Religiosity. The Case of Orthodox-Protestant Primary Schools in the Netherlands*. Dissertatie Protestantse Theologische Universiteit Amsterdam-Groningen.
- Kort, Barbara de. 2019. *Identiteitsontwikkeling van en in een lerarenopleiding*. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Meijer, Wilna. 2006. *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Bulaaq.
- Moolenaar, Merel. 2021. 'Open het boek en lees dat het niet zo is'. Een onderzoek naar de representatie van Islam in Godsdienst/Levensbeschouwing en de onderwijsbehoeften van leerlingen met een islamitische achtergrond. Masterscriptie Vrije Universiteit Amsterdam.
- SCP [Sociaal en Cultureel Planbureau]. 2022, *Religie in een pluriforme samenleving. Diversiteit en verandering in beeld*, Den Haag: SCP.
- Sägers, Caroline. 2017. "Belgium – the French Community". *British Journal of Religious Education*. 39:3, pp. 240-246. DOI 10.1080/01416200.2017.1345514.
- Schmeets, Hans. 2016. *De Religieuze Kaart van Nederland, 2010-2015*. Den Haag: CBS.
- Tichelaar, Lenneke & Welmoet Boender. 2017. "Islamlessen: solide basis voor dynamische context." *Narhex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*. 17(3): 73-79.
- Vermeer, Paul en Leni Franken. 2018. "Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuild onderwijsstelsel: een pleidooi vanuit de Lage Landen". *Pedagogiek: wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*. 38(3): 287-312.
- Vries, Jurn de. 2017. "Sluitstuk van de financiële gelijkstelling. Honderd jaar na de onderwijsapificatie van 1917 ook bekostiging voor GVO en HVO op openbare scholen". *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 8 (2): 66-82. DOI 10.5553/TvRRB/187977842017008002006.



# De perspectiefgerichte benadering

## Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO

Markus Altena Davidsen\*

### Summary

*In late 2019, the Dutch Expert Centre Worldview and Religion in Secondary Education (Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs; LERVO) tasked a group of teachers and teacher trainers to work out a national curriculum for the subject area 'worldview and religion' (levensbeschouwing en religie). In this article, I outline the progress made so far. In the first section of the article, I discuss the general educational vision of LERVO that we have developed in dialogue with Gert Biesta's theoretical pedagogy, Wolfgang Klafki's theory of Bildung, and Fred Janssen's 'perspectives approach' (perspectiefgerichte benadering). The second part of the article presents a new framework for the national curriculum, consisting of nine perspectives on worldview and religion (e.g., the meaning-making and phenomenological perspectives), and three additional learning lines focused, respectively, on dimensions of worldviews and religions, important traditions, and societal challenges.*

### 1 Inleiding: Expertisecentrum LERVO en het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie

Serieuze aandacht voor levensbeschouwing en religie behoort in een geglobaliseerde en levensbeschouwelijk diverse samenleving tot de algemene vormingsopdracht van het onderwijs. De overheid onderschrijft deze stelling (art. 2.2, lid 1, sub c WVO 2020) maar heeft zich, vanwege de in de Grondwet verankerde vrijheid van onderwijs, terughoudend opgesteld bij de verdere vormgeving van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie (L&R).<sup>1</sup> Nederland kent geen verplicht algemeen vormend vak over L&R zoals

---

\* Markus Altena Davidsen is universitair docent godsdienstsociologie aan de Universiteit Leiden en projectleider curriculum bij Expertisecentrum LERVO. Zijn onderzoek richt zich op nieuwe religies, de pragmatiek van religieuze verhalen, theorie en onderzoeksgeschiedenis van de religiewetenschap en levensbeschouwelijk onderwijs.

bijvoorbeeld de Scandinavische landen en Engeland dat hebben. De overheid heeft ook geen adviserend leerplan geformuleerd voor het *vakgebied* L&R om daarmee de wettelijke verplichting om onderwijs te bieden over culturele en levensbeschouwelijke diversiteit voor scholen te verduidelijken. Het initiatief voor de ontwikkeling van het vakgebied ligt daarom bij het onderwijsveld zelf.<sup>2</sup>

In 2018 werd daarom het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) opgericht (Van Hoorn 2020; Quartel 2018). Onder het motto ‘Goede levensbeschouwelijke educatie voor iedere leerling in het voortgezet onderwijs’ wil LERVO een platform bieden voor de versterking van het vakgebied L&R. LERVO’s ambitie is om het vakgebied L&R van een duidelijke richting en een herkenbaar profiel te voorzien, voor zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs. Niet eerder committeerden zoveel verschillende partners zich aan deze missie, namelijk de Vereniging Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), de profielorganisatie voor katholiek en christelijk onderwijs (Verus), de profielorganisatie voor openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs (VOS/ABB) en zeventien universiteiten en hbo-instellingen die betrokken zijn bij de opleiding van docenten voor het vakgebied L&R.<sup>3</sup>

Een centrale doelstelling van LERVO is om een landelijk, algemeen vormend kerncurriculum voor het vakgebied L&R te ontwikkelen dat zowel kan worden geïmplementeerd in het bijzonder als in het openbaar onderwijs (Visser et al. 2018). Daartoe stelde LERVO in december 2019 een ontwikkelteam samen van docenten en docentenopleiders, onder leiding van de auteur van dit artikel.<sup>4</sup> In december 2020 publiceerden we een conceptcurriculum voor het vakgebied L&R (Davidsen 2020a). We stelden toen voor het curriculum op te bouwen rond twee leerlijnen: een levensbeschouwelijke (of hermeneutisch-communicatieve) en een religiewetenschappelijke. De levensbeschouwelijke leerlijn draaide om ethische en existentiële vraagstukken, interlevensbeschouwelijke dialoog en de articulatie van de persoonlijke levensovertuiging (Davidsen 2020a, 21). De religiewetenschappelijke leerlijn was gericht op het verwerven van kennis en inzicht over religies en levensbeschouwingen (Davidsen 2020a, 20-21). Voor beide leerlijnen stelden we voor de focus te leggen op de vijf traditionele wereldreligies (christendom, islam, jodendom, hindoeïsme en boeddhisme) en op het humanisme (Davidsen 2020a, 19-20). Met de twee leerlijnen beoogden we een plek te geven aan zowel een zelfreflexief binnen- als een belangstellend buitenperspectief. We benadrukten verder dat het LERVO-curriculum slechts een adviserende status heeft en dat het

op verschillende manieren in het schoolcurriculum kan worden opgenomen (Davidsen 2020a, 18). Scholen kunnen het landelijk kerncurriculum opnemen in een vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (levo) en daarbij ruimte overhouden voor een schooleigen invulling van zo'n dertig procent van de lestijd. Scholen zonder een vak godsdienst of levo kunnen (delen uit) het LERVO-curriculum opnemen in andere mens- en maatschappijvakken, zoals geschiedenis of maatschappijleer.

Een veldconsultatie met vijftien docenten, tien opleiders en vijf methodemakers eind 2020 leverde bijval op voor de ingeslagen koers (Davidsen & Elsenaar 2021).<sup>5</sup> Uit de waardevolle feedback werd echter ook duidelijk dat het werk nog lang niet gedaan was. De respondenten hadden waardering voor de poging om de levensbeschouwelijke en religiewetenschappelijke benaderingen allebei een plek te geven in het curriculum, maar vonden ook dat de twee leerlijnen vooralsnog tamelijk ongeïntegreerd naast elkaar stonden. Het curriculum zou pas echt vernieuwend zijn en in staat zijn om het veld te verenigen, als het zou lukken de levensbeschouwelijke en de religiewetenschappelijke benaderingen onder een gezamenlijke noemer te brengen. Op basis van deze feedback gaf de stuurgroep van LERVO het ontwikkelteam een nieuwe opdracht: ontwikkel een vernieuwende vakdidactiek, met focus op perspectiefwisseling tussen binnen- en buitenperspectief, als rationale voor het landelijk kerncurriculum.

Sinds begin 2021 heeft het ontwikkelteam zich aan deze opdracht gewijd. Hierbij hebben we onszelf steeds drie, met elkaar nauw verbonden, vragen gesteld:

1. Op het niveau van *vormingstheorie*: 'Waartoe dient onderwijs over L&R?' Het uitgangspunt van LERVO is dat onderwijs over L&R een onmisbare bijdrage levert aan de algemene vorming van leerlingen. Maar wat betekent algemene vorming dan precies? En hoe verhoudt algemene vorming zich tot persoonsvorming? En tot burgerschapsvorming?
2. Op het niveau van het *curriculum*: 'Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over L&R?' Over welke vragen willen we dat leerlingen reflecteren? Welke inzichten over L&R beogen we ze daardoor bij te brengen? Over welke religieuze en levensbeschouwelijke tradities hoort een levensbeschouwelijk geletterd mens enige basiskennis te bezitten?
3. Op het niveau van de *onderwijspraktijk*: 'Hoe kunnen we goed onderwijs geven over L&R?' Met welk materiaal en met welke werkvormen kunnen

docenten werken? Hoe schep je een leeromgeving waarin leerlingen zich de beoogde kennis, vaardigheden en houdingen over L&R eigen kunnen maken? Hoe haak je aan bij de vragen en ervaringen van de leerlingen en hoe inspireer je leerlingen om zich meer in het vakgebied L&R te verdiepen?

In dit artikel presenteer ik onze voorlopige antwoorden op de eerste twee van de bovengenoemde drie vragen, en schets ik daarmee de rationale voor het landelijk kerncurriculum L&R.<sup>6</sup> Dat ik in deze bijdrage weinig over het niveau van de onderwijspraktijk kan zeggen, betekent geenszins dat we de 'hoe-vraag' onbelangrijk vinden. Samen met collega's uit het veld is het ontwikkelteam momenteel bezig de rationale voor het landelijk kerncurriculum, zoals het in deze bijdrage wordt gepresenteerd, verder uit te werken in een *Inspiratieboek* (zie ook paragraaf 4). In het *Inspiratieboek* staan de niveaus van het curriculum (wat is de moeite waard om te onderwijzen?) en de onderwijspraktijk (en hoe doen we dat dan?) centraal.

Het betoog zal als volgt worden opgebouwd. Eerst beschrijf ik het vormings-theoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R dat we in dialoog met Gert Biesta, Wolfgang Klafki<sup>7</sup> en Fred Janssen hebben geformuleerd (paragraaf 2). Met Biesta en Klafki identificeer ik vier vormingsidealen – waarvan twee op de leerstof zijn gericht (wereldoriëntatie en cultuuroverdracht) en twee op de leerling (leren leren en karaktervorming). Veelbelovende pogingen om deze vier vormingsidealen op gebalanceerde wijze met elkaar te verenigen vind ik vervolgens in de categoriale vormingsleer van Klafki en in de perspectiefgerichte benadering van Janssen en collega's. Tot een eigen vormingstheoretische positie van LERVO kom ik door een aantal kernelementen uit de discussie – synthese van kwalificatie en persoonsvorming (Biesta), onderzoekend en exemplarisch leren (Klafki en Janssen) en perspectiefgerichtheid en vermogen tot perspectiefwisseling (Janssen) – met elkaar te verenigen en aan te scherpen. Als tweede stap leg ik uit hoe we op basis van onze vormingstheoretische visie stappen hebben genomen om een nieuwe, perspectiefgerichte vakdidactiek voor het vakgebied L&R te ontwikkelen, en hoe we in het licht hiervan het raamwerk voor het landelijk curriculum L&R hebben herzien (paragraaf 3). Concreet beschrijf ik de negen vakperspectieven die we voor het vakgebied L&R hebben geïdentificeerd, en presenteer ik een nieuwe opbouw van het curriculum rond vier leerlijnen. Een leerlijn is gericht op de inleiding in de *perspectieven*. In de drie andere leerlijnen worden de perspectieven in samenhang toegepast, respectievelijk, op enkele *dimensies*

van levensbeschouwing en religie (waaronder ethiek en ritueel), op belangrijke levensbeschouwelijke en religieuze *tradities* en op *maatschappelijke vraagstukken* zoals diversiteit en duurzaamheid. Voorbeelden van de toepassing van de perspectieven op de islamitische traditie en op de casus jongensbesnijdenis helpen hopelijk de lezer zich een concreter beeld te vormen van hoe de perspectiefgerichte benadering op L&R er in de praktijk, en in het bijzonder met betrekking tot het lesgeven over islam, uit kan zien. Ik rond het artikel af met een overzicht over hoe het werk aan het landelijk kerncurriculum verder zal gaan (paragraaf 4). Lezers die zich de vormingstheoretische onderbouwing willen besparen en vooral benieuwd zijn naar de concrete uitwerking van de perspectiefgerichte benadering van het vakgebied L&R, kunnen overwegen direct naar paragraaf 2.4 te gaan waar ik het vormingstheoretisch uitgangspunt van het landelijk kerncurriculum samenvat.

## 2 Vormingstheorie: Waartoe dient onderwijs over levensbeschouwing en religie?

In ons denken over de vraag ‘waartoe dient onderwijs over levensbeschouwing en religie?’ vertrekken we vanuit de theorieën over algemene vorming van Gert Biesta, Fred Janssen en Wolfgang Klafki. In wat hier volgt introduceer ik eerst de verschillende vormingsidealen in het vormingstheoretisch debat zoals die door deze drie onderwijsexperts zijn geïdentificeerd. Daarna bespreek ik de pogingen van Klafki en Janssen om een integratieve vormingsleer te ontwikkelen. Tot slot presenteer ik het vormingstheoretisch standpunt van het ontwikkelteam van LERVO dat we met de uitgangspunten van Biesta, Klafki en Janssen, en aangevuld met eigen inzichten, hebben geformuleerd.

### 2.1 *Het vormingstheoretisch debat: waartoe dient het onderwijs?*

Volgens Gert Biesta (2012, 30) heeft onderwijs altijd invloed op twee doeldomeinen: *kwalificatie*, in de zin van “het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip”, en *persoonsvorming*, die hij vervolgens onderverdeelt in *socialisatie*, namelijk de inleiding van jongeren in tradities en gemeenschappen, en *subjectificatie*, dat wil zeggen het individuatieproces dat jongeren in staat stelt zelfstandig en reflectief tegenover dezelfde tradities en gemeenschappen te staan (Biesta 2012, 31).<sup>8</sup> Elk vak of vakgebied draagt altijd bij aan kwalificatie én persoonsvorming. Dat is een empirisch gegeven, maar voor Biesta en voor het ontwikkelteam van LERVO ook een doelstelling. Voor het vakgebied L&R specifiek willen we leerlingen inzicht geven in de buiten- en binnenkant van

levensbeschouwing en religie (kwalificatie) en een bijdrage leveren aan de subjectificatie van leerlingen te midden van een levensbeschouwelijk diverse samenleving (persoonsvorming).

Met zijn ‘perspectiegericht benadering’ heeft Fred Janssen een algemene vormingsleer (met bijbehorende didactiek) ontwikkeld die als raamwerk toepasbaar is op allerlei specifieke vakgebieden, waaronder L&R. Janssen stelt dat zijn vormingsleer kwalificatie en persoonsvorming verenigt (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 33-34),<sup>9</sup> maar de eigenlijke hoofdzaak voor Janssen is om een derde weg te vinden tussen leerstofgerichte benaderingen, gericht op de overdracht van objectieve kennis, en leerlinggerichte benaderingen gericht op de ontwikkeling van algemene leervaardigheden en eigenschappen (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 7). De tegenstelling tussen leerstof- en leerlinggericht onderwijs is niet gelijk aan die tussen kwalificatie en persoonsvorming; als we het onderscheid kwalificatie/persoonsvorming (Biesta) en het onderscheid leerstof-/leerlinggericht (Janssen) combineren, ontstaat er een matrix van vier posities in het vormingstheoretisch discours. Deze vierlag van vormingstheoretische posities gaat feitelijk terug naar de Duitse vormingstheoreticus Wolfgang Klafki (1964), die een onderscheid maakt tussen materiële (leerstofgerichte) en formele (leerlinggerichte) vormingstheorieën en vervolgens voor elke type weer twee varianten beschrijft die we met Biesta als overwegend kwalificatie- of persoonsvormingsgericht kunnen aanduiden (zie Tabel 1).<sup>10</sup>

**Tabel 1. Posities in het vormingstheoretisch debat over waartoe het onderwijs dient**

Posities in het vormingstheoretisch debat over waartoe het onderwijs dient				
Curriculumoriëntaties volgens <b>Janssen</b>	Leerstofgericht		Leerlinggericht	
Vormingstheorieën volgens <b>Klafki</b>	Materiële vorming		Formele vorming	
	Vormingstheoretisch objectivisme	Vormingstheorie van het “klassieke”	Functionele vorming	Methodische vorming
<b>Vormingsideaal</b>	Wereldoriëntatie	Cultuuroverdracht	Karaktervorming	Leren leren
<b>Voorbeeld</b> uit het hedendaagse onderwijs	Verankering van schoolvakken in wetenschappelijke disciplines	Grieks en Latijn in het gymnasium	Burgerschapsvorming	<i>21st century skills</i>
Belangrijkste <b>doel-domein (Biesta)</b>	Kwalificatie (kennis)	Persoonsvorming	Persoonsvorming	Kwalificatie (leervaardigheden)

Het is verhelderend terug te grijpen op Klafki's oorspronkelijke uiteenzetting omdat hij de vier vormingstheoretische posities van een naam voorziet en het vormingsideaal van elke positie duidelijk omschrijft. De eerste variant van de *materiële* (of leerstofgerichte) vormingstheorie noemt Klafki *vormingstheoretisch objectivisme*. Volgens deze vormingstheorie geschiedt vorming doordat leerlingen zich de objectieve feitenkennis toe-eigenen waaraan samenleving en/of wetenschap vormingswaarde heeft toegeschreven (Klafki 1964, 28-29). De zwakte van deze benadering ligt in haar objectivisme: leerlingen worden geacht simpelweg de leerstof op te nemen; wat de stof met de leerlingen doet speelt geen rol. De tweede variant van materiële vorming noemt Klafki de *vormingstheorie van het 'klassieke'*. Bij deze variant ligt de nadruk op dat wat als 'klassiek' en canoniek voor een bepaalde cultuur wordt beschouwd (Klafki 1964, 30-32). Bij zowel het vormingstheoretisch objectivisme als de vormingstheorie van het klassieke zijn (in mijn woorden) twee vormingsidealen in het spel: *wereldoriëntatie* en *cultuuroverdracht*. Bij het vormingstheoretisch objectivisme domineert het ideaal van wereldoriëntatie, zeker wanneer vooral de wetenschap mag bepalen welke leerstof vormingswaarde heeft. Bij de vormingstheorie van het klassieke domineert het vormingsideaal van cultuuroverdracht. Volgens de *formele* (of leerlinggerichte) vormingstheorieën gaat vorming niet om de verwerving van leerstof, maar om de ontwikkeling van eigenschappen of leervaardigheden bij de leerling. Wederom onderscheidt Klafki twee varianten. *Functionele vorming* gaat om de rijping en ontwikkeling van de lichamelijke en geestelijke 'krachten' (*Kräfte*), bijvoorbeeld creativiteit en wilskracht (Klafki 1964, 33-36). *Methodische vorming* wil leerlingen leervaardigheden aanleren, zoals gebruik kunnen maken van een woordenboek of een atlas, waarmee ze in staat worden gesteld zelfstandig verder te leren (Klafki 1964, 36-38). In één woord (dit zijn weer mijn termen) is *karaktervorming* het vormingsideaal van functionele vorming, terwijl *leren leren* het vormingsideaal van methodische vorming is.

De vier posities die Klafki in het vormingstheoretisch debat van de jaren vijftig van de vorige eeuw identificeerde, bepalen nog steeds de inrichting van het onderwijs en de pedagogische en politieke curriculumdiscussies. Neem eerst de twee varianten van materiële vorming. De één op één verankering van veel schoolvakken in wetenschappelijke disciplines en de zwakke positie van praktische vakken en kunstvakken (zoals handvaardigheid, muziek en beeldende kunst) in het Nederlands voortgezet onderwijs zijn uitdrukkingen van het vormingstheoretisch objectivisme.<sup>11</sup> De vormingstheorie van het klassieke, op haar beurt, herkennen we in de ietwat anachronistische

positie van Latijn en Grieks in het Nederlandse gymnasium. Varianten van het formele vormingsideaal laten zich ook makkelijk herkennen, al zien we hier een flinke verandering in terminologie ten opzichte van zeventig jaar geleden. Vertegenwoordigers van functionele vorming vinden we vandaag de dag bij pedagogen die de ontwikkeling van algemene karakterkwaliteiten zoals creativiteit, kritisch denken, doorzettingsvermogen, vriendelijkheid en het vermogen tot samenwerking hoog in het vaandel dragen (bv. Sanderse 2015). Ook burgerschapsvorming, waar in Nederland de laatste twintig jaar veel over gesproken wordt (zie ook de inleiding in deze bundel), kan als functionele vorming worden aangemerkt. Dit geldt zowel voor de door de overheid bepleite *socialiserende* variant van burgerschapsvorming die solidariteit en participatie nastreeft (Bron & Van Vliet 2012; Onderwijsraad 2021), als voor de op *subjectificatie* gerichte variant van burgerschapsvorming die de vermogens tot zelfbeschikking en kritiek nastreeft (Van der Ploeg 2015). Uit de hoek van methodische vorming, ten slotte, klinkt sinds geruime tijd de leus dat leerlingen niet moeten leren, maar ‘leren leren’. De vaardigheden die leerlingen hiervoor nodig zouden hebben worden vandaag doorgaans aangeduid als *21st century skills*. Een belangrijk idee is hierbij dat digitale vaardigheden belangrijker zijn dan het opdoen van parate kennis – want je kunt toch alles opzoeken op Internet. Dat de overheid hier oren naar heeft is duidelijk te zien in het recente plan van Dennis Wiersma, minister voor primair en voortgezet onderwijs, om in het funderend onderwijs de ‘basisvaardigheden’ te versterken, dat wil zeggen “lezen, schrijven, rekenen, digitale vaardigheden en hoe we in Nederland met elkaar omgaan” (2022, 1).

In Tabel 1 wordt overzichtelijk gemaakt waar de vier vormingstheoretische posities betrekking op hebben. Tegelijk wordt zichtbaar hoe ze neigen naar het prioriteren van één belangrijk aspect van vorming ten koste van de andere. Volgens zowel Klafki als Janssen hebben we een vormingsleer nodig die het beste uit de verschillende posities weet te combineren en hun excessen weet te vermijden. Terwijl Klafki als ‘derde weg’ de theorie van *categoriale vorming* (*kategoriale Bildung*; 1959; 1964; 1991) formuleert, heeft Janssen een perspectiefgerichte benadering ontwikkeld (Janssen & Verloop 2003; Jansen, Hulshof & Van Veen 2016; 2019; Janssen 2021). Als volgende stap in het betoog bespreek ik hoe Klafki en Janssen een synthese hebben gezocht, deels tussen materiële (leerstofgerichte) en formele (leerlinggerichte) vorming, deels tussen kwalificatie en persoonsvorming.



## 2.2 *Op weg naar een vormingstheoretische synthese I: Klafki's categoriale vorming*

Klafki brengt het leerstofgerichte ideaal van wereldoriëntatie en het leerlinggerichte ideaal van leren leren bij elkaar in een in leerpsychologisch opzicht constructivistische visie op kwalificatie. Voor hem is het doel niet dat leerlingen reproductief zo veel mogelijk losstaande feiten, inzichten en vaardigheden overnemen. Van 'vormend leren' is er alleen sprake als leerlingen *actief* inzichten ontwikkelen in structuren, wetmatigheden, principes, methodes, vraagrichtingen en categorieën van algemene aard (Klafki 1964, 121; 1991, 143-144). Klafki duidt de algemene structuren, wetmatigheden, vraagrichtingen, enzovoort, waar volgens hem het onderwijs om hoort te draaien, aan met het verzamelbegrip '*Elementaria*' (bv. 1964, 122), of hij spreekt van 'het elementaire' (*das Elementare*; bv. 1959, 295).<sup>12</sup> In meer eenvoudige taal gaat het erom dat een klein aantal kerninzichten grotere vormingswaarde heeft dan een groot aantal losse feiten.

Klafki raadt de docent aan om de kerninzichten (*das Elementare*) steeds uit te leggen aan de hand van een welgekozen voorbeeld (*das Exemplarische*) (1991, 141-161). Stel (dit is mijn voorbeeld): een docent wil het algemene punt maken dat aanhangers van dezelfde levensbeschouwing of religie fundamenteel verschillend kunnen denken over een belangrijke zaak en toch allen volwaardige leden van die levensbeschouwing of religie blijven. Dit algemene inzicht is dan het elementaire. Uit alle mogelijke voorbeelden waarmee dit inzicht geïllustreerd kan worden, kies je dan één goed voorbeeld – laten we zeggen dat moslima's uit de buurt heel verschillend denken over het dragen van een hoofddoek: voor sommigen is het dragen van een hoofddoek een teken van vrijheid, voor anderen is het een teken van onderdrukking. Deze casus, is dan het exemplarische. In het onderwijs, zegt Klafki, gaat het er dan steeds om leerlingen te helpen het algemene principe (het elementaire) te onttrekken uit het voorbeeld (het exemplarische). Dat kan in meerdere stappen gaan. Leerlingen kunnen inzien dat moslims elders verschillend denken over de hoofddoek, waarna ze de stap kunnen zetten dat moslims verschillend kunnen denken over heel veel andere zaken. De docent mikt op deze manier op de *aha-erlebnis* – in alle levensbeschouwingen en religies bestaan verschillende meningen naast elkaar. Als leerlingen dit door hebben, dan kunnen ze in de toekomst adequater denken en handelen. Ze weten dat ze het niet voor zoete koek moeten slikken als iemand beweert dat alleen mensen met de mening X *echte* moslims, christenen, etc. zijn, of als iemand stelt dat alleen opvatting X geoorloofd is binnen het boeddhisme, jodendom, etc. Als leerlingen deze

en vergelijkbare inzichten verwerven en zodoende oefening opdoen in het onttrekken van algemene structuren en patronen uit concrete gevallen, dan wordt hun begrip van de wereld markant vergroot, net zoals hun handelingsmogelijkheden en hun vermogen om zelfstandig verder te leren. Of, met een beroemde formulering van Klafki: In het elementaire opent de wereld zich voor de leerling en opent de leerling zich voor de wereld; hij spreekt van de dubbele ontsluiting (*die doppelseitige Erschließung*) (1959, 295).<sup>13</sup>

Terwijl Klafki's vroege werk vooral gericht was op kwalificatie, zien we dat hij sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw vooral op de onlosmakelijke verbondenheid van kwalificatie en persoonsvorming wijst.<sup>14</sup> In een beroemde karakterisering van algemene vorming stelt hij de ontwikkeling van drie cruciale capaciteiten van leerlingen voorop: het vermogen tot zelfbeschikking (*Fähigkeit zur Selbstbestimmung*), het vermogen tot inspraak (*Mitbestimmungsfähigkeit*) en het vermogen tot solidariteit (*Solidaritätsfähigkeit*) (Klafki 1991, 52). Het vormingsideaal dat Klafki hier in het spel brengt is dat van karaktervorming. Klafki doet dit zonder expliciet te spreken over burgerschapsvorming, maar men herkent in zijn karaktervormend programma toch een combinatie van subjectiverende (zelfbeschikking) en socialiserende (solidariteit) elementen uit de huidige burgerschapsdiscussie. Hiermee geeft Klafki beide aspecten van persoonsvorming – subjectificatie en socialisatie – een plek in zijn vormingsleer.

Klafki doet verder het voorstel leerlingen in het onderwijs vertrouwd te maken met de sleutelproblemen waarmee de samenleving worstelt. Als voorbeelden van sleutelproblemen noemt hij het vredesvraagstuk, het milieu- en klimaatvraagstuk, maatschappelijk veroorzaakte ongelijkheid, de mogelijkheden en gevaren van nieuwe technologie en het vraagstuk van sekseverhoudingen en seksualiteit (Klafki 1991, 56-60). Het valt op dat er veel overlap zit tussen de sleutelproblemen op Klafki's lijst en de maatschappelijke vraagstukken die recent zijn geïdentificeerd als belangrijk voor het toekomstige curriculum door de ontwikkelteams Burgerschap en Mens & Maatschappij van curriculum.nu (Ontwikkelteam Burgerschap 2019; Ontwikkelteam Mens & Maatschappij 2019). Van groot belang voor het vakgebied L&R is met name het vraagstuk '(omgaan met) diversiteit', dat zowel bij Burgerschap als bij Mens & Maatschappij een belangrijke plek inneemt. Het spreekt echter voor zich dat het vakgebied L&R ook licht kan werpen op – onder andere – de vraagstukken identiteit, solidariteit, duurzaamheid en globalisering. Voor een toekomstig kerncurriculum L&R is het van belang dat leerlingen niet alleen

kennis opdoen over maatschappelijke vraagstukken met betrekking tot het vakgebied L&R, maar dat leerlingen ook solidariteits-, inlevings- en dialoogvermogen ontwikkelen en gestimuleerd worden zelfstandig stelling te nemen in controversiële discussies.

### 2.3 *Op weg naar een vormingstheoretische synthese II: de perspectiefgerichte benadering van Janssen*

De perspectiefgerichte benadering van Fred Janssen en collega's haalt inspiratie uit het werk van de Amerikaanse natuurwetenschappendidacticus Joseph Schwab, maar vertoont ook overeenkomsten met het gedachtegoed van Klafki. Schwab keerde zich in de jaren zestig van de vorige eeuw, dus tegelijk met Klafki, tegen onderwijs dat in zijn ogen te sterk op oppervlakkige feiten was georiënteerd en benadrukte dat leerlingen beter konden worden ingewijd in de "principles of enquiry", "conceptions" en "conceptual structures" die de grondslag vormen van de wetenschappelijke discipline waarin een betreffend schoolvak verankerd is (Schwab 1966; cf. Janssen & Verloop 2003, 378).<sup>15</sup>

Wat Schwab *principles of enquiry* noemt en Klafki aanduidt als *Fragerichtungen* heet bij Janssen perspectieven. Perspectieven, legt Janssen uit, zijn de "manieren van kijken, bevragen en omgaan met de wereld" die in het onderwijs, en daarbuiten, tot inzichten kunnen leiden (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 9). De perspectieven zijn daarom volgens Janssen logischerwijs fundamenteeler dan wat Schwab conceptuele structuren noemt en Klafki aanduidt als het elementaire. Want het zijn de perspectieven – evenals de vragen die ze stellen en de manieren van onderzoek en ondervraging die ze mogelijk maken – die inzichten, ervaringen, methodekennis, enzovoort überhaupt aan het licht kunnen brengen (Janssen & Verloop 2003, 379-381).<sup>16</sup> Perspectieven kunnen ontleend worden aan wetenschappelijke disciplines (dat is Schwabs uitgangspunt), maar dat hoeft helemaal niet (dit is belangrijk voor Klafki en Janssen). Er bestaan bijvoorbeeld ook levensbeschouwelijke, maatschappelijke, ethische en esthetische perspectieven. Voor Janssen en collega's gebeurt de dubbele ontsluiting waar Klafki over spreekt in en door deze perspectieven. "Een perspectief," schrijven ze, "opent een (nieuwe) wereld voor de persoon. [...] [En] een perspectief opent [...] ook de persoon voor de wereld" (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 20).

De perspectiefgerichte benadering van Janssen combineert net als de categoriale vormingsleer van Klafki meerdere vormingsidealen. Een belangrijk vormingsdoel voor Janssen is dat leerlingen problemen leren oplossen, kritisch

en creatief leren denken, en overzicht leren scheppen in complex materiaal (Janssen & Verloop 2003, 381-382, 385-386; Janssen, Hulshof & Ven Veen 2019, 40-49). Janssen wil dus dat leerlingen leren leren. Maar telkens weer benadrukt hij ook dat leervaardigheden vakgebiedspecifiek zijn. Creatief denken en problemen oplossen binnen de biologie zijn bijvoorbeeld andere vaardigheden dan creatief denken en problemen oplossen binnen het vakgebied L&R, en het vraagt in beide gevallen oefening met vak(gebied)specifiek materiaal om die eigenschappen te ontwikkelen (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 9; 2016, 57-58, met verwijzingen naar empirische studies die deze positie onderbouwen). Met andere woorden: het opdoen van leervaardigheden en oriëntatiekennis zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als derde component neemt ook het vormingsideaal van karaktervorming een belangrijke plek in bij Janssen. Met zijn onderzoekende insteek cultiveert de perspectiefgerichte benadering karaktereigenschappen zoals zelfstandigheid, nieuwsgierigheid, creativiteit en doorzettingsvermogen. Bovendien werkt Janssen niet alleen met vakgerichte perspectieven, maar ook met een persoonsgericht perspectief dat steeds de vraag stelt ‘wat betekent het voor mij?’ (Janssen & Verloop 2003, 383; Janssen 2021), en met vakoverstijgende perspectieven die gericht zijn op de ontwikkeling van sociale vaardigheden en houdingen, zoals bijvoorbeeld het samenwerkingsperspectief (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 25).

#### **2.4 Een vormingstheoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R**

Vanuit deze kritische uiteenzetting van de vormingstheorieën van Biesta, Klafki en Janssen kunnen we nu een (voorlopig) vormingstheoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R opstellen. Wat betreft kwalificatie willen we de vormingsidealen van wereldoriëntatie en leren leren met elkaar verenigen. Voor ons gaat kwalificatie niet om zo veel mogelijk losstaande feiten over levensbeschouwingen en religies te kunnen reproduceren, maar om inzicht te krijgen in de fundamentele vragen (Janssen) en de elementaire structuren en ervaringen (Klafki) van het vakgebied L&R. Het centrale vormingsdoel van Expertisecentrum LERVO is met andere woorden om leerlingen vertrouwd te maken met de belangrijkste perspectieven op L&R – perspectieven die we hier verstaan als samenhangende repertoires van kernvragen, kerninzichten, kernbegrippen en methodes.

Voor het vakgebied L&R in het bijzonder is het van cruciaal belang leerlingen inzicht te geven in zowel de buiten- als de binnenkant van L&R. Dit willen we bereiken door leerlingen te leren wisselen tussen het perspectief van een belangstellende buitenstaander, het binnenperspectief van de levensbeschouwingen en religies die in het onderwijs behandeld worden, en het eigen, persoonlijke binnenperspectief.<sup>17</sup> Om deze perspectiefwisseling mogelijk te maken, en om te leren de verschillende perspectieven op vruchtbare wijze met elkaar in verband te brengen, zullen een reeks karaktereigenschappen van de leerlingen worden ontwikkeld. We denken hierbij deels aan tolerantie, respect en het vermogen en de bereidheid tot dialoog met andersdenkenden – hiermee willen we een bijdrage leveren aan de socialisatie van leerlingen binnen een levensbeschouwelijk gediversifieerde samenleving. We denken eveneens aan het vermogen tot standpuntinname, zelfreflectie en zelfkritiek, waarmee we een bijdrage willen leveren aan de subjectificatie van leerlingen.<sup>18</sup> In de cultivering van deze sociale en zelfbewuste eigenschappen en in het bereiken van een zeker niveau van levensbeschouwelijke geletterdheid zit wat ons betreft de specifieke bijdrage van het vakgebied L&R aan burgerschapsvorming (hierover ook Van Gaans 2020, 316-318, 328-330).<sup>19</sup>

### 3 Curriculum: Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over levensbeschouwing en religie?

Het perspectiefdenken van Janssen helpt bij het curriculumontwerp door de vraag ‘wat is de moeite waard om te onderwijzen?’ op te splitsen in twee deelvragen. Ten eerste: ‘wat zijn de wezenlijkste *perspectieven* van het vakgebied?’ En ten tweede: ‘wat zijn de wezenlijkste *inhouden* van het vakgebied?’ In wat volgt presenteer ik onze (voorlopige) antwoorden op deze twee vragen.

#### 3.1 *Negen perspectieven op L&R*

Om de belangrijkste perspectieven op L&R te identificeren en om ideeën op te doen over hoe de verschillende perspectieven vruchtbaar met elkaar kunnen worden gecombineerd, heeft het ontwikkelteam inspiratie opgedaan bij een reeks eerdere vakdidactische aanzetten voor ons vakgebied. In de eerste plaats zijn we te rade gegaan bij de bijdragen in het *Handboek Vakdidactiek*

*Levensbeschouwing & Religie* (Van Dijk-Groeneboer 2020).<sup>20</sup> Uiteindelijk hebben we negen vakperspectieven voor het vakgebied L&R geïdentificeerd die ik in Tabel 2 hieronder samenvat.<sup>21</sup>

**Tabel 2. Perspectieven van het vakgebied L&R**

Perspectieven van het vakgebied L&R		
Perspectief	Kernvraag	Enkele kerninzichten of 'elementaria'
<b>1. Zingevingsperspectief</b>	Welke bestaansvragen liggen ten grondslag aan levensbeschouwing en religie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uit de menselijke conditie (we lijden en gaan dood, en ons analytisch vermogen en morele inzicht is beperkt) vloeien universele existentiële vragen voort (zoals: heeft het leven zin? wat gebeurt er na de dood? wat is goed/kwaad?).</li> <li>• Levensbeschouwingen en religies bieden antwoorden op deze bestaansvragen.</li> </ul>
<b>2. Fenomenologisch perspectief</b>	Wat zijn levensbeschouwingen/religies en hoe gaan ze in hun werk?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levensbeschouwingen en religies bestaan uit een aantal dimensies, waaronder een doctrinaire, rituele en ethische dimensie.</li> <li>• De dimensies van een levensbeschouwing of religie hebben invloed op elkaar. Participatie in rituelen helpt bijvoorbeeld het geloof levend te houden.</li> </ul>
<b>3. Vergelijkend perspectief</b>	Welke verschillen en overeenkomsten vertonen levensbeschouwingen en religies?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levensbeschouwingen/religies kunnen worden ingedeeld in typen, op basis van verschillen en overeenkomsten betreffende een bepaald kenmerk. Gebaseerd op het godsbeeld kan bijvoorbeeld onderscheid worden gemaakt tussen polytheïstische, monotheïstische en atheïstische levensbeschouwingen.</li> <li>• Binnen elke levensbeschouwelijke of religieuze traditie bestaan grote verschillen. Aanhangers van dezelfde traditie kunnen heel verschillend over dezelfde kwestie oordelen en nog steeds allemaal tot dezelfde traditie behoren.</li> </ul>
<b>4. Antropologisch perspectief</b>	Welke rol spelen levensbeschouwingen en religies in het leven van gewone mensen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle mensen hebben een persoonlijke levensbeschouwing. De persoonlijke levensbeschouwing kan elementen bevatten van een of meerdere levensbeschouwelijke tradities.</li> <li>• In de geleefde levensbeschouwing/religie van gewone aanhangers staan soms andere zaken centraal dan in de officiële levensbeschouwing/religie van instituties en formele traditievertegenwoordigers.</li> </ul>
<b>5. Historisch perspectief</b>	Hoe ontstaan en ontwikkelen levensbeschouwingen en religies zich?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levensbeschouwingen en religies zijn niet statisch, maar veranderen door de tijd heen.</li> <li>• Levensbeschouwingen/religies en hun bronteksten (zoals heilige boeken) zijn mede gevormd door de historische context waarin ze tot stand zijn gekomen.</li> </ul>
<b>6. Demografisch perspectief</b>	Hoe zit het levensbeschouwelijke veld in elkaar?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veranderingen in de samenstelling van het levensbeschouwelijke veld zijn gevolgen van o.a. migratie, cohortvervanging, socialisatie en bekering.</li> <li>• Door het secularisatieproces is de invloed van religie op westerse samenlevingen over de afgelopen eeuwen afgenomen (maar in de rest van de wereld is dat niet zo).</li> </ul>

Perspectieven van het vakgebied L&R		
Perspectief	Kernvraag	Enkele kerninzichten of 'elementaria'
<b>7. Maatschappelijk perspectief</b>	Hoe kan kennis over levensbeschouwing en religie ons helpen om te gaan met maatschappelijke vraagstukken?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedegen kennis van de in Nederland aanwezige levensbeschouwingen en religies en het vermogen om met andersdenkenden in dialoog te treden kan solidariteit en sociale cohesie vergroten in een levensbeschouwelijk diverse samenleving.</li> <li>• De Nederlandse grondwet garandeert godsdienstvrijheid; dit grondrecht kan soms op gespannen voet staan met andere grondrechten (zoals het recht op lichamelijke integriteit).</li> </ul>
<b>8. Meta-perspectief</b>	Hoe komt het dat we denken en categoriseren zoals we dat doen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De analytische begrippen die we gebruiken om het vakgebied L&amp;R te ondervragen (zoals levensbeschouwing, wereldreligie, sekte, magie, enz.) zijn niet neutraal, maar kunnen worden gebruikt om bepaalde levensbeschouwelijke fenomenen te (de)legitimeren. Door de ideologische lading van onze begrippen te (her)kennen, kunnen we vooroordelen beperken.</li> </ul>
<b>9. Persoonlijk perspectief</b>	Wat is mijn eigen levensbeschouwing? Hoe verhoud ik me vanuit mijn levensbeschouwing tot de stof?	Dit perspectief kan leerlinggericht of traditiegericht worden ingestoken. Bij een leerlinggerichte insteek ligt het antwoord op de vraag 'wat betekent het voor mij?' per definitie open. Bij een traditiegerichte insteek kan de docent leerlingen inleiden in een duiding en waardering van de leerstof vanuit de eigen traditie.

De eerste vier perspectieven gaan over wat levensbeschouwingen en religies precies zijn en over hoe levensbeschouwing en religie tot uitdrukking komen in het leven van mensen. Het zingevingperspectief (1) gaat over de existentiële vragen die aan levensbeschouwingen en religies ten grondslag liggen en de antwoorden die levensbeschouwingen en religies op deze vragen geven. Vanuit het zingevingperspectief leren leerlingen hermeneutisch lezen en op zoek te gaan naar de betekenis-kern of het ultieme doel van verschillende levensbeschouwingen en religies. Het fenomenologisch perspectief (2) helpt leerlingen om levensbeschouwingen en religies als tradities te zien waarvan de onderdelen – verhalen, geloofsvoorstellingen, ethische voorschriften, rituelen, instituties, enzovoort – een samenhangend systeem vormen. Verder reikt het fenomenologisch perspectief leerlingen een set algemene termen aan waarmee ze levensbeschouwingen en religies kunnen beschrijven en analyseren. Het vergelijkend perspectief (3) biedt leerlingen methodes aan om de verschillen en overeenkomsten tussen levensbeschouwingen en religies te identificeren, en maakt hen bewust van de grote verschillen die zich binnen elke traditie voordoen. Het antropologisch perspectief (4) stelt de ervaring van aanhangers van verschillende levensbeschouwingen en religies voorop.

Werkvormen zoals excursies en interviews kunnen bij het antropologisch perspectief worden toegepast. Dit perspectief is erop gericht het inlevingsvermogen en de bereidheid tot interlevensbeschouwelijke dialoog van de leerlingen te ontwikkelen.

Het historisch (5) en demografisch (6) perspectief bieden samen een overzicht over het levensbeschouwelijke veld in tijd en ruimte. Maar ze doen ook meer dan dat. Het historisch perspectief gaat niet alleen om wat er waar en wanneer gebeurde; het zet ook leerlingen aan tot nadenken over de manier waarop levensbeschouwingen en religies ontstaan en zich ontwikkelen, en over welke historische kennis je uit heilige teksten zoals de Bijbel en de Koran kunt halen. Het demografisch perspectief, op zijn beurt, geeft leerlingen inzicht in de statistische kant van het vakgebied L&R. Een docent kan bijvoorbeeld leerlingen laten schatten hoeveel moslims er in Nederland zijn en ze het aantal vervolgens laten uitzoeken. Daarna kan de docent met de leerlingen in gesprek gaan over of ze eerst het aantal moslims hadden onderschat of overschat en waarom, en verder ingaan op de moeilijke vraag wie je wel of niet moet meetellen als je moslims telt. Het maatschappelijk perspectief (7), vervolgens, is meer toegepast dan de overige perspectieven en onderzoekt hoe levensbeschouwing en religie verward zijn in maatschappelijke vraagstukken zoals diversiteit, ongelijkheid en duurzaamheid. Een centrale vraag hierbij is welke kennis over L&R een bijdrage zou kunnen leveren om beter om te gaan met deze vraagstukken. Het zelfkritische metaperspectief (8) biedt handvatten om kritisch op de overige vakperspectieven te reflecteren.

In ons model hebben we geen religieus perspectief opgenomen zoals Jan Marten Praamsma (2021) voorstelde, maar op twee manieren komt toch het levensbeschouwelijke/religieuze binnenperspectief tot zijn recht. Dit gebeurt enerzijds in het persoonlijk perspectief (9), dat als een rode draad door onze perspectiefgerichte benadering loopt en leerlingen handvatten biedt om een eigen betekenis aan de leerstof te geven. Het gaat hierbij onder andere om ethische stellingname in debatten over controversiële onderwerpen en om de articulatie van de eigen persoonlijke levensbeschouwing – en de mogelijke ontwikkeling hiervan in het licht van de in het onderwijs aangereikte leerstof en reflectievaardigheden.

Anderzijds is het zo dat de perspectieven 1 tot en met 8 zeer zeker niet alleen op de buitenkant van levensbeschouwing en religie zijn gericht. Zoals al aangegeven, is het doel van die perspectieven L&R te begrijpen: het zingeving-



perspectief gaat om het doel (het waartoe) van L&R, het antropologisch perspectief stelt scherp op hoe mensen L&R beleven, en het historisch perspectief helpt leerlingen het wereldbeeld van mensen uit het verleden te reconstrueren. Het gaat er met andere woorden steeds om inzicht te verkrijgen in de binnenperspectieven van (individuen en groepen binnen) verschillende levensbeschouwingen en religies, en om leerlingen te leren zich in die binnenperspectieven te verplaatsen. Zelfs wanneer we met perspectieven werken die op het eerste gezicht vooral als ‘buitenperspectieven’ ogen, gaat het dus telkens weer om het vermogen om tussen buiten- en binnenperspectief te kunnen wisselen. Nog meer dan in het werken met de individuele perspectieven, is het in de wisseling tussen perspectieven dat we denken enerzijds de wereld van levensbeschouwing en religie te kunnen openen voor de leerlingen, en anderzijds de leerlingen te kunnen openen voor de wereld van levensbeschouwing en religie.

### 3.2 Vier leerlijnen in het landelijk kerncurriculum

In het licht van de perspectiefgerichte benadering hebben we onze plannen voor de inrichting van het landelijk kerncurriculum herzien. We denken niet meer in termen van een religiewetenschappelijke en een hermeneutisch-communicatieve/levensbeschouwelijke leerlijn. Liever willen we het curriculum laten bestaan uit vier leerlijnen waarin de hierboven genoemde perspectieven geïntegreerd kunnen worden en er steeds tussen buiten- en binnenperspectief wordt gewisseld:

1. Een *perspectiefgerichte* leerlijn die leerlingen inleidt in de vraagrichtingen en begrippen van het vakgebied L&R.
2. Een *dimensiegerichte* leerlijn waarin leerlingen zich verdiepen in centrale dimensies van levensbeschouwelijke en religieuze tradities, zoals de ethische en rituele dimensies.
3. Een *traditiegerichte* leerlijn die leerlingen levensbeschouwelijke geletterdheid bijbrengt over een aantal belangrijke levensbeschouwelijke en religieuze tradities, waaronder in ieder geval de vijf traditionele wereldreligies (christendom, islam, jodendom, hindoeïsme, boeddhisme) en het humanisme.
4. Een *vraagstukgerichte* leerlijn waarin maatschappelijke vraagstukken die raken aan het vakgebied L&R kunnen worden gethematiseerd, zoals diversiteit en duurzaamheid.

We willen het curriculum modulair opbouwen, maar beogen ook de perspectiefgerichte leerlijn en de drie inhoudelijk ingestoken leerlijnen steeds met elkaar te vervlechten. Elke module zal daarom in meerdere of mindere mate een bijdrage leveren aan de vier leerlijnen. De curriculummodules kunnen samen de kern vormen van een zelfstandig vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, of ze kunnen geïntegreerd worden in verschillende, aangrenzende mens- en maatschappijvakken. Bij alle modules stellen we een onderzoekende (Janssen) en exemplarische (Klafki) vakdidactiek voor die gebruik maakt van bronnen, voorbeelden en casussen om tot algemene (elementaire) inzichten te komen.

Een aantal modules van het curriculum beoogt vooral dat leerlingen vertrouwd raken met de belangrijkste perspectieven. In andere modules zal dan weer een dimensie, traditie of maatschappelijk vraagstuk centraal staan, waarop de perspectieven licht kunnen werpen. In een dimensiegerichte module over heilige teksten, bijvoorbeeld, zou een centraal punt kunnen zijn dat heilige teksten op verschillende manieren als bronnen kunnen worden benaderd. Met het zingevingsperspectief kun je hermeneutisch lezen op zoek naar de boodschap van de tekst. Neem je de christelijke evangeliën als voorbeeld, dan is de vraag: ‘welke boodschap willen de evangeliën verkondigen?’ Vanuit het persoonlijk perspectief kun je een andere vraag stellen: ‘spreekt deze boodschap mij/ons aan?’ Het historisch perspectief biedt weer een derde manier van kijken, waarmee gepoogd kan worden te reconstrueren wat er feitelijk is gebeurd. Vanuit het historisch perspectief kan men zich afvragen in hoeverre de evangeliën betrouwbare historische bronnen zijn en hoe ze zich verhouden tot wat andere bronnen over het vroege christendom ons vertellen. En men kan de *Wirkungsgeschichte* volgen vanuit de vraag hoe verschillende groepen christenen in verschillende tijden de evangeliën hebben geïnterpreteerd. Het is wat ons betreft een belangrijk leerdoel dat leerlingen de drie verschillende perspectieven op heilige teksten kennen en niet met elkaar verwarren.

De traditiegerichte modules beschouwen we als gericht op de fundamentele kenmerken van de traditie in kwestie, op de belevingswereld van de aanhangers, en op een overzicht van de traditie in ruimte en tijd. In een module over islam, bijvoorbeeld, zou het kunnen gaan over fundamentele kenmerken zoals ‘islam als overgave aan Allah’, ‘islam als Abrahamitische godsdienst’ en ‘islam als systeem van rechtsvinding’. Deze fundamentele kenmerken kunnen inzichtelijk worden gemaakt door middel van exemplarische casussen en primair materiaal (Koran, hadith, hedendaagse bronnen) en aan de hand

van (vooral) het fenomenologisch en het zingevingperspectief. Het antropologisch perspectief kan vervolgens licht werpen op de belevingswereld van moslims, met focus op moslims in Nederland: Hoe beleven moslims hun traditie? Waar zijn moslims trots op? Waar lopen moslims tegen aan? Wat is voor hen belangrijk dat niet-moslims over hun traditie weten? Bij het overzicht in ruimte en tijd zullen dan weer de demografische en historische perspectieven geoperationaliseerd worden. Bij elke stap is het de bedoeling dat het persoonlijk perspectief in het spel wordt gebracht en dat leerlingen – als moslims of als niet-moslims – reflecteren op hun persoonlijke standpunt in relatie tot de leerstof.

De modules van de vraagstukkenleerlijn, ten slotte, zullen steeds uitgangspunt nemen in de grote uitdagingen van onze maatschappij, bijvoorbeeld diversiteit, duurzaamheid of ongelijkheid. Ook hierbij zullen verschillende perspectieven een rol spelen. Een module over diversiteit, bijvoorbeeld, zal het vergelijkend en antropologisch perspectief nodig hebben, en ook het demografisch en het historisch perspectief. We willen bij deze modules de krachtige kennis (*powerful knowledge*) identificeren die ons kunnen helpen om met maatschappelijke vraagstukken om te gaan.<sup>22</sup> Vanuit het persoonlijk perspectief zullen leerlingen tevens worden uitgedaagd te reflecteren op hun eigen handelen in relatie tot het maatschappelijke vraagstuk in kwestie.

### 3.3 *Jongensbesnijdenis: Een voorbeeld*

In het voorafgaande heb ik allerlei nieuwe terminologie geïntroduceerd. Ik rond graag de bespreking van het kerncurriculum af met een concreet voorbeeld van hoe we de perspectiefgerichte benadering in de praktijk voor ons zien. Als voorbeeld kies ik jongensbesnijdenis omdat dit fenomeen pas goed begrepen kan worden als de volledige waaier aan perspectieven er in samenhang op los wordt gelaten, en omdat de multiperspectivistische benadering van jongensbesnijdenis kerninzichten van algemene aard kan opleveren die aan de vier leerlijnen bijdragen. Ik bespreek eerst hoe de verschillende perspectieven op jongensbesnijdenis kunnen worden toegepast.

Elke behandeling van jongensbesnijdenis in de les zal als vanzelfsprekend naar het verschijnsel kijken vanuit het fenomenologisch perspectief ('wat gebeurt er tijdens het ritueel?') en het zingevingperspectief ('wat betekent het ritueel?') Maar door jongensbesnijdenis ook vanuit de historische en vergelijkende perspectieven te belichten – en vragen te stellen zoals 'gebeurde het vroeger ook zo?', 'betekent het ritueel hetzelfde voor joden en moslims?'

en ‘hoe beïnvloedde de joodse praktijk de islamitische?’ – kunnen leerlingen beter grip krijgen op het complexe onderwerp. Zoals eerder genoemd beperkt de perspectiefgerichte benadering zich uitdrukkelijk niet tot perspectieven die fenomenen vanuit een afstand analyseren. Bij het onderwerp jongensbesnijdenis ligt het voor de hand leerlingen persoonlijk te betrekken bij de leerstof via het persoonlijk perspectief (‘wat betekent het voor mij?’ / ‘wat vind ik ervan?’) Vanuit het maatschappelijk perspectief kunnen vervolgens vragen worden opgeroepen over het besnijdenisdebat: ‘Is het eerlijk dat ouders mogen beslissen of ze hun minderjarige jongen willen laten besnijden?’ ‘Zou het beter zijn om besnijdenis van minderjarigen te verbieden zodat jongens zelf kunnen beslissen of ze besneden willen worden of niet?’ ‘Wat betekent het voor de vrijheid van kinderen als de ouders hun kind mogen laten besnijden en wat betekent het voor de godsdienstvrijheid van de ouders als ze hun minderjarige jongen niet mogen laten besnijden?’ Om een eigen standpunt in deze discussie in te kunnen nemen is dan weer het antropologisch perspectief belangrijk: ‘hoe beleven joodse en islamitische jongens het zelf?’ Kort samengevat: Door meerdere perspectieven te combineren wordt jongensbesnijdenis belicht zowel van buitenaf (‘wat is het?’) als van binnenuit (‘wat betekent het voor moslims?’ ‘wat betekent het voor mij?’) In Tabel 3 hieronder heb ik een aantal vragen weergegeven die vanuit de negen perspectieven op L&R over jongensbesnijdenis kunnen worden gesteld.

**Tabel 3. Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven**

Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven	
Perspectief	Vragen m.b.t. jongensbesnijdenis
1. Zingevingsperspectief	Waarom wordt jongensbesnijdenis uitgevoerd? Wat is de religieuze betekenis ervan? De Koran schrijft het niet voor; welke andere bronnen zeggen er iets over?
2. Fenomenologisch perspectief	Wat gebeurt er tijdens een jongensbesnijdenis? Wie is erbij? Wie doet wat? Hoe wordt de besnijdenis gevierd? Hoe verandert de status binnen de gemeenschap van een jongen als hij besneden is? Volgt met besnijdenis een nieuwe status? Nieuwe verantwoordelijkheden?
3. Vergelijkend perspectief	Hoe verschilt jongensbesnijdenis bij joden van jongensbesnijdenis bij moslims? Is jongensbesnijdenis onder moslims beïnvloed door de joodse praktijk? Waarom kent het christendom jongensbesnijdenis niet als religieuze praktijk? Waarom komt jongensbesnijdenis toch veelvuldig voor onder christenen in Amerika? Hebben levensbeschouwingen/religies die geen jongensbesnijdenis kennen andere manieren om jongens te initiëren? Wat voor type ritueel is jongensbesnijdenis? Hoe zit het met besnijdenis van meisjes?

Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven	
Perspectief	Vragen m.b.t. jongensbesnijdenis
4. Antropologisch perspectief	Hoe beleven de jongens het? Hoe beleven de ouders het? Hoe beleven mannen het op latere leeftijd? In religieus opzicht? In seksueel opzicht?
5. Historisch perspectief	Wanneer begonnen culturen jongensbesnijdenis uit te voeren? Werden joden en moslims altijd besneden? Werden de vroege christenen ook besneden? Gebeurt besnijdenis van joden en moslims vandaag op dezelfde manier als vroeger?
6. Demografisch perspectief	Zijn alle joden en moslims in Nederland besneden? Komt jongensbesnijdenis ook bij andere groepen voor? Hoeveel jongens en mannen in Nederland zijn besneden?
7. Maatschappelijk perspectief	Onder welke voorwaarden is jongensbesnijdenis juridisch toegestaan? Leidt jongensbesnijdenis tot discriminatie? Hoe verhoudt godsdienstvrijheid zich hier tot het recht op lichamelijke integriteit?
8. Meta-perspectief	We spreken niet meer van meisjesbesnijdenis, maar van vrouwelijke genitale verminking. Waarom spreken we niet van mannelijke genitale verminking? Wat betekenen de begrippen die we gebruiken voor het debat?
9. Persoonlijk perspectief	Wat betekent het voor mij om besneden te zijn? / Hoe sta ik er als buitenstaander tegenover?

De perspectiefgestuurde vragen bieden de kans om, vanuit de exemplarische casus jongensbesnijdenis, naar verschillende kerninzichten toe te werken. Binnen de dimensiegerichte leerlijn kan jongensbesnijdenis dienen als voorbeeld van een overgangsritueel. De docent kan, eventueel gesteund door een vergelijking met andere overgangsrituelen, toewerken naar inzichten zoals: ‘alle religies hebben overgangsrituelen en niet-religieuze levensbeschouwingen imiteren doorgaans religies op dit punt’ (vergelijkend perspectief); ‘kenmerklijk bestaat er bij mensen een drang om overgangen in het leven ritueel te markeren’ (zingevingsperspectief); en ‘inwijdingsrituelen, dat wil zeggen overgangsrituelen die het lidmaatschap tot een groep markeren, houden vaak in dat het lichaam fysiek wordt gemerkt’ (fenomenologisch perspectief). Langs een andere weg leent de casus jongensbesnijdenis zich er voortreffelijk voor de drie algemene kenmerken van de islam, die ik boven introduceerde, te illustreren: jongensbesnijdenis wordt uitgevoerd vanuit de overtuiging dat Allah het wil (cf. ‘islam als overgave aan Allah’), islam deelt deze praktijk met het jodendom (cf. ‘islam als Abrahamitische godsdienst’) en hoewel de Koran jongensbesnijdenis niet voorschrijft, heeft de praktijk een grondslag binnen het islamitische recht (cf. ‘islam als systeem van rechtsvinding’). De bespreking van het maatschappelijke debat rond jongensbesnijdenis, ten slotte, kan als casus dienen om leerlingen inzicht te geven in de verhouding tussen godsdienstvrijheid en andere vrijheden in het algemeen.

## 4 Hoe gaat het verder?

Om de perspectiefgerichte benadering van L&R nader uit te werken heeft LERVO eind 2021 een grootschalig project op poten gezet onder de voorlopige naam het *Inspiratieboek*. Circa 35 docenten, opleiders en wetenschappers zijn voorlopig bij het *Inspiratieboek* betrokken en nemen in kleine schrijfgroepen steeds een onderdeel van het vakgebied L&R voor hun rekening. Hoofdstukken zijn gewijd aan alle kern- en keuzemodules van het landelijk kerncurriculum: perspectieven, dimensies van L&R, tradities en maatschappelijke vraagstukken. In elk hoofdstuk wordt besproken *wat* we graag leerlingen willen leren en *hoe* docenten dat kunnen doen (dus vragen 2 en 3 van de inleiding in dit artikel). We hopen het eerste deel van het *Inspiratieboek* (over perspectieven en dimensies) rond de jaarwisseling 2023/2024 te kunnen publiceren, en het tweede deel (over tradities en maatschappelijke vraagstukken) een jaar later.

Naast het beoogde gebruik van het *Inspiratieboek* als handboek voor ervaren docenten en als studieboek voor de lerarenopleidingen, is het de bedoeling dat het *Inspiratieboek* het inhoudelijke en vakdidactische uitgangspunt gaat vormen voor de vervolgprojecten van LERVO vanaf 2025. Deels hopen we samen met onze partners in het hoger onderwijs tot een gezamenlijke kennisbasis te komen voor alle docentenopleidingen voor ons vakgebied (hbo en wo). Tegelijkertijd willen we ten behoeve van het voortgezet onderwijs – en hierop zal de nadruk liggen – het landelijk kerncurriculum verder vormgeven in concrete adviesleerplannen voor verschillende schooltypen, en hopen we een nieuwe lesmethode voor L&R op de markt te kunnen brengen. Voor docenten en schoolsecties die graag meteen aan de slag willen met de perspectiefgerichte benadering, gaan we al in de loop van het schooljaar 2022-2023 lesinput ontwikkelen en workshops organiseren. Hierin zullen we samen optrekken met de docentenvereniging VDLG.

Zoals reeds vermeld kunnen scholen (elementen uit) het kerncurriculum en de perspectiefgerichte benadering van L&R integreren in bestaande vakken godsdienst, levo, geschiedenis of maatschappijleer. Vanaf het schooljaar 2023-2024 wordt het tevens mogelijk voor scholen om levensbeschouwing & religie als volwaardig en zelfstandig vak (met eigen vakcode: 1150) aan te bieden en te tentamineren in havo en vwo. Dit heeft de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap Robbert Dijkgraaf recent bekendgemaakt (2022, 2, 20, 29). Om het vak levensbeschouwing & religie te kunnen aanbieden, hebben scholen een individuele licentie van het ministerie nodig. Informatie over

hoe deze licentie te verkrijgen is, zal binnenkort verschijnen op de website van Expertisecentrum LERVO.

## Verantwoording en dank

Veel mensen hebben bijgedragen aan de totstandkoming van de ideeën die ik in dit artikel heb weergegeven. Binnen Expertisecentrum LERVO hebben, behalve ondertekende, de leden van het huidige kernteam van LERVO (Marcel Elsenaar en Manon Meijer) en de overige leden van het ontwikkelteam (Michaël van der Meer, Jan Bollemaat, Jan van Dijk en Melisa Şikar) bijgedragen. We hebben kunnen voortbouwen op werk verricht in 2017-2018 door het oorspronkelijke kernteam van LERVO o.l.v. Taco Visser (Monique van Dijk-Groeneboer, Tuur de Beer, Jan Marten Praamsma en ondertekende). Grote dank zijn we eveneens verschuldigd aan de velen van wie we feedback hebben ontvangen in de loop van het ontwikkelproces, onder andere tijdens de online expert meeting op 25 november 2021 en tijdens werkbijeenkomsten met de auteurs en meelezers van het *Inspiratieboek*. Een bijzondere dank richt de auteur aan Welmoet Boender en Michaël van der Meer voor zorgvuldig redactioneel commentaar op een eerdere versie van de tekst.

## Noten

- 1 Het fundamentele begrip ‘levensbeschouwing’ vat ik in dit artikel op als *een kijk op het bestaan, de ander en de natuur in het licht waarvan iemand zijn leven inricht*. Een ‘religie’ is *een levensbeschouwing waarin de veronderstelling van het bestaan van een trans-empirische dimensie de kijk op het bestaan, de ander en de natuur en de inrichting van het leven in belangrijke mate bepaalt*. Het transempirische is dat waarover men in objectief-empirische zin niets kan weten, maar waarin men wel kan geloven – bijvoorbeeld God en een leven na de dood. Voor een discussie over de termen levensbeschouwing/*world-view* en religie in de context van het voortgezet onderwijs, zie Van der Kooij (2018) en Davidsen (2018).
- 2 Nederlandse middelbare scholen hebben de mogelijkheid om een vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (levo) verplicht te stellen voor hun leerlingen in het vrije deel van het schoolcurriculum. Voor deze vrije vakken stelt de overheid geen kerndoelen en eindtermen vast. In de regel bieden bijzondere scholen een vak godsdienst of levo aan, maar openbare scholen niet. Daarmee krijgt ongeveer twee derde van de leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs een vak godsdienst of levo. Sinds 2007 bestaat de mogelijkheid om de beoordeling van deze vakken mee te laten tellen in het combinatiecijfer (Huis 2006). Ongeveer de helft van de scholen die een vak godsdienst of levo aanbieden, maakt van deze mogelijkheid gebruik. Openbare scholen kunnen, buiten het reguliere onderwijs, maar op kosten van de overheid, godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs (GVO of HVO) aanbieden

- als ouders erom vragen. Slechts een kleine minderheid van de leerlingen op openbare middelbare scholen maakt gebruik van deze mogelijkheid. Voor een analyse en kritiek van de terughoudendheid van de overheid ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs, zie Vermeer (2018).
- 3 Zie <https://lervo.nl/> (geraadpleegd op 14-09-2022). De volledige lijst met partners van LERVO is te vinden op <https://lervo.nl/over-ons/> (geraadpleegd op 14-09-2022).
  - 4 Behalve ondertekende bestaat het ontwikkelteam uit Michaël van der Meer (Herman Wesselink College en Universiteit Leiden), Jan van Dijk (Christ. Gymnasium Beyers Naudé en Hogeschool Windesheim), Jan Bollemaat (Grijdanus College Zwolle), Manon Meijer (iPabo, bij begin van het project Tabor College Werenfridus), Melisa Şikar (Focus Beroepsacademie Barendrecht) en Marcel Elsenaar (Verus). Tot op heden hebben ruim vijftig docenten, opleiders, wetenschappers en methodemakers, elk vanuit hun eigen expertise, input geleverd aan het ontwikkelproces.
  - 5 Ook de leerlingen die Amira Nijenhuis interviewde voor haar bachelorscriptie waren enthousiast over het LERVO-curriculum (Nijenhuis 2022).
  - 6 Hierbij bouw ik voort op een eerdere publicatie van het ontwikkelteam in *Narthex* (Bollemaat et al. 2021).
  - 7 Klafki geldt in Duitsland als de belangrijkste *Bildung*-theoreticus en algemeen didacticus van de twintigste eeuw. De invloed van zijn ideeën over algemene vorming (*Allgemeinbildung*) op het primair en voortgezet onderwijs in Duitsland – en ook in Denemarken en Noorwegen – kan haast niet overschat worden. In Nederland heeft Klafki als vormingstheoreticus weinig invloed gehad, maar de toepassing van Klafki binnen de protestantse godsdienstpedagogiek in Duitsland heeft enkele Nederlandse godsdienstpedagogen geïnspireerd (Kuindersma 2020; Valstar & Kuindersma 2008). Waar Klafki in de Duitse en Nederlandse godsdienstpedagogiek vooral wordt gebruikt om binnen het kader van de correlatiedidactiek de elementaire structuren van bijbelverhalen te correleren met elementaire levensvragen van leerlingen, beogen we hier de inzichten van Klafki's vormingsleer en didactiek toe te passen op de volle breedte van het vakgebied L&R.
  - 8 Biesta's Engelse term *subjectification* wordt in het Nederlands soms vertaald als subjectwording, soms als subjectivering en soms als subjectificatie. Het komt ook voor dat *subjectification* wordt weergegeven als persoonsvorming, ook door Biesta zelf (bv. 2012, 31). In recente publicaties onderstreept Biesta echter dat persoonsvorming en subjectificatie geen synoniemen zijn van elkaar. Persoonsvorming heeft nadrukkelijk *twee* dimensies, subjectificatie én socialisatie (Biesta 2017, 8-10; 2018, 8-9).
  - 9 Janssen werkt al sinds de jaren negentig van de vorige eeuw aan de ontwikkeling van de perspectiefferichte benadering, maar pas in 2019 verwees hij voor het eerst naar Biesta's drieslag van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.
  - 10 Janssen stelt zelf zijn begrippenpaar leerstof-/leerlinggericht gelijk aan de begrippen materiële/formele vorming van Klafki (Janssen, Hulshof & Van Veen 2016, 57; 2019, 55).
  - 11 In de sterke bètaprofilering van de bovenbouw van havo/vwo zien we een sciëntistische (zo noemt Klafki het) variant van het vormingstheoretisch objectivisme die natuurwetenschappelijke kennis rangschikt boven zowel praktische als geesteswetenschappelijke kennis. Ook in het vmbo staan de geesteswetenschappen er zwak voor, maar om een andere reden, namelijk de sterke nadruk op beroepsvorming – iets wat geheel buiten Klafki's typologie van varianten van algemene vorming valt. Met de ondergeschikte positie van de geesteswetenschappelijke vakken onderscheidt Nederland zich van andere landen waarmee het zich vaak vergelijkt, waaronder Denemarken. Zie Davidsen (in voorbereiding) voor een pleidooi om naar Deens voorbeeld de positie van de geesteswetenschappen, en hieronder het vak geschiedens en het vakgebied L&R, in de bovenbouw van zowel vmbo als havo/vwo te versterken.



- 12 In zijn vroege werk gebruikte Klafki ook het begrip *Kategorien* als meroniem voor de bredere verzameling van categorieën én ervaringen, structuren, principes, enzovoort; vandaar de aanduiding ‘*kategoriale Bildung*’ voor zijn gehele vormingsleer.
- 13 Wilhelm von Humboldt (1792/1968, 283) sprak al over de zuivere kennis als de ‘algemeenste, levendigste en vrijste wisselwerking’ tussen het ik en de wereld.
- 14 Algemene vorming (*Allgemeinbildung*), zegt Klafki, is “Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit” (1991, 20).
- 15 Het werk van Schwab waar Janssen naar verwijst beperkt zich tot de didactiek van de schoolvakken die verankerd zijn in ‘empirische wetenschappen’, dat wil voor Schwab zeggen de natuurwetenschappen en de sociologie. Schwab ontwikkelde evenwel ook een bredere visie op het curriculum met ruimte voor geesteswetenschappen en personsvorming (zie bijvoorbeeld Schwab 1954). Voor een recent pleidooi voor de integratie van de vormingstheorieën van Klafki en Schwab in een nieuwe theorie van algemene vorming, zie Deng (2018).
- 16 Het zou daarom preciezer zijn om te spreken van een “perspectiefgestuurde” in plaats van een perspectiefgerichte benadering, zoals Janssen, Hulshof & Van Veen ook zelf doen wanneer ze het hebben over de concrete onderwijspraktijk (2019, 40-49).
- 17 Reeds voor we op het spoor waren gekomen op Janssens perspectiefgerichte benadering, formuleerde het oorspronkelijke kernteam van LERVO de ambitie om een kerncurriculum te ontwikkelen met focus op perspectiefwisseling. We spraken toen, geïnspireerd door Jan Marten Praamsma, van ‘dubbeldenken’ (Visser et al. 2018, 34-35; Praamsma 2018).
- 18 Wat betreft de rationale van het landelijk kerncurriculum laten we het vormingsideaal van cultuuroverdracht buiten beschouwing. We laten liever de scholen zelf cultuuroverdracht bij L&R vormgeven op een manier die bij de eigen schoolidentiteit past.
- 19 Voor een iets andere visie zie Eline Bakker en Angelique Heijstek-Hofman (2019) die in navolging van Siebren Miedema betogen dat de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing een voorwaarde is om volwaardig als burger te kunnen participeren in de samenleving. Voor hen vormt levensbeschouwelijke vorming daarom een noodzakelijk basis voor burgerschapsvorming.
- 20 Een nadere discussie over de manier waarop onze perspectiefgerichte vakdidactiek voortbouwt op belangrijke vakdidactische benaderingen binnen ons veld verdient een zelfstandig artikel (en zo’n artikel is ook in de maak). Hier wil ik slechts enkele inspiratiebronnen noemen: zingevingsperspectief en persoonlijk perspectief: Rijksen & Segers (1992) en Van Deursen-Vreeburg (2019); fenomenologisch perspectief: Van Gaans (2018) en Van Wiele (2020); onderzoekend leren: Vermeer (2012), Juul & Kjeldsen (2019) en Davidsen (2020b); perspectiefcoördinatie: Geurts (2004), cf. Wilgenburg (2020), Van Gaans (2020) en Erricker (2010), cf. Den Ouden (2020).
- 21 Net als elke poging de vakperspectieven van een vak(gebied) te identificeren en te karakteriseren, heeft dit overzicht een aspect van willekeur en voorlopigheid. De perspectieven hadden andere namen kunnen dragen, andere perspectieven hadden kunnen worden toegevoegd, en sommige perspectieven hadden kunnen worden opgesplitst of samengevoegd. Het is onvermijdelijk dat wijzelf of anderen na ons in de toekomst een beter model zullen ontwikkelen, maar we denken dat deze perspectieven-waaier voor nu een goed fundament legt voor een eerste versie van het landelijk kerncurriculum L&R.
- 22 De term krachtige kennis is van Michael Young (bv. Muller & Young 2019). In Nederland wordt Young’s gedachtegoed vertegenwoordigd door onder anderen Tine Béneker en collega’s door wie we ons hier laten inspireren (Béneker & Van Gaans 2018; Kruse, Van Berkel & Béneker 2022).

## Literatuur

- Bakker, Eline & Angelique Heijstek-Hofman. 2019. "Levensbeschouwing: Dé basis voor burgerschapsvorming!" *Religie & Samenleving* 14(2): 210-221.
- Béneker, Tineke & Gijs van Gaans. 2018. "Kenniss voor de toekomst?" In *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*, red. Tine Béneker, pp. 30-41. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, Gert. 2017. "Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 17(2): 5-10.
- Biesta, Gert. 2018. "Levensbeschouwelijke vorming en de pedagogische opdracht van de school". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(2): 5-11.
- Bollemaat, Jan, Markus Altena Davidsen, Jan van Dijk & Michaël van der Meer. 2021. "Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(3): 15-23.
- Bron, Jeroen & Eddie van Vliet. 2012. *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: curriculumvoorstel: Primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Davidsen, Markus Altena. 2018. "Het begrip religie: Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 58-64.
- Davidsen, Markus Altena. 2020a. "Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 20(4): 15-26.
- Davidsen, Markus Altena. 2020b. "Religiewetenschappelijke vakdidactiek". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 288-299. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Davidsen, Markus Altena. In voorbereiding. "Het kan ook anders: Denemarken als spiegel voor het Nederlandse onderwijs".
- Davidsen, Markus Altena & Marcel Elsenaar. 2021. "Durf vernieuwend te zijn: Feedback op het concept-basiscurriculum vanuit het veld en vertaling van de feedback naar vervolgstappen voor 2021". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(1): 70-74.
- Deng, Zongyi. 2018. "Bringing knowledge back in: Perspectives from liberal education". *Cambridge Journal of Education* 48(3): 335-351.
- Deursen-Vreeburg, Juliëtte van. 2019. "Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: Pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek". *Religie & Samenleving* 14(2): 190-209.
- Dijk-Groeneboer, Monique van, red. 2020. *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*. Woerden: Expertisecentrum LERVO.

- Dijkgraaf, Robbert. 2022. “Regeling codetabellen school- en studiejaar 2022-2023 en staatsexamenjaar 2023”. 13 september 2022. *Staatscourant* 2022/23987. stcrt-2022-23987.pdf.
- Erricker, Clive. 2010. *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London: Routledge.
- Gaans, Gijs van. 2018. “Oriëntatiekennis van zin: Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(1): 5-14.
- Gaans, Gijs van. 2020. “(Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren”. In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, 316-331. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Geurts, Thom. 2004. “De klas als spirituele werkplaats”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 4(6): 23-31.
- Hoorn, Leo van. 2020. “LERVO Expertisecentrum: Goede levensbeschouwelijke educatie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 20(1): 22-27.
- Huis, Grada. 2006. *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak: Handreiking*. Woerden: Besturenraad. <https://www.verus.nl/publicaties/handleiding-godsdienst-levensbeschouwing-als-examenvak>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Humboldt, Wilhelm von. 1792/1968. “Theorie der Bildung des Menschen”. In *Wilhelm von Humboldts Schriften, herausgegeben von Albert Leitzmann, Erste Band 1785-1795*, 282-287. Berlin: B. Behr’s Verlag 1903. Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter, Berlin, 1968.
- Janssen, Fred. 2021. “Een curriculumkader voor vormend onderwijs”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(3): 5-14.
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen, red. 2016. *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/uitdagendgedifferentieerdvakonderwijsdef.pdf>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen, red. 2019. *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefferichte benadering*. Leiden/Groningen. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Janssen, Fred & Nico Verloop. 2003. “De betekenis van perspectieven voor leren leren”. *Pedagogische studiën* 5: 375-391.
- Juul, Henrik & Karna Kjeldsen. 2019. *Religionsundervisning – En fagmetodik*. Kopenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Klafki, Wolfgang. 1959. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Göttinger Studien zur Pädagogiek: Neue Folge 6. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1964. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, tweede erweiterte Ausgabe. Weinheim: Beltz.
- Kooij, Jacomijn van der. 2018. "Betekenisvol 'identiteitsgedoe': Hoe het concept 'worldview' kan bijdragen aan het denken over de identiteit van scholen en levensbeschouwelijk onderwijs". *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 65-70.
- Krause, Uwe, Bob van Berkel & Tine Béneker. 2022. "Krachtige kennis bij mondiale vraagstukken". *Dimensies* 4: 81-96.
- Kuindersma, Henk. 2020. "Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 226-240. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Nijenhuis, Amira. 2022. "Levensbeschouwelijk onderwijs volgens leerlingen: Onderzoek naar opvattingen van leerlingen van openbare middelbare scholen". *NartheX: Vakblad voor levensbeschouwing en educatie* 22(2): 26-28.
- Muller, Johan & Michael Young. 2019. "Knowledge, power and powerful knowledge revisited". *Curriculum Journal* 30(2): 196-214.
- Onderwijsraad. 2021. *Grenzen stellen, ruimte laten: Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtstaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ontwikkelteam Burgerschap. 2019. "Leergebied Burgerschap: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap". Curriculum.nu. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Ontwikkelteam Mens & Maatschappij. 2019. "Leergebied Mens & Maatschappij: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij". Curriculum.nu. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/mens-maatschappij/>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Ouden, Jeannette den. 2020. "Het didactische model van Clive Erricker: Een conceptuele benadering van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 332-340. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Ploeg, Piet van der. 2015. "Burgerschapsvorming anders: Een pleidooi voor zakelijk onderwijs". *Pedagogiek* 35(3): 285-298.
- Praamsma, Jan Marten. 2018. "Dubbeldenken". *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(3): 30-31.

- Praamsma, Jan Marten. 2021. "Perspectief op religie of religie als perspectief?" *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(4): 66-70.
- Quartel, Jochem. 2018. "De stagnatie aanpakken: In gesprek met Leo van Hoorn, bestuurlijk kwartiermaker van het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 17-22.
- Rijksen, Henri & Leon Segers. 1992. *Levensbeschouwing en ethiek in educatieve beroepen*. Best: Damon.
- Sanderse, Wouter. 2015. "Karaktervorming in het onderwijs: Een alternatief voor morele vorming als overdracht van waarden en normen". In *Waar, goed en schoon onderwijs*, red. Ruud Klarus & Fedor de Beer, pp. 304-327. Leusden: ISVW.
- Schwab, Joseph J. 1954. "Eros and education: A discussion of one aspect of discussion". *The Journal of General Education* 8(1): 51-71.
- Schwab, Joseph J. 1966. "The Teaching of Science as Enquiry". In *The Teaching of Science: Two Essays*, vierde druk, red. Joseph J. Schwab & Paul F. Brandwein, pp. 3-103. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valstar, Johan & Henk Kuindersma. 2008. *Verwonderen & ontdekken: Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Vermeer, Paul. 2012. "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education". *British Journal of Religious Education* 34(3): 333-347.
- Vermeer, Paul. 2018. "Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Een probleemverkenning". *Religie & Samenleving* 13(3): 182-204.
- Visser, Taco, Jan Marten Praamsma, Monique van Dijk-Groeneboer, Markus Davidsen & Tuur de Beer. 2018. "Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs: Basisnotitie en pleidooi voor een algemeen vormend kerncurriculum levensbeschouwing en religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 26-37.
- Wiele, Jan van. 2020. "De fenomenologische benadering in het vak godsdienst/levensbeschouwing". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, 300-315. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Wiersma, Dennis. 2022. "Masterplan basisvaardigheden" [Kamerbrief]. 12 mei 2022. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-87e80b67638eac706986d2467ba0dbc854000ea7/1/pdf/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden.pdf>.
- Wilgenburg, Arwin van. 2020. "Leren levensbeschouwelijk waarderen door middel van vijf didactische basishandelingen". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 214-225. Woerden: Expertisecentrum LERVO.

## “Wilt u alstublieft mijn gasten zijn?” (Gn 18,3)

### Levensbeschouwelijke diversiteit in de katholieke dialogeschool en in het vak rooms-katholieke godsdienst

Jeroen Hendrickx\*

*Over the past decades, Flemish society has evolved from a homogeneous Christian to a post-secular and post-Christian society, characterised by (non-)religious diversity. The growing presence of Islam is probably the most visible example of this evolution. Because the number of Muslim students in Catholic schools, as in state schools, has increased over the past decades, important (pedagogical) questions come to the fore. How can Catholic schools deal with increasing diversity in society, and with the presence of Islam in particular? How can Catholic schools as well as the school subject of Catholic religious education, without giving up their Catholic identity, be hospitable places for staff and pupils from other (non-)religious backgrounds, such as Muslims? The Catholic Dialogue School project and the updated curriculum of Catholic religious education try to formulate an answer to these questions by entering into dialogue with others from the perspective of their Catholic commitment. Respect for identity, the courage to accept and to respect differences, and adopting a hospitable attitude are key words in this endeavour. Both projects, however, are not self-evident, but require a large dose of vigour and creativity, to which everyone can contribute from one's own (non-)religious commitment. In times of growing polarisation, tension and conflict, the willingness of all involved – Christians, Muslims, atheists... – to open up to a diversity of worldviews and show the will to enter into dialogue with the other in a hospitable manner, is the only way towards a peaceful and tolerant society.*

#### 1 Inleiding

Ruim zes jaar geleden, op 2 juni 2016, stelde Katholiek Onderwijs Vlaanderen (de netwerkorganisatie van katholieke onderwijsinstellingen in Vlaanderen)

---

\* Jeroen Hendrickx studeerde geschiedenis (Universiteit Antwerpen) en theologie (KU Leuven), waarna hij gedurende tien jaar actief was als leerkracht rooms-katholieke godsdienst in het secundair onderwijs. Momenteel is hij als doctoraatsonderzoeker verbonden aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen (KU Leuven), waar hij werkt aan een project over het professionele zelfverstaan van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst als ‘geëngageerde getuige’.

haar nieuw pedagogisch project voor: de katholieke dialoogschool.<sup>1</sup> Dat nieuws ging niet onopgemerkt voorbij. Dagbladen en commentatoren schreven over een “ommezwaai zonder weerga” (Amkreutz en Van Garderen 2016) en een “revolutie in katholiek onderwijs” (De redactie 2016). Vooral de stem van critici klonk bijzonder luid. Zo was Bart De Wever, voorzitter van de Vlaamse politieke partij N-VA, van mening dat het katholiek onderwijs zich met het project van de dialoogschool de facto opheft (Knack 2016a). Anderen vonden het een ‘capitulatie’ voor de islam, ingegeven vanuit een pragmatische strategie om leerlingen te winnen uit moslimgezinnen (Knack 2016b). Het project van de katholieke dialoogschool roept dus heel wat vragen op. Hoe kunnen katholieke scholen omgaan met de toenemende diversiteit in de samenleving, en met de aanwezigheid van de islam in het bijzonder? Is de keuze voor ‘dialoog’ een strategische beslissing, of is er meer aan de hand? Hoe kunnen de katholieke dialoogschool en het vak rooms-katholieke godsdienst, zonder hun katholieke identiteit op te geven, gastvrije plaatsen zijn voor niet- of andersgelovige personeelsleden en leerlingen, zoals moslims?

In het eerste deel van deze bijdrage sta ik stil bij enkele verschuivingen in de Vlaamse samenleving, die omschreven kan worden als post-christelijk en post-seculier. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop katholieke scholen hebben ingespeeld op deze veranderingen, en wat het betekent om als katholieke dialoogschool aan de slag te gaan met zowel identiteit als diversiteit. Tot slot zoom ik in op het vak rooms-katholieke godsdienst en op de kansen die het geactualiseerde leerplan (2019) biedt tot interreligieus leren voor elke leerling, ongeacht zijn of haar levensbeschouwelijke achtergrond.

## 2 Een post-christelijke en post-seculiere samenleving

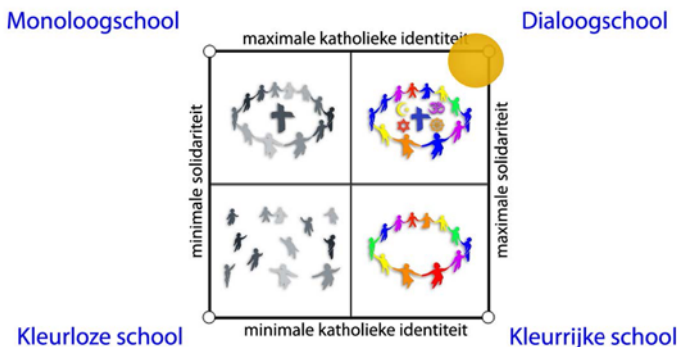
Nog niet zo heel lang geleden was de katholieke traditie voor het overgrote deel van de Vlaamse bevolking de allesbepalende ervarings- en bestaanshorizon. Vanaf de jaren 1950 kwam hierin verandering. De secularisering van de samenleving zette zich steeds sterker door en het christelijk geloof verloor langzaam haar vanzelfsprekendheid (Boeve 2019, 28). In tegenstelling tot wat aanhangers van de secularisatiethese zoals godsdienstsocioloog Peter Berger aanvankelijk verwachtten, heeft dit echter niet geleid tot een context die volstrekt seculier is (Berger 1999, 2-4). Het proces van secularisering ging immers gepaard met een toegenomen pluralisering en individualisering,

waarbij katholicisme of vrijzinnigheid slechts twee posities zijn in een post-seculier en post-christelijk landschap dat bijzonder divers is (Boeve 2022, 3-4; Habermas 2001, 12-15). Zo is ook Berger uiteindelijk tot de conclusie gekomen dat de opkomst van de moderniteit niet per definitie leidt tot het verdwijnen van religie, maar dat de moderne wereld vandaag “net zo razend religieus is als die ooit was” (Berger 1999, 2).

De processen van secularisering en pluralisering zetten zich ook door op school en in de klas. Zo stelt theoloog Didier Pollefeyt op basis van empirisch onderzoek vast dat steeds minder leerlingen en personeelsleden zich enkel en alleen identificeren met het christelijk geloof, maar individuen zijn met erg uiteenlopende levensbeschouwelijke profielen. Op die manier is ‘alteriteit’ of verschil volgens Pollefeyt een wezenskenmerk van de huidige (katholieke) schoolcontext (Pollefeyt 2008, 309). De aanwezigheid van de islam in de Vlaamse en Europese samenleving is daarvan wellicht het meest zichtbare voorbeeld, al zijn er natuurlijk ook tal van andere levensbeschouwelijke en religieuze groepen die hun plaats opeisen (Boeve 2019, 30).

### 3 De reactie(s) van katholieke scholen: tussen identiteit en openheid

Katholieke scholen kunnen erg verschillend reageren op deze evoluties. Om de verschillende identiteitsopties in kaart te brengen, werden aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven enkele wetenschappelijke instrumenten ontwikkeld, waaronder de Victoria-schaal. Die onderzoeksschaal geeft meer inzicht in de relatie tussen openheid voor diversiteit aan de ene kant en aandacht voor (christelijke) identiteit aan de andere kant (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 75).





Geconfronteerd met een toenemende diversiteit, kiezen sommige scholen ervoor om hun katholiek profiel maximaal te (her)bevestigen. Vanuit het perspectief van de ‘monologschool’ worden secularisering en pluralisering gezien als bedreigingen voor de katholieke identiteit, die (opnieuw) veiliggesteld moet worden (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 76). Een dergelijke aanpak is echter niet zonder problemen. Vooraleerst kunnen er vanuit theologisch perspectief – zoals we later zullen zien – ernstige vragen gesteld worden bij een christelijke identiteit die zich afsluit van het/de andere (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 76). Op die manier waarschuwt ook de pauselijke Congregatie voor de Katholieke Opvoeding voor de tendens van sommige katholieke scholen om zich terug te trekken op hun eigen eiland, wat in tegenspraak is met het beeld van een missionaire Kerk (en school) die niet terugplooit op zichzelf, maar er net op uitgaat (CKO 2022, 72). Daarnaast verlangen heel weinig mensen in Vlaanderen (zowel christenen als niet- en andersgelovigen) naar een dergelijke monologschool (Boeve 2019, 29).

Een tweede reactie bestaat erin om de eigen katholieke identiteit zoveel mogelijk te minimaliseren door de keuze voor een levensbeschouwelijk neutrale houding. Dit kan op twee verschillende manieren. Een eerste benadering is die van de ‘kleurloze school’, waarbij levensbeschouwing en religie naar de privésfeer verwezen worden. Dergelijke scholen richten zich in de eerste plaats op goed en kwaliteitsvol onderwijs, maar zien (levensbeschouwelijke) vorming en opvoeding vooral als een persoonlijke aangelegenheid (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 77-78). De Amerikaanse pedagoog Wayne Journell (2011, 217) heeft enkele bedenkingen bij deze benadering. Zo argumenteert hij, verwijzend naar het werk van Thomas Kelly, dat strikte neutraliteit op het vlak van onderwijs en opvoeding zowel onpraktisch als onwenselijk is. Dat heeft vooreerst te maken met het feit dat levensbeschouwelijke vragen, interesses en conflicten nooit zomaar onder de mat geveegd kunnen worden, maar vroeg of laat de school en het klaslokaal binnenkomen (Journell 2011, 217-218). Belangrijker echter, zo stelt Journell (2011, 218-219), is dat jongeren op een kleurloze, strikt neutrale school onvoldoende kansen krijgen om op een genuanceerde en respectvolle manier te leren omgaan met (levensbeschouwelijke) verschillen. Leerlingen begrip en waardering voor de ander bijbrengen doet men immers niet door een ‘neutrale’ omgeving te scheppen, zo schrijft de Duitse godsdienstpedagoog Matthias Scharer, “maar door individuen de gelegenheid te bieden een open, gedifferentieerde en tegelijkertijd respectvolle en welwillende dialoog te voeren met een verscheidenheid aan overtuigingen” (Scharer 2015, 42). Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat

er ook voor deze optie weinig enthousiasme bestaat in Vlaanderen. Hoewel minder uitgesproken dan het verzet tegen de monoloogschool, toont empirisch onderzoek dat er weinig draagvlak is voor een ‘kleurloze’ benadering van (katholiek) onderwijs (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 91-95).

De keuze voor neutraliteit betekent echter niet dat men per definitie onverschillig of terughoudend staat tegenover levensbeschouwelijke diversiteit. Zo kiezen ‘kleurrijke’ scholen er net voor om alle levensbeschouwingen en religies voluit aan bod te laten komen. Dat doen zij op een gelijkwaardige en solidaire manier, zonder zelf een eigen levensbeschouwelijk referentiepunt naar voren te schuiven (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 80-81). De achterliggende redenering is dat een te grote nadruk op identiteit leidt tot verdeeldheid en onverdraagzaamheid. Daarom is het beter om aandacht te hebben voor wat religies en levensbeschouwingen gemeenschappelijk hebben en wat hen met elkaar verbindt (Boeve 2019, 37-38). De verdienste van de kleurrijke school is dat zij – althans, op het eerste gezicht – ruimte maakt voor levensbeschouwelijke en religieuze diversiteit. De levensbeschouwelijke identiteit van de leerlingen wordt niet buitengesloten (monoloogschool) of naar de persoonlijke sfeer verbannen (kleurloze school), maar wordt maximaal erkend en gewaardeerd vanuit de idee dat alle levensbeschouwelijke posities (even) betekenisvol zijn. Bovendien kan het model van de kleurrijke school op heel wat steun rekenen in Vlaanderen. Het vermoeden is dat dit draagvlak in de toekomst nog verder zal groeien, waardoor Pollefeyt, Bouwens en Vereecke niet onterecht spreken over de “verkleurrijking van het katholiek onderwijs in Vlaanderen” (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 91).

Toch is ook de ‘kleurrijke’ optie niet zonder problemen. De zoektocht naar eenheid en gemeenschappelijkheid heeft er volgens theologe Marianne Moyaert toe geleid dat religies en levensbeschouwingen in bepaalde interpretaties gereduceerd werden tot verschijningen van hetzelfde (Moyaert 2011, 51). Zo argumenteerde godsdienstfilosoof John Hick dat de verschillende (wereld) religies slechts particuliere voorstellingen zijn van een diepere waarheid, een onkenbare ‘Uitme Realiteit’ (Moyaert 2011, 47). Echter, op die manier plaatst men zich in feite op een geprivilegieerde observatiepositie. Enkel vanuit een onafhankelijk buitenperspectief is het immers mogelijk om te zeggen dat alles aan elkaar ‘gelijk’ is. Volgens Boeve is deze positie van toeschouwer evenwel onmogelijk. Er bestaat helemaal niet zoiets als een “algemeen godsdienstige standaardtaal (...) waarin de van binnenuit gesmaakte eigenheid van elke godsdienst transparant en voor iedereen verwoord kan worden” (Boeve 2005, 82).

Ieder mens is steeds een “deelnemer onder de deelnemers” die “vanuit hun eigen achtergrond en horizon het gesprek aangaan met mensen met andere godsdienstige of levensbeschouwelijke achtergrond” (Boeve 2005, 82). Ook de Schotse filosoof John l’Anson toont zich kritisch voor elke aanspraak op neutraliteit, waarbij de eigen vooroordelen en (geloofs)overtuigingen (*commitments*) onvoldoende verdisconteerd worden (l’Anson 2010, 115).

Een (eenzijdige) nadruk op eenheid en gemeenschappelijkheid loopt bovendien het risico om onvoldoende rekening te houden met het eigene van iedere religie of levensbeschouwing (Moyaert 2010, 163). Zo stelt de Noorse godsdienstpedagoog Geir Skeie op basis van empirische studies vast dat verschillen tussen religieuze tradities in de lessen levensbeschouwing vaak ‘geharmoniseerd’ worden (Skeie 2017, 34). Een voorbeeld daarvan is de manier waarop de traditie om te vasten in het christendom en in de islam aan elkaar gelijkgesteld worden, waarbij de christelijke veertigdagentijd gebruikt wordt om het vasten tijdens de ramadan uit te leggen (of vice versa). Hoewel doorgaans ingegeven vanuit een oprechte bekommernis om leerlingen met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden dichter bij elkaar te brengen, bestaat het gevaar dat jongeren zich niet herkennen in deze geharmoniseerde – veelal geëssentiaalseerde – voorstelling, die onvoldoende oog heeft voor de manier(en) waarop zij (en anderen) hun religie of levensbeschouwing denken en beleven. Welke benadering van (godsdienst)onderwijs men ook hanteert, volgens de Britse theoloog Philip Barnes duikt dit probleem telkens op wanneer de eigenheid en het particuliere perspectief van levensbeschouwingen niet voldoende erkend en gerespecteerd worden (Barnes 2007, 80). Het komt er bijgevolg op aan om niet enkel aandacht te besteden aan wat religies en levensbeschouwingen gemeenschappelijk hebben, maar eveneens oog te hebben voor de reële verschillen die er zijn, zowel tussen als binnen levensbeschouwingen (Biesta, Panjwani, en Revell 2021, 90). Zo zijn er inderdaad gelijkenissen tussen de christelijke en de islamitische vastentijd (de nadruk op solidariteit en gemeenschap, bijvoorbeeld), maar zijn er tegelijkertijd belangrijke verschillen tussen beide. Een belangrijke uitdaging voor elke vorm van (godsdienst)onderwijs, zo argumenteren Panjwani en Revell, is om jongeren te leren begrijpen dat identiteit en verschil geen struikelblokken zijn die geminimaliseerd of uitgevlakt moeten worden, maar onvermijdelijk deel uitmaken “van de manier waarop mensen functioneren, betekenis geven en tradities vormen” (Biesta, Panjwani, en Revell 2021, 9).

## 4 De katholieke dialoogschool

Het concept van de katholieke dialoogschool werd ontwikkeld aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen van de KU Leuven, en wordt sinds 2016 in de praktijk geïmplementeerd door Katholiek Onderwijs Vlaanderen. De centrale stelling van de katholieke dialoogschool is, in de woorden van Lieven Boeve, de gedachte “dat de erkenning van interlevensbeschouwelijke veelheid en openheid voor andere levensbeschouwingen niet noodzakelijk naar identiteitsvervaging dient te leiden” (Boeve 2017, 13). Door zich open te stellen voor (levensbeschouwelijke) diversiteit, onderscheidt de katholieke dialoogschool zich van zowel monoloogscholen als van kleurloze scholen. Tegelijkertijd onderscheidt de katholieke dialoogschool zich van kleurrijke scholen, aangezien het om een *katholieke* dialoogschool gaat (iets wat in discussies en debatten weleens vergeten wordt). Volgens Pollefeyt, Bouwens en Vereecke kan dit niet genoeg benadrukt worden, aangezien onderzoek toont dat deze modellen zowel in de perceptie als in de voorkeur dicht bij elkaar liggen, waardoor het haast lijkt alsof beide inwisselbaar zijn (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 87). Echter, niets is minder waar. Terwijl een kleurrijke school uitgaat van de principiële gelijkheid van alle religies en levensbeschouwingen – en hierin zelf een ‘neutraal’ of ‘onpartijdig’ standpunt inneemt –, kiest een dialoogschool expliciet voor de katholieke traditie als oriëntatiepunt. De katholieke dialoogschool is met andere woorden geen “naamloze vennootschap”, maar “erkent in de christelijke inspiratie en katholieke traditie haar voorkeursoptie” (Mettepenningen 2017, 49, 53).

Het is precies deze combinatie van identiteit en openheid die de katholieke dialoogschool op kritiek komt te staan. Aan de ene kant wordt geargumenteed dat de openheid van de katholieke dialoogschool voor andere religies en levensbeschouwingen niet ver genoeg gaat, of niet meer is dan een ‘façade’ of een ‘marketingstunt’, aangezien zij blijft vasthouden aan de katholieke identiteit (De Gucht 2016; Verdyck 2015). Aan de andere kant zijn sommigen van mening dat de dialoogschool een knieval is voor de islam, waarmee het katholiek onderwijs haar eigen identiteit op het spel zet (Knack 2016b). Wat beide kritieken uit het oog verliezen, is dat katholieke identiteit en openheid voor dialoog elkaar helemaal niet hoeven uit te sluiten. Integendeel, volgens Didier Pollefeyt en Jan Bouwens (2017, 25) is dialoog net essentieel voor het christelijke verhaal. Zij verwijzen daarbij naar het conciliedocument *Dei Verbum* (1965), waarin een dialogisch openbaringsbegrip bepleit wordt. Volgens het christelijke geloof toont God zich immers als een drie-eenheid die zelf ten

diepste uit relatie is, betrokken in een voortdurende (innerlijke) dialoog tussen Vader, Zoon en Heilige Geest. Het is deze trinitaire God die zich in de Bijbel en in de traditie laat kennen als Iemand die niet onbewogen blijft, maar telkens opnieuw in relatie treedt met de geschiedenis en de mens (Pollefeyt en Bouwens 2017, 25). Denken we maar aan het verhaal van de Exodus, waar Mozes (Musa) door God wordt geroepen om het onderdrukte volk te bevrijden (Ex 3,4). Voor christenen vormt de menswording van God het culminatiepunt van deze zelfopenbaring: in de persoon van Jezus Christus heeft God zich op een heel persoonlijke manier ten diepste met de mens verbonden (Boeve 2006, 183).

Zo wordt duidelijk dat openbaring in de christelijke traditie best begrepen wordt als ‘communicatie’, als een voortdurende dialoog tussen God en mens. En het is vanuit dit perspectief dat het begrip ‘katholieke dialoogschool’ in feite een pleonasme is: een katholieke school moet altijd een dialoogschool zijn, aangezien katholiek en dialoog met de ander/Ander nooit los van elkaar gedacht kunnen worden (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 86). De pauselijke Congregatie voor de Katholieke Opvoeding bevestigde dit onlangs door te stellen dat dialoog constitutief is voor het christelijk zelfverstaan. Daarom roept de Congregatie, in navolging van paus Franciscus, katholieke scholen op om “de grammatica van de dialoog” te beoefenen, niet als een vorm van opportunisme, maar als een “fundamentele manier om met anderen om te gaan” (CKO 2022, 30).

## 5 Dialoog in verschil

Hoe kan dialoog met en tussen levensbeschouwingen concreet gestalte krijgen in de katholieke dialoogschool? Een goed vertrekpunt zijn de drie principes die volgens paus Franciscus het fundament vormen van de eerdergenoemde ‘grammatica van de dialoog’: respect voor identiteit, de moed om verschillen te aanvaarden en, tot slot, het aannemen van de juiste houding en intenties (CKO 2022, 30).

Het eerste principe is *respect voor identiteit*, zowel voor de eigen identiteit als voor die van anderen. De achterliggende gedachte is dat openheid voor de ander niet betekent dat we de eigen identiteit moeten opgeven. Integendeel, slechts vanuit de eigen particulariteit kunnen we de ander ontmoeten (Moyaert 2011, 87). Het spreekt dan ook voor zich dat mensen in de samenleving en

op school hun (levensbeschouwelijke) identiteit niet hoeven te verbergen of uit te vlakken, maar deze vrij kunnen tonen en beleven. Een concreet voorbeeld daarvan is het verbod in heel wat scholen om levensbeschouwelijke tekens zoals een kruisje of een hoofddoek te dragen. Enkele jaren geleden al pleitte Lieven Boeve voor een breed maatschappelijk debat hierover, met als bedoeling “om eindelijk komaf te maken met de verkramping rond die hoofddoeken” (Boeve 2018). Meer recent stond het hoofddoekenverbod op school opnieuw in de belangstelling naar aanleiding van het debat over het lerarentekort (Struys 2021). Op dit moment is het dragen van een hoofddoek – evenals andere zichtbare religieuze kentekens – algemeen verboden in scholen van het gemeenschapsonderwijs (GO!). Provinciale, stedelijke, gemeentelijke en vrije scholen (waartoe ook het katholiek onderwijs behoort) beslissen in principe autonoom of levensbeschouwelijke tekens toegelaten zijn. In de praktijk zijn er heel wat (katholieke) scholen die het dragen van een hoofddoek toch verbieden. Vanuit het perspectief van de katholieke dialoogschool zou het nochtans geen probleem mogen zijn als leerlingen of personeelsleden een eigen levensbeschouwelijke achtergrond hebben en die ook tonen. Integendeel, net door de eigen levensbeschouwelijke identiteit te beleven en de eigen stem te laten klinken, draagt ieder op zijn eigen manier bij aan het welslagen van dit project (Boeve 2019, 50-53). “De houding om levensbeschouwelijke kentekens toe te laten, behoort tot het wezen van een katholieke dialoogschool”, aldus Lieven Boeve (Boeve 2022).

Het tweede principe verwijst naar de ontdekking dat de ander, ondanks mogelijke gelijkenissen en overeenkomsten, altijd anders is en nooit herleid kan worden tot de eigen overtuigingen. “De religieuze ander,” zo schrijft Marianne Moyaert, “is een vreemde, die niet denkt zoals ik, die mij ontsnapt en die ik niet begrijp” (Moyaert 2011, 37). Er is echter moed nodig om dit *verschil te erkennen en te aanvaarden*. Volgens de Leuvense theoloog Roger Burggraeve zou dat weleens te maken kunnen hebben met een diepgeworteld universalistisch denken in de westerse cultuur, waarbij verschil beschouwd wordt als een bron van geweld en conflict. Enkel door het anders-zijn van de ander op te heffen en het gemeenschappelijke te benadrukken, wordt zagezegd vrede gerealiseerd (Burggraeve 2014, 37-38). Dit staat haaks op de bijbelse traditie, waar diversiteit door God niet alleen erkend, maar ook gewaardeerd en gezezend wordt. Een duidelijk voorbeeld is het scheppingsverhaal in Genesis, waar de ongedifferentieerde chaos door God wordt omgevormd tot een divers geheel dat telkens als ‘goed’ beschreven wordt (Gn 1-2,4a). Op een gelijkaardige manier vertelt het verhaal van de toren van Babel over talige en culturele

diversiteit als vervulling van de schepping – en dus niet als een vloek, zoals vaak gedacht wordt (Moyaert 2011, 76-77). Echte dialoog wordt pas mogelijk wanneer ook wij deze ‘alteriteit’ positief erkennen en waarderen (Burggraave 2014, 41). Immers, zo schrijft godsdienstpedagoog Bert Roebben, “zonder verschil kan er geen ontmoeting zijn” (Roebben 2012, 1182).

Aandacht hebben voor de verschillen tussen mensen, levensbeschouwingen en religies mag echter niet leiden tot een verabsolutering van het verschil. Dit sluit elke vorm van dialoog uit, waardoor het onmogelijk wordt om de ander te (leren) kennen (Moyaert 2011, 68-70). Daarom is het derde principe van dialoog het aannemen van de *juiste houding en intentie*, die best beschreven kunnen worden in termen van ‘gastvrijheid’ en het zich gastvrij open stellen voor de ander (Pollefeyt 2019, 427-428). Dit betekent allereerst dat men ruimte maakt in het eigene om de (levensbeschouwelijke) ander te ontvangen. Tegelijkertijd verwijst het naar de bereidheid om zelf bij de ander te gast te willen zijn. Didier Pollefeyt spreekt over het principe van ‘*crossing over*’: “Het oversteken en het betreden van de levensbeschouwelijke ruimte van de ander; niet als participant maar als gast, getuige, uitgenodigde” (Pollefeyt 2019, 428). Dankbaarheid, respect en bescheidenheid zijn daarbij sleutelwoorden. Net zoals Mozes (Musa) zijn sandalen uittrok toen hij Gods heilige grond betrad (Ex 3,5), zo moeten ook wij de ander ‘blootsvoets’ tegemoet treden (Scharer 2015, 65-66). Het resultaat van deze ontmoeting is dat het eigen levensbeschouwelijk perspectief verbreed en uitgedaagd wordt. Pollefeyt noemt dit het principe van ‘*coming back (home)*’, waarbij men getransformeerd en verrijkt terugkeert naar de eigen levensbeschouwelijke ruimte (Pollefeyt 2019, 429).<sup>2</sup>

Het is vanuit deze principes van gastvrijheid, *crossing over* en *coming back (home)* dat bijvoorbeeld vieringen en rituelen op school plaats kunnen vinden. Een katholieke dialoogschool is niet enkel een leergemeenschap, maar ook een leefgemeenschap. Daar horen ook (religieuze) schoolvieringen en rituelen bij, zoals de eucharistie. Rekening houdend met het feit dat een school leerlingen en personeelsleden telt met verschillende levensbeschouwelijke achtergronden, kunnen deze vieringen extra-curriculair aangeboden worden op basis van vrijwillige deelname. Een dialoogschool kan er echter ook voor kiezen om een eucharistieviering voor iedereen verplicht te maken, dus ook voor leerlingen en personeelsleden met een islamitische achtergrond. In dat geval kan er een onderscheid gemaakt worden tussen actieve participatie en respectvolle aanwezigheid. Actieve participatie veronderstelt een geëngageerde houding, waarbij met volle overtuiging wordt deelgenomen aan de viering of aan het

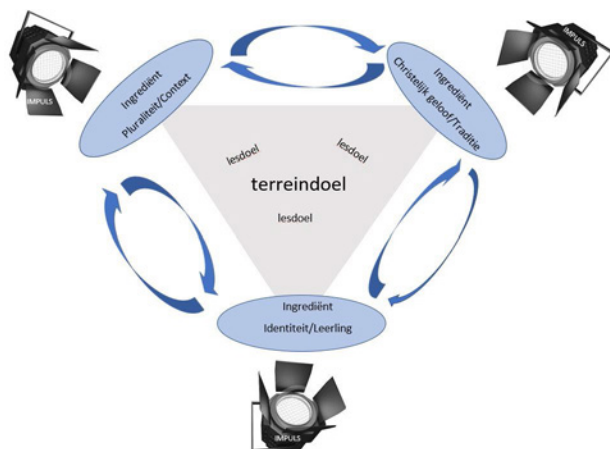
ritueel. Het spreekt voor zich dat dit niet van iedereen gevraagd of verwacht kan worden. In dergelijke gevallen geldt een houding van respectvolle aanwezigheid, waarbij men als gast wordt uitgenodigd om een viering of ritueel van een andere traditie bij te wonen, evenwel zonder ervan binnenuit aan deel te nemen. Dit geldt natuurlijk ook in de omgekeerde richting. Zo moet op een dialoogschool ook de islam – en dit geldt uiteraard ook voor andere levensbeschouwingen – de mogelijkheid krijgen om haar rituelen en feesten aanwezig te stellen. Zo lezen we in de beleidstekst ‘Vieren op school’ van het bisdom Antwerpen: “Uiteraard maakt een katholieke dialoogschool voor vieringen met een religieus karakter systematisch gebruik van de katholieke traditie, die haar leidraad is. (...) Dit neemt niet weg dat men ook elementen kan opnemen uit het patrimonium van andere godsdiensten en levensbeschouwingen, bijvoorbeeld wanneer die in de school aanwezig zijn” (Bisdom Antwerpen 2017, 9).

## **6 Het vak rooms-katholieke godsdienst in de katholieke dialoogschool**

In tegenstelling tot wat soms gedacht wordt, is rooms-katholieke godsdienst een schoolvak van katholieken, maar zeker niet enkel voor katholieken. Het basisdoel is immers niet om mensen binnen te leiden in de rooms-katholieke traditie, laat staan om moslims of niet-gelovige jongeren te ‘bekeren’ tot het christendom. Wel plaatst het vak de levensbeschouwelijke groei van elke leerling centraal. Daartoe baseert het leerplan zich op drie concrete doelstellingen: 1) leerlingen worden bewust van en voelen zich levensbeschouwelijk uitgedaagd door de pluraliteit van het zinaanbod in de samenleving; 2) leerlingen leren het zinaanbod van het christelijk geloof kennen en situeren deze in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit; en 3) leerlingen leren rekenschap geven van het eigen levensbeschouwelijk profiel, en dit in dialoog met zowel het plurale levensbeschouwelijke karakter van het menselijk denken en handelen, als met het zinaanbod van het christelijk geloof (Pollefeyt 2019, 423). In combinatie met de structurele aandacht voor interreligieus leren (cf. *infra*), verklaart deze geïntegreerde aanpak vanuit drie perspectieven (pluraliteit, christelijk geloof, leerling) waarom er op een katholieke dialoogschool geen apart vak islam wordt aangeboden.<sup>3</sup> Het feit dat alle leerlingen samen les volgen, schept volgens de Vlaamse bisschoppen bovendien bijzondere kansen om jongeren – met respect voor bijvoorbeeld de eigen christelijke of islamitische identiteit – open en eerlijk met elkaar in dialoog



te laten gaan: “Het bevordert een geïntegreerde en open aanpak van het vak godsdienst; het nodigt leerkrachten en leerlingen uit om eenzelfde onderwerp vanuit verschillende gezichtshoeken te bekijken; het leert jongeren om elkaar wederzijds te bevragen en aan te vullen” (Vlaamse bisschoppen 2017, 16). Als dusdanig wil het vak rooms-katholieke godsdienst een plaats zijn waar (jonge) mensen uitgenodigd worden tot en zich kunnen oefenen in gastvrije ontmoetingen. Door vanuit de eigen identiteit in dialoog te gaan met anderen groeit niet enkel het begrip en respect voor elkaar, maar leert men ook het eigene beter kennen en wordt men zelf door het/de andere verrijkt. Op die manier, zo argumenteert Lieven Boeve, kunnen zowel christenen als moslims in het vak rooms-katholieke godsdienst ‘betere’, want meer ‘reflexieve’ christenen en moslims worden (Boeve 2017, 18).



Hiertoe werd het leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen grondig geactualiseerd in 2019. Een expliciete doelstelling van de leerplanmakers was het volledig compatibel maken van het vak met het project van de katholieke dialoogschool. Daarnaast bood deze actualisatie de kans om de interlevensbeschouwelijke competenties volledig te integreren in het leerplan (Mettepenningen 2019, 5). De basis van deze competenties werd gelegd in 2013, toen vertegenwoordigers van de verschillende levensbeschouwelijke vakken zich engageerden om werk te maken van 24 competenties interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) en interlevensbeschouwelijk samenleven (ILS). Zeven competenties hebben betrekking op ‘ik en mijn levensbeschouwing’, tien competenties verwijzen naar ‘ik, mijn levensbeschouwing en deze van de ander’, en zeven competenties naar ‘ik, mijn levensbeschouwing en de samenleving’. Daarbij wordt telkens een onderscheid gemaakt op het niveau van kennis, vaardigheden en attitudes. Op

die manier willen alle levensbeschouwelijke vakken jongeren bewust maken van de levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving, met dialoog en respect voor elke mens als belangrijkste uitgangspunten.<sup>4</sup> Door de actualisatie van het leerplan maken de competenties ILD en ILS op een integrale en normatieve manier deel uit van het curriculum rooms-katholieke godsdienst in het secundair onderwijs. Dat wordt heel concreet duidelijk in bijvoorbeeld de terreinen ‘ontmoeten’ en ‘omgaan met verscheidenheid’ (tweede graad), en in het terrein ‘geloof en context’ (derde graad).<sup>5</sup> Verder zijn er enkele ingrediënten die specifiek aansluiten bij de interlevensbeschouwelijke competenties, zoals interlevensbeschouwelijke ontmoeting (nr. 169), interlevensbeschouwelijke dialoog (nr. 194), intra- en interlevensbeschouwelijke dialoog (nr. 300), en interlevensbeschouwelijke competenties van dialoog en samenleven (nr. 308). Ook de overige terreinen en ingrediënten bieden uiteraard tal van kansen om aan de slag te gaan met de verschillende competenties ILD en ILS (Mettepenningen 2022, hfdst. X).

In het geactualiseerde leerplan worden de drie doelstellingen van het vak (cf. supra) samengebracht in drie perspectieven: het perspectief van het christelijk geloof/traditie, dat van identiteit/leerling en dat van pluraliteit/context. Aandacht voor niet-christelijke tradities zoals de islam hoort bij dit laatste perspectief en maakt dus integraal deel uit van het curriculum, al komt het woord ‘islam’ zelf niet in het leerplan voor. Dit is evenwel eigen aan de vorm van het geactualiseerde leerplan, dat heel schematisch is opgesteld en weinig tekst bevat, met doelen en ingrediënten die ruim geformuleerd zijn. Voor de concrete invulling van de lessen doen leerkrachten rooms-katholieke godsdienst beroep op beschikbare hulp- en leermiddelen, waarvan de Thomaswebsite ongetwijfeld de bekendste en meest gebruikte is.<sup>6</sup> In de aangeboden lessenspakketten komt de islam regelmatig ter sprake, waarbij bij voorkeur geloofsgetuigen zelf aan het woord komen. In een recent lesspakket over de zorgsector, bijvoorbeeld, vertelt de Nederlandse imam Sohail El Kouch over diens werk als geestelijk verzorger in een detentiecentrum. In het thema over twijfel en geloof komen enkele gelijkenissen tussen het christendom en de islam aan bod, waarbij aan de hand van bijbelteksten en passages uit de Koran verkend wordt hoe beide tradities oproepen tot verdieping en verinnerlijking van het geloof. Het lessenspakket ‘God ter sprake’ staat dan weer stil bij de verschillende en uiteenlopende manieren waarop het verbod om godsbeelden te maken door christenen, joden en moslims gedacht en beleefd wordt. Naast Thomas biedt ook EDUC8<sup>7</sup> sinds kort didactische pakketten aan voor godsdienstleerkrachten. De zogenaamde ‘*shallow modules*’ vormen een eerste

kennismaking met verschillende religies en levensbeschouwingen. Voor de module islam gaat het hier onder andere over de opkomst van de islam, de geloofspijlers, verschillende stromingen binnen de islam, enzovoort. Bij de *'deep modules'* staat elke levensbeschouwing of religie vanuit de eigen traditie stil bij uiteenlopende onderwerpen: omgaan met diversiteit, het lezen van heilige teksten, de reflectie over sociale en ecologische vraagstukken, oorlog en vrede, enzovoort. Hier is het belangrijk dat levensbeschouwingen niet enkel vanuit een christelijke bril bestudeerd worden, maar vooral zelf aan het woord komen, met aandacht voor zowel gelijkenissen als verschillen tussen levensbeschouwelijke tradities.

## 7 De confessionele invulling van het vak rooms-katholieke godsdienst

De ruimte en de aandacht binnen het vak rooms-katholieke godsdienst voor zowel de beginsituatie van elke leerling, de eigenheid van de christelijke traditie als voor de levensbeschouwelijke diversiteit van de samenleving, komt niet enkel tot uiting via de inhoud van het curriculum, maar weerspiegelt zich ook in de identiteit van de godsdienstleerkracht als specialist, moderator en getuige. Van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst wordt verondersteld dat die als specialist correcte en betrouwbare informatie kan verschaffen over bijvoorbeeld de islam en het christendom. Als moderator dient de leerkracht het (inter)levensbeschouwelijk gesprek te modereren. De kunst om in de klas een sfeer van vertrouwen, openheid en respect te scheppen, is daarbij cruciaal. Tot slot wordt van de godsdienstleerkracht verwacht dat die een getuige is die spreekt en leeft vanuit een persoonlijk, authentiek christelijk geloofsengagement (Erkende Instantie r.-k. godsdienst 1999, 39).

Sinds de jaren 1980 is het daarom zo dat enkel leerkrachten met een kerkelijk mandaat het vak rooms-katholieke godsdienst mogen onderwijzen. Een van de vereisten om dit mandaat te verkrijgen – naast het beschikken over de nodige competenties en de belofte om het leerplan te volgen – is dat men rooms-katholiek gedoopt is (Van Stiphout 2007, 23). In kleuterscholen en basisscholen van het katholiek onderwijs, waar het vak rooms-katholieke godsdienst doorgaans op een geïntegreerde manier door de klastitularis zelf gegeven wordt, bestaat het risico dat kandidaten met bijvoorbeeld een islamitische achtergrond hierdoor uit de boot vallen. Daarom bieden katholieke lerarenopleidingen kleuter- en basisonderwijs in Vlaanderen sinds kort een

'meersporencurriculum' aan. Dit betekent dat alle kandidaten (kleuter)onderwijzers, ongeacht hun levensbeschouwelijk profiel, de nodige inzichten en competenties verwerven om mee te werken aan het project van de katholieke dialoogschool. Dat impliceert een gedegen kennismaking met verschillende vormen van levensbeschouwing en religie (dus niet enkel met het christendom, maar ook met bijvoorbeeld de islam). Tegelijkertijd worden er meerdere sporen voorzien, waarbij studenten naast het geïntegreerde traject (met kerkelijk mandaat) ook kunnen kiezen voor didactiek islamitische godsdienst of levensbeschouwelijke vorming. Zo krijgt elke kandidaat (kleuter)onderwijzer de kans om zich voor te bereiden op een job in het katholiek onderwijs, én daarbij een bewuste en authentieke keuze te maken die recht doet aan de eigen levensbeschouwelijke identiteit (Vlaamse bisschoppen 2017, 28-29). Recent onderzoek toont echter aan dat er op dit vlak nog heel wat stappen te zetten zijn. Volgens onderzoekster en lerarenopleider Fran Van de Vijver kiest slechts een kleine minderheid van de studenten aan katholieke lerarenopleidingen voor het traject zonder kerkelijk mandaat. Dat zou onder andere te maken hebben met het feit dat heel wat katholieke (basis)scholen – omwille van ideologische en/of praktische redenen – nog steeds de voorkeur geven aan stagiairs en leerkrachten die wél over het mandaat beschikken (Van de Vijver 2022, 105-106). In deze context pleit Didier Pollefeyt voor een mentaliteitswijziging bij schoolbesturen en directies, aangevuld met een sterke(re) profilering van het geïntegreerde traject aan de hogescholen (Pollefeyt 2017, 11). In de praktijk kan zo hopelijk een 'tandemmodel' groeien, waarbij (kleuter)onderwijzers met en zonder kerkelijk mandaat in een katholieke dialoogschool samen, allen als volwaardige leden van het team, bijdragen aan de (levensbeschouwelijke) vorming van hun leerlingen (Blancke en Van Kerkhoven 2011, 49-51).

Net zoals de katholieke dialoogschool is het vak rooms-katholieke godsdienst dus niet neutraal, maar expliciet geworteld in een geëngageerde, christelijke identiteit. Dit confessionele profiel van het vak (en bij uitbreiding, van de godsdienstleerkracht) staat echter al jaren ter discussie. Een van de voornaamste bezorgdheden van critici is dat een leerkracht moeilijk getuige kan zijn van een bepaalde traditie en tegelijk het (inter)levensbeschouwelijke gesprek kan modereren. Anders gezegd, in een divers en gepluraliseerd klaslokaal zou het uitgesproken geloofsengagement van de godsdienstleerkracht een hindernis zijn voor leerlingen om zelf hun levensbeschouwelijke identiteit te ontwikkelen (Cooling 2002, 48; Pollefeyt 2005, 46). Bovendien moet de vraag gesteld of we vandaag kunnen (en mogen) verwachten dat leerkrachten rooms-katholieke godsdienst zowel specialisten, moderatoren als getuigen

zijn. Zo zijn er heel wat redenen om aan te nemen dat leerkrachten worstelen met deze drievoudige functiebeschrijving (Pollefeyt 2005, 46). Vooral hun rol als getuige wordt steeds moeilijker. Zo is het volgens de Ierse godsdienstpedagoog Sandra Cullen vandaag allesbehalve vanzelfsprekend om ervan uit te gaan dat elke godsdienstleerkracht les kan of zelfs wil geven vanuit een geëngageerde (geloofs)positie (Cullen 2019, 77). In deze context zou een aanpak die zich baseert op de academische discipline van de religiewetenschappen – waarbij religieuze fenomenen van buitenaf onderzocht worden op een objectieve en waarde vrije manier – een alternatief kunnen zijn. Vanuit dat perspectief is de godsdienstleerkracht geen getuige die spreekt vanuit de eigen traditie, maar iemand die religieuze waarheidsclaims tussen haakjes plaatst en levensbeschouwingen objectief en onpartijdig behandelt (Loobuyck en Franken 2013, 103-118). De vraag is echter of een dergelijke benadering in de praktijk wel volledig haalbaar is. Zo is de Oostenrijkse filosoof Winfried Löffler van mening dat een volstrekt ‘neutrale’ voorstelling van religieuze thema’s in feite onmogelijk is. Of men dit nu wil of niet, op een of andere manier schijnt de levensbeschouwelijke achtergrond van de leerkracht altijd door (Löffler 2020, 126). Godsdienstpedagoog Friedrich Schweitzer stelt op zijn beurt vast dat in landen met een neutraal model van levensbeschouwelijk onderwijs zoals Zweden, de doelstelling van ‘neutraliteit’ eigenlijk nooit helemaal gerealiseerd werd (Schweitzer 2018, 519). De Canadese religiewetenschapper Stéphanie Gravel doet na empirisch onderzoek bij leerkrachten in Québec een gelijkaardige vaststelling (Gravel 2015, 383).

Daarnaast mag niet vergeten worden dat een geëngageerd perspectief misschien ook een meerwaarde kan zijn. Volgens godsdienstpedagoog Bernhard Dressler, bijvoorbeeld, draagt de getuige-functie van leerkrachten bij aan het vak godsdienst als ‘gastvrije ontmoetingsruimte’, waar iedereen zijn of haar levensbeschouwelijke identiteit kan beleven en daarin erkend en gewaardeerd wordt (Dressler 2001, 317). De leerkracht neemt daarbij de rol op van ‘spiegel-figuur’: door zelf op een bescheiden en gastvrije manier te getuigen over de eigen geleefde religie, worden jongeren opgeroepen om niet enkel te luisteren naar elkaar, maar om ook zelf iets van hun verhaal te vertellen (Veugelers 2008, 31). Op die manier, zo argumenteert de Nederlandse theoloog André Mulder, is het getuigen van de eigen (katholieke) identiteit geen kwestie van dwang of indoctrinatie, maar een vorm van gastvrijheid die “leerlingen uitnodigt om hun eigen identiteit te ontdekken en te ontwikkelen in een open ruimte van wederzijds getuigen” (Mulder 2020, 11).

## 8 Toekomstperspectieven en uitdagingen

De katholieke dialoogschool en de geactualiseerde invulling van het vak rooms-katholieke godsdienst bieden heel wat kansen om vanuit het eigen levensbeschouwelijk engagement in dialoog te gaan met anderen. De overgang van theorie naar praktijk is echter niet evident, maar gaat gepaard met tal van uitdagingen. Beide projecten zijn immers niet vanzelfsprekend, maar vragen een bewust wilsbesluit van alle betrokkenen (Pollefeyt en Bouwens 2013, 8). Daarnaast is er ook nood aan voortdurende vernieuwing en herprofilering. Het is immers in de concrete school- en klaspraktijk dat de dialoogschool een gezicht krijgt (Pollefeyt en Bouwens 2013, 30-31). Aan de ene kant betekent dit dat alle betrokkenen – christenen, moslims, atheïsten... – bereid zijn om zich open te stellen voor (levensbeschouwelijke) diversiteit en telkens opnieuw de wil tonen om op een gastvrije manier met de ander in dialoog te gaan. In tijden van groeiende polarisatie, spanning en conflict is dat geen eenvoudige opdracht, maar het is de enige weg naar een vredevolle samenleving. “Geen wereldvrede zonder vrede tussen religies; geen vrede tussen religies zonder dialoog,” zei de Zwitserse theoloog Hans Küng (2002, XV).

Aan de andere kant veronderstelt de dialoogschool een expliciete keuze voor de katholieke traditie als geprivilegieerde gesprekspartner. Het gevaar bestaat immers dat men zich in de dialoog zo open en gastvrij toont, dat iedere verwijzing naar de eigen traditie verdwijnt. Wanneer dit gebeurt, wordt de stap naar het model van de kleurrijke school (en op termijn vaak naar de kleurloze school) wel heel erg klein (Pollefeyt en Bouwens 2017, 32-33). In een katholieke dialoogschool is het uiteraard niet noodzakelijk dat alle leden van de schoolpopulatie christelijk gelovig zijn. Ook personeelsleden en leerlingen met bijvoorbeeld een islamitische achtergrond zijn er meer dan welkom, aangezien de katholieke identiteit van een school niet afhankelijk is van het aantal katholieken. Toch blijft er altijd een bepaalde ‘kern’ nodig die de christelijke geloofshouding kan en wil (uit)dragen (Pollefeyt 2017, 11). In de actuele context, getekend door secularisering en detraditionalisering, is ook dat echter geen evidentie. Is de spreidstand tussen (katholieke) identiteit en diversiteit nog lang vol te houden? Dat geldt in het bijzonder voor leerkrachten rooms-katholieke godsdienst, die – zoals gezegd – het vandaag moeilijk hebben om zowel de rol van specialist, moderator als getuige op te nemen. Dit is overigens niet enkel in Vlaanderen het geval. Ook in Duitsland, bijvoorbeeld, stelt godsdienstpedagoog Norbert Mette vast dat leerkrachten terughoudend zijn om hun eigen levensbeschouwelijk engagement binnen te brengen in

de klas (Mette 2018, 17). Hoe de identiteit van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst – en de rol van getuige in het bijzonder – vandaag gedacht en beleefd kan worden, is een van de grote uitdagingen van het godsdienstonderwijs (Heimbrock 2017, 11).<sup>8</sup>

Tot slot is het belangrijk te benadrukken dat het katholiek onderwijs geen monolithisch gegeven is. In het huis van het katholiek onderwijs bevinden zich vele kamers, met uiteenlopende projecten en tradities (Boeve 2019, 43). Dit geldt ook voor de katholieke dialoogschool. Zowel (katholieke) identiteit als dialoog kennen vele gezichten, waardoor het misschien beter is om te spreken over dialoog*scholen*, in het meervoud (Pollefeyt, Bouwens, en Vereecke 2016, 135-136).<sup>9</sup> Dit geeft ruimte voor zowel eigenheid als verschil, waarbij elke school in dialoog met de eigen traditie, het christelijke geloof en de plurale samenleving geroepen wordt om op een positieve manier aan de slag te gaan met identiteit en diversiteit. Dat vraagt uiteraard een grote dosis daadkracht, creativiteit en verbeelding waaraan iedereen kan bijdragen vanuit het eigen christelijk, islamitisch, niet-gelovig... engagement, dat te allen tijde erkend en gerespecteerd wordt.

## Noten

- 1 Ik wil Didier Pollefeyt en de redactie van *Religie & Samenleving* bedanken voor hun hulp en feedback bij de totstandkoming van deze bijdrage.
- 2 Voor een gedetailleerde beschrijving van deze methode, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/ilc-methodes/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 3 In het verleden hebben enkele katholieke basisscholen in de provincie Limburg geëxperimenteerd met islamlessen. In scholen die behoren tot het officieel onderwijs hebben leerlingen altijd de keuze om een van de erkende levensbeschouwingen te volgen.
- 4 Voor een overzicht van alle interlevensbeschouwelijke competenties, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/interlevensbeschouwelijke-competenties/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 5 Het leerplan rooms-katholieke godsdienst bestaat uit zeventien verschillende terreinen met bijbehorende doelen. Elk terrein bestaat uit meerdere ingrediënten.
- 6 De Thomas-website (<https://www.kuleuven.be/thomas/page/>) is al 20 jaar lang de grootste website voor het godsdienstonderwijs in de Lage Landen, met ongeveer 5 000 unieke bezoekers per dag en 52 817 geregistreerde gebruikers.
- 7 <https://www.reduc8.eu/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 8 Aan de Faculteit Theologie en Religiewetenschappen (KU Leuven) loopt momenteel een vierjarig onderzoeksproject (2022-2026) naar de identiteit van de leerkracht rooms-katholieke godsdienst als getuige. Zie <https://www.kuleuven.be/thomas/page/onderzoek-confessioneel-godsdienstonderwijs/> (geraadpleegd op 13-09-2022).
- 9 Didier Pollefeyt en Jan Bouwens maken een onderscheid tussen vier soorten katholieke dialoogscholen: de dialoogschool van het kerygmatische, het recontextualiserende

type, het formeel-tolerante type en het actief-pluralistische type, zie <https://www.kuleuven.be/thomas/cms2/uploads/file/dialogschool/vier-subtypes-katholieke-dialogschool.pdf> (geraadpleegd op 13-09-2022).

## Literatuur

- Amkreutz, Remy, en Femke Van Garderen. 2016. “Dit is een ommezwaai zonder weerga in het katholiek onderwijs”. *De Morgen*, 4 mei 2016. <https://www.demorgen.be/nieuws/dit-is-een-ommezwaai-zonder-weerga-in-het-katholiek-onderwijs-bc15f520/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Anson, John I'. 2010. “RE: Pedagogy – After Neutrality”. *British Journal of Religious Education* 32(2): 105-18.
- Barnes, Philip. 2007. “Religious Education and the Misrepresentation of Religion”. In *Inspiring Faith in Schools. Studies in Religious Education*, red. Marius Felderhof, Penny Thompson, & David Torevell, pp. 75-86. Aldershot: Ashgate.
- Berger, Peter. 1999. “The Desecularization of the World: A Global Overview”. In *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*, red. Peter Berger, pp. 1-18. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Biesta, Gert, Farid Panjwani, & Lynn Revell. 2021. “Teaching about Islam: From Essentialism to Hermeneutics. An Interview with Farid Panjwani and Lynn Revell, by Gert Biesta”. In *Religion and Education. the Forgotten Dimensions of Religious Education?*, red. Gert Biesta & Patricia Hannam, pp. 85-98. Leiden: Brill.
- Blancke, Jan, & Marc Van Kerkhoven. 2011. “Geïntegreerd godsdienstaanbod in de kleuterklas. Een team-gebeuren”. In *Identiteit in-zet. Ontvangen, dialogeren, beslissen en handelen*, red. Johannes Claeys & Kris Vanspeybroeck, pp. 41-52. Antwerpen: Garant.
- Boeve, Lieven. 2005. “De godmens Jezus: struikelblok of hoeksteen voor het interreligieuze gesprek?” In *Mens van God, God van mensen*, red. Matthijs Lamberigts & Leo Kenis, pp. 68-88. Antwerpen: Halewijn.
- Boeve, Lieven. 2017. “Geloven in dialoog: de christelijke stem”. In *Liefde in tijden van katholieke dialogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 11-20. Antwerpen: Halewijn.
- Boeve, Lieven. 2006. *God onderbreekt de geschiedenis. Theologie in tijden van ommekeer*. Kapellen: Pelckmans.
- Boeve, Lieven. 2019. *Het evangelie volgens Lieven Boeve. Mijn ambitie voor onderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Boeve, Lieven. 2022. “Interrupting Christian Identity Construction: Catholic Dialogue Schools and Negative Theology”. *Religions* 13(170): 1-15.



- Boeve, Lieven. 2005. "Wanneer de verhouding tussen context en christelijk geloof verandert... Cultureel-theologische beschouwingen bij het vak rooms-katholieke godsdienst anno 2004". In *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, red. Luc Braeckmans, pp. 21-38. Tiel: Lannoo.
- Boeve, Lieven, geciteerd in Helen Goedgebeur. 2018. "Boeve: "We moeten een einde maken aan de verkramping rond de hoofddoek"". *VRT NWS*, 23 februari 2018. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2018/02/23/reacties-hoofddoeken/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Boeve, Lieven, geciteerd in Bruno Struys. 2022. "Protest tegen strafstudie voor het dragen van een hoofddoek op buitenschoolse activiteiten". *De Morgen*, 17 mei 2022. <https://www.demorgen.be/nieuws/protest-tegen-strafstudie-voor-het-dragen-van-een-hoofddoek-op-buitenschoolse-activiteiten-b5a3b472/> (geraadpleegd op 31-10-2022).
- Burggraeve, Roger. 2014. *In gesprek met de vreemde ander. Stapstenen voor een vredelievende interreligieuze dialoog in het spoor van Emmanuel Levinas*. Antwerpen: Halewijn.
- Congregatie voor de Katholieke Opvoeding (CKO). 2022. "De identiteit van katholieke scholen voor een cultuur van dialoog". [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20220125\\_istruzione-identita-scuola-cattolica\\_en.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_en.html) (geraadpleegd op 17-10-2022).
- Cooling, Trevor. 2002. "Commitment and Indoctrination: A Dilemma for Religious Education?" In *Issues in Religious Education*, red. Lynne Broadbent & Alan Brown, pp. 44-55. Londen: Routledge.
- Cullen, Sandra. "The Religious Education of the Religion Teacher in Catholic Schools". In *Global Perspectives on Catholic Religious Education in Schools*, red. Michael Buchanan & Adrian-Mario Gellel, pp. 75-86. Singapore: Springer.
- De Gucht, Jean-Jacques. 2016. "De gepropageerde openheid van de katholieke 'dialoogschool' is slechts een façade". *De Morgen*, 31 augustus 2016. <https://www.demorgen.be/meningen/de-gepropageerde-openheid-van-de-katholieke-dialoogschool-is-slechts-een-facade-b3a4cd1f/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- De Redactie. 2016. "Revolutie in katholiek onderwijs: lessen islam en hoofddoeken welkom". *Het Laatste Nieuws*, 4 mei 2016. <https://www.hln.be/onderwijs/revolutie-in-katholiek-onderwijs-lessen-islam-en-hoofddoeken-welkom-a4476b42/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Dressler, Bernhard. 2001. "Ist der Generationenwechsel ein Paradigmenwechsel? Zum Gestaltwandel der Religion an der Schule". *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 53(4): 314-20.
- Erkende instantie r.-k. godsdienst. 1999. *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Licap.

- Gravel, Stéphanie. 2015. “Impartiality of Teachers in Quebec’s Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program”. In *Issues in Religion and Education. Whose Religion?*, red. Lori Beaman & Leo Van Arragon, pp. 367-87. Leiden: Brill.
- Habermas, Jürgen. 2001. *Glauben und Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heimbrock, Hans-Günter. 2017. “Introduction”. In *Taking Position. Empirical Studies and Theoretical Reflections on Religious Education and Worldview*, red. Hans-Günter Heimbrock, pp. 9-22. Münster: Waxmann Verlag.
- Journell, Wayne. 2011. “The Disclosure Dilemma in Action: A Qualitative Look at the Effect of Teacher Disclosure on Classroom Instruction”. *Journal of Social Studies Research* 35(2): 217-44.
- Knack. 2016a. “Grote omwenteling in katholiek onderwijs: islamlessen en gebedsruimte voor moslims”. *Knack*, 4 mei 2016. <https://www.knack.be/nieuws/grote-omwenteling-in-katholiek-onderwijs-islamlessen-en-gebedsruimte-voor-moslims/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Knack. 2016b. “Lieven Boeve: “Reacties op dialoogschool bewijzen dat Vlaanderen niet klaar is met diversiteit””. *Knack*, 2 juni 2016. <https://www.knack.be/nieuws/lieven-boeve-reacties-op-dialoogschool-bewijzen-dat-vlaanderen-niet-klaar-is-met-diversiteit/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Küng, Hans. 2002. *Tracing The Way: Spiritual Dimensions of the World Religions*. Londen: Continuum International Publishing Group Ltd.
- Löffler, Winfried. 2020. “Secular Reasons for Confessional Religious Education in Public Schools”. *Daedalus – Journal of the American Academy of Arts & Sciences* 149(3): 119-34.
- Loobucyk, Patrick, & Leni Franken. 2013. “Waarheen met de levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen? Een pleidooi voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie”. *Pedagogiek* 33(2): 103-118.
- Mettepenningen, Jürgen. 2022. “Inter-Worldview Dialogue and the Roman Catholic Religious Education Course in Secondary Education in Flanders”. In *From Inter-Religious Learning to Inter-Worldview Education*, red. Didier Pollefeyt, hfdst. X. Leuven: Peeters [Nog niet verschenen].
- Mettepenningen, Jürgen. 2019. “Voorwoord”. In *Leerplan r.-k. godsdienst secundair onderwijs*, onder redactie van Erkende Instantie r.-k. godsdienst, pp. 5-8. Brussel: Licap.
- Mettepenningen, Jürgen. 2017. “Wat betekent “katholiek” in de katholieke dialoogschool?” In *Liefde in tijden van katholieke dialoogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 39-56. Antwerpen: Halewijn.
- Moyaert, Marianne. 2010. “Waarom ergeren theologen zich aan John Hick?” *International Journal in Philosophy and Theology* 71(2): 159-79.
- Moyaert, Marianne. 2011. *Leven in Babelse tijden. De noodzaak van een interreligieuze dialoog*. Kalmthout: Pelckmans.

- Mulder, André. 2020. "You Can Talk About Your Cat, but You Can Also Talk About Your God: Witnessing in Hermeneutical-Communicative Worldview Education". *Religious Education* 116(2): 157-69.
- Pollefeyt, Didier. 2019. "Artikel 24 van de Belgische Grondwet en de blijvende waarde van de huidige levensbeschouwelijke vakken. Een antwoord aan Patrick Loobuyck of de analyse van een ideologisch construct". *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (TORB)* 20(5): 421-30.
- Pollefeyt, Didier. 2017. "Authentiek katholiek onderwijs vraagt engagement". *Tertio*, 15 maart 2017. <https://www.didierpollefeyt.be/wp-content/uploads/2012/02/Tertio892P11.pdf> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Pollefeyt, Didier. 2008. "The Difference of Alterity. A Religious Pedagogy for an Interreligious and Interideological World". In *Responsibility, God and Society. Theological Ethics in Dialogue. Festschrift Roger Burggraeve*, red. Johan De Tavernier, Joseph Selling, Johan Verstraeten, & Paul Schotsmans, pp. 305-330. Leuven: Peeters.
- Pollefeyt, Didier. 2005. "Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld". In *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwingen bij het schoolvak godsdienst*, red. Luc Braeckmans, pp. 39-68. Tiel: Lannoo.
- Pollefeyt, Didier, & Jan Bouwens. 2013. "Dialoog als toekomst. Een katholiek antwoord op de verkleuring van het onderwijslandschap". In *Dialoogschool in actie! Mag ik er zijn voor u?*, red. Peter Keersmaekers, Marc Van Kerckhoven, & Kris Vanspreybroeck, pp. 49-60. Antwerpen: Halewijn.
- Pollefeyt, Didier, & Jan Bouwens. 2017. "Wat betekent "dialoog" in de katholieke dialoogschool?" In *Liefde in tijden van katholieke dialoogschool*, red. Lieven Boeve, Jürgen Mettepenningen, & Didier Pollefeyt, pp. 21-36. Antwerpen: Halewijn.
- Pollefeyt, Didier, Jan Bouwens, & Paul Vereecke. 2016. *Katholieke dialoogschool. Wissel op de toekomst*. Antwerpen: Halewijn.
- Roebben, Bert. 2012. "Living and Learning in the Presence of the Other: Defining Religious Education Inclusively". *International Journal of Inclusive Education* 16(11): 1175-87.
- Scharer, Matthias. 2015. "'Learning Religion" in the Presence of the Other: Provocation and Gift in Public Education". In *The Future of Religious Education in Europe*, red. Kristina Stoeckl, pp. 39-43. Firenze: European University Institute.
- Schweitzer, Friedrich. 2018. "Sacrificing Cinderella: Will Giving up Religious Education Help to Establish a More Promising Successor?" *Journal of Beliefs & Values* 39(4): 516-22.
- Skeie, Geir. 2017. "Impartial Teachers in Religious Education – A Perspective From a Norwegian Context". *British Journal of Religious Education* 39(1): 25-39.

- Struys, Bruno. 2021. “Lerarentekort zwengelt debat over hoofddoekverbod opnieuw aan: “Dit gaat om het recht op werk””. *De Morgen*, 20 oktober 2021. <https://www.demorgen.be/nieuws/lerarentekort-zwengelt-debat-over-hoofddoekverbod-opnieuw-aan-dit-gaat-om-het-recht-op-werk-b2d1ead6/> (geraadpleegd op 14-10-2022).
- Van Stiphout, Maurice. 2007. “Functie-erkenning: de godsdienstleerkracht op het snijvlak van twee juridische werelden”. In *Niets nieuws zonder de zonde. De competenties van de leerkracht als levensbeschouwelijke pedagoog*, red. Luc Braeckmans, pp. 17-38. Antwerpen: Universitair Centrum Sint-Ignatius.
- Van de Vijver, Fran. 2022. “*Geloven in groei. Op zoek naar het levensbeschouwelijk profiel van studenten aan de lerarenopleidingen van de Arteveldehogeschool*”. Leuven: KU Leuven - Faculteit Theologie en Religiewetenschappen.
- Verdyck, Raymonda, geciteerd in Tom Ysebaert. 2015. ““Het eigen grote gelijk hoort niet op school””. *De Standaard*, 23 oktober 2015. [https://www.standaard.be/cnt/dmf20151022\\_01933596](https://www.standaard.be/cnt/dmf20151022_01933596).
- Veugelers, Wiel. 2008. “Docenten levensbeschouwing en onderwijs”. *Ethiek & Maatschappij* 11(3): 26-39.
- Vlaamse bisschoppen. 2017. *Het vak r.-k. godsdienst op het kruispunt van samenleving, onderwijs & kerkgemeenschap*. Brussel: Licap.
- Ysebaert, Tom. 2013. “Hoofddoek verboden op school”. *Het Nieuwsblad*, 2 februari 2013. [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20130201\\_00454737](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20130201_00454737) (geraadpleegd op 14-10-2022).

# Als je moslim bent op een christelijke school...

## Een reflectie op levensbeschouwelijk onderwijs over de islam op protestants-christelijke en katholieke scholen voor voortgezet onderwijs

Marcel Elsenaar\*

### Summary

*In this contribution, the author contemplates his own experiences with 'teaching about Islam in the classroom', both as a religious education teacher in protestant-Christian secondary schools and as a consultant of this kind of secondary schools. His experiences lead to insights into the questions rising when more and more students appear to be religious. Does he know enough about Islam? Is he aware of the way knowledge of Islam is presented? What is the purpose of protestant-Christian religious education (RE) in a superdiverse society, and how do the religious background of the school and of the teacher influence this? What knowledge and wisdom can help Muslim students to develop their personal identity and to find their own way in society? From the practical point of view, the curriculum for protestant-Christian RE is developed and adapted to changing circumstances by teachers on a step by step way in schools. However, some more fundamental questions also ask for a new approach of teaching about Islam specifically, and for teaching RE and worldview in general. Three topics are central in the author's view: (1) the way knowledge is positioned in the curriculum, (2) the idea that students should be seen as subject of learning activities, and (3) the creation of space and safety for a peaceful dialogue about existential questions in a polarised world. In order to further develop a national curriculum in which this kind of topics will be addressed, the cooperation of researchers, teacher-trainers and teachers is required.*

---

\* Marcel Elsenaar is adviseur identiteit en duurzame ontwikkeling bij Verus, en is van daaruit ook betrokken bij het Expertisecentrum LERVO. Hij werkte veertien jaar als docent godsdienst en levensbeschouwing op het Ignatiusgymnasium en richtte zich daarna als adviseur op de impact van maatschappelijke vraagstukken op het onderwijs.

## 1 Inleiding

Het confessioneel voortgezet onderwijs in Nederland is de afgelopen decenia op verschillende manieren ingrijpend veranderd. Vele scholen, met name in de stedelijke omgeving, hebben te maken gekregen met ontzuiling, secularisering en globalisering. Het vak religie en levensbeschouwing heeft op heel wat scholen telkens opnieuw moeten zoeken naar een invulling die aansluit bij de beginsituatie van leerlingen en de identiteit van de school. Onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing vindt, zoals alle onderwijs, steeds plaats binnen een bepaalde context. In de tijd van de verzuiling hadden bijzondere scholen een belangrijke functie in de geloofsgemeenschap en was het de geloofsgemeenschap die de inhoud en het doel van de godsdienstlessen bepaalde. Met de ontzuiling en globalisering veranderde in een groot aantal scholen ook het vak dat tot dan toe godsdienst heette. Het werd, ook op christelijke scholen, steeds belangrijker om ook kennis te verwerven over andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Levensbeschouwelijk leren werd gaandeweg anders ingevuld. Niet de kennis over een of meerdere religies stond daarbij centraal, maar ging het vooral om waardeoriëntatie, ethiek en levensvragen. Zo ontstonden er verschillende vakdidactische benaderingen.

Binnen de religiewetenschappelijke benadering ligt de nadruk op het leren bekijken en kennen van levensbeschouwingen en religies vanuit een waardenneutraal buitenperspectief waarin de grote stromingen als gelijkwaardig behandeld worden (Davidsen 2020). In de mystagogisch-communicatieve benadering zijn de eigen levenservaringen en ervaringen met het transcendente het vertrekpunt om te leren van en over de religies in de wereld dichtbij en veraf. Het communicatieve in deze benadering wordt aangeduid als 'leren in presentie van de ander' of ontmoetingsleren (Van Deursen-Vreeburg 2020). De hermeneutisch-communicatieve benadering gaat er dan weer vanuit dat een belangrijk aspect van alle religies en levensbeschouwingen is dat ze antwoorden bieden op algemeen-menselijke vragen van existentiële en ethische aard. In deze benadering van het vak maken leerlingen kennis met fundamentele existentiële en ethische vraagstukken en leren ze deze te herkennen in uiteenlopende contexten en ze aan het eigen leven te relateren.

Veel scholen hebben inmiddels een diverse of superdiverse leerlingenpopulatie of realiseren zich nadrukkelijker dat de leerlingen opgroeien in een superdiverse samenleving (El Hadioui 2021). Het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing (GL) heeft op de meeste katholieke en protestant-christelijke

scholen voor voortgezet onderwijs nog steeds een vaste plek in de lessentabel in Nederland, maar de vraag naar de bedoeling en de te bereiken leerdoelen moet telkens opnieuw beantwoord worden om de schaarse ruimte op de lessentabel te behouden. Onder meer omwille van de toenemende levensbeschouwelijke diversiteit, die ook op de protestantse en katholieke scholen aanwezig is, is één van de vragen die de samenhang en bedoelingen in het vakgebied bevreemdt de volgende: *wat leren leerlingen op protestantse en katholieke scholen over de islam? En wat betekent het wanneer we op deze scholen lessen levensbeschouwing geven aan leerlingen die moslim zijn?*

Er zijn verschillende plekken waar mensen met deze vragen bezig zijn: aan lerarenopleidingen en in verschillende universitaire onderzoeksgroepen, waar dit soort vragen zowel theoretisch als praktisch wordt onderzocht. Ook op scholen voor voortgezet onderwijs zijn docenten (lesgevers) en onderwijssecties met het thema bezig: in het schrijven van een vakleerplan, het samenstellen van het programma voor een volgend schooljaar, het kiezen of ontwikkelen van nieuwe lesmaterialen. Een officieel centraal orgaan waar op basis van onderzoek en praktijkreflectie een gezamenlijke koers wordt uitgezet en vastgesteld is er niet. Om invulling te geven aan dit gemis is enkele jaren geleden door de Vereniging van docenten Levensbeschouwing en Godsdienst, de universiteiten, de lerarenopleiders en de besturenorganisaties het *Landelijk Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs* (verder: LERVO) opgericht. Het leidend vergezicht is daarbij: 'goede levensbeschouwelijke educatie voor alle leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs'. Dit is een brede opdracht, in een groot vakgebied, met een diversiteit aan benaderingen die vaak verbonden zijn met oude tradities.

De verbinding tussen de academische of theoretische reflectie en de praktische reflectie op het vakgebied kent verschillende belangen en visies. Wanneer je vraagt naar de invulling van levensbeschouwelijk onderwijs over de islam, komen veel vragen van heel verschillende aard naar voren. De school heeft te maken met maatschappelijke en vakdidactische vraagstukken, en met wet- en regelgeving waarmee rekening moet worden gehouden. Het is niet eenvoudig om de vraag te beantwoorden wat op grond van alle verschillende inzichten leidend zou moeten zijn voor het onderwijs in het vakgebied GL. Een van de gevolgen van deze situatie is dat voor veel bestuurders en schoolleiders niet meer helder is wat het doel van dit vakgebied is, en welk onderwijsdoel ermee gediend wordt. Het bij elkaar brengen van praktische benaderingen en de theoretische doordenking is daarom van groot belang.

In deze zoektocht heeft LERVO zich ten doel gesteld om een krachtig gezamenlijk verhaal te ontwikkelen (zie de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel). Niet door te kiezen voor de ene of de andere benadering, maar door de bestaande benaderingen op een goede manier met elkaar te verweven en te doordenken in het licht van de hedendaagse bedoelingen van levensbeschouwelijk onderwijs voor het openbaar en het bijzonder onderwijs. Daarmee bouwt LERVO voort op eerdere onderzoeken en verkenningen (o.a. Bertram-Troost en Visser 2016). Mijn aandachtsgebied in de zoektocht van LERVO ligt daarin bij de positie van docenten en de vraag hoe een nieuw curriculum hen ook werkelijk helpt in de praktijk.

In deze bijdrage verken ik de praktijk van onderwijs over de islam en de vragen die naar voren komen wanneer je lesgeeft over de islam aan leerlingen die zelf moslim zijn. Vanuit deze praktijken kom ik tot een aantal inzichten die ik hieronder kort uitwerk. Vervolgens reflecteer ik op de meest in het oog springende veranderingen die vragen om doordiening. Tenslotte beschrijf ik het grote belang van gezamenlijke ontwikkeling van het vakgebied voor leerlingen en de samenleving.

## **2 De praktijk in protestantse en katholieke scholen: een gediversifieerde realiteit?**

Op grond van een klein aantal gesprekken die ik voerde met docenten en schoolleiders komt een beeld naar voren dat de meeste protestants-christelijke scholen de nadruk leggen op het leren van de belangrijkste kenmerken van de islam: de vijf zuilen, het leven van Mohammed, de Koran en de verschillende stromingen. Soms komen er opdrachten bij waarin leerlingen bij voorbeeld onderzoeken hoe de *Hajj* (de pelgrimage naar Mekka) verloopt, wat de ramadan precies inhoudt of hoe een bepaald feest gevierd wordt. Een enkele keer wordt een moskeebezoek of gastles door een imam georganiseerd.

De nadruk ligt dus vooral op *learning about religion*, op objectieve kennis die getoetst kan worden. Daarmee past het onderwijs ook goed in het schoolstelsel, is het vak GL een vak als andere vakken en is het voor leerlingen duidelijk wat van hen verwacht wordt. Wanneer een docent leerlingen in de klas heeft die zelf moslim zijn, kan dit leiden tot waardevolle aanvullingen van de lesstof. Leerlingen blijken vaak meer kennis te hebben van hun eigen geloofstraditie dan over het algemeen het geval is bij christelijke leerlingen.



Daarnaast deelde een van de docenten ook wel de observatie dat de kennis van moslimleerlingen doorgaans beperkt is tot de stroming of culturele richting waar ze zelf in opgroeien (zie de bijdrage van El Fadili en El Meziani in deze bundel).

Uit de gesprekken die ik voerde bleek ook dat op scholen met veel moslimleerlingen uit verschillende stromingen en culturen de objectieve, kennisgerichte benadering niet goed werkt. Daar heb je vaak te maken met een sociaal klimaat in de klas waarin het niet vanzelfsprekend veilig is voor leerlingen om de verschillen binnen de islam en de verhouding tot jodendom en christendom te verkennen op een objectieve manier. Vanwege maatschappelijke spanningen en polarisatie is het een veld vol ingewikkeldheden waar je als docent liever buiten blijft. In een uitwisseling met collega's vertelde een van de docenten bij voorbeeld: "Er zijn allerlei thema's waar ik in mijn les liever van weg blijf omdat het niet leidt tot een zinvol gesprek. Denk bij voorbeeld aan de situatie in Israël en allerlei vraagstukken over wat *haram* is voor moslims."

Tegelijk is er ook een aantal scholen waar men aangeeft dat de islam niet meer thematisch wordt behandeld. In deze scholen is de nadruk in het vak GL komen te liggen op het omgaan met levensvragen. Er wordt uitgegaan van basiskennis die in het basisonderwijs is opgedaan, en in de klas wordt vanuit thema's gewerkt waarin ook elementen van de islamitische godsdienst aan de orde komen. Denk bijvoorbeeld aan een project over initiatierituelen, dood en begrafeniserituelen of scheppingsverhalen in verschillende religies. Vaak wordt een dergelijke lessenserie afgesloten met een eigen visie op het onderwerp, die bij de onderzochte leerstof aansluit. In deze werkwijze is er meer ruimte voor ieders eigenheid, dus ook voor islamitische leerlingen, en is er ruimte om te onderzoeken hoe zij zelf in de eigen traditie staan.

De conclusie die uit de hierboven vermelde indrukken kan worden getrokken. De hierboven vermelde indrukken maken voor mij duidelijk dat docenten en onderwijssecties op verschillende manieren keuzes maken binnen de beperkte ruimte die ze hebben. Zij maken hierbij bepaalde keuzes voor het vakgebied GL, die aansluiten bij de eigenheid van de school en de leerlingpopulatie.

### 3 Moslimleerlingen zijn welkom, maar ...

Een vraagstuk dat breder speelt dan de lessen GL gaat over de spanning tussen de christelijke of katholieke identiteit van de school enerzijds en het toelaten van leerlingen met een ander geloof anderzijds. Ik ben die spanning in mijn rol als adviseur vanuit Verus diverse keren tegengekomen. Islamitische leerlingen die naar een christelijke school gaan, hebben daarbij regelmatig te maken met hindernissen die niet altijd bewust in beeld zijn bij de docenten of bij de schoolleiding. Deze leerlingen zijn van harte welkom, maar ze moeten wel meedoen met alle activiteiten die verband houden met de identiteit van de school. En vaak zijn er regels die ervoor zorgen dat zij zich niet zichtbaar als moslim mogen gedragen. Voor meisjes is dit het meest het geval, met de regel dat in sommige scholen geen hoofdbedekking toegestaan is. Voor zowel jongens als meisjes met een moslimachtergrond geldt dan weer dat ze voor islamitische feestdagen bijzonder verlof moeten aanvragen (zie de bijdrage van Jeroen Hendrickx in deze bundel voor vergelijkbare voorbeelden in Vlaamse katholieke scholen).

Op scholen met een christelijke of katholieke identiteit leiden sommige vragen van leerlingen of ouders snel tot ongemakkelijke gesprekken omdat het beschermen van het eigene van de christelijke identiteit leidt tot een praktijk van uitsluiting of beperking. Daarbij valt op dat volwassenen en jongeren hierin vaak een andere beleving hebben. Jongeren die opgroeien in een diverse samenleving vinden de bestaande verschillen heel vanzelfsprekend, en zien die niet als een probleem. Waar docenten in een specifieke situatie in de gesprekken die ik als adviseur voerde, aangaven dat ze op hun christelijke school geen hoofddoekjes willen omdat die tot zo'n zichtbaar verschil leidt, gaf een leerling in haar reactie aan dat zij dat een heel vreemde manier van denken vond. Zij kon haar donkere huid toch ook niet afdoen? "Verschillen zijn er toch, dan mag je ze ook zien, en gewoon zijn wie je bent!" zei ze.

Welkom geheten worden als leerling, maar niet welkom zijn met je religieuze of culturele identiteit, dat doet wat met je. En, zoals ik leerde van onderwijs-socioloog Iliass El Hadioui, het raakt aan de *'need to belong'* die alle mensen hebben, het verlangen er helemaal bij te mogen horen, dat de school jouw school is. Een schoolcultuur waarin een deel van wie je bent wordt afgewezen, waar je je aan moet passen om er te mogen zijn, maakt dat je voortdurend op je tellen moet passen. Dat helpt niet om goed te leren en je plek in de samenleving te leren innemen.

#### 4 Hoe geef je les over de islam? Ervaringen vanuit de praktijk

Het rondvragen bij docenten en de observaties op scholen met veel leerlingen met een moslimachtergrond riepen bij mij de vraag op wat ik zelf deed, toen ik van 1994 en 2008 les gaf als docent godsdienst en levensbeschouwing op het Ignatiusgymnasium in Amsterdam. Ik kwam daar binnen als stagiair, en nam halverwege het schooljaar de lessen over aan klas 3, 4 en 5 (15 – 18 jaar). De docent die ik opvolgde werkte niet met een methode, maar met een stapel stencils: artikelen, discussievormen, stukken literatuur, beschrijvingen van rituelen. Zijn lessen, die ik als stagiair geobserveerd had, verliepen overwegend levendig, met veel betrokkenheid van leerlingen. Dat was hard werken. Het programma liep niet in elke klas hetzelfde, voor elke les moest ik mij heel goed voorbereiden, en het vroeg veel om telkens met elke klas goed contact te maken en te zien wat aansloot bij de belevingswereld van de leerlingengroep, en bij de al aanwezige basiskennis. Na verloop van tijd ging ik ook in de eerste en tweede klassen lesgeven. Daar werden de vijf wereldgodsdiensten en het humanisme behandeld vanuit een bestaande lesmethode. In het hoofdstuk over de islam ging het over het ontstaan van de islam, de verhouding tot het jodendom en christendom als Abrahamitische godsdiensten, belangrijke rituelen en feesten, verschillende stromingen, de vijf zuilen, het leven van Mohammed en het ontstaan van de Koran. Over dit laatste onderdeel was een mooie opdracht gemaakt: maak in tweetallen een stripverhaal over het leven van Mohammed en het ontstaan van de Koran. En let op, vertelden wij de leerlingen, zoals je hebt gelezen mag de profeet zelf niet worden afgebeeld. Ik weet niet of ik deze opdracht nog zou gebruiken, na alle ophef over Mohammed-cartoons. Misschien juist wel.

Een gebeurtenis die me na al die jaren nog steeds is bijgebleven was aan het einde van het schooljaar, op de dag waarop leerlingen naar school kwamen om proefwerken en werkstukken op te halen en te horen welk cijfer ze hadden. Enkele leerlingen kwamen die dag niet opdagen. Terwijl ik aan het einde van die bijeenkomst voor eerste klassen aan het opruimen was, stond Nadia opeens in het lokaal. “Mijnheer, mag ik u wat vragen?” vroeg zij. Dat mocht natuurlijk. “Wat doet u met de opdrachten over de profeet die niet opgehaald zijn?” De vraag verraste mij. “Gooit u die weg?” Ik werd nu toch wel nieuwsgierig waar de vraag vandaan kwam, en vroeg er naar. En Nadia legde uit dat zij in de moskee een speciale ruimte hadden waar ze oude Korans, en ook teksten waar de naam van de profeet in voorkwam, bewaarden. Het was namelijk niet goed als die bij het afval terecht zouden komen. Ik was gefascineerd.

Ik wist dit niet. Dit gebruik, deze regel kende ik niet. Sterker nog, ik realiseerde mij nu ook pas dat Nadia moslim was. Daar had ik tijdens de lessen geen oog voor gehad. Blijkbaar ging ik ervan uit dat de lesstof voor alle leerlingen hetzelfde was, gewoon basiskennis opdoen. En ik ging er blijkbaar ook van uit dat ik vanuit mijn opleiding voldoende basiskennis had van de islam. Iets dat ik inmiddels ter discussie zou durven stellen.

In de derde klas werkte ik regelmatig een project uit rond een film. Daarin leerden leerlingen om beeldtaal bewuster te gaan zien, en de films zelf gaven aanleiding tot het thematiseren van vragen vanuit de ontwikkeling van de hoofdpersonen. Films zijn een venster op een andere wereld, en bieden tegelijk ook een projectiedoek voor eigen ervaringen en betekenissen van leerlingen. Rond 2005 bekeek ik met mijn leerlingen de film *Le Grand Voyage* (Ferroukhi 2004), waarin de oudste zoon van een Marokkaans immigrantengezin in Frankrijk door zijn vader gedwongen wordt om hem vanuit de Provence naar Mekka te rijden. De generatiekloof tussen vader en zoon leidt tot felle discussies en uiteindelijk tot hele lange stiltes, terwijl ze de lange reis van 5000 kilometer afleggen. De hoofdpersoon, Reda, zoekt voortdurend afleiding met zijn telefoon en met anderen, terwijl vader met zijn gebedssnoer bezig is.

Het klassikaal kijken van deze film was een mooie manier om verschillende thema's aan bod te laten komen in een klassengesprek en te leren over religieuze praktijken die we hadden gezien. Een centraal thema was het verschil in de manier van geloven bij verschillende generaties. Wat ik mij niet van tevoren gerealiseerd had, was dat in een van deze klassen een jongen zat die ook Reda heette... Hij kwam op een gegeven moment even met mij praten omdat hij een aantal dingen in de film best confronterend vond, en dat niet zomaar in de klas kon bespreken. Waar de situatie voor anderen een afstand gaf om na te denken over de verhouding tot oudere generaties en over de betekenis van religieuze gebruiken, ging het bij Reda over hemzelf, over vragen die hij zelf had over de islam en hoe hij daar zelf in wilde staan. Hij zag ook als eerste dat de film niet enkel over de pelgrimstocht van de vader gaat, maar eigenlijk vooral over die van de zoon. Hier gebeurde iets dat ik vooraf niet bedoeld had met dit project. Het zorgde ervoor dat ik mij bewuster werd van de manier waarop leerlingen zich konden identificeren met hoofdpersonen en gebeurtenissen in bijvoorbeeld een film, namelijk vanuit hun eigen geloofsontwikkeling.

Langzaam werd ik mij er in toenemende mate van bewust dat ons programma GL vertrok vanuit de aanname dat leerlingen afkomstig waren uit

gezinnen die in een vorige generatie katholiek of christelijk waren geweest, waarbij slechts enkele leerlingen nog enigszins betrokken waren bij een kerkelijke gemeenschap. Ouders waardeerden het dat hun kinderen ‘dan toch iets meekregen van de traditie’. Met het toenemen van de diversiteit bleven we om twee redenen bij hetzelfde programma: het werd enerzijds gelegitimeerd door de identiteit van de school, en anderzijds doordat wij als theologen nou eenmaal het meeste wisten van de christelijke traditie. Leren over levensbeschouwelijke vragen waarbij verschillende levensbeschouwingen aan de orde kwamen waren, zo realiseer ik mij nu, vaak onbewust geordend vanuit de christelijke en humanistische kaders.

Leerlingen maakten bij ons op school kennis met de grote wereldreligies, leerden zelf nadenken over levensbeschouwelijke onderwerpen, leerden zich te verdiepen in de wereld van de ander en leerden omgaan met ethische dilemma’s. Dat was een waardevolle bijdrage aan hun ontwikkeling, of althans dat was hoe wij er op dat moment over dachten. Hun geloofsontwikkeling was de verantwoordelijkheid van de ouders.

## 5 Op zoek naar aansluiting tussen de lesstof en de leerlingen

Gedurende mijn loopbaan ontdekte ik in toenemende mate hoe beperkt mijn eigen kennis over de islam is, en werd ik mij bewust van blinde vlekken ten aanzien van de beginsituatie van mijn (moslim)leerlingen. Het programma GL ging impliciet uit van een gelijke beginsituatie van alle leerlingen, ongeacht de thuissituatie en het gegeven dat sommige leerlingen tot een minderheidsreligie horen. Daar waar onder meer vanuit het contact met leerlingen of vanuit veranderingen en gebeurtenissen in de wereld merkbaar werd dat het programma moest worden aangepast, hebben we dat ook gedaan. Voor onze eigen school pasten we ons lokale curriculum aan. Hierbij gebruikten we als docenten vaak allerlei literatuur, die aansloot bij wat we al kenden: ‘*Godsdienstpedagogiek van de hoop*’ van Bert Roebben, ‘*Mystagogie*’ van Tjeu van der Berk, ‘*De grote sprong*’ van Hans Korteweg e.a. Er ontstond gaandeweg een andere manier om projecten vorm te geven: met leerlingen, onderzoekend, dialogisch, als een inwijdingsproces.

In die nieuwe projecten was meer ruimte voor leerlingen om iets van zichzelf in te brengen of te onderzoeken. Een van die projecten was bijvoorbeeld een onderzoek naar de eigen levensbeschouwelijke familiegeschiedenis. Door

middel van interviews met grootouders, een van de ouders, of een oom of tante, gingen de leerlingen na wat er van generatie op generatie was veranderd. Zij onderzochten daarbij ook of er bepaalde inspiratiebronnen (mensen, boeken, landen) waren die een rol hadden gespeeld in de familie, of er mensen in de familie een religieuze levenswijze hadden gekozen. De titel van de opdracht luidde: 'Wij zijn niets', omdat dat de reactie was geweest in een verkennend gesprek met een van de klassen. Volgens een deel van de leerlingen konden zij deze opdracht niet doen omdat zij 'niets' waren, waarmee zij erop doelden dat zij niet in een specifieke of institutionele religie of levensbeschouwing werden opgevoed. In de praktijk leverde de opdracht echter heel wat verrassingen op. In elke familie waren verhalen en verledens waarin de familiegeschiedenis anders was. In de klas leerden we door middel van het uitwisselen van de verzamelde verhalen hoe veranderingen tot stand waren gekomen: emigratie, huwelijken, ontkerkelijking, ruzies, bijzondere ontmoetingen. Niet iedereen wilde zijn of haar verhaal met de klas delen, want het was ook wel privé. De slotvraag luidde: 'Welke levensbeschouwelijke verandering denk je dat jij zelf mee gaat maken?' Het verrassende effect van deze opdracht was dat leerlingen in de eigen klas veel meer diversiteit gingen zien. Waar eerst het idee was dat iedereen min of meer op dezelfde manier en in dezelfde context opgroeide, op een paar duidelijke uitzonderingen na, ontstond nu meer besef van de verschillen, de onderliggende waarden en de betekenis van ervaringen van vorige generaties. Ook in de thuissituatie waren er gevolgen. Heel wat ouders lieten weten blij te zijn dat ze eindelijk een aanleiding hadden gehad om bepaalde familiegeschiedenissen te vertellen. Aan heel wat keukentafels ging de les door. Als docent had ik elk jaar spijt dat ik de stapel verslagen niet kon onderwerpen aan een meer wetenschappelijke studie. Het moest nagekeken worden en becijferd. Dat vroeg het schoolsysteem van mij. Die spanning bleef.

Waarom kwam dit onderdeel in mijn programma? Welke bedoeling zat er achter? Als ik eerlijk ben moet ik toegeven dat dit niet werd ingegeven door diepgaande reflectie op het vakgebied GL. Het begon bij een gesprek met mijn eigen oma, waarin allerlei familie verhalen boven kwamen omdat ik eindelijk een keer doorvroeg. Kort daarvoor had ik in een opleiding geleerd over het belang van familiesystemen en -verhalen voor de identiteitsontwikkeling van mensen. Toen ik hierover het gesprek aanging met een van mijn klassen merkte ik dat het de leerlingen ook nieuwsgierig maakte. Voor leerlingen met een migratieachtergrond (uit verschillende landen en culturen) gaf het een inkijkje in ontwikkelingen in andere, 'Nederlandse' families, terwijl ze

ook eindelijk gelegenheid hadden om meer te vertellen over hun eigen land en familie van herkomst. Daarmee kregen de leerlingen zelf ook meer een gezicht.

Een vergelijkbare werkwijze – waarin de islam nadrukkelijker aandacht kreeg – was een lessenserie over vier boekjes die samen de ‘cyclus van het onzichtbare’ genoemd worden, waarvan ‘Mijnheer Ibrahim en de bloemen van de Koran’ (Eric-Emmanuel Schmidt 2003) de meeste bekendheid heeft gekregen doordat het ook verfilmd werd. Hoofdpersoon Momo (oorspronkelijk Mozes) groeit op in Parijs, in een Joods gezin waarvan de moeder al lange tijd geleden verdwenen is. Zijn vader is alleen met de oorlog, met het verleden bezig. Een ‘Arabische’ winkelier uit de straat ontfermt zich een beetje over de jongen. Als vader een einde aan zijn leven heeft gemaakt zorgt mijnheer Ibrahim voor Momo en neemt hem mee op reis. Onderweg leert Momo mijnheer Ibrahim kennen, door zijn verhalen, zijn manier van bidden, en de plaatsen die ze bezoeken. Ik geef hieronder een stukje eruit weer:

*We stopten in een bergdorp. ‘Ik ben gelukkig, Momo. Jij bent bij me en ik weet wat er in mijn Koran staat. Nu gaan we ergens dansen.’*

*‘Dansen, mijnheer Ibrahim?’*

*‘Dat moet, absoluut.’ En met een plechtige stem zei hij: “Het hart van de mens is als een vogel die opgesloten zit in de kooi van het lichaam.” Als je danst zingt je hart als een vogel die wil opstijgen naar God. Kom, we gaan naar het tekke.’*

*Naar het wat? ‘Gekke disco!’ zei ik toen ik over de drempel stapte. ‘Een tekke is geen disco, maar een klooster. Doe je schoenen uit Momo.’ En daar zag ik voor het eerst mannen rondtollen. De derwisjen droegen fletse, zware soepele pijen. Er klonk tromgeroffel. En toen veranderden de monniken in tolleren.*

*‘Kijk eens Momo. Ze draaien om zichzelf heen. Ze draaien om hun hart heen, de plek waar God aanwezig is. Het is een manier van bidden.’ ‘Noemt u dát bidden?’ ‘Jazeker Momo. Ze hebben geen aards houvast meer, die zwaartekracht die wij het evenwicht noemen, ze worden fakkels die in een groot vuur verteren. Probeer het maar Momo. Kom mee.’*

*En toen begonnen mijnheer Ibrahim en ik rond te tolleren. Bij de eerste rondjes dacht ik: Ik ben gelukkig met mijnheer Ibrahim. Daarna dacht ik: Ik neem het mijn vader niet meer kwalijk dat hij is weggegaan. En aan het eind dacht ik zelfs: eigenlijk had mijn moeder niet echt een keus toen ze ...*

*‘En Momo, heb je mooie dingen gevoeld?’ ‘Ja het was ongelooflijk. Ik voelde de haat uit mij wegstromen. Als de trommels niet waren gestopt had ik misschien nog verder nagedacht over het verhaal van mijn moeder. Het was hartstikke fijn om te bidden, mijnheer*

*Ibrahim, ook al had ik liever mijn gympies aangehouden. Hoe zwaarder je lichaam wordt, des te lichter wordt je geest.'*

*Na die dag stopten we vaak in tekkes die mijnheer Ibrahim kende. Soms ging hij niet tolleren, en zat hij met halfdichte ogen te genieten van een glas thee. Maar ik tolde als een razende. Nee, eigenlijk tolde ik juist om iets minder razend te worden.*

Deze tekst was aanleiding in een aantal klassen om te onderzoeken wat voor moslim mijnheer Ibrahim was. Het verhaal leidde tot gesprekken over wat bidden nu eigenlijk is en waarom je dat zou doen. Welke verschillende manieren er zijn. Ook de eigen ervaringen van leerlingen, zowel expliciet religieus als volledig seculier hadden hier een plek in: "Ik heb dat als ik aan het sporten ben ook wel eens." We hadden eveneens een gesprek over de inspiratiebron van mijnheer Ibrahim, zijn Koran. Blijkbaar kon je daar op een manier mee omgaan die heel erg verschilde van het beeld dat we daarvan doorgaans in de media tegenkomen.

Het type lessen kan ik misschien best typeren met de term die ik bij Bert Roebben tegenkwam: "leren in de aanwezigheid van de ander" (Roebben 2015). Hij beschrijft hoe hier het levensbeschouwelijk leren plaatsvindt in de 'narthex', het voorportaal dat ruimte biedt om onderzoekend present te zijn als docent en als leerling, verkennend welke betekeniswerelden zich openen en hoe die voor de leerling betekenisvol kunnen zijn. Het is niet alles van de buitenkant bekijken, maar leren kennen vanuit de binnenkant die eraan voorafgaat. Naar mijn idee vertrek je dan vanuit het bewustzijn dat jongeren voortdurend bezig zijn zich een beeld te vormen van de wereld en de betekenis van hun eigen leven en de relatie tot al het andere. In een veilige setting reik je taal, beelden en gedachten aan om je aan te spiegelen. In dat spiegelen groeit het besef van eigen betekenis, mogelijkheden en verantwoordelijkheden die jongeren in hun identiteitsvorming op weg naar volwassenheid zo nodig hebben (Verhaeghe 2012).

## 6 Identiteitsontwikkeling van moslimjongeren

Nadat ik stopte met lesgeven en na verloop van tijd als adviseur aan de slag ging, was het Comenius Lyceum Amsterdam een van de eerste scholen die mij een opdracht gaf. De school moest zich profileren met een duurzaamheidsleerlijn dat de naam 'Econasium' kreeg. De directie gaf mij opdracht om hier samen met een team van tien docenten aan de slag te gaan. Het



Comenius Lyceum is een interconfessionele havo-vwo school in Amsterdam Slotervaart met een leerling-populatie waarvan het overgrote deel uit islamitische gezinnen komt, met daarbinnen veel verschillende landen van herkomst. Na een verkenning met het projectteam gingen we ook in gesprek met leerling-panels. Wat zagen zij voor zich bij een Econasium, en dus bij een lesprogramma gericht op duurzaamheid? In de methodiek die we gebruikten<sup>1</sup> nodigden we de leerlingen uit om vanuit verschillende perspectieven te kijken naar het idee van zo'n programma. Zo was er een groen perspectief, waarin je je afvroeg welke kansen en mogelijkheden er zouden kunnen zijn voor een duurzame school. Daarbij kwamen een paar lauwe reacties. Er was ook een zwart perspectief: waarom wordt het waarschijnlijk niks met dit idee van een Econasium? En daarbij kwamen een paar reacties die indruk op mij maakten: "Ach mijnheer, ze bedenken hier op school wel vaker wat, maar meestal wordt het niet doorgezet." En: "Het maakt eigenlijk niet uit wat ik op school doe, want de maatschappij zit toch niet op mij te wachten. Ik ben moslim." Een van de docenten, zelf ook moslim, legde uit dat in zijn visie "de leerlingen op de eerste lesdag naar school komen met maar één vraag in hun hartje: 'Vinden jullie mij wel ok?'" En wat doen wij dan als school? We geven ze op die eerste dag heel veel regels, geboden en verboden opdat ze zich niet zullen misdragen." De uitdaging voor de ontwikkeling van het Econasium bleek allereerst te liggen in het verbeteren van het pedagogische klimaat, in het versterken van het geloof in het eigen kunnen van leerlingen, in het aanwakkeren van hun vooruitzichten op een betekenisvolle plek in de samenleving. Dit was in de ogen van een deel van de toenmalige docenten niet de hoofdopdracht voor de school. Dat was om deze leerlingen, met alle achterstanden waarmee ze vaak binnenkomen, aan een diploma te helpen. Er was weinig onderling vertrouwen, en dat leerlingen moslim waren deed eigenlijk niet ter zake. Het waren gewoon leerlingen die een diploma moesten kunnen halen. Binnen het team spraken de docenten met verschillende opvattingen en ideeën over goed onderwijs nauwelijks met elkaar. Het Econasium-programma keek naar andere doelen, naar andere bedoelingen in het onderwijs. Het kon ook niet anders dan dat dat na verloop van tijd leidde tot een studiedag waarin het gesprek over de identiteit van de school en de visie op goed onderwijs moest worden gevoerd. Dat bleek geen eenvoudige klus. De gesprekken stelden mij in staat om me beter voor te kunnen stellen hoe anders de wereld eruitziet vanuit de situatie van deze leerlingen. Hoe zij worstelen met allerlei beelden die in de media en door politici op hen geprojecteerd worden, en hoe zij thuis ook leren dat ze niet te veel moeten verwachten van de samenleving.

In deze periode (2015) vond ook de serie aanslagen in Parijs plaats, en kwam er steeds meer aandacht voor radicalisering onder moslimjongeren. Om mij hier verder in te verdiepen las ik onder andere boeken van Montasser Al'demeh, *De Jihadkaravaan* (2015) en *Mijn verlossing van het Kwaad* (2016). Een van de punten die hieruit naar voren kwam was de grote behoefte bij veel moslimjongeren om meer kennis te hebben van hun eigen geloof, om een betere moslim te kunnen zijn, om antwoorden te vinden op allerhande vragen die van binnen uit en van buitenaf op hen afkwamen. Uit de verhalen kwam naar voren dat het lastig is om aansluiting te vinden bij de moskee, omdat wat ze daar leren onvoldoende gericht is op moslim zijn in Nederland of België. Zo komen leerlingen met een moslimachtergrond in hun zoektocht gemakkelijk terecht bij websites en cursussen waar ze kennismaken met radicale denkbeelden, die ook best aantrekkelijk zijn. Zeker als je al het gevoel had dat de Nederlandse samenleving je weinig te bieden heeft. De lessen levensbeschouwing, maar ook andere vaklessen kunnen – en moeten – hen helpen bij die zoektocht. Een van de voorbeelden die een leerling noemde was een les maatschappijwetenschappen waar ze met elkaar een aantal fragmenten hadden gelezen uit 'Een *jihad* van liefde' (El Bachiri en van Reybrouck 2017), waarin de schrijver vertelt over zijn reactie op het sterven van zijn vrouw bij de aanslagen op de metro in Brussel. Het maakte indruk op deze leerling hoe de schrijver als moslim de betekenis van het woord *jihad* verrijkte ten opzichte van het dominante gebruik van de term als strijd van moslims tegen het westen.

## 7 Reflectie

Een terugblik op de verzamelde indrukken hierboven toont dat je als docent voortdurend van perspectief wisselt en ook zelf steeds weer leert. Vanzelfsprekendheden worden bevraagd en nieuwe vragen die van belang zijn voor de volwassenwording van leerlingen komen het curriculum binnen. De grondslagen van scholen worden bevraagd op hun betekenis in een nieuwe samenlevingsdynamiek. Hoe christelijk is het om leerlingen uit te sluiten of te beperken in het mogen tonen van hun geloof? Nieuwe situaties zoals de coronapandemie, de oorlog in Oekraïne, energietransitie en klimaatvraagstukken zetten existentiële vragen op de agenda. Hoe kunnen we omgaan met de ingewikkelde vragen en spanningen die vanuit de wereld om ons heen op jongeren en onszelf af komen?

Kleine aanpassingen en goed meebewegen helpen om in de specifieke situatie van een school het goede te doen. Daarnaast is het nodig om samen te reflecteren op het grotere kader van de bedoeling van het vakgebied GL en op de daarbij te hanteren vakdidactische uitgangspunten.

Vanuit de ervaringen die ik hierboven heb verwoord, zie ik voor de ontwikkeling van ons vakgebied drie kritische vragen naar voren komen:

- Hoe vermijden we in het presenteren van kennis over religieuze en levensbeschouwelijke stromingen essentialisme en stereotypering?
- Hoe kunnen we recht doen aan de leerling als lerend subject, op zoek naar betekenis?
- Hoe dragen we in een gepolariseerde samenleving bij aan een vreedzame dialoog waarin het levensbeschouwelijke gesprek een verrijking is?

Bij wijze van afsluitende reflectie zal ik deze vragen toelichten.

Er is een telkens terugkerende discussie over **het belang van kennis** in het vakgebied. Wanneer we vertrekken vanuit de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta 2012; zie ook de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel), dan zie je dat in het vakgebied GL de volgorde of verhouding waarin je deze toepast ertoe doet. Moeten leerlingen bepaalde kennis opdoen, zodat die hen in staat stelt om in het contact met anderen met zingevingskwesties en religieuze vragen om te kunnen gaan en helpt dat hen ook om hun eigenheid op het spoor te komen? Dit vooronderstelt dat wij kunnen bepalen wat de benodigde kennis is, terwijl wij ons steeds vaker realiseren dat de toekomst waarvoor we jongeren opleiden een heel andere is dan wij ons voor kunnen stellen (Borgman 2021). Het is ook mogelijk om het anders te ordenen. Dan zien we hen als jonge mensen die vragen stellen aan hun omgeving vanuit een eigen proces van identiteitsvorming en betekenisgeving, en leren we hen om in de dialoog met anderen tot kennis en begrip te komen.

Wanneer het aanbieden van kennis voorop staat is er de grote valkuil van essentialisme (Biesta, Panjawi, & Revell 2021): dat we een religie als de islam reduceren tot een 'oorspronkelijke essentie', de basis die alle moslims delen. De diversiteit in manieren van geloven van verschillende groepen moslims wordt daar vervolgens tegen afgezet. Stel je voor dat je dat doet voor 'het christendom'. Daarvan snappen wij onmiddellijk dat er niet één christendom is, afgeleid van een oorspronkelijk christendom, omdat er onmiddellijk

verschillende varianten, stromingen en conflicten in beeld komen. De objectieve essentie werkt meer of minder vervreemdend voor alle gelovigen en stelt een norm. Een alternatief hiervoor is om te vertrekken vanuit de diverse manieren waarop verschillende moslims hun geloofsleven vormgeven en om te leren goede vragen te stellen die leiden tot meer begrip. Je begint niet bij de reductie, maar bij de verschijningsvormen.

De **eigen identiteit van leerlingen** is de afgelopen decennia buiten beeld geraakt door de nadruk op meet- en toetsbare kennisoverdracht. Niet voor niets is er op dit moment een stevig pleidooi voor meer subjectificatie in het onderwijs. Wanneer leerlingen voortdurend ervaren dat ze object zijn in het onderwijsproces, neemt hun motivatie af. Als daar bovenop je religieuze identiteit wordt afgewezen of niet (voldoende) wordt erkend, dan wordt het voor leerlingen erg lastig om zich echt in te zetten voor school. Ik noemde al de *need to belong* als een behoefte van alle leerlingen. Voor het vak GL komt daar nog een specifiek aspect naar voren. Bij het lesgeven over hun geloof op een manier die voor hen niet herkenbaar is, of alleen vanuit een buitenperspectief, help je leerlingen met een moslimachtergrond niet om hun moslimgeloof te ontwikkelen als volwaardig deelnemer van de Nederlandse samenleving. Het doet er ook toe welk beeld andere leerlingen vormen van de religieuze werkelijkheid van moslims. Wanneer niet-moslims op school hetzelfde beperkte beeld over de islam meekrijgen als het beeld dat ze in de media tegenkomen, zal het gesprek in de samenleving ook niet beter worden.

**Het belang van goede levensbeschouwelijke educatie voor de samenleving** is ook lang niet altijd in beeld. Aan het vak GL kleeft onder heel wat Nederlanders nog steeds het beeld van religieuze (kerkelijke) socialisering, al is dat op de meeste plaatsen helemaal niet meer aan de orde. Waar gaat het dan wel om? Leerlingen moeten zelf leren op welke manieren zij en anderen betekenis geven aan het leven en de wereld om hen heen (vgl. Van Dijk 2021). Of ze nu moslim, christen, jood, hindoe of humanist zijn, in een diverse samenleving met wereldwijde verbindingen is het van belang dat leerlingen erkend worden in hun eigen religie en levensbeschouwing én in aanraking komen met tegenverhalen. Paul Verhaeghe zegt hierover:

“Levenswijsheid is niet het resultaat van tijdloze inzichten, maar van een creatieve confrontatie tussen levenservaring en de wijze waarop men die ervaring interpreteert. De interpretatie gebeurt niet in het luchtledige. Zonder inspirerende tegenverhalen wordt het leven minder zinvol, omdat de dominante denkkaders en

denkbeelden de interpretatiehorizon inkrimpen. Verhalen en verhaaltradities die ‘anders’ zijn, breken die gesloten horizon open. De tradities waaruit zij stammen zijn geen versterkte waarheidscontainers, maar dynamische referentiekaders die toelaten de wereld telkens opnieuw anders te herinterpreteren, anders dan overeenkomstig de waan van de dag” (Verhaeghe 2014).

Veel moslimleerlingen beginnen met het idee dat ze, omwille van hun religie en afkomst, tweederangsburger zijn. Het is belangrijk dat zij op school, en in de lessen GL in het bijzonder, erkenning krijgen voor de waarde van de traditie die zij van huis uit meekrijgen, en ruimte krijgen om zich op een eigen manier te leren verhouden tot die traditie. Dat ze in een veilige sfeer ervaren hoe ze, ondanks de verschillen, met elkaar in gesprek kunnen gaan en van elkaar kunnen leren. Dat zal hen ook helpen wanneer ze zich buiten school moeten verdedigen tegen allerlei beelden en vooroordelen omdat ze, net als mijnheer Ibrahim, kunnen zeggen: “Ik ben gelukkig, want ik weet wat er in mijn Koran staat.”

## 8 Slotopmerkingen

Ik ga ervan uit dat veel docenten GL zich herkennen in de hierboven beschreven ervaringen en reflecties. En ook dat zij nog heel veel aan te vullen hebben vanuit ervaringen in andere contexten en vanuit de vragen waar zij tegenaan lopen. Het is belangrijk om de verbinding te blijven zoeken tussen aanpassingen in de praktijk en het komen tot inzichten die leiden tot andere principes voor het vakgebied GL. Om samen een stap te zetten. Daarmee kan de relevantie van het vakgebied immers beter voor het voetlicht komen.

Met het oog op deze vernieuwing wordt het landelijk curriculum Levensbeschouwing en Religie ontwikkeld in samenwerking met docenten, met onderzoekers en opleiders. De keuze van de perspectiefgerichte benadering van het curriculum Levensbeschouwing en Religie (zie de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel) is daar al een uitkomst van die goed aansluit bij bovenstaande vraagstukken. In de komende tijd gaan we met docenten en scholen aan de slag om dit curriculum al doende verder te ontwikkelen. Natuurlijk zijn er nog allerlei vraagstukken die hiermee niet afgedekt zijn. Maar er ligt voldoende basis om samen op verder te bouwen.

Daarbij mogen we niet uit het oog verliezen dat de rol van de docent die in de ontmoeting met de leerlingen bemiddelt in hun kennismaken met de wereld van religies en levensbeschouwing, cruciaal is. Voor het vakgebied levensbeschouwing en religie geldt dat onderwijs niet in één recept kan worden gevangen, maar voortdurend in ontwikkeling is. De vele maatschappelijke vragen die nu leven vragen om nadere verkenning, uitwisseling en verdieping. Eigenlijk zijn wij samen met leerlingen op zoek naar bronnen van inspiratie voor de betekenis van leven en de plek van de mens in het geheel van leven.

## Noot

1 We werkten met een eenvoudige versie van *De zes denkhoeden* van Edward De Bono.

## Literatuur

- AlDe'emeh, Montasser en Pieter Stockmans. 2015. *De Jihadkaravaan*. Tiel: Lannoo.
- AlDe'emeh, Montasser en Inisar Umm Mansur. 2016. *Mijn verlossing van het kwaad; het verhaal van een jonge vrouw en de lokroep van IS*. Tiel: Lannoo.
- Biesta, Gert, 2021. "Teaching about Islam: From Essentialism to Hermeneutics: an Interview with Farid Panjwani, and Lynn Revell" in *Religion and education. Forgotten dimensions of Religious education?* red. Gert Biesta en Patricia Hannam, pp. 85-98. Leiden/Boston: Brill/ Sense.
- Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Borgman, Eric. 2021. *De school als bouwplaats*. Baarn: Adveniat.
- Davidsen, Markus Altena. 2020. "Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie". In: *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 20(4), 15-26.
- De Bono, Edward. 2011. *De zes denkhoeden*. Amsterdam: Business contact.
- Deursen-Vreeburg, Juliette van. 2020. "Mystagogisch-communicatief leren". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 201-213
- Dijk, Marc van. 2021. *Het wonder van betekenis; op zoek naar geluk en wijsheid met Paul van Tongeren*. Amsterdam: Boom.
- El Bachiri, Mohamed en David van Reybrouck. 2017. *Een jihad van Liefde*. Amsterdam: Bezige Bij.
- El Hadioui, Iliass, 2022, *Grip op de mini-samenleving*. Amsterdam: van Gennep.
- Ferroukhi, Ismael. 2006. *Le grand voyage*. Parijs: Pyramide films.
- Roebben, Bert. 2015. *Inclusieve Godsdienstpedagogiek*. Leuven/Den Haag: Acco.

- Schmitt, Eric Emmanuel. 2003, *Mijnheer Ibrahim en de bloemen van de Koran*, Amsterdam: Atlas Contact.
- Verhaeghe, Paul. 2012. *Identiteit*. Amsterdam: Bezige Bij.
- Visser, Taco en Gerdien Bertram-Troost. 2016. *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?* Verus 2017. Online te raadplegen via: [https://www.verus.nl/uploads/files/gl\\_wat\\_is\\_dat\\_voor\\_vak\\_def.pdf](https://www.verus.nl/uploads/files/gl_wat_is_dat_voor_vak_def.pdf) (geraadpleegd op 04-10-2022).

# Islamitische godsdienstlessen: naar een integratief pedagogisch-didactisch model

Kamel Essabane\*

## Summary

*In Flanders (Belgium) and in the Netherlands, confessional religious education (RE) as organized in publicly recognized and state-funded schools has often been criticized. The main criticisms are that confessional RE in general, and Islamic RE in particular, has an outdated pedagogy, while its content does not fit in contemporary Western society. In Flanders and in the Netherlands, many teachers of Islamic RE struggle with the question how confessional Islamic RE can, both pedagogically and with regard to content, be faithful towards the Islamic tradition and at the same time connect with contemporary Western society. In this contribution, the author argues that an integrative perspective on Islamic pedagogy, with particular attention for the rich hermeneutical tradition in Islam, could transcend this dichotomy.*

## 1 Inleiding

In Nederland en Vlaanderen wordt het vak islamitische godsdienst op een confessionele wijze gegeven in verschillende erkende onderwijsinstellingen. Zo telt Nederland circa zestig islamitische basisscholen en twee islamitische middelbare scholen waar het vak wordt gegeven (Islamitische scholen en besturen ISBO 2020). Daarnaast is het op openbare basisscholen mogelijk om op aanvraag van de ouders islamitisch vormingsonderwijs te bieden (of een andere levensbeschouwing), mits er voldoende animo hiervoor is (Centrum voor Vormingsonderwijs 2022). In Vlaanderen zijn (nog) geen islamitische scholen, maar wordt het vak ingericht in het officieel (= openbaar) onderwijs, zowel in primaire als in secundaire scholen.

---

\* Kamel Essabane is PhD kandidaat aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij doet onderzoek naar de bijdragen van islamitisch godsdienstonderwijs aan burgerschapsvorming op basisscholen in Nederland. Voorheen was hij lerarenopleider aan de Thomas More Hogeschool in Mechelen en Turnhout.



Het vak islamitische godsdienst wordt in Vlaanderen vaker gegeven in het openbaar onderwijs dan in Nederland. Dit komt omdat openbare scholen er een wettelijke plicht hebben om de zeven erkende levensbeschouwelijke vakken aan te bieden: rooms-katholieke godsdienst, protestantse godsdienst, anglicaanse godsdienst, orthodoxe godsdienst, islamitische godsdienst, israelitische godsdienst en niet-confessionele zedenleer. Zelfs als er maar één leerling op een school een specifieke levensbeschouwing wil volgen, dient de school onderwijs in deze levensbeschouwing te organiseren. Vrijstelling van dit levensbeschouwelijk onderwijs is mogelijk, maar omdat scholen geen alternatief voorzien, is het aantal vrijgestelde leerlingen erg laag. In Nederland hebben de openbare basisscholen enkel een informatieplicht om ouders/opvoeders op de mogelijkheid te wijzen van een levensbeschouwelijk vak – katholicisme, protestantisme, jodendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme of humanisme – voor hun kind. Het initiatief ligt bijgevolg meer bij de ouders, die een aanvraag moeten doen. Als er minimaal zeven leerlingen van één levensbeschouwing per school zich hebben aangemeld, wordt het verzoek door een zendende instantie (door de overheid erkende organisaties die het levensbeschouwelijk onderwijs organiseren) ingewilligd en dient de school ruimte beschikbaar te stellen (zie ook de inleiding in deze bundel).

Op het confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs worden in beide landen regelmatig twee kritieken geuit. Ten eerste zou confessioneel religieonderwijs pedagogisch-didactisch achterhaald zijn. De tweede kritiek is dat dit soort onderwijs inhoudelijk niet zou aansluiten bij de westerse samenleving. De eerste kritiek is vaak gericht op alle vormen van confessioneel godsdienstonderwijs, ook bijvoorbeeld katholiek en protestants-christelijk godsdienstonderwijs. Deze vormen van onderwijs zouden achterhaald zijn omdat ze stammen uit de tijd dat Nederland en Vlaanderen sterk verzuild waren, terwijl de samenleving van vandaag seculier, pluralistisch en grotendeels ontzuild is (Franken 2014; Loobuyck et al. 2011). Regelmatig is de kritiek echter ook specifiek gericht op het islamitisch godsdienstonderwijs. De kritiek komt dan neer op het ontbreken van een moderne pedagogiek die democratische waarden en kritisch burgerschap stimuleert (Merry en Maussen 2018). Islamitische pedagogiek zou vooral eenrichtingsverkeer zijn, ‘topdown’ vanuit de leerkracht in plaats van leerlinggericht, met weinig of geen ruimte voor kritisch denken. Het neemt de vorm aan van instructie (positief geformuleerd) of van indoctrinatie (negatief geformuleerd). Negatieve voorbeelden haalden de afgelopen jaren meerdere malen het nieuws, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Zo bleek uit een reportage dat op Vlaamse scholen sommige moslimkinderen

bang zijn voor een straffende God, geesten en martelingen in het graf of de hel – ideeën waar ze mogelijk in de godsdienstles mee werden geconfronteerd (VRT 2017). De tweede kritiek, dat het vak inhoudelijk niet zou aansluiten bij de westerse samenleving, komt ook regelmatig terug. Zo werden in Nederland en Vlaanderen bijvoorbeeld afgelopen jaren de handboeken islamitische godsdienst bekritiseerd omdat er normen en waarden in worden uitgedragen die niet zouden passen bij de hedendaagse westerse pluralistische samenleving (NRC 2019, *Nieuwsblad* 2021). Beide kritieken wijzen op de onverenigbaarheid van een ‘westers’ en een ‘islamitisch’ (pedagogisch) model.

In het licht van deze twee kritieken op confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs wordt de vraag urgent hoe confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs zowel pedagogisch als inhoudelijk trouw kan zijn aan de eigen traditie en tegelijkertijd kan aansluiten op onze samenleving. Deze bijdrage gaat op deze vraag in. Ten eerste zal ik, reflecterend op de pedagogisch-didactische dimensie van het vak, betogen dat de islamitische pedagogiek ruimte biedt voor een hermeneutische benadering die aansluit bij een hedendaagse visie op pedagogiek (paragraaf 2). Ten tweede zal ik betogen dat confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs zich bij uitstek leent om moslimleerlingen kritisch met hun hybride identiteit te leren navigeren tussen de islamitische traditie en de westerse samenleving (paragraaf 3). Hiermee kan een dichotoom denken, waarin een westerse en een islamitische visie op pedagogiek en samenleving vooral als met elkaar botsend wordt voorgesteld, overstegen worden. Dit zal ik illustreren aan de hand van vijf dominante kenmerken van onze samenlevingen die lijken te botsen met elementen uit de islamitische traditie (paragraaf 4). Ik sluit af met conclusies en enkele discussiepunten. Bij dit alles zou ik willen benadrukken dat wat volgt een betoog is, en geen doorwrocht pedagogisch onderzoek.

## 2 Een hedendaagse islamitische pedagogisch-didactische visie

Volgens de bekende pedagoog Gert Biesta (2015; 2022) heeft het onderwijs drie doelen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (zie ook de bijdragen van Markus Davidsen en Marcel Elsenaar in deze bundel). Kwalificatie staat voor kennis en vaardigheden, socialisatie is het inleiden in een waardengemeenschap en subjectificatie staat voor persoonsvorming, volwassenwording met vrijheid en verantwoordelijkheid en een (ethische) gerichtheid op de wereld en de ander. Zonder de waarde van kwalificatie en socialisatie te

ontkennen, dient volgens Biesta subjectificatie centraal te staan in de pedagogiek. Hij meent dat scholen daar nog vaak tekort schieten. Kwalificatie en socialisatie dienen volgens hem ten dienste te staan van subjectificatie. Deze hedendaagse pedagogische visie kunnen we didactisch vertalen naar het vak godsdienst/levensbeschouwing met behulp van het begrippenkader van de godsdienstpedagoog Michael Grimmitt (1987), die drie didactische modellen van godsdienstonderwijs onderscheidt: *teaching/learning into religion*, *teaching/learning about religion* en *teaching/learning from religion*. De eerste kunnen we het klassieke confessioneel godsdienstonderwijs noemen waarbij leerlingen door de leerkracht worden ingeleid in een levensbeschouwelijke traditie en er sprake is van waardenoverdracht. De tweede benadering kunnen we de religiewetenschappelijke benadering noemen, waarbij leerlingen leren over een religie en er sprake is van waardenverheldering. De derde benadering is de hermeneutische benadering, waarbij de vraag centraal staat wat leerlingen van een levensbeschouwelijke traditie kunnen leren. Een hermeneutische benadering gaat uit van een tweezijdig proces en er is sprake van waardencommunicatie. Daarbij wordt de 'horizon van de ervaringen van de leerling' (biografie en hedendaagse context) in een kritische dialoog gebracht met de 'horizon van de traditie' (context van de tekst). De leerkracht faciliteert en begeleidt het proces, modereert de discussie en doet de verschillende hermeneutische posities in de klas zoveel mogelijk recht. Verder getuigt de leerkracht van zijn of haar eigen hermeneutisch perspectief en prikkelt leerlingen om ook posities in te nemen zonder deze aan hen op te leggen (zie ook de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel).

De afgelopen decennia heeft er, door processen van secularisering, pluralisering en ontzuiling, een verschuiving van *teaching into* naar *teaching about* en *teaching from religion* plaats gevonden in het levensbeschouwelijk onderwijs. Hierbij ontstonden er twee elkaar bekritisierende kampen: het religiewetenschappelijke kamp dat stelt dat de leerstof, objectieve toetsen en de deskundigheid van de leerkracht centraal zouden moeten staan. Dit kamp verwijt het hermeneutische kamp dat er te weinig aan wetenschappelijke kennisoverdracht wordt gedaan. Het hermeneutische kamp daarentegen stelt de leerling, vaardigheden en attitudes centraal, zoals kritisch denken, creatief denken, dialoogvaardigheden en een ontvankelijke en respectvolle houding. Dit kamp verwijt het religiewetenschappelijke kamp dat het de persoonsvormende dimensie van levensbeschouwingen verwaarloost.

Er zijn in onze tijd ook pogingen om de *teaching about* en *teaching from* benaderingen van het vak samen te brengen en zo tot een meer holistische benadering te komen. Een voorbeeld is de toepassing van de perspectiefgerichte benadering op het vak godsdienst of levensbeschouwing (zie de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel). De perspectiefgerichte benadering gaat er vanuit dat er verschillende brillen zijn om een fenomeen in de wereld te bestuderen. De verschillende vakken op school zoals Engels, biologie, geschiedenis en aardrijkskunde zijn allemaal verschillende perspectieven die ons elk een beeld geven van een deel van de werkelijkheid en daarom niet met elkaar hoeven te botsen (Janssen, Hulshof en Veen 2019). Toegepast op het vak godsdienst of levensbeschouwing kunnen de religiewetenschappelijke benadering (*teaching about*) en de hermeneutische benadering (*teaching from*) gezien worden als twee verschillende perspectieven die elkaar niet uitsluiten maar elkaar kunnen aanvullen in één les of lessenreeks (Bollemaat et al. 2021).

Wat confessioneel godsdienstonderwijs zou kunnen doen is nog een stap verder gaan en de drie modellen integreren in één model waarin *teaching about*, *into* en *from religion* samenkomen en de drie onderwijsdoelen van Gert Biesta (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) worden gerealiseerd. Juist deze integratie kan in de islamitische pedagogiek worden nagestreefd. In de islamitische pedagogiek staan namelijk drie begrippen centraal: *ta'lim*, *ta'dib* en *tarbiya* (Memon et al. 2018). Het eerste begrip, *ta'lim*, kan vertaald worden als kennisoverdracht. Het is afgeleid van het arabische *'ilm* dat letterlijk kennis of wetenschap betekent. *Ta'dib* kan vertaald worden als morele vorming en is afgeleid van *adab* dat letterlijk etiquette of fatsoensnormen betekent. *Tarbiya* kan vertaald worden als opvoeding en is afgeleid van *rab* dat letterlijk opvoeder, leermeester of heer (vergelijk Hebreeuws: *rabbi*) betekent. Rab verwijst in de Koran ook vaak naar God zoals in de eerste en laatste soera van de Koran: "Heer (*Rab*) van de wereldbewoners" (1:2) en "Zeg ik zoek bescherming bij de Heer (*Rab*) van de mensen" (114:1). Een belangrijk verschil met Biesta is dat in het islamitisch kader het doel van onderwijs is om de mens tot spirituele volwassenheid te brengen, dat wil zeggen een geestestoestand die dichtbij God is. In Biesta's model is het doel daarentegen om een volwassen mens te vormen die in een bewuste relatie met de wereld weet om te gaan met vrijheid en verantwoordelijkheid (Biesta 2022). God ontbreekt dus in het plaatje.

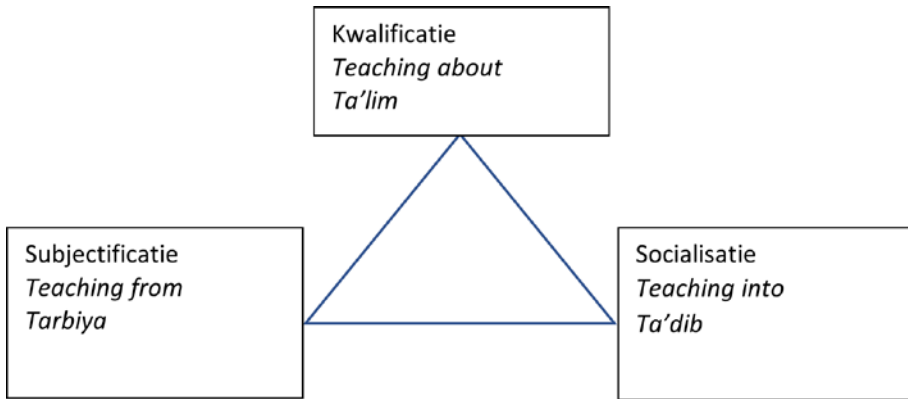
De godsdienstpedagoog Abdullah Sahin (2013; 2018) stelt in zijn werken een leerling-centrische of leerling-geleide benadering (*learner led approach*) voor. Parallel aan Biesta, die subjectificatie centraal stelt en kwalificatie en

socialisatie in dienst daarvan, zet Sahin *tarbiya* centraal, met *ta'lim* en *ta'dib* in dienst daarvan. Onderwijs heeft volgens Sahin (2022) als doel om de leerling te begeleiden naar volwassenheid, om het menselijk potentieel eruit te halen, en uiteindelijk de hoogste fase van de ontwikkeling van de ziel te bereiken; de verlichte, serene, in rust en vrede verkerende ziel (*nafs al mutma'ina*). *Tarbiya* kan dan geïnterpreteerd worden als een kritische, dialogerende transformerende vorming waarbij de mens centraal staat en God (Ar-Rab, de Heer of Leermeester) de mens begeleidt in zijn/haar groei. God wijst de richting in het (spiritueel) volwassen worden, maar laat de mens tegelijkertijd ook vrij. Het is van belang erop te wijzen dat er hierover ook andere interpretaties bestaan in de islam en andere islamitische pedagogen dezelfde drieslag hanteren, maar de pedagogisch-didactische samenhang anders uitwerken. Zo interpreteerde Aslan Karagül (1994) *tarbiya* als volgt:

“Tarbiya kan worden gedefinieerd als karaktervorming (= ta'dib) door middel van training. Tarbiya omvat de activiteiten welke ten doel hebben het individu te gewinnen om de door ta'lim verworven kennis ('ilm) in de praktijk te brengen ('amal). Dat kan in een geestelijke of lichamelijke vorm zoals bijvoorbeeld door gymnastiek en oefening in gedrag en denken (ethiek)” (Karagül 1994, 27).

We zien dat *tarbiya* bij Karagül dus een kwestie van training is en wordt gelijkgesteld aan *ta'dib*. Vertaald naar de termen van Biesta is hier geen sprake van pedagogiek, maar enkel van socialisatie.

Als we het model van Abdullah Sahin samenbrengen met Biesta's uitgangspunten, dan zien we dat Sahin's interpretatie de leerling centraal stelt via *tarbiya*. Hiermee komt de nadruk op de hermeneutische benadering te liggen. *Teaching into*, *teaching about* en *teaching from* komen dan samen. Leerlingen kunnen zowel theologische binnenperspectieven van de islam leren, alsook religiewetenschappelijke buitenperspectieven. Beide staan ten dienste van persoonlijke hermeneutische perspectieven. In de islamitische traditie wordt een hermeneutische benadering al langer verdedigd door diverse theologen zoals Fazlur Rahman, Nasr Abu Zayd en Amina Wadud, die allen op eigen wijze de islamitische theologie weten te contextualiseren (Meijer 2006). Vertaald naar een pedagogisch model is deze benadering enerzijds trouw aan de islamitische traditie en anderzijds aansluitend bij een hedendaagse pedagogisch-didactische visie op het vak. In figuurvorm kunnen we dit als volgt voorstellen:



In dit model worden een westers en een islamitisch pedagogisch-didactisch ideaal geïntegreerd, waarbij ook de hermeneutisch-reflectieve verbinding tussen het kind en God een plek krijgt – iets wat een centraal onderdeel is van het vak islamitische godsdienst.

### 3 Botsende beschavingen?

Seculiere overheden en scholen aan de ene kant en ouders en godsdienstleerkrachten aan de andere kant hebben soms tegengestelde verwachtingen van het islamitische godsdienstonderwijs. Uit angst voor segregatie en radicalisering kunnen seculiere openbare scholen, overheden en media druk uitoefenen op de inhoud van het vak islamitische godsdienstonderwijs, zodat bijvoorbeeld ‘westerse’ waarden worden uitgedragen. Bij sommige ouders en godsdienstleerkrachten kunnen er echter juist zorgen ontstaan dat seculiere overheden het vak islamitische godsdienst instrumentaliseren om politieke en veiligheidsredenen: assimilatiepolitiek en radicaliseringspreventie. Voor hen zou de godsdienstles primair als doel hebben de islamitische identiteit te behouden en ‘verwestering’ juist te voorkomen. Zowel seculiere overheden en scholen als ouders en godsdienstleerkrachten vinden elkaar dan weer wel in het gemeenschappelijke belang van radicaliseringspreventie.

Het is echter belangrijk ons af te vragen wat de belangen van de leerlingen zijn. We hebben immers te maken met leerlingen met een hybride westerse-moslim identiteit. Zij overstijgen ‘in levende lijve’ het binaire wereldbeeld van botsende beschavingen, dat ‘de islam’ versus ‘het Westen’ verbeeldt (vergelijk Huntington 1996). Als er sprake is van een *clash*, dan kan die beter begrepen worden in termen van een *clash of fundamentalisms* (Ali 2002) in plaats van

een botsing van beschavingen. Seculiere en islamitische fundamentalisten claimen beide dat ze de waarheid in pacht hebben. Tussen deze twee uitersten – die elkaar weten te vinden in het binaire wereldbeeld – is een spectrum van middenposities die beide vormen van fundamentalisme afwijzen, en het westerse moslim-zijn op verschillende manieren weten te combineren.

Aansluitend bij Sahin (2018, 2021) betoog ik in deze bijdrage dan ook dat vanuit een pedagogisch perspectief de hybride identiteit van de moslimleerling centraal zou moeten worden gesteld. Daarmee kan de vermeende tegenstelling tussen ‘het seculiere westerse perspectief’ aan de ene kant en ‘het islamitisch perspectief’ aan de andere kant overstegen in plaats van overbrugd worden (zie ook Groeninck en Boender 2020). De islamitische godsdienstles is dan bij uitstek een plaats waar leerlingen begeleid kunnen worden in het proces van volwassenwording en waar ze geprikkeld kunnen worden. In de godsdienstles kunnen vaardigheden worden aangeleerd om zelfstandig en kritisch met de hybride westerse-moslim identiteit te navigeren en om de binariteit van ‘westers’ vs. ‘moslim’ te overstijgen. Hoe dat vorm kan krijgen, werk ik in de volgende paragraaf (globaal) verder uit.

#### 4 Vijf zuilen van onze samenleving

We kunnen niet ontkennen dat er bepaalde aspecten in onze samenleving en in de islamitische traditie aanwezig zijn waardoor er soms botsingen en schuringen tot stand komen als het over islam en moslims in het Westen gaat. Om de islamitische godsdienstlessen aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en hen zelfvertrouwen te geven over hun hybride identiteit als westerse, Europese, Nederlandse of Belgische moslims, is niet alleen een doordachte pedagogiek nodig. Een leerkracht islam dient ook te beschikken over veel kennis van de islamitische traditie en van de maatschappij. In het licht hiervan zal ik stilstaan bij vijf fenomenen of structuren in onze samenleving waar botsingen met (interpretaties van) de islamitische traditie vaak plaats lijken te vinden. Ik doe bij ieder hiervan een vakinhoudelijke lessuggestie die de binariteit van islam vs. het Westen overstijgt en de hybride identiteit van de leerlingen recht doet. Door middel van een hermeneutiek die begint bij de belevingswereld van de leerlingen worden de nodige vaardigheden voor een kritische interlevensbeschouwelijke dialoog met andersgelovigen en voor een intralevensbeschouwelijke dialoog met moslims ontwikkeld.

In onze westerse samenlevingen zijn een vijftal dominante structuren te onderscheiden die regelmatig botsen met bepaalde interpretaties van de islam en die ik de 'vijf zuilen' van onze samenleving noem: het liberaal-secularisme, de vrijemarkteconomie, de wetenschap, de superdiversiteit en het culturalisme. Ik noem ze de vijf zuilen van de samenleving om te benadrukken dat ze in de islamitische godsdienstles net zo belangrijk zijn als de vijf zuilen van de islam. Ze corresponderen met het politieke, economische, wetenschappelijke, sociale en culturele domein van onze samenleving. De vijf zuilen kunnen in een bepaalde ideologische vorm botsen met bepaalde interpretaties van de islam. Bij het liberaal-secularisme is dat het laïcisme, bij de markteconomie spreekt men van kapitalisme of neoliberalisme, de wetenschap kan doorslaan in sciëntisme, de superdiversiteit kan leiden tot cultuurrelativisme en het culturalisme tenslotte, kan uitmonden in racisme, waaronder islamofobie.

Bij (schijnbare) botsingen tussen elementen uit de islam en bovengenoemde vijf zuilen van de samenleving zijn verschillende reacties denkbaar. Een mogelijke reactie vanuit islamitische hoek is de hele westerse samenleving af te wijzen en idealen van 'de zuivere islam' als alternatief te poneren, bijvoorbeeld een islamitische staat met de *shari'a* als alternatief op het liberaal-secularisme. Een andere reactie van moslims is om de westerse samenleving volledig en onkritisch te omarmen. Een derde optie – die in mijn betoog centraal staat – is die van de dubbele kritiek op fundamentalisme aan beide zijden. Hierbij wordt vanuit de rijkdom aan interpretaties in de islamitische traditie in kritische dialoog gegaan met de westerse samenleving. Ik zal hieronder per domein toelichten wat de zuil inhoudt en daarbij vakinhoudelijke suggesties doen over de manier waarop een kritische middenpositie kan worden ingenomen, vertrekkend vanuit de meervoudige of hybride westerse-moslim identiteit.

### ***Het liberaal-secularisme en laïcisme***

De eerste zuil van onze samenleving is het liberaal-secularisme. Dit staat kort gezegd voor het principe van de scheiding van kerk (religie) en staat, individuele vrijheden en de bescherming van de burgers tegen de macht van de overheid, de kerk en andere machten, middels de democratische rechtsstaat. In het licht van de hybride identiteit van de leerlingen is het de uitdaging van de islamitische godsdienstles om de binaire visie van seculiere staat vs. islamitische staat te overstijgen. Dit kan door aan de ene kant de vruchten van de liberale-seculiere samenleving te benadrukken, die de grondrechten



en vrijheden van alle burgers – inclusief moslims – garanderen. In de les kan benadrukt worden dat laïcisme, het Franse model waarin bepaalde godsdienstvrijheden van met name moslims beperkt worden, een uitzonderlijke en fundamentalistische vorm van het liberaal-secularisme is. Er zijn daarnaast andere modellen mogelijk, zoals die van het Verenigd Koninkrijk, waar het is toegestaan om bijvoorbeeld een hoofddoek of tulband als ambtenaar (bv. bij het leger of bij de politie) te dragen (Levey et al. 2009).

Verder kan gewezen worden op het feit dat de rechten en vrijheden van moslims en andere minderheden in het liberale en seculiere Europa veel beter gewaarborgd zijn dan in het oude christelijke Europa, en zelfs beter dan in de meeste huidige moslimlanden. Ook dient belicht te worden dat de moslims in het Westen niet noodzakelijk een islamitische staat (wat dat ook moge zijn) hoeven na te streven. Daarbij kan gewezen worden op een historisch paradigma uit het leven van de profeet Mohammed. Moslims kennen vanuit de vroege islam verschillende paradigma's van samenleven. De bekendste zijn die van Mekka (toestand van onderdrukking) en Medina (toestand van overheersing). Historisch is er echter nog een derde paradigma dat meer aansluit bij de realiteit van moslims in het Westen en dat vaak vergeten wordt: Abessinië (gelijkwaardig vreedzaam samenleven). In opdracht van de profeet Mohammed migreerde een groep van de eerste moslims namelijk van Mekka naar Abessinië op advies van de profeet omdat daar een rechtvaardige christelijke koning zou heersen. Deze moslims bleven daar als minderheid vreedzaam samenleven met andersgelovigen, ook wanneer later de profeet naar Medina migreerde en daar een islamitisch bestuur vestigde (Esack 2002; Willoughby 2003).

Aan de andere kant kunnen kritische vragen worden gesteld over het feit dat het liberaal-secularisme als politieke ideologie soms bevooroordeeld is over religie en over de islam in het bijzonder. Ook is een gemeenschappelijk verhaal, een gedeelde ethische visie of visie op het goede leven met de scheiding van religie en staat, verdwenen. Daarmee is volgens verschillende denkers de weg geplaveid om andere culturen en de natuur te koloniseren, te onderdrukken, te ontheiligen en te exploiteren (Nasr 1999). Vanuit de islamitische traditie kan het belang van een holistische politiek-ethische visie onderzocht worden, met de nadruk op sociale rechtvaardigheid en zorg voor de natuur. Hoe kan de islam inspireren tot een morele plicht om maatschappelijk en politiek te participeren in westerse seculiere democratieën?

### ***De vrijmarkteconomie en het neoliberalisme***

De tweede zuil waarop onze samenleving leunt, is de vrijmarkteconomie. In onze samenleving neemt deze een centrale plaats in omdat deze gezien wordt als de bron van welvaart en vooruitgang. De vrije markt zou met veel aanbieders ook zorgen voor een eerlijke prijs. Vanuit de islam (en andere levensbeschouwingen) zou een kritiek kunnen zijn dat een vrijmarkteconomie – losgekoppeld van een ethisch kader – juist problematisch is. Winstmaximalisatie vanuit eigen belang wordt dan de ultieme drijfveer. Op individueel niveau kan dit leiden tot een egoïstische materialistische levenswijze, en als mondiaal economisch systeem tot onrecht: een ongelijke verdeling van de welvaart, kartelvorming, exploitatie, (neo-)kolonialisme, vernietiging van ecosystemen en een wereldwijde klimaatcrisis. Andere vaak gehoorde kritieken vanuit islamitische hoek is de seksualisering van de commercie om de consument te verleiden, en de onverzoenbaarheid van het neoliberalisme met het renteverbod uit de Koran.

In de godsdienstles kan gewezen worden op het feit dat het kapitalisme of neo-liberalisme ook door andere levensbeschouwingen in het Westen bekritiseerd wordt, en vaak om dezelfde redenen. Verder is er niet alleen kapitalisme in onze samenleving, maar ook een verzorgingsstaat met sociale voorzieningen die in lijn zijn met islamitische waarden. Alternatieven zoals islamitisch bankieren kunnen gepresenteerd worden als onderdeel van een bredere trend om het economisch systeem meer ethisch te maken of radicaal te hervormen naar een duurzame of circulaire economie waarin menselijke waarden en de natuur in plaats van winstmaximalisatie centraal staan. Teksten uit de islamitische traditie kunnen hier een inspiratiebron zijn, bijvoorbeeld de verwijzing naar de weegschaal (*al-mizan*) die in de Koran staat voor eerlijke handel, maar ook voor balans in de natuur die de mens niet mag verstoren (Koran, Soera 55, de Barmhartige). Daarnaast zijn er andere islamitische principes zoals *zakat* (aalmoezenbelasting), *sadaqa* (liefdadigheid) en het renteverbod die kunnen inspireren. Erg bruikbaar zijn hier verhalen van de profeet Mohammed die zelf bekend stond als een eerlijke, succesvolle en vrijgeevige handelaar die opstond tegen een sociaal en economisch onrechtvaardig systeem en dit hervormde (Armstrong & Hos 2011; Rodinson & Carter 1973).

### ***De wetenschap en het sciëntisme***

Een derde zuil van onze samenleving is de wetenschap. Wetenschap en technologie zijn niet meer weg te denken uit onze maatschappij en kinderen krijgen daar al vroeg mee te maken. Veel kinderen groeien op met smartphones

en tablets die zorgen voor amusement en de communicatie vergemakkelijken. De wetenschap wordt echter soms ook gewantrouwd in onze samenleving. Dit laatste punt hangt vaak samen met een breder wantrouwen richting de media en politiek. Met betrekking tot mensen met een religieuze achtergrond kan het wantrouwen ook te maken hebben met hoe sommige wetenschappers zich uitlaten over religie en over de islam in het bijzonder. In sommige discoursen worden religie en wetenschap tegenover elkaar gezet, als elkaar uitsluitend (zie bijvoorbeeld Dawkins 2006).

In dit kader is het belangrijk om in de godsdienstles het onderscheid tussen wetenschap (*science*) en sciëntisme uit te leggen (Robinson & Williams 2014). Sciëntisme is een ideologisering van de wetenschap en wordt ook wel eens wetenschappelijk fundamentalisme genoemd. Men spreekt van sciëntisme wanneer in naam van de wetenschap wordt geclaimd dat de wetenschap de enige valide kennisbron is, en dat er buiten de door de wetenschap aantoonbare wereld geen metafysische of hogere werkelijkheid bestaat. God, engelen en een hiernamaals bestaan volgens het sciëntisme niet, omdat er geen wetenschappelijk bewijs voor is. Vanuit de wetenschap is er echter ook kritiek op het sciëntisme omdat er geen wetenschappelijk bewijs is dat het sciëntisme juist is. Met andere woorden, het sciëntisme maakt een onwetenschappelijke claim en is zelf intern-incoherent. De botsing tussen religie en wetenschap heeft soms ook te maken met dogmatisme uit religieuze hoek. Een voorbeeld hiervan is het creationisme dat een in de wetenschap breed geaccepteerde wetenschappelijke theorie (Darwins evolutietheorie) betwist, omdat het botst met een letterlijke lezing van het scheppingsverhaal uit de Bijbel of Koran. Tegelijkertijd presenteert het creationisme zichzelf als wetenschappelijk, door bijvoorbeeld de gebreken in de evolutietheorie bloot te leggen en ‘wetenschappelijke bewijzen’ voor het creationisme te presenteren (zie bijvoorbeeld Yahya & Mossman 2007).

Om de dichotomie van sciëntisme vs. creationisme te overstijgen zou allereerst in de godsdienstles op de onwetenschappelijkheid van beide fundamentalismen gewezen moeten worden. Sciëntisme en creationisme claimen beide dat ze de absolute waarheid in pacht te hebben. Vanuit de islamitische traditie kan ter inspiratie gewezen worden op een verhaal van de profeet Ibrahim die in de Koran een voorbeeldig gelovige is en tegelijkertijd een kritische vraag stelt aan God (2:260). Kritisch zijn en gelovig zijn kunnen dus goed samen gaan. Ook kan verwezen worden naar de lange geschiedenis van culturele en wetenschappelijke bloei in de islam waar islamitische denkers creatief de

filosofie en wetenschap van die tijd met de islamitische traditie integreerden. Als het om Darwins evolutietheorie gaat, kan zowel gewezen worden op een aantal klassieke islamitische denkers (o.a. Al-Jahiz en Ibn Khaldoun) bij wie lang voor Darwin al sporen van de evolutietheorie te vinden zijn, alsook op hedendaagse islamitische denkers die Darwins evolutietheorie met oude en nieuwe interpretaties van de Koran weten te harmoniseren (Guessoum 2011; Shanavas 2005).

### *De superdiversiteit en het relativisme*

Als vierde zuil identificeer ik de superdiversiteit van onze samenleving. De 'super' vóór diversiteit is geen waardeoordeel over diversiteit, maar een duiding die aangeeft dat onze samenleving niet bestaat uit diverse homogene groepen, maar groepen die intern ook heel divers zijn. Er is bij superdiversiteit met andere woorden diversificatie van de diversiteit. Men spreekt ook wel van majority-minority contexten, zeker in de grootstedelijke context (Geldof 2019). Leerlingen komen in de grote steden vaak al vroeg in aanraking met de superdiversiteit in onze samenleving, inclusief die in de moslimgemeenschap. De diversiteit in waarheidsclaims en praktijken kan leiden tot cultuurrelativisme, het idee dat de ene cultuur, religie of levensbeschouwing het niet beter weet qua waarheidsclaim of moraal. Dit kan leiden tot een houding van onverschilligheid. Het kan echter ook leiden tot onzekerheid en verwarring, en doorschieten in het terug kruipen in de eigen schulp en het zich afzetten tegen medeburgers, (zelfs medemoslims) en moderne waarden, zoals gendergelijkheid. Fundamentalistische stromingen of bewegingen, zoals het salafisme, gedijen goed in onzekere tijden omdat ze als alternatief zekerheid brengen. Islam wordt daarbij vernauwd tot één exclusieve interpretatie en andere waarheidsclaims en levenswijzen worden afgewezen. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat fundamentalisme niet persé leidt tot geweld of terrorisme en dat er in de liberale democratie in principe ook ruimte is voor diverse vormen van fundamentalisme, of deze nu joods, christelijk, islamitisch of seculier van aard zijn. Het is ook belangrijk te beseffen dat het hebben van radicale ideeën bij een ontwikkelingsfase van jongvolwassenen hoort. De school kan als minisamenleving een veilige ruimte bieden om deze ideeën te ventileren en kritisch tegen het licht te houden (Sieckelincx 2017). Het is belangrijk om in de godsdienstles ook te benadrukken dat identiteiten meervoudig zijn, dat de islamitische identiteit een deelidentiteit is en dat moslims veel meer zijn dan enkel moslim. Vanuit de islam kan de traditie van *ikhtilaf* aangewend worden, een traditie waarin meningsverschillen gezien worden als barmhartigheid (*rahma*) (Schacht 2012). Er is in de islam ook een sterke

traditie waarin de eenheid van God (*tawhid*) wordt benadrukt en, daaruit volgend, de gedachte dat niemand mag delen in het Goddelijk oordeel over anderen. De hiermee samenhangende idee dat het laatste woord wat betreft waarheidsclaims bij God is, wordt samengevat door de veelgebruikte spreuk ‘God weet het beter’ (*Allahu a’lam*). Het is in de godsdienstles dan ook belangrijk absolute waarheidsclaims te relativëren door daar andere meningen uit de traditie en buiten de traditie naast te zetten.

### *Het culturalisme en islamofobie*

De vijfde zuil van onze samenleving die relevant is voor moslimjongeren is het culturalisme, waarbij mensen en hun gedragingen worden gezien als verklaarbaar door de cultuur die anders is dan onze cultuur. De eigen cultuur van de dominante groep wordt daarbij in nationalistische (bijv. Nederlands, Belgisch of Vlaams) of religieuze termen (bijv. joods-christelijk) getypeerd om de ander – met name de moslim – uit te sluiten. In de context van moslims zijn de termen oriëntalisme en islamofobie bijzonder relevant. In westerse samenlevingen is sprake van structureel moslimracisme (islamofobie) dat zijn wortels heeft in het koloniale oriëntalisme. Oriëntalisme, een term van Edward Said (2003) duidt op een ideologie die het Oosterse essentialiseert en beschouwt als het tegenovergestelde van het Westen. Waar ‘het Westen’ zichzelf ziet als verlicht, modern, rationeel, nuchter, mannelijk, beschaafd, geordend, beheerst en vreedzaam wordt ‘het Oosten’ door de westerse bril gezien als in essentie achterlijk, traditioneel, emotioneel, sensueel, vrouwelijk, barbaars, chaotisch, losbandig en gewelddadig. Veel moslimjongeren hebben persoonlijke ervaringen met discriminatie en uitsluiting. Dit heeft onder meer te maken met het beeld van de moslim als de ultieme ander – een beeld dat onderdeel is van het collectieve geheugen van het Westen. Dit beeld werkt helaas door in het heden. Waar in het middeleeuws Europa de profeet Mohammed vaak werd geportretteerd als de antichrist en de islam en moslims als de antithese van het christendom werden beschouwd, worden islam en moslims vandaag de dag regelmatig gezien als de antithese van de Verlichting, het seculier-liberalisme, Europa of het Westen. Er zou een clash tussen de westerse cultuur en islamitische cultuur zijn (Huntington 1996). Het is van belang voor de godsdienstles om ook in dit geval niet te vallen in de bifurcatie van de islam vs. het Westen, door te benadrukken dat de waarden van gelijkwaardigheid en antiracisme gedeelde waarden zijn. In de godsdienstles kan benadrukt worden dat de islam in verschillende moslimlanden verschillende culturele kleuren heeft en dat culturele adaptatie een natuurlijk proces is. Tegelijkertijd kan de godsdienstles leerlingen bewust en kritisch

maken ten opzichte van (onkritische) aanpassing of assimilatie. Tevens kan het vak islamitische godsdienst leerlingen voorbereiden, weerbaar maken en empoweren tegen discriminatie en uitsluiting door uit te leggen wat de historische achtergrond is van het ontstaan van oriëntalisme en islamofobie. Verder kan een veilige sfeer gecreëerd worden waar leerlingen hun ervaringen met racisme en islamofobie kunnen delen. Dit kan hen helpen om kracht te putten en trots te kunnen zijn op hun hybride identiteit die de dichotomie westers vs. moslim in levende lijve overstijgt. Het is voor een positieve identiteitsontwikkeling belangrijk om leerlingen weerbaar te maken door ze te leren hoe een aantal van de hardnekkigste vooroordelen over islam en moslims kunnen worden ontkracht (Vandepierre et al. 2018). Bepaalde vooroordelen zoals de opvatting dat 'de islam' vrouwonvriendelijk, homofob of antisemitisch is, hangen nauw samen met het eerder genoemde essentialistisch beeld van de islam, dat in de oriëntalistische perceptie het spiegelbeeld is van het westers zelfbeeld. Daarbij worden het bestaan van islamitisch feminisme en een cultuur van tolerantie ten opzichte van joden en homoseksuelen in de islamitische wereld vergeten of verzwegen (Leezenberg 2017; Wadud 2008). Andere vooroordelen hebben te maken met eenzijdige of verwarrende interpretaties van een aantal Arabische begrippen zoals *Allahu akbar* ('God is groter') als terroristisch slogan, *shari'a* als (barbaars) 'wetboek', *jihad* als 'heilige oorlog' en salafisme als 'islamitisch radicalisme'. Deze begrippen worden soms door islamitische extremisten gekaapt en onkritisch door sommige media geëchood. Het is bij deze begrippen zaak ze terug te kapen en de positieve betekenis die de meeste moslims er aan geven te bestendigen: *Allahu akbar* als uiting van nederigheid, *shari'a* als het pad naar God, *jihad* als altruïstische inspanning voor een goede zaak en salafisme als een containerbegrip van moslims die op verschillende manieren de vroege moslims (*salaf*) proberen te imiteren in de moderne tijd. Een hardnekkig vooroordeel dat ook genoemd moet worden, is dat de islam onverzoenbaar is met de moderniteit omdat moslims de Koran letterlijk nemen, wat het gevolg is van een geloof in letterlijke – woord voor woord – openbaring. Daarentegen zouden de meeste christenen dit probleem niet hebben, omdat ze een andere visie op goddelijke openbaring hebben: inspiratie in plaats van letterlijke openbaring. Dit vooroordeel gaat er echter onterecht vanuit dat het geloof in een letterlijke openbaring automatisch een letterlijke interpretatie impliceert. Het gaat voorbij aan het feit dat het dogma van letterlijke openbaring vele moslimtheologen, mystici en andere moslims niet belemmert om bepaalde teksten uit de Koran metaforisch te lezen of historisch te contextualiseren. Naast het weerbaar maken van leerlingen tegen vooroordelen, kunnen in de godsdienstles in dit kader ook democratische

wegen van verzet tegen racisme worden verkend, in samenwerking en solidariteit met anderen. Vanuit de islamitische traditie kan dan geput worden uit vele teksten en verhalen die sociale rechtvaardigheid, het opstaan tegen onrecht en de gelijkwaardigheid van alle mensen benadrukken.

## 5 Conclusies en discussie

In deze bijdrage heb ik willen aantonen dat confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs zowel pedagogisch als inhoudelijk trouw kan zijn aan de eigen traditie en tegelijkertijd aan kan sluiten bij onze samenleving. Als eerste heb ik betoogd dat islamitische pedagogiek – door het centraal stellen van het concept *tarbiya* – ruimte biedt voor een hermeneutische benadering die aansluit bij een hedendaagse visie op pedagogiek, waarbij pedagogisch gesproken subjectificatie centraal staat en waarbij didactisch gezien *teaching into, about* en *from religion* kunnen worden gecombineerd. Daarnaast heb ik betoogd dat confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs zich bij uitstek leent om leerlingen kritisch met hun hybride westerse-moslim identiteit te leren navigeren in de hedendaagse westerse samenleving, om zo de westerse/islamitische-dichotomie – die beide in hen samenkomen – te overstijgen. Dit vergt diepgaande kennis van zowel de islamitische traditie als van de maatschappij.

Wat dit inhoudelijk voor een les kan betekenen, heb ik geïllustreerd aan de hand van ‘vijf zuilen’ van onze samenlevingen, die regelmatig lijken te botsen met bepaalde interpretaties uit de islamitische traditie. De kunst is om, bij het ter sprake komen van deze zuilen, de dichotomie westers/islamitisch te ontstijgen middels een dubbele kritiek op het fundamentalisme aan zowel seculiere als islamitische zijde. Daarbij worden beide vormen van fundamentalisme, die elkaar wederzijds uitsluiten, bekritiseerd en komt er in het spectrum tussen beide ruimte voor een kritische positie. Door een beroep te doen op de rijke islamitische traditie kan vaak een kritische middenpositie worden gevonden tussen de twee genoemde uitersten. Deze middenpositie geeft de leerling met een hybride identiteit de mogelijkheid om veel voorkomende vooroordelen over de islam en over moslims kritisch te bespreken en te ontkrachten.

Een sterk punt van dit model is dat het vertrekt vanuit de leefwereld van de leerling waarin de twee identiteiten samenkomen. Het weet tegenstellingen die in de identiteitsvorming van moslimleerlingen kunnen ontstaan steeds

creatief te overstijgen. Op die manier kunnen leerlingen via de godsdienstlessen meer zelfvertrouwen over hun hybride identiteit ontwikkelen en kunnen ze de kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om met toekomstige dilemma's of situaties van uitsluiting om te gaan. Voor het daadwerkelijk laten slagen van de kritische dialoog zou wel een belangrijk ingrediënt toegevoegd dienen te worden aan het confessioneel onderwijs: ontmoetingsmomenten met 'de ander' om datgene wat geleerd is te oefenen. In Vlaanderen is dit een verplicht element van het confessioneel godsdienstonderwijs: werken aan interlevensbeschouwelijke competenties (zie hiervoor de bijdrage van Jeroen Hendrickx in deze bundel).

Een zwakte van dit voorgestelde model is dat het veel kennis vraagt van de leerkracht van zowel de islamitische traditie als van de samenleving. Tevens vraagt het veel verbeeldingskracht en creativiteit om de verbindingen tussen traditie en samenleving te maken. Dit zijn vormen van kennis en vaardigheden die bij de gemiddelde godsdienstleraar of religiewetenschapper wel eens ontbreken. Dit kan echter juist een argument zijn om het confessioneel islamitisch godsdienstonderwijs te laten voortbestaan en leerkrachten in Nederland en Vlaanderen op te leiden tot leerkracht islamitische godsdienst, met diepe inhoudelijke expertise van de islamitische traditie en islamitische pedagogiek. Aangezien diepgaande kennis van de samenleving volgens mijn analyse ook noodzakelijk is, is mijn betoog impliciet tevens een pleidooi voor de integratie van islamitische godsdienstonderwijs met burgerschapsvorming in het onderwijs.

## Literatuur

- Ali, Tariq. 2002. *The Clash of Fundamentalisms: Crusades, Jihads and Modernity*. London: Verso.
- Armstrong, Karen & Johan Hos. 2011. *De Profheet: over het leven van Mohammed*. 2<sup>e</sup> druk. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Biesta, Gert. 2015. *Beautiful Risk of Education. Interventions: Education, Philosophy, and Culture*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biesta, Gert. 2022. *World-Centred Education: A View for the Present*. New York, NY: Routledge.
- Bollemaat, Jan H, Markus A. Davidsen, Jan van Dijk & Michael N. van der Meer. 2021. "Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie." *Narhex* 21, no. 3, pp. 15-23.



- Centrum voor Vormingsonderwijs. 2022. *Beoordelingscriteria Aanvragen Vormingsonderwijs*. <https://www.vormingsonderwijs.nl/voor-scholen/aanvragen> (geraadpleegd op 17-10-2022).
- Dawkins, Richard. 2006. *The God Delusion*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Esack, Farid. 2002. *Is the Face of Islam Changing? Progressive scholar Farid Esack discusses fundamentalism, the Abyssinian model, and Muslim-Christian relations*. <https://www.beliefnet.com/faiths/islam/2002/01/is-the-face-of-islam-changing.aspx> (geraadpleegd op 17-10-2022).
- Franken, Leni. 2014. "Religious and Citizenship Education in Belgium/Flanders: Suggestions for the Future." *Education, Citizenship and Social Justice* 9, no. 3, pp. 255-67. <https://doi.org/10.1177/1746197914545924>.
- Geldof, Dirk. 2019. *Superdiversiteit: Hoe migratie onze samenleving verandert*. Leuven: Acco.
- Grimmitt, Michael. 1987. *Religious Education and Human Development: The Relationship between Studying Religious and Personal, Social and Moral Education*. Essex: McCrimmons.
- Groeninck, Mieke & Welmoet Boender. 2020. "Introduction to Special Issue on 'Exploring New Assemblages of Islamic Expert Education in Western Europe.'" *Religions* 11, no. 6, 1-12. <https://doi.org/10.3390/rel11060285>.
- Guessoum, Nidhal. 2011. *Islam's Quantum Question: Reconciling Muslim Tradition and Modern Science*. London: I.B. Tauris.
- Huntington, Samuel P. 1996. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Islamitische scholen en-besturen ISBO. 2020. <http://deisbo.nl> (geraadpleegd 17-10-2022).
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen. 2019. *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden/Groningen: Universiteit Leiden/Rijksuniversiteit Groningen.
- Karagül, Arslan. 1994. *Islamitisch godsdienstonderwijs op de basisschool in Nederland. Theorie en praktijk in vergelijking met enkele Europese en moslimse landen*. Dissertation, s.n.
- Leezenberg, Michiel. 2017. *De minaret van Bagdad. Seks en politiek in de islam*. Amsterdam: Prometheus.
- Levey, Geoffrey Brahm, Tariq Modood & Charles Taylor. 2009. *Secularism, Religion, and Multicultural Citizenship*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Loobuyck, Patrick, Leni Franken, Adriaan J. Overbeeke & Paul J.A. de Hert. 2011. "Religious Education in a Plural, Secularised Society: A Paradigm Shift." In *Religious Education in a Religiously Pluralised and Secularised Society*. red. Leni Franken & Patrick Loobuyck, 9-16. Münster: Waxmann.
- Meijer, Wilna A.J. 2006. *Traditie en toekomst van het islamitisch onderwijs*. Amsterdam: Bulaaq.

- Memon, Nadeem A, Mariam Alhashmi & Mohamad Abdalla. 2018. "Islamic Schooling in the West: Pathways to Renewal. Essay." In *Islamic Pedagogy: Potential and Perspective*, 169-94. Cham: Springer International Publishing: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73612-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73612-9_9).
- Merry, Michael S. & Marcel Maussen. 2018. "Islamitische scholen en indoctrinatie." *Tijdschrift Voor Religie, Recht en Beleid* 9, no. 3, pp. 6-22.
- Nasr, Seyyed Hossein & Temenos Academy. 1999. *The Spiritual and Religious Dimensions of the Environmental Crisis*. London: Temenos Academy Papers, No. 12.
- NRC. 2019. "Allah verafschuwt seks tussen mensen van het eigen geslacht." <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/09/11/allah-verafschuwt-seks-tussen-mensen-van-het-eigen-geslacht-a3972992> (geraadpleegd 17-10-2022).
- Robinson, Daniel N. & Richard N Williams (eds.). 2014. *Scientism: The New Orthodoxy*. London: Bloomsbury Academic.
- Rodinson, Maxime & Anne Carter. 1973. *Mohammed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Said, Edward W. 2003. *Orientalism*. Penguin Classics. London: Penguin.
- Sahin, Abdullah. 2013. *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*. Leicestershire: Kube Publishing.
- Sahin, Abdullah. 2018. "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education." *Religions* 9, no. 11, pp. 335-35. <https://doi.org/10.3390/rel9110335>.
- Sahin, Abdullah, "Love of Learning As a Humanizing Pedagogic Vocation: Perspectives from Traditions of Higher Education in Islam". In *Higher Education and Love: Institutional, Pedagogical and Personal Trajectories*, red. Victoria de Rijke, Andrew Peterson & Paul Gibbs. 2022. 137-87. Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-82371-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-82371-9_8).
- Schacht, Joseph, "Ikhtilāf." In *Encyclopaedia of Islam*, Second edition, red. P. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel, W.P. Heinrichs. First published online: 2012. [http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912\\_islam\\_SIM\\_3515](http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_3515).
- Sieckelinck, Stijn. 2017. *Reradicaliseren. Ronselen voor een betere wereld*. Leuven: Lannoo Campus.
- Shanavas, T. O. 2005. *Creation and/or Evolution: An Islamic Perspective*. Philadelphia, P.A.: Xlibris Corp.
- VRT. 2017. *Veel moslimkinderen hebben angst voor "straffende god"*. [https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/05/10/veel\\_moslimkinderenhebbenangstvoorstraffendegod-1-2974787/](https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/05/10/veel_moslimkinderenhebbenangstvoorstraffendegod-1-2974787/) (geraadpleegd 17-10-2022).
- Vandepierre, Elke, Jonas Slaats, Rosalie Heens & Samira Azabar (red.). 2018. *Positieve identiteitsontwikkeling met moslimjongeren: Een tool- en handboek voor eerstelijns werkers*. Antwerpen: Garant.
- Wadud, Amina. 2008. *Inside the Gender Jihad: Women's Reform in Islam*. Oxford: Oneworld.

- Willoughby, Jay. 2003. "Taking Back Islam: American Muslims Reclaim Their Faith." In *The American Journal of Islamic Social Sciences* 20, red. Michael Wolfe, and the Producers of Beliefnet, pp. 203-4.
- Yahya, Harun & Timothy Mossman. 2007. *Atlas of Creation*. Istanbul: Global Publishing.

# Islamonderwijs aan de Vlaamse Hogescholen: een stand van zaken

Mohamed El Fadili\* en Mourad El Meziani\*\*

## Abstract

*In this article, we elaborate on the current state of Islamic education in Flanders. Due to a difficult start, the school subject is, up until the present day, highly contested and challenged. In order to increase its quality, several initiatives have been taken over the past decades. One of these initiatives is the establishment of teacher training programs for Islamic religious education. The article first discusses the complex story of the institutionalization of Islam in Belgium. Subsequently, an overview of the different trajectories regarding the professionalization of Islamic education is given. In order to make the reader familiar with these trajectories, we focus on the curriculum of Islamic religious education in two Flemish university colleges. Contents, subject didactics, teaching internships and student testimonies clarify the teaching strategy. In conclusion, we argue that there is still room for quality improvement. In this regard, this article provides useful recommendations such as increasing the number of inspectors, updating the curriculum, and providing innovative learning materials.*

## 1 Inleiding

De laatste decennia kiezen steeds meer leerlingen in België voor het vak islamitische godsdienst. In zowel het basis als het secundair onderwijs stijgt het aantal leerlingen met een islamitische achtergrond en dat is ook de reden waarom de vraag naar islamitisch godsdienstonderricht groot is (zie inleiding in deze bundel voor concrete cijfers). Tegelijkertijd komt dit vak echter in toenemende mate onder druk en kritiek te staan. Hoewel de zoektocht naar zingeving en de religieuze identiteit van jongeren geen nieuw fenomeen is, waren (en zijn) de mogelijkheden om leerlingen hierin te begeleiden op school niet altijd even kwaliteitsvol. Dat geldt onder meer voor het vak 'islamitische

---

\* Mohamed El Fadili behaalde een master in de wereldreligies, optie islamitische theologie aan de KU Leuven en is lerarenopleider op de Thomas More Hogeschool Mechelen.

\*\* Mourad El Meziani behaalde een master in de religiewetenschappen, optie islamitische theologie aan de KU Leuven en is lerarenopleider op de AP Hogeschool Antwerpen.

godsdienst' dat sinds 1978 wordt aangeboden in de Belgische officiële scholen, maar nog steeds worstelt met een aantal problemen. Nadat we eerst een korte schets geven van de organisatie van het islamonderwijs in België, staan we stil bij deze problemen, hun oorzaken, en mogelijke oplossingen. Eén van die oplossingen is het vrij recente aanbod van het opleidingsonderdeel 'islamitische godsdienst' in verschillende Vlaamse hogescholen. Studenten die voor dit opleidingsonderdeel geslaagd zijn, kunnen zowel in het lager als in het middelbaar onderwijs aan de slag als 'bijzondere leermeester' islamitische godsdienst. Aan de hand van curriculumanalyse en studentengetuigenissen bekijken we vanuit onze expertise als lerarenopleiders islamitische godsdienst hoe dit opleidingsonderdeel concreet georganiseerd wordt op twee Vlaamse Hogescholen en op welke manier het kan bijdragen aan degelijk, kwalitatief islamonderwijs van morgen.

## 2 De institutionalisering van de islam in België: een complex verhaal

Op 19 juli 1974 werd de islamitische eredienst in België officieel erkend.<sup>1</sup> Eén van de voorwaarden voor zo een erkenning is dat "de aanvrager in staat [moet] zijn om zich te structureren op een manier zodat er slechts één representatief orgaan is".<sup>2</sup> Dit criterium is echter gebaseerd op de hiërarchische structuur van de Rooms-Katholieke Kerk (zie bv. Franken 2017, 118) en is bijgevolg niet altijd even toepasbaar op andere religies en levensbeschouwingen. Dat geldt niet in het minst voor 'de islam', die intern zeer gediversifieerd is en bestaat uit diverse strekkingen, (rechts)scholen en interpretaties.

Hoewel de islamitische gemeenschap in België op het moment van haar erkenning niet voldeed aan de genoemde voorwaarde, werd die erkenning toch gegeven, vooral vanwege diplomatieke en economische betrekkingen met Saudi-Arabië (Khoojinian, z.d., 1166). Bij gebrek aan een officieel representatief orgaan nam het Comité van het Islamitisch en Cultureel Centrum (ICC) deze representatieve functie voorlopig op. Het ICC werd in 1968 door de overheid erkend als vzw (vereniging zonder winstoogmerk) en bestond voornamelijk uit Saoedische vertegenwoordigers verbonden aan de Islamitische Wereldliga.<sup>3</sup> Doel was om de Belgische moslimgemeenschap bij te staan op religieus, sociaal en pedagogisch vlak (Foblets 1991, 93). Een officieel representatief orgaan was het ICC echter niet en Foblets (1991, 96) merkt dan ook terecht op dat er geen duidelijkheid was over wie de islamitische eredienst

vertegenwoordigde bij de overheid. Pas in 1999, met de oprichting van de Executieve van de Moslims in België (EMB), was er sprake van een officieel representatief orgaan dat tussen de Belgische moslimgemeenschap en de overheid kon bemiddelen (cf. infra).

Naast de nodige structurele wijzigingen en de oprichting van de EMB, impliceerde de wetwijziging van 1974 ook dat het vak islamitische godsdienst werd toegevoegd aan het levensbeschouwelijk onderricht in de officiële scholen (zie inleiding in deze bundel). In 1975 werden deze lessen sporadisch ingericht. Voor een meer systematische organisatie van het nieuwe schoolvak was het echter wachten op de aanpassing van de Schoolpactwet in 1978 (Overbeeke 1991, 1006). Op dat moment had de overheid evenwel geen zicht op de manier waarop de islamitische gemeenschappen zich organiseerden in België. Bovendien vond de financiële ondersteuning pas 18 jaar na de erkenning plaats (Overbeeke 1991, 1006). Hierdoor kon er geen beroep worden gedaan op professionals met een onderwijsexpertise – een expertise die cruciaal is om onder meer een leerplan en didactisch materiaal te ontwikkelen, aangepast aan de Belgische samenleving.

Tussen 1981 en 1983 kreeg de vereniging *Culture et Religion Islamique*, afgekort het CRI, samen met het ICC de verantwoordelijkheid om islamleerkrachten te benoemen (Khoojinian, z.d., 1167). Het ICC kwam echter in toenemende mate onder druk te staan onder invloed van de Turkse en Marokkaanse islamitische gemeenschappen in België. De rol van het ICC had bovendien geen juridische basis en had ook geen legitimiteit als bestuur van de islamitische eredienst in België. Bijgevolg was het dus eigenlijk geen ‘echt’ representatief orgaan (Van de Wetering en Karagül 2013, 135). De overheid nam daarom verschillende initiatieven om een vertegenwoordigend orgaan te erkennen, maar dit liep niet van een leien dakje. In 1990 werd een *Voorlopige Raad der Wijzen* opgericht om de overheid te adviseren. Daarnaast werd een technisch comité aangenomen om islamleerkrachten aan te stellen. Het duurde echter tot in 1992 vooraleer de toenmalige leerkrachten islamitische godsdienst verplicht werden om zich pedagogisch bij te scholen en hun taalvaardigheid te versterken. In 1994 werd een voorlopige Executieve erkend, die deels de bevoegdheid inzake het islamonderwijs verkreeg – al was dit nog steeds geen officiële bevoegdheid. In 1998 werden er op vraag van het Ministerie van Justitie (dat verantwoordelijk is voor de erkenning van de erediensten) nieuwe verkiezingen ingevoerd, waardoor de *Executieve van de Moslims in België* (EMB) tot stand kwam (Khoojinian, z.d., 1168). De EMB werd officieel erkend op 3 mei 1999 en kreeg

alle bevoegdheid met betrekking tot het islamonderwijs (Kanmaz en Battiui 2004, 30). In 2008 hevelde die verantwoordelijkheid over naar het *Centrum Islamonderwijs Vlaanderen*, afgekort CIO (Vlaams Parlement 2017). De EMB staat tot heden echter nog steeds onder druk. Wat dat betreft is de laatste jaren vooral de aanhoudende buitenlandse invloed en inmenging (in het bijzonder van Marokko en Turkije) een heikel punt. De EMB wordt daardoor beschuldigd van het gedogen van buitenlandse inmenging. Onder meer omwille van die inmenging heeft de huidige Minister van Justitie, Vincent Van Quickenborne (open VLD / liberalen), de subsidiekraan voor de Executieve dichtgedraaid. Op 15 september 2022 werd vervolgens de erkenning van de EMB ingetrokken (*De Standaard* 2022).

### 3 De lange weg naar professionalisering

Na de invoering van het vak ‘islamitische godsdienst’ was er al snel een tekort aan islamleerkrachten, waardoor het ICC grotendeels leerkrachten uit Turkije en Marokko aanstelde (Franken 2016, 54). De aangeworven leerkrachten spraken echter geen Nederlands en hadden weinig tot geen affiniteit met de Belgische context. Hoewel er allicht wel enkele bekwame en gedreven islamleerkrachten waren aangesteld, was de impact van deze keuze, zowel op korte als op lange termijn, enorm. Zo misten vele leerkrachten een pedagogische en didactische bekwaamheid en werd er niet of nauwelijks rekening gehouden met de taalachtergrond van leerlingen met een Marokkaanse of Turkse afkomst. In Marokko bijvoorbeeld zijn de officiële talen Arabisch, Marokkaans-Arabisch dialect en Berbers of Tamazight. De taalkloof tussen de Turkse leerkracht en de leerling met een Berberse achtergrond, of deze tussen een Arabisch sprekende leerkracht en een leerling met een Turkse achtergrond was bijgevolg zeer groot. Hierdoor liep de communicatie tussen de verschillende etnische groepen in de klas erg stroef. Bovendien konden leerkrachten door de taalbarrière moeilijk functioneren binnen de school, niet enkel tijdens de lessen, maar ook tijdens klassenraden en/of deliberaties.

Naast deze taalproblematiek en het gebrek aan geschoolde leerkrachten, was een bijkomend probleem dat er bijna 30 jaar lang geen inspecteurs waren die de kwaliteit van het islamonderwijs in Vlaanderen (en ruimer: in België) konden bewaken. In Vlaanderen werden de eerste inspecteurs – drie in totaal, voor zowel lager als secundair – pas in 2005 aangesteld (Vlaams Parlement 2019, 14). Tot op heden zijn zij verantwoordelijk voor 434 islamleerkrachten in

het secundair onderwijs en voor 635 leermeesters islamitische godsdienst in het basisonderwijs,<sup>4</sup> maar dat is, gezien het groeiend aantal leerlingen dat het vak islamitische godsdienst volgt, ruim onvoldoende. Een vergelijking met het vak niet-confessionele zedenleer kan dit verduidelijken: voor dit vak, dat door een vergelijkbaar aantal leerlingen wordt gevolgd, zijn er immers geen drie, maar negen inspecteurs. Tot op de dag van vandaag heeft dit gevolgen voor de kwaliteitsbewaking van het islamonderwijs in de Vlaamse scholen.

De problemen met inspectie, goed opgeleide leerkrachten en de moeilijke totstandkoming van de EMB, hebben ook impact gehad op het lesmateriaal en de curricula. Pas in 2011 kwam een ‘ontwerpleerplan’ voor lager en secundair onderwijs tot stand, dat twee jaar later werd geactualiseerd (Franken 2016, 54).<sup>5</sup> Omdat dit leerplan echter onvoldoende is aangepast aan de huidige context, wordt er op dit moment aan een actualisatie gewerkt.

In 2011 werden de eerste handboeken voor islamitische godsdienst uitgegeven. De didactische en de pedagogische kwaliteit van deze boeken staat echter ter discussie. Volgens Franken en Sägesser (2021) zijn ze onvoldoende aangepast aan de Belgische context, houden ze onvoldoende rekening met het intern pluralisme binnen de islam en wordt er te weinig aandacht besteed aan ‘controversiële’ thema’s zoals homoseksualiteit en darwinisme. In een recente televisiereportage<sup>6</sup> werd ook gewezen op de aanhoudende buitenlandse invloed op de Vlaamse islamlessen: zo zouden de leerplannen gebaseerd zijn op een Turks leerplan en zijn de huidige handboeken gepubliceerd door Diyanet, het Turks presidium voor godsdienstzaken in Ankara. Als antwoord op deze reportage plaatste CIO op haar website<sup>7</sup> een persbericht waarin wordt verduidelijkt dat de *Nôer* hand- en werkboeken niet worden opgelegd aan de islamleerkrachten, dat het leerplan geen vertaling is van een buitenlands leerplan, dat er aan een actualisatie van het leerplan wordt gewerkt, en dat er via Sharepoint verschillende lesmaterialen ter ondersteuning van leerkrachten worden voorzien (CIO 2022a). Op diezelfde website van het CIO lezen we echter ook dat “we van mening [zijn] dat deze handboeken [*Nôer*] duidelijk beantwoorden aan de bestaande behoefte binnen het islamonderwijs in Vlaanderen. Het gebruik van deze handboeken tijdens de lessen islamitische godsdienst wordt dan ook sterk aangeraden door de inspecteur-adviseurs”.<sup>8</sup>

Op 9 november 2016 werd er, met het oog op een verbetering van de kwaliteit van het islamonderwijs, een engagementsverklaring (Vlaams Parlement 2019, 14) ondertekend tussen de toenmalige Vlaamse Minister van Onderwijs,



Hilde Crevits (CD&V / Christendemocraten), en de EMB. Hierna werden er verschillende aanpassingen doorgevoerd rond de bekwaamheidsbewijzen, opleidingen, inspectie en hervorming van het CIO. Terwijl islamleerkrachten lange tijd aan de slag konden zonder een bachelor- of een masterdiploma, is sinds de engagementsverklaring een diploma behaald aan een hogeschool of universiteit een vereiste om benoemd te geraken. Tot slot werden in deze verklaring de procedures en criteria besproken om het vak islamitische godsdienst aan te bieden aan Vlaamse hogescholen met lerarenopleidingen.

De engagementsverklaring resulteerde onder meer in een toename van het aantal opleidingen 'islamitische godsdienst' aan de Vlaamse hogescholen: naast de reeds bestaande opleidingen voor het keuzevak islamitische godsdienst aan de Erasmushogeschool in Brussel (sinds 1998) en aan Groep T in Leuven (sinds 2008), bieden nu ook Thomas More in Mechelen (sinds 2015), de Artesis Plantijn (AP) Hogeschool in Antwerpen (sinds 2016) en de Arteveldehogeschool in Gent (sinds 2017) een opleiding aan voor wie islamitische godsdienst wil doceren op school. Omdat de uitstroom vanuit de hogescholen het tekort aan islamleerkrachten nog onvoldoende kan dichten, organiseert het CIO tot op de dag van vandaag eveneens periodieke rekruteringsexamens (Vlaams Parlement 2011, 5; zie ook CIO 2022b). Wanneer kandidaten voor het mondelinge en het schriftelijk examen geslaagd zijn, worden ze aan de scholen voorgedragen, waar ze kunnen starten als islamleerkracht. Leerkrachten die over een certificaat beschikken, uitgereikt door de EMB, worden verplicht om zich inhoudelijk bij te scholen in één van de erkende hogescholen. Zij-instromers dienen naast het inhoudelijke aspect, ook hun pedagogische en didactische bekwaamheid te behalen binnen een bepaalde termijn. Regelmatig organiseert het CIO zowel inhoudelijke als interlevensbeschouwelijke studiedagen om leerkrachten bij te scholen.

Tot slot willen we nog stilstaan bij de zogeheten 'interlevensbeschouwelijke competenties' (ILC) die in 2013 het levenslicht zagen (zie inleiding; zie ook bijdrage Jeroen Hendrickx). Deze ILC<sup>9</sup> werden, met het oog op kwaliteitsvol levensbeschouwelijk onderwijs in een pluralistische schoolcontext, uitgewerkt en onderschreven door de erkende instanties van alle levensbeschouwelijke vakken in Vlaanderen. In 2016 engageerden de drie officiële onderwijsverstrekkers (zie inleiding) en de erkende instanties zich om de interlevensbeschouwelijke dialoog te versterken in alle Vlaamse scholen. Hiertoe werden de ILC toegevoegd aan alle leerplannen, dus ook aan de leerplannen islamitische godsdienst. Eén van de doelstellingen van de ILC is leerlingen te leren om,

vanuit de intern vaak zeer diverse eigen levensbeschouwing, in dialoog te gaan met leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. De samenwerking tussen de levensbeschouwelijke vakken heeft ook tot doel om, aan de hand van maatschappelijke thema's, te werken aan het algemene opvoedingsproject van de school. Daarnaast beogen de ILC het op gang brengen van de interlevensbeschouwelijke dialoog, met aandacht voor de specifieke schoolcultuur (CLBV 2020).

#### 4 De opleidingen aan de hogescholen Thomas More en Artesis Plantijn

Het aantal leerkrachten islam met een *vereist of voldoende geacht* bekwaamheidsbewijs<sup>10</sup> is tot op heden bedroevend laag: voor het lager onderwijs had in schooljaar 2018-19 slechts 10,88% een vereist diploma, terwijl 65,3% een voldoende geacht diploma had. De overige 23,82% had geen van beide.<sup>11</sup> Ook in het secundair onderwijs is het aantal lesgevers islamitische godsdienst (maar ook voor een aantal andere levensbeschouwelijke vakken) met een vereist of voldoende geacht diploma erg laag.<sup>12</sup>

Om hier iets aan te doen werden er de voorbije jaren verschillende opleidingen 'islamitische godsdienst' georganiseerd aan een aantal Vlaamse hogescholen, waaronder Thomas More en Artesis Plantijn. Maar wat wordt er precies onderwezen in deze vrij recente opleidingen? Welke vakken staan er precies op het programma? Op welke manier worden studenten klaargestoomd om, binnen de Vlaamse context, les te geven in de islamitische godsdienst? En hoe staan studenten zelf tegenover de vorming die hen wordt aangeboden? Om op deze vragen een antwoord te bieden, zoomen we in op het curriculum in beide hogescholen, om vervolgens een aantal getuigenissen van studenten te bekijken.

Zowel bij Thomas More als bij Artesis Plantijn krijgen alle studenten uit de lerarenopleiding voor secundair onderwijs een brede algemene vorming. Daarnaast is er ruimte voor diverse keuzevakken, waaronder het vak islamitische godsdienst. De studenten in kwestie kunnen dus naast de vakken Nederlands, Frans, aardrijkskunde, geschiedenis, gezondheidsopvoeding, enz. ook voor het vak islamitische godsdienst kiezen. Dit vak bestaat zowel op Thomas More als op Artesis Plantijn uit negen inhoudelijke opleidingsonderdelen van telkens drie studiepunten. Daarnaast voorzien beide hogescholen in vakdidactische practica. Het geheel wordt verdeeld over de drie bachelorjaren.

## 5 Curriculum en aanpak islamitische godsdienst op Thomas More en Artesis Plantijn

De katholieke Hogeschool Thomas More startte in 2015 met het inrichten van het opleidingsonderdeel islamitische godsdienst. Sinds de start zijn er in Mechelen een honderdtal studenten die de opleiding hebben gevolgd. Een jaar later richtte de AP Hogeschool Antwerpen in de lerarenopleiding secundair onderwijs het keuzevak islamitische godsdienst in. Sinds de start van de opleiding zijn er in totaal 405 studenten<sup>13</sup> in de drie jaren ingeschreven voor het opleidingsonderdeel islamitische godsdienst binnen de educatieve bacheloropleiding in het secundair onderwijs. Onder die 405 studenten zijn er een klein aantal studenten die al in het bezit zijn van een bachelordiploma en die zich ingeschreven hebben voor een verkorte educatieve bachelor. In het academiejaar 2021-2022 waren er doorheen alle jaren 74 studenten ingeschreven, van wie vier een verkorte educatieve bachelor volgden.<sup>14</sup>

Het curriculum in beide hogescholen bestaat uit opleidingsonderdelen die wat betreft de structuur nauwelijks verschillen van de andere keuzevakken. In het eerste jaar worden de studenten overladen met vragen en vraagstukken over hun eigen religieus kader. Door de inhoudelijke lessen en het aanhalen van verschillende meningen komen ze in aanraking met de diversiteit binnen de islamitische beleving. Accurate en genuanceerde informatie over de islamitische tradities wordt voorzien aan de hand van de methode van de historische kritiek. Hierbij wordt religieus bronmateriaal historisch gecontextualiseerd om vervolgens een vertaalslag naar het heden te maken. Levensbeschouwelijke teksten worden kritisch bestudeerd, waarbij verschillende meningen en tekstinterpretaties aan bod komen. Studenten krijgen de ruimte om hun eigen ervaring, cultuur en religieuze identiteit te delen met de klasgroep, terwijl ook de lector (= hogeschooldocent) met de studenten in gesprek gaat. Momenteel worden er negen specifieke opleidingsonderdelen 'islam' ingericht: (1) het leven van Mohamed, (2) inleiding tot de geloofsleer, (3) geschiedenis en cultuur, (4) theologie en filosofie, (5) inleiding tot de koranwetenschappen, (6) inleiding tot de hadithwetenschappen, (7) fundamenten van het recht en aanbidding, (8) interlevensbeschouwelijke dialoog en wereldreligies en (9) ethiek en hedendaagse kwesties.

In het opleidingsonderdeel 'Het leven van Mohamed' trekken de studenten de belangrijkste lessen uit Mohameds leven voor de hedendaagse Europese context. De profeet is een rolmodel voor vele moslims, die inspiratie kunnen

halen uit zijn verhalen. Om zijn verhaal beter te begrijpen en te volgen, wordt het geactualiseerd en gecontextualiseerd. Op die manier wordt het universele karakter van zijn goddelijk geïnspireerde handelingen gebruikt als ideaal. Hierbij krijgen thematieken die niet zelden als ‘gevoelig’ of ‘controversieel’ worden bestempeld, de nodige aandacht. We denken hierbij onder meer aan polygamie, kinderhuwelijken, vrouwenbesnijdenis en/of oorlogsfeiten gedurende het leven van Mohamed.

‘Geschiedenis en cultuur’ is een vak waarbij de geschiedenis start vanaf de dood van de profeet Mohamed (632 n.Chr.) tot aan het einde van de Abbasiedendynastie (1258 n.Chr.). De studenten krijgen een chronologisch overzicht van de voormalige ontwikkelingen en hun latere invloeden op de levensbeschouwingen wereldwijd. De invloeden van godsdienst op cultuur en andersom worden geanalyseerd. Was het aanstellen van een kalief een religieuze en/of politieke verplichting en wat betekent dat voor het stemmen volgens het democratisch systeem in onze tijd? Wat is de rol van de vrouw doorheen de islamitische traditie? Dit soort vragen wordt besproken tijdens de colleges, waarbij ook een link naar burgerschapscompetenties en historisch bewustzijn wordt gemaakt. Als lerarenopleiders laten we de studenten reflecteren over hun eigen referentiekaders die uiteraard ook weer invloed hebben op hun overtuiging en handelingen. Studenten leren dat de interpretaties (uitspraken) van theologen doorheen de islamitische tradities beïnvloed werden op politiek, cultureel of economisch vlak. Tot slot komt ook de relatie tussen geloof en wetenschap aan bod. Doorheen de eeuwen hebben moslimwetenschappers immers bijgedragen aan de ontwikkeling van wetenschap, wat betekent dat het islamitische geloof moslims kan inspireren om te onderzoeken en de wetenschap te omarmen. Verschillende koranexegeten wijzen erop dat dat het vergaren van kennis door God als iets eervols wordt gezien (Nasr et al. 2016, 2795) en bezien dit bijgevolg als een vorm van aanbidding. Ook de kijk op de evolutietheorie versus het creationisme wordt in de colleges besproken, waarbij onder meer de vraag *“In hoeverre is de islamitische traditie tegen de evolutietheorie?”* wordt besproken. In dialoog met de studenten komen er verschillende visies aan bod, die laten zien dat evolutieleer en creationisme in hedendaagse discussies onder islamitische intellectuelen niet noodzakelijk als tegenpolen worden opgevat.

De opleidingsonderdelen ‘Inleiding in de koran- en hadithwetenschappen’ zijn twee aparte vakken, waarbij de aandacht vooral gaat naar primaire bronnen, hun ontstaansgeschiedenis en hun evolutie tot op heden. Studenten

dienen de beide bronnen op een objectieve manier te benaderen. Aangezien teksten op verschillende manieren geïnterpreteerd kunnen worden, krijgen de studenten waar nodig de historische context mee. Door de historische kern te begrijpen, kunnen ze een tegendiscours aanbieden tegen extreme en/of gewelddadige ideologieën. Ze leren dat de universaliteit van de Koran vooral ligt in haar waardenkader, waarin waarden zoals rechtvaardigheid, respect voor de mens en zijn overtuiging centraal staan. In de Koran<sup>15</sup> maakt God duidelijk dat diversiteit onder Zijn Wil valt en de mens leert om hier mee om te gaan. Deze opleidingsonderdelen worden pas gedoceerd nadat de studenten kennismaakten met het leven van Mohamed en de daaropvolgende situaties na zijn dood, zodat de invloed van cultuur en politiek op de religieuze beleving verhelderd kan worden. Op die manier kunnen studenten bepaalde gebeurtenissen uit de primaire bronnen koppelen aan een historische context.

Het vak 'Ethiek en hedendaagse thema's' zorgt voor de ontwikkeling als persoon en als mens in een pluralistische maatschappij. Actuele maatschappelijke kwesties en ontwikkelingen worden vanuit een islamitisch kritisch perspectief benaderd en gelinkt aan ontwikkelingen in het verleden. Hierbij is het de bedoeling dat studenten leren openstaan voor en in contact komen met de interlevensbeschouwelijke perspectiefwisseling. Daarnaast worden verschillende interpretaties vanuit de islam over actuele ethische onderwerpen besproken en wordt ingezoomd op de hermeneutiek ervan. De studenten leren zelfstandig de primaire bronnen en de interpretaties analyseren om de essentie van de tekst te begrijpen. Tot slot is er aandacht voor (recente) ontwikkelingen binnen de islamitische godsdienst en voor de manier waarop studenten kunnen leren om met een inzichtelijke bril naar het islamitische geloof te kijken. Tijdens de lessen komen onder andere (on)verdoofd slachten, de vluchtelingencrisis, orgaandonatie, abortus, euthanasie en homoseksualiteit aan bod. Daarnaast worden ook de geopolitieke kwesties in het Midden-Oosten behandeld om de invloed van politiek op de islam te verduidelijken. De studenten krijgen hierbij steeds een onderzoeksmethode aangereikt, waardoor ze de nodige onderzoekscompetenties behalen om zelf een eigen conclusie te vormen.<sup>16</sup>

De rode draad doorheen de opleiding is de ontwikkeling van een open, kritische en objectieve houding die toekomstige lesgevers aan de leerlingen kunnen meegeven. De nadruk ligt hierbij op het leren lesgeven zonder je mening of overtuiging te benadrukken of op te leggen, maar door de methode van intellectuele eerlijkheid toe te passen. De islamleerkrachten in spe dienen

rekening te houden met de achtergrond van hun leerlingen om ze te kunnen begeleiden in de eigen beleving/traditie, maar niet vanuit de visie van de leerkracht. Die zal zijn of haar inhoudelijke expertise gebruiken om leerlingen de nodige inzichten te geven in de diverse denkkaders. Studenten leren om argumenten te analyseren en op die manier te voorkomen dat meningen blindelings gevolgd worden. Omdat studenten vaak zowel van thuis uit als vanuit de moskee een eenzijdige traditie hebben meegekregen, is dat niet evident. Het is echter belangrijk dat toekomstige lesgevers in de islam kunnen afstappen van die ene waarheid en zich kunnen openstellen voor diverse perspectieven. Deze vaardigheid komt onder andere aan bod tijdens het algemene opleidingsonderdeel 'vakdidactiek', waarin studenten leren om hun kennis en vaardigheden op een adequate manier toe te passen op het vak islamitische godsdienst. Hiertoe worden de algemene clusters 'taalgericht onderwijs', 'ICT', 'evaluatievormen' en 'differentiatie' in de praktijk uitgeoefend.

Tot slot zijn er nog enkele projecten, waarin derdejaarsstudenten zich verder verdiepen in een aantal sleutelcompetenties. In de AP Hogeschool is er bijvoorbeeld een project waarin studenten, samen met studenten uit het keuzevak niet-confessionele zedenleer (NCZ) werken rond interlevensbeschouwelijke dialoog. Hierbij werken ze transversaal aan actief burgerschap, sociaal-relatieve competenties en zelfbewustzijn. Het is de bedoeling om dit thema vanuit diverse waardenkaders te benaderen. Een voorbeeld is het thema 'homorechten en autoritair denken'. Studenten krijgen verschillende richtvragen (bv. *'Hoe staan de levensbeschouwingen [minstens drie] t.o.v. homorechten? Wat vinden zij daarvan, waarom is dat zo, wat bevelen zij aan? Zijn er verschillen tussen bepaalde strekkingen? Hoe verhouden deze standpunten zich t.o.v. een democratisch/autoritair regime?').* Op het einde presenteren de studenten hun werk aan medestudenten en wordt er ruimte voorzien voor dialoog tussen de studenten onderling en de vakleectoren. Tevens voorzien de studenten ook didactisch materiaal dat eventueel via de erkende instanties ter beschikking kan worden gesteld aan de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken. Dit materiaal kunnen deze leerkrachten bijvoorbeeld tijdens interlevensbeschouwelijke projecten op school gebruiken. Zowel op de AP Hogeschool als op Thomas More komt de interlevensbeschouwelijke dialoog aan bod in het programma.<sup>17</sup>

Een ander voorbeeld van de AP Hogeschool is een project waarin studenten samen met het keuzevak 'Gezondheidsopvoeding' werken rond *iftār*.<sup>18</sup> De

verschillende studenten zorgen voor gezond eten en versturen uitnodigingen naar studenten en docenten uit de lerarenopleiding. Daarnaast organiseren ze ook een dialoogsessie met de aanwezigen rond de vasten, spiritualiteit en identiteit. Hierbij werken studenten aan de volgende sleutelcompetenties: (1) lichamelijke en geestelijke gezondheid, (2) cultureel bewustzijn en (3) zelfbewustzijn. Volgend academiejaar zullen ook studenten uit de vakken 'niet-confessionele zedenleer' en 'project algemene vakken' hieraan meewerken.

## 6 Stages op de hogescholen

Naast de vakinhouden en -didactieken maken de stages een groot deel uit van de opleiding. In het eerste jaar gaan de stages op de hogescholen vooral op de campus door. Alle eerstejaarsstudenten worden gemengd en in kleinere groepen geplaatst. De studenten islamitische godsdienst geven les in een vertrouwde omgeving aan studenten uit verschillende disciplines in een gesimuleerde klascontext. De medestudenten stellen verschillende vragen om de leerstof beter te begrijpen en om de student vooraan in de klas in goede banen te leiden. In totaal bereiden de studenten vier stage-lesuren voor waar ze door de vaklector en een pedagoog beoordeeld worden op verschillende inhoudelijke en vakdidactische competenties.

In het tweede en derde jaar worden de studenten semesterieel toegewezen aan een school en zo ook gekoppeld aan een mentor die hen tijdens de stages begeleidt en voorziet van feedback om te groeien. Naast het observeren van de lessen op het werkveld, geven de studenten in het tweede jaar minstens 20 stagelesuren en in het derde jaar wordt dit aantal verdubbeld. Gedurende de stageperiode bezoekt de vaklector de student en maakt hiervan een verslag. Afhankelijk van de planning wordt na de les een driehoeksgesprek ingelast waarbij de student feedback krijgt van de mentor en de lector. De student draagt aan het gesprek bij door zijn of haar eigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. Op het einde van het academiejaar stelt de lector een eindverslag op aan de hand van beoordelingscriteria, bestaande uit de verslagen van de verschillende mentoren, het verslag van de vaklector en het gesprek met de student.

## 7 Islamitische godsdienst op de Hogeschool: enkele getuigenissen

Tot nu toe zijn we in deze bijdrage ingegaan op de leerinhouden en -methoden die op de AP hogeschool en Thomas More worden gebruikt. Maar onderwijs behelst natuurlijk veel meer dan inhoud en lesmethoden. Uiteindelijk draait alles om de toekomstige lesgevers: worden zij, in de huidige constellatie aan de hogescholen, goed voorbereid om voor de klasgroep van morgen te staan? Hoe kijken zij naar de tools en inhouden die hen tijdens hun vorming worden aangereikt? Hoe blikken zij terug op hun opleiding? Om hier enigszins een antwoord op te kunnen geven, bekijken we in wat volgt kort enkele studenten-getuigenissen.

In een interview uit het hogeschoolblad<sup>19</sup> gaven twee studenten van AP aan dat de lessen hen vormen om hun plaats te vinden binnen de Vlaamse samenleving. Door een kritische en een objectieve houding aan te nemen worden ze aangespoord om hun Vlaams religieuze identiteit op een bewuste en handelingsbekwame manier te ontwikkelen. Er wordt taboedoorbrekend gewerkt en studenten krijgen de nodige tools om de interne diversiteit te begrijpen en te respecteren.

Daarnaast deelde een eerstejaarsstudente, tijdens een college rond het kritisch reflecteren, mee dat zij tijdens een vrijdagpreek in de moskee aandachtig, maar kritisch luisterde naar de imam. Ze vermeldde dat ze voor de allereerste keer niet volledig akkoord ging met de imam, omdat ze zich bewust was van het feit dat de imam een gekleurde kijk had op de islam. Hier was ze bewust van haar eigen religieuze identiteit en besepte ze dat de imam vanuit zijn eigen referentiekader sprak.

Aan het einde van het eerste jaar sprak een andere studente van AP een docent aan over haar religieuze identiteit die ze in vraag stelde. Door de kritische vragen doorheen de lessen en het aanreiken van diverse uitgangspunten, begon zij bepaalde zekerheden in twijfel te trekken. Ze durfde niet meer met haar naasten of vrienden in gesprek te gaan rond religieuze kwesties, omdat ze bepaalde geloofsopvattingen en interpretaties niet kon onderscheiden. De docent legde haar uit dat haar religieuze kader gebaseerd is op één mening van een bepaalde groep theologen en niet zozeer op de primaire bronnen. Aangezien meningen interpretaties zijn, kan je ook andere valide interpretaties laten gelden. De docent raadde haar vervolgens aan om de vakken 'inleiding tot de koran- en hadithwetenschappen' zeker te volgen, aangezien de



primaire bronnen daarin aan bod komen. Op het einde van het tweede jaar kwam ze naar de docent toe met de boodschap dat haar basis verstevigd is en ze gemakkelijk in gesprek kan gaan met haar naasten over religieuze kwesties. Ze voelde zich zelfzeker en kon autonoom religieuze keuzes maken.

Een ander voorbeeld komt uit de verdediging van een bachelorproef aan de AP hogeschool. Tijdens deze verdediging vermeldde een laatstejaarstudente dat ze zich religieus handelingsbekwaam voelde om haar eigen keuzes te maken. Ze vond dat ze doorheen de colleges de nodige competenties aangereikt kreeg om haar inzichten te verruimen. In het voorwoord van haar eindwerk vermeldt ze hierover het volgende:

“De contactmomenten op de hogeschool, de stages, de opdrachten voor de OLOD’s islamitische godsdienst en de opleiding in zijn geheel hebben mij als persoon doen ontwikkelen. Ik bloeide open tot een kritischere, meer ruimdenkende en meer open [studente]. Onderwerpen die altijd maar uit de weg worden gegaan, maar waarom? Waarom moet men zich vastklampen aan dingen die men gewend is terwijl men niet achter deze keuze staat. Verandering, sterker nog, verbetering! Ik ben doorheen de opleiding meer belang gaan hechten aan open communicatie. Daarom wilde ik met mijn eindwerk een aandeel leveren tot het doorbreken van taboes en dat kan zeker binnen het vak islamitische godsdienst.”<sup>20</sup>

Als lerarenopleiders merken wij in onze gesprekken met studenten iets gelijkwaardigs op. Zo stelde een student aan Thomas More:

“Ik was op zoek naar een beroep waar ik de kans kreeg om mijn authentieke zelf te zijn. Wat het beroep leraar zo uniek maakt, is dat er niet één perfecte manier is om les te geven. Lesgeven is namelijk iets dat je doet vanuit je hart en dit is voor iedereen anders. Toen ik van mezelf bovendien ontdekte dat ik het geweldig vond om over mijn godsdienst, de islam, te vertellen, besepte ik dat het beroep leraar datgene was waar ik naar opzoek was.”

“Tijdens mijn stage werd me al snel één ding duidelijk: door mijn passie voor het vak Islam voelde het alsof ik van mijn hobby, mijn werk had gemaakt. De slapeloze nachten om mijn lesvoorbereidingen in orde te krijgen, werden al snel vergeten door het geweldige gevoel dat ik kreeg als mijn les iets had betekend voor de leerlingen. Nu begrijp ik ook beter wat er bedoeld wordt met de quote ‘Working hard for something we love is called passion’.”

Uit dergelijke getuigenissen kunnen we afleiden dat studenten op zoek zijn naar hun religieuze identiteit binnen onze Vlaamse diverse samenleving. Ze hebben nood aan een opleiding waarin hen een religieus kader wordt aangereikt dat de interne diversiteit en de diverse samenleving omarmt, rekening houdend met de eigen traditie, maar tegelijkertijd ook kritisch ten aanzien van de eigen beleving. Zo kunnen toekomstige lesgevers islam bewust hun eigen religieuze identiteit vormen, waarbij ze vrij kunnen denken en keuzes kunnen maken.

## 8 Besluit

De institutionalisering van de islam en van het islamonderwijs in België zijn niet van een leien dakje gegaan. De EMB ligt nog steeds onder vuur en zit op dit moment in een impasse. De nog vaak ondermaatse kwaliteit van het islamonderwijs kan echter niet los gezien worden van de gemaakte keuzes in het verleden. Zo zorgde zowel de moeizame vorming en erkenning van een (quasi) stabiele erkende eredienst, alsook het lange wachten op rechtmatige financiering, voor verschillende hindernissen. Om deze hiaten op te vullen, deden verschillende moslimgemeenschappen vooral een beroep op eigen middelen, maar die voldeden niet aan de vraag. Leerkrachten werden uit het buitenland gerekruteerd en voor de klas gezet, maar vaak hadden ze onvoldoende kennis van het Nederlands en waren ze niet vertrouwd met de Belgische context. Hierdoor zijn er vandaag de dag nog steeds leerkrachten die niet voldoen aan de recente pedagogische en didactische criteria. Daarnaast duurde het bijna 30 jaar vooraleer de eerste inspecteurs werden aangesteld en is het aantal inspecteurs op dit moment onvoldoende voor het toenemend aantal leerlingen dat islamlessen volgt op de Vlaamse scholen. Ook de late totstandkoming van een leerplan en lesmateriaal heeft een (nog steeds voelbare) invloed op de kwaliteit van het islamonderwijs.

Een ander probleem is dat de aangeboden lerarenopleidingen onvoldoende waren om het tekort aan islamleerkrachten te dichten. Op een eerste, volwaardige lerarenopleiding was het wachten tot 1998 (Erasmushogeschool). Gelukkig zijn er op dit moment meerdere hogescholen die de nieuwe generatie islamleerkrachten in hun lerarenopleiding vormen, waarbij er rekening gehouden wordt met de verschillende maatschappelijke uitdagingen. Hierin wordt sterk ingezet op de levensbeschouwelijke geletterdheid en het aanleren van kritische- en onderzoeksvaardigheden. Door het tekort aan leermiddelen

werken studenten in deze opleidingen mee aan het ontwikkelen van eigen lesmateriaal, dat ze op SharePoint kunnen plaatsen. Daarnaast kunnen leerkrachten beroep doen op uitgewerkte leermiddelen van verschillende islamleerkrachten die op SharePoint ter beschikking gesteld worden. De vraag naar geschikte lesmethoden islamitische godsdienst is immers hoog. Om het pijnpunt hierrond te verhelpen en met het oog op een verbetering van de kwaliteit van het islamonderwijs, wordt op dit moment met een diverse groep leerkrachten en experts aan een methode islamitische godsdienst gewerkt. De invoering hiervan is gepland voor september 2023.

Alles bij elkaar genomen is er een sterke inhaalmanoeuvre aan de gang om de gemaakte beslissingen uit het verleden recht te zetten. De levensbeschouwelijke – in casu islamitische – ongeletterdheid uit de wereld helpen vraagt echter tijd en geduld. Als lerarenopleiders zetten we in op de ontwikkeling van die levensbeschouwelijke geletterdheid. Jaarlijks studeren toekomstige leerkrachten af die bewust zijn van hun eigen religieuze en Vlaamse identiteit, waarbij ze ook stilstaan bij de verschillende belevingsvormen van de leerlingen die de keuze maken voor het vak islamitische godsdienst. Dit is niet enkel een roeping, maar een maatschappelijke noodzaak om volwaardige burgerschapszin te stimuleren.

## Noten

- 1 Ministerie van justitie, KB 3 mei 1999. Koninklijk besluit houdende erkenning van het Executief van de Moslims van België., *Belgisch Staatsblad*, 12 augustus 2022. [https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article\\_body.pl?language=nl&caller=summary&pub\\_date=99-05-20&numac=1999009579](https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=nl&caller=summary&pub_date=99-05-20&numac=1999009579) (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 2 [https://justitie.belgium.be/nl/themas\\_en\\_dossiers/erediensten\\_en\\_vrijzinnigheid/erkenning/voorwaarden](https://justitie.belgium.be/nl/themas_en_dossiers/erediensten_en_vrijzinnigheid/erkenning/voorwaarden) (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 3 “De Islamitische Wereldliga of Moslim Wereldliga is een in 1962 opgerichte internationale islamitische niet-gouvernementele organisatie met als hoofdzetel Mekka. De Liga houdt zich onder meer bezig met het promoten van de Islam, het coördineren en vormen van predikers en imams, steun aan moskeeën, en islamitisch godsdienstonderricht. Doordat de Wereldliga voornamelijk door de regering van Saudi-Arabië gefinancierd wordt, is het een belangrijke exponent van het wahhabisme.” (Franken 2017, 118, n.12)
- 4 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1762815> (geraadpleegd op 03-10-2022).
- 5 Voor de huidige leerplannen lager en secundair onderwijs, zie Leerplannen - CENTRUM ISLAMONDERWIJS (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 6 Vlaamse lessen islam werken met handboeken en leerplannen uit Turkije: “Niet aangepast aan Belgische context” | VRT NWS: nieuws (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 7 <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 12-09-2022).

- 8 <https://www.centrumislamonderwijs.be/leerboeken.html> (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 9 <https://www.levensbeschouwelijkevakken.be/interlevensbeschouwelijke-competenties/> (geraadpleegd op 12-09-2022).
- 10 Voor het verschil tussen 'vereist', 'voldoende geacht' en 'ander', zie <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/info-voor-starters/bekwaamheidsbewijzen/soorten-bekwaamheidsbewijzen> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 11 <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1540011> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 12 <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissievergaderingen/1367467/verslag/1372036> (geraadpleegd op 13-10-2022).
- 13 Interne gegevens verkregen vanuit het studentensecretariaat. Aangezien we onvoldoende gegevens hebben over de uitstroom van studenten, kunnen we hierover geen informatie meedelen.
- 14 Om de nieuwe instroom van mensen uit de privé-sector op te vangen is er ook een combitraject Leerkracht/Bijzondere Leermeester Islamitische Godsdienst opgestart. Dit traject omvat enerzijds de deeltijdse verkorte educatieve bachelor voor secundair onderwijs én anderzijds het deeltijdse avond-afstandstraject islamitische godsdienst.
- 15 Koran 11:118-119 "118: En als jouw Heer het had gewild, dan had Hij de mensen zeker tot één gemeenschap gemaakt. En zij zullen niet ophouden met het (van mening) verschillen (met elkaar). 119: Behalve degene die jouw Heer heeft begenadigd. En daarom heeft Hij hen geschapen ...".
- 16 Voor een extra inhoudelijke toelichting van de andere opleidingsonderdelen kunnen de ECTS-fiches geraadpleegd worden. Voor de ECTS-fiches van de AP Hogeschool, zie: <https://ects.ap.be/opleidingen/2022-23/EBA-SO/7084/> (geraadpleegd op 15-09-2022) en voor Thomas More, zie: [http://onderwijsaanbodmechelenantwerpen.thomasmore.be/2021/opleidingen/n/SC\\_54978427.htm#bl=12](http://onderwijsaanbodmechelenantwerpen.thomasmore.be/2021/opleidingen/n/SC_54978427.htm#bl=12) (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 17 Voor meer informatie over de opleiding op de AP Hogeschool, raadpleeg: <https://www.ap.be/opleiding/secundair-onderwijs/onderwijsvak/islamitische-godsdienst> (geraadpleegd op 15-09-2022) over de opleiding op Thomas More, zie: <https://www.thomasmore.be/opleidingen/professionele-bachelor/leerkrachtbijzondere-leermeester-islamitische-godsdienst-lager-en-secundair-onderwijs/leerkrachtbijzondere-leermeester-islamitische-godsdienst-lager-en-secundair-onderwijs-in-dagonderwijs/mechelen> (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 18 *Iftār* is het verbreken van de vasten bij zonsondergang in de vastenmaand Ramadan.
- 19 <https://www.ap.be/artikel/islamleraar-words-twee-studentes-getuigen> (geraadpleegd op 15-09-2022).
- 20 Vrouwelijke participant, 2021-2022.

## Literatuur

- CIO. 2022a. *Persbericht*. <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- CIO. 2022b. *Oproep rekruteringsexamen vervangers leerkrachten islamitische godsdienst*. <https://www.centrumislamonderwijs.be/> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- CLBV. 2020. *Samenwerking tussen levensbeschouwelijke vakken: Beperkte visietekst*. <https://www.ondw.be/sites/default/files/atoms/files/samenwerking-visietekst-061027.pdf> (geraadpleegd op 14-08-2022).

- De Standaard*. 2022. *Van Quickenborne trekt erkenning Moslimexecutieve in* (15-09-2022). [https://www.standaard.be/cnt/dmf20220915\\_92108051](https://www.standaard.be/cnt/dmf20220915_92108051) (geraadpleegd op 15-09-2022).
- Foblets, Marie-Claire. 1991. De erkenning en de gelijkstelling van de islam in België: enkele actualiteitsvragen in de afwachting van een definitieve wettelijke regeling. *Recht van de islam* 8: 86-97.
- Franken, Leni. 2016. Islamonderwijs in België: heden, verleden en toekomst. *Sampol*, 23 (4), <https://www.sampol.be/2016/04/islamonderwijs-in-belgie-heden-verleden-en-toekomst> (geraadpleegd op 03-08-2022).
- Franken, Leni. 2017. *Geld voor je God?* Brussel: UPA.
- Franken, Leni & Caroline Sägesser. 2021. Islamic Religious Education in Belgium. In red. Leni Franken & Bill Gent, *Islamic Religious Education in Europe*, pp. 33-49. New York: Routledge.
- Kanmaz, Meryem & Mohamed El Battiui. 2004. *Moskeeën, imams en islamleerkrachten in België. Stand van zaken en uitdagingen*. Centrum voor Islam In Europa (C.I.E.), Universiteit Gent, onder leiding van Firouzeh Nahavandi. Koning Boudewijnstichting. [https://www.filosofenfontein.be/archief/vorming/PUB\\_1447\\_Moskeeën\\_imams\\_islamleerkrachten.pdf](https://www.filosofenfontein.be/archief/vorming/PUB_1447_Moskeeën_imams_islamleerkrachten.pdf) (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Khoojinian, Mazyar. z.d. *De moslimgemeenschap. Commission royale historie*. <http://commissionroyalehistoire.be/pdf/bronnen/36Moslimgemeenschap.pdf> (geraadpleegd op 12-08-2022).
- Nasr, Seyyed Hossein, Caner Dagli, Maria Massi Dakake, Joseph E.B. Lumbard & Mohammed Rustom. 2013. *The Study Quran, A New Translation and Commentary*. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Overbeeke, Adriaan. 1991. "Migrantenbeleid als sta-in-de-weg voor de organisatie van de islam: Godsdienst als smeerolie." *Tijdschrift Streven*, 59e jaargang 1991. [https://www.dbnl.org/tekst/\\_stro10199101\\_01/\\_stro10199101\\_01\\_0112.php](https://www.dbnl.org/tekst/_stro10199101_01/_stro10199101_01_0112.php) (geraadpleegd op 13-08-2022).
- Van de Wetering, Stella & Karagul Arslan. 2013. *Zoek kennis van de wieg tot het graf: islamitische godsdienst*. Antwerpen: Maklu.
- Vlaams Parlement. 2011. Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen. [https://docs.vlaamsparlement.be/docs/handelingen\\_commissies/2010-2011/com270ond20-09062011.pdf](https://docs.vlaamsparlement.be/docs/handelingen_commissies/2010-2011/com270ond20-09062011.pdf) (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Vlaams Parlement. 2017. Centrum Islamonderwijs vzw – Werking. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1278186> (geraadpleegd op 14-08-2022).
- Vlaams Parlement. 2019. Over de derde voortgangsrapportage van het geactualiseerde actieplan van de Vlaamse Regering ter preventie van gewelddadige radicalisering en polarisering. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1453486> (geraadpleegd op 10-08-2022).

# 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.<sup>1</sup>

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(en)’. 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.

## Religie & Samenleving

Het tijdschrift Religie & Samenleving wil een podium bieden aan hen die zich bezig houden met de bestudering van de veranderingen in religie en religieuze organisaties in de Europese samenleving van de laatste twee eeuwen. Daarmee wil het tijdschrift een bijdrage leveren aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij. Religie & Samenleving kiest voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Vanuit dit brede perspectief wil het ook beleidsmakers en het geïnteresseerde publiek informeren over de veranderingen in religie in relatie tot de sociale, culturele en historische context. Het tijdschrift wil daarom een plaats bieden aan – in toegankelijke stijl geschreven – wetenschappelijke artikelen uit verschillende disciplines en eveneens aan essayistische bijdragen. Dan kan het gaan om boekbesprekingen maar ook om opstellen waarin in samenhang recentelijk verschenen en qua thema verwante publicaties worden behandeld. Voorts zal het ruime aandacht schenken aan publicaties die op genoemde terreinen verschijnen.

ISSN: 1872-3497

E-ISSN: 2773-1669

Radboud University



[www.radbouduniversitypress.nl](http://www.radbouduniversitypress.nl)