

## Noten

\* Drs. Thijs Sunier is cultureel antropoloog en verrichtte proefonderzoek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

1. De TGCF is een koopelorganisatie die is opgezet door aanhangers van de zogenaamde 'officiële' islam in Turkije. Sinds het ontstaan van de republiek Turkije in 1923 zijn islamitische instellingen aldaar formeel onder staatscontrole geplaatst. Moskeën worden beheerd door het 'Directoraat van Godsdienszaken' (*Diyanet*). Imams zijn in dienst van de overheid. Moskeën in Nederland en elders in Europa die tot deze koopel behoren krijgen imams uit Turkije, die ook door de Turkse overheid worden betaald.
2. Milli Görüs is een koopelorganisatie die is opgericht door aanhangers van de Turkse 'Wetvaardigheidspartij', de enige legale islamitische partij in Turkije, die door tegenstanders wordt omschreven als 'fundamentalistisch'. De beweging staat zeer kritisch tegenover de staatscontrole op islamitische instellingen. De Milli Görüs in Europa heeft vooral onder jongeren een groeiende aanhang.
3. *Ummu* is de gemeenschap der gelovigen over de hele wereld. Ahmet doelt hier op de opkomst van het Osmaanse Rijk dat tot aan eind van de negentiende eeuw over de hartlanden van de islamitische wereld regeerde.
4. In die tijd waren er nog geen Turkse zenders, noch een directe verbinding met de Turkse staatsleiders. Alleen Europese zenders konden worden ontvangen.
5. Voor een overzicht van de essentialistische benadering, zie Sunier en Termeulen (1991) en Zuhada (1988).
6. Ik breng hier nogmaals in herinnering dat Ahmet en Hasan actieve leden waren van islamitische organisaties. Mijn analyse heeft dus strikt genomen alleen op de categorie moslims betrekking. Voorts heb ik mij in beide onderzoeken beperkt tot jongens.

## Literatuur

- Blaschke, J., & Greussing, K. (hrgs.) (1980). *Dritte Welt in Europa: Probleme der Abkehrungsvation*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Eickelmann, D.F. (1987). *Changing interpretations of Islamic movements*. In W. R. Roff (Ed.), *Islam and the political economy of modernity: Comparative studies of muslim discourse* (pp. 13-31). Berkeley: University of California Press.
- Feddema, R. (1992). *Op weg tussen hoop en vrees*. Utrecht: Van Arkel.
- Landman, N. (1992). *Van Mar tot Mijner: De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amsterdam: VU-angerevi.
- Schiffauer, W. (1988). *Migration and religiousness*. In T. Gerholm & Y. G. Lithman (Eds.), *The new Islamic presence in Western Europe* (pp. 146-159).
- Sunier, T., & Termeulen, A.J. (1991). *Islamisme als tegenbeologie*. In P. Boele van Hensbroek, S. Koens & P. Westerman (Red.), *Naar de Letter: Besluitingen over Judentumstudie* (pp. 163-185). Utrecht: Grafiet.
- Vermeulen, H. (1984). *Etnische groepen en grenzen. Surinamers, Chinese en Turken*. Weesp: Het Verloren Varken.
- Zuhada, S. (1988). *Islam, the people and the state*. London: Routledge.

## Ruimte voor islamitisch godsdiens- onderwijs op openbare basisscholen

Jan Rath en Astrid Meyer\*

### Inleiding

De islam begint in Nederland langzaam maar zeker voet te krijgen. Aanhangers van deze godsdienst waren in dit deel van het koninkrijk tot voor kort een zeldzame verschijning. In de afgelopen twintig, dertig jaar echter is hun aantal gegroot en hebben zij waar geloofsgemeenschappen gevormd. Ten behoeve van hun bekeerling inmiddels een omvangrijke reeks van instituties zoals gebedsruimten, winkels, politieke organisaties, ontmoetingsruimten en onderwijsinstellingen. Sommige van deze instituties kwamen tot stand zonder enige directe bemoeienis van de omringende samenleving. Ze ontstonden binnen de betreffende bestuursinstelling van de eigen gemeenschap en riepen noch bij de betrokkenen noch bij derden de wens tot maatschappelijke erkenning respectievelijk regulering op. De vestiging van andere instituties ging wel gepaard met een dergelijke bemoeienis. Nu eens gebeurde dat op initiatief van particuliere instellingen of van de overheid die de wet- en regelgeving wenselijk aan of toe te passen. Dan weer op verzoek van moslims die streedden naar principiële erkenning en behandeling op gelijke voet met andere erkende godsdiensten. Soms wel, maar soms niet waren hun initiatieven erop gericht gebruik te maken van materiële of anderssoortige ondersteuning door de samenleving.

Deze tweede vorm van institutionalisering, die zich uitstrekt over het publieke domein, heeft hier onze aandacht. In het bijzonder zijn we geïnteresseerd in de reactie van de omringende samenleving. De mate waarin en de wijze waarop de institutionalisering van de islam zich voltrekt, hangt immers niet alleen van moslims af. Het maakt nogal uit of de samenleving hun claims neutraal tegenwoordt, dan wel met enthousiasme ondersteunt of er zelfs op vooruitloopt, of dat ze de verwezenlijking van die claims op alle mogelijke manieren tegenwerkt. De institutionalisering hangt dus ook af van de ruimte die moslims daarvoor krijgen.

Curieus genoeg is de reactie van de samenleving nog betrekkelijk weinig systematisch onderzocht. Twee jaar geleden presenteerde een van ons samen met Groenendijk en Penninx in *Migrantenstudies* een programma van onderzoek bedoeld om deze kennisleemte te vullen (Rath, Groenendijk & Penninx, 1992;

zie ook Rath, Groenendijk & Penninx, 1993). In het betreffende artikel brachten de auteurs theoretische overwegingen naar voren die toekomstig onderzoek ter zake zou kunnen helpen structureren. De lezer zij daarnaar verwezen. Hier volgen we met het aansluiten van enkele punten.

Om te beginnen wezen de auteurs verschillende factoren aan die in theorie een rol spelen bij beslissingen over het al dan niet toekennen van ruimte voor islamitische instituties. Zo is er de *wet- en regelgeving*. Enerzijds vormt deze het juridische kader waarbinnen claims op voorzittingen worden beoordeeld. Anderzijds beïnvloedt ze de mate waarin en manier waarop moslims hun claims formuleren. Een centrale positie binnen de processen van wetgeving en wetsuitvoering heeft de *overheid*. Vanzelfsprekend is die gebonden aan de bestaande wet- en regelgeving, hegeen in beginsel betekent dat ze initiatieven en claims van moslims, voor zover die voldoen aan de wettelijke vereisten, moet honoreren. Ten slotte zijn er tal van andere *individuele en partikuliere instellingen* die zich om uiteenlopende redenen opwerpen als belanghebbenden en zich uit dien hoofde bemoeien met de vestiging van islamitische instituties. Te denken valt aan politieke partijen, vakbonden, kerkelijke organisaties, bewonersorganisaties, bedrijven, wetenschapsbeoefenaars, de media en dergelijke waarbij eventueel een onderscheid kan worden gemaakt tussen instellingen op religieuze grondslag en instellingen op niet-religieuze grondslag. Gezamenlijk oefenen zij invloed uit op het handelen van de overheid, inclusief eventuele beslissingen over handhaving of wijziging van de wet- en regelgeving. Over de onderlinge verhouding van deze factoren formuleerden de auteurs een aantal veronderstellingen.

Eén daarvan willen we hier speciaal belichten, te weten de verhouding tussen de wet- en regelgeving en de overheid. Hoewel de overheid — net als alle andere deelnemers aan de politieke besluitvorming — zich naar de wet- en regelgeving heeft te richten, determineert die lang niet altijd wat er gebeurt. Zo loopt de handlingsruimte bij de toepassing van verschillende regels nogal uiteen. Regels kunnen immers abstract of globaal zijn of weinig eenduidig, terwijl de bedoeling ervan in sommige gevallen niet helder overkomt. Ambtenaren of politici die praktische politiek moeten bedrijven, kunnen in dergelijke onduidelijkheden gebruik maken van hun discretionaire macht om specifieke en mogelijk zelfs 'afwijkende' beslissingen te nemen. Binnen de rechtssociologie veronderstelt men dat zulke gevallen zich voordoen binnen 'semi-autonome sociale velden', waarmee sociale systemen worden bedoeld die bestaan tussen de wetgever en het individu en die eigen regels voortbrengen (Moore, 1973). Een en ander betekent dat het optreden van de overheid allenminst een puur legalistische aanpakgevoelens is, maar een die onderhevig is aan de grillen van actoren die bij de uitvoering van wetten en regels zijn betrokken. Hierbij moeten we ons bedenken dat deze mensen op hun beurt zelf weer blootstaan aan de invloed van ander semi-autonome sociale velden. Politieke druk van buitenaf of strijd tussen of binnen departementen of hogere en lagere overheden zijn bijvoorbeeld factoren die hun handlungsruimte kunnen beïnvloeden.

Het zijn echter niet alleen het juridische kader van de wet- en regelgeving en de

politieke onzundigheden rond de besluitvorming die richting geven aan een bepaalde beslissing. We hebben ook te maken met de invloed van ideologische processen. Het gaat dan bijvoorbeeld om opvattingen en voorstellingen over de Nederlandse samenleving en haar deelnemers, over de verdeling van maatschappelijke goederen en diensten, over de verhouding tussen overheid en burgers, over de toelaatbaarheid van culturele verscheidenheid, over het maatschappelijk belang van religie, over de islam en zijn aanhangers, alsmede om consequenties die men uit dit alles wil trekken. Deze opvattingen en voorstellingen hoeven geenszins op waarheid te berusten. Hun maatschappelijke betekenis ontleent ze namelijk aan het idee dat ze 'waar' zijn. In de praktijk vormen ze een leidraad voor sociaal handelen en geven ze richting aan de manier waarop ambtenaren, politici en anderen hun handlingsvrijheid kunnen gebruiken. Tegelijkertijd legitimeren ze bepaalde handelingen, in dit specifieke geval beslissingen omtrent de toekenning van ruimte voor islamitische instituties. Het gaat hier nadrukkelijk om een continu proces. Zo vormt de huidige wet- en regelgeving de neerslag van een bepaalde, in een eerder historisch moment overheersende ideologische positie. Voor zover de wet- en regelgeving als een min of meer 'hard' gegeven beschouwd mag worden — bijvoorbeeld omdat veranderingen ervan zich uitermate traag voltrekken —, spelen hedendaagse ideologische processen een belangrijke rol naarmate de wet- en regelgeving meer handlungsruimte toestaan.

Wie goed begrip wil krijgen van de dynamiek van het proces van institutionalisering van de islam, inzonderheid de reactie van de samenleving, dient niet alleen de politieke besluitvorming in meer technische zin te beschrijven en te analyseren, maar ook inzicht te verwerven in de ideologische posities van de betrokken actoren, alsmede in de mate waarin betide processen elkaar beïnvloeden.

In dit artikel willen we deze theoretische getachte uitwerken aan de hand van een concreet geval, te weten de toelating van islamitisch godsdienstsondervijds op openbare basisscholen. Het betreft hier een institutie binnen het reguliere onderwijsbestel. Let wel: het gaat hier noch om de min of meer 'ongereguleerde' aandacht voor de islam in de lessen aardrijkskunde, geschiedenis of geestelijke stroungen of in het Ondervijds in Eigen Taal en Cultuur<sup>1</sup>, noch om islamitische basisscholen.<sup>2</sup> Het godsdienstsondervijds is wettelijk slechts globaal geregeld. De betrokken actoren wordt dus een betrekkelijk grote handlungsruimte toegerekend. De opzetting van basisscholen daarentegen is zeer streng gereguleerd. In die gevallen hebben de actoren dus minder speelruimte om hun stokpaardjes te berijden, om het oercontriëdig uit te drukken. Dat kan voor moslims soms voordelig zijn. Zo eigen den onlangs in Utrecht gemeentebestuurders zich handlungsruimte toe om de vestiging en bekostiging van een islamitische school te blokkeren. Het schoolbestuur beriep zich toen op de wet. In de rechtspraak die volgde, tot het hoogste rechtscollege toe, werd het gemeentebestuur telkens in het ongelijk gesteld (Meyer, 1993). Dat moslims op dergelijke wijze erkenning en gelijdberechtiging van hun institutie afdwingen, lijkt bij het islamitisch godsdienstsondervijds minder voor de hand te liggen. De centrale wet- en regelgeving verplicht gemeenten immers niet om tot subsidiëring over te gaan.

In het nu volgende bespreken we eerst de manier waarop het godsdienstonderwijs in zijn algemeenheid is gereguleerd en welke aanvullende regels er volgens sommige actoren voor het islamitisch godsdienstonderwijs zouden moeten gelden. Vervolgens bespreken we de situatie in twee gemeenten, Rotterdam en Utrecht, waarna we de politieke en ideologische achtergronden analyseren. We kozen deze twee gemeenten op grond van de veronderstelling dat zij tegenover claims van moslims tegengestelde posities zouden innemen. Zo erkende de gemeente Rotterdam enkele jaren geleden officieel de islamitische organisaties als 'zelf-organisaties' van minderheden. Simultaan verstrekt ze hun onder bepaalde voorwaarden subsidie en betreft ze hen bij haar beleidsvorming en -uitvoering. De gemeente Utrecht daarentegen toont zich betrekkelijk inhoudelijk tegenover islamitische organisaties en hun claims. Wellicht dat besverding van deze tegengestelde gevallen ons inzicht verdiept.

### De regulering van het (islamitisch) godsdienstonderwijs

Sinds de invoering van de Lager-onderwijswet in 1920, geldt godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs als een regulier, doch facultatief onderdeel van het bestroofter op *openbare scholen* (Drop, 1985, pp. 221-227). Vandaag de dag verzorgen tal van *dominies* en *humanities* er wettelijk gezien uren bijbels godsdienstonderwijs of humanistische vorming en dragen zo bij tot de 'actieve pluriformiteit' van het openbaar onderwijs (Beckerigh, 1986; VOO, 1992, pp. 7-12). Reeds in de jaren zeventig pleitten islamistische organisaties voor de invoering van islamitisch godsdienstonderwijs (FOMON, z.j., pp. 26-29; Lkoundi-Hamakers, 1987, p. 102; Triesscheijn, 1989; Lundman, 1992, p. 245). Juridische bevelen teken er niet te zijn. Zo verklaarde de rijksvoetbal bij verschillende gelegenheden (en kennelijk op grond van het gelijkheidsbeginsel) dat dit recht ook van toepassing is op 'godsdiensten van etnische minderheidsgroepen' (Minderheidsnota, 1983, p. 112; zie ook WRR, 1989, p. 51).

De status van het godsdienstonderwijs is tegenwoordig vastgelegd in de Wet op het basisonderwijs (WBO), en wel in artikel 3 lid 1 en 2 en in artikel 29, 30 en 31.<sup>7</sup> Uit deze artikelen volgt dat het bevoegd gezag 'verplicht is aan de toestand-koning van godsdienstonderwijs mee te werken, indien ouders dat voor hun kinderen wensen (art. 30). Het bevoegd gezag, in dit geval de gemeente, draagt evenwel geen verantwoordelijkheid voor de inhoud van dit onderwijs, de wijze waarop het wordt gegeven of de keuze van leraren en leerinhalten. Die verantwoordelijkheid ligt namelijk bij instellingen zoals kerkelijke gemeenten, plaatselijke kerken of andere bevoegde rechtspersonen die zich bij de hun statuten het geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen (art. 31). Zij kunnen aan de WBO echter geen financiële aanspraken jegens de gemeente ontlenen; subsidiëring van het godsdienstonderwijs is facultatief. Als een gemeente tocht tot subsidiëring wenst over te gaan, dient die te geschieden op grond van een algemeen verbindende regeling (Drop, 1985, p. 224). Hier en daar hebben gemeenten dat inderdaad gedaan.<sup>8</sup> De subsidieverordening blijkt in zulke gevallen een instrument te zijn om tocht (aanvullende en specifieke) eisen te kunnen stellen aan het (islamitisch) godsdienstonderwijs.

Een voorbeeld van een dergelijke aanvullende eis is de instructietaal. Deze eis is niet onomstreden, omdat de wet hieromtrent geen uitsluitend geeft. De meest gangbare interpretatie van de wet is dat de lessen in het Nederlands dienen te worden gegeven. In artikel 29 WBO wordt namelijk vermeld dat openbare scholen toegankelijk zijn voor *alle* kinderen zonder onderscheid van godsdienst of levensbeschouwing. Als artikel 29 zodanig wordt geïnterpreteerd dat *alle* lessen in de openbare school open dienen te staan voor alle leerlingen, dan is een andere taal dan de Nederlandse uitgesloten. Deze interpretatie wordt uitgedragen door de staatsinspectie van het ministerie van Onderwijs en door de *Verming van Nederlandse Gemeenten* (VNG).<sup>9</sup> De Raad van Kerken echter meent dat het bevoegd gezag geen 'onhaalbare eisen' moet stellen.<sup>6</sup> De Raad betoogt dat de meeste leraren voor islamitisch godsdienstonderwijs niet in Nederland zijn opgeleid en dat zij de Nederlandse taal maar matig beheersen.<sup>7</sup> Wanneer gemeenten volharderen in hun eis dat het Nederlands de instructietaal is, zullen veel islamitische kinderen op openbare scholen van godsdienstonderwijs verstoken blijven. De Raad trekt hierbij een vergelijking met het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur dat volgens de wet evenmin in het Nederlands gegeven hoeft te worden. In een gesprek over deze problematiek tussen de VNG en de Raad van Kerken op 6 juni 1990 spreken beide partijen de wens uit te bevorderen dat gemeenten op dit punt tijdelijk enige soepelheid betrachten.

Volgens de VNG is een 'belangrijk, maar vaak niet uitgesproken argument' voor de eis dat het Nederlands de instructietaal moet zijn, de wens van gemeenten om te kunnen toetsen wat er in de godsdienstenlessen gebeurt. Zij hebben weliswaar geen formele verantwoordelijkheid voor de inhoud van deze lessen,

'maar een mogelijkheid om marginaal te toetsen wordt wel nodig geacht om te voorkomen dat er tijdens de godsdienstenlessen opvattingen verkondigd worden die strijdig zijn met de Nederlandse rechtsorde. De Rushdie-affaire heeft aangekondigd dat dit gevaar niet denkbeeldig is.'<sup>8</sup>

Volgens de VNG kunnen gemeenten 'dit gevaar' beperken door het godsdienstonderwijs in de landstaal slechts dan (tijdelijk) toe te staan 'indien de plaatselijke groeperingen zich verantwoordelijk hebben in een platform', zoals het *Interkerkelijke Overleg in Schoolzaken* (IKOS) waarin diverse protestants-christelijke kerken en geloofsgemeenschappen samenwerken. (Over de mogelijkheid de toetsing te laten uitvoeren door Turks- of Arabischtalige inspecteurs repte de VNG niet.) Andere criteria die gemeenten soms aanleggen, hebben betrekking op de relatie met het schoolwerkplan en de pedagogisch-didactische aanpak (VOO, 1992, p. 15).<sup>9</sup>

De situatie op *bijzondere scholen* is vanzelfsprekend anders. Het belangrijkste verschil is dat islamitisch godsdienst- of vormingsonderwijs daar – dat wil zeggen in niet-islamitische bijzondere scholen – geen recht is, maar een gunst, zoals blijkt uit artikel 37 WBO.<sup>10</sup> In de regel legt het schoolbestuur de 'andersgelovige' leerlingen de plicht op om de catechismus- of bijbellessen te volgen, al zal men niet altijd zover gaan die kinderen te dwingen mee te bidden of te zingen. De

invoering van islamitisch godsdienstonderwijs prijkt zelden op de agenda van katholieke of protestantse schoolbesturen. Bestuurders die de identiteit van de school willen behouden, gaat dit meestal te ver (Van Rijsewijk, 1984a, p. 198; Bierlaagh, 1988, p. 91). Liever overwegen zij in plaats van godsdienstonderwijs levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te geven waarin ook aandacht is voor andere religies. Soms stuit ook dit alternatief op barrières: "Op studiedagen en in stuurgroepen bespreken betrokkenen uit het bijzonder onderwijs deze kwestie, terwijl de landelijke pedagogische studiecentra hun visies neerleggen in nota's en rapporten (Roovers & Van Esch, 1987, pp. 44-45; Bierlaagh, 1988; Warta, 1991). Soms spilt de discussie zich toe op de uiters principieële vraag of niet-katholieke of niet-christelijke leerlingen überhaupt op de school zouden moeten worden toegelaten (Zie bijvoorbeeld *Reformatisch dagblad*, 9-4-1983). De getuigenissen zijn wat dit alles betreft strenger in de leer dan de meer open ontmoetings- of dialoogscholen (Hilhorst, 1985, pp. 30-31).

De totstandkoming in sommige plaatsen van een of andere vorm van islamitisch godsdienstonderwijs of in ieder geval de discussie daarvoor, heeft een aantal moslims ertoe gebracht zich wat systematischer bezig te houden met de inrichting en kwaliteit van het onderwijs voor islamitische kinderen. Geheel in overeenstemming met wat in Nederland gangbaars is, hebben zij het initiatief genomen tot de oprichting van een *Islamitisch Pedagogisch Studiecentrum* (IPS) (Thiescheijn & Geelen, 1991). Mede doordat de overheid vooralsnog geen subsidie verstrekt, komt het initiatief niet echt tot leven. De terugkoppeldruk van de overheid zou onder andere te maken hebben met de komende ingrijpende veranderingen van de structuur rond de landelijke pedagogische studiecetra. (De Wet op de onderwijsverzorging loopt op 1 januari 1995 af.) Wel waren enkele initiatiefnemers betrokken bij de ontwikkeling van een leerplan voor islamitisch godsdienstonderwijs (Gerritsen, 1991). Het *Manitium voor Leerplanontwikkeling* (SLO) zoekt hierover in 1989 contact met het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) dat de *Landelijke Gespreksgroep Moslims en het Christelijk Onderwijs in Nederland* onder zijn hoede heeft. De moslims uit deze gespreksgroep werd tot hun ontvreemding slechts toegestaan hand- en spandiensten te verrichten.

In de praktijk van het openbaar onderwijs wordt hoogst zelden islamitisch godsdienstonderwijs gegeven. In 1976 verrichtte de *Federatie Moslim Organisations Nederland* (FOMON, z.j., pp. 26-29) een peiling naar de bereidheid van gemeenten om islamitisch godsdienstonderwijs mogelijk te maken. Van de 70 aangescreeven gemeenten reageerden er 27. De meeste reacties waren positief, hoewel sommige de FOMON doorverwezen naar besluren van bijzondere scholen. De peiling leidde evenwel niet tot massale introductie van islamitisch godsdienstonderwijs. Wagendonk (1991, p. 156) wijft dit aan de vrees van gemeenten dat de kwaliteit van het godsdienstonderwijs net zo pover zou zijn als de vermeende kwaliteit van koran-scholen.<sup>12</sup>

In een aantal steden zoals Amsterdam, Deventer en Leiden zijn wel verzoeken ingediend, maar daar bleek de taaleis een onoverkomelijk struikelblok te zijn

(Roovers & Van Esch, 1987, pp. 40-44; Shadiq & Van Koningsveld, 1990, pp. 110-111). Hoezeer de wet echter ruimte biedt aan verschillende interpretaties moge blijken uit het feit dat in Tiel het islamitisch godsdienstonderwijs wel in het Arabisch en Turks wordt gegeven en gesubsidieerd.<sup>13</sup> Voor zover wij kunnen nagaan, wordt behalve in die plaats ook in Ridderkerk en Rotterdam islamitisch godsdienstonderwijs verzorgd. Laten we dan nu ingaan op de situatie in Rotterdam en Utrecht.

### Rotterdam

Rotterdam kent sinds 1955 een subsidieregeling voor godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs.<sup>14</sup> De regeling is aanvankelijk uitsluitend bedoeld voor bijbelonderricht en steelt op de volgende twee overwegingen:

In deze tijd, waarin h. i. (volgens godsdienstonderwijsverzorgende instellingen — JR & AM) het inzicht veld wint, dat onze cultuur niet is los te denken van de Bijbel en dat dit boek als een groot, geestelijk erfgoed tot de jeugd moet worden gebracht, zouden zij veel te tot uitbreiding van [hun] werk op de scholen willen overgaan. Dit zou slechts mogelijk zijn, indien de Overheid een belangrijke deel van de daartuit voortvloeiende uitgaven voor haar rekening zou nemen. Mochterzake een behoorlijke financiële basis worden verzekerd, dan zou de federatie (...) een redelijke zekerheid kunnen verschaften, dat het bijbelonderricht op psychologisch-didactisch verantwoorde wijze zal worden gegeven.<sup>15</sup>

In 1972 wordt de regeling zodanig gewijzigd dat ook humanistisch vormingsonderwijs voor subsidiëring in aanmerking komt.<sup>16</sup> Tot dusver maken twee organisaties ervan gebruik, te weten de *Stichting Interkerkelijk Overleg in Scholstukken en Nederlandse Protestantse Bond* (IKOS-NPB) en de *Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs* (HVO).<sup>17</sup> Het IKOS-NPB heeft een terwat sterke positie dan het HVO: het is langer actief, is meer geworteld in het openbaar onderwijs en kan rekenen op aanvullende financiële steun van de kerken.

In 1981 stelt de gemeente dat "van de zijde van de Islam en het Hindoeïsme geen wensen bekend [zijn] ten aanzien van "geestelijke oriëntatie".<sup>18</sup> Desondanks wijdt zij in de veelbesproken discussienota *Educatieve ideeën* er een apart hoofdstuk aan Gemeente Rotterdam, 1981, pp. 36-37, 1982, p. 67). Deze nota bevat een fundamentele bezinning op het onderwijs in een multiculturele samenleving: dat zou moeten bijdragen tot de "integratie van alle te onderscheiden bevolkingsgroepen met behoud van het "eigene", waarbij integratie wordt opgevat als "wederzijdse beïnvloeding in een voortdurend proces van verandering" (Ibid., p. 5). In deze visie dient de openbare school *omnichingsplaats* te zijn, ook voor verschillende geestelijke stromingen. Die ontmoeting zou gestalte moeten krijgen door de leerlingen onder leiding van de eigen leerkracht en tijdens de lessen intercultureel onderwijs of wereldoriëntatie met elkaar te laten praten over hun eigen

kennis en ervaringen. De voorgestelde procedure is dat de klassiekekracht in een 'interculturele groep' een thema introduceert. De leerlingen gaan vervolgens uiteen in verschillende godsdienstige of levensbeschouwelijke groepen, waarin zij hetzelfde thema vanuit hun eigen specifieke invalshoek behandelen. Ten slotte komen ze weer bij elkaar, waarna de klassiekekracht het thema afsluit. Ofschoon de reacties op deze nota wisselend zijn – vooral Turkse leerkrachten verzetten zich tegen de toenemende invloed van islamistische organisaties – werkt de gemeente verder aan zijn verveelklikking (Ibid., pp. 47-48). In de *Notitie Geestelijke Oriëntatie in de openbare school*, opgenomen in de *Verloofnota* uit 1982, staat ineens een nieuwe voorwaarde: de lessen dienen in het Nederlands gegeven te worden (Ibid., p. 67).

Om een en ander concreet vorm te geven roept de gemeente een federatief samenwerkingsverband in het leven met onder andere de *Turks-Islamitische Culturele Federatie (TICF)*.<sup>19</sup> De TICF, die eigenlijk het liefst ook op bijzondere scholen islamitisch godsdienstonderwijs zou willen verzorgen, verzamelt dan reeds handtekeningen van ouders. Het samenwerkingsverband vergadert verschillende keren, zonder dat concreet resultaat wordt bereikt: de islamitische organisaties, wier deelname essentieel wordt geacht, zijn niet in staat geschikte, Nederlands sprekende leerkrachten te vinden.<sup>20</sup> Islamitische organisaties proberen daarop vergeefs het koran-onderwijs in de moskeeën als een soort Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur erkend en gesubsidieerd te krijgen (cf. *Trouw*, 2-8-1988).

In 1988 komt het islamitisch godsdienstonderwijs in een stroomversnelling.<sup>21</sup> Allereerst voeren kopsstukken uit de *Stichting Platform Islamitische Organisaties Rotterdam* (SPIOR) i.o. besprekingen met vertegenwoordigers van het IKOS-NPB. Vervolgens dient SPIOR bij de gemeente een formeel verzoek in. Dit verzoek wordt onmiddellijk gevolgd door een gezamenlijke brief van IKOS-NPB, HVO en SPIOR waarin zij vragen het verzoek te honoreren, onder andere om de positie van het openbaar onderwijs tegenover het bijzonder te versterken. De drie organisaties smijden meteen ook het financiële probleem aan. Aanvankelijk was het zo dat de gemeente per subsidiabele groep van minimaal twaalf leerlingen één uur per week vergoedde; dat kostte haar jaarlijks ongeveer vijftien. Halverwege de jaren tachtig verving de gemeente deze 'open-eindregeling' door een andere, waarvoor ze nog slechts maximaal f 300.000,- beschikbaar stelde. Na een derde organisatie zich aandient, vrezende IKOS-NPB en HVO nog minder subsidie te ontvangen. De organisaties willen graag meer geld, al beseffen zij dat het politieke draagvlak voor zo'n ingreep beperkt is.

De Commissie Onderwijs van de gemeenteraad stelt in haar vergadering van 5 april 1989 de aanvraag van SPIOR aan de orde.<sup>22</sup> De coördinator van SPIOR zet in de hem toebedeelde spreektijd uiteen dat de lessen informatief zullen zijn en geen propaganda zullen bevatten. Daarna zet hij de Commissie Onderwijs onder druk met de mededeling dat SPIOR bij afwijzing van haar verzoek, het wettelijk toegestane maximum van drie uur godsdienstonderwijs per week volledig zal oplossen. De lessen worden dan maar zonder gemeentelijke subsidie verzorgd. Van de aanwezige raadsleden betonen met name PvdA'ers en VVD'ers zich

JAN RATH EN ASTRID MEYER. Ruimte voor islamitisch godsdienstonderwijs op openbare basisscholen  
voorzander van beperkte subsidiëring. Uiteindelijk wordt ten behoeve van SPIOR eenmalig f 50.000,- vrijgemaakt. Over eventuele structurele subsidieverlening wensen de raadsleden pas te beslissen na een principiële discussie over de verhouding van het godsdienstonderwijs met het vak 'geestelijke stromingen'.

Sinds de invoering van de Wet op het basisonderwijs in 1985 is het vak 'geestelijke stromingen' opgenomen in het schoolwerkplan. De vraag dringt zich op of dit vak en het vak godsdienstonderwijs eigenlijk niet op hetzelfde neerkomen. Indien dit zo zou zijn, kan de gemeente zelf bepalen wat in de lessen gebeurt, terwijl de kosten volledig op het rijk kunnen worden verhaald. In een ambtelijke notitie hierover wordt echter beredeneerd dat het (wee) geschieden vakgebieden betreft: bij geestelijke stromingen gaat het om de overdracht van objectieve kennis, bij godsdienstonderwijs vooral om de subjectieve vorming van de eigen levensbeschouwing. De een kent een maatschappelijke gerichtheid, de ander een persoonlijke gerichtheid. Op 14 november 1990 rond de Commissie Onderwijs deze discussie af.<sup>23</sup> Ze neemt het standpunt uit de notitie over en besluit het budget te handhaven op f 350.000,-. Het totale budget voor godsdienstonderwijs wordt jaarlijks opgetrokken. In het lopende jaar keert de gemeente naar schatting bijna vier ton uit.

In maart 1991 neemt de gemeenteraad een nieuwe subsidiërordeening aan die de oude vervingt.<sup>24</sup> Een van de nieuw wettelijke vernieuwingen betreft artikel 2 lid 5, waarin staat dat de lessen in het Nederlands worden gegeven. Hoewel deze eis in de officiële stukken amper wordt toegevoegd, is deze kennelijk wel belangrijk. Zo oordeelde wethouder van Onderwijs H. Simons (PvdA) het nodig – in een brief aan de ouders/verzorgers van de leerlingen van openbare scholen in april 1989 – om deze mededeling in kapitalen te doen: 'DE LESSEN WORDEN IN HET NEDERLANDS GEGEVEN'.

Het totale subsidiebedrag wordt naar rato van het aantal aanvragen over de drie organisaties verdeeld. De subsidie blijft ontoereikend, maar bij SPIOR lost men dat gevondig op door de leerkrachten een lagere uurvergoeding te geven.<sup>25</sup> Om de wensen van de ouders te peilen, organiseert de gemeente elk voorjaar een enquête. Niet alle directeuren van basisscholen doen van harte daaraan mee.<sup>26</sup> De enquête en het godsdienstonderwijs zelf geeft een hoop rompslomp, terwijl sommige directeuren speciaal met het islamitisch godsdienstonderwijs moeite hebben. De afgelopen jaren heeft de inspectie ten minste tweemaal moeten ingrijpen, omdat er problemen waren: bijvoorbeeld nadat een directeur een islamitische lerares de toegang tot de school onzegde, omdat zij een hoofdlokkete droeg (zie bijvoorbeeld de *Volkskrant*, 22-12-1990). Op het niveau van de besturen zijn de verhoudingen met SPIOR thans evenwel 'normaal'.

## Utrecht

De gemeente Utrecht kent geen subsidieregeling voor godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.<sup>27</sup> Over de mogelijk invoering van

islamitisch godsdienstonderwijs laat zij zich éénumaal officieel uit. In de *Koza Basissonderwijs* uit 1985 wijst de gemeente op allerlei problemen waarvoor ze geen oplossing heeft:

'De rijksoverheid heeft ondanks toezeggingen hierover nog geen duidelijk standpunt ingenomen met name waar het gaat om de volledige rechtsbevoegdheid van de organisatie en het feit dat het islamitische godsdienstonderwijs evenals het overige godsdienst- c.q. levensbeschouwelijke onderwijs gegeven moet worden in de Nederlandse taal. Met betrekking tot het islamitisch godsdienstonderwijs dient een nadere standpuntbepaling plaats te vinden.' (Gemeente Utrecht, 1985, p. 36)

Negen jaar na het verschijnen van deze nota heeft de bevoulde standpuntbepaling nog steeds niet plaatsgevonden. Auldenaren van de Dienst Onderwijs vinden overigens wel dat *alle* leerlingen zulk onderwijs zouden moeten kunnen volgen en dat het dus in het Nederlands zou moeten worden gegeven. Dan kan tevens worden gecontroleerd of het godsdienstonderwijs geen wervend karakter heeft.

De meeste betrokken ambtenaren en politici zeggen dat islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen uiteindelijk wel toegestaan zou moeten worden. Een aantal van hen toont zich er zelfs uitdrukkelijk voorstander van. Zo merkt een zeggeman van de PvdA op:

'Ik denk dat daar veel te weinig ruchtbaarheid aan wordt gegeven. Ik vind dat het iets is waar men recht op heeft, dus waar ouders ook op gewezen moet worden.'

In de praktijk echter wordt het islamitisch godsdienstonderwijs op gemeentelijke gestimuleerd. Veeleer is er sprake van het tegendeel, zoals duidelijk blijkt uit de reactie op een verzoek van de *Stichting Protestantse Raad voor het Bijbelonderwijs* in 1990. Deze stichting verzoekt het college in dat jaar het godsdienstonderwijs op openbare scholen krachtig te stimuleren. Alle ouders zouden via circularisaties altem gemaakt moeten worden op de mogelijkheden van dergelijk onderwijs. De rayonmanagers van de Dienst Onderwijs vinden bijzondere maatregelen ter stimulering van godsdienstonderwijs niet wenselijk, omdat dan:

'de kans groot [is] dat ook de islamitische ouders van het recht op godsdienstonderwijs gebruik willen maken'.<sup>28</sup>

In hun brief noemen zij tal van argumenten, betrekking hebbend op de pedagogische aanpak, de verhouding tussen mannen en vrouwen en de achterstand die 'buitenlandse leerlingen' al hebben in het onderwijs. De rayonmanagers adviseren de onderwijswethouder J. van Lidth de Jeude (PvdA) het verzoek af te wijzen, hetgeen hij doet.

Een coördinator OETC is het met deze beslissing oneens. Hij vindt dat islamitische ouders geen wezenlijke informatie over het islamitisch godsdienstonderwijs

onthouden mag worden. Bij allerlei gelegenheden biedt hij hun die zelf maar aan. Interessant genoeg spelen verschillende directeuren van openbare scholen thans met de gedachte islamitisch godsdienstonderwijs in te voeren, iets wat nauw samenhangt met de komst van islamitische scholen. Voortsnog heeft de Dienst Onderwijs geen verzoek ontvangen. Dit betekent dat op geen enkele openbare school in Utrecht islamitisch godsdienstonderwijs wordt gegeven.

### Ideologische voorstellingen

Degenen die zich mengen in de discussie over islamitisch godsdienstonderwijs beschikken over een repertoire van argumenten. Deze argumenten die naast en door elkaar worden gebruikt, bevatten evenzoveler ideologische voorstellingen van de werkelijkheid. We zullen aanstonds deze de revue laten passeren.

Om te beginnen is er het gelijktijdigheidsbeginsel. *Het streven de islam op gelijke voet te behandelen met andere erkende godsdiensten* lijkt misschien een cliché (zoals uit het Utrechtse voorbeeld blijkt), maar is daarom nog niet minder van belang (zoals eveneens uit het Utrechtse voorbeeld blijkt). Een woordvoerder van het CDA in Utrecht verwoordt dit beginsel in klare taal:

'Als je als katholiek kind naar een openbare school gaat, mag je vragen om godsdienstonderwijs. Nou, dan mag je dat als islamitisch kind ook.'

Tijdens het debat over SPIOR formuleert het Rotterdamse raadslid J.H.A. Muijsenberg (VVD) het zo mogelijk nog directer en kernachtiger: SPIOR heeft dezelfde rechten als andere organisaties.<sup>29</sup>

In Rotterdam, meer dan in Utrecht, voeren verschillende actoren het belang aan van, wat zij noemen, *de actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs*. Het Rotterdamse raadslid E. Hallensleben (PvdA), kort voor haar benoeming als wethouder, haalt in dit verband zelfs de oude slogan 'onverdeeld naar de openbare school' van stal. Het godsdienstonderwijs vormt in deze visie een voorwaarde voor 'onverdeeldheid', omdat het bijdraagt tot die actieve pluriformiteit. Om dezelfde reden juicht het HVO de aanvraag van SPIOR toe:

'Juist daar waar op een openbare school verschillende levensovertuigingen vertegenwoordigd zijn, waar kinderen met verschillende achtergronden elkaar ontmoeten en zo voorbereid worden op een eigen plaats in onze pluriforme samenleving, is het via het godsdienst- en vormingsonderwijs mogelijk dat kinderen in de gelegenheid worden gesteld zich te bezinnen op de eigen godsdienst of levensbeschouwing. (...) Waar ook de afdeling Onderwijs van de Gemeente Rotterdam spreekt van actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs, en van de versterking van de identiteit daarvan, worden die het meest gedient door het blijvend mogelijk maken van het godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs'.<sup>30</sup>

Islamitisch godsdienstonderwijs wordt aldus opgevat als ondersteuning van het openbaar onderwijs (cf. VOO, 1992).

Hiermee samenhangend is de hoop of verwachting dat de eventuele invoering van godsdienstonderwijs het bijzonder onderwijs, vooral het *Islamitische bijzondere onderwijs, de wind uit de zeilen kan nemen*. In een gezamenlijke brief schrijven IKOS-NPB, HVO en SPIOR:

'Voorstanders van openbaar onderwijs zien het belang aan de verlangens van levensbeschouwelijke groeperingen m.b.t. vormingsonderwijs te voldoen, immers op deze wijze wordt uitstroom uit het openbaar onderwijs naar bestaand of te stichten bijzonder onderwijs tegen gegaan. Dit geldt voor P. C. en R. K. bijzonder onderwijs, kan ook gelden voor bijzonder onderwijs vanuit de humanistische levensvisie en wordt *noeg meer kleunend t.a.v. Islamitisch bijzonder onderwijs*.<sup>31</sup> (Onze cursivering — JR & AM)

Met name het Rotterdamse raadslid H. C. ter Kuile (VVD) blijkt gevoelig voor dit argument. Een partijgenoot uit Utrecht zegt het zo:

'Als je het nou hebt over aantrekkingskracht (van openbaar onderwijs — JR & AM), dat [godsdienstonderwijs] zou moeten kunnen, dat daar dus ruimte voor zou moeten zijn... dat heb ik dan maar liever dan dat ze aparte scholen gaan oprichten.'

De gemeente Rotterdam heeft zich lange tijd sterk gemaakt voor 'geestelijke oriëntatie', zij het — interessant genoeg — niet zover met het oogmerk de 'actieve pluriformiteit' te dienen. Integendeel, in plaats van de identiteit van afzonderlijke maatschappelijke groepen te versterken, wilde de gemeente vooral *de ontmoeting tussen deze groepen stimuleren*. Het initiatief kwam destijds voort uit het streven om constructief vorm te geven aan de Rotterdamse *multiculturele* (dus niet primair *multireligieuze*) samenleving:

'Niet alleen de aanwezigheid van verschillende bevolkingsgroepen met verschillende culturele achtergronden bepalen het 'beeld' van de stad, ook — en misschien wel voornamelijk — de vermenigvuldiging van de aanwezige culturen, waaruit verschillende, nieuwe 'Rotterdamse' culturen ontstaan, zal de Rotterdamse samenleving haar gezicht geven. De stad — zo vinden wij — is een pluriform samenlevingsverband, een ontmoetingsplaats voor autochtonen en allochtonen, voor 'ongelijksoortige' mensen in de meest letterlijke zin van het woord.' (Gemeente Rotterdam, 1981, p. 1)

Tijdens de behandeling van de aanvraag van SPIOR, negen jaar later, klinken de echo's van dit standpunt door in de woorden van het raadslid Ter Kuile (VVD):

'Als gepleit wordt voor zoveel mogelijk kinderen naar het openbaar onderwijs, bij wijze van ontmoetingsplaats, dan zal ook godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs gegeven moeten worden zoals de ouders dat willen.'<sup>32</sup>

In het verlengde hiervan ligt de idee dat godsdienstonderwijs *zo min mogelijk* te maken zou moeten hebben met *godsdienstbeleving in de enge zin des woords*, maar des te meer met het geven van informatie over en weer. Op die manier kan begrip worden gekweekt voor elkaars doen en laten. Een zegenman van Groen Links uit de Domstad over het Islamitisch godsdienstonderwijs:

'We zeggen niet dat er op school niets mag gebeuren aan levensbeschouwing, of dat nou katholiek of protestants of islamitisch is, juist wel. Dat moet juist wel binnen openbare scholen, want dan heb je mensen van verschillende gezindten bij elkaar, die dan ook van elkaar die cultuur leren kennen. (...) Ja, ik vat het meer samen in termen als maatschappijleer, maatschappelijke oriëntatie. (...) Het leren van de Koran vind ik geen taak van een openbare school. Dat is net zoiets als catechisatie. Dat zou buiten schooltijd moeten gebeuren.'

De meer 'culturele' invulling die hij geeft aan het godsdienstonderwijs komt veel meer overeen met een vak als geestelijke stromingen. Het Rotterdamse raadslid A. A. E. van Veenen (PvdA) is een soortgelijke opvatting toegeedaan. Haar voorkeur gaat uit naar:

'een bredere aanpak van meerdere geestelijke stromingen naast elkaar, dan verdere subsidiering van allerlei aparte stromingen binnen het godsdienstonderwijs.'<sup>33</sup>

De voorkeur voor een dergelijke invulling van het godsdienstonderwijs is tot op zekere hoogte verbonden met opvattingen over *de scheiding van kerk en staat*. Sommigen vinden dat alles wat met religie te maken heeft, niet op de openbare school thuishoort, zeker niet wanneer godsdienstige organisaties er de hand in hebben. Dergelijke opvattingen zijn te beluisteren bij inheemse Nederlanders, maar ook bij progressieve Turkse organisaties (Gemeente Rotterdam, 1981, pp. 47-48; zie ook FOMON z.j., pp. 28-29). Anderen vinden het godsdienstonderwijs op zichzelf geen inbreuk op de scheiding van kerk en staat, maar willen niet zover gaan het vanwege de overheid te subsidiëren. 'Daar zijn we wars van', stelt een woordvoerder van Groen Links in Utrecht. Weer anderen, zoals de CDA-man uit dezelfde stad, vindt dat op school wel aandacht hoort te zijn voor de subjectieve beleving van welke godsdienst dan ook en vindt het vanzelfsprekend dat de overheid steun verleent.

De meer 'culturele' invulling van het godsdienstonderwijs is niet zelden ook verbonden met de vrees dat islamitische organisaties zich tijdens het godsdienstonderwijs zouden *afsluiten van de Nederlandse samenleving* of dat zij dingen zouden doen die *in strijd zijn met de Nederlandse waarden en normen*. Dat sommige godsdienstleraren in Rotterdam een hoofdrol spelen dragen, vindt men bij het HVO strijdig met de integratiegedachte. In hun brief aan het gemeentebestuur benadrukken IKOS-NPB, HVO en SPIOR de noodzaak:

'van voldoende bekwaamheid van de leerkrachten Islamitisch godsdienstonderwijs m.b.t. Nederlandse taalvaardigheid en inzicht in de West-Europese didactische inzichten.'<sup>34</sup>

In Utrecht spreken de rayonmanagers in hun brief aan de wethouder eveneens over:

'een groot verschil in opvatting over pedagogisch handelen van een islamitische geestelijke (...) en Nederlandse leerkrachten'.<sup>55</sup>

Op koran-scholen — die kennelijk worden beschouwd als de proeflinen van het islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen — zouden kinderen namelijk niet zelden worden mishandeld. Ze voeren meer argumenten aan:

'Ook de opvattingen over de rol van man/vrouw, jongen/meisje zijn heel verschillend en vaak strijdig met opvattingen over emancipatie en anti-discriminatie. Deze zaken zouden de specifieke rol van het openbaar onderwijs in gevaar kunnen brengen. Het respect voor elkaars levensbeschouwing en voor de cultuur van anderen, zou gevaar lopen: een té eenzijdige inkleuring van islamitische zijde. Of er al of niet sprake is van evangeliseren of zelfs van indoctrinatie is niet te controleren in verband met het taalvershill.'

Ten slotte wijzen ze op:

'weer-geen-nur-verlies-voor'-i Nederlands Onderwijs aan buitenlandse leerlingen, (...) naast OETC, (...) Het wegwerken van achterstanden wordt dan nog moeilijker'.

In Rotterdam eiste de gemeente in 1982 dat *de lessen 'geestelijke oriëntatie' in het Nederlands* gegeven zouden worden, omdat alleen in die taal van een ontmoeting sprake kan zijn. (Gemeente Rotterdam, 1982, p. 67). Als de SPIOR in 1988 met een aanvraag komt, herhaalt de gemeente deze eis, ofschoon in de huidige opzet van het godsdienstonderwijs van ontmoeting geen sprake is, althans niet tussen moslims en niet-moslims. Interessant genoeg, geeft de SPIOR aan deze eis een geheel andere wending, zo blijkt bijvoorbeeld uit de manier waarop ze haar activiteiten verantwoordt:

'Het Nederlands als voertaal heeft volgens hem (de woordvoerder van SPIOR — JR & AM) twee voordelen: ten eerste kunnen alle islamitische leerlingen ongeacht hun nationaliteit worden bereikt en ten tweede leren de kinderen hun gedachten in het Nederlands te formuleren, wat hun emancipatie ten goede komt.' (Samenwerkingsverband, 1992b, p. 2; zie ook Samenwerkingsverband, 1992a, p. 8)

De Rotterdamse organisaties die reeds actief waren op dit gebied, zeggen de totstandkoming van het islamitisch godsdienstonderwijs op geen enkele manier te hebben willen tegenhouden. Niettemin is bij hen enige ambivalentie te bespeuren. Een zeggsvrouw van het HVO suggereert (niet zonder afgunst) dat de moslims te veel in de watten worden gelegd:

'Men zegt dan: de islamieten zijn minderheden. Ja, dat zijn het ook. Maar de

humanisten zijn ook minderheden. Geen etnische, maar als je kijkt naar onze bekendheid op scholen... er zijn nog steeds scholen waar we gewoon niet in komen. (...) Daarom zeg ik: het zijn minderheden, maar met heel veel faciliteiten.'

Bij het IKOS-NPB legt men *de parallelle met de eigen minderheidspositie* op een meer solidaristische manier uit:

'De kerken in de grote stad voelen zichzelf als een minderheid, naast de islamitische minderheid. Dat geeft een gevoel van solidariteit.'

Desondanks klinkt soms gesmoord gemor in de achterban of in het bestuur: als extra argument om het beschikbare budget te verhogen in plaats van te delen met SPIOR voert IKOS-NPB aan dat het laatste 'om psychologische redenen niet wenselijk' is.<sup>56</sup>

## Conclusie

De institutionalisering van de islam in Nederland voltrekt zich onder andere binnen het reguliere onderwijsbestel, en wel in de vorm van islamitisch godsdienstonderwijs. Op openbare basisscholen is het godsdienstonderwijs een 'normaal' onderdeel van het curriculum; het bevoegd gezag, de gemeente, is wettelijk verplicht leerlingen in staat te stellen binnen schooltijd godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen. Subsidieering is evenwel facultatief. De regeling is namelijk globaal en laat bijgevolg veel handlungsruimte (discretionaire macht) aan de betrokken actoren. Dergelijk omstandigheden dragen ertoe bij dat meer of minder 'toevallige' politieke factoren en ideologische voorstellingen van actoren invloed hebben op beslissingen aangaande de toedeling van institutionele ruimte.

Welnu, zoals de rijksoverheid meermalen heeft onderstreept, hebben moslims het wettelijke recht om op openbare scholen islamitisch godsdienstonderwijs te verzorgen. Voor zover wij echter kunnen nagaan wordt in de praktijk maar mondjesmaat van dit recht gebruik gemaakt. Dit komt natuurlijk deels doordat moslims niet altijd de moeite daartoe nemen, maar deels ook door de reactie van de gemeente.

Bestuurders in de onderzochte gemeenten, Rotterdam en Utrecht, erkennen allen in abstracte zin het wettelijke recht van moslims. Zodra het echter op concrete wijze van dit recht aankomt, manceren zij hun standpunt. Dan blijken sommige Utrechtse ambtenaren en politici van een meer negatieve opstelling te getuigen. Het recht op godsdienstonderwijs blijft er weliswaar formeel overvloedig staan, maar wordt in de praktijk flink uitgehoid. In Rotterdam wijzen de betrokkenen vaker op het gelijkheidsbeginsel en op de voordelen ervan voor het openbaar onderwijs, doch ook daar volgen zij de invoering van het onderwijs met argusogen. In beide steden neigen actoren er naar het recht op godsdienstonderwijs op

een eigenzinnige en enigszins beperkte manier uit te leggen. Die neiging komt direct voort uit hun inschatting van de positie van moslims e. q. islamitische immigranten. Zo koesteren zij vrees dat moslims zich afsluiten van de Nederlandse samenleving of dat zij Nederlandse normen en waarden in het geding stellen. In dit verband verwijzen zij in het bijzonder naar de pedagoogisch-didactische aanpak, de positie van mannen en vrouwen en de bekeringsdrift van sommige orthodoxe stromingen. Navenau groot is hun wens deze moslims te helpen integreren in de Nederlandse samenleving, op hun eigen termen wel te verstaan. Het liefst zien zij het godsdienstonderwijs ingevuld zoals het vak geestelijke stromingen: uitwisselen van min of meer objectieve kennis over elkaars godsdienst en cultuur, opdat begrip ontstaat voor elkaars positie. Dat zou namelijk de integratie ten goede komen. Voor godsdienstbeleving zou zo min mogelijk ruimte moeten zijn, omdat die de ontmoeting of integratie van de onderscheiden groepen in de weg staat. Teneinde de gang van zaken binnen het islamitisch godsdienstonderwijs te kunnen controleren, eisen de betrokken actoren dat de lessen in het Nederlands worden gegeven. Bovendien achten zij het Nederlands de taal van de zo gewenste ontmoeting.

Een interessante vraag is waarom in Rotterdam wel en in Utrecht geen islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen wordt gegeven. Beide gemeenten hebben met dezelfde wet- en regelgeving te maken. Het heeft er de schijn van dat zij de regels dus verschillend interpreteren. Dit is tot op zekere hoogte inderdaad het geval. In Rotterdam wordt het godsdienstonderwijs wat 'positiever' benaderd, in Utrecht wat 'negatiever' (althans uitgaande van degenen die zulke onderwijs wensen in te voeren). Er is echter meer aan de hand. Wij sluiten niet uit dat de betrokken actoren hun standpunten enigszins hebben laten afhangen van de vigerende plaatselijke politieke omstandigheden, en die verschillen sterk.

Zo is er het feit dat de gemeente Rotterdam zelf, in het begin van de jaren tachtig, heeft geprobeerd een vorm van islamitisch godsdienstonderwijs van de grond te krijgen. Dit initiatief stond weliswaar in het teken van de ontmoeting met een integratie van etnische minderheden en had een sterke cognitieve invulling, maar het impliceerde ook een zekere mate van *commitment* van de gemeente.

Zo ook is daar het politieke feit dat de gemeente Rotterdam in de oprichting van een instelling als de SPOR had gestimuleerd. Ook dat stond in het teken van de integratie van etnische minderheden — de gemeente zocht naar manieren om bepaalde doelgroepen van het minderheidsbeleid aan zich te binden (Rah, 1993) — en ook dat bracht verplichtingen met zich. De gemeente kon het zich niet veroorloven SPOR bij haar eerste grote project van zich te verwijderen. Overigens is SPOR precies het soort platform waarmee het bevoegd gezag zaken kan doen: SPOR claimt representativiteit voor 'de islamitische stroming'. In Utrecht bestaat geen vergelijkbare instelling, terwijl de oprichting ervan — met steun van de gemeente — op korte termijn zeer waarschijnlijk is (Feitbrand, 1993).

Een ander feit dat in Rotterdam de toestandkoning van islamitisch godsdienstonderwijs begunstigde, was de opening van de eerste islamitische school. Dit

geboude lutele maanden voor het vertrek van SPOR. De vrees leefde sterk dat deze school het openbaar onderwijs zou ondermijnen en naarsig werd gezocht naar middelen om islamitische kinderen, zoals in de gemeenteraad werd gesteld, 'voor het openbaar onderwijs te behouden'. Het islamitisch godsdienstonderwijs leek voor dat 'probleem' een uitgelezen oplossing. In Utrecht was dit 'probleem' (nog) niet aan de orde: daar had het gemeentebestuur de komst van een islamitische school in eerste instantie weten te vrijdelen. Sinds daar ook een islamitische school is gevestigd, klinkt de roep om islamitisch godsdienstonderwijs luider.

En *last, but not least* is er het doorslaggevende feit dat Rotterdam al sinds 1955 een subsidieverordening kent. De beslissing van de gemeenteraad toen om ten behoeve van het bijbelonderricht zo'n verordening in het leven te roepen — onder andere omdat 'onze cultuur niet is los te denken van de Bijbel' — blijkt moslims nu geweldige voordelen te bieden. De discussie gaat dan namelijk minder over nu nieuwe en aparte voorziening voor moslims, zoals in Utrecht het geval is, maar meer over behandeling op gelijke voet aan erkende organisaties. In het gelijkheidsbeginsel hebben moslims een uitermate sterke troef, ook omdat die andere organisaties — zij het soms met een beetje pijn — de claim van moslims principiële steunen. In zekere zin kan worden gesteld dat de ruimte voor islamitisch godsdienstonderwijs in Rotterdam groter is dan in Utrecht, mede doordat de gemeente veertig jaar geleden vrijwillig haar eigen handelingsruimte heeft ingeperkt.

## Noten

\* Dr. Jan Rah is cultureel antropoloog. Ten tijde van het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, was hij verbonden aan het Instituut voor Rechtspsychologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Thans is hij werkzaam op het Instituut voor Migratie- en Etnische Studies (IMES) van de Universiteit van Amsterdam. Astrid Meyer studeert algemene letteren aan de Universiteit Utrecht.

De auteurs zijn prof. dr. Kees Groenewijk en prof. dr. Rims Penninx erkentelijk voor hun bijdrage aan de toestandkoning van dit artikel.

1. Zie Lakouat-Hammecken, 1987, p. 97; Voorbij, 1987; Shadiq & Van Koningsveld, 1989, pp. 1310-3 — 1310-5; 1990, p. 110. Met name op islamitische scholen zou het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur een godsdienstige invulling krijgen.
2. Zie Shadiq & Van Koningsveld, 1991 en 1992; Kooshal, pp. 1992; Meyer, 1993.
3. Althans voor *over* het godsdienstonderwijs op openbare scholen betreft. Met van 2 juli 1981, houdende Wet op het basisonderwijs, *Staatsblad*, 468. De betreffende artikelen zijn gewijzigd bij de Wetten van 4 juli 1985, *Staatsblad*, 393, en 12 mei 1993, *Staatsblad*, 270.
4. Volgens Droop (1985, p. 225) kwamen vele gemeentebesturen in 1985 terug op hun vrijwillig aanvaardde financiële vasten. 1985 was het jaar dat de WBO in werking trad.
5. Brier Van hoed van de afdeling Onderwijs, Cultuur, Sport en Recreatie van de Vereniging van Nederlandse Gemeenten aan de Raad van Kerken in Nederland, d.d. 13-3-1990. De WNG voert Nederlandse Gemeenten aan de Raad van Kerken in Nederland, d.d. 13-3-1990. De WNG voert voor haar standpunt drie argumenten aan: 1. de WBO geeft expliciet aan wanneer het onderwijs niet in het Nederlands behoeft te worden gegeven. Dit is voor godsdienstonderwijs met het gewel, 2. voor godsdienstonderwijs is levensbeschouwelijke richting een relevant criterium, met de taal of het land van herkomst; 3. godsdienstonderwijs op scholen is niet gericht op godsdienstoefening of godsdienstbeleving, maar op kennis, erfdacht over de godsdiensten en de geschieden, gebruiken en tradities. Daarom is het gebruik van een andere taal dan de Nederlandse niet noodzakelijk.



## Literatuur

- Beekeringh, H. e.a. (1986). *HVO verlungt onderwijs. Een antwoord op de verzuijing*. Utrecht: Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs.
- Bierlaagh, C.J.C. (1988). Leerlingen met een ander geloof in de katholieke basisscholen. Streven naar samen katechese doen. *Samenwijs*, 9(3), 90-91.
- Bosma, O. (1983). Islamitische godsdiensten op openbare scholen. *Insticht*, 11(7), 23.
- Ekt, L.A. van der (1989). Islamitisch godsdienstonderwijs bij Surinaamse gebedsruimten in Den Haag. *Samenwijs*, 10(4), 151-154.
- Ergün, C. (1982). Nogmaals de Koranscholen. *Samenwijs*, 2(8), 252-253.
- Fairsteind, J. (1993). *Islam in de lokale politiek. De politieke participatie van islamitische organisaties in Utrecht*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut voor Rechtssociologie, FOMON (z.j.). *Rapport 1975-1978*. Z.p.l.: Federatie Moslim Organisaties Nederland (FOMON).
- Geneente Rotterdam (1981). *Educatieve ideeën. Rotterdam op weg naar een multiculturele samenleving*. Rotterdam: Geneente Rotterdam, Securiteitsafdeling Onderwijs, Jeugdzaken en Vormingswerk.
- Geneente Rotterdam (1982). *Educatie in de multi-culturele samenleving van Rotterdam. Verwijlenza I*. Rotterdam: Geneente Rotterdam, Securiteitsafdeling Onderwijs, Jeugdzaken en Vormingswerk.
- Geneente Rotterdam (1983). *Monkegroepen als zelforganisaties*. Rotterdam: Geneente Rotterdam.
- Geneente Rotterdam (1987). *Kwaliteit van de basis. Kansen voor en uitdagingen in het Rotterdamse openbaar basisonderwijs*. Rotterdam: Geneente Rotterdam.
- Geneente Utrecht (1985). *Nieuw Basisonderwijs*. Utrecht: Geneente Utrecht.
- Gerritsen, J.H. (1991). *Aankunten tot een leerplan 'Islamitisch godsdienstonderwijs in de basisschool'*. Enschede: SIO.
- Hilhorst, H. (1985). Etnische minderheden en de identiteit van het confessionele onderwijs. Dilemma of nieuw perspectief. In A. Simons e.a. *Van vreemdeling tot medeburger. Over het onderwijs met etnische minderheden* (pp. 19-36). KTHU-Rechts Theologie en Samenleving 7. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Krems, J. (1981). De hoofdzaai dat ik u niet aardig mag vinden. Koranscholen in Nederland. *Samenwijs*, 2(5), 160-161.
- Landman, N. (1992). *Van maat tot minaret. De institutionalisering van de islam in Nederland*. Amstelveen: VU Uitgeverij.
- Likwold-Hammackers, A. (1987). Islam en het Nederlandse onderwijs. In K. Wagenvoort (Red.), *Islam in Nederland. Islam op school* (pp. 97-110). Muidersberg: Conitio.
- Meyer, A. (1993). *Islam en onderwijs in Utrecht. De oprichting van islamitische scholen en islamitisch godsdienstonderwijs op openbare scholen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut voor Rechtsociologie.
- Minderhoudsmidde (1983). TK. 1992-1993, 16102, nrs. 20-21.
- Moore, S.F. (1973). Law and social change. The semi-autonomous social field as an appropriate subject of study. *Law and Society Review*, 7, 719-746.
- Rath, J. (1993). The ideological representation of migrant workers in Europe. A matter of factuality or not? In J. Wierzbicki & J. Solomos (Eds.), *Racism and migration in Western Europe* (pp. 215-232). Oxford: Providence: Berg.
- Rath, J., Groenendijk, K., & Penninx, R. (1992). Nederland en de islam. Een programma van onderzoek. *Migrantenstudies*, 8(1), 18-37.
- Rath, J., Groenendijk, K., & Penninx, R. (1993). De uitkomst van de islam in België, Groot-Brittannië en Nederland. *Tijdschrift voor Sociologie*, 14(1), 53-75.
- Rijsewijk, T. van (1984a). Islamitisch godsdienstonderwijs op Nederlandse lagere scholen. Verspreide meningen bij christelijk en openbaar onderwijs. *Samenwijs*, 4(7), 196-198.
- Rijsewijk, T. van (1984b). Koranscholen in Nederland. Veel variatie in godsdienstonderwijs voor moslim kinderen. *Samenwijs*, 4(7), 185-187.
- Roozblad, J. (1992). *Nederland en de islam. Het politieke discours rond de vestiging van een degen-dance van een islamitische basisschool in Amstelveen* (pp. 53-126). Reeks Recht & Samenleving nr. 5. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Faculteit der Rechtsgeleerdheid.

- Roovers, W., & Esch, W. van (1987). *Islamitisch godsdienstonderwijs in Nederland. Eigenland, Duitland en België*. Nijmegen: Instituut voor Toegespaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Samenwerkingsverband (1992a). *Armele plaatselijke goddelijke- en levensbeschouwing voor-mingsonderwijs*. Rotterdam: Samenwerkingsverband Levensbeschouwing. Vormingsonderwijs Rotterdam.
- Samenwerkingsverband (1992b). *Verslag van het symposium over 'waarde, belang en relevantie van het goddelijke- en levensbeschouwing voor-mingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs' op 15.4.92 in de Pauluskerk te Rotterdam*. Rotterdam: Samenwerkingsverband Levensbeschouwing Vormingsonderwijs Rotterdam.
- Shadd, W.A.R., & Koningsveld, P.S. van (1989). School en religie. Etnische groepen en godsdienstonderwijs. In *Humboldt voor Intercultureel Onderwijs* (pp. 1310-1 - 1310-23). Alphen aan den Rijn: Samson Stafleu.
- Shadd, W.A.R., & Koningsveld, P.S. van (1990). *Moslims in Nederland. Minderheden en religie in een multiculturele samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samson Stafleu.
- Shadd, W.A., & Koningsveld, P.S. van (1991). *Islamic primary schools. In W.A.R. Shadd & P.S. van Koningsveld (Eds.), Islam in Dutch society. Current developments and future prospects* (pp. 107-123). Kampen: Kok Pharos.
- Shadd, W.A.R., & Koningsveld, P.S. van (1992). *Islamitische scholen. De verschillende scholen en hun achtergrond*. *Samenwijs*, 10(3), 227-235.
- Tesselschijn, T.J.M. (1989). *Verdere groei islamitische scholen. School op islamitische grondslag is van betekenis*. *Samenwijs*, 9(8), 292-293, 303.
- Tesselschijn, T.J.M. & Geelen, E. (1991). *Islamitisch Pedagogisch Studicentrum in oprichting. Nuttig voor onderwijs*. *Samenwijs*, 12(4), 160-161.
- VOO (1992). *Tijl voor identiteit. Goddelijke- en vormingsonderwijs op de openbare school*. Katern 26. Almere: Vereniging Openbaar Onderwijs (VOO).
- Voortb, A. (1987). *Geestelijke stromingen. Problemen en uitdaging*. In K. Wagenvoort (Red.), *Islam in Nederland. Islam op school* (pp. 131-138). Muidersberg: Conitio.
- Wagenvoort, K. (1991). *Islamic schools and Islamic religious education. In W.A.R. Shadd & P.S. van Koningsveld (Eds.), The integration of Islam and Hinduism in Western Europe* (pp. 154-173). Kampen: Kok Pharos.
- Warm, F. (Red.) (1991). *Integratie en dialoog. Verslag van een studietoerentje*. Visies op Onderwijs 7. Utrecht: Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs.
- W.R.R. (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) (1989). *Allochtonenbeleid*. Rapporten aan de Regering 36. Den Haag: SDU.