

## Doceren over (politieke) islam in tijden van IS en Syrië-strijders

Sami Zemni\*<sup>1</sup>

Mijn reflecties bij de ethische verantwoordelijkheden verbonden aan doceren over controversiële thematieken zoals politieke islam en Syrië-strijders vloeien voort uit mijn conceptie van onderwijs als *Bildung* en twee evoluties binnen de academische wereld waardoor dit type onderwijs steeds meer onder druk komt te staan.

*Bildung* (waarvoor geen adequate Nederlandse vertaling bestaat) verwijst naar het opleiden, het opvoeden, het ‘bewerken’ van de student zodat deze gevormd wordt tot een zelfstandige, kritisch denkende burger die op basis van democratische principes kan deelnemen aan het maatschappelijke debat. Waar andere academische disciplines specifieke vakgerelateerde competenties willen aanleren, is *Bildung* de centrale doelstelling van curricula binnen de humane en sociale wetenschappen.

Een eerste evolutie waardoor *Bildung* onder druk komt te staan heeft betrekking op de toenemende polarisering van het zogenaamde islamdebat dat volgde op 9/11 en de daaropvolgende *War on Terror*. Deze gebeurtenissen, en ook latere aanslagen zoals die op de redactie van *Charlie Hebdo* in januari 2015 of de aanslagen in Parijs in november van datzelfde jaar, hebben publieke discussies over migratie, de multiculturele maatschappij en de islam beladen met emotionaliteit en niet zelden met een zekere sensatiezucht (Arnaut *et al.*, 2009; Zemni, 2009). Opvallend daarbij is het schrille contrast tussen de beschikbare wetenschappelijke expertise omtrent de islam en moslims en de uitgesproken, geruchtmakende en weinig genuanceerde, meningen die in deze debatten door politici (op zoek naar kiezers), opiniemakers (op zoek naar lezers) en bloggers (op zoek naar *online zichtbaarheid*) worden geuit. Wanneer wetenschappers aan dergelijke debatten deelnemen en nuance bepleiten worden ze, ietwat paradoxaal, vaak beschuldigd van vooringenomenheid, kortzichtigheid of als lijdend aan een gebrek aan realiteitszin (de zogenaamde ivoren toren van academici).

Los van de vaak gratuite *ad hominem*-aanvallen hebben de publieke aanvallen op de intellectuele autoriteit en expertise van de wetenschapper ook een impact op het academische onderwijs. De universiteit mag dan wel een vrijhaven zijn van het tegensprekelijk debat, ze staat uiteraard niet buiten of boven de maatschappij.

Hoewel er in Vlaanderen nog geen organisaties actief zijn zoals Campus Watch ([www.campus-watch.org](http://www.campus-watch.org)) waar zowel studenten als ‘buitenstaanders’ elke uitspraak van lesgevers toetsen aan een pro-Amerikaans patriottisme, kregen academici die zich

\* Sami.Zemni@UGent.be

1 Middle East and North Africa Research Group, Vakgroep Conflict en Ontwikkeling, Universiteit Gent

in het publieke debat mengden vaak kritiek. Dit geldt des te meer voor academici die van niet-Belgische oorsprong lijken te zijn, wat hun onpartijdigheid meteen op de heling lijkt te zetten. Om één voorbeeld te geven: toen ik na de aanslagen van 9/11 als academicus (dus als expert inzake het geweld van gewapende islamistische groepen) in de VRT-studio met andere gasten in discussie ging over het hoe en waarom van de aanslagen, was ik de enige aan wie gevraagd werd of ik mij ‘distantieerde’ van dit geweld. Uiteraard werd deze vraag niet gesteld aan mijn collega, professor Rik Coolsaet, van wie men blijkbaar a priori vermoedde dat hij daar enkel zat om zijn ‘neutrale expertise’ met het publiek te delen. Sindsdien is aan moslims in het algemeen maar ook aan academici vaak gevraagd, vooraleer ze ‘recht tot spreken’ hadden, om het geweld af te keuren.

Studenten verwerven veelal via de media voorkennis van en over de islam en ze worden beïnvloed door de teneur van het maatschappelijke debat. Ook worden zij beïnvloed door de sterk groeiende markt voor boeken en artikelen (die zich vaak terecht of onterecht als ‘wetenschappelijk’ voordoen) over de islam die voor een breed doelpubliek zijn geschreven. Dit plaatst me als docent tegenover een heel grote verantwoordelijkheid en een even grote uitdaging. Hoe kan ik als docent het academische debat, de expertise en kennis delen met de studenten zonder de indruk te geven partijdig te zijn en tegelijkertijd het maatschappelijk debat te overstijgen?

Een tweede belangrijke evolutie die een onderwijsconceptie van *Bildung* dreigt uit te hollen, is de toenemende technocratisering van hoger onderwijs. De opeenvolgende onderwijshervormingen hebben aan de hand van diverse disciplinerende technieken, gaande van de introductie van leerresultaten (steevast in de pseudo-neutrale terminologie van competenties gegoten) tot de technocratisering van evaluaties (op basis van toetsingscriteria en matrices), de autoriteit van de docent ter discussie gesteld.

Hoewel het anti-autoritaire elan in het onderwijs terecht de ‘almacht’ van leraar of professor uitholde, schoot het ook zijn doel (*i.e.* de promotie van waardenpluraliteit en kritische zingeving) voorbij door zich als moreel en ideologisch neutraal te omschrijven. Het idyllische beeld van de universiteit - of dan toch de sociale en humane faculteiten - waar in alle vrijheid waardenvrij onderzoek wordt uitgevoerd en neutraal onderwijs wordt gegeven, strookt niet altijd met de werkelijkheid. Sociale wetenschappers bestuderen maatschappelijke fenomenen waaraan ze, of ze het willen of niet, deelachtig zijn. De keuze van bepaalde onderzoeksthema’s of paradigma’s om de gekozen onderzoeksvragen te beantwoorden kan nooit helemaal neutraal zijn. Deze keuzes zijn altijd ingegeven door de mens- en maatschappijvisie van de onderzoeker, zijn of haar interesses of engagement, (on)bewuste voorkeuren of vooroordelen. Door onderzoek en onderwijs als ‘neutraal’ te afficheren, verliest men dan ook de rijkdom van de pluraliteit van de wetenschappelijke discussies. En het zijn net die tegensprekelijke wetenschappelijke discussies die het best zo duidelijk en open mogelijk worden besproken.

Als gevolg van deze twee evoluties stel ik me als docent voortdurend de vraag op welke manier ik de bestaande academische expertise omtrent islam kan introduceren en welke pedagogie het meest geschikt is om de gepolariseerde maatschappelijke dis-

cussie meer diepgang, nuance en vooral wetenschappelijk inzicht te geven. Ik vraag me daarbij vaak af wat de voorkennis van de studenten is, wat zij in de media wel of niet lezen, of zij al zelf nagedacht hebben over thema's die niet uit de actualiteit zijn te krijgen (van de gruweldaden van IS tot debatten over de hoofddoek in Vlaanderen) en vooral hoe ze daar tegenover staan.

Deze evoluties, of uitdagingen, hebben een belangrijke invloed gehad op de manier waarop ik mijn principiële gehechtheid aan *Bildung* in de praktijk omzet. In eerste instantie wijs ik de studenten bij aanvang van een lessenreeks of cursus op de mythe van de waardenvrije wetenschap. Ik wijs op het bestaan van onenigheid binnen de wetenschap en geef aan dat reflectie over deze onenigheid een belangrijk onderdeel van de lessenreeks vormt. Ik geef ook altijd aan, naargelang het thema dat wordt behandeld, welke invalshoek, analyse of theorie het dichtst aansluit bij mijn eigen onderzoek. Ik geef, met andere woorden, aan waar ik mezelf positioneer in het wetenschappelijke debat. Daarbij zorg ik ervoor dat ik deze wetenschappelijke positionering niet als een - zonder meer - te aanvaarden en klakkeloos dogma voorstel. Deze houding laat me toe om als docent een lesomgeving te creëren waarin wekelijks een thema vanuit verschillende perspectieven kan worden toegelicht.

In aanvulling op deze onderwijspedagogie tracht ik - in de mate van het mogelijke - teksten te selecteren die over eenzelfde onderwerp tegenstrijdige of afwijkende analyses bieden. Dit maakt het mogelijk, week na week, om die teksten te analyseren, om te achterhalen welke argumenten een bepaalde academicus gebruikt om zijn/haar onderzoeksvragen te beantwoorden en welke andere argumenten gebruikt worden door andere wetenschappers. Na de aanslag op de *Charlie Hebdo*-redactie besprak ik samen met de studenten enkele teksten die de oorzaak van deze aanslag bij de islam legden, en enkele andere teksten die de verklaring eerder zochten in politieke en maatschappelijke structuren. Vaak volstaat dit niet om teksten te doorgronden of te begrijpen. Afwijkende analyses zijn het gevolg van epistemologische aannames die vaak grotendeels 'verborgen' zijn in de keuze die een wetenschapper maakt voor de ene of de andere theorie.

Eenmaal op dat punt beland, kan ik als docent de grote theoretische paradigma's over een bepaald onderwerp introduceren. Theorieën vormen een cruciaal hulpmiddel in de sociale wetenschappen om het menselijk gedrag te verklaren en zijn derhalve onmisbaar om inzicht te krijgen waarom bepaalde feiten en argumenten leiden tot bepaalde conclusies en geen andere. Het oriëntalistische paradigma dat alle gedrag van de moslims waar ook ter wereld verklaart aan de hand van de islamitische theologie wordt op die manier tegenover paradigma's geplaatst die het gedrag van moslims vanuit sociale, politieke en/of economische modellen trachten te verklaren. Gewapend met een dergelijke kennis, kunnen studenten dan gaandeweg ook veel beter maatschappelijke discussies en de actualiteit begrijpen, contextualiseren en analyseren.

Met ongeveer twintig jaren leservaring stel ik vast dat deze werkwijze succesvol is. Nooit heeft een student mij de indruk gegeven dat mijn 'achtergrond', 'publieke persoon' of 'wetenschappelijke positionering' enigszins problematisch is. Misschien heeft het wel te maken met het feit dat ik een man ben. Het is mogelijk dat mijn gender het

mij, in vergelijking met mijn vrouwelijke collega's, makkelijker maakt om mijn intellectuele autoriteit te vestigen. Maar het heeft waarschijnlijk het meest te maken met mijn houding als docent. Ik ga ervan uit - zelfs bij eerstejaarsstudenten - dat docent en studenten in de klasruimte niet in een puur hiërarchisch verband staan. Docent en studenten werken samen aan hun vorming. De docent heeft uiteraard meer ervaring en moet dit ook laten blijken (studenten vragen leiding en visie) maar verkondigt geen eeuwigdurende waarheid. De docent zoekt, samen met de studenten, naar die vragen die ertoe doen, naar die vragen die een bepaalde problematiek op een specifieke manier duidelijk en openbaar maken. Zodoende ontstaat een proces van wederzijds leren maar vooral een bereidheid om alle kennis te bevragen en in twijfel te trekken. De docent maakt een wetenschappelijke vraagstelling op zo'n manier duidelijk dat ze iedereen (de docent inclus) aanzet tot denken in een gemeenschappelijk proces dat ingebed is in de ethiek van de wetenschap.

Controversiële en vaak emotionele thema's zoals de aanslag op de *Charlie Hebdo*-redactie, de radicalisering van Vlaamse jongeren die naar Syrië reizen om er te vechten voor IS maar ook de vluchtelingencrisis, de illegale oorlog van de VS in Irak of de moorddadige drones kunnen ultiem op dezelfde manier behandeld worden als minder gevoelige zaken. De kunst bestaat erin de student niet te zien als iemand die overtuigd moet worden van één of andere visie maar als een zelfdenkend en kritisch individu dat zich wil inlaten - op een open en wetenschappelijke manier - met de uitdagingen waarmee onze maatschappij te maken krijgt.

---

## Bibliografie

- Arnaut, K., Bracke, S., Ceuppens, B., De Mul, S., Fadil, N. & Kanmaz, M. (2009). *Een leeuw in een kooi: De grenzen van het multiculturele Vlaanderen*, Antwerpen: Meulenhoff Manteau.
- Zemni, S. (2009). *Het islamdebat*. Berchem: EPO.