

Islamitisch godsdienstonderwijs en de uitdagingen van de pluriforme Nederlandse samenleving

Paradox van normativiteit en geloofwaardigheid

Rasit Bal*

Summary

In Dutch society, we have more than one million citizens with a Muslim faith. They came to the Netherlands as guest workers and for a temporary stay. At the beginning of their arrival, there was a need to practise the faith in little circles in a limited way. Later on, they decided to bring their family. With the arrival of the children the need for religious education expanded and its central orientation changed. Many mosques are established in the second part of the eighties of the previous century. Islamic schools are founded to support the faith based education at home and in mosques. The religious education at the Islamic schools are meant to support and confirm the religious life of Muslim migrants and to transfer it to the new generations. The protecting of the faith became the central effort of religious educators and parents, as a reaction of social pressure experienced by Muslims. In this article I am discussing some consequences of this protecting approach to the content of religious education, the didactical approach used as well as some of the challenges related to the public debate about religious education and presence of Muslims in the Netherlands. At the end of this essay I will answer the question of how to relate this issue with the Dutch culture and central orientations of our political order.

Inleiding

Moslims in Nederland vormen geen homogene groep. Zij verschillen qua cultuur en taal alsook qua historische en politieke achtergrond zoveel van elkaar (Jennissen et al. 2018), dat het bijna onmogelijk is om moslims te zien als één uniform geheel. Een goed voorbeeld is de inrichting van moskeeën in Nederland. Zo wordt in moskeeën voor Turkse Nederlanders Turks gesproken

* Rasit Bal is voormalig voorzitter van het Contactorgaan Moslims Overheid en docent islam aan de Hogeschool InHolland. Hij is verder co-projectleider van het project 'professionalisering van imams in Nederland' aan de VU.

en wordt de islam gepraktiseerd zoals die eeuwenlang gepraktiseerd is in centraal Turkije. Voor moslims van Marokkaanse afkomst is deze praktijk weliswaar herkenbaar, maar tegelijkertijd ook weer erg anders dan de praktijk in hun eigen moskeeën. En andersom geldt het ook.

Wat verreweg de meeste moslims echter wel gemeenschappelijk hebben, is dat zij allen migranten zijn. Zij zijn afkomstig uit verschillende landen en hebben verschillende culturele achtergronden, maar hebben allemaal ook te maken met de Nederlandse samenleving en cultuur. Gaandeweg is deze context, alsook de doorwerking daarvan op het dagelijks leven, de gemeenschappelijke noemer voor veel moslims in Nederland geworden. Sinds de komst van de eerste moslims zijn er zo twee ‘werkelijkheden’ ontstaan die niet altijd samenvallen: de ‘echte’ werkelijkheid van de hedendaagse Nederlandse samenleving en de ‘oorspronkelijke’ werkelijkheid die de afkomst van moslims verbeeldt en die versterkt terugkomt in hun beleving. De ‘echte’ werkelijkheid – en alles wat daarmee samenhangt – dringt zich steeds meer op, terwijl de afstand tot de ‘oorspronkelijke’ werkelijkheid steeds groter wordt. Het gevolg hiervan is, dat moslims een ‘derde’ werkelijkheid creëren die in de media en het publieke debat steeds vaker beschreven wordt als ‘parallele en gesloten gemeenschappen’ of als ‘enclaves van moslims’. Plekken die kunnen worden gezien als pogingen van moslims om de steeds groter wordende afstand met de oorspronkelijke werkelijkheid te overbruggen. Plekken die vooral na de eeuwwisseling negatief worden geduid als ‘gesloten’ of als ‘getto’s’, terwijl de Nederlandse overheid die plekken tot de eeuwwisseling beleidsmatig juist heeft gefaciliteerd (WRR 2001).

Voor de eerste generatie moslims stond het praktiseren van de islam centraal en lag de nadruk aldus op centrale religieuze praktijken als het vrijdaggebed en offer- en ramadanfeesten. Hiervoor was het niet altijd noodzakelijk om een permanente moskee te hebben. Na de komst van de kinderen – als gevolg van gezinshereniging – ontstond echter een nieuwe behoefte. Hoe om te gaan met de culturele en religieuze vorming van deze kinderen? Wie moet hen cultureel en religieus opvoeden en welke samenlevingsvorm moet leidend zijn voor hun socialisatie? Moet deze socialisatie gericht zijn op de Nederlandse samenleving waarin zij opgroeien of op de ‘oorspronkelijke’ samenleving die heel erg ver weg ligt? Vragen die uiteindelijk zijn beantwoord door het creëren van drie vormingscontexten – gezin, moskee en school – waarin de religieuze vorming van moslimkinderen op zo’n manier gestalte heeft gekregen, dat moslims de indruk wekken dat zij hun kinderen willen opvoeden met het oog op een samenleving die niet alleen heel ver weg is maar ook ‘onrealistisch’.

De eerste opvoedingscontext is het gezin waar de islam gepraktiseerd wordt en kinderen al doende religieus gesocialiseerd worden. In deze praktijken maken de kinderen zich de islam eigen. Zo is het altijd geweest, maar eenmaal in een andere omgeving waarin moslims niet meer de meerderheid vormen, ontstonden er haperingen in dit proces van religieuze overdracht (Roy 2003). De religieuze opvoeding door de ouders bleek niet toereikend te zijn, omdat ouders onvoldoende toegerust bleken te zijn om hun eigen geloof over te dragen op hun kinderen. Ouders beschikken niet over voldoende kennis van de islam, omdat zij meestal ongeletterd zijn. De meeste ouders zijn doeners en uitvoerders van de islam. Zij laten zien hoe het moet door het voor te doen. Maar als er behoefte ontstaat aan onderwijs over de islam, of aan het praten en filosoferen over de islam, dan blijken ouders erg ‘onmondig’ en ‘ongeleterd’ te zijn wat hun eigen geloof betreft (Bucx 2015, 133). De behoefte aan deze meer inhoudelijke aspecten van de religieuze opvoeding neemt toe naarmate kinderen ouder worden. Op een bepaalde leeftijd willen kinderen immers niet alleen maar doen, maar ze willen ook begrijpen waarom ze bepaalde rituelen en praktijken doen.

Ter ondersteuning van de religieuze en culturele opvoeding in het gezin werden er moskeeën gesticht om de religieuze opvoeding beter te laten slagen. In moskeeën werken immers mensen (imams) die wel kennis hebben van de islam en dus beter gekwalificeerd zijn om dergelijke kennis over te dragen op de jongere generatie (Shadid 2008). Deze kennisinhouden van de islam zijn in de meeste moskeeën echter behoorlijk geobjectiveerd,¹ zodat een mogelijke onenigheid over wat de islam zou zijn uitgesloten wordt (Ramadan 2008, 28). Deze ‘geobjectiveerde’ islam is de gemeenschappelijke oriëntatie van moslims als zij het hebben over de ‘islam’. Er bestaat zodoende een grote consensus onder moslims over deze ‘objectieve’ en dus ‘onveranderlijke’ inhouden van de islam, die door imams en hulp-imams op de gebruikelijke cognitieve manier aan de gelovigen worden geleerd. Zo is een vorm van moskeewonderwijs ontstaan dat massaal wordt bezocht. Echter, naarmate kinderen ouder worden, ontstaan ook hier weer overdrachts- en ordeproblemen. De didactiek van ‘herhalen’, ‘memoriseren’, ‘instrueren’ blijkt niet aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen en wordt ook niet ondersteund en bevestigd door de sociale omgangsvormen en oriëntaties buiten de moskee (Roy 2003).

Medio de jaren tachtig van de vorige eeuw ontdekten moslims de mogelijkheid van het stichten van islamitische scholen als een derde opvoedingscontext ter ondersteuning van de religieuze opvoeding van kinderen. Het godsdienstonderwijs op school is zo een aanvulling geworden op de godsdienstige opvoeding in het gezin en het moskeewonderwijs (ISBO-SLO

2004). Maar omdat het nog steeds gaat om dezelfde ‘geobjectiveerde’ islam die de kinderen zich dienen eigen te maken, is het godsdienstonderwijs op school meer van hetzelfde geworden. Het gaat steeds om dezelfde inhoud die elk jaar opnieuw worden aangeboden. De godsdienstleerkrachten, zonder dat zij daartoe geschoold zijn en zonder dat zij goed onderwijsmateriaal hebben, herhalen wat thuis en in de moskee aan de orde is gekomen. Pas na de eeuwwisseling heeft men oog gekregen voor deze problemen en worden er mondjesmaat, onder invloed van politieke druk, pogingen ondernomen om het godsdienstonderwijs op islamitische scholen te professionaliseren (Onderwijsinspectie 2002).

Pogingen van overheidswege om te achterhalen hoe de praktijk van het godsdienstonderwijs van moskeeën er uitziet,² zijn telkens mislukt omdat de moskeeorganisaties geen toegang verschaffen. Dit is ook de reden waarom er geen representatieve onderzoeken over moskeeeonderwijs bestaan. In dit artikel wil ik een poging wagen om een beeld te schetsen van het islamitisch godsdienstonderwijs. Ik ga daartoe een uiteenzetting geven van en kritisch reflecteren op de recente ontwikkelingen met betrekking tot het islamitisch godsdienstonderwijs in zowel school als moskee. Tevens zal ik daarbij wijzen op de noodzaak om in Nederland te komen tot een academische opleiding voor imams en docenten islam godsdienst. Mijn persoonlijk observaties en ervaringen zullen hierbij leidend zijn. Ik ben immers professioneel betrokken geweest bij alle zojuist genoemde vormingscontexten en ook in verschillende rollen als imam, oprichter van scholen, godsdienstleraar, ontwikkelaar van godsdienstmateriaal, onderzoeker, bestuurder van scholen en opleider van leraren. Tevens put ik uit de vele praktijkonderzoeken die gedaan zijn door studenten van de toenmalige imamopleiding aan de hogeschool InHolland.

Nederlandse context als confrontatie voor religieuze vorming

De praktijk van de islamitische religieuze vorming, en dan vooral de opvoedingspraktijk in moskeeën en islamitische scholen, wordt in Nederland geconfronteerd met drie uitdagingen die sterk samenhangen met deze omgeving waarin moslims niet meer de meerderheid vormen: de Nederlandse cultuur, de sociale verhoudingen en het wettelijk kader. Deze dienen zich aan als een vreemde, en soms choquerende, omgeving die onmogelijk genegeerd kan worden.

De socialisatie en religieuze vorming van islamitische kinderen geschiedt in twee verschillende en deels tegenstrijdige culturele contexten: de eigen

betrekkelijke gesloten gemeenschap en de Nederlandse pluriforme samenleving. Deze twee contexten wisselen elkaar af, vallen in veel opzichten niet samen en bevatten tegengestelde oriëntaties. Naar mijn observatie zijn er twee zaken die expliciet naar voren komen als een ‘afstand’ of ‘tegenstelling’ tussen deze twee socialisatiecontexten. De centrale oriëntatie van de Nederlandse opvoedingspraktijk is dat kinderen toegerust worden om zelfstandig eigen keuzes te kunnen maken. Daarbij is de ‘rationalisering’ en het ‘communiceren’ van eigen keuzes een centrale kwaliteit die kinderen gedurende hun opvoeding geacht worden te ontwikkelen. Dit staat in schril contrast tot de centrale oriëntatie van de religieuze vorming van moslims, waarbij juist ‘gehoorzaam zijn aan de heilige instructie’ het belangrijkste doel is (Bucx 2015, 39). Islamitische kinderen worden al oefenend en herhalend in staat gesteld om zich de voorgeschreven waarheden en handelingen eigen te maken. De ‘rationalisering’³ van deze religieuze waarheden en handelingen vindt brongerelateerd plaats. De plaats in de bron en de manier waarop zij gesteld worden, zijn bepalend voor het bindende karakter van de instructie. In deze contexten wordt het succes van de vorming afgemeten aan het kunnen reproduceren van de religieuze kennisinhouden en het kunnen praktiseren van de religieuze handelingen in het dagelijkse leven.

Als het gaat om de sociale verhoudingen in de Nederlandse samenleving dan staan ‘gelijkwaardigheid’ en ‘vrijheid’ centraal (Stoker 1995). Deze normerende oriëntaties voor de gehele samenleving wijken af van de sociale praktijk binnen de islamitische kring (Bucx 2015). Daar is ‘het zich onderscheiden’ van de omgeving een centrale oriëntatie, omdat de gehele groep een ‘acculturisatieproces’ doormaakt en een eigen historische ontwikkeling heeft (Eldering 2006, 180). Dit proces wordt ervaren als verlies van eigenheid en het vreemden van de oorspronkelijke werkelijkheid en oriëntaties. Bovendien is het zo dat in de oorspronkelijke sociale verhoudingen ‘gelijkwaardigheid’ noch ‘vrijheid’ centrale en normerende oriëntaties waren (Gijsberts 2012; Eldering 2006, 182). Hierdoor is het voor de Nederlandse moslims met een migratieachtergrond bijna ‘onecht’ om zich te oriënteren op deze centrale waarden van de Nederlandse samenleving. Terwijl in de dominante sociale verhoudingen in Nederland individuele handelingen, afwegingen en noties voortdurend getoetst worden op deze centrale waarden, zien wij dat moslims ‘vreemd’ staan ten opzichte van deze waarden. Zo lijkt het alsof zij deze ‘verworvenheden’ van de moderne, westerse samenleving ‘afwijzen’ en er daarmee zelf voor ‘kiezen’ om zich te onderscheiden – *self-othering* – naar een positie van tweederangs burger (Ramadan 2004).

De Nederlandse samenleving is sinds de Tweede Wereldoorlog veel pluriformer geworden. Zij is allereerst samengesteld uit de 'restanten' van de verzuilde samenleving, waarbij protestanten, katholieken, humanisten en niet-religieuzen vrij makkelijk te onderscheiden zijn. Maar daarnaast is de diversiteit de afgelopen decennia ook toegenomen door verschillende migratiestromen naar Nederland, waardoor de bevolking van met name de grote steden van samenstelling is veranderd. De beleving van toegenomen diversiteit geldt zeker voor islamitische arbeidsmigranten en hun nakomelingen (Werf 2002). De omgeving is voor hen zeer onbepaald en verwarrend geworden. Daarnaast is het voor hen ook zichtbaar geworden dat de religieuze praktijk van moslims evenzeer divers is. Daarmee komt de verbeelde eenduidigheid van de islam zeer zwaar onder druk te staan. Hoe kan de islam immers claimen de enige ware en goddelijke godsdienst te zijn als er niet eens sprake is van eenheid binnen de islam zelf? De pluriforme omgeving brengt met zich mee dat er een grote belangstelling ontstaat voor de islam, omdat het gaat om een grote bevolkingsgroep waarvan de uitingen van haar godsdienst maatschappelijk duidelijk zichtbaar zijn. Verschil trekt aandacht. Voorzien in adequate informatie over de islam aan niet-moslims lukt niet altijd, omdat relatief weinig moslims de Nederlandse taal machtig zijn en ook niet over relevante kennis beschikken om informatie over de islam te verschaffen. Hierdoor ontstaat er een groot gebrek aan kennis over de religieuze praktijk van een relatief grote bevolkingsgroep alsmede over de uitingen van de islam in de publieke ruimte.

Verder legt het wettelijk kader in Nederland een grote nadruk op de scheiding tussen kerk en staat en het onderscheid tussen privaat en publiek (Vroom 2002). Zo wordt algemeen aanvaard dat godsdienst een private aangelegenheid is en dat mensen hun religieuze en levensbeschouwelijke overtuigingen voor zich houden en deze enkel in daartoe gereserveerde private contexten beleven, zoals thuis, in de kerk, synagoge, moskee of bijzondere scholen maar zeker niet in de publieke ruimte die neutraal en 'kleurloos' dient te zijn. In een dergelijke context claimen de geïnstitutionaliseerde godsdiensten en levensbeschouwingen niet meer richtinggevend te zijn voor het publieke leven. Het doen van uitingen en het tonen van symbolen van deze geïnstitutionaliseerde godsdiensten en levensbeschouwingen in het publieke domein wordt zoveel mogelijk vermeden (Donk et al. 2006). Er is in ieder geval een grote consensus dat dit de meest belangrijke invulling is van de 'scheiding van kerk en staat'. De sociale werkelijkheid die ingericht is naar dit beginsel zet de praktiseerbaarheid van de islam onder grote druk. Deze sociale werkelijkheid en de centrale oriëntaties daarvan functioneren normstellend voor

het leven van moslims in de Nederlandse samenleving, zowel individueel als in gemeenschapsverband. Dat betekent dat moslims ‘gedwongen’ worden om zich te schikken in de scheiding van de publieke en private sfeer. Het weren van islamitische symbolen uit de publieke sfeer wordt steeds vaker als legitiem beoordeeld: religie dient achter de voordeur te blijven. Een goed voorbeeld hiervan is het verbod op het dragen van een boerka in openbare ruimten dat op 27 juni van dit jaar door de Eerste Kamer is aangenomen. Voor de beleving van de islam brengt dit met zich mee, dat moslims als gevolg van de scheiding tussen privaat en publiek zich ‘gedwongen’ voelen te seculariseren. Echter, het resultaat van dit alles is dat de religieuze praktijk van moslims in de publieke sfeer weliswaar minder zichtbaar wordt, maar dat in de private context tegelijkertijd een intensivering van de religiositeit kan ontstaan. Vormen van salafistische en orthodoxe religiositeit kan men zo, paradoxaal genoeg, zien als uitingen van deze opgelegde secularisering (Roy 2003).

De sociale en institutionele inrichting van de samenleving ‘dwingt’ moslims om zich te schikken langs deze lijnen. De politieke en maatschappelijk claims van de islam worden sterk verdrongen, omdat zij òf geen relevantie hebben voor de publieke ruimte òf omdat zij niet verstaanbaar zijn voor niet-moslims. De Nederlandse moslims kunnen zich zodoende maar zeer beperkt uiten over publieke aangelegenheden of over hoe de samenleving als geheel ingericht dient te worden.

Religieuze praktijk en de nieuwe omgeving

De religieuze praktijk van de islam ontwikkelt zich als reactie op deze nieuwe maatschappelijke context. De confrontatie met deze nieuwe omgeving en actuele tegenstellingen spelen daarbij een centrale functie. Zo ontstaat een nieuwe religieuze praktijk van de islam (Maliapaard & Gijsberts 2012). De gevestigde instituties en betrokken partijen reageren hier weer op, waardoor er een nieuw maatschappelijk evenwicht ontstaat. In deze dynamische en interactieve tegenstellingen worden de grenzen van de maatschappelijke verhoudingen opnieuw getrokken. Welke uitingen van de islam in het publieke domein genoeg ‘aangepast’ zijn om zichtbaar te mogen zijn, zal zo in de toekomst blijken. Dat houdt tevens in dat moslims in hun religieuze praktijk aansluiting dienen te vinden tussen wat ‘privaat’ is en wat ‘publiek’ is. Als reactie op deze maatschappelijke tegenstellingen wordt er dan een nieuwe en unieke religieuze identiteit geconstrueerd. Sociologisch gezien betekent dit dat de religieuze praktijk van moslims zich aanpast aan de nieuwe omgeving,

dat wil zeggen aan de dominante, Nederlandse cultuur (Eldering 2006). Deze aanpassing verloopt via een traceerbare route die ik als volgt wil omschrijven.

De eerste groep arbeidsmigranten kwam naar Nederland voor een tijdelijk verblijf. Zij wilden zoveel mogelijk geld verdienen en snel terugkeren. In deze fase was het niet aan de orde dat men zich zou moeten aanpassen. Het beleid van de overheid was gericht op 'integratie met behoud van eigen cultuur' en bood arbeidsmigranten hiertoe ook alle ruimte. Op de blootstelling aan een vreemde omgeving met een vreemde cultuur en omgangsvormen werd gereageerd door te zoeken naar een 'afzondering' in eigen kring en door zich te 'isoleren' van de samenleving (Lahri 2007). Zo ontstonden er twee werelden, een waar de islam en de eigen culturele identiteit werd gepraktiseerd en de buitenwereld. In eigen kring werd getracht om de eigen culturele en religieuze identiteit zo goed mogelijk te praktiseren en over te dragen aan de nieuwe generatie. Gaandeweg wordt deze 'afzondering' echter steeds vaker, vooral door de Nederlandse politiek en in de publieke opinie, geproblematiseerd en opgevat als 'afzetten'. In samenhang met deze 'externe' tegenstellingen en maatschappelijke druk is de handhaving van deze praktijk van afzondering en zelfbehoud echter een centrale oriëntatie van moslims geworden (Scheffer 2008).

De confrontatie met het pluriforme karakter van de samenleving heeft in de beleving van veel moslims de 'vreemdheid' van de omgeving sterk bevestigd. In deze samenleving staat immers geen enkele religieuze traditie centraal of maakt publiekelijk aanspraak op waarheid. Voor de religieuze praktijk van moslims kan deze relativisering als zeer verwarrend worden ervaren. Daarop wordt gereageerd door de waarheidsclaims van de islamitische identiteit juist te accentueren en de inhoud daarvan te rationaliseren (Gijsberts 2012).⁴ Maar dat doet men dan vooral in eigen kring, waardoor het lijkt alsof men al een 'voorschot' neemt op de verwachte externe kritiek. De religieuze praktijk, symbolen en voorschriften worden binnen de eigen kring nader geëssentialiseerd en verhelderd. Terwijl de buitenwereld de religieuze overtuigingen en tradities relativeert, zien wij dat moslims een omgekeerde beweging maken door de waarheidsaanspraken van de islam sterk te accentueren. De 'verwarde buitenwereld' wordt door moslims tegemoet getreden met eigen 'zekere' waarheden en handelingsinstructies. Ook deze reactie en beleving van de maatschappelijke spanningen werken zeer vermoedelijk afstand vergrotend en werken legitimerend voor de maatschappelijke afzondering van moslims. Het is aannemelijk dat de terugkerende theologische discussie over 'daru'l harb' en 'daru'l islam' in de academische kringen hierop slaat.⁵

Parallel aan deze beweging om de religieuze praktijk en symbolen verder te essentialiseren en de grenzen daarvan scherper te trekken, kunnen wij zien dat de religieuze praktijk van moslims steeds meer weerstand ontmoet in de publieke ruimte. In de openbare ruimte is de publieke geloofwaardigheid en praktiseerbaarheid van de islam steeds meer onder druk komen te staan. Doordat de uitingen van de islam in het publieke domein worden geproblematiseerd, ontstaat er een maatschappelijk onbehagen over de publieke islam die door moslims wordt gecompenseerd door de eigen religieuze identiteit centraal te stellen. Op deze wijze trekken moslims hun religieuze leven terug uit het openbare leven (zelfverdringing).

Omdat deze 'afzondering' van de samenleving steeds weer wordt bevraagd (uit betrokkenheid, nieuwsgierigheid of uit ideologische overwegingen) door de omgeving (buren, collegae, politiek en media) en de betrokkenen steeds vaker goede argumenten moeten vinden om deze 'afzondering' te kunnen rechtvaardigen, dienen uitingen van de islam in de publieke ruimte verstaanbaar te worden gemaakt voor een breed publiek en dient de relevantie van de religieuze praktijk voor de gehele samenleving te worden aangetoond. In de eigen religieuze traditie is er een overvloed aan religieuze argumenten voor deze afzondering. Zo zijn er veel uitspraken van de profeet waaruit blijkt dat moslims zich niet zouden moeten mengen, bevriend raken of gaan lijken op niet-moslims en tevens ontbreekt het aan argumenten die toenadering tot andere religieuze groeperingen legitimeren. In de pluriforme samenleving blijkt het zeer lastig te zijn om 'afzondering' religieus te legitimeren, terwijl de betreffende aanhanger midden in de samenleving leeft. Als gevolg hiervan wordt de religieuze praktijk van moslims verder geritualiseerd, omdat juist rituelen geen behoefte hebben aan een rationele onderbouwing. De religieuze uitingen worden 'uitingen van afzondering' en op die manier steeds meer losgetrokken van de alledaagse werkelijkheid. Het gevolg hiervan is, dat de religieuze uitingen van moslims niet alleen steeds meer worden geritualiseerd, maar ook worden ontdaan van verstaanbare gronden voor een breed publiek. Waarom moslima's een hoofddoek dragen, waarom moslims een maand lang vasten en zelfs geen water mogen drinken (terwijl geen water drinken ongezonder is), waarom zij zo vaak moeten bidden of waarom moslima's een boerka dragen, blijven handelingen die 'onbegrijpelijk' en 'ondoorgegrondelijk' zijn. Het zou best kunnen dat maatschappelijk 'onbehagen' over de aanwezigheid van moslims in Nederland hiernaar verwijst.

Islamitische godsdienstonderwijs als instrument van zelfbehoud

Het godsdienstonderwijs zoals het georganiseerd wordt in moskeeën en op islamitische scholen is gericht op handhaving van de religieuze praktijk en overtuigingen zoals die ‘meegenomen’ zijn uit de oorspronkelijke samenlevingen. De centrale opdracht ervan kan op twee manieren beschreven worden: onderwijzen van de islam aan de nieuwe generatie moslimkinderen zodat zij de religieuze traditie voortzetten (1) en zorgen dat moslimkinderen zich kunnen onderscheiden in een pluriforme samenleving (2). De inhoud van het godsdienstonderwijs wordt daarom bepaald in overeenstemming met de gangbare religieuze praktijk die historisch is ontstaan (geobjectiveerde inhouden van de islam). Centraal staan de religieuze voorschriften (omgangsregels, spijswetten en kledingvoorschriften) voor het dagelijks leven, gebedsdiensten, het memoriseren van korandelen, kennis van de levensloop van de profeet en de centrale waarheidsvoorstellingen. Deze inhouden van het godsdienstonderwijs gelden voor alle doelgroepen, ongeacht leeftijd, geslacht, plaats en tijd. Daarmee wordt gesteld dat deze inhouden ‘universeel’ zijn en dus niet onderhevig zijn aan aanpassing, verandering of herziening.

Als de inhoud van het godsdienstonderwijs vastligt en niet veranderlijk is, komt de vraag naar voren hoe het islamitische godsdienstonderwijs reageert op de context van de Nederlandse samenleving. Kan dit godsdienstonderwijs ruimte maken voor het pluriforme karakter van de samenleving? Kan het een onderscheid maken tussen een publieke en private beleving van de islam? En kan het aansluiten bij belangrijke beginselen van de Nederlandse samenleving zoals gelijkwaardigheid en vrijheid? De huidige praktijk van het godsdienstonderwijs, zowel in moskeeën als op islamitische scholen, laat zien dat de handhaving van de historisch bepaalde religieuze praktijk van de islam de centrale opdracht is.⁶ Kritische reflectie op de inhoud wordt niet gestimuleerd en er wordt ook niet gezocht naar manieren om de inhoud te laten aansluiten bij de cultuur, verhoudingen en centrale oriëntaties van de nieuwe omgeving. Daartegenover bevatten de godsdienstmethodieken zichtbare vormen van een apologetische benadering alsof kinderen in de Nederlandse samenleving te maken hebben met concurrerende levensbeschouwingen, waarheden en handelingskeuzes.

Inhouden die aanleiding kunnen geven voor spanning met de omgeving – zoals man-vrouw verhouding, seksualiteit, strafwetten, godsbeelden waarbij God ‘meedogenloos’ straft – worden uitgeselecteerd en voorlopig verzwegen. De ruimte die zo ontstaat wordt opgevuld met nieuwe thema’s die wel aansluiten bij de nieuwe omgeving. Zo worden thema’s als maatschappelijke

diversiteit, zowel onder moslims als in de samenleving, burgerschap, vrijheden en democratie aan de orde gesteld. Soms worden deze thema's slechts in de marges behandeld, zoals in het moskeeonderwijs en op sommige islamitische scholen, en soms staan zij wat meer centraal, zoals in het islamitisch godsdienstonderwijs (IGO) op openbare scholen. Hierdoor is de inhoud van het godsdienstonderwijs zeer eclectisch en onsamenhangend. Zolang een 'extern' thema niet expliciet conflicteert met de geloofsvoorstellingen en voorschriften, kan het opgenomen worden in het curriculum – wat ook gebeurt als de maatschappelijke druk om dit te doen groot is. Het godsdienstmateriaal dat ontwikkeld is door de Islamitische Scholen Besturenorganisatie (ISBO), Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) en Stichting Platform Islamitische Organisaties in Rijnmond (SPIOR) behandelt dan ook zulke maatschappelijke thema's als aanvulling op de gangbare en breed geaccepteerde religieuze inhouden (ISBO-SLO 2004). Bij de totstandkoming van deze methode werd expliciet gezocht naar raakvlakken met de pluriforme samenleving, de rechtstaat en met centrale oriëntaties zoals gelijkwaardigheid, vrijheid en het non-discriminatie gebod. Deze methode is geïntroduceerd in 2007 en is intussen weer in de vergetelheid geraakt. Islamitische scholen maken zelden gebruik van deze methode, omdat de inhoud onvoldoende aansluit op de gangbare religieuze praktijk in moskeeën en scholen en hun centrale oriëntatie op het handhaven van het eigen religieuze leven in een vreemd land. Daartoe draagt men aan de kinderen liever eenduidige en universele inhouden en praktijken over die zij dienen te geloven en te praktiseren.

In het godsdienstonderwijs op islamitische scholen komen thema's als seksuele voorlichting, evolutietheorie en religieuze diversiteit zeker aan bod, maar deze thema's dienen wel als bevestiging van de eigen religieuze voorstellingen. Een vergelijking tussen evolutietheorie en scheppingsverhaal wordt in het voordeel van het islamitische scheppingsverhaal gemaakt. Deze thema's worden zo aangeboden, dat zij geheel binnen de grenzen van de eigen religieuze praktijk vallen. Daarbij worden de kinderen expliciet niet uitgedaagd om dergelijke inhouden zelf kritisch te evalueren en eigen keuzes te maken. Het exclusivistische perspectief is zeer herkenbaar in de didactische aanpak en leidend voor de manier waarop andere godsdiensten aan de orde komen. Relativering van de eigen waarheidsclaims en/of een beweging naar een meer levensbeschouwelijke benadering van de islam zijn niet herkenbaar.⁷

De methoden die gebruikt worden voor het godsdienstonderwijs in moskeeën bevatten zelden thema's als hierboven genoemd. De meeste uitgewerkte methode die mij bekend is, wordt gebruikt in de kringen van Milli Görüş en bevat een mix van religieuze en culturele (Turkse) elementen.⁸ Dit

komt omdat deze methodes ontwikkeld worden in eigen kring en gericht zijn op de handhaving van de eigen religieuze cultuur. Verantwoording naar externe partijen is niet aan de orde. Men maakt ook geen grondige analyse van de maatschappelijke context waarin islamitische kinderen leven, naar school gaan en spelen met niet-islamitische kinderen om de inhouden van het moskeeonderwijs hierop te laten aansluiten. Deze praktijk bevestigt dat men werkt met twee werelden die elkaar niet raken. Het ultieme streven van het onderwijsaanbod in de moskee is om kinderen duidelijk te maken dat de eigen religieuze overtuiging de enige 'ware' is. Ter onderbouwing van deze essentialistische benadering worden zulke dagelijkse zaken rechtstreeks in verbinding gebracht met de primaire bronnen (Koran en overleveringen). De Koran en overleveringen van de profeet worden steeds vaker opgevoerd om de eigen overtuiging te onderbouwen en krachtiger te onderscheiden.

Nadat de inhoud van het godsdienstonderwijs op deze manier is veiliggesteld, blijft er relatief weinig ruimte over voor aanpassing en verandering om de maatschappelijke context waarin islamitische kinderen opgroeien in het onderwijs te verdisconteren. Ontwikkelingen betreffen vooral de vorm waarin de inhoud aan de orde komt, de didactische aanpak van de docenten en de fysieke onderwijsomgeving. Afhankelijk van de leeftijdsgroep worden er verschillende vertelvormen (vraag-antwoord en presenteren), kleurrijke lettertypen en verhalen (van voorbeeldfiguren, profeten, geleerden) gehanteerd. Daarnaast wordt er gezocht, en dit betreft dan vooral het moskeeonderwijs, naar mogelijkheden om het Nederlands als onderwijstaal in te voeren. Ook zijn er pogingen ondernomen om de didactische activiteiten, naast het memoriseren van inhouden, beter te laten aansluiten bij de ervaringswereld van de kinderen, zodat kinderen zich de inhouden niet alleen cognitief eigen maken maar ook gaan ervaren. Naar Mekka gaan, islamrelevante plekken bezoeken, religieuze feestdagen uitbundig vieren zijn betrekkelijk nieuwe activiteiten.⁹ In dit opzicht hebben moskeeën van Turkse Nederlanders behoorlijk vooruitgang geboekt ten opzichte van de moskeeën van Marokkaanse Nederlanders. Dit geldt niet alleen voor de vorm en didactiek van het moskeeonderwijs, maar ook voor de inhoud van dit onderwijs. Het curriculum in Turks-Nederlandse moskeeën omvat ook cultuureducatie, islamitische geschiedenis met een focus op de Ottomaanse periode, Turkse taal,¹⁰ excursies, wedstrijden en spelactiviteiten. De ontwikkelruimte van het moskeeonderwijs van de Marokkaanse Nederlanders wordt daarentegen vooral gezocht in het nader systematiseren van de religieuze kennisinhouden,¹¹ het verbeteren van fysieke onderwijsruimten en het inzetten van het Nederlands als instructietaal. Toch zien we, dat er eveneens pogingen worden ondernomen om het godsdienston-

derwijs in de moskee om te zetten in Arabisch taalonderwijs (Lahri 2007). Daarmee wil men niet alleen het belang van het Arabisch voor islameducatie accentueren, maar ook aan cultuureducatie doen en tracht men de islam via het Arabisch te handhaven.

Ondanks deze pogingen om het islamitisch godsdienstonderwijs te vernieuwen naar vorm, didactiek en inhoud, kampt dit onderwijs met een crisis. Dit heeft vooral te maken met veranderingen in de doelgroep. Islamitische kinderen groeien op in de Nederlandse samenleving, gaan hier naar school en worden beïnvloed door de Nederlandse cultuur. Zij worden veel intenser blootgesteld aan de gangbare omgangsvormen in Nederland en oriënteren zich meer op de centrale waarden en normen in de samenleving als geheel. Hun Nederlandse taalvaardigheid wordt vergelijkbaar met die van hun Nederlandse leeftijdsgenoten en steeds meer ouders spreken Nederlands met hun kinderen (Bucx 2015). Die taalkeuze wordt gedaan omdat de eerste generatie migranten zich langzamerhand uit het actieve leven heeft teruggetrokken en vanwege de zwakke ontwikkeling van het Turks en Arabisch onder de nieuwe generatie. Kinderen met een Marokkaanse achtergrond stappen zeer vroeg over naar het Nederlands en kunnen zich niet meer uitdrukken in het Marokkaans-Berbers. De taalvaardigheid van deze kinderen is daarmee onvoldoende om de 'zwarte' taal van het godsdienstonderwijs in het Turks of Arabisch te kunnen volgen en zich de inhouden daarvan eigen te maken.

De meeste kinderen bezoeken het moskeeonderwijs omdat hun ouders die keuze voor hen maken. Wanneer kinderen ongeveer een jaar of zes zijn, beginnen ze naar de moskee te komen en beginnen ze spelenderwijs met het memoriseren van standaardteksten, met het leren reciteren van koranletters en met het nadoen van rituelen. Gaandeweg wordt dit onderwijs uitgebreid met het internaliseren van islamitische ge- en verboden, met het leren van de centrale geloofswaarheden van de islam, de verhalen van de profeten en de levensloop van de profeet Mohammed. Zoals al werd opgemerkt worden deze inhouden en thema's ieder jaar weer herhaald, waardoor in de beleving van de kinderen godsdienstonderwijs altijd hetzelfde is. De praktijk van het godsdienstonderwijs in moskeeën laat zien dat naarmate de kinderen ouder worden, hun betrokkenheid en leerbaarheid minder wordt. Zodra kinderen veertien of vijftien jaar oud zijn, stoppen zij doorgaans dan ook met het volgen van het godsdienstonderwijs in de moskee. Dit is ook de leeftijd waarop kinderen doorgaans gaan puberen en in verweer komen tegen het ouderlijk gezag. Oudere kinderen raken zo uit het zicht van het moskeeonderwijs, maar binnen de kringen van de moskee leeft de diepe hoop dat deze kinderen later

weer terugkomen als gevolg van de basis die met het moskeeonderwijs is gelegd.

Aansluiting op de Nederlandse verhoudingen en het trainen van opleiders

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat de centrale oriëntatie van het islamitische godsdienstonderwijs binnen alle drie de hierboven genoemde contexten – gezin, moskee en islamitische school – gericht is op het handhaven van de eigen religieuze overtuigingen en praktijken in een vreemde omgeving. Daarbij wordt de vreemde omgeving ervaren als verwarrend, onbepaald en bedreigend voor de eigen religiositeit. Als gevolg daarvan heeft ‘seculier worden’ een negatieve betekenis en associatie gekregen. Het wordt niet geassocieerd met vooruitgang en emancipatie, maar juist met verlies van eigenheid en overtuiging. De inspanning van het godsdienstonderwijs is dan gericht op behoud van de religieuze overtuigingen. Echter, naar mijn idee maakt deze praktijk van godsdienstonderwijs het onmogelijk om op een constructieve manier aansluiting te vinden bij de Nederlandse samenleving. Vitaliseren, vernieuwen en het opnieuw interpreteren van de religieuze praktijk vanuit de ervaringen die men in de Nederlandse samenleving opdoet, wordt simpelweg gezien als een bedreiging. De progressie (systematiseren, verrijken, werkvormen, enz.) die in de praktijk van het godsdienstonderwijs wordt gerealiseerd, blijft een poging in de marge, terwijl de publieke discussie hierover suggereert dat de ‘vernieuwing’ vooral betrekking zou moeten hebben op de inhoud en hoe die aansluit op de doelgroep in relatie tot de Nederlandse cultuur en de centrale oriëntaties daarvan. Publieke en politieke interesse is vooral gericht om te achterhalen hoe moslims via het godsdienstonderwijs de kinderen voorbereiden op de pluriforme samenleving. In die verhouding werkt het opvoeren van externe druk altijd averechts. Het wordt door moslims ervaren als een bevestiging van beleefde bedreiging en houdt de ontwikkelruimte zeer klein. Dit is vermoedelijk de reden waarom moskeeën zich zeer terughoudend opstellen om mee te werken voor onderzoek dat geïnitieerd wordt door de overheid.

Wat naar mijn overtuiging nodig is, is een academische context waar gereflecteerd wordt op deze nieuwe praktijk van godsdienstonderwijs en islambeleving in Nederland. Niet door ‘outsiders’ en sociale wetenschappers die geen islamitische overtuiging hebben, maar door wetenschappers die zich sterk verbonden voelen met de religieuze praktijk van moslims. Die van deze

religieuze praktijk hun beroepspraktijk maken, zodat zij van binnenuit spanningen zichtbaar kunnen maken en beschrijven en zo een stevige basis kunnen leggen voor reflectie en vernieuwing. Voor authentieke vernieuwing en vitalisering is reflectie alleen nog onvoldoende. Er moet ook gezocht worden naar een nieuwe balans tussen de verschillende perspectieven, waarden en normen en waarheden. En dit alles dan sterk gerelateerd aan de nieuwe omgeving, niet alleen als een feitelijke gegevenheid, maar juist ook als basis van een nieuwe vorm van religiositeit. Alleen door de islam te laten wortelen in deze nieuwe omgeving, kan het een duurzaam onderdeel gaan vormen van de Nederlandse cultuur.

In de hedendaagse samenleving zijn universiteiten en hogescholen de plekken waar reflectie op een systematische en professionele manier vorm krijgt; objectief, in vrijheid en met distantie tot het betreffende verschijnsel. De op deze wijze georganiseerde reflectie houdt de praktijk niet alleen een spiegel voor, maar het levert ook de toekomstige professionals op die deze praktijk van binnenuit kunnen vitaliseren, nieuwe verbanden kunnen leggen en nieuwe mogelijkheden kunnen introduceren. Daarom is in Nederland ook behoefte aan islamonderwijs op HBO- en academisch niveau (Ter Avest 2014). De huidige academische reflectie op de praktijk van de islam geschiedt nog te veel door onderzoekers en wetenschappers die onvoldoende geëngageerd zijn met het islamitisch binnenperspectief. De resultaten van het huidige onderzoek naar de praktijk van de islam faciliteert nadrukkelijk het publieke debat dat gevoerd wordt door politiek en media, maar wordt door moslims zelf ervaren als dat zij geïmponeerd worden als een studieobject,¹² als oorzaak van sociale problemen en als zeer stigmatiserend (WRR 2001).¹³ De bevindingen en observaties van deze wetenschappers vinden daardoor onvoldoende weerklank binnen islamitische kring. Daarom is het nodig dat er wetenschappelijke contexten ontstaan waar geëngageerde wetenschappers van binnenuit reflecteren op de religieuze praktijk van moslims in Nederland net zoals dergelijke wetenschappelijke contexten ook bestaan voor andere religieuze groepen zoals katholieken en protestanten. Pogingen om dergelijke contexten te creëren zijn verschillende keren ondernomen, maar bleken kwetsbaar en kortstondig waardoor de resultaten onvoldoende weerklank vonden onder moslims (Boender 2013). Zo zijn er tegenwoordig geen academische contexten meer waar men er expliciet voor kiest om van binnenuit te reflecteren op de praktijk van het islamitische godsdienstonderwijs, zowel binnen islamitische scholen als binnen moskeeën.

In de huidige sociale en politieke verhoudingen is het niet helder wie nu aan zet is. Er bestaat wel een grote maatschappelijke consensus dat gereflecteerd

moeten worden op de praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs en dat deze reflectie van binnenuit georganiseerd dient te worden. Ook binnen islamitische kring wordt deze wens steeds luider verwoord. Momenteel zijn er twee islamitische universiteiten in Nederland die claimen dat zij deze rol op zich kunnen nemen. Echter, kijkend naar hun docentencorps, onderwijsprogramma en didactische aanpak, kan gesteld worden dat ook zij de traditioneel islamitische theologie als uitgangspunt nemen en zich sterk oriënteren op het bestendigen van de bestaande religieuze praktijk van moslims en zeer apologetisch ingericht zijn. Bovendien hebben deze instellingen een zeer beperkt bereik en zijn zij zowel bestuurlijk als financieel zeer kwetsbaar.¹⁴ Beide universiteiten kregen het niet voor elkaar om de BA en MA opleidingen te laten accrediteren op wetenschappelijk niveau. Het ziet er bovendien naar uit dat de islamitische universiteit Europa de accreditatie van haar HBO-masterprogramma gaat kwijtraken.

Omdat de maatschappelijke relevantie en uitdagingen groot zijn, worden er toch steeds weer nieuwe pogingen ondernomen om de gewenste reflectie op de islam te organiseren. Milli Görüş Nederland heeft zeer recentelijk aangekondigd dat zij in september 2018 wil starten met een nieuwe HBO-opleiding voor imams en docenten voor islamgodsdienst.¹⁵ Het is echter de vraag of het de initiatiefnemers en Milli Görüş lukt om het draagvlak voor dit initiatief te verbreden om zo tot een daadwerkelijke vitalisering van de religieuze praktijk te komen. Juist Milli Görüş kenmerkt zich door een uitgesproken religieuze visie, waardoor samenwerking met andere groepen onhaalbaar wordt gemaakt. Bovendien heeft Milli Görüş zich altijd terughoudend opgesteld als het gaat om samenwerking met andere islamitische kringen en organisaties.

Het is de Nederlandse politiek eigen om zich zeer terughoudend op te stellen als het gaat om religieuze aangelegenheden. Wel zien wij dat de politiek zich voortdurend uitspreekt over de islam, over moslims en over de aanpassing van de religieuze praktijk van moslims aan de Nederlandse cultuur en verhoudingen. Zowel de vorige regering als de huidige coalitie is van mening, dat de islam zich opnieuw zou moeten gaan verhouden tot de fundamentele beginselen en centrale oriëntaties van de Nederlandse samenleving. De politieke agenda van de vorige regering stelde deze wens voortdurend centraal. Daarmee spreken politiek en regering zich uit over een bepaalde richting die men wenselijk acht voor de toekomstige positie van de islam in Nederland. Hiermee wekken politiek en regering de indruk af te stappen van de politiek van terughoudendheid, maar het tegendeel is waar. Zo wordt het argument van de scheiding tussen kerk en staat steeds weer naar voren gebracht door de politiek en de regering om een afwachtende houding aan te nemen, terwijl

de Nederlandse geschiedenis tal van voorbeelden kent, waaruit blijkt dat er verschillende vormen van samenwerking tussen staat en religieuze en levensbeschouwelijke groepen en instituties denkbaar en mogelijk zijn (Boender 2007; 2013). Zo kent Nederland bijzondere en door de overheid gefinancierde universiteiten en hogescholen waar al sinds lange tijd geestelijke bedienaren worden opgeleid. Ook zijn er universiteiten en hogescholen waar godsdienstleerkrachten, pastorale werkers en geestelijken worden opgeleid die in hoge mate worden geïnspireerd door een religieuze traditie. In het geval van moslims, echter, kiest de politiek voor een principiële lijn door zich te laten leiden door het scheidingsbeginsel. Daarnaast worden er oneigenlijke eisen – zoals het hebben van een representatieve koepel die voldoende stabiel zou moeten zijn en een uitgesproken voorstander zou moeten zijn van de ‘liberale’ islam – gesteld voor de mogelijke facilitering van dergelijke opleidingen.

Indien het lukt om een dergelijke reflectie van binnenuit op de islam te organiseren, dan zal dit nog niet meteen leiden tot een verandering van het islamitisch godsdienstonderwijs. Het gaat immers om plaatsen voor opleiding en onderzoek die een langdurig veranderingsproces moeten faciliteren door het genereren van nieuwe kennis en inzichten met betrekking tot de islam en het godsdienstonderwijs. Geleidelijk aan zullen deze resultaten van opleiding en onderzoek weerklank vinden binnen de verschillende schakeringen van de islamitische gemeenschap in Nederland en zo een nieuwe religieuze praktijk doen ontstaan.

In deze nieuwe academische context, die zich dus sterk verbindt met de praktijk, moet gewerkt worden aan een nieuwe theologie en verankering daarvan in de Nederlandse samenleving. In de islamitische geschiedenis werd het professionele kader opgeleid aan madrassas. In het moderne Turkije en Marokko worden geestelijke leiders opgeleid aan theologische faculteiten en imamopleidingslycea waar de inhoud nog steeds behoorlijk gestandaardiseerd en gesacraliseerd is. Zo worden nog steeds een bevroren normatief interpretatiekader, handelingsinstructies en exclusieve waarheidsclaims in stand gehouden. Van een professioneel en reflectief perspectief dat voldoet aan de eisen van een academische omgeving, is zodoende geen sprake.

De hedendaagse islam is een product van een eeuwenlange islamitische discours. Gaandeweg is zo een religieuze praktijk ontstaan die niet alleen is ingebed in een bepaalde culturele setting, maar die ook praktisch uitvoerbaar is. Deze praktijk claimt universalistisch te zijn maar gezien de grote diversiteit van deze praktijk kan gesteld worden dat deze ‘claim’ toch relatief is. Daarmee ontstaat dus ook de mogelijkheid om het discours opnieuw te voeren in een andere tijd en plaats en te komen tot een nieuwe islam. Het is een

zeer grote uitdaging om de traditionele theologie en religieuze inhouden te transformeren naar een theologie die zich geloofwaardig en authentiek kan handhaven in een universitaire omgeving. Een omgeving waar reflectie en kritisch denken en handelen gericht zijn op een herinterpretatie van de eigen religieuze traditie en bronnen en waar studenten zich tot professionals ontwikkelen met distantie, relativering en het vermogen tot perspectiefwisseling als kernkwaliteiten. Enkel kaderleden met dergelijke kernkwaliteiten kunnen een betekenisvolle en constructieve bijdrage leveren aan de vitalisering van de islamitische religieuze praktijk en het godsdienstonderwijs in Nederland.

Wat het inhoudelijk perspectief van deze kritische herinterpretatie is, is vrij makkelijk te bepalen omdat het een afgeleide moet zijn van de situatie die ik geschetst heb aan het begin van dit artikel. Het moet zich verhouden tot een omgeving die niet alleen nieuw is, maar ook een eigen karakter heeft. Het gaat dan om een religieuze praktijk die alle kenmerken heeft van een laat-moderne samenleving waarin religie persoonlijk en subjectief in een netwerkverband wordt beleden. De kaderleden en islamitische geestelijken die zo moeten worden opgeleid, gaan deze weg mogelijk bewandelen. Dan gaat het niet om imams die het Nederlands zeer goed beheersen of die zeer behendig zijn geworden om islam zo te verkondigen waardoor het maatschappelijke onbehagen minder wordt. Belangrijker is dat het gaat om een islam (=theologisch discours) die moslims voor het leven in een moderne samenleving toerust en faciliteert. Niet om zich te onderscheiden, maar om juist midden in de samenleving te staan. Gebalanceerd en met een toegevoegde waarde, verrijkend voor het publieke discours en divers qua leefstijl. Een groep nieuwe burgers die in Nederland wortelen en tegelijk authentiek zijn.

Conclusie

In het voorgaande heb ik laten zien dat de overgrote meerderheid van de moslims in Nederland, als gevolg van arbeidsmigratie, in een nieuwe culturele en pluriforme samenleving terecht is gekomen. In deze nieuwe omgeving zijn de moslims niet alleen in een minderheidspositie gekomen, maar ze zijn blootgesteld aan nieuwe levensstijlen, geloofsovertuigingen en vooral aan de eigen diversiteit. De meest voorkomende reactie van moslimgroepen hierop was het stichten van een afgezonderd sociaal verband waarbij de centrale oriëntatie 'zelfbehoud' was. In deze betrekkelijk afgezonderde verhouding zien wij een nieuwe religieuze praktijk ontstaan, die ten opzichte van de religieuze praktijk in de landen van oorsprong niet alleen een andere ontwikke-

ling doormaakt, maar zich eveneens ontwikkelt als een ‘afzet religiositeit’ om het anders-zijn van moslims in de nieuwe omgeving te faciliteren en te markeren. Het islamitische godsdienstonderwijs dat in de moskeeën wordt georganiseerd, draagt niet alleen de traditionele islamitische kennisinhouden over, maar het bevat eveneens invloeden van ‘afzondering’ en de drang van ‘zelfbehoud’.

Voor de nieuwe generatie moslims die in Nederland geboren en getogen zijn, geldt dat ‘afzondering’ en ‘zelfbehoud’ als centrale oriëntaties niet meer werken. Dat wil zeggen dat zij zich niet kunnen herkennen in de ‘afzet religiositeit’, omdat die niet aansluit op hun belevingswereld. Als gevolg hiervan stagneert de overdracht van religieuze overtuigingen en waarheden en ontstaan er nieuwe tegenstellingen. In de huidige praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs, zowel in de moskeeën als op de islamitische scholen, wordt op allerlei manieren getracht om op deze stagnatie te reageren. Het is niet helemaal duidelijk welke accenten en tegenstellingen centraal komen te staan. Turks en Arabisch taalonderwijs wordt ingeschakeld als ‘hulpbron’, maar er worden ook pogingen ondernomen om aansluiting te vinden op de belevingswereld van de nieuwe generaties. Ook worden er pogingen ondernomen om docenten en imams op te leiden die beter toegerust zijn om islamitisch godsdienstonderwijs verantwoord te laten verlopen. De opvattingen lopen heel erg uiteen als het gaat om wat verstaan wordt onder ‘verantwoord’ godsdienstonderwijs of hoe het een brug kan zijn tussen de nieuwe omgeving en eigen religieuze achtergrond. Het is zeker nog geen uitgemaakte zaak. Er is een grote behoefte om op deze praktijk te reflecteren, zodat de praktijk en inrichting van het godsdienstonderwijs niet meer vanuit een positie van ‘afzondering’ wordt georganiseerd waarbij ‘zelfbehoud’ de centrale oriëntatie is. Daarbij zijn de belangstelling vanuit de bredere Nederlandse samenleving en samenwerking met anderen groepen belangrijke voorwaarden om te komen tot een open karakter van de praktijk van het islamitisch godsdienstonderwijs.

Noten

- 1 In de primaire bronnen van de islam wordt er geen eenduidige definitie gegeven van wat islam inhoudt. Hierdoor ontstaat veel ‘ruimte’ om dat zelf in te vullen. De moslimgeleerden hebben getracht om uit deze bronnen een eenduidige definitie van de islam af te leiden die praktisch is. Deze definitie heeft de aanspraak dat het goddelijk is en niets te maken heeft met de eigen opvattingen en interpretatie van deze geleerden.
- 2 Een eerste poging werd gedaan door de toenmalige minister voor Wonen, Wijken en Integratie, C.P. Vogelaar, brief van minister juli 2008, 31 200 VII.

- 3 Rationalisering wordt in dit verband opgevat als het aan de orde stellen van bepaalde religieuze zaken (waarheidsstelling of handelingsinstructie) in samenspraak met 'oorzaken', 'bedoelingen' en 'bronnen'. In de islamitische epistemologie zijn er twee vormen: oorzakelijk en/of doelstelling rationalisering (hikma) en bron en/of gezag gerelateerde rationalisering (daliil). In de islamitische traditie is de tweede vorm nader uitgewerkt en toegepast. Door de bron te benoemen (op een methodisch correcte manier) wordt de instructie gelegitimeerd.
- 4 In dit kader wordt onder 'rationalisering' verstaan dat moslims een grote drang ontwikkelen om te zoeken naar gezaghebbende bewijzen in de primaire bronnen van de islam voor de geclaimde religieuze waarheden en handelingsinstructies. De autoriteit van de primaire bronnen is onomstreden, omdat zij een goddelijke oorsprong hebben. Het zoveel mogelijk herleiden van religieuze claims tot de tekstuele uitspraken van de primaire bronnen is de islamitische vorm van 'rationalisering'.
- 5 In de klassieke tijd van de islam werden de staten ingedeeld in 'daru'l islam' (land van de islam) en 'daru'l harb' (land van oorlog). Het gaat bij daru'l harb niet alleen om een staat waarmee de islamitische staat in staat van oorlog is maar het begrip is ook uitgewerkt naar wat het betekent voor individuele moslimgelovigen. Het is zeer krachtig verboden om zich daar langdurig te vestigen omdat de dominante samenleving daar gevaarlijk zou zijn voor eigen gelovigheid. Het is niet hun 'thuis' (daar is islam niet praktiseerbaar) en zij lopen het gevaar dat zij hun gelovigheid verliezen. In de islamitische theologische discussie is deze indeling nader uitgewerkt en voorzien van vele voorbeelden. Het is zo dat de huidige spanningen tussen moslims en andere bevolkingsgroepen (vooral christenen en joden) snel in dit kader worden gezet om deze indeling te legitimeren maar zij wordt ook getheologiseerd: integratie zou gepaard gaan met verlies van gelovigheid. Vooral in de kringen van de politieke islam worden zulke spanningen binnen dit kader geïnterpreteerd.
- 6 Dit geldt zeker voor alle lesboeken die in gebruik zijn op islamitische scholen en moskeeën. Afhankelijk van de doelgroep (kleine kinderen of jongeren) worden de geobjectiverde inhouden aan de orde gesteld. Soms worden die aangevuld met herkenbare thema's uit de belevingswereld van de kinderen, maar die zijn altijd ter ondersteuning en illustratief.
- 7 Met een 'levensbeschouwelijke benadering van de islam' bedoel ik dat islam niet zozeer wordt opgevat als een 'leidraad' voor het dagelijkse leven (*way of life*) maar als een *worldview* die dient als bron van betekenisgeving en abstracte beschouwingen.
- 8 Deze methode is bekend onder de titel 'Temel Bilgiler 1, 2, 3' (Basiskennis 1, 2, 3). Deze methode bevat verschillende thematische delen, over 'geloofsleer', 'levensloop van de profeet' en 'Turks'. Deze methode heeft sinds 1990 een ontwikkeling doorgemaakt en is steeds verder verrijkt en uitgebreid.
- 9 Steeds meer religieuze groepen organiseren laatste jaren een bedevaart en bezoeken aan heilige plaatsen voor kinderen en jongeren.
- 10 Relatief veel moskeeën trachten het Turks als instructietaal te handhaven. Ook de Turkse overheid (Directoraat voor Turken in het buitenland (YTP) en Yunus Emre vakfi) heeft beleid ontwikkeld om de handhaving van het Turks en de Turkse cultuur te ondersteunen.
- 11 De religieuze praktijk van de Marokkaanse moslims is niet gesystematiseerd en uitgewerkt voor de gemiddelde gelovige. De gelovigen maken zich deze praktijk hoofdzakelijk eigen in hun sociale verband. Voor geïnstitutionaliseerde religieuze overdracht (school en moskee) moet deze praktijk echter gesystematiseerd, uitgewerkt en onderbouwd worden.
- 12 De afgelopen vier jaar zijn er op verschillende universiteiten in totaal 9 onderzoeksprojecten uitgevoerd die sterk gerelateerd zijn aan het religieuze leven van moslims

in Nederland. Steeds wordt getracht om te achterhalen hoe moslims in Nederland de islam belijden en daar vorm en inhoud aan geven.

- 13 In het publieke debat worden de islam, moslims, migranten uit het Midden-Oosten en uitingen van de islam in publieke ruimte steeds vaker en scherper geïssueerd als 'onwenselijk', 'storend' en 'bedreigend'.
- 14 Zie het incidentele onderzoek van de onderwijsinspectie naar het onderwijs van de Islamitische Universiteit Europa van 6 juli 2017.
- 15 Zie: <https://www.trouw.nl/religie-en-filosofie/nederland-krijgt-een-nieuwe-imamopleiding-nu-van-moskeekoepel-milli-gorus-a2849c0c/>.

Literatuur

- Becker, J.W. & J.S.J. de Wit (2000),
Secularisatie in de jaren negentig, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Boender, W. (2007),
Imam in Nederland: opvattingen over zijn religieuze rol in de samenleving, Amsterdam: Bert Bakker.
- Boender, W. (2013),
 Embedding Islam in the 'Moral covenants' of European states, in: *Journal of Muslims in Europa*, 2, 227-247.
- Bucx, F. (2015),
Opvoeden in niet-westerse migrantengezinnen, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Dekker, P. (2005),
Maatschappelijke tegenstellingen en de civil society, Driebergen: Stichting Synthesis.
- Donk, W. van de, A.P. Jonkers, G.J. Kronjee & R. Plum (2006),
Geloven in het publieke domein, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Drees, W.B. & P.S. Koningsveld (eds.) (2008),
The Study of Religion and the Training of Muslims Clergy in Europe, Leiden: Leiden University Press.
- Eldering, L. (2006),
Cultuur en Opvoeding, Rotterdam: Ortho.
- Gijberts, M. M. (2012),
Moslim in Nederland 2012, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Heuts, L. (2012),
Evaluatie islam en imamopleidingen in Nederland, Amsterdam: Regioplan.
- ISBO-SLO (2004),
Basisdocument islamitisch godsdienstonderwijs, Utrecht: ISBO.
- Jennissen, R., G. Engbersen, M. Bokhorst & M. Bovens (2018),
De nieuwe verscheidenheid, Den Haag: WRR.

- Lahri, F. (2007),
Moskee Onderwijs, Amsterdam: nvt.
- Onderwijsinspectie (2002),
Islamitische scholen en sociale cohesie, Utrecht: nvt.
- Ramadan, T. (2004),
Western Muslims and The Future of Islam, New York: Oxford University Press.
- Ramadan, T. (2008),
Radicale hervorming islamitische ethiek en bevrijding, Amsterdam: Van Genneep.
- Roy, O. (2003),
De globalisering van de Islam, Amsterdam: Van Genneep.
- Ruijter, J. L. (2002),
Nederland multicultureel en pluriform?, Amsterdam: Aksant.
- Scheffer, P. (2008),
Het land van aankomst, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Shadid, V. K. (2008),
Islam in Nederland en België, Leuven: Peeters.
- Stoker, R. K. (1995),
Religies en (on)gelijkheid in een plurale samenleving, Apeldoorn: Garant.
- Ter Avest, I. (2014),
Af en toe stemmen, artikel Rasit Bal 'Nederlandse imamopleiding: voortdurend werk in uitvoering', Amsterdam: Gopher.
- Vroom, H. (2002),
Religies in het publieke domein, Zoetermeer: Meinema.
- Werf, S. van der (2002),
Allochtonen in de multiculturele samenleving, Amsterdam: Goutinho.
- WRR (2001),
Nederland als migratiesamenleving, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- WRR (2007),
Identificatie met Nederland, Amsterdam: Amsterdam University Press.