

Islam, islamisme en islamitisch onderwijs. Overzicht van en bijdrage aan een Nederlands debat¹

Wilna Meijer

Political Islam and islamic education

Recently, the influence of political or even radical Islam in the Netherlands is debated, following publication of the report of the Dutch Intelligence Service on islamic schools. This article reviews the debate, with special attention for the various contributions made by young writers originating from Muslim ethnic minorities. The tendency to oppose an orthodox, and more specifically, political Islam, to an 'enlightened West' in which rationality, freedom and atheism go together, is found among some of these writers. In that, they affirm Arkoun's lament on the general unacquaintance of present Muslims as to the intellectual heritage of the original Islam. The article finally explores a case in that heritage, viz., the early madrasas in medieval Baghdad, that exemplified an intellectual cum educational climate that is quite congenial to modern Western educational thought.

Islamitisch onderwijs ter discussie

Met het oog op integratie maakt Nederland zich steeds meer bezorgd over de groei van zwarte en islamitische scholen. Gaat het bij zwarte scholen met name om het gebrek aan contact met autochtone kinderen, bij islamitische scholen is de inhoud van het onderwijs in het geding. In 1988 werden de eerste islamitische basisscholen in Nederland geopend. Intussen zijn er ruim 30 basisscholen en ook in het voortgezet en het hoger onderwijs zijn scholen en opleidingen opgericht. Conform de in de Nederlandse onderwijsstructuur gebruikelijke patronen is er verder een Islamitisch Pedagogisch Centrum (IPC) opgericht, binnen de boezem van de ISBO, de Islamitische Besturen Organisatie, de koepel van de islamitische basisscholen. Tot voor kort cultiveerden onderwijspolitiek en overheid in discussies over deze 'islamitische zuil' een welhaast laconieke houding: niets aan de hand; dit is niet wezenlijk anders dan het katholieke of protestants-christelijke onderwijs waarmee Nederland al een eeuw lang vertrouwd is. Net als alle scholen

Wilna Meijer is universitair hoofddocent bij de afdeling Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen

Correspondentieadres: Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, email: w.a.j.meijer@ppsw.rug.nl.

moeten ook islamitische scholen hun onderwijs gewoon volgens de kerndoelen van de Nederlandse onderwijswet- en regelgeving inrichten. Levensbeschouwelijke identiteit staat het voldoen aan algemene landelijke leerplaneisen en andere pedagogische kwaliteitseisen niet in de weg.

Recentelijk veranderde het klimaat. Begin 2002 verscheen het rapport *De democratische rechtsorde en islamitisch onderwijs* van de Binnenlandse Veiligheidsdienst, de dienst die sinds kort is omgedoopt tot Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst². Het rapport onthulde dat een deel van de islamitische scholen financiële steun ontvangt van bijvoorbeeld een orthodoxe politiek-islamitische organisatie als de Saoedische stichting Al-Waaf al-Islami³ en dat in islamitische schoolbesturen en ook het ISBO-bestuur sympathisanten zitten van radicaal-politieke organisaties als de Egyptische broederschap en de Palestijnse Hamas⁴. Er is bij hen sprake van 'nadrukkelijke bemoeienis met de gang van zaken op school' en soms van intimiderend gedrag tegenover leerlingen, leerkrachten en directieleden' (p. 21). Hun streven zou zich richten op het tegengaan van integratie in de Nederlandse samenleving.

Het BVD-rapport wordt op 20 februari openbaar. Een dag later treedt het ISBO-bestuur af. De onderwijsinspectie moet van de overheid het godsdienstonderwijs op islamitische scholen gaan onderzoeken, wat haaks staat op artikel 23 van de Grondwet. Daarmee is de vrijheid van onderwijs in het geding en zitten de politieke partijen op het vinkentouw, de christelijke voorop. Opinielommen vullen zich intussen met discussie. Er was in de jaren hiervoor ook wel aandacht voor islamitisch onderwijs in de Nederlandse pers, maar meer incidenteel, bijvoorbeeld naar aanleiding van een conflict tussen leraren en bestuur van een islamitische school. Voorzover er discussie volgde op onderwijskundig onderzoek (Driessen & Bezemer, 1999; Inspectie van het Onderwijs, 1999) waarin melding werd gemaakt van spanningen op islamitische scholen tussen bestuur en personeel was de teneur ervan mild⁵. Karakterisering als 'politiek-islamitisch' of 'radicaal-islamitisch' ontbraken.

Grondiger was de discussie die in 1991 door Bolkestein werd ontketend over de wenselijkheid of onwenselijkheid van 'een islamitische zuil' – die, met de eerste islamitische scholen, overigens al in 1988 was ontstaan. Bolkestein, destijds fractievoorzitter van de VVD in de Tweede Kamer, zei op het congres van de Liberale Internationale in Luzern: 'If everyone's cultural identity is allowed to persist unimpaired integration will suffer'. Moslims moeten zich volgens hem aanpassen aan de westerse samenleving en de basisbeginselen daarvan onderschrijven, al maken die geen deel uit van hun eigen erfgoed. De filosoof Manenschijn mengt zich op 21 september van dat jaar in *NRC Handelsblad* in de discussie. Hij stelt dat Bolkestein hier een probleem heeft aangesneden 'waarover te lang het stilzwijgen is bewaard'. Ruim tien jaar later wordt in de discussie over islamitische scholen naar aanleiding van het BVD-rapport opnieuw gesteld dat, eindelijk, de politieke correctheid die zou zijn neergekomen op 'de andere kant opkijken', is doorbroken. Terwijl de discussie van een decennium eerder (zie Meijer 1997, p. 79 e.v.) duidelijk sporen vertoonde van de Rushdie-affaire en het debat daarover in 1989, waarin 'de (fundamentalistische) islam' keer op keer ten tonele verscheen als tegenhanger van 'het vrije westen', zo resoneert '911' ongetwijfeld voortdurend mee in de recente discussie over islamitisch onderwijs en de politieke islam. Misschien zegt het iets dat dit BVD-rapport in 2002 veel meer publieke weerklank vond dan het BVD-rapport *De politieke islam in Nederland* in 1998. En, zoals al even aangestipt, de rustige, laconieke toon van voorheen maakte plaats voor één van zorg, vrees of zelfs heilige verontwaardiging.

Voor de zoveelste keer stak de befaamde Nederlandse schoolstrijd weer even

de kop op. In de parlementaire verkiezingen van voorjaar 2002 waarvoor de politieke partijen zich – vóór een en ander de bizarre wending nam met de moord op Fortuyn – profileerden, leverde het BVD-rapport over islamitische scholen de benodigde munitie. Het was de D66er Van Boxtel die de roep om afschaffing van het bijzonder onderwijs begin april via de dagbladders de wereld inzond, waarop weerwerk kwam van het CDA. Van Boxtel was als minister voor Grote Steden- en Integratiebeleid één van de bewindslieden namens wie minister van Binnenlandse Zaken De Vries het BVD-rapport over islamitisch onderwijs aan de Tweede Kamer had aangeboden. Met zijn stelling ‘islamitische scholen remmen de integratie’ ging Van Boxtel (in de NRC van 8 april 2002) overigens aanmerkelijk verder dan de conclusies van het BVD-rapport. Daar wordt gesteld dat het ‘niet denkbeeldig’ is dat er in een school met ‘personen van politiek-islamitische of zelfs radicaal-islamitische signatuur’ in het schoolbestuur ‘overtuigingen worden uitgedragen die strijdig zijn met de democratische rechtsorde’ (p. 8) – maar of dat daadwerkelijk voorkomt is niet onderzocht. Zelfs als er zulke overtuigingen zouden worden uitgedragen, dan nog is niet bewezen wat Van Boxtel beweerde: dat islamitische scholen (daardoor) de integratie remmen. Zoals wel vaker tegenwoordig, wordt hier tamelijk naïef overschat wat de school vermag⁶. De scepsis van Piet van der Ploeg op de Podiumpagina van *Trouw* (28 februari 2002) vormt een aardig contrast: ‘Sinds wanneer worden leerlingen vroom van godsdienstonderwijs? Kinderen trekken zich doorgaans weinig aan van zienwijzen en leefregels die men ze op school voorhoudt. Wat zouden we zelf mild en rechtvaardig zijn als het anders was geweest. We kunnen beter iets doen aan de maatschappelijke factoren die islamitische kinderen ontvankelijk maken voor antiwesters sentiment’.

In deze recente discussie over islamitisch onderwijs speelt het spookbeeld van de politieke islam een hoofdrol. Om dat aspect van het debat beter in beeld te krijgen bekijk ik in de volgende paragraaf enkele discussiebijdragen van betrokkenen en islamkenners. Het thema wordt dan verbreed van ‘islamitisch onderwijs’ naar ‘de islam’. Daarna keer ik terug naar het onderwerp van het islamitisch onderwijs. Met een historische casus wordt op een fundamentele verwantschap tussen ‘islamitisch’ en ‘westers’ onderwijs gewezen. Zo wordt de gangbaar geworden tegenstelling tussen ‘de’ islam en ‘het’ vrije westen ernstig gerelativeerd en de stelling onderbouwd dat islamitisch onderwijs integratie niet in de weg hoeft te staan.

Islam en islamisme

Alleen al vanwege de meerstemmigheid, die het beeld van de islam als één monolithisch blok corrigeert, is de rol van betrokkenen zelf in de recente discussie intrigerend. Met ‘betrokkenen’ bedoel ik hier: moslims of ‘van huis uit moslims’ van de tweede generatie etnische minderheden of vluchteling, thuis in Nederland en als zodanig een bijdrage leverend aan het publieke debat hier. Werd in het door Bolkestein geopende debat over de islam begin jaren 90 de stem van moslims zelf nog niet gehoord, nu ligt dat heel anders. De door Ayaan Hirsi Ali onlangs geopende discussie over de positie van de vrouw in de islam is zelfs te kenmerken als een debat van moslims onderling – zo althans werd de aflevering rond Hirsi Ali van het tv-programma *Rondom Tien* op 19 september 2002 aangekondigd. Zoals de publieke discussie van voorjaar 2002 over islamitisch onderwijs zich geregeld verbreedde naar een discussie over ‘de’ islam, zo geldt dat ook voor dit nieuwe debat van najaar 2002.

Wat hieronder volgt beperkt zich tot bijdragen van betrokkenen aan de discussie van het voorjaar van 2002. Ik bespreek onder meer bijdragen van Hafid Bouazza, Mohammed Benzakour en Afshin Ellian in *NRC Handelsblad*. Ook betrek ik er de van vóór dat debat stammende 'Overpeinzing van een hippe imam' bij, die Said El Haji op 23 december 2000 als een soort kerstboodschap in diezelfde krant liet verschijnen. De aanleiding tot deze 'kerstboodschap' was de verhindering van de opvoering van de opera *Aisja* in Rotterdam door protesten van moslims – 'het eerste islamitische kunstverbod' volgens Paul Steenhuis (2000).

Als open bijdragen aan een publiek debat staan deze stukken haaks op het interview met de 'ex-moslim' onder de gefingeerde naam Abou Aymen door Harm Visser (*NRC Handelsblad* 23/24 maart 2002): een 'afvallige moslim' die 'moet zwijgen', 'een schande voor de gemeenschap is' en het niet onmogelijk acht 'op straat door een stel fanatici te worden aangevallen'. Zo toont het interview iets wat verhuld wordt door de vaker gememoreerde opvallende cijfers van het onderzoek *Islam in de multiculturele samenleving* (Phalet, Van Lotriningen & Entzinger, 2000). Volgens dat onderzoek beschouwt 99% van de Turkse en 100% van de Marokkaanse jongeren in Rotterdam zichzelf als gelovig moslim. Al in Marokko ging Abou Aymen door het lezen van Marx 'twijfelen aan het bestaan van God': religie als opium voor het volk, een 'echte eye-opener'. Hij noemt zich 'overtuigd atheïst' en verbindt atheïsme met 'vrijheid van denken, kwesties met een open onbevooroordeelde geest tegemoet treden'. Anderen bekennen zich tot dat verlichtingsideaal zonder een schuilnaam aan te nemen.

Verlichting en de 'historische islam'

De open discussiebijdragen zijn van betrokkenen die allen vertrouwd zijn met de pen - als auteur van literair proza, dichter of publicist. Ze ontcrachten de stelling waarmee Arkoun in de kop van een interview in het Zaterdag Bijvoegsel van *NRC Handelsblad* van 27 oktober 2001 werd neergezet: 'In islamitisch Nederland ontbreekt elke intellectuele ontwikkeling'. In dat interview zegt Arkoun: 'Zeg me: hoeveel artikelen van de hand van islamitische intellectuelen heeft u gelezen in de Nederlandse media? Dat bedoel ik nou'. Arkoun, hoogleraar geschiedenis van de islam onder meer aan de Sorbonne, was dat begin jaren negentig ook aan de Universiteit van Amsterdam⁸. Hij heeft het in dit interview over de teloorgang van filosofie en theologie in de islam en over het misbruik van de islam als politiek wapen – de politisering van de islam die hij funest acht voor de islam als religie. Ook voor Nederland ziet hij 'politieke moslims', onwetend over oorsprong en historie van de islam als religie, als gevaar. 'Hun islam is verbeelding, en heeft geen enkel verband met de historische islam. Dit gevaar is ontketend door de Nederlandse overheid die heeft geweigerd een instituut te creëren, een plaats waar vrijelijk met kennis kan worden gedebatteerd over de islam. (...) Zo heeft de dogmatische islam de vrije hand gekregen'. Markant is de afsluiting van het interview, waar interviewer Ahmet Olgun zelf in het geding wordt gebracht door Arkoun: 'de hoogleraar wendt zich tot de verslaggever, die zijn theorie "moslims zijn onwetend over hun religie" moet bewijzen. "U bent Turks, moslim neem ik aan. Kunt u mij een islamitisch filosoof noemen?" Hij kijkt alvast triomfantelijk uit zijn ogen'.

Bouazza logenstrafte de stelling van Arkoun met zijn bij uitstek intellectuele bijdrage aan de discussie. Maar tegelijk illustreert die bijdrage door zijn inhoud Arkouns stelling omtrent de politisering van de islam en de bijbehorende onkunde omtrent de filosofische en theologische oorsprong en historie. Bouazza stelt namelijk dat de islam een intrinsiek politiek karakter heeft en dat het separatistis-

me van zijn aanhangers 'niets anders is dan een totalitaire, racistische en nationalistische ideologie'. Bij deze opvatting van de islam past zijn verwerping: 'Wat Nederland nodig heeft zijn afvalligen, ketters, vrijdenkers. Met andere woorden, volgers van de ratio'. De rede wordt verbonden met de vrijheid (van Nederland) en tegenover de islam gezet, als daarmee onverenigbaar. Het is ongetwijfeld eigen ervaring die uit het volgende spreekt: 'Het is ergerlijk dat welwillend wordt gedaan tegenover moslims die hun cultuur in bescherming nemen, maar dat degene die opkomt voor de verworvenheden van Nederland een stenenregen van kritiek over zich krijgt'⁹. Bouazza schetst beknopt een historische achtergrond van de 'intrinsiek politieke islam': 'Het islamitische fundamentalisme is niet nieuw. Het is terug te voeren op de reformatie van de achttiende-eeuwse theoloog Abd al-Wahhab, gebaseerd op de ideeën van zijn grote voorbeeld Ibn Taymiyya (13de eeuw) die de islam van alle franjes en onzuiverheden wilde ontdoen en alleen de koran en de soenna als leidraad erkende' (aldus in *NRC Handelsblad* 20 februari). In zijn vervolgbijdrage in de *NRC* van 2/3 maart 2002 licht hij zijn bedoelingen nader toe: 'Aanvankelijk lag het in mijn bedoeling de verklaring voor de crisis van de islam te zoeken in een brede historische en culturele context. Ik wilde beginnen bij Mohammeds leven en de lijn doortrekken naar het heden. Maar toen overviel mij de simpele en essentiële vraag: waarom? (...) De belangrijkste reden dat ik ervan afzag was dat ik wil opkomen voor de vrijheid in Nederland'. Net als 'Abou Aymen' identificeert Bouazza in zijn polemische bijdragen het westen/Nederland met vrijheid en open onbevooroordeeld gebruik van de rede. Hij stelt daar de islam tegenover als fundamentalistisch en dogmatisch en in zijn separatisme politiek van aard.

Op deze, tegen de achtergrond van een eeuwenlange historie, eigenlijk nog maar zeer recente idee van een politieke islam nu richt Arkoun zijn pijlen. Het kan op het eerste gezicht verwarring wekken dat de politieke islam of het islamisme zichzelf presenteert als bij uitstek historisch georiënteerd, met het onvermijdelijke beroep op de koran en soenna, 'op de goede oude tijd van de Profeet' (zoals Stein het noemt, 2001). Identificatie van islam met islamisme is echter bij nader toezien een ahistorische vertekening¹⁰. Leezenberg, bij uitstek de hoogte van de filosofische en theologische traditie die Arkoun verloren ziet gaan in de politieke islam (zie Leezenberg, 2001), kritiseert het recente Nederlandse publieke debat over de islam precies op dit punt: 'Islamisten zijn dus op een tamelijk herkenbare manier 'modern', ook – en juist – wanneer ze zelf verkondigen de moderne wereld te verwerpen uit naam van een vermeende oorspronkelijke of authentieke islamitische cultuur. Zo'n protest tegen invloeden van buitenaf en de roep om een religieus ontwaken wordt geïnspireerd door precies dezelfde romantische (dat wil zeggen, 'moderne' en Europese) noties van cultureel zelfbehoud en authenticiteit als het nationalisme dat de islamitische wereld eerder in zijn greep hield' (Leezenberg, 2002).

De dichotomie van 'islam versus verlichting' te boven

Het kan nu lijken alsof onze 'betrokkenen', de (van-huis-uit) moslims van 'de tweede generatie' of als vluchtelingen in Nederland, de keus hebben tussen twee alternatieven: of zij omhelzen het romantische alternatief van de politieke islam of het verlichtingsalternatief, de 'onbevooroordeelde rede' die atheïstisch moet zijn. Maar de tegenstelling is een constructie en tenminste twee betrokkenen laten zich niet in dit schema van 'rede versus religie' dwingen. Benzakours lezing op een conferentie over multiculturaliteit in april 2002 in Amsterdam verschijnt ook in *NRC Handelsblad*: 'Moslims moeten hun geloof serieuzer nemen'. Ook hij

memoreert de onwaarschijnlijk hoge percentages allochtone jongeren die zich in het boven al eens aangehaalde onderzoek van Phalet et al. (2000) islamitisch noemen en stelt dat die slechts 'symbolisch betekenis' hebben. Immers: 'Slechts een enkeling verricht het gebed, doet aan ramadan, onthoudt zich van bier, weigert seks voor het huwelijk, en nog minder jongeren bezoeken vrijdags de moskee. Dat laatste bevreemdt mij trouwens niet. Aan mijn eindeloze moskeebezoeken houd ik voornamelijk de herinnering over van beklemming en verveling; zoals we daar zaten, met sokken en bange gezichten, luisterend naar de verschrikkingen die ons te wachten staan in geval van ongehoorzaamheid; dit mekka van apodictische geboden en verboden maakte mij tot een dolende hypochonder. Zoetjesaan werd mij duidelijk dat mijn God niet in dit godshuis vertoeft, maar in het geschrift dat met het hart is gecreëerd. Binnen de kring van de feitelijke ervaring werd mijn geloof er een dat leeft van verbeelding, maar gespeend is van ieder voorschrift. Die heimelijke spiritualiteit moet uit mijzelf voortkomen; die kan ik niet ergens vandaan halen' (Benzakour, 2002)¹¹.

In zijn bijdrage aan de discussie doet Ellian (2002) Benzakour onvoldoende recht door hem te beschouwen als één van de 'quasi-fundamentalisten' die niet kritisch zijn en niet van critici houden. Het eerder beschreven beeld van kritiek, de identificatie ervan met 'onbevooroordeeldheid' en rede en verlichting, vormt bij Ellian kennelijk de norm en ook bij hem vinden we de identificatie van islam met politieke islam¹². Hij rekent zichzelf tot de verdedigers van de verlichting en van de vrijheid van het westen: 'Zal het ons, de kritische denkers, ooit lukken de ogen van de Europeanen te openen en hun de aard en het wezen te tonen van de politieke islam, de laatste totalitaire vijand van de vrije wereld?' luidt zijn niet van drama gespeende slotzin. Het lijkt erop dat het schema van het vrije westen versus de (politieke) islam Ellian heeft verhinderd om Benzakours kritiek op de in Nederland vigerende moskeepraktijken op te merken en naar waarde te schatten. Benzakours kritiek wordt naar eigen zeggen gevoed door innerlijke religiositeit en spiritualiteit. Het aardige voor het huidige debat is nu, dat juist de koran en de profeet hem de inspiratie bieden voor kritiek op gangbare praktijken in Nederlandse moskeeën – die is boven geciteerd – én voor het onderschrijven van verworvenheden van de Nederlandse samenleving: 'Het zou onze moslimgemeenschap sieren als zij zich wat meer bewust zou zijn van het feit dat zij woonachtig is in een buitengewoon islamitisch land, islamitischer nog dan hun landen van herkomst: Nederland kent rechtshulp en vrijheid van religie, het heeft een progressief belastingstelsel, het kent studiefinanciering en niemand hoeft hier om te komen van de honger; wat in de Grondwet staat, predikt de koran ook, maar wie luistert?' (Benzakour, 2002).

El Haji's 'Overpeinzing van een hippe imam' in december 2001 in de *NRC* ont-snapt al evenzeer aan het schema van verlichting versus religie. Elders gaf hij al eens, in een kort interview bij een foto van een Marokkaanse moskee in Den Haag, een oordeel over zijn ervaringen in de moskee van zijn kinderjaren dat overeenkomt met wat Benzakour schetste: 'Zelf heb ik vroeger veel te lang in de moskee moeten doorbrengen. Koranverzen uit mijn hoofd leren. Ik moet wel zeggen: de moskee in Berkel en Rodenrijs, waar ik ben opgegroeid, zag er nóg slechter uit. Dat was meer een soort schuurtje, een garage. Hier is heel wat meer subsidie tegenaan gegaan. Toch vindt er precies dezelfde onzin plaats. Nou ja, ik koester niet langer wrok tegen de tijd dat ik werd gedwongen naar de moskee te gaan. Dat is niet de schuld van het systeem, maar van mijn starre vader' (Boekenweekmagazine 2001, p. 14). El Haji's debuutroman, *De dagen van Sjaitan*, werd door Pieter Steinz in een bespreking in *NRC Handelsblad* verwelkomd als de 'islamitische ontzuilingsroman'. Dat Jaap van Heerden zo'n zeven jaar eerder

schreef dat het wachten is op een islamitische Wolkers of Reve wordt hier in het geding gebracht. En al vindt Steinz dat El Haji nog niet 'de droge humor en de gebeitelde stijl' van deze auteurs bezit, is er wel vergelijkbaar 'verzet tegen het ouderlijk gezag', die tegelijk 'een strijd tegen God' is. El Haji haalt 'even verfrissend de bezem door de religie' als Maarten 't Hart. Sjaitan, door Steinz aangeduid als 'de dissident', maakt koffiehuis en moskee van de moslimgemeenschap in Berkerode 'onveilig met zijn socratische ontledingen van de koran en donderpreken tegen de orthodoxen' (Steinz, 2000).

Ook in zijn 'kerstoverdenking' in 2001 in de *NRC* speelt El Haji met de islamitische traditie zelf, in plaats van haar tegen het vrije westen uit te spelen. Alleen al het idee om een 'hippe imam' in het geweer te brengen tegen de moslims die de opvoering van *Aisja* hebben verhinderd, maakt dat deze bijdrage niet in het dichotome schema van 'het westen' tegenover 'de islam' valt in te passen. Hij geeft in de hippe imam die zich keert tegen de moslims die de voorstelling verhinderden een andere stem aan de islam: 'Tijdens de Ramadan nog wel, maand van verzoening, respect en tolerantie! (...) De islam wekt daarmee de indruk niet op liefde en vergevingsgezindheid te stoelen, maar op angst en bekrompenheid. (...) Waar deze epigonen menen op te komen voor de onfeilbaarheid van onze profeet Mohammed, storen zij zich juist aan zijn menselijkheid, schamen zij zich daarvoor (...) Van geen enkele profeet is meer bekend dan van Mohammed, waarom mystificeren? Bij Hem in Wiens hand mijn leven is, profeet Mohammed is geen God! Ik vind het teleurstellend dat sommigen, dwaalers die spreken uit een zwakke overtuiging, hem verafgoden als was hij de Almachtige. (...) Ik kan het niet genoeg herhalen: buigzaamheid in opvatting en het vermogen tot relativering is van levensbelang. Op bekrompenheid gebaseerde onverzettelijkheid is met het oog op respect, vergevingsgezindheid en medemenselijkheid in deze tijden van verandering en vernieuwing een afkeurenswaardige houding' (El Haji, 2001).

Door een beroep op persoonlijk ervaren inspiratie door de koran en de profeet en door een spel van de literaire verbeelding komen respectievelijk Benzakour en El Haji de dichotomie van òf (vrije) rede òf (dogmatische) traditie te boven.

De cultuur van het onderwijs en de islam

Ook in pedagogisch opzicht is het zaak de dichotomie van 'het (vrije) westen'-versus 'de islam' te boven te komen. In eerdere artikelen (Meijer, 1999, 2000) heb ik de tegenwoordig gangbare orthodoxe of dogmatische islamitische pedagogiek beschreven die van deze dichotomie uitgaat en haar bekrachtigt. De fundering van het educatieve in het religieuze is voor deze pedagogiek typerend. Nederlandse publicaties over islamitisch onderwijs beginnen niet zelden met het religieuze als basis of grondslag voor het pedagogische. Neem bijvoorbeeld een publicatie over een leerplan 'islamitisch godsdienstonderwijs'. Karakteristiek zijn de eerste woorden van het 'Pedagogisch Concept' in hoofdstuk 3: 'Allah is de absolute Schepper en Opvoeder' (CPS & SLO, 1991, p. 29). Ook Arabisch werk over het onderwijs van de moslim begint volgens Tibawi als regel met de wortels ervan in koran en soenna: de predikers die door Mohammed naar nieuw gevormde moslimgemeenschappen werden uitgezonden waren de eerste leraren, de moskee was de eerste school, de koran het eerste leerboek (Tibawi, 1979, p. 24). Opvoeders en leraren worden vergeleken met profeten. Zij geven de onveranderlijke, in goddelijke openbaring en profetische traditie gewortelde boodschap door aan een nieuwe generatie. Het gezag van opvoeders is een afgeleid gezag, stelt Al-Attas, en juist daar brengt hij Mohammed in het geding: gelegitimeerd gezag wor-

telt in een gezagshiërarchie, jij ontleent je gezag aan de autoriteiten die voor jou kwamen – een reeks die culmineert in de heilige profeet. De kennis die vanuit het verleden is doorgegeven is universeel geldig: ‘valid for man for all time, since the Sources whence such knowledge comes (...) are of a universal nature so unique in transcending history and the forces of change, that they are always new, always “modern”’ (Al-Attas, 1979, p. 7). Deze oriëntatie op een vast en onveranderlijk verleden staat in scherp contrast met de oriëntatie op een open toekomst die voor modern westerse pedagogieken met opvoedingsdoelen als mondigheid en zelfbepaling kenmerkend is (zie hiervoor verder Meijer, 1999, 2000).

Historisch onderzoek naar het intellectuele klimaat en het onderwijs als deel daarvan in de eerste eeuwen van de islam heeft mij intussen nieuwe perspectieven geboden. Daarvan wil ik nu verslag doen. Twee grondige studies van Makdisi, *The Rise of Colleges* (1981) en *The Rise of Humanism in ‘Classical’ Islam* (1990), vormen in dezen mijn bron. Daarmee wordt de bloeitijd van de islamitische cultuur in de middeleeuwen in het geding gebracht, een cultuur met een intellectuele vitaliteit die Arkoun in het eerder aangehaalde interview in de huidige politieke islam verloren zag gaan.

Aan het eind van de vierde eeuw van de islam, de tiende eeuw van de christelijke jaartelling, kwam de madrasa – dé islamitische instelling voor hoger onderwijs – tot ontwikkeling. Makdisi (1981) onderzoekt de madrasa in het elfde eeuwse Bagdad en het ontstaan ervan in de eeuwen daarvoor. In de tiende eeuw ontstond de combinatie van *masjid*, de moskee waar islamitische wetenschappen worden gedoceerd, met de *khan*, de stadsherberg, waar de studenten konden overnachten. De madrasa die in de elfde eeuw ontstaat is een onderwijsinstelling met internaat. De madrasa valt dus niet meer samen met de moskee. Niettemin blijft het leerplan, het geheel aan in de madrasa gedoceerde vakken, door de religie bepaald. Uitgesloten werd alles wat strijdig was met islamitische beginselen. De zogenoemde ‘foreign sciences’ werden elders beoefend, ongesubsidieerd, privé en vaak autodidactisch, bijvoorbeeld in bibliotheken waar Griekse filosofische en medische werken werden bewaard die in eerdere eeuwen waren verzameld, gekopieerd en vertaald.

Met de institutionalisering van de madrasa werd de dichotomie van islamitische en ‘uitheemse’ wetenschappen een feit. De madrasa belichaamt de orthodoxe, traditionalistische, religieuze oriëntatie die het rationalistische, ‘heidense’ denken uitgebannen heeft. Deze dichotomie is tot op heden in de islamitische wereld van wetenschap en onderwijs van kracht, al vormde destijds de klassiek Griekse filosofie de tegenpool van de islam en is dat vandaag de dag de moderne westerse wetenschap. Als we louter naar deze buitenkant van de geschiedenis, de institutionalisering van de madrasa, kijken, lijken rede en religie onverkort als onverzoenlijke grootheden tegenover elkaar te staan. Maar een kijkje achter de schermen, een blik op het onderwijs-leerproces dat zich in de madrasa afspeelt, de verhouding van leraar en studenten, de onderwijsmethode, heeft een verrassing in petto. Juist het instituut dat de autoriteiten van de islamitische samenleving vormt, namelijk de rechtsgeleerden, blijkt in z’n vitale beginfase een zeer rationele en dynamische methode te volgen. Om dit zichtbaar te maken wil ik eerst aandacht besteden aan het *leerplan*, daarna kom ik terug op dat *onderwijs-leerproces*.

Hoewel er geen officieel algemeen leerplan was – elk instituut had zo z’n eigen praktijk – is er wel een algemeen patroon te onderkennen. De aanbevolen sequentie is als volgt: ‘Koran; hadith; the Koranic sciences: exegesis, variant readings; the sciences of hadith, involving the study of the biographies of the transmitters of hadith; the two usuls: usul ad-din, principles of religion, and usul al-fiqh, prin-

ciples, sources and methodology of the law; madhhab, the law of the school to which one belonged; khilaf, the divergences of the law, within one's own school, as well as between schools; and jadal, dialectic' (Makdisi, 1981, p. 80). De stap voor stap op te bouwen geleerdheid culmineert in debat over verschil van mening en interpretatie. Alle memoriseren dat daaraan is vooraf gegaan dient dit einddoel. In het debat moet men namelijk vrij kunnen putten uit kennis van koran en hadith, uit door klassieke Arabische poëzie gevoede lexicografische kennis en uit historische kennis van de 'chain of transmitters' van hadith. Maar ook moet men ten behoeve van het debat beschikken over inzicht in het *sic et non*, het verschil van inzicht tussen gezaghebbende geleerden.

De rationalistische methode van dialectiek en disputatie, door filosofen ontleend aan Aristoteles, is door de traditionalisten geadopteerd en als scholastieke methode zelfs hun karakteristiek geworden. *Khilaf*, verschil van inzicht, is de onvermijdelijke achterkant van het principe van 'ijma, dat is de consensus van de rechtsgeleerden die in de islam het criterium van orthodoxie vormt. Makdisi benadrukt hier het verschil tussen de christelijke en de islamitische traditie: in tegenstelling tot het christendom kent de islam concilies noch synodes voor de bepaling van orthodoxie. De islam kent geen kerk, geen geestelijkheid ('body of ecclesiastics') die over zaken van doctrine en discipline, wet en moraal beslist. De orthodoxie is hier: de consensus onder islamitische intellectuelen.

Om consensus te bereiken moet meningsverschil worden geëlimineerd. Dat doel is op twee wijzen te bereiken: door de tegenstander tot het eigen standpunt over te halen of door hem het zwijgen op te leggen. De opleiding van de rechtsgeleerde draaide derhalve om *khilaf*. Het ging er om alle mogelijke tegenwerpingen van een stellingname te leren pareren. De opleiding richtte zich daarom op het memoriseren van een steeds groeiend repertoire van bedisputeerde vragen enerzijds en op het beoefenen van de dispuutkunst anderzijds. Memoriseren staat dus in dienst van het debat en innovatie hoorde wel degelijk tot dit bedrijf: wie nieuwe vragen en nieuwe argumenten ontwikkelde kon z'n tegenstander in het debat verrassen en van z'n stuk brengen en aldus in het dispuut zegevieren. Met andere woorden: niet het vasthouden aan een reeds gegeven orthodoxie was cruciaal, maar het leren debatteren om consensus te bereiken – en daarmee orthodoxie eerst te vestigen.

De jurisprudentie werd aldus een veel complexer en dynamischer gebied dan de hadith, de overleveringen van woorden en daden van Mohammed, overigens één van de bronnen waaruit voor het dispuut werd geput. In plaats van traditie louter te reproduceren werd zij productief ingezet in het debat. In deze context ontwikkelt zich een terminologie die mijns inziens pedagogisch uiterst relevant is: er gaat onderscheid gemaakt worden tussen *riwaya* en *diraya*, geheugen versus begrip. Het louter opslaan van hadiths in het geheugen wordt gecontrasteerd met de hogere vaardigheid om de inhoud ervan te begrijpen en als materiaal te gebruiken in een juridische redenering: 'The truly learned man was able not only to carry, transmit (*riwaya*, from rawa) the hadith, but also to understand it and make intelligent use of it (*diraya*, from dara), which was tantamount to fiqh, jurisprudence' (Makdisi, 1981, p. 144).

Intussen zijn we als vanzelf overgestapt van leerplan (het *wat* van het onderwijzen en leren) op het *hoe* ervan. In het onderwijs-leerproces van de madrasa weerspiegelt zich het getoonde accent op *fiqh* en *diraya* en op dialectiek en disputatie. De studenten en hun leraar vormen een discussiekring. Het competitieve element, inherent aan disputatio, is volop aanwezig. Hoe groter iemands kennis en dispuutvaardigheid, des te dichter zit hij bij de leraar. Het dichtst bij de leraar zitten de 'fellows' die hij uit de beste studenten kiest. Zij bediscussiëren samen een

kwestie en de professor grijpt alleen in als problemen behoefte aan verheldering oproepen of als er een afsluitende conclusie moet worden getrokken.

De gevorderde student werkt op basis van aantekeningen van colleges en studie van het werk van de leraar ook aan een *ta'liqa*, verwant aan het khilaf-genre. De *ta'liqa* geeft een beeld van bedisputeerde vragen en dient uiteindelijk de voortgang van het dispuut. Het maken van aantekeningen voor zo'n soort scriptie moet wel worden onderscheiden van *kataba*, dat is het noteren dat bij onderwijs in hadith hoorde. Makdisi's studie over de madrasa bevat heel concrete schetsen van het pedagogisch-didactische contrast. *Kataba* is van toepassing op hadiths, die letterlijk werden gedictieerd en gekopieerd. Daarentegen is *'allaqa* het maken van notities waarbij de student zijn eigen oordeel moet volgen. Als bijvoorbeeld van een dispuut aantekeningen moesten worden gemaakt was het onmogelijk alles woord voor woord op te schrijven. Het klimaat van een hadithklas verschilde dan ook dramatisch van een 'classroom in law'. Het woord voor woord dicteren en noteren van hadiths was een langdradig en saai proces. Hadith-leraren werden in biografische notities om hun geduld geprezen. Zijzelf maakten klachten kenbaar over slecht gedrag van studenten in de les, zoals geklets en andere studenten van het werk houden. Zulke klachten hoorde je niet van de leraar in recht, die trouwens evenmin om zijn geduld werd geprezen. Controversen, argumentatie en debat oefenden aantrekkingskracht op de jeugd uit. Studenten hadden hier geen tijd om zich te vervelen. Ze gingen op in discussies en hadden het veel te druk met het maken van aantekeningen voor een verslag of samenvatting ervan. Dit contrast tussen onderwijs in hadith en onderwijs in recht is pedagogisch significant: een situatie waarin een vast fonds aan overlevering letterlijk, woord voor woord, ongewijzigd wordt doorgegeven versus een situatie waarin men door debat vooruitgang wil boeken.

De term academische vrijheid is volgens Makdisi voor de laatste situatie op zijn plaats. Deze vrijheid bepaalde ook het klimaat van het onderwijzen en leren in de madrasa. In termen van de mooie metafoer van Hamilton (1990) is hier de *open hand* benadering in het spel, die contrasteert met de benadering van de *closed fist* waarin een vast fonds aan onveranderlijke opvattingen wordt doorgegeven. Bij de *open hand* vorm van overdracht worden studenten principieel toegelaten tot het debat over opvattingen die niet vaststaan, maar waarover verschil van inzicht en mening heerst. Zij worden uitgedaagd deel te nemen aan een open debat, een doorgaand proces van intellectuele vernieuwing, aan een permanent leerproces. De pedagogische kant van academische vrijheid is de vrijheid om te leren en daarvan zegt Makdisi: 'In its original meaning, the student's freedom to learn meant the exercise of his own judgment regarding the opinions of the professors' (Makdisi, 1990, p. 45).

Makdisi meldt dit slechts in een voetnoot, maar voor mijn betoog is het een hoofdzaak. Deze openheid, deze vrijheid om te leren kenmerkt een cultuur van het onderwijs die wat mij betreft naadloos aansluit op het modern westerse pedagogische denken. Inzake de cultuur van het onderwijs is er zo beschouwd verwantschap en historische continuïteit tussen de klassieke wereld van de islam enerzijds en de moderne westerse wereld anderzijds. Ook in onze tijd zouden moslims zo goed als anderen zich op deze cultuur van het onderwijs kunnen oriënteren – zonder aan de eigen traditie ontrouw te worden. Islamitisch onderwijs dat begrip van en debat over de eigen traditie stimuleert kan alleen maar bevorderlijk zijn voor de integratie in een open pluralistische samenleving.

Noten

1. Dit is het laatste artikel in de serie *De kleur van de school*. De inleiding op de serie is verschenen in *Pedagogiek*, 21, 259-273; het eerste artikel in *Pedagogiek*, 21, 359-371; het tweede in *Pedagogiek*, 22, 70-81; en het derde in *Pedagogiek*, 22, 260-273.
2. Kort daarvoor had Pim Fortuyn, in *de Volkskrant* van 9 februari, de knuppel al in het hoenderhok gegooid met zijn veroordeling: 'De islam is achterlijk'.
3. 'Al-Waqf al-Islami is een vanuit Saoedi-Arabië gefinancierde stichting, die activiteiten ontplooit ter verbreiding van de 'zuivere geloofsleer' onder moslims. Onder de 'zuivere geloofsleer' verstaat de stichting het wahhabisme, dat zijn weerslag vindt in een zeer orthodox politiek-religieus wereldbeeld en dat van een duidelijke intolerantie getuigt jegens liberale moslims, joden en christenen' (BVD, 2002, p. 15).
4. Waar de term 'politiek-islamitisch' in het rapport wordt gekoppeld aan het geldig willen verklaren van 'bepaalde islamitische regels en voorschriften voor de gehele samenleving', wordt het radicaal-islamitisch genoemd als zulks 'langs ondemocratische en/of gewelddadige weg' (BVD 2002, p. 7) wordt nagestreefd.
5. Typerend is bijvoorbeeld de titel van het artikel van Driessen in *Didactief & School*, of die nu uit de koker van de auteur of van de redactie komt: 'Kinderen op islamitische scholen presteren relatief goed' (1999, p. 4/5). De positieve kant is daarmee vooropgezet: kinderen op deze scholen hebben betere prestaties bij rekenen dan kinderen op scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie. Verderop in het artikel komt echter ook de problematiek aan bod van bemoeizucht van bestuursleden en wat dat voor leraren en directeuren betekent.
6. De brief waarmee minister van binnenlandse zaken, De Vries, het BVD-rapport aan de kamer aanbood, legt in de laatste alinea verband met de al geruime tijd in de (onderwijs-) politiek spelende kwestie van 'de pedagogische opdracht van scholen' en met 'het belang dat wordt gehecht aan de onmisbare rol van scholen in het opvoeden van leerlingen tot burgerschap, de overdracht van normen en waarden en het versterken van de sociale cohesie'. Op verschillende plaatsen heb ik mij verzet tegen dergelijke pretenties en ervoor gepleit maar liever de klassieke pedagogische taak van het onderwijs, het onderwijzen-en-leren, weer beter op waarde te schatten (zie bijv. Meijer 1999a, 2002).
7. De beperking tot de opinie- en discussiekolommen van *NRC Handelsblad* is louter pragmatisch. Het zou overigens zeker interessant zijn om, bijvoorbeeld, te onderzoeken of 'de stem van moslims zelf' in het Nederlandse debat over de islam anders klinkt in landelijke dagbladen met een (oorspronkelijk) religieuze achtergrond zoals *Trouw* en *de Volkskrant*.
8. Zie Bolkestein en Arkoun (1994), met een aantal gesprekken tussen deze twee kopstukken over de islam, het westen en de democratie, in de context van de totstandkoming van de bijzondere leerstoel Islam aan de Universiteit van Amsterdam, die intussen na het vertrek van Arkoun weer is opgeheven.
9. Vergelijk ook zijn prachtige *Een beer in een bontjas*, boekenweekessay 2001, de week met als thema 'Het land van herkomst. Schrijven tussen twee culturen'. Bouazza houdt een pleidooi voor de verbeelding en keert zich tegen het accentueren van culturele wortels bij 'schrijvers tussen twee culturen'.
10. Ook het Wahhabisme is, bij alle eventuele schijn van historische oorspronkelijkheid, een recent construct: 'Saoedi-Arabië sponsort met haar olie-inkomsten sinds enkele decennia haar eigen conservatieve versie van islam, eerst als tegenwicht tegen de socialist Nasser, en later tegen het revolutionaire vuur van de (sjiitische) islamitische republiek Iran. (...) Het is misleidend om het Saoedi-Arabisch wahhabisme te vereenzelvigen met een 'orthodoxe' soennitische islam' (Leezenberg, 2002).
11. Het gebrek aan aansluiting van Benzakour als jongere bij wat er in de moskee gebeurde lijkt een voorbeeld van wat Striyp in zijn etnografische studie van Marokkaanse migranten in Tiel als 'breuklijn tussen ouderen en jongeren' ziet: 'De belangrijke religieuze en sociale functie van de moskee gold vrijwel uitsluitend voor de oudere generatie mannen' (1998, p. 134).

Strijp memoreert in deze context verschillende empirische onderzoeken onder Marokkaanse en Turkse jongeren die in dezelfde richting wijzen – en wel één die tegengesteld is aan de genoemde cijfers van Phalet et al. (2000) voor Rotterdam: de meerderheid (er worden percentages genoemd van 60 tot 78%) gaat zelden of nooit naar de moskee, bidt weinig of nooit, en is niet actief religieus.

12. 'De geschiedenis van de islam is met de jihad, de heilige oorlog, na de dood van Mohammed een ononderbroken proces van geweld en oorlog. Wat wel de politieke islam wordt genoemd, de benadering van de islam niet als een individuele geloofsovertuiging maar als een religieus waardenstelsel dat politiek moet worden vertaald, is daarom inherent aan de islam op zich' (Ellian, 2002). In een latere bijdrage in *NRC Handelsblad* stelt Benzakour (2002a) Ellians suggestie aan de kaak dat hij, Benzakour, een aanhanger van het islamisme zou zijn.

Literatuur

- Abdullaziz University Al-Attas, S.M. al-Naquib (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah/London: King /Hodder & Stoughton.
- Benzakour, M. (2002, 6/7 april). Moslims moeten hun geloof serieuzer nemen. *NRC Handelsblad*.
- Benzakour, M. (2002a, 17 mei). Op weg naar de triomf van de rede. *NRC Handelsblad*.
- Binnenlandse Veiligheidsdienst, (1998). *De politieke islam in Nederland*.
- Binnenlandse Veiligheidsdienst (2002). *De democratische orde en islamitisch onderwijs. Buitenlandse inmenging en anti-integratieve tendensen*.
- Boekenweekmagazine (2001). *Het land van herkomst. Schrijven tussen twee culturen*. Amsterdam: CPNB.
- Bolkestein, F., & Arkoun, M. (1994). *Islam & de democratie. Een ontmoeting*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Bouazza, H. (2001). *Een beer in een bontjas*. Amsterdam: CPNB.
- Bouazza, H. (2002, 20 februari). Nederland is blind voor moslimextremisme. *NRC Handelsblad*.
- Bouazza, H. (2002, 2/3 maart). Moslims kwetsen Nederland. Het kreupele debat over de islam. *NRC Handelsblad*, Zaterdags Bijvoegsel.
- Christelijk Pedagogisch Studiecentrum & Instituut voor Leerplanontwikkeling (1991). *Aanzetten tot een leerplan 'Islamitisch godsdienstonderwijs in basisschool'*. Utrecht/Hoevelaken/Enschede.
- Driessen, G. (1999). Kinderen op islamitische scholen presteren goed. *Didaktief & School* 29, 4, 4-8.
- Driessen, G., & Bezemer, J. (1999). *Islamitisch basisonderwijs; schipperen tussen identiteit en kwaliteit?* Nijmegen: ITS.
- El Haji, S. (2000). *De dagen van Sjaitan*. Amsterdam: Vasallucci.
- El Haji, S. (2000, 23 december). Overpeinzing van een hippe imam. *NRC Handelsblad*.
- Ellian, A. (2002, 27/28 april). Politieke islam is vijand van het westen, *NRC Handelsblad*.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about Education. An Unfinished Curriculum*. Milton Keynes/Philadelphia: Open University Press.
- Inspectie van het Onderwijs, (1999). *Islamitische Basisscholen in Nederland*. Inspectierapport nr. 1999-2.
- Leezenberg, M. (2001). *Islamitische filosofie. Een geschiedenis*. Amsterdam: Bulaaq.
- Leezenberg, M. (2002, 29 maart). De Verlichting verduistert. Het Nederlandse politieke debat over de politieke islam. *NRC Handelsblad*, Boeken.
- Makdisi, G. (1981). *The Rise of Colleges. Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Makdisi, G. (1990). *The Rise of Humanism in 'Classical' Islam and the Christian West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meijer, W.A.J., m.m.v. Benner, D., & Imelman, J.D. (1997). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Nijkerk/Baarn: Intro.

- Meijer, W.A.J. (1999). Islamitisch onderwijs en de dichotomie van het religieuze en het seculiere. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 15, 167-181.
- Meijer, W.A.J. (1999a). Er zijn grenzen. Een oproep tot pedagogische bescheidenheid. In W. Meijer, P. van der Ploeg & D. Thoomes (red.), *Pedagogiek als tijdrede* (pp. 122-133). Baarn: Intro.
- Meijer, W.A.J. (2000). The Image of the Human Being in Islamic and 'Secular Humanistic' Educational Thought. *Religious Education*, 95, 424-442.
- Meijer, W.A.J. (2002). Gezin, school, overheid. Verschuivende pedagogische verantwoordelijkheid bij mankerend pedagogisch inzicht. *Krisis. Tijdschrift voor empirische filosofie*, 3, 30-44.
- Olgun, A. (2001, 27 oktober). 'In Islamitisch Nederland ontbreekt elke intellectuele ontwikkeling'. Hoogleraar Islam Mohammed Arkoun verwijt Nederland een te liberale opstelling tegenover moslims. *NRC Handelsblad*, Zaterdag Bijvoegsel.
- Phalet, K., Lotringen, C. van, & Entzinger H. (2000). *Islam in de multiculturele samenleving: opvattingen van jongeren in Rotterdam*. Utrecht: Universiteit van Utrecht, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Ploeg, P. van der (2002, 28 februari). Moslim kinderen te veel op de huid gezeten. *Trouw*.
- Steenhuis, P. (2000, 22 december). Teheran aan de Maas. De lauwe reactie op het eerste islamitische kunstverbod. *NRC Handelsblad*, Cultureel Supplement.
- Stein, M. (2001, 6 oktober). De weg van Allah. *Trouw*, Letter en Geest.
- Steinz, P. (2000, 3 november). Socrates in de moskee. Bespreking van Said El Haji, De dagen van Sjaitan. *NRC Handelsblad*, Boeken.
- Strijp, R. (1998). *Om de moskee. Het religieuze leven van Marokkaanse migranten in een Nederlandse provincie stad*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Tibawi, A.L. (1979). *Islamic Education. Its Traditions and Modernization into the Arab National Systems*. London: Luzac & Company.
- Visser, H. (2002, 23/24 maart). 'Ik ben een schande voor de gemeenschap'. Waarom afvallige moslim Abou Aymen moet zwijgen. *NRC Handelsblad*, Zaterdag Bijvoegsel.