

Religiewetenschappen in de klas: leren contextualiseren

Ammeke Kateman & Suzanne Roggeveen

Inleiding

Vraagstukken rondom religie liggen vaak gevoelig in onze veranderende samenleving. Sterke stellingnames over de joods-christelijke identiteit van Nederland of over een in het koloniale verleden gewortelde islamofobie roepen in dit land heftige emoties en felle discussies op. Ook in een middelbare-schoolklas kunnen vragen opkomen die te maken hebben met religie in de bredere samenleving. “Kan zoiets als de aanslagen op Charlie Hebdo hier ook gebeuren?”. Maar ook: “Kunnen homoseksualiteit en geloof samengaan?”, “Is zij wel moslim ook al draagt ze geen hoofddoek?” “Waarom is er in Frankrijk een poging tot een boerkiniverbod gedaan en in Nederland niet?” en “Komen ongelovigen in de hel?”. De antwoorden op deze vragen weerspiegelen de verschillen in geloof (of ongeloof) onder leerlingen, maar ook verschillen in etniciteit, gender, klasse, seksuele geaardheid, et cetera. Die verschillende perspectieven leveren soms botsingen op of leggen vooroordelen bloot.

Onderwijs over religie (of dit nu in een apart vak zoals godsdienst/levensbeschouwing aan bod komt of geïntegreerd wordt in andere vakken) hoeft niet het definitieve antwoord te geven op deze vragen. Het kan leerlingen wel leren denken over religie op een complexe, genuanceerde en kritische manier (cf. Vermeer, 2012), waarbij meningen gefundeerd worden op kennis en inzichten. Dit artikel betoogt dat religie in relatie tot zijn maatschappelijke context moet worden onderwezen en dat leren contextualiseren een belangrijk onderdeel is van de denkvaardigheden die nodig zijn om religie te kunnen interpreteren. Het bespreekt een aantal religiewetenschappelijke concepten, theoretische inzichten en benaderingen die daaraan kunnen bijdragen. Door religie in context te onderwijzen leren leerlingen religieuze fenomenen niet plat en simpel te bezien, maar ze in reliëf te plaatsen, kritisch na te denken, meer grip te krijgen op de wereld om hen heen en vooroordelen te bestrijden (cf. Otterspeer & Blauw, 2015).

Het middelbaar onderwijs over religie heeft zo een uiterst belangrijke taak te vervullen, juist met het oog op de licht ontvlambare maatschappelijke discussie over religieuze onderwerpen. Dit is een maatschappelijk relevante maar ook lastige taak. Daarom is het van groot belang dat de docent die lesgeeft over religie de vaardigheden heeft aangeleerd om maatschappelijk gevoelige en ongemakkelijke onderwerpen te bespreken. Immers, maatschappelijk verweven religieuze onderwerpen als zedenzaken binnen de kerk of een

oproep tot een verbod op een bepaalde religie zijn onderwerpen die alle leerlingen aangaan in een maatschappij als de onze.

Religie: Isoleerbaar of verweven?

Suzanne Owen beschrijft hoe het onderwijs over religie gebaseerd is op een gedecontextualiseerd en geëssentialiseerd begrip van religie, voornamelijk verwijzend naar het onderwijs over wereldgodsdiensten (world religions) in Engeland (Owen, 2011). In het onderwijs over religie betekent dit dat de centrale geloofsstellingen en rituelen van elke religieuze traditie worden onderwezen, een “ideal version” zoals Owen het noemt (Owen, 2011, p. 259). Door deze ideaaltypische essentie uit te lichten is er weinig aandacht voor de meer gevarieerde praktijk en de relatie met de directe context en bredere maatschappij.

Volgens auteurs als Richard King, Timothy Fitzgerald en Tomoko Masuzawa is dit begrip van religie geworteld in een christelijk-theologisch en in het bijzonder protestants sjabloon van religie (King, 1999; Fitzgerald, 2000; Masuzawa, 2005). In zijn boek *Orientalism and Religion* beargumenteert King bijvoorbeeld hoe een christelijk(-protestantse) nadruk op tekst, orthodoxie en geloof werd toegepast op Indiase religieuze verschijnselen in de negentiende eeuw. Het resultaat was dat Indiase religieuze verschijnselen geabstraheerd werden tot religies (hindoeïsme, boeddhisme) waarvan de ware essentie gelokaliseerd werd in heilige teksten, losgezongen van de concrete context en de variëteit daarbinnen (King, 1999). Deze conceptualisering van Indiase religies leek zo op hoe de christelijke religie doorgaans werd gepresenteerd, ondanks dat de Indiase religies tot dan toe andere ideeën hadden over heterodoxie en een andere status toedichtten aan tekst. Owen beschrijft hoe dit conceptueel mechanisme ertoe leidde dat de wereldgodsdiensten op een abstracte, geïdealiseerde en ahistorische manier worden besproken, naast en los van elkaar, zonder veel aandacht voor het alledaagse religieuze leven dat zich veelal minder goed voegt naar de essentie van een religie zoals die uit de heilige teksten gedestilleerd is (Owen, 2011, p. 259). Ondanks wijzigingen in hoe religies sinds de negentiende eeuw zijn besproken blijft dit gedecontextualiseerde begrip van religie volgens haar nog altijd van kracht in het onderwijs over religie en daarbuiten.

King, Fitzgerald en Van der Veer stellen bovendien dat deze essentialistische conceptualisering van religie ook inhoudt dat de relaties tussen religie en maatschappelijke machtsstructuren worden genegeerd en dat religie daarmee naar de privé-sfeer wordt verplaatst. Dit is niet alleen een consequentie van de zoektocht naar een in gezaghebbende teksten gevatte essentie van een religie. De autonome plek van religie werd ook gezien als de enige juiste plek voor religie binnen een maatschappij waarin kerk en staat gescheiden werden (King, 1999; Fitzgerald, 2000; Van der Veer, 2001). Voor dit artikel is het vooral van belang dat deze isolatie ook een vorm van decontextualisering is, waarbij religie wordt losgezongen van de maatschappij en de machtsstructuren daarbinnen.

Het pleidooi van dit artikel om leerlingen te leren contextualiseren is echter gebaseerd op het idee dat juist een gecontextualiseerd begrip van religie een goed fundament vormt om onze huidige maatschappij en de rol van religie daarbinnen kritisch en genuanceerd te kunnen duiden. Religie is verweven met de rest van de samenleving en met het niet-religieuze. Zo is het bijvoorbeeld verbonden met de overheid, het rechtssysteem, kunst en de gezondheidszorg op een lokaal, nationaal en internationaal niveau. Daarnaast is religie verbonden met andere groepsidentiteiten, zoals etniciteit, gender en seksualiteit. Verwevenheid bestaat ook tussen de religies, zowel in de vorm van conflict als in vormen van samenwerking, uitwisseling en vermenging. Dit zorgt ervoor dat religie en religies niet statisch en onveranderlijk zijn, maar dynamisch, en alleen te begrijpen in de complexe en veranderlijke wereld waarin we leven. Onderwijs over religie moet daarom de handvatten bieden waarmee leerlingen de dwarsverbanden tussen een religieus fenomeen en de specifieke context waarin het voorkomt leren te herkennen en te gebruiken om tot een beter begrip ervan te komen.

Waarom leren contextualiseren?

Doordat religie geen isoleerbaar fenomeen is en verweven is met andere aspecten in de samenleving pleiten wij er voor om naast kennis over religieuze tradities ook inzicht te ontwikkelen in de plaats van religie in hierboven genoemde domeinen en leerlingen hiertoe contextualiserende denkvaardigheden aan te leren. Onze nadruk op het aanleren van denkvaardigheden komt overeen met Paul Vermeers pleidooi voor het aanleren van cognitieve instrumenten als primair doel van het onderwijs over religie (Vermeer, 2012). Vermeer stelt dat de aangeleerde religiewetenschappelijke concepten en vaardigheden leerlingen helpen om religie als sociaal-cultureel fenomeen te begrijpen en zo ook de wereld waarin we leven (Vermeer, 2012, pp. 336, 339).

Maar er zijn meer redenen om te pleiten voor een brede benadering van religieonderwijs in de klas. Uit eigen observaties tijdens veldwerk van een van de auteurs blijkt dat in verschillende klassen leerlingen soms weinig kennis hadden over elkaars religieuze tradities, standpunten en de verwevenheid daarmee in de maatschappij. Zo waren er leerlingen die tijdens een educatief bezoek aan een synagoge opmerkingen hadden als "Mijn moeder zegt dat alle joden rijk zijn." In een ander geval vertelde een joods meisje dat ze angst voelde als ze aan moslims dacht, omdat ze steeds negatieve beelden over hen zag op tv. Deze opmerkingen laten zien dat er allerlei aannames worden gemaakt over de posities van religieuze minderheden in de maatschappij. Het uitleggen van de positie van een religieuze minderheid in de geschiedenis en het inzichtelijk maken van wat een vooroordeel is zou ertoe kunnen bijdragen dat leerlingen meer empathie voor elkaar kunnen opbrengen en elkaar beter begrijpen. In zijn studie naar religie en educatie in Nederland, Estland, Frankrijk, Spanje, Engeland, Noorwegen, Duitsland en Rusland, concludeert Jackson (2014) dat kinderen die op school leren over religieuze diversiteit daarna in ieder geval meer open staan voor het bespreken van elkaars religie.

Naast dat het leerlingen iets bij kan brengen over wat een vooroordeel is, kan contextualiseren leerlingen helpen die zelf last hebben van vooroordelen of gediscrimineerd worden op basis van hun religie of etniciteit. Uit een aantal briefwisselingen gebundeld door het Meldpunt Discriminatie (2010; 2011) waarin leerlingen vertellen over discriminatie is te merken dat leerlingen ervaring hebben met discriminatie op basis van religie en/of etniciteit. Ondanks dat uit de verhalen blijkt dat veel leerlingen proberen zich hier niets van aan te trekken, zijn er ook een aantal verhalen waarbij leerlingen zich machteloos of onzeker gaan voelen of hun problemen met geweld proberen op te lossen. Het contextualiseren van religie in debatten over discriminatie en racisme kan hierbij helpen. Uitleggen van wat in Nederland bijvoorbeeld wetten en regels zijn die minderheden beschermen zou deze leerlingen handvatten kunnen geven om problemen te bespreken in de klas en deze kennis in te zetten als hulpbron.

Een laatste argument om religie gecontextualiseerd te onderwijzen en leerlingen te leren contextualiseren is dat uit het hierbovengenoemde onderzoek van Jackson blijkt dat leerlingen in de verschillende landen aangaven dat ze vooral graag over verschillende religies leren, in plaats van dat ze onderwijs krijgen vanuit één bepaalde religieuze traditie. Ook in Nederland geven zowel ouders als leerlingen aan behoefte te hebben aan een vak dat religie behandelt. Zo laten Avest et al. (2008) zien dat leerlingen het belangrijk vinden meer inzicht te krijgen in elkaars religie en rituelen. Lammers (2013: 45-46) laat daarnaast zien dat uit een kleine enquête onder ouders in het openbaar onderwijs blijkt dat 75% van de ouders een vak voor alle leerlingen over religies wenst. Uit de toelichtingen op hun vragen, blijkt verder dat ouders vooral willen dat leerlingen kennis krijgen over religie en levensbeschouwing, en dat ze hopen dat de leerlingen daardoor toleranter en respectvoller worden. Het lijkt dus zo dat er zowel ouders als leerlingen behoefte hebben aan meer kennis en inzicht over religie.

Contextualiseren in de klas

Maar hoe kan een docent levensbeschouwing, maatschappijleer of geschiedenis dit contextualiseren toepassen in de klas? In dit artikel presenteren wij religiewetenschappelijke concepten, benaderingen en theoretische inzichten waarvan wij denken dat ze leerlingen kunnen helpen religie te leren contextualiseren. Religiewetenschappen biedt hiervoor talloze invalshoeken, aangezien het historische, sociologische, filosofische, psychologische en antropologische kijkwijzen op religie combineert. Hieronder bespreken we er een aantal. Aan de hand van vragen over de joods-christelijke samenleving en het boerkiniverbod laten wij zien wat deze invalshoeken kunnen bijdragen. Wij pleiten dus voor een verandering op vakinhoudelijk gebied. We besluiten ons betoog met een oproep tot ongemakkelijkheid in de lerarenopleiding.

Concepten, theoretische benaderingen en inzichten

Een eerste, voor de hand liggende en toch heel effectieve manier om een religieus vraagstuk te contextualiseren is door het te plaatsen op een langere tijdslijn. De vanzelfsprekendheid waarmee iets nu zo is (of beweerd wordt zo te zijn) wordt genuanceerd als blijkt dat dit enkele tientallen jaren geleden nog heel anders lag. Een historisch perspectief herinnert ons aan situaties die inmiddels grotendeels vergeten zijn maar nog altijd doorwerken. Geschiedenis kan ook fungeren als een reservoir aan alternatieven, waardoor we een breder besef krijgen van de mogelijkheden die heden ten dage voor ons liggen (Tosh, 2015, Chapter 2; cf. Skinner, 1998, pp. 110–118; Pollock, 2000). Om de stelling dat Nederland joods-christelijke wortels heeft te kunnen wegen is het van belang te vertellen over de christelijke geschiedenis van Nederland, maar ook over de uitsluiting van katholieken en joden en de aanwezigheid van moslims vanaf het begin van de twintigste eeuw. Ook de doorwerking van niet-christelijke elementen, zoals de klassieke traditie of seculiere tradities, moet worden aangestipt.

Voor een goede historische contextualisering moet bovendien worden gebalanceerd tussen een nadruk op historische continuïteit en verandering. Dit geldt ook zeker voor een voortgaande religieuze traditie waarbij gezaghebbende teksten, rituelen en instituties continuïteit geven, maar waar daarnaast altijd sprake is van verandering. Juist veranderingen zijn alleen goed te begrijpen door een fenomeen te situeren in zijn tijd en plaats, zonder een fenomeen te isoleren of slechts in relatie tot één maatschappelijk aspect te interpreteren (Tosh, 2015, pp. 29–30). De discussie over de boerkini kan niet worden begrepen buiten de verhouding tussen kerk en staat in Frankrijk, en de inpassing van grote moslimminderheden daarbinnen. De bredere context van internationaal (islamitisch) terrorisme, de oorlog in Syrië en de internationale inmenging daarin, maar ook de lokale situatie van moslims in de Franse steden spelen een rol. Recentelijk is er veel aandacht binnen de beoefening van transnationale geschiedenis voor overlappende ruimtelijke contexten die elkaar beïnvloeden, *histoire croisée* (vervlochten geschiedenis) genoemd (Werner & Zimmermann, 2006).

Vanuit andere wetenschappelijke invalshoeken binnen religiewetenschappen wordt ook veel aandacht besteed aan de positionering van religie in de verschillende domeinen eromheen. Binnen de sociologie en antropologie is er ook veel aandacht voor relaties tussen verschillende groepen mensen en verschillende sectoren. Daarbij kijken sociale wetenschappers vaak naar de machtsverhoudingen die er bestaan in de samenleving, bijvoorbeeld naar hoe politieke of economische elites omgaan met (religieuze) minderheden in de samenleving. Zo schrijven bijvoorbeeld Tonkens, Hurenkamp & Duyvendak (2008: 7; 23-25) over de ‘culturalisatie’ van het debat over integratie in Nederland. Dit betekent dat burgerschap door de meerderheidsbevolking in Nederland vaak gezien wordt als culturele participatie in de samenleving (denk aan het delen van normen, waarden en gedragingen), naast of in plaats van sociaal-economische integratie. Tonkens, Hurenkamp & Duyvendak wijzen erop dat een specifieke vorm van culturalisatie, waarin de nadruk ligt op het ‘restaureren’ van bepaalde normen en waarden, in

toenemende mate het debat bepaald. Hoofddoeken, boerka's en boerkini's zijn daarin 'contested concepts', omdat zij ingaan tegen een vorm van het culturele burgerschapsideaal dat voornamelijk door de meerderheid van de bevolking wordt gedragen en 'progressieve' ideeën in de Nederlandse samenleving centraal stelt. De vraag over het boerkiniverbod, is daardoor te plaatsen in machtsverschillen tussen meerderheden en minderheden in de Nederlandse samenleving.

Tevens is binnen de sociologie en antropologie veel aandacht voor verwevenheid op microniveau. Er valt bijvoorbeeld te denken aan onderzoek over wat vaak 'intersectionaliteit' genoemd wordt (zie Crenshaw, 1991: 1242). Een van de gedachten achter deze stromingen is dat iemand niet alléén 'moslim' of alléén 'seculier' is, maar ook 'jongen/meisje', 'dochter/zoon' etc. En om het een te begrijpen is soms kennis van de andere kenmerken nodig. Als vrouw en moslima, heb je misschien andere ideeën over een boerkiniverbod dan mannen. Hetzelfde geldt voor het dragen van een hoofddoek of een keppeltje. Bovendien kan er verschil zijn tussen moslima's onderling in hun argumentatie en denkwijze over het dragen van een boerkini. Sommige moslima's zullen bedekkende kleding ongeëmancipeerd vinden, terwijl anderen het emanciperende karakter van het dragen van bedekkende kledij benadrukken, omdat zij zich daardoor vrij door de openbare ruimte kunnen bewegen. Hoe iemand dat ook voelt, intersectionaliteit legt bloot dat niet één identiteit, maar meerdere identiteiten van belang kunnen zijn in het vormen van opinies en attitudes (zie ook Crenshaw over gender en etniciteit, 1991: 1242).

Door leerlingen kennis te laten maken met deze en andere religiewetenschappelijke contextualiserende concepten en inzichten in een concrete lessituatie en hen te leren deze te gebruiken raken zij bekend met verschillende perspectieven op een religieus vraagstuk en krijgen zij een gelaagder en complexer begrip van de wereld om hen heen. Op basis van dit verworven inzicht kunnen zij zelf over dit maatschappelijke vraagstuk hun mening vormen, en hun vaardigheden aanwenden in toekomstige situaties.

Pleiten voor ongemakkelijkheid

Een tweede voorwaarde om contextualiseren in de praktijk te brengen en scholieren ermee te laten oefenen is de ervaring van de docent. Je kan niet zomaar een gesprek over verschillende religie(s) in context beginnen, zonder dat daar de juiste kennis en didactiek voor is. Daarom pleiten wij er voor om op de lerarenopleiding al te bespreken waar het wringt, wat pijn doet, wat de belevingswereld is van scholieren en waar de grenzen zouden kunnen liggen. Leerlingen zouden kunnen vragen naar zedenzaken binnen de katholieke kerk, eerwraak, aanslagen en homoseksualiteit binnen jodendom, christendom en islam. Als de docent daarop voorbereid is en uiteindelijk voor de klas staat is het vervolgens gemakkelijker om deze discussies met leerlingen aan te gaan en hoeven moeilijke, diepere onderwerpen niet geschuwd te worden. Daarom willen wij pleiten voor ongemakkelijkheid binnen de lerarenopleiding. Dit betekent niet dat er alleen sprake moet zijn van een bespreking van problemen die met religie of seculariteit te maken hebben. Het is ook

belangrijk om te leren van wat wel goed gaat, waar er overeenkomsten zijn tussen mensen en waar religie bijvoorbeeld een bijdrage levert aan het maatschappelijk middenveld.

Zoals al uit het voorgaande blijkt zijn discussies over religie sterk verweven met andere vakgebieden. Zo kunnen er bij biologie tijdens seksuele voorlichting vragen zijn die met religie te maken hebben en bij aardrijkskunde kan het gaan over de migratiestromen die op gang zijn gekomen, waardoor er meer religieuze diversiteit is ontstaan in Nederland. Docenten levensbeschouwing of docenten maatschappijleer kunnen hun mededocenten ondersteunen als er specifieke vragen komen over religie. Het kan daarbij helpen om projecten aan te gaan tussen maatschappijleer, godsdienst/levensbeschouwing of geschiedenis om bepaalde thema's samen uit te leggen en van meerdere kanten te bekijken.

Conclusie

Religie is op allerlei manieren verweven met de maatschappij, met sociaal-economische kenmerken en met andere vakken op school. Dit vraagt om een contextualiserende in plaats van een isolerende aanpak van religie in het onderwijs. Een variëteit aan conceptuele, theoretische en empirische inzichten vanuit de religiewetenschappen kunnen helpen om leerlingen contextualiserend te leren denken over religie. Zo krijgen zij meer grip op de complexe wereld waarin zij leven en worden hen instrumenten en inzichten aangereikt om hun mening te ontwikkelen. Tot slot kan het bijdragen aan meer empathie voor elkaar en minder vooroordelen.

Leraren in het religieonderwijs hebben daarmee een enorme relevantie in de huidige maatschappij en kunnen deze gesprekken op een veilige manier leiden. Daarnaast denken wij dat veel oefening binnen de lerarenopleiding zal helpen in het comfortabel voelen bij gevoelige vraagstukken zoals “Leven wij in een joods-christelijke samenleving?” en ““Waarom is er in Frankrijk een poging tot een boerkiniverbod gedaan en in Nederland niet?””.

Referenties

Avest, Ina ter, Gerdien Bertram-Troost, Anneke van Laar, Siebren Miedema & Cok Bakker (2008),

“Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study”, in

Thorsten Knauth, Dan-Paul Jozsa, Gerdien Bertram-Troost & Julie Ipgrave (red.),
Encountering

Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage
Perspectives in Europe,

Münster: Waxman, 83-111.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and
Violence against

Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.

Dauidsen, M. A., & Den Ouden, J. A. J. (2016). Star Wars in het religieonderwijs:
Religiekunde in de lespraktijk I. *Narthex*, 16(2), 64-71.

Fitzgerald, T. (2000). *The Ideology of Religious studies*. New York: Oxford University
Press.

Jackson, R. (2014). *Religion, Education, Dialogue and Conflict*. Oxon: Routledge.

King, R. (1999). *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and “the Mystic
East.”* London:

Routledge.

Lammers, M. (2013) *Juist in het Openbaar Onderwijs: Over de Aandacht voor
Levensbeschouwing op de Openbare School*. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing
en educatie* 13(3), 41-46.

Meldpunt Discriminatie (2010) *Respectestafette 2010*. Amsterdam: Meldpunt
Discriminatie.

Meldpunt Discriminatie (2011) *Respectestafette 2011*. Amsterdam: Meldpunt
Discriminatie.

Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World religions: or, How European universalism
was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.

Otterspeer, W. (interviewee), & Blauw, S. (interviewer) (2015, November 5). Interview met
Willem Otterspeer. Deze hoogleraar vindt dat Nederlanders veel te weinig over alles weten
(en spreekt de elite daar op aan). *De Correspondent*. Retrieved from [https://
decorrespondent.nl/3394/deze-hoogleraar-vindt-dat-nederlanders-veel-te-weinig-over-
alles-weten-en-spreekt-de-elite-daar-op-aan/53115007132-e69cc839](https://decorrespondent.nl/3394/deze-hoogleraar-vindt-dat-nederlanders-veel-te-weinig-over-alles-weten-en-spreekt-de-elite-daar-op-aan/53115007132-e69cc839).

- Owen, S. (2011). The World Religions Paradigm: Time for a Change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268.
- Pollock, S. (2000). Cosmopolitan and Vernacular in History. *Public Culture*, 12(3), 591–625.
- Skinner, Q. (1998). *Liberty before Liberalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tonkens, E.H., J.W. Duyvendak & M. Hurenkamp (2008). Culturalization of Citizenship in the Netherlands. In: Ariane Chebel d'Appollonia and Simon Reich (eds.), *Managing Ethnic Diversity after 9/11: Integration, Security, and Civil Liberties in Transatlantic Perspective* (233-252) New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Tosh, J. (2015). *The pursuit of history: aims, methods and new directions in the study of history* (6th ed.). New York: Routledge.
- Werner, M., & Zimmermann, B. (2006). Beyond Comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, 45, 30–50.