Islamitische godsdienst

LEERPLAN SECUNDAIR ONDERWIJS

DERDE GRAAD

Actualisering - Januari 2024

Over essentiële objectieven

“De finaliteit van de godsdienst is het welzijn van mensen;
hetgeen ligt in de bescherming van (recht op) hun geloof, hun leven,
hun verstand, hun nageslacht, hun bezit. Hetgeen deze vijf principes
helpt te vrijwaren, is in het belang van de mens, en is wenselijk.”

إن مقصود الشرع من الخلق خمسة:
أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم
وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة
فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعها مصلحة"
الغزالي: المستصفى، ج ١، ص ١٣٩

Abū Ḥāmid al-Ghazālī (gestorven 1111)
Moslimjurist, groots geleerde, hervormer, ‘ḥujjat al-islām’.
Bekend in de Europese geleerdheid als Algazel
Al-Ghazālī had een grote invloed op René Descartes.

“Men are born with certain "inalienable" natural rights.
Among these are "life, liberty, and property.""

John Locke (1632–1704)
Locke volgde les bij Edward Pococke, houder van eerste leerstoel Arabisch in Oxford.
Locke werd mogelijks beïnvloed door al-Ghazālī.
‘Liberty’ in de schrijfsels en context van Locke
betekent hoofdzakelijk ‘vrijheid van godsdienst’.

Actualisering leerplan islamitische godsdienst:

Erkende instantie in samenwerking met inspectie islamitische godsdienst en leerplancommissie.

Leerplancommissie:
Hagere Ben El Fkih, Hakim Marmouri, Mourad El Meziani en Mohamed El Fadili

Brussel - 2024

Inhoudsopgave

1. Algemene visie 5

1.1. Inleiding 5

1.2. Actualisering leerplan 6

1.3. Pedagogisch-didactische oriëntatie van het leerplan 8

1.4. Wat is nieuw in dit leerplan? Duiding concepten 10

a) Leerdomeinen 10

b) Leerplandoelen 12

c) Didactische duiding & wenken 15

1.5. Hoe ga ik tewerk met het leerplan? 16

1.6. Implementatie ILD binnen de lessen islamitische godsdienst 17

1.7. Krachtlijnen en finaliteit van het leerplan 20

1.8. Bijdrage vak islamitische godsdienst aan het samenleven 22

2. Leerplandoelen 3e graad 23

3. Overzichtstabellen leerinhouden 25

3.1. Overzichtstabel: leerlijnen 25

3.2. Overzichtstabel: gedetailleerd overzicht 26

4. Uitwerking derde graad: LPD-leerinhouden-didactische duiding 27

5. Overzichtstabel ILC's 53

6. Bibliografie 54

7. Eindnoten 56

1. Algemene visie

1.1. Inleiding

Historisch gezien wordt het Romeinse Rijk vaak vernoemd vanwege haar capaciteit om verschillende culturen, volkeren en religies te absorberen en bestaansrecht te geven binnen haar grenzen. Een aantal commentatoren wijzen erop dat dit pluralisme één van de cruciale elementen was in de langdurigheid, succes en uitgestrektheid van het imperium. Zolang een bevolkingsgroep haar religie en cultuur kon inbedden in de Romeinse context, kreeg men de vrijheid om die te blijven beleven.[1] In tegenstelling tot bijvoorbeeld de fikse Helleniserings-campagnes na Alexander De Grote.[2]
De bouw van de Tweede Tempel is een goed voorbeeld van het Romeins systeem. Onder leiding van Herodes De Grote, vazalvorst van Rome, werd het oude Tempelcomplex van de profeet Salomon (Arabisch: Sulaymān) heraangelegd. Een nieuw, groot, prachtig heiligdom rees op. Heel de bevolking was ontroerd, zelfs de niet-Herodes-gezinden, vanwege het bouwwerk ter ere van de nationale religie.[3]

In het achttiende-eeuwse Amerika, in de nasleep van de godsdienstoorlogen op het Europees continent, dachten de Founding Fathers na over de grondslagen van een nieuw en duurzaam samenlevingsmodel. Beïnvloed door het vuur van de Verlichting, en geest van revolutie, kwam men uiteindelijk uit bij een goed uitgekiende balans, waarin de 'spirit of liberty' in unieke harmonie werd gebracht met de 'spirit of religion'. Dit samengaan was zo bijzonder dat Alexis de Tocqueville, een Frans filosoof die op studiereis was in Amerika, het beschouwde als het kenmerkend startpunt van het Amerikaanse verhaal. De bewondering voor Amerika was groot omdat het evenwicht tussen religie en politieke vrijheid niet louter gestoeld was op pragmatiek of het vinden van een modus vivendi, maar - intengendeel - de essentie was van een politieke gedachte en systeem. Expressies van dit politiek-religieus evenwicht zijn te vinden in de drie stichtende documenten van Amerika (Declaration, Constitution en Bill of rights), maar ook in de figuur van George Washington zelf, die deze gedachte verpersoonlijkte. In een beroemde passage uit zijn Farewell Address verwees hij expliciet naar de relatie tussen religie, burgerschap en het welzijn van de staat.[4]

Analoog aan de bovenstaande historische voorbeelden, wil het vernieuwde **leerplan islamitische godsdienst** zich plaatsen in een constructieve en verbindende logica. Via de weg van het onderwijs wil het bijdragen aan het samenbrengen van mensen. Het heeft als doel om leerlingen, vertrekkende vanuit een systematische beschouwing van de eigen cultureel-religieuze achtergrond, te laten inzien hoe ze inhoudelijk, cultureel en historisch verbonden zijn met anderen en met de wereld. Levensbeschouwing vormt op deze manier een opportuniteit voor ontmoeting en een brug naar de ander.
Kennis (*ʿilm*), begrip (*fahm*), reflectie (*tadabbur*), ontmoeting (*taʿāruf)* en debat (*munāẓara*), hebben een lange geschiedenis in het islamitisch denken, en vormen de essentiële bouwstenen in de zoektocht naar het maatschappelijke en Qurʾānische ideaal van harmonieus samenleven.

1.2. Actualisering leerplan

De voorbije decennia werd wereldwijd uitvoerig onderzoek gedaan naar de manieren waarop islamitisch onderwijs in de hedendaagse wereld concreet vorm krijgt. De pedagogen, Nadeem Memon en Mohamad Abdalla, bestudeerden het reilen en zeilen van islamitisch godsdienstonderwijs in Australië.[5] Abdullah Sahin, een Turks-Britse onderzoeker, onderzocht de stand van zaken bij de moslimjeugd van de tweede en derde generatie in de stad Birmingham.[6] Dezelfde oefening herhaalde hij later, op vraag van de overheid, in Koeweit, een land met een moslimmeerderheidscontext. De onderzoeken hadden specifiek als doel om de ervaringen en inzichten van de leerlingen over het verkregen onderwijs in kaart te brengen. Want, "elke studie, hervorming, of leerplanontwikkeling, dient noodzakelijkerwijs de stem van de ontvangende partij kritisch te beschouwen"[7].

Verschillende uitdagingen kwamen in de onderzoeken naar boven:

a) ***Veranderende wereld***: het meest voor de hand liggende punt is de observatie dat de wereld op vele vlakken fundamenteel anders is dan 20 jaar geleden. De post-9/11-leefwereld is een stuk complexer geworden dan voorheen; zowel op politiek, sociaal, cultureel en religieus vlak. Daarnaast is door de internet-revolutie informatie toegankelijker geworden dan ooit tevoren. "Via sociale media worden jongeren blootgesteld aan (religieuze) informatie in verschillende vormen en met eerder diverse en zelfs tegengestelde boodschappen."[8] Dit heeft als gevolg dat het mediawijs leren omgaan met islamitisch bronmateriaal (namelijk het kritisch analyseren en evalueren van de inkomende informatiestroom) van cruciaal belang is vandaag.
   Uit de onderzoeken bleek dat het islamonderwijs niet steeds aangepast is aan deze veranderde realiteit. Het ontwikkelen van deze kritische competenties is essentieel in het onderwijs.

b) ***Onvoldoende inspelend op de noden van het doelpubliek***: Uit het onderzoek van Abdullah Sahin blijkt dat islam nog steeds een belangrijke rol blijft spelen in het leven van de tweede en derde generatie moslims. Toch benadrukt Sahin ook dat vele participanten uit zijn onderzoek een gesloten niet-explorerende geloofshouding aannemen. Deze houding is niet noodzakelijkerwijs schadelijk, maar deze visie biedt weinig tot geen plaats voor interpretatie of nuance. In nogal wat gevallen waren de jongeren ontevreden met de islam die hun thuis was meegeven, of die ze in de moskee hoorden, omdat dit teveel vermengd zou zijn met culturele elementen uit het land van herkomst. In plaats daarvan waren ze op zoek naar wat zij de 'zuivere islam' noemden. Mannelijke participanten vermeldden in het interview ook vaak dat ze een sabbatjaar overwogen om de Arabische taal te leren in een Arabisch land. Volgens Sahin wezen al deze elementen erop dat deze jonge mensen worstelden met hun identiteit; een proces dat versterkt wordt door multiculturele en geseculariseerde samenlevingen. In de islam vonden deze jongeren een belangrijke verankerende factor.
   Het islamonderwijs in Groot-Brittannië heeft onvoldoende zijn rol gespeeld bij het faciliteren van een meerlagige, hybride identiteit van moslimjongeren. Dit integratieproces is volgens Sahin allesbehalve evident, maar zeker haalbaar, mits de nodige omkadering en begeleiding.[9]

c) ***Onvoldoende inspelend op de inhoudelijke vragen en bezorgdheden van het doelpubliek***: Volgens het onderzoek van Uçan en Wright speelt het islamitisch onderwijs onvoldoende in op de leefwereld van de moslimleerlingen omdat het de vragen die eigen zijn aan het leven in een multiculturele, geseculariseerde maatschappij te weinig te behandelt. Controversiële thema's worden vaak uit de weg gegaan, en de dilemma's van het moderne leven komen amper aan bod.[10] Hierdoor ontstaat een kloof tussen de noden en verwachtingen van moslimleerlingen enerzijds en de effectieve onderwijsrealiteit anderzijds.
Dit betekent niet dat het islamitisch onderwijs geen ruimte meer kan bieden voor de klassieke islamitische onderwerpen zoals vasten, voedingsvoorschriften, of *akhlāq* (cultiveren van goed gedrag). Deze thema's zijn essentieel en dienen niet naar de achtergrond te verdwijnen. Alleen mag dit leerkrachten islamitische godsdienst niet afhouden van hun centrale opdracht; namelijk het voorbereiden van moslimleerlingen op de complexiteit van de wereld.
Naast het klassieke curriculum moet er veel meer aandacht zijn voor een inhoudelijke uitwerking van eigentijdse vraagstukken.

d) ***Ontoereikende pedagogie en didactiek***: Wat in alle onderzoeken naar boven kwam, was de verzuchting van de leerlingen over 'hoe' er werd lesgegeven. De studies toonden aan dat de lessen islam vaak bleven hangen in een droge, stugge, rigide vorm van pure kennisoverdracht. Hierbij was weinig tot geen ruimte voor een boeiende interactie met de studenten. De nadruk lag op het memoriseren van feiten, historische informatie en gebeurtenissen. Het curriculum stond centraal; niet de leerling. Meer nog, door de technische manier van lesgeven, werd de menselijke inbreng door bijvoorbeeld te reflecteren over de leerstof, gereduceerd tot een absoluut minimum. Hierdoor haakten de leerlingen massaal af, en vonden ze de lessen saai, repetitief, oninteressant, irrelevant, dogmatisch, en niet toepasbaar op hun eigen leven.[11]
Een tweede gevolg van slechte didactiek was dat naast het verlies van relevantie de lessen ook hun effectiviteit verloren. Door te blijven hangen in memorisatie, werden de hogere-orde-denkprocessen uit de taxonomie van Bloom, niet toegepast op het domein van godsdienst en levensbeschouwing. Uitzonderlijk werden de leerlingen tijdens de lessen islam aangezet om zaken te analyseren, te vergelijken, samen te vatten, of creatief te werken, zodat ze een dieper begrip van de godsdienst konden uiten en ontwikkelen. Volgens Mohamad Abdalla ligt hier één van de oorzaken waarom moslimleerlingen vandaag niet, of maar gebrekkig, beschikken over de nodige vaardigheden en taal om succesvol te ageren in de huidige wereld.[12]

De aangehaalde studies vormen een veelzijdige bron van inspiratie en een waardevolle spiegel voor het islamonderwijs in Vlaanderen. De onderzoeken toonden aan op welke vlakken er tekortkomingen of blinde vlekken kunnen ontstaan bij het onderwijzen van de islamitische godsdienst in de hedendaagse context. De onderzoeken hebben ook inzichtelijk gemaakt wat de verregaande gevolgen van deze lacunes kunnen zijn. Dit benadrukt de noodzaak van goed georganiseerd en effectief functionerend islamonderwijs. De actualisering van dit leerplan is daarom een vitale bouwsteen in de genomen inspanningen om het islamonderwijs efficiënt, relevant en aangepast aan de realiteit van vandaag te maken.

1.3. Pedagogisch-didactische oriëntatie

In zijn onderzoek naar religieuze geletterdheid werd Gert Biesta, een internationaal vermaard pedagoog, zich bewust van een paradox die onderliggend is aan het onderwijs. Biesta noemt dit de 'Parks-Eichmann paradox' en neemt het als vertrekpunt om zijn pedagogische visie van 'world-centered education' rond op te bouwen.[13] De paradox gaat in wezen over twee courante en dominante ideeën over wat goed onderwijs inhoudt. Echter, wat volgens de ene visie het toonbeeld is van succes, is problematisch voor het ander model en vice versa.

'Parks' verwijst naar Rosa Parks. Zij is bekend geworden vanwege haar weigering om het zitje in de bus af te staan aan een blanke persoon, ondanks de herhaaldelijke aanmaningen van de buschauffeur. Ze weigerde te luisteren naar een persoon van autoriteit. Dit leidde haast onvermijdelijk tot haar arrestatie. Haar moedige daad van zelfopoffering was weliswaar niet tevergeefs. Haar arrestatie veroorzaakte een bus-boycot die duurde totdat een federaal rechter uiteindelijk de rassenscheiding op de bussen ongrondwettelijk verklaarde.[14]

'Eichmann' verwijst naar Adolf Eichmann. Hij staat bekend als de man die massatransporten van Joden en andere geviseerde groepen tijdens Wereldoorlog II organiseerde. Eichmann overleefde de oorlog en kon initieel vluchten naar Argentinië. In 1960 werd hij uiteindelijk overgebracht naar Jeruzalem voor berechtiging. Hetgeen karakteriserend was aan Eichmanns casus is dat hij weliswaar toegaf dat hij de massatransporten had gepland en uitgevoerd. Hij ontkende echter verantwoordelijkheid voor de dood van miljoenen mensen, omdat hij – als soldaat – enkel orders aan het opvolgen was.

Wanneer deze twee gevallen vanuit onderwijskundig perspectief belicht worden, schuilt er een paradox in het geheel: wat is goed onderwijs? Is het aan de ene kant – wat vele onderzoeken en onderwijsvisies beweren – een interventie die bepaalde geanticipeerde en goed omschreven effecten (kennis, attitude, vaardigheden) in mensen moet teweegbrengen? Of betekent het juist het omgekeerde? Namelijk, indien nodig breken met de gevestigde orde (wetenschappelijk, cultureel, artistiek), en je eigen weg opgaan?

Getriggerd door de tegenstelling en om een impasse te vermijden, ontwikkelde Gert Biesta een geïntegreerde pedagogische aanpak die fundamenteel drie dimensies bevat, namelijk kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Volgens Biesta moet onderwijs deze drie perspectieven behelzen om compleet en effectief te zijn.[15]

a) Onderwijs heeft de belangrijke opdracht om jonge mensen te voorzien van knowhow om te leven. Dit valt onder het aspect '**kwalificatie**'. Het moet leerlingen de nodige kennis en vaardigheden, zowel theoretisch als praktisch, geven om succesvol te kunnen handelen in de wereld.

b) Naast kennis en vaardigheden heeft onderwijs de taak om leerlingen sociaal inzicht, gedragsregels, maatschappelijke afspraken, culturele elementen en finesses bij te brengen. Dit valt onder het aspect '**socialisatie**'. Dit is duidelijk de opvoedende kant van onderwijs.

c) Tot slot heeft onderwijs ook de taak om leerlingen voor te bereiden om verantwoordelijk te leven in en met de wereld. Verantwoordelijkheid veronderstelt actievrijheid. Goed onderwijs bevordert dus de capaciteit om te handelen vanuit eigen naam en keuzes. Dit is persoonsvorming.
Onderwijs moet leerlingen helpen 'mens' te worden. Dit valt onder het aspect '**subjectificatie**'. Deze laatste dimensie is duidelijk de existentiële of emancipatorische kant van onderwijs.

Het leerplan islamitische godsdienst volgt deze pedagogische visie. Belangrijk daarbij te vermelden is dat subjectificatie niet zomaar een bijkomstige, extra dimensie is. Op de schoolvloer gaat doorgaans de meeste aandacht naar kwalificatie. Socialisatie en subjectificatie worden vaak gezien als iets supplementair.
Dit is echter niet de logica van een les levensbeschouwing. Islamonderwijs heeft als hoofdtaak om de leerlingen voor te bereiden op de wereld. Dit houdt vooral persoonsvorming of subjectificatie in. De twee andere dimensies kwalificatie en socialisatie staan hiervan ten dienste.

Het gevolg van deze pedagogische visie is dat kennisverwering of kwalificatie niet louter een opeenstapeling van kennis kan zijn. Daarnaast kan het overbrengen van gedragsregels en normen volgens dit model ook niet gebruikt worden als indoctrinatie. Deze pedagogische methode beschouwt kwalificatie en socialisatie als de nodige instrumenten om behendig, doordacht en succesvol te kunnen handelen in deze wereld.

Kortom, volgens deze pedagogisch-didactische oriëntatie vormt het leerplan islamitische godsdienst niet zomaar een overzicht van cognitieve doelstellingen. Het vertegenwoordigt de veelvuldigheid aan wegen waarmee de leerlingen in contact kunnen treden met de wereld om hen heen. De leerplandoelen, leerinhouden en didactische duiding in dit leerplan zijn specifiek opgesteld vanuit deze bril.

Qurʾānische illustratie van dit pedagogisch model

Bovenstaand pedagogisch-didactisch model sluit nauw aan bij de Qurʾānische boodschap en leerstrategie. Dit benadrukt Abdullah Sahin expliciet in zijn boek 'New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation'.[16]

Volgens Abdullah Sahin moedigt de Qurʾān mensen aan om kritisch na te denken en om hun verantwoordelijkheid op te nemen in het leven. De Qurʾān stimuleert een onderzoekende houding en beschouwt het als een religieuze deugd. Woorden als redeneren (*ʿaqala*), denken (*fakkara*) en reflecteren (*tadabbara*) zijn dominant aanwezig in het Qurʾānisch jargon. Daarnaast is deze attitude ook een voorwaarde van een gezond religieus leven.

Vernieuwing (*tajdīd*) en hervorming (*iṣlāḥ*) zijn belangrijke concepten in het islamitisch denken.[17] Moslimgemeenschappen, net als alle andere menselijke gemeenschappen, lopen over de tijd heen het risico van stagnatie en stilstand. De Qurʾān benadrukt daarom het belang van herbronning en vernieuwing. Deze processen zijn pas mogelijk door middel van een diepgaand intellectueel engagement en kritische reflectie (*ijtihād*), zodat men niet vervalt in simplismen. Vernieuwing is daarom een noodzakelijke en introspectieve oefening dat tot doel heeft om inzicht en begrip over de religie te vergroten. Alleen zo kan het nieuwe generaties moslims aanspreken en blijven leiden.[18]

Het pedagogisch-didactisch model van het leerplan sluit mooi aan bij de kritische pedagogie van de Qurʾān die naast de bovenvermelde punten ook het concept van *taʿāruf*, ofwel 'kennen, (h)erkennen en leren van elkaar', neemt als belangrijk ankerpunt. "Wij hebben u tot verschillende volkeren en stammen gemaakt, opdat jullie elkaar leren kennen." (Qurʾān 49:13)

1.4. Wat is nieuw in dit leerplan?

Eind 2018 organiseerde Centrum Islamonderwijs een bevraging onder islamleerkrachten over hun ervaringen, inzichten en voorstellen betreffende het vorig leerplan. In een tiental vragen werd gepolst naar hun aanvoelen en kijk op de leerlijnen, inhouden, doelen en haalbaarheid van het curriculum. 145 leerkrachten namen deel aan de enquête.

De resultaten van de bevraging, samen met de inzichten uit de vermelde literatuur en de pedagogisch-didactische oriëntatie, vormden het vertrekpunt van deze actualisering.

a) *Leerinhouden & -domeinen*

De voornaamste inhoudelijke aanpassingen worden hieronder puntsgewijs weergegeven:

- ***Structureren van de leerstof in opbouwende verticale leerlijnen***:
  Dit leerplan gaat stapsgewijs te werk. Binnen elk leerdomein evolueert de leerstof, per graad, naar een toenemende mate van complexiteit en abstractie. De eerste graad staat in het teken van het ontdekken en leren kennen van verschillende aspecten uit de godsdienst. De tweede graad bouwt hierop verder door deze leerinhouden systematisch en analytisch te verwerken. In de derde graad wordt er gezocht naar grotere verbanden en inzichten.

  Bijvoorbeeld: het leerdomein geloofsperspectieven. De eerste graad begint laagdrempelig en overschouwend. De leerlingen ontdekken de zes zuilen van het geloof. In de tweede graad onderzoeken de leerlingen de aard en de kenmerken van het islamitisch geloof. Ze staan stil bij de relatie tussen geloof en verstand, ze begrijpen de onderlinge samenhang en logica van de zes zuilen. In de derde graad reflecteren de leerlingen, vertrekkende vanuit een islamitisch kader, over de grote vragen als vrije wil, het lot en het belang van ethisch handelen.

- ***Herformuleren van de leerdomeinen:***
  Drie van de zes leerdomeinen kregen een licht gewijzigde naam. De nieuwe namen, samen met de nodige context en motivering, worden hieronder kort geschetst.

- *Domein 'Geloofsleer' wordt 'Geloofsperspectieven'*
  Een van de centrale doelstellingen van het leerplan is om leerlingen te begeleiden naar een meer doordachte, mature en minder kwetsbare religieuze identiteit. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen, na eerst voldoende kennis te hebben opgedaan, leren om leerinhouden kritisch en bedachtzaam te benaderen en in contact te brengen met verschillende standpunten en interne pluraliteit. Abdullah Sahin noemt dit de islamitische 'cultuur van ijtihād'.
  De benaming geloofsleer geeft niet volledig recht aan het leerplan, omdat het impliciet de rijkheid van het islamitisch denken buiten beschouwing zou kunnen laten en omdat het de relatie van de leerling met de stellingen en teksten te weinig in de verf zet. Om die reden is besloten om te kiezen voor een bredere benaming: geloofsperspectieven.

- *Domein 'Aanbidding' wordt 'Islambeleving'*
  Hoewel het concept aanbidding in de islam een erg brede invulling heeft, (namelijk elke oprechte, goede daad wordt immers aanzien als aanbidding, zelfs een glimlach) is de benaming aanbidding te eenzijdig voor dit leerdomein. In het islamitisch recht wordt ook een onderscheid gemaakt tussen *ʿibāda* (gebedsdaden en rituele devotie) en *muʿāmala* (sociale omgang). Dit leerdomein behandelt beide delen, omdat het de volledige praktische dimensie van het islamgeloof vertegenwoordigt.
  Omwille van het bovenstaande en rekening houdend met het perspectief van de leerling, werd in dit leerplan gekozen voor een ruimere benaming: islambeleving.

- *Domein 'Zedelijkheid' wordt 'Ethiek'*
  Zedelijkheid is een verouderd woord en kan een negatieve connotatie hebben. Daarnaast wordt het meestal in zijn normatieve, deontologische betekenis begrepen, namelijk 'wat je moet doen' en 'wat je niet mag doen'. In religieuze termen wat ḥalāl en ḥarām is.
  Een van de doelen van het leerplan is om deze steeds terugkerende reductie te overstijgen. Islamitisch ethisch denken is veel meer dan ḥarām en ḥalāl. Zo valt bijvoorbeeld uit de sīra, het leven van de profeet, af te leiden dat islamitische ethiek een diep antropologische dimensie heeft. Het behelst onder andere liefde, intenties, empathie en inzicht. Bovendien bevat het islamitisch denken ook een meer technische, rechtsfilosofische dimensie, namelijk de principes, doelstellingen, wijsheden en nut van bepaalde regels. Om de breedte en de diepte van dit leerdomein in de verf te zetten, werd daarom gekozen voor een meer omvattende benaming: ethiek.

- ***Twee nieuwe leerdomeinen:***
  Het leerplan bevat twee verdiepende leerdomeinen met als titel 'Moslim vandaag' en 'Literatuur & Wijsheid'. Deze twee leerdomeinen moeten dienen als extra impuls om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de specifieke noden en vragen van de moslimleerlingen vandaag.

- *Het domein 'Moslim vandaag'*
  Hoewel de andere leerdomeinen al grondig bijdragen aan het pedagogisch project van het leerplan, staat dit leerdomein nog eens specifiek in teken van die thema's en vraagstukken die eigen zijn aan de seculier-multiculturele context waar moslimjongeren vandaag in opgroeien. Er is een thematische indeling voorzien aansluitend op de leeftijd.

- *Het domein 'Literatuur & Wijsheid'*
  Dit leerdomein sluit ook nauw aan op de algemene visie van het leerplan om leerlingen een reflectieve, onderzoekende houding bij te brengen.
  De islamitische traditie heeft een rijke en prachtige geschiedenis van reflectie en intellectuele inspanningen. Aan de hand van romans en levensverhalen wil dit leerdomein de leerlingen laten kennismaken met een aantal parels uit het islamitisch cultureel erfgoed.

Deze twee leerdomeinen zijn uitbreidingsdomeinen. Afhankelijk van de klas- en schoolcontext, de noden en interesse van de leerlingen, kan de leerkracht in meerdere of mindere mate ingaan op de voorgestelde leerstof. De leerinhouden van deze domeinen leunen dicht aan bij de andere domeinen en worden bij voorkeur geïntegreerd met de andere domeinen. In de didactische wenken worden een aantal inhoudelijke verbanden gesuggereerd.

- ***Andere aanpassingen:***
  - Geen overlappingen in de leerinhouden over de verschillende graden heen.
  - Bij elk leerdomein worden in de didactische wenken enkele suggesties meegegeven om de leerstof te linken aan de leefwereld.

b) *Leerplandoelen*

De leerplandoelen zijn opgesteld vanuit de pedagogisch-didactische oriëntatie van het leerplan. De drie dimensies van onderwijs (kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) zitten concreet vervat in de leerplandoelen.

Per graad zijn er een 30 à 35-tal leerplandoelen. De leerplandoelen zijn duidelijk en eenvoudig geformuleerd. Het leerplandoel geeft aan 'hoe' en 'in welke mate' bepaalde leerinhoud beheerst of gerealiseerd moet worden. De doelen zijn opgesteld volgens de taxonomie van Bloom. De leerdoelen nemen geleidelijk in complexiteit toe per graad, en de niveaus van beheersing worden verhoogd.

De leerplandoelen zijn toegewezen aan verschillende leerdomeinen. In die domeinen zijn de doelen niet specifiek gelinkt aan een leeronderdeel of thema. De leerplandoelen vormen een venster waardoor het domein wordt gezien en behandeld. Het behoort tot de vrijheid van de leerkracht om te bepalen via welke weg de leerinhouden en de leerplandoelen worden bereikt. Er zijn meerdere combinaties mogelijk.

De leerplandoelen zijn niet hiërarchisch (één leerplandoel heeft geen prioriteit op een ander) of chronologisch (leerplandoelen moeten niet in een bepaalde volgorde behandeld worden) opgesteld.

De leerplandoelen komen meermaals in verschillende domeinen en doorheen de graad aan bod. De leerkracht kan dit op de beste wijze vormgeven aangepast aan de eigenheid van zijn klasgroep, schoolcontext, eigen creativiteit en expertise.

Tot slot, aansluitend op de totaalvisie op godsdienstonderwijs (subjectificatie, kwalificatie en socialisatie), werden de leerplandoelen onderverdeeld in drie grote clusters. Deze drie clusters of subcategorieën geven de hoofdgedachte weer van de leerplandoestellingen die eronder vallen.

- ***Cluster 1: Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten***
  Het startpunt van islamitisch denken situeert zich in de Qurʾān en sunna. In het licht van de herhaaldelijke Qurʾānische aanmaningen (met name het belang van de reflectie over de inhouden en betekenissen van de Qurʾān) en de islamitische intellectuele traditie (tafsīr, ḥadīthwetenschap, asbāb an-nuzūl), is het duidelijk dat een matuur religieus bewustzijn pas mogelijk is na een gedegen interactie met de bronteksten. Om dit beeld kracht bij te zetten, gaven de eerste generatie moslimdenkers volgende metafoor: 'de apothekers en de dokters'. Volgens deze metafoor waren zij die zich bezighielden met de zogenaamde hulpwetenschappen (tafsīr, ḥadīthwetenschap) de apothekers. Zij moesten het medicijn distilleren en klaarmaken (metaforisch: de bronteksten op de betrouwbaarheid testen, zien of er andere versies bestonden, de historische context nagaan). De dokters daarentegen waren de fuqahāʾ, ofwel juristen. Zij konden – door begrip van de zaak (letterlijk fiqh) – weten wanneer ze een bepaald medicijn (brontekst) moesten toedienen of niet.
  De eerste cluster leerplandoelen staat in teken van dit interpretatief en onderzoekend proces.

- ***Cluster 2: Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen***
  Via de weg van interne pluraliteit, ontdekken van andere standpunten en stilstaan bij de diepere betekenissen van religieuze rituelen en praktijken, worden leerlingen aangezet om een onderbouwd en persoonlijk begrip van de islam te vormen. Door de opgedane kennis over islamitische verhalen, figuren en gebeurtenissen (ofwel religieuze geletterdheid), wordt levensbeschouwelijk denken mogelijk. De leerlingen onderzoeken hierbij de grote levensvragen. Vanuit een islamitisch referentiekader onderzoeken ze de betekenis en waarde van deze vraagstukken voor hun leven. De tweede cluster richt zich voornamelijk op persoonlijke ontwikkeling, het vormen van een eigen religieuze identiteit en het voorbereiden op de wereld.

- ***Cluster 3: Maatschappelijk engagement bevorderen***
  Het ambiëren van een rechtvaardige samenleving, die opgebouwd is uit evenwichtige en rechtvaardige individuen, is de essentie van de transformatieve missie van de islam. Kennis, inzicht en (levensbeschouwelijk) begrip zijn vruchteloos als ze beperkt blijven tot het domein van de ideeën. Daarom is het belangrijk dat leerlingen de leerinhouden in praktijk brengen en zo bijdragen aan een betere wereld.
  'Volmaakte kennis' is volgens Jürgen Habermas "een praxis, een actie die verandering voortbrengt".[19]
  De derde cluster leerplandoelen staat daarom, geïnspireerd vanuit een diep islamitisch bewustzijn, in teken van een gedreven engagement ten opzichte van de omgeving, de gemeenschap en de wereld.

Leerplandoelen en didactische modellen:

In het algemeen wordt bij de uitwerking van godsdienstige leermethodes uitgegaan van bepaalde didactische modellen om te bepalen hoe lessen concreet dienen te worden opgevat. Dergelijke modellen zijn een invalshoek, een prisma, waardoor een bepaalde levensbeschouwing bestudeerd wordt. Dit wordt onder meer mogelijk gemaakt door de nadruk te leggen op een of meerdere disciplinaire perspectieven zoals filosofische, antropologische, culturele, linguïstische, archeologische en psychologische beschouwingen.[20]

Aansluitend op de pedagogisch-didactische oriëntatie van het leerplan, wat een totaalvisie is (subjectificatie, kwalificatie en socialisatie), werd daarom niet gekozen voor één specifiek didactisch model, maar voor multi-perspectief. De leerplandoelen van het leerplan vormen een evenwichtige synthese uit onderstaande modellen.

Model	Methode	Perspectief	Evaluatie
Interpretatieve benadering	- Kijkt vanuit de bril hoe 'leden' hun levensbeschouwing begrijpen en beleven. - Via interpretatie van verhalen, concepten, getuigenissen, … zoekt men naar de betekenis van religie voor de gelovige. Maar ook voor zichzelf, door de ontmoeting. - Een objectieve blik op de religie.	About[21] From	- Streeft ernaar om niet louter kennis bij de leerlingen te verhogen; maar zet ook aan tot reflectie over de betekenis en impact van de (religieuze) ontmoeting op het eigen leven. - Via deze benadering is het soms heel moeilijk om te komen tot 'objectieve' omschrijvingen van kernconcepten uit de levensbeschouwing. Want de persoonlijke betekenis ervan voor mensen zelf primeert.
Faith-nurture benadering	- Voedt op in een bepaalde stroming/overtuiging. - Biedt leerlingen een veilige ruimte om levensbeschouwelijke identiteit te verkennen.	Into	- Ruimte voor binnen-perspectief. - Ontoereikend als deze methode alleen wordt toegepast. Nood aan andere perspectieven en kritische bevragingen voor groei en nuance.
Fenomenologische benadering	- Vertrekkende vanuit de empirische realiteit een levensbeschouwing in haar multi-dimensionaliteit beschrijven. - Vermijdt waardeoordelen (methodologisch agnosticisme). - Trachten in te leven om een zo goed mogelijk zicht te krijgen.	About From	- Respectvolle en volledige benadering. - Grenzen aan fenomenologie. Subjectiviteit en speculatie is voor een stuk onvermijdbaar.
Ervaringsgerichte benadering	- (Universele) vormen van spiritualiteit uit verschillende religies verkennen. - Uit ontmoeting met ideeën, overtuigingen en ervaringen, het eigen wereldbeeld vormen.	From	- De grote (of exclusieve) nadruk op de individuele ervaring, staat een betekenisvolle vergelijking en dialoog (moreel, filosofisch, theologisch) in de weg.
Conceptuele benadering	- Filosofische benadering - Kritisch beschouwen van bepaalde levensbeschouwelijke claims. - Filosofie van religie/atheïsme	About (Into) (From)	- Verhogen van begrip door rigoureus onderzoek. - Opletten voor reductionisme.
Humanistische benadering	- Levensbeschouwelijk onderwijs moet menselijke ontwikkeling bevorderen. - Focus: Leren van de religie. - Hoe kan religie bijdragen aan de menselijke ontwikkeling?	From Into About	- Wijsheden koppelen aan leefwereld. - Methode moet gecombineerd worden met andere modellen om totaalbeeld te hebben.

c) *Didactische duiding en wenken*

Per leerdomein bestaat de didactische ondersteuning uit een toelichtende tekst, een document met mogelijke invalshoeken en een aantal suggesties qua werkvormen.

- ***Toelichtende tekst***
  De educatieve filosofie van elk leerdomein wordt, na de overzichtstabel van leerplandoelen en leerinhouden, verduidelijkt door een korte toelichtende tekst. Deze uitleg vat nog eens duidelijk samen wat de didactische krachtlijnen zijn van het leerdomein. Het geeft aan waar de uitdagingen liggen en hoe dit leeronderwerp het beste kan worden behandeld.

- ***Mogelijke invalshoeken***
  Het kan zinvol zijn om een les levensbeschouwing op te bouwen vanuit een concreet praktijkprobleem. Volgens deze werkwijze is lesfase 1 de exploratie van een vraagstelling (zoals het zich voordoet in de leefwereld van de leerling); lesfasen 2, 3 en 4 zijn dan opeenvolgend een zoektocht naar de oplossing van het vraagstuk. Referenties uit onder andere Qurʾān, sīra, ḥadīth en ʿaqīda zijn inspiratievolle impulsen om het praktijkprobleem te verhelpen.

  Deze werkwijze kan toegepast worden bij alle leerdomeinen en levert volgende voordelen op.
  1. Het verhoogt de relevantie van de les aangezien het onmiddellijk put uit de leefwereld van de leerlingen. Daarenboven draagt het bij om herkenbare uitdagingen te helpen oplossen.
  2. Het vergemakkelijkt de focus en lesopbouw. De lesstructuur loopt parallel met het oplossen van het praktijkprobleem.
  3. Het faciliteert geïntegreerd werken. Door te starten vanuit een uitdaging is het mogelijk om thematisch te werken en verschillende leerdomeinen met elkaar te verbinden.
  4. Het is vernieuwend voor de leerlingen. Door te starten vanuit de concrete werkelijkheid en actualiteit kan aan klassieke thema's een frisse en vernieuwende wending gegeven worden.

  Omwille van deze voordelen is een overzichtsblad met mogelijke invalshoeken per leerdomein toegevoegd. In dat document worden een aantal mogelijke praktijkproblemen gesuggereerd. Daarnaast worden er aantal levensbeschouwelijke vragen opgeworpen die volgen uit het gestelde praktijkprobleem en die de brug maken naar de verdere inhoudelijke verwerking van de les. Tot slot zijn er nog enkele verwijzingen naar verhalen of literatuur.

- ***Mogelijke werkvormen***
  Als laatste luik van de didactische ondersteuning worden er ter illustratie een aantal mogelijke werkvormen voorgesteld.

1.5. Hoe ga ik tewerk met het leerplan?

Het leerplan start vanuit een duidelijke visie. De geformuleerde leerplandoelen, leerinhouden en didactische duiding veruitwendigen deze visie en symboliseren het educatief-maatschappelijk project van het leerplan.

In dit duidelijk omschreven kader schuilen nog talrijke mogelijkheden voor creativiteit, eigenheid, vrijheid en differentiatie. Het leerplan bepaalt enerzijds weliswaar de inhouden die aan bod moeten komen (bijvoorbeeld vasten in de maand ramaḍān voor leerdomein Islambeleving eerste graad), maar het laat de vrijheid om te kiezen hoe deze inhouden benaderd en uitgewerkt worden, of welke leerplandoelen hieraan gekoppeld worden. De leerkracht heeft de mogelijkheid om zelf de leerinhouden te concretiseren door bijvoorbeeld zelf een bepaald verhaal te kiezen om de leerstof te illustreren en om ze op eigen wijze te verbinden aan de leefwereld van de leerlingen.

Aangepast aan de context van de school, noden en interesse van de leerlingen, actualiteit en eigen creativiteit bepaalt de leerkracht hoe de leerinhouden en leerplandoelen gerealiseerd worden. Dit kan op een geïntegreerde, thematische manier of het kan ook klassiek domein-gebonden. Er is geen specifieke volgorde voor het behandelen van leerdoelen en domeinen, en evenmin zijn sommige doelen belangrijker dan andere.

Alle leerplandoelen en leerinhouden worden verplicht per graad behaald. Daarnaast komen ook elk jaar alle leerdomeinen verplicht aan bod.

Het leerplan biedt de mogelijkheid om gedifferentieerd te werken. Dit kan op verschillende manieren:

- Complexiteit van de leerstof aanpassen onder andere in de keuze van Qurʾānverzen en verhalen.
- Extra ondersteuning bij onder andere OKAN-leerlingen, leerlingen met weinig voorkennis en leerlingen met taalachterstand.
- Verschillende invalshoeken hanteren (een benadering kan betekenisvol zijn in één klascontext, maar niet in de andere).
- Leerinhouden theoretisch of praktisch aanbieden.
- Keuze van werkvormen (in bepaalde klasgroepen zou het opstellen van een filosofisch essay succesvol kunnen zijn; terwijl in andere klasgroepen dezelfde doelen via een andere werkvorm, bijvoorbeeld een begeleid levensbeschouwelijk gesprek, kunnen behaald worden).

Het is van essentieel belang dat het leerplan op maat gemaakt wordt van de leerlingen. Differentiatie is dus een noodzakelijke stap bij het uitvoeren van het leerplan. Dit kan door rekening te houden met de motivatie, context, voorkennis en vaardigheden. Een goede analyse van de beginsituatie behoort tot het engagement en de expertise van de vakleerkracht. Differentiatie is dus van toepassing op alle leerlingen en klasgroepen; en is geen overbodige luxe.

Tot slot, het plannen van de realisering van de leerplandoelen en leerinhouden vergt de nodige vooruitziendheid, transparantie en waar nodig overleg en samenwerking. De leerinhouden en leerplandoelen dienen graadsgewijs behaald te worden. Dit zorgt ervoor dat leerkrachten dit, individueel of in teamverband, zorgvuldig moeten plannen en bijhouden in hun jaarplan.

1.6. Implementatie ILD binnen de lessen islamitische godsdienst

a) Context

Sinds enkele tientallen jaren luidt de roep steeds harder om, tijdens de lessen levensbeschouwing, meer en intenser samen te werken. In 2013 bekrachtigden de Erkende Instanties en Vereniging deze samenwerking via het competentiekader interlevensbeschouwelijke competenties (ILC). Op deze manier werden ILC's, binnen het officieel onderwijs, een onderdeel van de leerplannen van de levensbeschouwelijke vakken.

Naar aanleiding van het regeerakkoord van de Vlaamse regering in 2019, versnelden het GO! en de levensbeschouwelijke vakken deze koers door een protocol van samenwerking op te stellen. Er werd beslist dat alle leerlingen van het GO! in de derde graad van het secundair onderwijs voortaan ILD voor de helft van de uren levensbeschouwing zouden volgen.[22]

b) Uitgangspunt en drietraps-benadering

ILD wordt georganiseerd binnen de uren van de levensbeschouwelijke vakken. Hier gelden de leerplannen van de levensbeschouwelijke vakken en het pedagogisch project van het GO!. De IL-samenwerking heeft als expliciet doel om de inhoud van de levensbeschouwelijke vakken te verbinden met de eindtermen burgerschap.[23]

Daarom stelde het GO! in samenspraak met de erkende instanties het leerplan van de interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) op, vertrekkende vanuit het competentiekader "interlevensbeschouwelijke competenties" (ILC) en de nieuwe eindtermen actief burgerschap. Deze dialoog moet enerzijds steeds de eigenheid van de levensbeschouwelijke vakken en anderzijds het PPGO! respecteren.[24]

Vanuit deze visie groeide het bewustzijn om de lessen ILD te organiseren volgens een drietraps-benadering.[25]

(1) **Trap 1**: De inhoudelijke kern (het dialoogthema) wordt in eerste instantie bekeken vanuit de levensbeschouwing van het gekozen vak en de persoonlijke levensbeschouwing.
Trap 1 wordt uitgevoerd in het eigen levensbeschouwelijke lokaal (2u).

(2) **Trap 2**: Hierna gaan de leerlingen in dialoog om elkaars levensbeschouwelijke kijk op het thema beter te leren kennen. In trap 2 komen alle leerlingen van de aanwezige levensbeschouwingen samen in een lokaal of (indien geen voldoende groot lokaal voorhanden is) met gemixte groepen in de verschillende levensbeschouwelijke lokalen (2u).

(3) **Trap 3**: Tot slot reflecteren de leerlingen over deze betekenis van deze ontmoeting en de verrijking van de eigen levensbeschouwing en het samenleven. Trap 3 wordt terug uitgevoerd in het eigen levensbeschouwelijke lokaal (2u).

c) Hoe ga ik concreet aan de slag?

De 'Handleiding ILD' stelt de volgende stappen voor:[26]

(1) Begin september kom je samen met je collega's LBV.
   - Neem op de eerste bijeenkomst de tijd om rustig het ILD-leerplan grondig door te nemen.
   - Brainstorm over de ILD-projecten die je dat jaar met je collega's zou willen realiseren.
   - Volg het stappenplan (zie Handleiding pg. 4-7), maak een checklist zodat je zeker geen essentiële elementen over het hoofd ziet.

(2) Bepaal welk thema je aan de gekozen leerplandoelen wil koppelen.
   - Voor inspiratie kan je terecht bij de dialoogthema's (zie onder) maar het staat jullie ook vrij een ander thema te kiezen. Verlies de burgerschapscompetenties zeker niet uit het oog.

(3) Bepaal welke concrete leerinhouden je wil koppelen aan je doelen en thema.
   - Specifiek voor leraren islamitische godsdienst: Neem het leerplan IG grondig door, en bepaal welke leerinhouden in aanmerking komen om constructief aan te wenden in de ILD-les.
   - De voorgestelde dialoogthema's (leerplan ILD en handleiding ILD) kunnen zonder probleem gekoppeld worden aan het leerplan islam.

(4) Kies werkvormen die de dialoog zullen faciliteren en bevorderen.
   - De 'Handleiding ILD' verwijst naar een Google-drive met suggesties voor gevarieerde en interactieve werkvormen.

(5) Bepaal een doordachte evaluatiestrategie en leg evaluatiecriteria vast.

Voorbeeld van checklist ILD:

Stappenplan-logboek	**Beschrijving**	**To do: wie doet wat wanneer**	**Afgewerkt**
1. We gaan aan de slag met deze set van leerplandoelen:			
2. We kiezen volgend thema:			
3. Dat sluit aan bij de volgende burgerschapscompetenties:			
4. We werken rond de volgende lesinhouden (alle collega's LBV):			
5. Specifieke bijdrage islamitische godsdienst: Deze leerinhouden kunnen worden aangewend om constructief in dialoog te gaan:			
6. We willen gebruikmaken van de volgende werkvormen:			
7. We evalueren binnen ons project:			

d) Koppeling tussen het leerplan ILD en leerplan islam

De leerplandoelen van het ILD-leerplan zijn ingedeeld in 4 aandachtsgebieden: Democratie, Diversiteit, Duurzaamheid, en Identiteit. Deze aandachtsgebieden stellen meteen een aantal dialoogthema's voor, waardoor het een zeer praktisch leerplan is.
Bij wijze van voorbeeld wordt hieronder de brug gemaakt tussen het leerplan ILD en het leerplan islam.

Leerplan ILD – I.Democratie	**Leerplan Islam**
1. Dialoogthema mensenrechten	Domein Ethiek: Rechten en vrijheden in de islam: mensenrechten.
2. Dialoogthema Sociale ongelijkheid	Domein Leven van Muḥammad: Muḥammads inspanningen t.o.v. onderdrukte bevolkingsgroepen
3. Vrijheid van godsdienst	Domein Islambeleving: Finaliteit van de godsdienst: maqāṣid sharī'a.
4. Scheiding tussen Kerk en Staat	Domein Geschiedenis en cultuur: Het pluralisme van Shah Akbar in Mogol India. // Domein Geloofsperspectieven: de verscheidenheid aan kalam-scholen (of het niet bestaan van een Kerk in de islam).
5. Actievormen en engagement	Domein Leven van Muḥammad: De pedagogische en psychologische dimensie van Muḥammads optreden.
6. Levensbeschouwelijke motivaties voor samenlevingsopbouw	Domein Ethiek: Samenlevingsopbouw: Vredeseducatie.
7. Meerschalig burgerschap	Domein Moslim Vandaag: zowel programma van 2de als 3de graad.

e) Dialoogthema's

De 'Handleiding ILD' geeft volgend niet-exhaustief overzicht van mogelijke dialoogthema's:[27]

DIALOOGTHEMA'S

De mens	ILC	ET Burgerschap	Suggesties voor concretisering
Zin van het leven	C1-C7; C8-C17		Algemene opvattingen, persoonlijke beleving en idealen, kunst
Leven en dood	C1-C7; C8-C17		Waarde van het leven; omgaan met lijden en sterven; abortus; euthanasie; leven na de dood?
Identiteit	C1; C7		Aanleg en opvoeding; externe invloeden en zelfbepaling; gelaagde identiteit; zelfbeeld; gender
De medemens	C1-C7; C8-C17	7.14; 7.16; 7.15; 7.17	Relatievormen, rollenpatronen, empathie, solidariteit; altruïsme
Men en technologie	C1-C7; C8-C17	7.14; 7.16	(Sociale) media, artificiële intelligentie, databeheer en privacy

De samenleving	ILC	ET Burgerschap	Suggesties voor concretisering
Diverse waardekaders	C9; C10; C11; C12-17	7.1; 7.2	Levensbeschouwing en ideologie, Heteronome en autonome moraal; morele dilemma's; deontologie en consequentialisme
Ideologisch extremisme	C3; C5; C6; C11; C12-17	7.3; 7.4	Religieuze en seculiere vormen van exclusief (sectair) denken; fundamentalisme; radicalisering;
Staat en levensbeschouwing	C19; C22; C23; C24	7.15; 7.17	Democratische principes; de rechtstaat; actief en passief pluralisme; vrijheid van godsdienst; scheiding van kerk en staat; theocratie;
Samenwerking en engagement	C7; C19; C22; C23; C24	7.7; 7.8	Levensbeschouwelijke motivaties voor samenlevingsopbouw (ontwikkelingssamenwerking; zorgsector; jeugd…)
Sociale rechtvaardigheid	C19; C22; C23; C24	7.15; 7.17	Racisme; discriminatie; armoede
Mensen- en kinderrechten	C1-C7; C8-C17; C24	7.14 ;7.16	Seksualiteit en gender; godsdienst; vrijemeningsuiting; onderwijs;

De wereld	ILC	ET Burgerschap	Suggesties voor concretisering
De natuur (oorsprong)	C1-C7; C8-C17		Geloofskennis en wetenschap; schepping en evolutie
Duurzame ontwikkeling	C1-C7; C8-C17; C24	7.9 7.10	Dierenwelzijn, voedselvraagstukken; voorschriften; ritueel slachten, milieuzorg, antropo- en ecocentrisme

1.7. Krachtlijnen en finaliteit van het leerplan

Zoals in de inleiding werd aangegeven blijft de islam een significante rol spelen in het leven van tweede en derde generatie moslimjongeren. Door een complex samenspel van factoren (de kracht van transnationale moslimbewegingen, massacommunicatie, polarisering, leven als minderheid in multiculturele samenleving, ethische en zingevende dimensie van de islam als godsdienst) spelen islamitische elementen vaak een invloedrijke rol in de ontwikkeling van hun persoonlijkheid.[28]
De vereenzelviging met het land van herkomst daarentegen speelt een steeds minder grote rol. Volgens Abdullah Sahin willen moslimjongeren in Engeland vooral erkend worden als Britse moslims.

Muḥammad Rustom, professor Islamitische Studies in Canada, maakt een heel pertinente analyse. Beginnende studenten, nog voor ze een les islamitische theologie hebben gevolgd, komen de klas binnenwandelen met een uitgesproken gevoel van hun moslimidentiteit. Hun kennis daarentegen is erg oppervlakkig en simplistisch. Al hetgeen ze kennen beperkt zich tot een aantal voor de hand liggende doctrines en courante denkbeelden. Maar de rijkheid, diepte en mogelijkheden van hun eigen traditie kennen ze niet.[29]

Tegen deze achtergrond, die kenmerkend is voor Westerse moslimjongeren, vindt het islamonderwijs haar opdracht en missie. Deze missie loopt parallel aan logica van een van de oudste beschrijvingen van wat onderwijs is, of toch zou moeten zijn. Het staat beschreven in de Republiek van Plato.[30] Plato's metafoor van onderwijs gaat als volgt: "We moeten concluderen dat onderwijs niet datgene is wat sommigen zeggen dat het is. Namelijk kennis plaatsen in een ziel die daarvoor deze kennis niet bezat. Alsof men zicht zou kunnen plaatsen in een oog dat blind was." "Neen," zegt Plato, "elke ziel heeft al de capaciteit om de waarheid te leren en het orgaan om te zien." Onderwijs draait daarom niet om 'het plaatsen van licht in iemands ogen', want dat heeft het al, maar 'om iemands blik te heroriënteren en zijn gezichtsveld te verbreden om te verzekeren dat, in plaats van te kijken in de foute richting, het dingen ziet die het daarvoor niet zag'.[31]

In lijn met het bovenstaande kan islamonderwijs daarom niet worden gereduceerd tot, zoals het soms in polemische contexten wordt beweerd, het 'plaatsen van islam in de leerlingen'. Dat is ook haast onmogelijk. De leerlingen voelen zich in de meeste gevallen al moslim voor ze de les binnenkomen. Het islamonderwijs heeft daarom de opdracht om op deze context in te spelen. Het moet de oppervlakkige, gebrekkige kennis van moslimleerlingen kwalitatief aanvullen en verdiepen door hun blik te heroriënteren en hun gezichtsveld te verruimen. De lessen islam moeten leerlingen kennis laten maken met standpunten en literatuur waar ze normaal gezien niet in contact mee zouden komen en wellicht op eigen houtje nooit in contact mee zouden kunnen komen. Islamonderwijs heeft als missie om moslimjongeren te begeleiden naar een mature en evenwichtige persoonlijkheid. Dit is de finaliteit van het leerplan. De lessen islam vormen in die zin een veilige zone waar leerlingen onder begeleiding kunnen experimenteren met hun overtuigingen en zo kunnen groeien. Het is alsof ze een ruwe steen waren die doorheen de lessen steeds meer geschaafd wordt, zodat ze op het einde van de rit op unieke wijze kunnen onderdeel zijn van, en bijdragen aan, de samenleving.

Noot: Gert Biesta wijst erop dat het oorspronkelijke Griekse woord 'schole' of σχολή de betekenis heeft van vrije tijd en ontspanning. Een tijd waarin de jongeren kunnen experimenten en zich ontwikkelen voor het volwassen leven. Een les levensbeschouwing is net dat.

Illustraties van dit schavings- of groeiproces zijn te vinden in de literatuur. Onderzoeker Talukder verwijst in een wetenschappelijk artikel naar een casus van burgerschapsonderwijs in Bangladesh.[32] De specifieke invalshoek van de paper is kritische pedagogiek. Kritische pedagogiek wil studenten emanciperen door maatschappelijk-dominante denkbeelden en machtsrelaties in vraag te stellen. In het artikel verwijst Talukder naar twee concrete klassituaties. In het eerste geval ging het over 'Bengaals nationalisme'; in het tweede geval over 'klassieke versus vernieuwende Qurʾān-interpretaties bij controversiële thema's'. Beide discussies brachten de nodige vurigheid en controverse in de klas. In beide gevallen ontdekten de deelnemers echter de blinde vlekken en beperkingen van hun eigen standpunten, maar ook het bestaan en de potentiële waarde van andere perspectieven. Het is niet zo dat alle leerlingen op het einde van de les van kamp switchten en zich aansloten bij hetzelfde (politiek correcte) standpunt. Sommigen deden dit wel. Alle leerlingen schaafden echter wel hun posities bij. Door confrontatie met de ander en verschillende visies op de islam, werden ze meer gematigd en leerden ze in dialoog gaan met elkaar. Op deze manier droeg – volgens Talukder – de les bij aan het proces van democratisering en burgerschap.

Een tweede illustratie: Abdullah Sahin verwijst in het laatste deel van zijn boek naar zijn eigen onderwijspraktijk. In 2009 startte hij een postgraduaat op (Islamic Education) die nu volledig is uitgegroeid tot een kwalitatieve masteropleiding aan de universiteit van Warwick.
In zijn onderzoek bij Britse moslimjongeren in Birmingham zag hij dat veel participanten een gesloten, niet-explorerende geloofshouding hadden. Het verwonderde hem dan ook niet dat bij aanvang veel van de ingeschreven studenten een gesloten, defensieve geloofshouding aannamen. Sahin noteert dat doorheen de cursus, hoe meer de studenten de historische ontwikkeling van de klassieke islamitische godsdienstwetenschappen bestudeerden (jurisprudentie, Qurʾān-exegese, ḥādīthwetenschap), des te beter ze begonnen in te zien dat zelfs een confessionele studie van de islam niet monolithisch is. Wederzijds vertrouwen was het sleutelwoord tijdens de lessen. Door de rijkheid aan standpunten, met name kennismaking met standpunten van grote geleerden uit het verleden die vandaag door subversieve groepen worden geclaimd en ideologisch worden gereduceerd, 'vielen de schellen hun van de ogen' en begonnen ze langzaam hun rigide leerstijl in te wisselen voor meer openheid. Volgens Abdullah Sahin toont de onderwijspraktijk aan dat jonge moslims begerig zijn om te weten en te leren. De voorwaarde is wel dat met hen in dialoog getreden wordt en dat door deskundige begeleiding een valabel alternatief aangeboden wordt om te groeien tot reflectieve moslims.

Missie leerplan:
Moslimjongeren hebben nood aan een vrije, veilige zone waar ze onder deskundige begeleiding zorgvuldig kunnen ontdekken, kritische vragen stellen, hun eigen persoonlijke synthese maken en voorbereid worden op de hedendaagse wereld.

1.8. Bijdrage vak islamitische godsdienst aan het samenleven

In de voorgaande paragraaf stond vooral de cognitieve dimensie van het leerplan centraal. Nu wordt er ingezoomd op de meer gevoelsmatige en groepsdynamische kant. In de literatuur wordt vaak aangegeven dat jongeren met een migratieverleden het vaak moeilijk hebben om zich een weg te banen door de culturele complexiteit die eigen is aan hun bestaan.[33] Ze worstelen met vragen over wie ze zijn of tot welke groep ze behoren. Volgens Abdullah Sahin is het daarom belangrijk dat jongeren leren om deze tegenstellingen te overwinnen, zodat ze geleidelijk aan een meerlagig gevoel van verbondenheid en toebehoren kunnen ontwikkelen. Maar dit proces is allesbehalve vanzelfsprekend. Twee culturele werelden met elkaar verzoenen is niet zomaar iets van 'code switching' (bijvoorbeeld hoofddoek af – hoofddoek aan, al naargelang de context). Het is het integraal proces van herdefiniëren wie je bent.

Vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief kan het belang van goede rolmodellen niet overschat worden. Claire Alkouatli, internationaal onderzoekster, benadrukt dat educatieve relaties tussen jongeren en volwassenen onontbeerlijk zijn bij de ontwikkeling van jonge mensen. Het gezelschap en de begeleiding van een leraar kan even effectief zijn en waarschijnlijk nog meer duurzaam en blijvend als het doceren in een klas. In een onderzoek haalt Alkouatli de waarde van 'mediated role modeling' aan met betrekking tot specifieke culturele contexten. "Er zijn duizenden excellente voorbeelden te vinden in de biografieën van de profeet Muḥammad, maar naast dit hebben onze leerlingen iemand nodig die in Canada is, die hun leven leeft, die omgaat met niet-moslims en die de leerstellingen van de islam in de praktijk brengt. Op een gelukkige en succesvolle wijze."[34] Met andere woorden, moslimjongeren hebben zorgzame, vooruitziende volwassenen in hun ontwikkeling nodig die hen kunnen helpen navigeren tussen culturele en religieuze uitdagingen die de wereld hen brengt.

Een tweede – wellicht nog drukkender – voorbeeld is te vinden in het werk van professor Mohammed Abu-Nimer.[35] Abu Nimer is werkzaam in het domein van vrede en conflictbeheer, ontwikkelingssamenwerking en buitenlandse betrekkingen. Sinds de aanslagen van 9/11 is er door overheden en ngo's massief geïnvesteerd om meer openheid te brengen in alle delen van de wereld. Dit echter met matig succes. Vaak slaagde men er niet in om door te dringen bij plaatselijke bevolkingen. In een onderzoekspaper zoekt Abu Nimer naar de redenen voor het falen, en formuleert hij aan de hand van een geslaagde casus voorstellen voor de toekomst.
Een diep onderliggend probleem was dat de internationale initiatieven totaal voorbij gingen aan de lokale culturele contexten, en haast *tabula rasa* begonnen met het presenteren van nieuwe denkwijzen en kaders. Dit zorgde voor een gevoel van weerstand, achterdocht en irrelevantie. Voor Abu Nimer ligt hier het hart van het probleem. In plaats van een vredesprogramma voor te stellen 'naast' of 'boven' de culturele context, is het veel doeltreffender om te werken 'vanuit' die context, en de daarin al aanwezige elementen van vrede, tolerantie, diversiteit te gaan bekrachtigen. Vertrouwen en legitimiteit zijn de sleutels. Tussen 2009 en 2015 organiseerde Abu Nimer zelf een vredesprogramma in Niger. 150 leerkrachten uit de Zinder-regio namen deel. Abu Nimer ontwikkelde een programma ter bevordering van waarden als tolerantie, dialoog, mensenrechten. Hij baseerde zich hiervoor enkel op de Qurʾān en welbekende aḥādīth. Zijn programma kreeg veel bijval en succes.

Besluit:
Analoog aan de beschreven voorbeelden van Claire Alkouatli en Mohammed Abu-Nimer, staat islamonderwijs op een unieke positie om moslimleerlingen zowel cognitief als sociaal voor te bereiden op het samenleven.

2. Leerplandoelen derde graad

	Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten
LPD 1	De leerlingen reflecteren over de exegetische, literaire en de historische dimensie van de Qurʾān.
LPD 2	De leerlingen interpreteren letterlijke en figuurlijke taal in de Qurʾān, sunna en traditie.
LPD 3	De leerlingen leggen betekenisvolle verbanden tussen (profetische) figuren, gebeurtenissen, religieuze uitingen in tijd en ruimte.
LPD 4	De leerlingen integreren morele handelingen op basis van tekstuele elementen.
LPD 5	De leerlingen evalueren overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode).
LPD 6	De leerlingen ontwikkelen kritische onderzoeksvaardigheden bij diverse passages uit de biografie van de profeet.
LPD 7	De leerlingen onderzoeken de inhoudelijke, contextuele en literaire verschillen tussen religieuze teksten.
LPD 8	De leerlingen structureren informatie uit de Qurʾān en sunna in functie van een maatschappelijk thema.
LPD 9	De leerlingen verdedigen hoe mensenrechten en burgerschapswaarden deel uitmaken van de Qurʾān en sunna.
LPD 10	De leerlingen onderbouwen universele principes vanuit een islamitisch referentiekader.
LPD 11	De leerlingen begrijpen courante begrippen uit het vakjargon.
LPD 12	De leerlingen bespreken informatie uit overleveringen op betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid.
LPD 13	De leerlingen herkennen incomplete en foutieve argumentatie in berichtgevingen.
	Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen
LPD 14	De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven.
LPD 15	De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën.
LPD 16	*De leerlingen zijn bereid om hun mening te ontwikkelen en bij te sturen op basis van argumenten uit de traditie.
LPD 17	De leerlingen debatteren over de betekenis, bruikbaarheid en correctheid van de juridische opinies die ze tegenkomen.

LPD 18	De leerlingen onderscheiden de levensbeschouwelijke dimensie bij gebeurtenissen uit de traditie.
LPD 19	De leerlingen waarderen hoe profeten omgaan met anderen aan de hand van concrete voorbeelden.
LPD 20	De leerlingen reflecteren hoe profeten een impact hebben op de mens en samenleving.
LPD 21	De leerlingen structureren hun overtuigingen en perspectieven over maatschappelijk, sociaal en ethische stellingen.
LPD 22	De leerlingen beoordelen de kenmerken en eigenheid van het Mogolrijk, het rijk van de Safawieden en het Ottomaanse rijk.
LPD 23	De leerlingen integreren de wijsheid van de profeet Muḥammad in hun actief leven.
LPD 24	De leerlingen brengen in de kaart hoe de relatie tussen Allah en de mens kan bijdragen aan het ontwikkelen van een (zelf)bewuste, empathische en betrokken levensstijl.
LPD 25	De leerlingen evalueren verschillende expressievormen van islamitische kunst.
LPD 26	De leerlingen reflecteren over de grote levensvragen vertrekkende vanuit het referentiekader van de Qurʾān.
LPD 27	De leerlingen bespreken de principes en de ontstaansgeschiedenis van de islamitische jurisprudentie.
LPD 28	De leerlingen bespreken de principes en de ontstaansgeschiedenis van de islamitische theologie.
	Maatschappelijk engagement bevorderen
LPD 29	De leerlingen beoordelen eigen gedrag aan de hand van adviezen uit de traditie.
LPD 30	*De leerlingen gaan zorgzaam om met zichzelf, anderen en de wereld.
LPD 31	De leerlingen formuleren hoe Qurʾān en sunna mensen kan inspireren en bewegen.
LPD 32	De leerlingen integreren invalshoeken uit de Qurʾān en sunna om bij te dragen aan een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.
LPD 33	*De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.
LPD 34	*De leerlingen gaan respectvol om met (interne) pluraliteit.
LPD 35	De leerlingen integreren islamitisch geïnspireerde adviezen voor een duurzame wereld.

Noot bij LPD 16, 18 en 29: bij ‘islamitische traditie’ wordt verwezen naar het geheel van Qurʾān, sunna en standpunten van islamgeleerden uit de pré-klassieke, klassieke en hedendaagse periodes.

3. Overzichtstabellen leerinhouden

3.1. Overzichtstabel: leerlijnen

Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
Geloofsperspectieven	Elementen uit het islamitisch geloof	Reflecteren over geloofspunten	Grote vragen & verdieping
Islambeleving	Kennismaking zuilen van de islam	Bewuste en diepe beleving: Wijsheid en rol van religie	Finaliteit van de godsdienst: Floreren individu & gemeenschap
Leven van Muḥammad	De profeet als zoeker naar waarheid De profeet als gids in moeilijkheden	De profeet als bevrijder De profeet als burgervader	De profeet als hervormer De profeet als genezer der harten
Ethiek	Beheer van jezelf: Mijn vrienden en ik	Beheer van de omgeving: Mijn familie en natuurlijke omgeving	Beheer van de wereld: Samenlevingsopbouw
Qurʾān	Kennismaking met de Qurʾān	Diepere analyse van de Qurʾān	Reflecteren over de Qurʾān: Visies, pluralisme, vertaalslag
Cultuur & Geschiedenis	Islamitische kunst & hijrī-kalender De vier rechtgeleide kaliefen	Islam en wetenschap Omajjaden, Abbasiden & al-Andalus	Esthetiek & islamitische cultuur Mogols, Safawieden en Ottomanen
Moslim vandaag	Gevaren extreme denkbeelden Vraagstukken: opgroeien als moslim	Meerlagige identiteit Populaire clichés en misconcepties	Gevoelens, verliefdheid, seksualiteit Kritisch & geïnformeerd moslim zijn
Literatuur & Wijsheid	Bijzonder pleidooi dierenrechten. Moslim-denken in Bagdad 10e eeuw Boek: ‘Zaak dieren tegen mensen’	Pleidooi voor autonoom en bewust leven. Bijdrage, leven en werk van al-Ghazālī.	Religie en de natuur: Verhaal van Ḥayy ibn Yaqẓān Andalusisch-Moorse roman

3.2. Overzichtstabel: gedetailleerd overzicht

Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
Geloofsperspectieven	**Elementen uit het islamitisch geloof:** Kennismaking met de zes zuilen van het geloof (*arkān al-īmān*)	**Reflecteren over geloofspunten:** De relatie tussen kennis en geloof Nadenken over God, wereld en mens	**Grote vragen & verdieping:** De denkscholen van de islam. (kalām & mystiek) (Niet-)religieuze perspectieven op geloof De dood, zingeving en hiernamaals
Islambeleving	**Elementen uit de islamitische religieuze praktijk:** Kennismaking met de vijf zuilen van de islam (*arkān al-islām*)	**Wijsheid en rol van religieuze praktijk:** Fysieke en spirituele reinheid Dimensies van het 'dienen van God' De bedevaart naar Mekka	**Finaliteit van de godsdienst:** Perspectieven op islam: de rechtsscholen Maatschappij: islamitisch bankieren & economie Finaliteit islam: Maqāṣid ash-sharīʾa & Uṣūl al-Fiqh
Leven van Muḥammad	**Dimensies uit het leven van de profeet:** De profeet als zoeker naar waarheid De profeet als gids in moeilijkheden	**Dimensies uit het leven van de profeet:** De profeet als bevrijder De profeet als burgervader	**Dimensies uit het leven van de profeet:** De profeet als hervormer De profeet als genezer der harten
Ethiek	**Beheer van jezelf:** Ethisch handelen in de eigen omgeving. Cultiveren van een gezonde levensstijl Qurʾān, traditie en waarden: Mijn vrienden en ik Uitbreiding: Universele adviezen van religies	**Beheer van omgeving:** Positief gedragingen op school, straat en thuis Waarde van en zorg voor gezin en familie Bewuste houding t.o.v. natuur en milieu	**Beheer van de wereld:** Samenlevingsopbouw: mensenrechten & vrede Biomedische vraagstukken: abortus, euthanasie Ethiek van een harmonieus huwelijk Werken/schaven aan zelf (*tazkiyya-t-an-Nafs*)
Qurʾān	**Kennismaking met de Qurʾān:** De begrippen 'verstand' en 'kennis' in de Qurʾān De basisbronnen van onze godsdienst De kenmerken van de Qurʾān De hoofdthema's van de Qurʾān	**Diepere analyse van de Qurʾān:** Interpretatie van de Qurʾān Instrumenten om Qurʾān te analyseren (soorten verzen). Relatie tussen sunna, ḥadīth en Qurʾān. Geschiedenis van de Qurʾān.	**Reflecteren over Qurʾān:** Hedendaagse & historische interpretaties Qurʾān en de samenleving Sunna als een inzicht in de Qurʾān
Cultuur & Geschiedenis	**Cultuur**: De hijrī-kalender en de feestdagen Islamitische kunst en cultuur. **Geschiedenis**: De vier rechtgeleide kaliefen	**Cultuur**: Islam en wetenschap (heden & verleden) **Geschiedenis**: Omajjaden, Abbasiden & Al-Andalus	**Cultuur**: Esthetiek & islamitische cultuur **Geschiedenis**: Mogols, Safawieden en Ottomanen
Moslim vandaag	Gevaren extreme denkbeelden Vraagstukken: opgroeien als moslim	Meerlagige identiteit Populaire clichés en misconcepties	Gevoelens, verliefdheid, seksualiteit Kritisch & geïnformeerd moslim zijn
Literatuur & Wijsheid	**Bijzonder pleidooi dierenrechten.** Moslim-denken in Bagdad 10e eeuw Boek: 'Zaak dieren tegen mensen'	**Autonoom en bewust leven:** Leven van imam al-Ghazālī (autobiografie) Boek: 'al-Munqidh min aḍ-ḍalāl'	**Religie en de natuur:** Verhaal van Ḥayy ibn Yaqẓān Roman van de Andalusisch-Moorse denker Ibn Ṭufayl

4. Leerplandoelen - Leerinhouden - Didactische duiding

4.1. Domein Geloofsperspectieven

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 1 De leerlingen reflecteren over de exegetische, literaire en de historische dimensie van de Qurʾān. LPD 2 De leerlingen interpreteren letterlijke en figuurlijke taal in de Qurʾān, sunna en traditie. LPD 3 De leerlingen leggen betekenisvolle verbanden tussen (profetische) figuren, gebeurtenissen, religieuze uitingen in tijd en ruimte. LPD 13 De leerlingen herkennen incomplete en foutieve argumentatie in berichtgevingen. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 15 De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën. LPD 24 De leerlingen brengen in de kaart hoe de relatie tussen Allah en de mens kan bijdragen aan het ontwikkelen van een (zelf)bewuste, empathische en betrokken levensstijl. LPD 26 De leerlingen reflecteren over de grote levensvragen vertrekkende vanuit het referentiekader van de Qurʾān. LPD 28 De leerlingen bespreken de principes en de ontstaansgeschiedenis van de islamitische theologie. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 33 *De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief. LPD 34 *De leerlingen gaan respectvol om met (interne) pluraliteit.	**Grote vragen & verdieping:** 1. Denkscholen van de islam (kalām) a. Historische context: Ontstaansreden en ontwikkeling van de kalām b. Verschillende benaderingen: overzicht van de theologische scholen c. Theologische thema's: vrije wil, Allah en zijn Eigenschappen, relatie openbaring-verstand, natuur van geloof, hiernamaals, lot, politieke orde, … d. Begrippenkader: o.a. tafwīd, taʾwīl, tajsīm, … 2. Mystiek in de islam: a. Historische context: Ontstaansredenen van mystiek in de islamitische wereld b. Krachtlijnen en thema's van de islamitische mystiek c. Overzicht van de belangrijke figuren, boeken en orde (tariqa's) in de mystiek d. Gematigd 'orthodoxe' mystiek ⇔ excentrieke mystiek e. Begrippenkader: o.a. taṣawwuf, samāʿ, insān kāmil, waliyy, murshid, zuhd en fanāʾ 3. Wereldreligies & levensbeschouwingen: a. Wereldreligies: thema's, perspectieven en kenmerken b. Andere perspectieven: humanisme, theïsme, agnosticisme, atheïsme c. Nieuw religieuze bewegingen & spiritualiteit 4. De wereld & het hiernamaals: a. Betekenisvol leven op aarde: het belang van geloof voor zingeving b. De dood vanuit Qurʾānisch perspectief c. Beschrijvingen van het hiernamaals d. Omgang met sterfte en verlies. Religieuze praktijken m.b.t. afscheidsrituelen (ghusl, begrafenis, begrafenisgebed en-stoet, condoleren, lezen van de Qurʾān, …) e. Begrippenkader: o.a. barzakh, balans (mīzān), opstanding (qiyāma), …

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

De islamitische discipline van ʿaqīda (geloofsleer) heeft als doel om de basisgeloofspunten van de islam uit de Qurʾān en de sunna af te leiden en helder samen te vatten. De welgekende zes artikelen van het geloof (*arkān al-īmān*), geformuleerd in *ḥadīth Jibrīl,* zijn hier een krachtige expressie van.
In de praktijk gebeurt het soms dat lessen ʿaqīda alleen op een technische, theoretische manier onderwezen worden; zonder link naar de concrete leefwereld. Hierdoor is de betekenis van deze lessen niet altijd volledig duidelijk voor de leerlingen. In het domein 'Geloofsperspectieven' loont het om de praktische implicatie van de leerstellingen uit te leggen en te illustreren.

Neem bijvoorbeeld het principe van tawḥīd (eenheid van Allah). Dit kan in de klas benaderd worden als een puur theoretisch geloofspunt. Het kan ook gezien worden als een overkoepelend principe dat het leven omhult en inherent waarde geeft. Dit is bijvoorbeeld duidelijk te zien in het leven van de ***profeet Ibrāhīm***. Als zoekende jongeman weigerde hij zich blindelings bij het geloof van zijn volk neer te leggen. Hij bevestigde zijn geloof in Allah en bouwde daarna een tent waarin hij – in de geest van dat geloof – zijn medemens warm, joviaal en rijkelijk ontving. De tent van Abraham staat symbool voor, en herinnert ons eraan om, zoekers van vrede, liefde, oprechtheid en rechtvaardigheid te zijn.

Een ander voorbeeld is bokskampioen ***Muḥammad ʿAlī***. Toen hij in een legendarisch interview gevraagd werd of hij, als wereldkampioen, niet bang was om neergeschoten te worden, antwoordde hij op geheel eigen wijze - humoristisch en gevat - dat God zijn 'bodyguard' was. Daarbij lichtte hij twee centrale concepten uit ʿaqīda toe (tawḥīd en voorbeschikking). Hij deed dit in mensentaal en gelinkt aan de leefwereld.

Tot slot, een derde en interlevensbeschouwelijk voorbeeld is dat van ***Viktor Frankl***, psychiater en Holocaust-overlever. Als 37-jarige man werd Viktor samen met zijn vrouw naar een concentratiekamp gebracht. Na de oorlog schreef hij zijn ervaringen op in een boek. In de kampen zag Viktor met zijn eigen ogen welke positieve rol religie speelde op het leven van de gevangenen. Viktor Frankl was voor zijn gevangenschap werkzaam in een psychiatrisch ziekenhuis van Wenen en specialiseerde zich in het begrijpen van zelfmoord. In zijn boek 'Man in search for meaning' schreef hij dat religie in de werkkampen van Auschwitz een verkwikkende rol speelde voor de gevangenen. Het motiveerde hen om verder te gaan. Hoewel dit concrete argument van Viktor Frankl (namelijk geloof in God) ligt in het domein van de ideeën (zoals ʿaqīda of geloofsperspectieven) kan dit idee een belangrijke implicatie hebben in de praktische realiteit (namelijk de energie en wil om te blijven leven). Deze link met de realiteit moet voor de leerlingen altijd zichtbaar zijn.

Omwille van bovenstaande redenen werden de lessen ʿaqīda in de geschiedenis van de islamitisch-culturele traditie daarom voor de grote mensenmassa vaak niet gegeven als een theoretisch discipline op zich. De inhoud was meestal te abstract voor de bevolking. In de plaats daarvan keken theologen naar de literatuur en verhalen. Literaire werken werden ingezet als krachtig middel voor het overbrengen van ideeën en wereldbeelden. Op een geïntegreerde en aanschouwelijke manier kon de lezer zien hoe bepaalde ideeën en perspectieven uit de Qurʾān in de praktijk werden omgezet en belichaamd.

In dit leerplan wordt uitgegaan van dezelfde aanpak. Namelijk **geïntegreerd, gelinkt aan de leefwereld en concreet**. Het is de bedoeling dat de basisgeloofspunten uit voorgaande tabel gelinkt worden aan de leefwereld van de leerlingen en aan de andere leerdomeinen van dit leerplan.

b) *Mogelijke invalshoeken*

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen & uitdagingen:

- Ideologische versplintering onder moslimjongeren: Sunni ⇔ Shia, mystiek ⇔ filosofisch, rationalistisch ⇔ traditionalistisch, progressief ⇔ conservatief, …
- Religie en levensbeschouwelijke vraagstelling verdwijnt in de bredere samenleving steeds meer in de marge. Waar kunnen jongeren terecht voor de grote vragen & zingeving?
- Maatschappelijke versplintering en polarisatie: een defensieve, niet-explorerende levensbeschouwelijke houding bij o.a. moslimjongeren.
- Volgcultuur en populariteit van internetgoeroes: het niet kritisch staan t.o.v. bepaalde discoursen (o.a. religieus extremisme, militantisme, verrechtsing maatschappij, macho-discours op het internet, …)

Kernvragen:

- Wat zijn de islamitische standpunten inzake 'vrije wil' en determinisme? Wat zijn de posities van de theologische scholen?
- Wat is de plaats van mystiek in de islam? Is er een orthodoxe versie mogelijk?
- Op welke manier verschilt of overlapt de islam, in de benadering van de grote levensvragen, met de andere grote wereldreligies (of levensbeschouwingen)?
- Hoe kijken de verschillende theologische scholen naar: verstand (ʿaql), menselijke natuur (fiṭra) en religie/openbaring (waḥy); en hun onderlinge relatie?
- Zijn de 'werkelijkheid' en het 'Goddelijke' geheel met de rede te vatten?

Verhalen & literatuur (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: 'Socrates, Jezus, Boeddha: drie leermeesters' (Frédéric Lenoir)
  - Thematische exploratie van drie levensbeschouwingen aan de hand van de grote levensvragen.
  - Comparatieve en laagdrempelige benadering.

- Boek: 'Ibn Taymiyya on Reason and Revelation' (Carl Sharif El-Tobgui).
  - Handig overzicht van de ontwikkeling van de islamitische denkscholen en hun posities.
  - Illustratie van Ibn Taymiyya's originele kijk op het onderwerp (verstand-openbaring).

- Boek: 'Ḥayy ibn Yaqẓān' (Ibn Ṭufayl – Remke Kruk).
  - Educatief verhaal rond de grote vragen en thema's van het leven en de islam.
  - Het zet aan tot vraagstelling en reflectie.

- Boek: 'Borderline times' (Dirk Dewachter)
  - Psychologisch-antropologische verhandeling die de rol bespreekt van een gebrek aan zingeving bij verscheiden maatschappelijke problemen.
  - Toegankelijk boek met veel concrete voorbeelden.

c) *Mogelijke werkvormen*

- **Expertgroepjes**: Aan de hand van infofiches en korte opdrachten leren de leerlingen kennismaken met een aantal cruciale vraagstukken en kenmerkende posities van de islamitische denkscholen. De leerlingen leren aan de hand van deze argumentatie de complexiteit van het islamitisch denken kennen en waarderen.

- Ontdekken van **teksten** uit de islamitische traditie met betrekking tot de thema's die in de islamitische geloofsleer voorkomen: nl. vrije wil, profeten, hiernamaals, …

- **Begrippen aanstrepen**: In deze werkvorm moeten leerlingen begrippen herkennen uit een verhaal, les of theorie. Ze krijgen een korte tekst waarin deze begrippen zijn verwerkt. Nadat de leerlingen de oefening individueel hebben gedaan, worden de resultaten collectief besproken. Bijvoorbeeld door de begrippen in eigen woorden te laten uitleggen (woord & wederwoord).

- **Placemat-oefening**: De leerlingen zitten in groepjes van 4 rond een flap papier. De leerkracht leidt de probleemstelling in. De leerlingen proberen een eerste antwoord op de probleemstelling te bieden, door een aantal conceptuele mogelijkheden te noteren. Ze gaan eerst in gesprek in hun klein groepje. Hierna volgt een klassikale bespreking en evaluatie.

- **Onderzoek- en presentatieopdracht**: Leerlingen verbreden, verdiepen en communiceren hun begrip rond de zes zuilen van het geloof. De leerkracht geeft de keuze uit 5 of 6 thema's. De leerkracht stelt daarbij fiches op met vragen die de leerlingen in hun thema moeten onderzoeken en behandelen. Daarna werken leerlingen zelfstandig aan dit project en werken een coherente visie uit.

4.2. Domein Islambeleving

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 4 De leerlingen integreren morele handelingen op basis van tekstuele elementen. LPD 8 De leerlingen structureren informatie uit de Qurʾān en sunna in functie van een maatschappelijk thema. LPD 10 De leerlingen onderbouwen universele principes vanuit een islamitisch referentiekader. LPD 11 De leerlingen begrijpen courante begrippen uit het vakjargon. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 14 De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven. LPD 15 De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën. LPD 17 De leerlingen debatteren over de betekenis, bruikbaarheid en correctheid van de juridische opinies die ze tegenkomen. LPD 21 De leerlingen structureren hun overtuigingen en perspectieven over maatschappelijk, sociaal en ethische stellingen. LPD 27 De leerlingen bespreken de principes en de ontstaansgeschiedenis van de islamitische jurisprudentie. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 32 De leerlingen integreren invalshoeken uit de Qurʾān en sunna om bij te dragen aan een harmonieuze en rechtvaardige samenleving. LPD 33 *De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.	**Finaliteit van de godsdienst:** 1. Perspectieven op islam: de rechtsscholen & rechtsfilosofie (uṣūl al-fiqh) a. Historische context: Ontstaansreden & ontwikkeling van fiqh (jurisprudentie) b. Bronnen van de islamitische jurisprudentie: bouwstenen voor de jurisprudentie: Qurʾān, sunna, qiyās, maṣāliḥ mursala, ijmāʿ, ʿurf, istiḥsān, … c. Juridische grondbeginselen (qawāʿid fiqhiyya): vermijden van schade, vrijwaren van algemeen belang, daden beoordeeld op intenties, presumptie van ḥalāl (tenzij een duidelijk bewijs), vermoeden van onschuld, … d. Verschillende juridische benaderingen: overzicht van de rechtsscholen e. Begrippenkader: o.a. fiqh, madhhab, fātwa, taqlīd, ijtihād, muftī, mujtahid, … 2. Finaliteit van de godsdienst: maqāṣid ash-sharīʿa a. De globale doelen van de islam: de vijf doelen volgens al-Ghazālī: geloof, leven, verstand, nageslacht, eigendom b. De hiërarchie van de categorieën van objectieven/behoeften: essentieel, nodig, wenselijk (ḍarūriyyāt, ḥājiyāt, taḥsīniyāt) c. De diepere waarden & de geest van de wet: floreren van mens & maatschappij (bevorderen van gelijkheid, broederlijkheid, verantwoordelijkheid, solidariteit, …) d. De rol van maqāsid sharīʿa bij het interpreteren van de godsdienst 3. Economie a. Morele principes die aan de basis liggen van de islamitische kijk op economie b. Belang van ethisch-verantwoord inkomen (ḥalāl) versus corrupt, crimineel, of ongeoorloofd geld c. Verzekeren van het recht van anderen: betalen werknemers, opstellen testament, beschermen van eigendom, opstellen van een contract, … d. Het concept ribāʾ 4. Maatschappelijke en individuele voordelen van ʿibāda a. Positieve effecten van islambeleving (ʿibāda) op mens en maatschappij

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

Het praktiseren van de islamitische godsdienst wordt vaak gereduceerd tot een set van geboden en verboden; ofwel ḥarām en ḥalāl. Soms worden regels en rituelen hierbij strak ingeoefend, zonder veel oog voor bijkomende uitleg, het verhelderen van achterliggende doelen of het blootleggen van mogelijke meningsverschillen.

In tegenstelling tot het bovenstaande kent de islam een rijke geschiedenis van origineel denkwerk en gesofisticeerde standpunten. Fiqh, de islamitische discipline die het concreet praktiseren van de islam tot studieobject heeft, betekent letterlijk 'inzicht in en begrijpen van de zaak'. Dit inzicht en begrip stelt de moslimjurist in staat om weloverwogen om te gaan met de uitdagingen van de wereld om zich heen.

Vanwege de centrale plaats van praxis (of het beleven) van het islamitisch geloof, werd de fiqh in de klassieke traditie verheven tot de meest eminente onder de islamitische godsdienstwetenschappen. Alle andere disciplines (zoals *ḥādīth*wetenschap, *tafsīr*, *asbāb an-nuzūl*) stonden hiervan ten dienste.

De volgende zaken dienen daarom in acht genomen te worden:

1. ***Stellen van juiste prioriteiten***:
   Dit leerdomein is heel ruim. De verleiding zou kunnen bestaan om leerlingen te overladen met onnodige technische details. Hedendaagse moslim leerplanontwikkelaars stellen daarom voor om vooral fiqh-gerelateerde vragen en thema's te behandelen die raken aan de leefwereld van de leerlingen.

2. ***Nadruk op de symbolisch-innerlijke waarde van een ritueel***:
   Een ritueel of religieuze daad is heilig, omdat het drager is van een diepere, sacrale boodschap. De profeet Muḥammad zei in een bekende uitspraak: "Het kan zijn dat een persoon niets aan zijn vastendag overhoudt, behalve een lege maag." Deze uitspraak herinnert ons eraan dat de fysieke dimensie van een ritueel symbool staat voor een dieperliggend idee, toewijding en intentie.
   Daarom is het noodzakelijk om tijdens de lessen islamitische godsdienst bij elke praktijk de innerlijke, symbolische dimensie uit te leggen aan de leerlingen.

3. ***Specifieke context in rekening brengen***:
   Hoe is het om als moslimleerling en lid van een minderheidsgroep op te groeien in een multiculturele en geseculariseerde omgeving? Dit brengt specifieke uitdagingen met zich mee, bijvoorbeeld: hoe ga je om met het vrijdaggebed als je tegelijkertijd op school moet zijn? Wat doe je als je wil vasten, maar er zijn sporttesten op school? Tijdens de lessen moet er aandacht zijn voor deze specifieke vragen.

b) Mogelijke invalshoeken:

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen & uitdagingen:

- Financiële problemen en eventueel wanbeheer; de klauwen van armoede.
- Dogmatische houding en/of geloofsbeleving: “enkel mijn standpunt is juist”.
- Oppervlakkige religie-beoefening: enkel de uiterlijke dimensie telt en wordt door anderen gezien.
- Simplistisch en niet-gesofisticeerd beeld over religie.
- Drukte, gejaagdheid en overprikkeling bij hedendaagse jongeren. Nood aan aarding en rust.

Kernvragen:

- Wat maakt ‘islamic finance’ ‘islamic’? Wat zijn de grote principes en doelstellingen?
- Waarom is er een discipline als uṣūl al-fiqh? Volstaat het niet om gewoon de Qur’an en sunna te kennen?
- Wat betekent ikthilāf (verschil van mening; interne pluraliteit)? Is dit een zegen of een vloek?
- Wat is de relatie tussen de verschillende rechtsscholen?
- Waarom zijn de grote principes en grondslagen van het islamitisch recht?
- Welke effect heeft aanbidding op de eigen morele ontwikkeling?
- Welk effect heeft aanbidding op de sociale omgeving en maatschappij?
- Wat is de betekenis en plaats van de maqāṣid ash-sharīʿa? Hoe kan de kennis ervan jongeren vandaag aanzetten om een beter mens én moslim te zijn?

Verhalen & literatuur (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: ‘Islamic finance: Issues in Sukuk and proposals for reform’ (prof. Muhammad Hashim Kamali)
  - Contextualisering en overzicht van Islamic Finance

- Portret: Abu Hamid al-Ghazali
  - Boek: ‘Ghazālī: The Revival of Islam’ (Eric Ormsby)
  - Geleerde uit de 11e eeuw. Spilfiguur van het islamitisch denken. Hij schreef over de ‘doelstellingen van de godsdienst’ (maqasid) en schreef op het einde van zijn leven een geïntegreerd werk die islam, ethiek en spiritualiteit thematisch samenbracht.

- Boek: ‘Treatise on Maqāṣid ash-Sharīʿa’ (Muḥammad aṭ-Ṭāhir Ibn ʿĀshūr):
  - Achtergrond en duiding van de ‘doelstellingen van de godsdienst’ (maqāṣid).
  - Rijk aan voorbeelden en de brug naar hedendaagse situaties.

- Boek: ‘Freedom, Equality and Justice in Islam’ (prof. Muḥammad Hāshim Kamālī):
  - Toelichting van deze drie concepten vanuit de Qurʾān en de sunna.
  - Aandacht voor de standpunten van de wetscholen en hedendaagse perspectieven.

c) Mogelijke werkvormen:

- **Casus**: De leerkrachten stelt aanschouwelijke casussen op die relevant zijn voor het lesonderwerp. Elke casus is voldoende problematische of zelfs 'dilemmatisch' opgesteld, zodat er voer voor discussie kan zijn. De leerlingen krijgen de casussen per groepje; en kiezen een positie. Daarna verdedigen ze deze keuze voor de volledige klasgroep en gaan ze in dialoog.

- **Column**: De leerlingen schrijven een kort tekstje – maximum 20 zinnen. In deze column schrijven ze op creatieve wijze (a) wat hun relatie is met een bepaald lesonderwerp, of (b) wat hun mening is over dat bepaald lesonderwerp en waarom deze mening het beste is. De leerlingen schrijven deze column alleen of per twee. Nadien worden ze voorgelezen en kunnen de leerlingen hun favoriete column kiezen.

- **Expertgroepjes**: Aan de hand van infofiches en korte opdrachten leren de leerlingen kennismaken met een aantal cruciale vraagstukken en kenmerkende posities van de islamitische rechtsscholen. De leerlingen leren aan de hand van deze argumentatie de complexiteit van het islamitisch denken kennen en waarderen.

- Ontdekken van **teksten** uit de islamitische traditie met betrekking tot de thema's die in de islamitische jurisprudentie voorkomen.

- **Opstellen sociaal-actieplan**: Niet iedereen in de wereld heeft het even goed. Daarom denken de leerlingen na over de noden van hun (sociale) omgeving. Ze formuleren twee gerichte acties die ze zullen ondernemen om 'de wereld een stukje te genezen'.

4.3. Domein Leven van Muḥammad

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 5 De leerlingen evalueren overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode). LPD 6 De leerlingen ontwikkelen kritische onderzoeksvaardigheden bij diverse passages uit de biografie van de profeet. LPD 9 De leerlingen verdedigen hoe mensenrechten en burgerschapswaarden deel uitmaken van de Qurʾān en sunna. LPD 10 De leerlingen onderbouwen universele principes vanuit een islamitisch referentiekader. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 18 De leerlingen onderscheiden de levensbeschouwelijke dimensie bij gebeurtenissen uit de traditie. LPD 19 De leerlingen waarderen hoe profeten omgaan met anderen aan de hand van concrete voorbeelden. LPD 20 De leerlingen reflecteren hoe profeten een impact hebben op de mens en samenleving. LPD 23 De leerlingen integreren de wijsheid van de profeet Muḥammad in hun actief leven. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 29 De leerlingen beoordelen eigen gedrag aan de hand van adviezen uit de traditie. LPD 31 De leerlingen formuleren hoe Qurʾān en sunna mensen kan inspireren en bewegen.	**De profeet als hervormer** **De profeet als genezer der harten** 1. Muḥammads inspanningen t.o.v. onderdrukte bevolkingsgroepen a. Inspanningen tot het bevorderen van de waardigheid en rechten van de vrouw b. Inspanningen tot het bevorderen van de waardigheid en vrijheid van slaven c. Inspanningen voor het welzijn van daklozen, vluchtelingen, weeskinderen d. Inspanningen voor het wegwerken van racisme e. Inspanningen voor het opheffen van sociale klassen (symbolisch & feitelijk) 2. De pedagogische en psychologische dimensie van Muḥammads optreden a. Hij biedt een luisterend oor voor mensen met zorgen: al-Mujādila, Abū Bakr in de grot Thawr, de metgezel Ḥanẓala (vrees voor hypocrisie), … b. Hij houdt rekening met wensen en gevoeligheden van anderen: de christelijke delegatie uit Najrān die de eucharistie wenste te vieren, verdrag Ḥudaybiyya, … c. Hij geeft tips om mentaal te groeien en sterker te staan: “Wees niet boos”, … d. Hij is solidair: hij leeft even eenvoudig als de armen, weinig kleren, hij leeft aan de ene kant van de moskee, de daklozen (ahl aṣ-ṣuffa) aan de andere kant, … e. Hij doet de deur niet toe voor mensen die hem slecht behandelden: Tāʾif, Hind, Abū Sufyān, … 3. Afscheid: a. De afscheidsbedevaart en de afscheidspreek b. De laatste weken & overlijden van de profeet c. Impact van het overlijden op de jonge moslimgemeenschap 4. Universele dimensies van het profeetschap van Muḥammad a. Muḥammad als laatste profeet van de islam b. Vergelijking profeet Ibrāhīm en Muḥammad: Tawḥīd, missie, emancipatie c. Vergelijking profeet Mūsā en Muḥammad: Emancipatie en religieuze wet d. Vergelijking profeet ʿĪsā en Muḥammad: Floreren mens en maatschappij

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

Het leven van Muḥammad staat centraal in de islam. Het vormt de pedagogische kapstok waaraan de regelgeving, aanbiddingspraktijken en geloofspunten kunnen gelinkt worden. ʿĀʾisha, de vrouw van de profeet, beschreef haar man eens als de wandelende Qurʾān. Zozeer was zijn leven vervlochten met de Qurʾān. In het voorbeeld van de profeet komt alles samen. Hij is zowel de veruitwendiging van de Qurʾānische principes alsook de achtergrond waartegen de openbaring zich afspeelt.

Door de sīra, het leven van de profeet, te bestuderen zijn moslims beter in staat om een genuanceerd beeld te vormen van de islam en om specifieke regelgeving te begrijpen. De vroege moslimgeleerde al-Wāḥidī, stichter van de discipline asbāb an-nuzūl, zei in een bekende uitspraak: “Een juist begrip van de betekenissen van de Qurʾān is alleen mogelijk als je de historische context en de redenen van de openbaring kent.” De sīra biedt deze achtergrond.

Uit het bovenstaande blijkt dus dat sīra een essentieel onderdeel is van het islamitisch godsdienstig curriculum. Toch is de vertaalslag naar de praktijk niet altijd zo makkelijk te maken. De gebruikelijke pedagogische valkuilen zijn:

1. ***Oppervlakkig presenteren van feitelijke kennis***:

Vaak verzanden de sīra-lessen in lessen geschiedenis: Hoe ziet het profetisch gezin eruit? Wat is het beroep van de profeet? Wat zijn de gebeurtenissen tijdens de kindertijd van de profeet? Een loutere opsommingen van historische gebeurtenissen levert levensbeschouwelijk niet veel op.

2. ***Verwaarlozen van de morele lessen uit de sīra (fiqh-as-sīra):***

De lessen sīra worden gegeven vanwege hun spirituele en morele kapitaal. Het is dus absoluut noodzakelijk om inhoudelijk na te denken over de aangekaarte gebeurtenissen. Leerlingen moeten redeneren, analyseren en evalueren over wat zich afspeelt.

3. ***Geen zinvolle linken naar hun eigen leven***:

De profeet Muḥammad is een rolmodel voor alle moslims. De lessen sīra moeten dus ook altijd gelinkt worden aan de leefwereld van de leerlingen. De nadruk zou moeten liggen op het toepassen, in eigen leven, van de tegengekomen idealen en waarden uit de sīra. Bijvoorbeeld in plaats van te weten dat de bijnaam van de profeet de betrouwbare, de eerlijke (aṣ-ṣādiq al-āmīn) is, zou een nog beter lesdoel zijn dat leerlingen zelf eerlijkheid en betrouwbaarheid in de praktijk brengen in hun interacties (of omgang) met anderen.

b) Mogelijke invalshoeken:

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen & uitdagingen:

- Jongeren op zoek naar erkenning, zingeving en existentieel engagement.
- Het probleem van langdurige en systematisch onrecht in de maatschappij: nood aan bevrijding en bevrijdingstheologie.
- Diffuus wereldbeeld: Wie zijn mijn rolmodellen en wat zijn mijn oriëntatiepunten?
- Wat is mijn roeping? Van 'hangen', 'consumeren', en 'gamen' naar actief burgerschap & samenlevingsopbouw. Wat kan ik actief doen voor mezelf, een ander en de maatschappij?
- Gebrek aan betekenisvolle ontmoetingen met de 'Ander'. Jongeren/mensen blijven in hun culturele en sociale cocon hangen.

Kernvragen:

- Hoe kan de religie concreet bijdragen aan het emancipatie en geluk?
- Welke zinvolle verbanden is er in de boodschappen van Muḥammad, Ibrāhīm, Mūsā en ʿĪsā? Welke universele thema's boren ze aan?
- Welke educatieve en psychologische strategieën heeft de profeet Muḥammad toegepast voor het welzijn van de stad en de moslims? Wat kunnen hedendaagse moslims hieruit leren?
- Hoe heeft de profeet Muḥammad mensen hoop en perspectief kunnen geven?
- Hoe heeft de profeet Muḥammad alle sociale lagen samengebracht? Kan dit model vandaag nog worden toegepast?
- In welke zin kunnen wij vandaag nog iets leren van de profeet Muḥammad en hoe kunnen we dit toepassen in onze context?
- Hoe komt het dat de Afscheidspreek van de profeet tot op de dag vandaag zo inspireert? Welke wijsheden kunnen wij eruit halen?

Verhalen & literatuur (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: 'Reclaim your heart' (Yasmin Mogahed)
  - Prachtig boek over de 'bevrijdende' boodschap van de islam.
  - Hele grote relevantie voor jeugd vandaag.

- Overzicht van het leven van de profeet Muḥammad.
  - Boek: 'Revelation: The Story Of Muḥammad' (Meraj Mohiuddin)
  - Boek: 'Muḥammad: A prophet of our time' (Karen Armstrong)

- Boek: 'Faces of Muḥammad' (John Tolan)
  - Overzicht van perspectieven op de profeet Muḥammad (middeleeuwen tot vandaag).
  - Out of the box-benadering. Zet aan tot vraagstelling en reflectie.

- Boek: 'Le Christ philosophe' (Frédéric Lenoir)
  - Zet aan tot vraagstelling en het leggen van parallellen met de profeet Muḥammad.
  - Geschikt voor ILD.

c) Mogelijke werkvormen:

- **Autobiografische reflectie**: De leerlingen brengen een persoonlijke foto (of object) mee, die gelinkt is met een belangrijk moment in hun leven. Dit kan zowel vrolijk, moeilijk of verdrietig zijn. Eventueel schrijven de leerlingen een kort tekstje (halve A4) over de meegebrachte foto/object. Daarna worden de getuigenissen betekenisvol gelinkt met gebeurtenissen uit het leven van de profeet Muḥammad.

- **Coachen**: Voor een gegeven (probleem)situatie bepalen de leerlingen een 'interventie' of 'coachstrategie'. De groep of klasgroep zal de beste interventie bepalen en zal beargumenteren waarom. Daarna wordt deze probleemsituatie en interventie gelinkt met het leven van de profeet Muḥammad. De coachoefening stelt leerlingen in staat om de situatie echt te ervaren en wijsheid van de Sira in te zien.

- Ontdekken van **teksten** uit de islamitische traditie met betrekking tot het leven van de profeet. Bijvoorbeeld de afscheidspreek op de berg ʿArafa, tijdens de ḥajj. Synthese van de grote principes van de islam.

- **Vergelijking door verschillende tijdsvakken**:
De leerlingen vergelijken de vervolging van moslims in Mekka, met andere verhalen van vervolging (bijv. Malala Yousafzai, Anne Frank, en de vervolging in Bosnië (zie boek World in Between)).

- **Videoanalyse** van fragmenten uit:
  - BBC-reportage – The Life Of Muhammad (2011) – met context, duiding en kritische inzage.
  - Risala – Film over het leven van de profeet (1976) – Nederlands ondertiteld.
  - Omar Series – 2012 – Vanuit het standpunt van ʿUmar, maar met grote stukken van de sīra.

4.4. Ethiek

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 4 De leerlingen integreren morele handelingen op basis van tekstuele elementen. LPD 5 De leerlingen evalueren overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode). LPD 8 De leerlingen structureren informatie uit de Qurʾān en sunna in functie van een maatschappelijk thema. LPD 9 De leerlingen verdedigen hoe mensenrechten en burgerschapswaarden deel uitmaken van de Qurʾān en sunna. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 14 De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven. LPD 15 De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën. LPD 16 *De leerlingen zijn bereid om hun mening te ontwikkelen en bij te sturen op basis van argumenten uit de traditie. LPD 17 De leerlingen debatteren over de betekenis, bruikbaarheid en correctheid van de juridische opinies die ze tegenkomen. LPD 21 De leerlingen structureren hun overtuigingen en perspectieven over maatschappelijk, sociaal en ethische stellingen. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 30 *De leerlingen gaan zorgzaam om met zichzelf, anderen en de wereld. LPD 35 De leerlingen integreren islamitisch geïnspireerde adviezen voor een duurzame wereld.	**Beheer van de wereld:** 1. Rechten en vrijheden in de islam: mensenrechten a. De plaats en het belang van (mensen)rechten in de Qurʾān en sunna b. Bijdrage van de islam aan het bevorderen van (mensen)rechten c. UVRM: overzicht en inhoudelijke bespreking van de mensenrechten d. Actuele debatten: vrije meningsuiting, godsdienstvrijheid, privacy, … e. Strijd tegen racisme en verschillende vormen van discriminatie (sociaal-economische status, religieuze en etnische achtergrond, seksuele oriëntatie, …) 2. Samenlevingsopbouw: Vredeseducatie: a. Vrede is een menselijke basisbehoefte. Vrede als hoogste maatschappelijk doel b. Perspectieven uit de Qurʾān en sunna ter bevordering van de vrede c. Bijdrage van de profeet Muḥammad aan vrede en samenlevingsopbouw 3. Ethische en biomedische vraagstukken: a. Abortus, euthanasie, orgaandonatie, CRISPR-CAS, … b. Ouderenzorg: de (on)mogelijkheid van islamitische woonzorgcentra 4. De ethiek van een harmonieus huwelijk a. De plaats en het belang van het huwelijk in de Qurʾān en sunna b. De rol van een harmonieus huwelijk voor het emotioneel welbevinden c. Stappen richting het huwelijk: reflecties, perspectieven, raadgevingen d. Wederzijdse engagementen en verantwoordelijkheden in een huwelijk e. Echtscheiding als niet-ideale, maar soms noodzakelijke, uitweg 5. Werken/schaven aan zelf (tazkiyyat an-nafs) a. De mens is een wezen dat fouten maakt b. De mens kan moreel groeien door idealen na te streven, te leren uit de fouten, vergeving te vragen aan Allah, anderen te vergeven, tolerant te zijn t.o.v. anderen c. Allah is vergevingsgezind. Vergeving verandert slechte daden in goede d. Vergeving is de basis van de individuele en sociale verdraagzaamheid

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

Ethiek of het cultiveren van goed gedrag wordt vaak gezien als het kloppend hart van de islam. Het ambiëren van een rechtvaardige samenleving die opgebouwd is uit evenwichtige en rechtvaardige individuen, is de essentie van de transformatieve missie van de islam. Talrijke Qurʾānverzen en aḥādīth wijzen in deze richting. In een welkgekende uitspraak vatte de profeet Muḥammad zijn opdracht samen: "Ik ben slechts als boodschapper gezonden om goed gedrag (*akhlāq*) te perfectioneren".

De vraag is nu hoe leraren dit op effectieve wijze aan leerlingen kunnen overbrengen. Het is nuttig om even een kijkje te nemen in de traditie. Het islamitisch jargon kent een aantal woorden die wijzen op ethiek of moraliteit; maar elk met een eigen nuance. Een eerste concept is *iḥsān* afkomstig uit de bekende *ḥadīth Jibrīl* en betekent niets minder dan perfectie, excellentie. Een tweede begrip dat vaak gebruikt wordt is *tazkiyya* of *tazkiyya-t-annafs*. Dit betekent letterlijk het reinigen/zuiveren van de ziel. Dan is er nog *adab*. Dit is iets beperkter in betekenis en doelt op etiquette, hoffelijkheid, goede manieren. Echter, een van de meest gebruikte woorden blijft *akhlāq*. In dagdagelijks gebruik wordt dit vaak louter begrepen of vertaald als goed gedrag, maar de oorspronkelijke betekenis is veel dieper. *Akhlāq* is verbonden met woord *khalq* of schepping. Namelijk, de menselijke staat waarin God de mens heeft geschapen.

Akhlāq is dus veel meer dan goed gedrag. Het is een spontaan gevoel voor evenwicht, rechtvaardigheid en menselijkheid. Deze diepere laag is hetgeen de profeet en de Qurʾān via de weg van regels en praktijken bij de mensen heeft trachtten op te roepen. Dit is onder meer duidelijk te zien in de bekende ḥadīth van de profeet: "Niemand onder jullie heeft werkelijk geloofd, zolang hij niet datgene voor zijn broeder wenst, wat hij ook voor zichzelf wenst".

Deze visie, namelijk het vermijden van een technische benadering op moraliteit (de morele regel, omwille van de morele regel), maar in de plaats daarvan - naar profetisch model - via de ethische regel een dieper moreel gevoel en inzicht (al-fiṭra) aanspreken, is de richting waar dit leerplan naar streeft.

Praktisch kan dit door:

1. **De les opbouwen vanuit een ontwikkelings-logica (i.p.v. een punitieve, correctionele logica)**:
   De maand ramaḍān vormt een goed kader om te werken aan ethiek en moraliteit. In plaats van alleen morele codes mee te geven met de bijhorende beloningen en straffen, kan je samen met de leerling een stand van zaken opmaken vanwaar die nu in het leven staat, en waar nog kan verbeterd worden. De leerkracht biedt altijd perspectief voor morele ontwikkeling.

2. **De plaats van wijsheid en inzicht: 'Always explain why':**
   Normatief werken mag, maar niet normatief zonder wijsheid of een psychologisch-antropologische dimensie.

3. **Werken vanuit het perspectief van verantwoordelijkheid:**
   Onze rol als beheerder (*khalīfa*) van de aarde: het beheer van tijd, kennis, geld en de natuurlijke omgeving.

4. **Nadruk op doen in plaats van theoretische beschouwingen**:
   Bijvoorbeeld: Hoe kan ik wandelen in de voetstappen van de profeet? Hoe kan ik mij ethisch en verantwoordelijk gedragen online? Hoe pas ik de *ḥadīth* van de zes sociale verplichtingen van een moslim toe in mijn eigen leven?

b) Mogelijke invalshoeken:

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen & uitdagingen:

- Moeilijkheden i.v.m. het stichten van een harmonieus huwelijk: familiedruk bij partnerkeuze, ongewild alleen zijn, snelle echtscheidingen, echtelijk geweld, …
- Een 'zware' fout maken en daardoor sociaal geïsoleerd zijn. Nood aan leren uit fouten.
- Vragen en onzekerheden in verband met dilemmatische biomedische vraagstukken (leven & dood).
- Ideologisch-politieke polarisatie op social media en de gevolgen ervan voor burgerschapsvorming.
- Gebroken of 'door problemen beladen' families. 'Thuis' is niet altijd een veilige emotionele (en misschien wel fysieke) haven.
- Gevoelens van eenzaamheid en negatief zelfbeeld bij jongeren.

Kernvragen:

- Waarom heeft de mens nood aan spirituele en emotionele groei (tazkiyyat an-nafs)?
- Wat is het moreel appel van de islam inzake samenlevingsopbouw?
- Hoe kan ik vanuit de Qurʾān en sunna beargumenteren dat mensenrechten belangrijk zijn?
- Hoe kan geloof/religie bijdragen aan het gevoel & de praktijk van broederlijkheid tussen mensen?
- Hoe kan de islam jonge moslims inspireren om zich constructief en verantwoordelijk te gedragen in de maatschappij?
- Wat is de link tussen de liefde tussen God en de mens en de liefde tussen mensen onderling?
- In welke zin zijn de 99 Schone Namen van God het fundament en beginpunt van de islamitische ethiek?

Verhalen & literatuur (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: 'The Islamic roots of democratic pluralism' (Abdulaziz Sachedina)
    - Legt actief de link tussen burgerschapswaarden en de islamitisch religieuze teksten.
    - Kan ook dienen als voeding voor lessen interlevensbeschouwelijke dialoog.

- Boek: 'Muslims and citizens' (Ian Coller)
    - Over de plaats van moslims in de Franse Revolutie.
    - Kan ook dienen als voeding voor lessen interlevensbeschouwelijke dialoog.

- Boek: 'Reclaim your heart' (Yasmin Mogahed)
    - Prachtig boek over de 'bevrijdende' boodschap van de islam.
    - Hele grote relevantie voor jeugd vandaag.

- Boek: Jalāl ad-dīn Rūmī: L'alchimiste de l'amour' (Yusuf Lopez Garcia)
    - Overzicht van het leven en werk van Rūmī.
    - Zoektocht naar oprechtheid, diepe menselijke relaties en belangeloos goeddoen.

c) Mogelijke werkvormen:

- **Actieplan**: Vanuit een centrale probleemstelling stellen leerlingen een actieplan op hoe ze concreet kunnen bijdragen aan een goed beheer van huis, buurt en maatschappij. Daarbij beschrijven ze concreet de stappen, doelstellingen en planning.

- **Black box**: De leerkracht voorziet een zwarte doos met een gleuf in (black box). Door de vorige lesfase, of door gerichte informatie van de leerkracht, zijn leerlingen in staat om vragen op stellen die ze behandeld willen zien in de les. Dit kunnen gevoelige vragen zijn; vandaar de doos. De vragen dienen om thema's verder uit te diepen of bespreekbaar te maken.

- **Ontwerp een affiche/poster** voor een campagne in verband met een maatschappelijke uitdaging. De leerlingen bedenken een aantrekkelijke invalshoek en titel voor de poster. Daarnaast verwerken ze minimum drie verwijzingen uit de islamitische godsdienst (Quran, traditie, …) in hun poster.

- **Opstellen van debatfiches**: Leerlingen formuleren in groepjes van drie een oordeel over een stelling; daarbij respecteren ze de regels van argumentatie (alle beschikbare info gebruiken, gebaseerd op feiten, creatieve argumenten, bereidheid om standpunt aan te passen, …). Daarna gaan de leerlingen in gesprek met elkaar.

- Ontdekken van **teksten** uit de islamitische traditie met betrekking tot sociale etiquette. De leerlingen maken kennis met een aantal Qurʾānverzen en overleveringen. Deze wijsheden zijn toe te passen in het dagelijkse leven en online.

4.5. Qurʾān

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 1 De leerlingen reflecteren over de exegetische, literaire en de historische dimensie van de Qurʾān. LPD 2 De leerlingen interpreteren letterlijke en figuurlijke taal in Qurʾān, sunna en traditie. LPD 7 De leerlingen onderzoeken de inhoudelijke, contextuele en literaire verschillen tussen religieuze teksten. LPD 11 De leerlingen begrijpen courante begrippen uit het vakjargon. LPD 12 De leerlingen bespreken informatie uit overleveringen op betrouwbaarheid, correctheid en bruikbaarheid. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 15 De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën. LPD 16 *De leerlingen zijn bereid om hun mening te ontwikkelen en bij te sturen op basis van argumenten uit de traditie. LPD 26 De leerlingen reflecteren over de grote levensvragen vertrekkende vanuit het referentiekader van de Qurʾān. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 32 De leerlingen integreren invalshoeken uit de Qurʾān en sunna om bij te dragen aan een harmonieuze en rechtvaardige samenleving. LPD 33 *De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.	**Reflecteren over de Qurʾān :** 1. Hedendaagse & historische interpretaties a. De rijkheid van de Arabische taal en de semantische meerlagigheid van de Qurʾān b. Tafsīr (Qurʾān-exegese): noodzaak, geschiedenis, methodologie, grote tafsīr-geleerden en hun werken c. Hedendaagse interpretaties van de Qurʾān: klassieke, reformistische, liberale, politieke, conservatieve, wetenschappelijke en modernistische benadering, … d. Gecontesteerde verzen: het zgn. “zwaardvers”, verzen inzake erfenis, … 2. De pedagogische waarde van de Qurʾān a. Verschillende leermethodes in de Qurʾān: repetitie, parabels, verhalen, … b. Soorten taalgebruik: Reflectief, metaforisch, beschrijvend, … c. Structuur: rijmvormen, concentrische opbouw, … 3. De boodschap en finaliteit van de Qurʾān: a. God is één b. Verhalen van vroegere profeten: als les en spirituele connectie c. Stichten van een evenwichtige gemeenschap d. Ethisch-spirituele leerstellingen: Morele en verantwoordelijke individuen 4. Sunna als venster op de Qurʾān a. Het belang en doel van de sunna b. De relatie tussen sunna en Qurʾān c. Totaalbeeld van islam: Qurʾān, sunna, sīra en tafsīr als complementaire delen 5. De Qurʾān en het dagelijkse leven a. Respect voor de Qurʾān: reinheid, kalligrafie, kunst, publieke recitaties, … b. Recitatie van de Qurʾān: tajwīd, tilāwa, … 6. Vertaling van de Qurʾān a. Opportuniteiten en obstakels bij het lezen van vertalingen

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

De Qurʾān is het centrale en heilige boek van de islam. Het is het onderscheidend discours dat de contouren uitzette van de missie van profeet Muḥammad. In de 7e eeuw veroorzaakte het een schokgolf in de Arabische wereld. Ook nadien bleef de Qurʾān een belangrijke rol spelen. Het stond aan de wieg van, en had een blijvende invloed op, alle belangrijke islamitische wetenschappen en kunsten: jurisprudentie (*fiqh*), theologie (*kalām*), filosofie (*falsafa*), spiritualiteit (*taṣawwuf*), kalligrafie en architectuur. Inderdaad, het is misschien zoals Seyyed Hossein Nasr, een hedendaags polymath, mooi samenvatte: De Qurʾān is de oorsprong en essentie van al wat islamitisch is.

Het educatief-pedagogisch potentieel van de Qurʾān is aanzienlijk. Een van de manifestaties hiervan is dat de Qurʾān de nadruk legt en herhaaldelijk blijft leggen op het belang van kennis en reflectie. Kennis (*ʿilm*) wordt consistent beschreven met nobele begrippen als waarheid, licht en leiding. Volgens Franz Rosenthal, professor islamitische studies, was kennis daarom een van de belangrijkste kenmerken en waarden van de Islamitische Beschaving (boek: *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*).

Een van de uitdagingen voor het islamonderwijs situeert zich net op dit gebied. Tijdens Qurʾānlessen ligt de nadruk vaak niet op reflectie, maar enkel op reproductie en memorisatie (*ḥifdh*). Alhoewel het correct opzeggen van de Qurʾān een belangrijk onderdeel is van de islamitische godsdienst, dienen de lessen volgens dit leerplan ook vooral tot het inhoudelijk ontdekken, begrijpen en diepgaand reflecteren over de Qurʾān. Leerlingen hebben, zeker vandaag, nood aan het wat en waarom van de Qurʾān en de rijkheid van de betekenis en boodschap.

Dit leerplan benadrukt daarom volgende punten:

1. ***Aanboren van alle betekenislagen en de Qurʾān doen leven*:**
   Als de Qurʾān inhoudelijk aan bod komt in de klas is het aangewezen om een of meerdere *tafsīr*-werken te raadplegen. Enkel zo kan de rijkheid van betekenis getoond worden. De tafsīr van imam aṭ-Ṭabarī en imam ar-Rāzī bieden bijzondere opportuniteiten. Beide exegeten beginnen met het oplijsten van alle toonaangevende interpretaties om dan nadien hun eigen interpretatie uit te werken. Imam ar-Rāzī gebruikt vaak zinsneden als: ‘en als ze zeggen dat …’ of ‘iemand zou kunnen denken dat …’ of ‘als je me vraagt voor een bewijs, dan is er …’. Op deze manier dialogeert hij met de lezer over de mogelijke betekenissen of implicaties van een Qurʾānvers. Deze overzichtelijke benadering is ideaal voor een les, want het nodigt uit om vragen te stellen, en zaken te bekijken. Het brengt de Qurʾān tot leven.

2. ***De pedagogische logica van de Qurʾān volgen*:**
   Leerkrachten zijn geneigd om feitelijk, punctueel en historisch tewerk te gaan. De Qurʾān volgt vaak een andere logica. Bijvoorbeeld: de vergelijking van het verhaal van de profeet Mūsā in de Bijbel en de Qurʾān is opmerkelijk. In de Bijbel wordt de uittocht uit Egypte in detail en bijna dagboekmatig verteld. De Qurʾān echter volgt een andere lijn. Eerst en vooral zijn er geen details, maar, nog belangrijker, de Qurʾān legt de chronologie haast volledig naast zich neer. Het verhaal vloeit van de ene verhaallijn (de tocht van de banū Isrāʾīl) in de andere (wat er in Egypte gebeurde) en dan terug. Met andere woorden de Qurʾān brengt het verhaal vanuit een vogel-/helikopterperspectief, alles overschouwend. Het Qurʾānisch verhaal springt van wat er gebeurt met Mūsā, zijn emoties en struggle, naar Farao’s hart en emoties in Egypte. De Qurʾān is geen lineair-historisch boek.
   Met andere woorden, voor de Qurʾān is chronologische kennis niet het belangrijkste, maar wel het overbrengen van een boodschap: spiritueel, educatief, emotioneel, menselijk en religieus.

b) Mogelijke invalshoeken:

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen & uitdagingen:

- Ideologische tegenstellingen en spanningen tussen visies op de religie (inzake het interpreteren van de Qurʾān): conservatieve versus meer liberale perspectieven.
- De impliciete aanname dat religie enkel een zaak is van 'aannemen' en 'in praktijk brengen'; zonder enige vorm van reflectie.
- De dominante positie van internet-Qurʾān-uitleggers (veelal uit het buitenland) bij Vlaamse moslimjongeren die met vragen zitten en duiding zoeken.

Kernvragen:

- Wat is in essentie de missie van de Qurʾān? Welke finaliteit heeft de godsdienst volgens het boek?
- Welke benaderingen zijn nuttig en relevant bij het bestuderen van "gecontesteerde" Qurʾānverzen?
- Hoe kunnen leerlingen zich een weg banen tussen de hoeveelheid van informatie en perspectieven op Qurʾān-interpretaties? Welke strategieën kunnen toegepast worden?
- Wat is de plaats van de sunna in de islam?
- Waarom is er iets als Tafsir (exegese)? Is het niet voldoende om gewoon de tekst te lezen?
- Op welke manier leidt ruimere en diepere kennis van de Qurʾān tot het ontwikkelen van meer genuanceerde standpunten?
- Hoe combineerden de grote islamitische wetenschappers (uit het verleden) de verschillende bronnen van kennis (verstand, empirische waarneming, intuïtie, openbaring, …)? Hoe kan dit inspirerend zijn voor vandaag?

Verhalen & literatuur (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: 'The Story of the Qurʾān: Its history and place in Muslim life' (Ingrid Mattson):
  - Mooie inleiding tot Qurʾān-wetenschappen
  - Behandelt verschillende aspecten van de Qurʾān op verhalende wijze. Rijkheid aan voorbeelden.

- Boek: 'Hadith' (Jonathan Brown)
  - Geïntegreerde verhandeling over de sunna en ḥadīth.
  - Belicht het onderwerp uit verschillende invalshoeken: ḥadīthwetenschap, inzetbaarheid in recht en theologie, academische benaderingen, hedendaagse houdingen en perspectieven.

- Boek: 'Misquoting Muḥammad' (Jonathan Brown) of 'Les Six Grands Imams' (Mostafa Brahami):
  - Over de verhouding en interpretatie van Qurʾān, ḥadīth en fiqh
  - Brahami: klassiek, overzichtelijk en rijkelijk voorzien van voorbeelden.
  - Brown: compact en expliciet de link naar de wereld van vandaag.

- Portret: Muhammad Abduh:
  - Boek: 'Muhammad Abduh' (Mark Sedgwick)
  - Egyptisch geleerde van eind 19e eeuw. Spilfiguur van het reformisme. Hij dacht op fundamentele wijze na hoe 'tafsir', 'ḥadīth', … en alle andere godsdienstwetenschappen in de moderne tijd vorm konden krijgen.

c) Mogelijke werkvormen:

- **Portfolio**: De leerlingen stellen een portfolio samen (op creatieve, eigen wijze), waarin ze samenvatten hoe de Quran hun heeft geholpen zichzelf te vervolmaken, bij te dragen aan de samenleving, een beter burger te zijn, …

- **Getuigeniskaarten**: Leerlingen maken ontdekken via getuigeniskaarten wat de Qurʾān heeft betekent in het leven van een aantal moslims. Dit kunnen hedendaagse personen zijn, maar ook historische. (bijv. Leopold Weiss (Muhammad Asad), Cat Stevens, Lady Eveyn Cobbold, …)

- **Jigsaw:** Leerlingen lezen in een eerste groepje een aantal Qurʾānverzen, met bijhorende tafsīr (minimum twee tafāsīr). Daarna, volgens de regels van de jigsaw-werkvorm, switchen de groepen en worden de inzichten uitgewisseld en besproken.

- **Mediawijsheid inoefenen**: Er circuleren vele foute ideeën op het internet over o.a. religie. De leerlingen worden bekend gemaakt met de internationale CRAAP-methode voor mediawijsheid. Daarna kunnen de leerlingen deze skills toepassen op een stukje tekst van het internet die gaat over een Qurʾānvers, ḥadīth, of andere religieuze informatie.

4.6. Cultuur & geschiedenis

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 3 De leerlingen leggen betekenisvolle verbanden tussen (profetische) figuren, gebeurtenissen, religieuze uitingen in tijd en ruimte. LPD 5 De leerlingen evalueren overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode). **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 14 De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven. LPD 18 De leerlingen onderscheiden de levensbeschouwelijke dimensie bij gebeurtenissen uit de traditie. LPD 20 De leerlingen reflecteren hoe profeten een impact hebben op de mens en samenleving. LPD 22 De leerlingen beoordelen de kenmerken en eigenheid van het Mogolrijk, het rijk van de Safawieden en het Ottomaanse rijk. LPD 25 De leerlingen evalueren verschillende expressievormen van islamitische kunst. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 31 De leerlingen formuleren hoe Qurʾān en sunna mensen kan inspireren en bewegen. LPD 32 De leerlingen integreren invalshoeken uit de Qurʾān en sunna om bij te dragen aan een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.	**Cultuur: Esthetiek & kunst** 1. Esthetiek a. Maat en harmonie in het universum b. De natuurlijke behoefte van de mens aan schoonheid en esthetiek c. Perspectieven uit de Qurʾān en sunna op kunst, schoonheid en esthetiek d. Verschillende vormen van esthetiek: schone woorden, daden, … e. Esthetiek in de islamitische eredienst: Qurʾān-recitatie, adhān, reinheid, … 2. Islamitische kunst: Tijdens de bespreking van de verschillende rijken (Mogols, Safawieden en Ottomanen) komen de volgende cultuuruitingen aan bod: a. Religieuze taal en poëzie b. Gewoontes en gebruiken c. Muziek & architectuur d. Verscheiden kunsten: o.a. kalligrafie, versiering en miniatuur **Geschiedenis: De Mogols, de Safawieden en de Ottomanen** 3. De Mogols (1526-1858): a. Context en oprichting b. Eigenheid en kenmerken: (Shah Jahan, Taj Mahal, Akbar en het pluralisme, …) 4. De Safawieden (1501-1722): a. Context en oprichting b. Eigenheid en kenmerken 5. De Ottomanen (1299-1922): a. Context en oprichting b. Eigenheid en kenmerken: stichting van een wereldrijk c. Extensieve contacten tussen Ottomanen en Europese vorsten

DIDACTISCHE DUIDING:

a) Algemeen didactische opvatting van het domein:

Lessen in het domein van civilisationele geschiedenis en culturele expressie zijn betekenisvol, omdat het de unieke materiële manifestatie is van een bepaald wereldbeeld, idee of ideaal. Zo is bijvoorbeeld het witte gesteente van het mausoleum van de Taj Mahal die door de weerkaatsing van de opkomende en neergaande zon doorheen de dag permanent en subtiel van kleur verandert een verwijzing naar de alomtegenwoordigheid van God. Zo vormen de prachtige Marokkaanse tegels met hun complexe symmetrische figuren en patronen een subtiele hint naar de abstractheid en éénheid van God. Het domein Cultuur & Geschiedenis vormt op deze manier logischerwijs integraal onderdeel van het leerplan.

Dit leerdomein heeft enerzijds als doel om specifiek die leerinhouden te behandelen waar in de conventionele lessen geschiedenis geen ruimte voor is. Maar anderzijds, en meer significant, is het de bedoeling om vanuit het perspectief van de moslimleerling zinvolle connecties te leggen tussen culturen en tijdvakken. De lessen bieden op deze manier een grote opportuniteit, aangezien het kan bijdragen aan het gevoel van verbondenheid, waardering en continuïteit.

De methode van dit leerplan schuwt eurocentrische, maar evengoed de daarop reagerende islamocentrische benaderingen. Beide zijn manifestaties van een misplaatst triomfalisme en het veroorzaakt meer verdeeldheid dan verbondenheid. Ook is de zogenaamde multiculturele methode niet aan de orde, vanwege het risico om alles te herleiden tot een soort eenheidsworst. In de plaats daarvan kiest het leerplan voor een nieuwe benadering in geschiedenisonderwijs: New World History. Net als bij klassieke benaderingen bestudeert deze methode de wereld in grote periodes. Het verschil echter is dat de grote crux en meerwaarde van het verleden niet ligt in bepaalde beschavingen, regio's of dynastieën. De focus ligt in de plaats daarvan op menselijke gemeenschappen en globale connecties tussen deze gemeenschappen. De premisse van deze aanpak is dus niet de grootheid van dit of dat volk, maar juist de kracht van een bepaalde historische gemeenschap om zich te laten inspireren en bevruchten door vroegere of andere civilisaties, kennis of cultuur te incorporeren en vervolgens zelf bij te dragen.

Patrick Manning, hoogleraar geschiedenis, vatte de relevantie en nood van deze benadering samen. "Het verduidelijkt het fenomeen globalisatie. Het verhoogt het gevoel van wereldburgerschap. Het linkt onze nationale/regionale identiteiten aan de rest van de wereld. Het brengt in kaart vanwaar we komen."[36]

Dit leerplan benadrukt daarom volgende punten:

1. **Menselijk element in de geschiedenis:**
   De leerkracht werkt vanuit het perspectief van een multipolaire wereld met aandacht voor globale connecties tussen mensen.

2. **Geïntegreerd werken en overload aan feitelijke kennis vermijden:**
   De lessen uit dit domein dienen om het algemeen idee van een tijdperk over te brengen. De leerkracht werkt daarom vanuit een bepaald narratief en linkt verschillende dimensies aan dat verhaal. Bijvoorbeeld: de rijke culturele interacties, handel, de verspreiding en beïnvloeding van religies, migratie, het uitwisselen van kennis en technologieën.

b) Mogelijke invalshoeken:

De les kan opgevat worden vanuit een aantal maatschappelijke problemen. Deze genereren een aantal kernvragen waaraan de leerinhouden verder kunnen gelinkt worden.

Maatschappelijke problemen:

- Identiteitscrisis gerelateerd aan het opgroeien tussen twee verschillende culturele werelden.
- Diffuus wereldbeeld: Wie zijn mijn rolmodellen en wat zijn mijn oriëntatiepunten?
- Onzekerheid/polemiek over de plaats van kunst in de islam? (kalligrafie, architectuur, poëzie, …)
- Vals dilemma van identiteitspolitiek: je identiteit reduceren tot één deel. (‘Ben ik Vlaming of Marokkaan?). De rol en evolutie van kunst om de complexiteit, gelaagdheid en wederzijdse beïnvloeding te zien

Kernvragen:

- Op welke manier kunnen de rijke culturele contacten tussen de islamitische wereld en het Westen in de vroegmoderne tijd nog inspirerend zijn voor vandaag?
- Wat was het kosmopolitisch samenlevingsmodel van de Mogols? In welke zin is dit inspirerend voor vandaag?
- Wat is de politieke en spirituele betekenis van de verschillende moslimrijken?
- In welke zin kan (religieuze) kunst een verbindend karakter hebben?
- Op welke verschillende manieren wordt de relatie tussen kunst en religie vormgegeven?
- Wat is het belang van kunst in het leven van mensen?
- Wat kan kunst ons leren over onszelf en de samenleving? Heeft het een maatschappelijke rol?

Verhalen (om leerinhouden te illustreren):

- Boek: ‘The Turkish Letters Of Ogier Ghiselin De Busbecq’ (Edward Forster)
  - Magnifieke brieven uit de 16e eeuw.
  - De Vlaming ‘Ogier De Busbecq’ werd ambassadeur van de Habsburgse keizer (Ferdinand I) aan het hof van de Ottomaanse keizer (Suleyman de Magnifieke).
  - Aan zijn vriend Nicholas Michault schrijft Ogier uitvoerig over Turkije en de Turkse samenleving.

- Boek: ‘Islam and the English Enlightenment 1670-1840’ (Humberto Garcia)
  - Over de rijke culturele en intellectuele contacten in de tijd van de Verlichting.

- Compact overzicht: De geschiedenis van de islamitische cultuur en beschaving:
  - Boek: ‘Islam – Geschiedenis van een wereldgodsdienst’ (Karen Armstrong)
  - Heel handig om meteen een overzicht te hebben & de grote tijdvakken te begrijpen en over te brengen op de leerlingen.

- Duidingswerken voor islamitische kunst:
  - Boek: ‘Taj Mahal’ (Amina Okada & M.C. Joshi)
    ⇨ Alle info, achtergronden, reisverslagen & foto’s.
  - Boek: ‘Alhambra - Wonders of the World’ (Robert Irwin)
  - Boek: ‘Bazaar to Piazza: Islamic Trade and Italian Art, 1300-1600’ (Rosamond E. Mack)

c) Mogelijke werkvormen:

- **Expertgroepjes**: Interculturaliteit en meerlaligheid van centrale islamitische kunstwerken in kaart brengen. Aan de hand van bekende islamitische bouwwerken (Mezquita van Cordoba, Hagia Sophia, Taj Mahal, Haram El Sharif in Jerusalem, …) onderzoeken de leerlingen de culturele complexiteit van de bouwwerken. Ze begrijpen dat dit symbool staat voor hun eigen complexe en meerlagige identiteit.

- **Identiteitsfiches:** Op basis van informatie uit de les, of door middel van opzoekwerk, stellen de leerlingen ID-fiches in over prominente islamitische kunstenaars (Mimar Sinan, Osman Hamdi Bey, de dichter Firdawsī, de dichter Saʿdī, …)

- **Onderzoek- en presentatieopdracht**: Leerlingen stellen zelf hun top 10 samen van islamitische kunst(werken) doorheen de tijd. De leerkracht stelt daarbij uitwerkingscriteria voor (Wat is de context van het werk, wat is het specifiek verhaal, zijn er specifiek esthetische elementen, welke stijl of periode, …). De leerlingen presenteren vervolgens hun selectie voor de klas.

- **Column**: De leerlingen schrijven een kort tekstje – maximum 20 zinnen. In deze column schrijven ze op creatieve wijze (a) wat hun relatie is met een bepaald lesonderwerp, of (b) wat hun mening is over dat bepaald lesonderwerp en waarom deze mening het beste is. De leerlingen schrijven deze column alleen of per twee. Nadien worden ze voorgelezen en kunnen de leerlingen hun favoriete column kiezen.

4.7. Uitbreiding: (1) Moslim vandaag
(2) Literatuur & Wijsheid

Leerplandoelen	Leerinhouden
Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten LPD 1 De leerlingen reflecteren over de exegetische, literaire en de historische dimensie van de Qurʾān. LPD 2 De leerlingen interpreteren letterlijke en figuurlijke taal in de Qurʾān, sunna en traditie. LPD 8 De leerlingen structureren informatie uit de Qurʾān en sunna in functie van een maatschappelijk thema. **Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen** LPD 14 De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven. LPD 15 De leerlingen formuleren een eigen standpunt met behulp van diverse methodologische strategieën. LPD 21 De leerlingen structureren hun overtuigingen en perspectieven over maatschappelijk, sociaal en ethische stellingen. LPD 23 De leerlingen integreren de wijsheid van de profeet Muḥammad in hun actief leven. LPD 26 De leerlingen reflecteren over de grote levensvragen vertrekkende vanuit het referentiekader van de Qurʾān. **Maatschappelijk engagement bevorderen** LPD 25 *De leerlingen gaan zorgzaam om met zichzelf, anderen en de bredere omgeving. LPD 29 *De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.	**Moslim vandaag** 1. Kritisch en geïnformeerd moslim zijn a. Samengaan van islam en wetenschap b. Islam en de evolutietheorie c. Universum, multiversum, Big-Bang d. Politieke, wetenschappelijke, maatschappelijke relevante vraagstukken 2. Opgroeiende jonge mensen a. Gevoelens, verliefdheid en seksualiteit b. Rollenpatronen **Literatuur & Wijsheid** 3. Religie en de natuur: Verhaal van Ḥayy ibn Yaqẓān a. Context: multicultureel Spanje van de 12e eeuw b. Geschiedenis van de filosofie in de Arabische wereld c. Het leven van Ibn Ṭufayl, Ibn Rushd en Ibn Bājja d. Lectuur van het werk: Ḥayy ibn Yaqẓān e. De twee boeken van religie: natuur en openbaring f. De receptie van Ḥayy ibn Yaqẓān in Europa g. Humanistisch potentieel van de islam in kaart brengen h. Zinvol linken naar de wereld en levensbeschouwingen van vandaag

DIDACTISCHE DUIDING:

Mogelijke boeken ter voorbereiding van de les:

1. Kritisch en geïnformeerd moslim zijn

Referenties:

- Shoaib Ahmed Malik, *Islam and Evolution: Al-Ghazālī and the Modern Evolutionary Paradigm*, New York, Routledge, 2021
- Nidhal Guessoum, *Islam, Big-bang et Darwin*, Parijs, Éditions Dervy, 2015
- Bruno Abdelhaq Guiderdoni, *Science et religion en islam : Des musulmans parlent de la science contemporaine*, Parijs, Éditions Albouraq, 2014
- Erkki Vesa Rope Kojonen, *The Intelligent Design Debate and the Temptation of Scientism: A Theological and Philosophical Analysis*, New York, Routledge, 2016
- Nidhal Guessoum, *Islam et science - Comment concilier le Coran et la science moderne*, Parijs, Éditions Dervy, 2013
- Rob Iliffe, *Priest of Nature: The Religious Worlds of Isaac Newton*, Oxford, Oxford University Press, 2017
- Khalid Benhaddou & Emilie Leroy, *Halal of niet: Alle vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*, Borgerhoff & Lamberigts, 2018

2. Opgroeiende jonge mensen

Referenties:

- Sara Sharaf Beg, *Salaam, with Love*, New York, Underlined Paperback Series – Penguin Random House, 2022
- S. K. Ali, *Liefde van A tot Z*, Van Goor, 2020
- S. K. Ali, *Love from Mecca to Medina*, New York, Simon & Schuster, 2022
- Seema Yasmin, *Muslim Women Are Everything: Stereotype-Shattering Stories of Courage, Inspiration, and Adventure*, Harper - Illustrated edition, 2020
- Khalid Benhaddou & Emilie Leroy, *Halal of niet: Alle vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*, Borgerhoff & Lamberigts, 2018
- Michiel Leezenberg, *De minaret van Bagdad,* Prometheus, 2017

3. Literatuur & Wijsheid

Referenties:

- Ibn Tufayl (vertaald & ingeleid door Remke Kruk), *Hayy ibn Yaqzan: een filosofische allegorie uit Moors Spanje*, Amsterdam, Uitgeverij Bulaaq, 2013
- Ibn Tufayl (vertaald & ingeleid door Lenn Goodman), *Ibn Tufayls Hayy Ibn Yaqzan: A Philosophical Tale*, Chicago, Chicago University Press, 2009
- Oliver Leaman & Seyyed Hossein Nasr, *The History of Islamic Philosophy*, Routledge, 1996
- Michiel Leezenberg, *Islamitische Filosofie: Een geschiedenis,* Bulaaq, 2020

5. Overzichtstabel ILC's

Competenties interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) en interlevensbeschouwelijk samenleven (ILS)

Ik en mijn levensbeschouwing

kennis	vaardigheden en attitudes
De leerling ontdekt en verwoordt	De leerling
1. de levensbeschouwelijke kenmerken van de eigen ontwikkelende identiteit. - toon impulsen	4. verwoordt open en bedachtzaam gedachten, gevoelens, ervaringen en normen en waarden vanuit de eigen levensbeschouwing. - toon impulsen
2. de eigenheid van de levensbeschouwing waarin hij/zij les volgt. - toon impulsen	5. gaat respectvol en open om met de eigenheid van de eigen levensbeschouwing. - toon impulsen
3. de interne pluraliteit van de levensbeschouwing waarin hij/zij les volgt. - toon impulsen	6. gaat respectvol en open om met de diversiteit binnen de eigen levensbeschouwing. - toon impulsen
	7. ontwikkelt een positief zelfbeeld en neemt initiatief gebaseerd op beleving van de eigen levensbeschouwing. - toon impulsen

Ik, mijn levensbeschouwing en deze van de ander

kennis	vaardigheden en attitudes
De leerling ontdekt en verwoordt	De leerling
8. de eigenheid van andere levensbeschouwingen. - toon impulsen	12. herkent en benoemt de levensbeschouwelijke kleuring van gedachten, gevoelens, ervaringen, waarden en normen bij zichzelf en anderen. - toon impulsen
9. de eigenheid van een levensbeschouwing zoals een bevoorrechte getuige of een relevante vertegenwoordiger van een levensbeschouwing ze voorstelt. - toon impulsen	13. respecteert het bestaan van levensbeschouwingen. - toon impulsen
10. gelijkenissen en verschillen tussen levensbeschouwingen. - toon impulsen	14. luistert empathisch naar leeftijdsgenoten met een andere levensbeschouwing. - toon impulsen
11. de interne pluraliteit in verschillende levensbeschouwingen. - toon impulsen	15. verplaatst zich in het levensbeschouwelijk perspectief van anderen. - toon impulsen
	16. is constructief kritisch over eigen en andere levensbeschouwingen. - toon impulsen
	17. gaat respectvol en open om met de eigenheid van andere levensbeschouwingen. - toon impulsen

Ik, mijn levensbeschouwing en de samenleving

kennis	vaardigheden en attitudes
De leerling ontdekt en verwoordt	De leerling
18. de verschillen tussen stereotyperingen over een levensbeschouwing en de binnenkant van een levensbeschouwing. - toon impulsen	21. onderscheidt levensbeschouwelijke-stereotypering van levensbeschouwelijke-identiteit. - toon impulsen
19. moeilijkheden en kansen voor ILD en ILS. - toon impulsen	22. gaat constructief om met moeilijkheden en kansen voor ILD en ILS. - toon impulsen
20. de rol van levensbeschouwingen voor zichzelf en de samenleving. - toon impulsen	23. oefent ILD en ILS als noodzakelijke vaardigheid voor het leven in de realiteit van een multilevensbeschouwelijke samenleving. - toon impulsen
	24. herkent afspraken en regels nodig voor interlevensbeschouwelijk samenleven en past deze toe. - toon impulsen

6. Bibliografie

ABU-NIMER, Muḥammad & NASSER, Ilham, *Building Peace Education in the Islamic Educational Context*, in *Revue internationale de l'éducation*, 63:2 (2017) 169-195

ALTINYELKEN, Hülya Kosar, *Critical Thinking and Non-Formal Islamic Education: Perspectives from Young Muslims in the Netherlands*, in *Contemporary Islam*, 15 (2021) 267-285

BENHADDOU, Khalid, LE ROI, Emilie, *Halal of niet: Alle vragen omtrent islam en onderwijs in Vlaanderen beantwoord*, Borgerhoff & Lamberigts, Gent, 2018

BEVILACQUA, Alexander, *The Republic of Arabic Letters: Islam and the European Enlightenment*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, 2018

BIESTA, Gert, *World-Centred Education: A View for the Present*, Routledge, New York, 2022

ERKENDE INSTANTIE EN VERENIGING & GO!, *Leerplan Interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) doorstroom en dubbele finaliteit*, GO! pro, 2023

ERKENDE INSTANTIE ROOMS-KATHOLIEKE GODSDIENST, *Leerplan Rooms-Katholieke Godsdienst voor het Secundair Onderwijs*, Mechelen, 2019

FRAENKEL, Carlos, *Philosophical Religions from Plato to Spinoza*, Cambridge University Press, Cambridge, 2014

FRANKEL, Steven & YAFFE, Martin D., *Civil Religion in Modern Political Philosophy: Machiavelli to Tocqueville*, The Pennsylvania State University Press, University Park, 2020

FRANKEN, Leni & GENT, Bill, *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, Routledge, New York, 2023

FRANKL, Viktor, *Man's search for meaning*, Rider Books, Londen, 2008

GUESSOUM, Nidhal, *Islam, Big-bang et Darwin*, Éditions Dervy, Parijs, 2015

HUSSAIN, Amir, AMORE, Roy C., OXTOBY, Willard, *World Religions: Western Traditions*, Oxford University Press, Oxford, 2019

IBN ʿASHUR, Muḥammad Al-Tahir, *Treatise on Maqāṣid al-Sharīʿa.* Vertaald en ingeleid door Mohamed El-Tahir El-Mesawi, The International Institute of Islamic Thought, Londen, 2006

IBN ṬUFAYL, *Ḥayy ibn Yaqzan: een filosofische allegorie uit Moors Spanje.* Vertaald en ingeleid door Dr. Remke Kruk, Uitgeverij Bulaaq, Amsterdam, 2013

KAMALI, Mohammad Hashim, *Freedom, Equality and Justice in Islam*, Islamic Texts Society, Cambridge, 2002

KAMALI, Mohammad Hashim, *Shari'ah Law: An Introduction*, Oneworld Publications, Londen, 2008

LAFRARCHI, Naïma, *Assessing Islamic Religious Education Curriculum in Flemish Public Secondary Schools*, in *Religions*, 2020

LAFRARCHI, Naïma, *The Hikmah Model as a Means for Interconvictional Dialogue and Citizenship Education in Francophone (Belgian) Secondary Education*, in *Religious Education*, 2022

LAZHAR, Hilmi, *Project 2: Levensbeschouwelijk onderwijs* (handleiding en visietekst voor het vak Project 2, Arteveldehogeschool), Gent, 2018

LENOIR, Frédéric, *Le Christ philosophe*, Éditions Plon, Parijs, 2007

LOCKE, John, *Two Treatises of Government*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988

LOVAT, Terence, *Holistic Learning versus Instrumentalism in Teacher Education*, in *Education Sciences*, 10 (2020)

MAKDISI, George, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1984

MACHIAVELLI, Niccolò, *Discourses on Livy*, Oxford University Press, Oxford, 2008

MEMON, Nadeem A., ALHASHMI, Mariam, ABDALLA, Mohamad, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, Routledge, New York, 2021

NIYOZOV, Sarfaroz & MEMON, Nadeem, *Islamic Education and Islamization: Evolution of Themes, Continuities and New Directions*, in *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31:1 (2011) 5-26

ORMSBY, Eric, *Ghazali: The Revival of Islam*, Oneworld Publications, Londen, 2008

PLATO, *The Republic*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000

ROHE, Mathias, *Islamic Law in Past and Present*, Brill, Leiden, 2014

ROSENTHAL, Franz, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*, Brill, Leiden, 2006

SARTRE, Jean-Paul, *Réflexions sur la question juive*, Éditions Gallimard, Parijs, 1954

SAHIN, Abdullah, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Kube Publishing, Markfield, 2013

SCHMIDTKE, Sabine, *The Oxford Handbook of Islamic Theology*, Oxford University Press, Oxford, 2016

SEGEV, Mor, *Aristotle on Religion*, Cambridge University Press, Cambridge, 2019

TALUKDER, Ali Azgor, *Pedagogy of Democratization: revisiting two classroom examples of critical pedagogy and Islamic pedagogy*, in *Pedagogies: An International Journal*, 16:3 (2021) 241-255

UÇAN, Ayse Demirel & WRIGHT, Andrew, *Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education through an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model*, in *British Journal of Religious Education*, 41:2 (2019) 202-217

WOLFSON, Harry Austryn, *The Philosophy of the Kalam*, Harvard University Press, Cambridge, 1976

ZUIVERE BROEDERS VAN BASRA, *De zaak van de dieren tegen de mensen.* Vertaald en ingeleid door Dr. Remke Kruk, Uitgeverij Bulaaq, Amsterdam, 2010

7. Eindnoten

[1] Steven FRANKEL & Martin YAFFE, *Civil Religion in Modern Political Philosophy: Machiavelli to Tocqueville*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2020

[2] Amir HUSSAIN, Roy AMORE en Willard OXTOBY, *World Religions: Western Traditions*, Oxford, Oxford University Press, 2019

[3] *Ibid.*

[4] Steven FRANKEL & Martin YAFFE, *Civil Religion in Modern Political Philosophy: Machiavelli to Tocqueville*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2020

[5] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[6] Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013

[7] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[8] Hülya Kosar ALTINYELKEN, *Critical Thinking and Non-Formal Islamic Education: Perspectives from Young Muslims in the Netherlands*, in *Contemporary Islam*, 15 (2021) 267-285

[9] Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013
Ook in Vlaanderen is dit fenomeen zichtbaar. Relatief veel studenten schrijven zich in aan de lerarenopleiding islamitische godsdienst, zonder dat ze effectief leraar willen worden. Studenten hebben vaak als primair doel om “hun godsdienst te leren kennen”. De opleiding speelt deels in op deze reële, existentiële zoektocht.

[10] Ayse Demirel UÇAN & Andrew WRIGHT, *Improving the Pedagogy of Islamic Religious Education through an Application of Critical Religious Education, Variation Theory and the Learning Study Model*, in *British Journal of Religious Education*, 41:2 (2019) 202-217

[11] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021
Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013

[12] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[13] Gert BIESTA, *World-Centred Education: A View for the Present*, New York, Routledge, 2022

[14] Rosa Parks: “People always say that I didn’t give up my seat because I was tired, but that isn’t true. I was not tired physically, or no more tired that I was at the end of a working day … No, the only tired I was, was tired of giving in.”
Geciteerd in: Gert BIESTA, *World-Centred Education: A View for the Present*, New York, Routledge, 2022

[15] ‘Kwalificatie’, ‘socialisatie’, ‘sujectificatie’ is enigszins vergelijkbaar met een andere indeling. Nl. teaching *into, about & from*. Berglund: “Teaching *into* religion introduces the pupil to a specific religious tradition, with the purpose of promoting personal, moral and spiritual development as well as to build religious identity within a particular tradition … Education *about* religion utilizes a more or less academic examination of various religious traditions … Education *from* relgion takes the personal experience of the pupil as its principal point of departure.” Geciteerd in Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[16] Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013

[17] Tajdīd: volgens o.a. een bekende hadith in *Sunan Abu Dawud.* Iṣlāḥ: de intellectuele beweging die in de moslimwereld ontstond midden-eind 19de eeuw na contact met Westerse landen en de kolonisatie.

[18] *Ibid.*

[19] Terence LOVAT, *Holistic Learning versus Instrumentalism in Teacher Education*, in *Education Sciences*, 10 (2020) 1-12

[20] Hilmi LAZHAR, *Project 2: Levensbeschouwelijk onderwijs* (handleiding en visietekst voor het vak Project 2, Arteveldehogeschool), Gent, 2018

[21] Teaching *into, about & from*. Berglund: "Teaching *into* religion introduces the pupil to a specific religious tradition, with the purpose of promoting personal, moral and spiritual development as well as to build religious identity within a particular tradition … Education *about* religion utilizes a more or less academic examination of various religious traditions … Education *from* relgion takes the personal experience of the pupil as its principal point of departure." Geciteerd in Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[22] Erkende Instanties en Vereniging voor de levensbeschouwelijke vakken in samenwerking met GO!, *Leerplan Interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) doorstroom en dubbele finaliteit*, GO! pro, 2023 https://pro.g-o.be/beleidsthemas/interlevensbeschouwelijke-dialoog

[23] Erkende Instanties en Vereniging voor de levensbeschouwelijke vakken in samenwerking met GO!, *Protocol van samenwerking*, GO! pro, 2023 https://pro.g-o.be/beleidsthemas/interlevensbeschouwelijke-dialoog

[24] *Ibid.*

[25] Erkende Instanties en Vereniging voor de levensbeschouwelijke vakken in samenwerking met GO!, *Leerplan Interlevensbeschouwelijke dialoog (ILD) doorstroom en dubbele finaliteit*, GO! pro, 2023 https://pro.g-o.be/beleidsthemas/interlevensbeschouwelijke-dialoog

[26] Erkende Instanties en Vereniging voor de levensbeschouwelijke vakken in samenwerking met GO!, *Handleiding ILD*, GO! pro, 2023 https://pro.g-o.be/beleidsthemas/interlevensbeschouwelijke-dialoog

[27] *Ibid.*

[28] Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013

[29] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[30] Gert BIESTA, *World-Centred Education: A View for the Present*, New York, Routledge, 2022
PLATO, *The Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000

[31] *Ibid.*

[32] Ali Azgor TALUKDER, *Pedagogy of Democratization: revisiting two classroom examples of critical pedagogy and Islamic pedagogy*, in *Pedagogies: An International Journal*, 16:3 (2021) 241-255

[33] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021
Abdullah SAHIN, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy & Identity Formation*, Markfield, Kube Publishing, 2013

[34] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021

[35] Muḥammad ABU-NIMER & Ilham NASSER, *Building Peace Education in the Islamic Educational Context*, in *Revue internationale de l'éducation*, 63:2 (2017) 169-195

[36] Nadeem MEMON, Mariam ALHASHMI, Mohamad ABDALLA, *Curriculum Renewal for Islamic Education: Critical Perspectives on Teaching Islam in Primary and Secondary Schools*, New York, Routledge, 2021