



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Worden zoals wij: Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945

Mellink, A.G.M.

Publication date
2013

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Mellink, A. G. M. (2013). *Worden zoals wij: Onderwijs en de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving sinds 1945*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam].

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Conclusie

Individualisering als groepsvormingsproces

In het najaar van 1990 stonden leraren en onderwijsbestuurders van het protestantse onderwijs verzameld rond een graf. Titus Menno Gilhuis, de gereformeerde oud-voorzitter van de Unie 'School en Evangelie', was onverwacht gestorven.¹ PCO-voorzitter Evert de Jong herinnerde zich in *PCO Magazine* het eigenzinnige karakter van de principiële protestant die zijn lange onderwijsloopbaan in 1937 als leraar begon, opklom tot rector van het Amsterdamse Christelijk Lyceum en eindigde als gezaghebbend en gevierd Unievoorzitter. Hij typeerde Gilhuis als 'mannenbroeder, voorvechter, man van een generatie', een typering die niet alleen naar Gilhuis' lange staat van dienst verwees, maar ook naar diens persoonlijke levenspad.² Als jonge leraar spiegelde Gilhuis zich aan de protestantse voormannen. Hij vernoemde zijn eigen zoon naar Groen van Prinsterer en was een typisch product van het protestantse volksdeel in het onderwijs. Kort na de oorlog gaf Gilhuis daarvan publiekelijk blijk in zijn brochure *Isolement èn apostolaat*, waarin hij de noodzaak tot afzonderlijk protestants onderwijs verdedigde tegenover voorstanders van de doorbraak.

In de jaren zestig werd de strijdbare, standvastige Gilhuis uit evenwicht gebracht. Hij raakte diep beïnvloed door de verpersoonlijking van het christelijk geloofsleven, de poging van christenen om de band tussen de gelovige en God aan te sterken door deze persoonlijker te maken. Gilhuis had zich aanvankelijk tegen deze verpersoonlijking verzet. Vanaf de late jaren zestig kwam hij echter tot de slotsom dat religie aan betekenis won en indringender van karakter werd als zij op basis van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid werd beleefd. De ondersteuning van dit persoonlijke godsbesef in het protestantse onderwijs werd Gilhuis' nieuwe missie. Als voorzitter van de Unie 'School en Evangelie' bevorderde hij in de jaren zeventig de individuele godsdienstige bezinning van leraren en leerlingen in het protestantse onderwijs, via zogenaamde Uniecahiers en via zelf geschreven lesmateriaal. Zijn neiging om zijn persoonlijk geloof te paren aan politiek engagement en medemenselijkheid bracht de oude pleitbezorger van het protestantse isolement op latere leeftijd tot interreligieuze

¹ *PCO Magazine* jrg. 16, afl. 37, 1 december 1990, 19.

² *Ibidem*.

samenwerking en tot een uitgesproken voorkeur voor linkse politiek.³ Na zijn pensionering verzette Gilhuis zich herhaaldelijk tegen protestantse collega's die islamitische kinderen tot het christendom wilden bekeren. Godsdienst, meende Gilhuis, was in de eerste plaats een zaak van het eigen geweten. Wie anderen probeerde te bekeren, respecteerde de religieuze overtuiging van andersdenkenden onvoldoende.

Gilhuis' levensloop vertelt het verhaal van een generatie. Zijn onderwijsloopbaan illustreert een proces dat zich in vijftig jaar in het protestantse onderwijs, maar ook breder in de Nederlandse samenleving voltrok. Feitelijk had Gilhuis zich tijdens zijn lange onderwijsloopbaan op twee manieren als zendeling bewezen. In de eerste helft van zijn carrière, grofweg tot het midden van de jaren zestig, had hij hartstochtelijk het belang van afzonderlijk protestants onderwijs gepredikt. Destijds gold Nederland voor Gilhuis als een land waar ontkerstening op de loer lag. Daarom hadden confessionele protestanten geen andere keus dan zich in eigen organisaties terug te trekken: alleen op die manier konden zij tegemoet komen aan de hoge eisen die het evangelie aan christenen stelde. Zolang het christendom Nederland nog niet had heroverd, moest de kerk duidelijk uitspreken 'dat ze volledig staat achter de bestaande christelijke scholen en die momenteel, zolang de openbare school nog niet gekerstend is, superieur acht boven de Openbare'.⁴ De eigen godsdienstige cultuur ging volgens Gilhuis aan de missie vooraf.

In de tweede helft van zijn onderwijsloopbaan leek Gilhuis' beginselvastheid tanende. Hij zocht meer toenadering tot andersdenkenden, beklemtoonde het belang van de religieuze gewetensvrijheid en verzette zich tegen opgelegd gezag in de geloofsopvoeding. Toch betekende deze aandacht voor het individuele geloofsleven voor Gilhuis geen versoepeling. In 1971 betoogde de pas aangetreden Unievoorzitter dat het verlies van een vanzelfsprekend beleefd christendom 'een goed ding' was, omdat juist de persoonlijke geloofstwijfel christenen aanmoedigde om hun religieuze pretenties 'wáár te maken'.⁵ Persoonlijke godsdienstbeleving maakte het geloof volgens Gilhuis indringender. Voortaan was het niet voldoende om een school christelijk te noemen, maar moesten leerlingen en leraren zich als oprechte christenen bewijzen via medemenselijkheid, persoonlijk contact met God en een individueel religieus verantwoordelijkheidsbesef. Gilhuis zette zich aan het einde van zijn leven af tegen opgelegd gezag, sloeg individuele vrijheid hoog aan en was naar eigen zeggen 'niet echt geïnteresseerd in dogmatiek'.⁶ Maar als christen

³ Jan de Bas, *De muis die even brulde. De Evangelische Volkspartij 1981-1991* (Kampen 1999) 71, 363.

⁴ *Correspondentieblad* jrg. 87, afl. 50, 8 augustus 1946, 5.

⁵ *Inkom* jrg. 2, afl. 12, december 1971, 407.

⁶ *Ibidem* jrg. 13, afl. 2, februari 1989, 56.

was hij daarmee niet ongebonden of onthecht geraakt. Als geen ander wist Gilhuis dat zijn verpersoonlijkte geloofsleven plichten met zich meebracht tegenover God, tegenover de samenleving en tegenover zichzelf.

Gilhuis' religieuze plichtsbesef was tekenend voor zijn ernstige karakter en zijn gereformeerde inborst; toch kwam dat plichtsbesef niet louter uit karakter voort. Zijn levenswandel maakte deel uit van een brede maatschappelijke verandering die zich in naoorlogs Nederland voltrok: de opbouw van een zelfbenoemde geïndividualiseerde samenleving. Zoals zoveel van zijn generatiegenoten gaf Gilhuis daaraan zijn actieve steun. De gedachte dat het individu voor zijn verhouding tot God, voor zijn contact met andersdenkenden, voor zijn leerproces en zijn levenskeuzes zelf in vrijheid verantwoordelijkheid droeg, kon slechts ontstaan omdat een grote groep mensen daarover overeenstemming bereikte. De individualisering van de samenleving werd gezamenlijk gerealiseerd.

In dit boek heb ik getoond hoe de geïndividualiseerde samenleving in Nederland is opgebouwd en op welke fundamenteën zij rustte. Door dit historische proces tegen het licht te houden, heb ik willen aantonen dat de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving geen onthechting tussen individu en samenleving heeft opgeleverd. In veel opzichten is 'individualisering', de opkomst van de geïndividualiseerde samenleving, juist een groepsvormingsproces geweest waarmee het verbindende zelfbeeld van Nederland als geïndividualiseerde samenleving stap voor stap is opgetuigd. Dit zelfbeeld kon ontstaan omdat een grote groep mensen daarin ging geloven. Nederland was naar hun idee gebaat bij burgers die niet langer hun oren lieten hangen naar de groep, maar zelf hun keuzes maakten. Dat ideaal mondde uit in collectieve individualiseringsdrang, waarbij Nederlanders idealen van vrijheid en verantwoordelijkheid beleden, maar nieuwkomers als onverantwoordelijke burgers onder curatele plaatsten. Tot besluit wil ik dit individualiseringsproces nog eenmaal doorlichten en kom ik terug op twee centrale vragen die ik aan het begin van dit boek opwierp: kan het zo zijn dat onze samenleving, die haar burgers individuele vrijheid en verantwoordelijkheid belooft, dezelfde burgers in hun vrijheid beknot door deze waarden aan hen op te dringen? Moeten andere mensen worden zoals wij?

Verpersoonlijking

De oorsprong van de geïndividualiseerde samenleving is moeilijk te traceren. De inzet voor de versterking van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid is geen exclusief naoorlogs verschijnsel. Noch heeft de aandacht voor de vrijheid van het individu zich tot Nederland beperkt. De heroverweging van de relatie tussen individu en samenleving had intellectuele wortels in het vooroorlogse, uit Frankrijk overgewaaid personalisme van Maritain en Mounier, een filosofische

stroming die de verantwoordelijkheid van het individu binnen de gemeenschap opnieuw wilde overdenken.⁷ Zij had raakvlakken met de denkbeelden van de Zwitserse theoloog Karl Barth, die tijdens het interbellum internationaal bekend werd vanwege zijn kritiek op de vervlechting van godsdienst en politiek. Het belang van het individu voor de gemeenschap was tijdens het interbellum beklemtoond door de prominente hervormde predikant Willem Banning, door de beweging Eenheid Door Democratie en door de Sociaal-Democratische Arbeiderspartij, die in 1937 in haar beginselprogramma opriep tot 'gelijke maatschappelijke voorwaarden tot ontplooiing der persoonlijkheid (...) [opdat] het gemeenschapsleven kan opbloeien'.⁸

Hoewel het maatschappelijk belang van individuele vrijheid en verantwoordelijkheid dus al voor de oorlog werd erkend, en binnen het onderwijs bovendien al zichtbaar was geworden in de personalistische pedagogiek van Philip Kohnstamm, ontsloot de oorlogservaring deze thema's voor een breed publiek. De strijd tegen het facisme was cruciaal voor die ontwikkeling. Bij aanvang van de Tweede Wereldoorlog maakten de geallieerden de vrijheid van het individu tot inzet van hun ideologische oorlogsvoering tegen het Duitse facisme. Zes jaar later markeerde de oprichting van de Verenigde Naties, gevolgd door de Universele verklaring van de rechten van de mens, de geallieerde overwinning. Het recht van de individuele mens leek te zegevieren over totalitaire regimes. De naoorlogse aandacht voor het individu ging niet onopgemerkt aan Nederland voorbij. 'Wij hebben de naziterreur ondergaan, niet alleen als een schending van ons volksbestaan, niet alleen als een aantasting van onze politieke en geestelijke vrijheid, maar bovenal als een rechtstreekse aanval op ons menszijn, op ons persoon-zijn', verklaarde dominee Banning negen maanden na de bevrijding bij de oprichting van de Partij van de Arbeid in Amsterdam.⁹

Banning had politieke bedoelingen met die woorden. Na de oorlog werd hij een vooraanstaand figuur in de zogenaamde doorbraakbeweging, een politieke groepering die zich enerzijds liet inspireren door de gegroeide aandacht voor het individu, en anderzijds haar pijlen richtte op een maatschappelijk probleem dat zij typerend voor Nederland achtte. Dit probleem was de religieuze verdeeldheid, leidend tot 'hokjes- en schotjes' die aanhangers van de doorbraak wilden doorbreken. De religieuze verdeeldheid in Nederland was

⁷ Van den Bos, *Verlangen naar vernieuwing*, 64.

⁸ Het SDAP-beginselprogramma van 1937 is integraal opgenomen in Tromps studie naar de sociaal-democratische beginselprogramma's van Nederland. Zie Tromp, *Het sociaal-democratische programma*, 505.

⁹ Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (IISG), Archief Partij van de Arbeid (PvdA), inv.nr. 140, 'Het Nieuwe Begin. Verslag van het Stichtingscongres van de Partij van de Arbeid', 10.

omstreeks 1945 niet gering. Confessionele protestanten, katholieken, socialisten en liberalen leefden al decennialang op gespannen voet met elkaar, zozeer zelfs, dat zij op levensterreinen die zich uitstrekten van gezondheid tot verenigingsleven, van radio tot krant, van politieke overtuiging tot vakbond bij voorkeur de eigen kring opzochten. Als het om onderwijs ging, bleek de bereidheid om het eigen nageslacht aan 'andersdenkenden' uit te leveren al helemaal beperkt. De strijd om eigen protestantse en katholieke scholen was in de negentiende eeuw fel geweest en die strijdbaarheid lag zelfs na de Tweede Wereldoorlog nog vers in het geheugen. Ook in de nationale politiek bleek godsdienst een factor van belang: veel christenen organiseerden zich met geloofsgenoten in de Rooms-Katholieke Staatspartij, de Anti-Revolutionaire Partij en de Christelijk-Historische Unie.

De doorbraakbeweging keerde zich na de oorlog tegen dit innige verband tussen godsdienst en politieke gezindte. Volgens de beweging was de ontkoppeling van godsdienst en politiek in de eerste plaats nodig omdat de 'ware' politieke tegenstelling tussen progressieven en conservatieven zou worden verdoezeld door confessionele partijen, die conservatieven en progressieven op basis van geloofsovertuiging verenigden. In de tweede plaats zou de kerk gebaat zijn bij een depolitisering van het geloofsleven, omdat politieke onenigheid hierdoor niet langer tot kerkelijke verdeeldheid hoefde te leiden. De doorbraak stelde aldus gezondere politieke verhoudingen en een saamhoriger kerkelijk leven in het vooruitzicht. Voorstanders van de doorbraak koesterden daar hoge verwachtingen van, maar die verwachtingen werden niet ingelost. De confessionele partijen keerden na de oorlog terug en de enige 'doorbraakpartij', de PvdA, boekte geen zetelwinst. Historici hebben deze 'mislukking' van de doorbraak vaak beklemtoond. Door zich blind te staren op het geringe politieke succes van de doorbraakbeweging, zien zij echter haar maatschappelijke betekenis over het hoofd. Binnen het onderwijs is die invloed duidelijk zichtbaar. Zij kwam vooral tot uiting in de groeiende aandacht voor de persoonlijke godsdienstbeleving op school, die in de jaren veertig een sluimerende, maar onmiskenbare opmars maakte.

De groeiende aandacht voor de verpersoonlijking van godsdienst in het onderwijs was omstreeks 1945 niet vanzelfsprekend. De onderwijsorganisaties hadden van oudsher het 'worden zoals wij' hoog in het vaandel staan. Met hun missiedrang, gestoeld op levensbeschouwelijke principes, trachtten zij terrein op elkaar te veroveren en hoopten zij andersdenkenden voor hun denkbeelden te winnen. Protestanten wilden de natie herkerstenen, katholieken bevochten hun minderheidspositie in een veronderstelde protestantse natie en koersten af op een katholieke meerderheid, voorstanders van openbaar onderwijs koesterden de ijdele hoop dat zij in dit wapengekletter de samenbindende invloed van de overheidsschool konden bewaren. Doorbraakaanhangers slaagden er met succes

in om deze principiële strijd tussen katholieken, protestanten en openbaren af te doen als geïnstitutionaliseerde verdeeldheid. De strijdende partijen zouden in een loopgravenoorlog terecht zijn gekomen die winnaars noch verliezers kende. Protestantse en katholieke onderwijsorganisaties werden daar onzeker van. Werd de strijd voor eigen scholen nog wel op de juiste wijze gevoerd? Was de evangelische boodschap niet verruild voor theologische scherpslijperij? En zou het geloofsleven op school niet aan kracht winnen als het voortaan niet collectief werd bevochten, maar individueel werd beleefd?

Dergelijke vertwijfelde vragen werden in de jaren vijftig steeds vaker opgeworpen binnen de onderwijsorganisaties. Aanvankelijk leidde dat tot een gevoel van crisis, vooral in protestantse kringen. Jan Waterink, een gereformeerde pedagoog op leeftijd, vroeg zich aan het einde van zijn leven af of het geloof der vaders nog wel op jongeren werd overgedragen. Kon het zo zijn dat het protestantse onderwijs in bloei leek te staan, terwijl wormen de wortels opaten?¹⁰ Waterink miste de bezieling in het christelijk onderwijs en dacht dat het christelijk karakter van de school weliswaar nog aan de gevel was af te lezen, maar niet meer door betrokkenen werd beleefd. De religieuze grondslag werd daarmee een dode letter. Hij was niet de enige die deze zorg uitte. Omstreeks 1960 verscheen in protestantse kring het rapport *Zo zijn ze...*, katholieken lazen het rapport *Geloof en leven in de kerk* van priester J.H. Huijts. Beide rapporten bevestigden de trend waarover in het protestantse en katholieke onderwijs al enige jaren werd geklaagd: de religieuze betrokkenheid van de gelovige was tanende. Oude religieuze vormen en gedachten verzekerden niet langer een bezield geloofsleven.

Of dit religieuze crisisbesef voortkwam uit feitelijk verval, is een kwestie van perspectief. De gedachte dat gelovigen een persoonlijke band met God moesten opbouwen, dat zij hun religiositeit met hart en ziel moesten beleven en zich niet konden beperken tot de wekelijkse kerkgang en de dagelijkse rituelen, had na de oorlog een snelle opmars gemaakt. Dankzij deze ‘verpersoonlijking’ van godsdienst werd van gelovigen tot op zekere hoogte meer gevraagd. Zij konden zich niet langer beperken tot cultuurchristendom of – zoals de katholieke redacteur F. Sarneel het typeerde – ‘naam-christendom’, maar moesten voortaan hun geloof waarmaken in de dagelijkse praktijk.¹¹ Hoewel sommige katholieken en protestanten meenden dat gelovigen steeds minder religieus werden omdat zij niet aan deze opgeschroefde geloofseisen voldeden, dachten anderen dat de verpersoonlijking van het geloofsleven kansen bood voor

¹⁰ *Correspondentieblad de Christelijke Onderwijzer* jrg. 5, afl. 41, 5 november 1959, 938-939.

¹¹ Sarneel bedoelde hiermee te zeggen dat naamchristenen weliswaar verklaarden katholiek te zijn, maar dat zij hun godsdienst niet persoonlijk beleefden. Weinig verrassend was hij geen voorstander van naamchristendom. *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 14, afl. 12, 6 oktober 1951, 186.

een oprechter, intenser christendom. Bisschop De Vet was een van hen. Hij koesterde hoge verwachtingen van de intensivering van het geloofsleven, die naar zijn oordeel uit verpersoonlijking voortkwam. De Vet was verheugd dat de persoonlijke geloofsbeleving van het kind in katholieke scholen steeds vaker aan de orde werd gesteld. Een school was immers niet zomaar een katholieke school, betoogde de bisschop. 'Er is weinig veiligheid in het dragen van de naam', schreef hij in 1964, 'er is eerder een onveiligheid in gelegen, omdat we met het kiezen van het predicaat verwachtingen scheppen en een uitdaging aannemen'.¹²

Steeds meer vertegenwoordigers van het katholieke en protestantse onderwijs deelden sinds het midden van de jaren vijftig in deze verpersoonlijking van godsdienst, die dankzij de groeiende aandacht voor het individu was opgekomen. Sinds 1958 organiseerde de Katholieke Onderwijzers Vereniging bijbelretraites in Noordwijkerhout, bedoeld om de persoonlijke geloofsbeleving van katholieke onderwijzers te voeden.¹³ Deze retraites bleken in een grote behoefte te voorzien. In minder dan vijf jaar tijd doorliepen tweeduizend docenten de cursus, die keer op keer was volgeboekt.¹⁴ Buiten de bezinningsruimtes van Noordwijkerhout gingen geïnspireerde katholieken met elkaar de discussie aan over de wijze waarop het geloof van invloed moest zijn op het persoonlijk leven. Kwamen persoonlijke katholieke geloofsovertuigingen voldoende tot uitdrukking in het onderwijs? Werden zij adequaat tot uitdrukking gebracht in de missie, in het contact met andersdenkenden, in pogingen om een betere wereld te verwezenlijken? Ook protestanten bleken vatbaar voor het vraagstuk van verpersoonlijking. Terwijl Feitse Boerwinkel naam maakte met zijn oproep tot inclusief denken, een vorm van praktisch toegepaste, religieus geïnspireerde medemenselijkheid, bogen leraren en onderwijsbestuurders zich over de verpersoonlijking van het gebed, de betrokkenheid bij de Derde Wereld en de didactische vernieuwing van het godsdienstonderwijs.

De verpersoonlijking van het geloofsleven had twee heilzame effecten binnen het onderwijs, die de doorbraakaanhangers eigenlijk al in 1945 hadden voorspeld. Ten eerste verbeterde de verstandhouding tussen protestanten, katholieken en openbaren. Nu levensbeschouwelijke beginselen in de eerste plaats door individuen moesten worden waargemaakt, leek collectieve stammenstrijd niet langer nodig. De onderlinge rivaliteit en de verkettering waaraan protestanten, katholieken en openbaren in de decennialange schoolstrijd gewend waren geraakt, verdween vanaf het midden van de jaren vijftig naar de achtergrond en werd verruild voor reflexieve ruimdenkendheid. Voorstanders

¹² *Het Schoolbestuur* jrg. 32, afl. 8-9, augustus-september 1964, 257.

¹³ *Het Katholieke Schoolblad* jrg. 22, afl. 6, 7 februari 1959, 105.

¹⁴ *Ibidem* jrg. 25, afl. 42, 3 november 1962, 866.

van de drie schoolsoorten begonnen zichzelf de vraag te stellen of hun eigen beginselen wel zo zaligmakend waren. Ze geloofden minder sterk in het eigen monopolie op de waarheid en vreesden sneller dat zij daarmee tekortschoten in hun respect voor andersdenkenden. Onderlinge strijd werd verruild voor een harmonieuze omgang tussen openbaar, protestants en katholiek onderwijs. Niet voor niets kwam in de jaren vijftig de metafoor ‘verzuiling’ in zwang, die in 1961 voor het eerst in de *Van Dale* werd opgenomen. Drie zuilen, stabiel naast elkaar staand, droegen voortaan eendrachtig het dak van de Nederlandse natie.

Ten tweede werd geloof een zaak om persoonlijk te beleven en persoonlijk te doen. Enerzijds leidde dat tot meer zelfstandigheid voor gelovigen, die voortaan zelf keuzes mochten maken op terreinen waarvoor eerder vaste geloofsregels hadden gegolden. Op het gebied van seks, politieke overtuiging en schoolkeuze versoepelden gedragsnormen. Deze oude vormen van disciplineren werden echter door nieuwe vervangen. Voortaan werd de individuele gelovige geacht zijn religiositeit persoonlijk te beleven en te bewijzen door zich in het dagelijks leven een bezielde gelovige te tonen. Ontwikkelingssamenwerking was daarvoor een dankbaar werkterrein, persoonlijk gebed en persoonlijke overdenking evenzeer. Hierdoor werd het geloofsleven geïntensiveerd. Gedragsnormen werden teruggeschroefd, maar met de groeiende persoonlijke vrijheid namen ook de verwachtingen van de individuele verantwoordelijkheid toe.

Naast de heilzame effecten van de groeiende verpersoonlijking ontstond in de jaren zestig ook een onvoorzien neveneffect. De groeiende nadruk op individuele vrijheid en verantwoordelijkheid in het onderwijs creëerde een machtsvacuüm dat tot gezagsproblemen leidde. Hoe kan een leraar of een ouder kinderen aansturen die zelf verantwoordelijkheid moeten dragen en zelf hun keuzes moeten maken? In de late jaren zestig raakte het Nederlandse onderwijs verstrikt in deze pedagogische paradox. Een gezagscrisis ontstond. Sommige leraren losten dat probleem op door een radicale afschaffing van gezag in de opvoeding te bepleiten. Wilde experimenten met anti-autoritaire crèches, rode boekjes voor scholieren en ‘ontscholing’ volgden. Terwijl die experimenten met interesse werden gadeslagen, streefde de overgrote meerderheid van leraren en onderwijsbestuurders niet naar afschaffing, maar naar herijking van gezag. Zij bleven geloven in de leidende hand van de opvoeder, die leerlingen niet langer liet ingroeien in een vanzelfsprekende geloofsgemeenschap, maar hen grootbracht als vrije, zelfstandige individuen die zelf keuzes konden maken. Zo werden leerlingen via onderwijs gedisciplineerd tot vrije individuen, levend in een samenleving die ‘worden wie je bent’ als norm stelde.

Daarmee waren tegen het einde van de jaren zestig de bouwstenen voor de geïndividualiseerde samenleving gelegd. Die samenleving had voor betrokkenen wel een prijs: traditionele collectieve zekerheden werden verruild

voor de onzekere persoonlijke zoektocht, hiërarchie was geofferd aan de individuele verantwoordelijkheid. De vanzelfsprekendheid van de levensbeschouwelijke organisatie veranderde bovendien in geïnstitutionaliseerd anti-institutionalisme: onderwijsorganisaties begonnen hun eigen autoriteit te wantrouwen, omdat deze in strijd was met het idee dat leerlingen en leraren zelf verantwoordelijkheid moesten dragen. Het bijzonder onderwijs gaf het vanzelfsprekende karakter van zijn grondslag prijs. Daarmee verdween veel van de hiërarchie en de institutionele structuur waaraan het bijzonder onderwijs van oudsher zijn bestaansrecht ontleende. Zo gezien heeft het bijzonder onderwijs onbedoeld zijn eigen secularisatie bevorderd: het geloof in God werd minder vanzelfsprekend omdat de groepscultuur die dit geloofsleven droeg, door christenen zelf werd afgebouwd. Van maatschappelijke ontbinding en afnemende gemeenschapszin, ofwel atomisering, was echter geen sprake. Traditionele geloofsgemeenschappen maakten plaats voor het gedeelde geloof in het zelfstandige, verantwoordelijke individu dat voortaan in staat zou zijn om eigen keuzes te maken en zichzelf in een vrije samenleving te ontplooien.

Binding

Hoe moest de inzet voor een geïndividualiseerde samenleving gestalte krijgen, een samenleving die ruimdenkendheid predikte en aan ieder mens de mogelijkheid bood zichzelf te zijn? Voor veel leraren en onderwijsbestuurders leek het antwoord op die vraag aan het einde van de jaren zestig helder: men zette samen de schouders eronder. Binnen het onderwijs ontstond een breed gedragen streven naar onderwijsvernieuwing die de opvoeding van leerlingen tot vrijheid en zelfstandigheid moest waarborgen. Die opvoeding tot zelfstandigheid kreeg in de jaren zeventig ook een naam: emancipatie. Een oud en bekend begrip werd in een nieuw jasje gestoken. Verwees het begrip 'emancipatie' vroeger naar de strijd tegen achterstelling van specifieke maatschappelijke groeperingen, zoals gereformeerden, katholieken of arbeiders, nu raakte het de samenleving als geheel. Via emancipatie werd de samenleving op een hoger plan getild en werden idealen van gelijkheid, zelfontplooiing en vrijheid gerealiseerd. Het kabinet-Den Uyl, dat in 1973 aantrad, sprak in verband hiermee van de spreiding van kennis, macht en inkomen. Binnen het onderwijs kreeg de inzet voor emancipatie gestalte in de opbouw van de middenschool, die de schrijnende kansenongelijkheid op school moest terugdringen en meer ruimte moest bieden aan de individuele ontplooiing van het kind.

Het politieke debat over de middenschool, dat rond 1973 losbarstte, was een onoverzichtelijk debat waaraan uitzonderlijk veel mensen deelnamen. De ministeriële nota waarin de plannen voor de middenschool werden ontvouwd, bereikte in de jaren zeventig een breed publiek. De grote interesse voor het middenschooldebat, die tot ver buiten de onderwijswereld strekte, hield verband

met het innige verband tussen onderwijsvernieuwing en maatschappijvernieuwing dat in de jaren zeventig werd gevoeld. Een vernieuwde, geïndividualiseerde samenleving vergde een nieuwe school. Wie het onderwijs vernieuwde, leidde 'nieuwe' burgers op. Wie nieuwe burgers opleidde, bracht een nieuwe samenleving tot stand. Het middenschooldebat was daarom veel meer dan een technisch debat over onderwijspolitiek. Het stond symbool voor de vernieuwing van de gehele samenleving.

Het is daarom niet verwonderlijk dat over de richting en opzet van onderwijsvernieuwing grote onenigheid tussen 'links' en 'rechts' ontstond. De politieke kampen stond nu eenmaal een andere toekomst van de samenleving voor ogen. Aan de ene kant van het politieke spectrum stonden de liberalen en een groep behoudende confessionelen, die zich sceptisch toonden over de grootschalige maatschappijvernieuwingsplannen waartoe de middenschool behoorde. Dit rechtse kamp keerde zich tegen de overheidsinmenging in het onderwijs en tegen de gedachte dat men de emancipatie en vrijheid van burgers per decreet kon afkondigen. Als het individuele kind daadwerkelijk vrij en zelfstandig moest worden, waren emancipatoir onderwijs en maatschappelijke bewustwording uit den boze. Daarmee predikte de overheid immers, onder de dekmantel van emancipatie, een ideologische agenda die specifieke maatschappijveranderingen beoogde. Emancipatie-onderwijs werd door het rechtse kamp beschouwd als indoctrinatie, die zich ook nog eens richtte op weerloze, jonge kinderen.

Sociaal-democraten en progressieve confessionelen, het linkse kamp, repliceerden dat een kind nu eenmaal opgroeide in een samenleving die verre van vrij, ruimdenkend en gelijk was. Daarom kon een vrije samenleving alleen via actief emancipatoir onderwijs ontstaan. Pas als het individu zich van heersende maatschappelijke ongelijkheid had bevrijd, kon het werkelijk geëmancipeerd, vrij en zelfstandig zijn. Toch raakte de collectief gedragen emancipatie-agenda ook in linkse kringen omstreden. Steen des aanstoots was hier vooral het paternalisme waarmee de onderwijshervormingspolitiek gepaard ging. Was staatssturing van bovenaf niet bevoogdend? Liet de strijd voor een egalitaire, anti-autoritaire samenleving zich wel verenigen met staatsinmenging in een persoonlijk emancipatieproces?

De middenschool viel aan deze vertwijfeling over de relatie tussen collectief en individu ten prooi. Daarmee verdween meer dan een onderwijshervorming alleen. De teloorgang van de middenschool was slechts een symptomatisch voorbeeld van een bredere ontwikkeling: de gedachte dat individuele emancipatie collectief moest worden bevochten verloor in enkele jaren haar geloofwaardigheid. Voortaan werd emancipatie een opdracht aan het individu dat in een vrije, reeds geëmancipeerde samenleving zijn eigen vrijheid en zelfstandigheid moest grijpen. Emancipatie, aanvankelijk nog voorgesteld als

collectief proces dat de gehele samenleving raakte, werd een eigenschap die men aan individuele burgers toekende. Mensen konden als persoon geëmancipeerd of ongeëmancipeerd zijn. Hierdoor ontstond de mogelijkheid om ongeëmancipeerden en geëmancipeerden als bokken en schapen te scheiden. Waar de Nederlandse samenleving zichzelf als geëmancipeerd, ontzuid, individualistisch en modern beschouwde, riep zij specifieke groepen burgers in het leven die verondersteld werden geen deel te hebben aan deze bevoorrechte maatschappij. Zij zouden de vereiste vrijheid en zelfstandigheid ontberen.

Zo kwamen de grenzen van de geïndividualiseerde samenleving tegen het einde van de jaren zeventig in zicht. De naoorlogse strijd voor individuele vrijheid en verantwoordelijkheid had onbedoeld een scheiding van geëmancipeerden en ongeëmancipeerden teweeggebracht. Tot de geëmancipeerden behoorden Nederlanders die zichzelf bij uitstek als vrij, zelfstandig, ruimdenkend, ontzuid, modern, kortom: als individualistisch beschouwden. Zij ontleenden dat vertrouwen aan het eenvoudige feit dat zij de beginselen van de geïndividualiseerde samenleving onderschreven en dus de vrijheid en verantwoordelijkheid van de individuele mens inzake geloof, seksuele voorkeur en ethische dilemma's eerbiedigden. Daarmee maakten Nederlanders hun status als geëmancipeerde burgers naar eigen inzicht waar. De ongeëmancipeerde groep die daar tegenover kwam te staan, bestond uit migranten en orthodoxe christenen. Vanwege hun religieuze opvattingen, hun ideeën over gelijkheid en gezag en – in het geval van nieuwkomers – hun culturele afkomst werden zij van meet af aan als zelfstandig burger gewantrouwd.

Orthodoxe christenen hadden hiervan weinig last. Hoewel er druk op hen werd uitgeoefend om zich naar de impliciete regels van een geïndividualiseerde samenleving te voegen, bijvoorbeeld bij de aanstelling van homoseksuele docenten, wisten zij zich verzekerd van de ruimte die de onderwijsvrijheid hen bood. In eigen organisaties verenigd, konden zij hun onderwijs nog altijd grotendeels naar eigen inzicht inrichten. Voor nieuwkomers lag dat anders. Zij hadden immers geen eigen onderwijsorganisaties opgebouwd en kwamen terecht in het bestaande openbaar en bijzonder onderwijs, waar zij een opvoeding tot vrijheid en zelfstandigheid kregen voorgeschoteld.

Nederlandse leraren en onderwijsbestuurders leverden deze 'emancipatoire' opvoeding omdat zij meenden dat buitenlanders hierdoor soepel in de Nederlandse samenleving konden ingroeien. Gevestigde onderwijsbestuurders en leraren stelden dus de emancipatiedoelen voor nieuwe groepen in het onderwijs vast. De emancipatie van migranten was erop gericht om hen dezelfde 'moderne' individualiseringswaarden te laten omarmen als autochtone Nederlanders. Steevast werd verondersteld dat nieuwkomers dit niet uit zichzelf deden, zodat zij emancipatiehulp nodig hadden. De aangestuurde opvoeding tot vrijheid en zelfstandigheid, die Nederlanders in de jaren zeventig

als paternalistisch hadden afgeschreven, werd probleemloos op maatschappelijke nieuwkomers toegepast. En hoewel dat doorgaans gebeurde met goede bedoelingen, had dit proces voor verontwaardigde betrokkenen een nare bijmaak. Onder de noemer van tolerantie, vrijheid en zelfstandigheid vielen migranten ten prooi aan leraren en onderwijsbestuurders die hen maanden tot aanpassing aan individualiseringswaarden. Het emancipatieproces van nieuwkomers was pas voltooid als zij de waarden van vrijheid, zelfstandigheid en ruimdenkendheid omarmden, als ze werden zoals wij.

Begrenzing

De wijze waarop het debat over de emancipatie van minderheden tijdens de jaren tachtig werd gevoerd, laat zien dat ons huidige debat over de multiculturele samenleving niet recentelijk is ontstaan, maar al veel langer wordt gevoerd. De basis voor het integratiedebat in het onderwijs werd al in de jaren tachtig gelegd. Het onderscheid tussen ‘witte’ en ‘zwarte’ scholen werd in deze tijd gemeengoed, de eerste islamitische scholen werden in de jaren tachtig opgericht, intercultureel onderwijs kreeg in deze periode een stevige voet aan de grond en ook de gedachte dat nieuwkomers hulpbehoevend waren bij het verwerven van een plaats in de Nederlandse samenleving vond tijdens de jaren tachtig ingang in het maatschappelijk debat.

Zo waren rond 1990 de basisingrediënten voor het integratiedebat aangeleverd. Vanaf 1989 zou dit debat verder worden uitgebouwd. Het spraakmakende adviesrapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) *Allochtonenbeleid* uit 1989, droeg bij aan de verdere popularisering van het onderscheid tussen allochtonen en autochtonen, dat al in de jaren tachtig door deskundigen werd gemaakt.¹⁵ De *Contourennota integratiebeleid etnische minderheden* die in 1994 door het ministerie van Binnenlandse Zaken werd uitgegeven, doopte ‘minderhedenbeleid’ bovendien om tot ‘integratiebeleid’.¹⁶ Geleidelijk werd het begrip ‘emancipatie’, dat vanaf de late jaren zeventig op nieuwkomers van toepassing werd gedacht, voor een nieuw begrip verruild.

Intussen kreeg het Nederlandse onderwijsstelsel te maken met de eerste islamitische scholen. Nadat in 1988 in Rotterdam en Eindhoven de twee eerste islamitische scholen werden opgericht, leek het islamitisch onderwijs een hoge

¹⁵ Han Entzinger, ‘Zu einem Modell der Inkorporation von Einwanderern. Das Beispiel der Niederlande’ in: Michael Bommers und Jost Halfmann (red.), *Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen* (Osnabrück 1998) 105-122, aldaar 114.

¹⁶ Entzinger, ‘Zu einem Modell der Inkorporation von Einwanderern’, 113.

vlucht te nemen: in 1993 was het aantal islamitische scholen al tot 23 gestegen.¹⁷ Daarna vertraagde de groei. Acht jaar later kende het Nederlandse onderwijsstelsel 35 islamitische scholen, in 2010 was dat aantal gestegen tot 43. Daarmee bezocht 0,5% van de Nederlandse basisschooljeugd en 6% van alle moslimkinderen tussen de zes en twaalf jaar een islamitische basisschool. Verreweg de meeste islamitische kinderen werden dus opgenomen in het openbare, protestants-christelijke en katholieke onderwijs, waar intercultureel onderwijs en Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) hun integratie in de Nederlandse samenleving moesten verzekeren.

Binnen het klassieke openbaar en bijzonder onderwijs nam de aandacht voor de idealen van individuele ontplooiing en kansengelijkheid intussen nieuwe vormen aan. ‘Ontwikkelingsgericht basisonderwijs’ moest daaraan een bijdrage leveren, net als de invoering van de basisvorming (1994) en de ‘tweede fase’ in het middelbaar onderwijs (1999).¹⁸ De aandacht voor kansengelijkheid, die het onderwijs via het middenschooldebat bereikte, bleef daarmee bestaan. Tegelijkertijd was het streven naar gelijke kansen niet langer ingebed in de maatschappijkritiek en het brede, maatschappelijke emancipatiestreven dat in de jaren zeventig gemeengoed was geweest.

Aan verworven groepsrechten binnen het onderwijs veranderde intussen weinig. Artikel 23, de onderwijsvrijheid, bleef gehandhaafd. Het openbaar onderwijs werd zelfs voor een deel ‘verbijzonderd’: sinds 1996 is het mogelijk dat een openbare school niet door de gemeente, maar door een privaatrechtelijke stichting wordt bestuurd.¹⁹ Het orthodox-protestantse onderwijs kwam in de loop van de jaren negentig wel meer onder druk te staan, onder andere op het terrein van homovoorlichting en het ontslag van homoseksuele leerkrachten. En ook het islamitisch onderwijs kreeg in de jaren negentig meer kritiek te verduren en kreeg te maken met verscherpte onderwijsinspectie.²⁰ Ook het onderzoek *De politieke islam in Nederland* van de Binnenlandse Veiligheidsdienst (BVD) uit 1998 droeg bij aan de negatieve beeldvorming rondom islamitische scholen.

Toen het Nederlandse integratiedebat rond de millenniumwisseling oplaaide, werd gedeeltelijk op die beeldvorming voortgebouwd. Dit integratiedebat was bepaald niet nieuw, al sloeg de toon van het debat rond het jaar 2000 wel snel om. Vooral de directheid springt in het oog. Toen publicist en politicoloog Paul Scheffer in januari 2000 zijn bekende essay ‘Het multiculturele drama’ publiceerde, schreef hij onomwonden dat een etnische

¹⁷ Ria Bronneman-Helmers, *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)* (’s-Gravenhage 2011) 156.

¹⁸ Bronneman-Helmers, *Overheid en onderwijsbestel*, 266.

¹⁹ Ibidem, 143.

²⁰ Ibidem, 159.

onderklasse, onder het voorwendsel van tolerantie, aan haar lot werd overgelaten en pleitte hij voor integratie. Het verhullende begrip ‘emancipatie’, dat in het verleden voor buitenlanders min of meer hetzelfde had betekend, behoorde nu tot het verleden. De flamboyante politicus Pim Fortuyn, die de islam in februari 2002 publiekelijk als ‘achterlijke cultuur’ omschreef, gaf met zijn uitspraak een extreme, aanmatigende invulling aan een veronderstelling die in de Nederlandse emancipatiehulp aan buitenlanders al langer tot uitdrukking kwam.²¹ Nieuwkomers werden minder modern, minder zelfstandig en minder vrij geacht dan ‘gewone’ Nederlanders. De nieuwe aandacht voor integratie en inburgering was inhoudelijk niet ver verwijderd van het idee dat nieuwkomers ‘met behoud van eigen identiteit’ in Nederland konden ingroeien, mits zij Nederlandse waarden aanleerden. Juist omdat het integratiedebat sinds 2000 veranderde qua toonzetting, maar bleef uitgaan van bekende veronderstellingen, kon het in korte tijd uitgroeien tot een breed, omvangrijk debat dat de gemoederen hevig beroerde.

Is er in het hedendaagse integratiedebat, vergeleken met dertig jaar geleden, dan niets anders veranderd dan de toon? Dat zou te kort door de bocht zijn. Op ten minste één terrein verschilt het integratiedebat van nu fundamenteel van het debat dat dertig jaar geleden werd gevoerd. Deelname aan de Nederlandse samenleving is voor buitenstaanders, meer dan vroeger, een individuele verantwoordelijkheid geworden. Dit betekent niet dat migranten, moslims of orthodoxe protestanten vandaag de dag als individu serieuzer worden genomen dan vroeger, of dat zij meer vrijheid krijgen toebedeeld. Tal van voorbeelden laten zien dat Nederland haar individualiseringsagenda nog stevast aan individuen opdraagt als zij dat nodig acht. Als SGP’ers geen vrouwen willen kandideren voor vertegenwoordigende politieke functies, worden zij daartoe verplicht.²² Als ouders van reformatorische kinderen met een beroep op gewetensnood geen homovoorlichting op school wensen, stelt de minister van Onderwijs deze voorlichting via wetgeving verplicht.²³ Wie als migrant het

²¹ Frank Poorthuis en Hans Wansink, “De islam is een achterlijke cultuur”; “Herstel van de grenscontroles en apparatuur in de havens, de luchthavens en aan de grenzen van België en Duitsland”, *de Volkskrant*, 9 februari 2002.

²² De SGP vocht deze rechterlijke uitspraak aan bij de Hoge Raad en bij het Europees Hof voor de Rechten van de Mens. In juli 2012 oordeelde het hof dat de SGP geen vrouwen mocht weigeren op haar kieslijst en in vertegenwoordigende politieke functies. Zie de uitspraak van het Europees Hof voor de Rechten van de Mens, 10 juli 2012, zaaknummer 58369/10 (Staatkundig Gereformeerde Partij against the Netherlands). Deze uitspraak bevestigde de uitspraak van de Hoge Raad van 9 april 2010, zaaknummer 08/01354.

²³ Het lijkt erop dat de verplichte homovoorlichting per december 2012 zal worden ingevoerd. Deze verplichting vloeit voort uit een aanpassing van de wettelijk vastgelegde kerndoelen van het onderwijs, waarin homovoorlichting zal worden opgenomen.

Nederlanderschap wil verkrijgen, leert in een burgerschapscursus niet alleen over wetten, maar ook over in Nederland gewenste normen en in Nederland gewenst gedrag. Individuele vrijheid en verantwoordelijkheid spelen daarin een sleutelrol.²⁴

Het beroep op de eigen verantwoordelijkheid in het hedendaagse maatschappelijk debat houdt dus niet primair verband met de afkeer van paternalisme als zodanig. De neiging om onwelwillenden een opvoeding in individualisering te geven, is allerminst voorbij. De nadruk op persoonlijke verantwoordelijkheid dient eerder het omgekeerde doel. Het vrijwaart een zelfbenoemde geïndividualiseerde samenleving van de plicht om zich aan andersdenkenden aan te passen. Een samenleving die zichzelf reeds als geëmancipeerd, vrij en modern beschouwt, doet niet graag water bij de wijn. De nadruk op intercultureel onderwijs of een interculturele dialoog is daardoor naar de achtergrond verdwenen, om plaats te maken voor een zelfbewust geïndividualiseerd zelfbeeld dat niet langer in verholde termen, maar openlijk wordt afgedwongen.

Deze vorm van dwang die in naam van vrijheid wordt uitgeoefend, mag op het oog een vorm van zelfbescherming lijken waarmee de Nederlandse samenleving de persoonlijke vrijheid van haar burgers tegen kwaadwillenden beschermt. Wie dat standpunt huldigt, ziet echter een maatschappelijk zelfbeeld voor een gegeven werkelijkheid aan. De geïndividualiseerde samenleving is in tal van opzichten niet de samenleving die zij denkt te zijn. Ze houdt zichzelf voor dat ze haar burgers als vrije, zelfstandige burgers beschouwt. Toch merken Nederlanders de keuze om een orthodoxe kerk in de Alblasserwaard te verlaten meestal hoger aan dan de keuze voor zwarte kousen. Ze belooft ieder mens ruimte om te kunnen worden wie hij is. Toch ergeren veel Nederlanders zich aan het onaangepaste gedrag van hoofddoekdragende vrouwen, evangelische christenen en extravagante homoseksuelen die zelfs nadat zij homorechten hebben verworven, nog altijd weigeren zich aan te passen en ‘normaal’ te doen. Ze stelt waarde te hechten aan religieuze diversiteit in de samenleving en beargumenteert daarmee de levensbeschouwelijke onderwijsvrijheid. Maar waar katholieke en protestantse scholen symbool staan voor de Nederlandse godsdienstige pluriformiteit, geldt islamitisch onderwijs vaak als teken van onwenselijke segregatie. Recentelijk kwalificeerden de VVD-politici Hala Naoum Néhmé en Frans de Graaf de oprichting van islamitische scholen vanaf 1988 dan ook als het ‘onvoorziene gevolg van de schoolstrijd’ dat tot hun

²⁴ Verkaaik, *Ritueel burgerschap*.

verbijstering destijds ‘behalve bij de SGP, nauwelijks tot vraagtekens [heeft geleid]’.²⁵

Deze voorbeelden brengen twee zaken aan het licht. In de eerste plaats laten zij zien dat de geïndividualiseerde samenleving haar beloften van vrijheid en ruimdenkendheid niet inlost. Dat is niet verrassend, want het is nogal naïef te denken dat een wérkelijk vrije samenleving, die aan ieder mens de ruimte biedt zichzelf te kunnen zijn, ooit bewaarheid zal worden. Het tweede inzicht is van wezenlijker belang: de geïndividualiseerde samenleving bestaat, net als andere samenlevingen, bij de gratie van groepsvorming. Alle vormen van binding, verstoting, betrokkenheid, afzijdigheid, ruimdenkendheid en onverdraagzaamheid die groepen eigen is, spelen ook in onze samenleving een belangrijke rol. Het klinkt misschien tegenstrijdig, maar onze geïndividualiseerde samenleving bestaat omdat een grote groep mensen bereid is haar beginselen te onderschrijven, te omarmen, uit te dragen en zonodig af te dwingen. Zonder dit verbindende groepsgevoel is individualisering ondenkbaar.

Het besef dat wij geen speelbal van individualisering zijn maar die individualisering zelf scheppen, biedt keuzevrijheid. Moeten wij een geïndividualiseerde samenleving *willen* zijn? Het proces van individualisering, waarmee ons huidige maatschappelijk zelfbeeld gestalte kreeg, heeft Nederland grondig veranderd en heeft tastbare resultaten opgeleverd. De godsdienstige twisten uit de jaren veertig en vijftig zijn achter de coulissen van het maatschappelijk strijdtoneel verdwenen. Oproepen om de protestantse natie tegen een vloedgolf van katholieken te verdedigen, de neiging van katholieken om een geitenfokkersvereniging op eigen grondslag op te richten en vergelijkingen tussen het openbaar onderwijs en het nationaal-socialisme zijn lachwekkende producten van het verleden geworden. Zij horen bij een diep verdeelde samenleving die dankzij de inzet voor individuele vrijheid en verantwoordelijkheid, die godsdienst en politiek tot persoonlijke gewetenskwesaties maakte, in de vergetelheid is geraakt.

De inzet voor een geïndividualiseerde samenleving heeft de consensuscultuur in het Nederlandse onderwijs dus sterk bevorderd. Waar de nationale politiek in de jaren zeventig ten prooi viel aan scherpe polarisatie die ook het onderwijs niet ongemoeid liet, viel die verdeeldheid in het niet bij de gespannen samenleving van voorheen, een samenleving waarin vruchtbare nationale politiek slechts mogelijk was omdat politiek gevoelige thema’s zoals de schoolstrijd aan het middenveld waren uitbesteed. Niet alleen de maatschappelijke harmonie was bij de Nederlandse individualiseringsdrang gebaat. Specifieke emancipatiegroepen, waaronder feministen en

²⁵ Hala Naoum Néhmé en Frans de Graaf, ‘Islamitische scholen (1). Tijd voor ontmoedigingsbeleid’, *Socialisme en Democratie* 68:4 (2011) 44-49, aldaar 44.

homoseksuelen, profiteerden van de gelijkheid en het primaat van de individuele keuze die de geïndividualiseerde samenleving predikte. Homoseksuelen werden in de jaren tachtig zelfs een uithangbord van de emancipatiepolitiek die onderwijsvakorganisaties voerden. Tot op de dag van vandaag is de jonge homo, die zijn geaardheid persoonlijk ontdekt, uit de kast komt en zijn persoonlijke identiteit in vrijheid uitdraagt, een van de krachtigste uithangborden van de geïndividualiseerde samenleving.

De verworvenheden van de geïndividualiseerde samenleving zijn veel Nederlanders in de loop der jaren dierbaar geworden. Zij hebben echter wel een prijs. Waar de geïndividualiseerde samenleving vrijheid predikt, heeft zij een sterke neiging om die vrijheid op te leggen aan groepen die worden verondersteld haar beginselen niet vrijwillig te onderschrijven. Haar vermogen om vrije en onvrije, tolerante en intolerante, geïndividualiseerde en ongeïndividualiseerde burgers van elkaar te onderscheiden is betwistbaar. Vaak blijken scheidslijnen arbitrair. Is een orthodoxe christen die tweemaal op zondag de kerk bezoekt per definitie minder vrij en zelfstandig dan een seculiere burger die de kerk het liefst vermijdt? Is een imam die homoseksuelen met varkens vergelijkt intoleranter dan een politicus die *Mein Kampf* en de Koran naast elkaar legt? Heeft de traditionele kap die hoort bij Spakenburgse klederdracht meer bestaansrecht dan de hoofddoek van een islamitische vrouw?

Maar zelfs al zouden burgers in de geïndividualiseerde samenleving als bokken en schapen te scheiden zijn, dan nog schuilt in de individualiseringsagenda een gevaar. De neiging om individuele vrijheid en verantwoordelijkheid op te leggen, om mensen te dwingen te worden zoals wij, lijkt toe te nemen. Klassieke groepsvrijheden, zoals het recht van de SGP om vrouwen als partijlid te weigeren of het recht van christelijke scholen om voorlichting over homoseksualiteit af te weren, komen daardoor onder druk te staan. Door individualiseringswaarden op deze wijze af te dwingen, voorziet de Nederlandse democratie zichzelf van een ideologisch fundament: zij is bedoeld voor die burgers, die haar beginselen onderschrijven. Die houding is principieel, maar daardoor ook gevaarlijk. Ze ondermijnt het vermogen van een samenleving om met verschillen om te gaan, om ongewenst maatschappelijk gedrag met kracht van argumenten te bestrijden.

Het dilemma waarvoor Nederland als zelfbenoemde geïndividualiseerde samenleving staat, is niet gemakkelijk. De uitsluiting van moslims en orthodoxe christenen, waarin de grenzen van de Nederlandse ruimdenkendheid zichtbaar worden, komt voort uit waarden van vrijheid, verantwoordelijkheid en tolerantie die veel Nederlanders oprecht onderschrijven. Dit basale inzicht biedt evenwel ook uitzicht. Het laat zien dat het aanhangen van de 'juiste' waarden inzake vrijheid, verantwoordelijkheid en tolerantie geen garanties biedt voor juiste resultaten. Dat moet te denken geven. Als de geïndividualiseerde

samenleving haar eigen groepsdruk wil aanvechten, kan dat slechts vanuit het besef dat wij in veel opzichten niet de vrije individuen zijn die wij menen te zijn. Onze individualisering komt niet voort uit feitelijk meetbare atomisering of pluriformisering, maar uit een zorgvuldig gekoesterd maatschappelijk zelfbeeld dat andersdenkenden onbedoeld buitensluit.

Wellicht valt de discussie over individualisering en groepsvorming uiteindelijk op twee basale, maar innerlijk tegenstrijdige menselijke behoeftes terug te voeren: de wens om ergens bij te horen en de behoefte zich van anderen te onderscheiden. Daarmee is niet gezegd dat elke vorm van groepsvorming of onderscheidingsdrang even waardevol, verstandig of wenselijk is. Het besef dat ieder mens zowel individu als groepsdier is, waardoor een vrije samenleving groepsgewijze inspanningen vergt, biedt echter een vruchtbaarder basis voor debat dan ongefundeerde individualiseringsdrang.