

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 The main criticisms are that confessional RE in general, and Islamic RE in particular, has an outdated pedagogy, while its content does not fit in contemporary Western society.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.

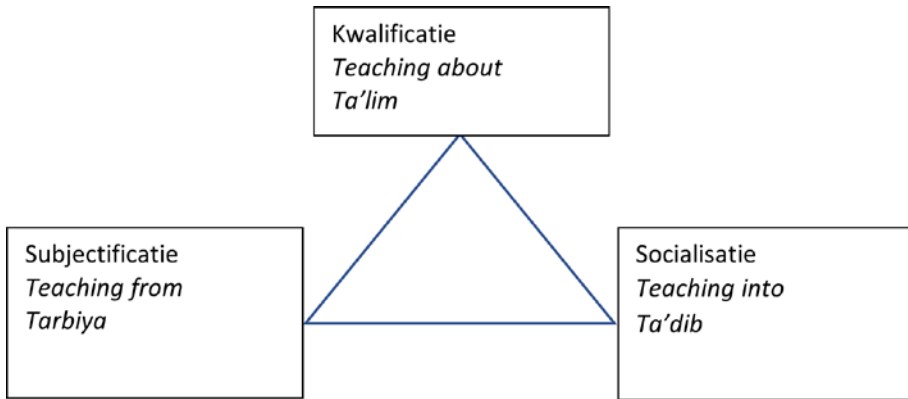
De godsdienstpedagoog Abdullah Sahin (2013; 2018) stelt in zijn werken een leerling-centrische of leerling-geleide benadering (*learner led approach*) voor. Parallel aan Biesta, die subjectificatie centraal stelt en kwalificatie en

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 vrijgeveige 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 (Sieckelinck 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, *shar’ia* 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 Profeet: over het leven van Mohammed*. 2^e 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.
- 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.
- 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.
- 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_moslimkinderenhebbenangstvoorstrafnede-god-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 eerstelijnswerkers*. 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.