25 43.90

DIE DARSTELLUNG DES CHRISTENTUMS IN ÄGYPTISCHEN SCHULBÜCHERN VON 1981/82¹

von Peter Antes

Der Dialog der Christen mit Vertretern der anderen Weltreligionen ist heute erfreulicherweise schon fast zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Eine neue Phase des Miteinander der Religionen ist eingeleitet, für das bloße Nebeneinander hat man anscheinend nur noch wenig übrig, in jedem Falle aber werden die leidvollen Beispiele des Gegeneinander endgültig der Vergangenheit zugerechnet. Man hört und liest von Konferenzen und Tagungen der Begegnung. Auf hoher und höchster Ebene wird beteuert, daß diese neue Art des Umganges miteinander von nun an immerwährende Gültigkeit haben soll und im übrigen auch dem ursprünglichen Geist der Religion entspricht, wie einzelne Zitate aus Bibel und Koran – um nur diese hl. Schriften zu nennen – belegen.

Andererseits gibt die eine oder andere Nachricht auch Anlaß zum Zweifel an diesem harmonischem Miteinander, wenn man beispielsweise etwas von der diesbezüglichen Zurückhaltung und Skepsis vieler Christen im Orient² oder von einer entsprechenden Ablehnung des Dialogs auf seiten der Muslime³ und von einem missionarischen Neuaufbruch des Islam⁴ erfährt.

Gerne hält man derartige Erscheinungen für „Rückfälle“ in die Zeit vor dem Dialog, die zeigen, daß noch viel Aufklärungsarbeit geleistet werden muß, bis alle dialogbereit sind. Die Theologen und Religionslehrer sind also gefordert, wenn es um ein neues Verständnis der Religion und des Verhältnisses zu anderen Religionen geht, und es liegt nahe, daß hierbei der Schule eine Schlüsselrolle zukommt.

In der Schule wird – zumindest zu einem großen Teil – das grundgelegt, was die kommenden Generationen als geistiges Rüstzeug mitbringen werden. Hier wird das Wissen vermittelt, das allein die Grundlage für den Dialog bei den meisten Muslimen in Zukunft sein wird. Darüber hinaus wird die Einstellung eingeübt, die auch ihre spätere Haltung entscheidend mitprägt. Von daher ist es wichtig, dies näher zu untersuchen. Das ist mit großer Genauigkeit möglich, da Schulbücher auf Vermittlung und Verständlichkeit aus sind und deshalb ihre Aussagen und Absichten klar darlegen, indem sie schwierige Zusammenhänge vereinfachen und elementarisieren.

Arabisch ist die Sprache des Koran, und deshalb kommt der arabischsprachigen Welt bis heute eine Bedeutung zu, die ihren prozentualen Anteil an der Gesamtheit der Muslime beträchtlich übersteigt. Ein Blick auf die Demographie der arabischen Staaten zeigt zusätzlich, daß Ägypten mit z. Z. ca. 45 Millionen Einwohnern und einer jährlichen Zuwachsrate von mehr als einer Million hierunter eine Vorrangstellung einnimmt, die zu der Aussage berechtigt, daß die Lehrinhalte der Ägypter durchaus als exemplarisch und repräsentativ angesehen werden können.

Hinzu kommt, daß im Gegensatz zu anderen arabischen Staaten mit nahezu ausschließlich islamischer Bevölkerung wie z. B. Saudi-Arabien, Liby-

en oder Algerien in Ägypten die Existenz der Christen nicht nur theoretisch bekannt ist, sondern durchaus real als tägliches Mit- und Nebeneinander, bisweilen auch als Gegeneinander⁵ erlebt wird.

Die Darstellung des Christentums in den ägyptischen Schulbüchern beinhaltet somit gesellschaftspolitische Aspekte des Zusammenlebens von Muslimen und Christen in ein und demselben Staat, sie erinnert an historische Zusammenhänge, die nicht immer zu den ruhmreichen Erinnerungen gehören, und sie muß schließlich der theologischen Sichtweise der Muslime Rechnung tragen.

Bevor dies im einzelnen ausgeführt werden kann, seien noch einige Vorbemerkungen zum Schulwesen in Ägypten im allgemeinen und zu den Erziehungszielen sowie zu den Rahmenbedingungen einer solchen Untersuchung erlaubt.

1. Das Schulwesen in Ägypten

1.1. Schule und Schulbuch. „In Ägypten gibt es erst seit 1922 die Schulpflicht. In den ersten Jahrzehnten konnte trotz dieser Schulpflicht nur etwa die Hälfte aller Kinder erfaßt werden, da es naturgemäß anfangs an Schulhäusern und an Lehrkräften mangelte. Von 1953 an wurde dann die Durchführung der Schulpflicht energisch vorangetrieben. Bis heute dürften etwa 80 % der Kinder erfaßt sein. 100 % sind für 1982 bereits geplant. Die Zahl der Analphabeten ging von anfänglich 98 % vor Einführung der Schulpflicht auf 81 % im Jahre 1953 und jetzt 56 % zurück. Im Grundschulalter sind es nur noch 20 %, so daß das Analphabetentum in Kürze der Vergangenheit angehören wird.“⁶

Das Schulsystem gliedert sich in drei Typen von Schulen, die aufeinander aufbauen. Zunächst ist für alle Schüler die 6jährige Grundschule (*ibtidā'iya*) verpflichtend. Wer sie erfolgreich absolviert hat, kann danach 3 Jahre lang eine Art Mittelschule (*i'ādā'iya*) besuchen. Erst dann folgen die drei Jahre der höheren Schule (*tānawīya*), an deren Ende das Abitur steht, das zum Hochschulstudium berechtigt.

All diese Schulstufen folgen in sämtlichen Klassen und Fächern einem zentral festgelegten Kanon, der für alle – einige wenige private Auslandsschulen ausgenommen – verbindlich und allein gültig ist. Die Einhaltung dieses Kanons wird durch die Schulbücher garantiert.

Anders als in vielen anderen arabischen Ländern sind in Ägypten die Schulbücher nicht über den Buchhandel erhältlich. Sie werden vom Staat gedruckt und über den sog. „General-Organisator für Schulbücher“ direkt an die Schulen verteilt und dort an die Schüler weitergegeben, wobei für die Schüler staatlicher Schulen Lehrmittelfreiheit herrscht, während die in den Privatschulen mit staatlicher Anerkennung – hierher gehören vor allem die angesehenen Schulen der Jesuiten, christl. Schulbrüder u. a. m. – einen kleinen Obolus entrichten müssen, der dem Preis entspricht, zu dem die entsprechende Privatschule die Bücher der Schulbehörde abkauft.

All dies macht zugleich verständlich, weshalb es pro Fach und Klasse jeweils nur ein einziges Lehrbuch für ganz Ägypten gibt. Es handelt sich dabei, was die äußere Form angeht, meist um eine Art Broschüre mit Klammerheftung und wenig widerstandsfähigem Umschlag. Der Druck ist gewöhnlich nach Art unserer Hektographien sehr einfach gehalten. Deshalb treten Farbbilder bzw. -drucke nur selten auf; in der Regel ist alles in Schwarz auf dickem, relativ grobem Papier gedruckt. Hinsichtlich des Inhaltes werden häufig mehrere Autoren als Verfasser genannt, ihre Namen sind auf dem Umschlag aufgedruckt, wobei stets als Rahmenüberschrift der eigentlich Verantwortliche: „die arabische Republik Ägypten. Das Ministerium für Erziehung und Unterricht“ genannt ist.

Es versteht sich von selbst, daß der Inhalt der Bücher die offiziell gewünschte Sichtweise widerspiegelt und das gesamte Herstellungs- und Verteilungsverfahren durchaus beträchtliche Veränderungen in bestimmten Fragen von einem Jahr zum anderen zuläßt. So war beispielsweise im Frühjahr 1982 von mehreren Schulleitern in Ägypten zu hören, daß man in den Fächern „Gemeinschaftskunde“ (iğtimāʿīya) bzw. „Staatsbürgerkunde“ (qaumīya) mit einer Revision des gegenwärtigen Unterrichtsmaterials für das Schuljahr 1982/83 rechnet, weil die bisherigen Inhalte für bestimmte Moslemkreise zu wenig Islamisches erkennen lassen.

Der Islam ist demnach nicht nur Gegenstand im Fach „Religion“, das nach Religionszugehörigkeit getrennt für Muslime und Christen im Sinne einer engagierten religiösen Unterweisung erteilt wird. Er findet sich auch in den Büchern der Gemeinschaftskunde, der Geschichte, der Geographie und der arabischen Sprache. Ähnlich wie die hebräische Bibel im heutigen Israel in zahlreichen Unterrichtsfächern als Bezugsrahmen gilt,⁷ rekurriert man in ägyptischen Schulbüchern auf koranische Beispiele oder auf Vorbilder und Ereignisse aus dem Leben und der Geschichte der Muslime. Ganz besonders stark ist dieser Bezug im Fach „arabische Sprache“ zu spüren. Traditionellerweise ist ja die „arabische Grammatik“ eine der Disziplinen des klassischen Koranstudiums; sie wird als etwas typisch Islamisches angesehen, weshalb man gegenwärtig in Ägypten kaum einen Lehrer für arabische Grammatik findet, der nicht Muslim ist.

Dies alles bewirkt, daß der christliche Schüler in Ägypten heute in vielfacher Weise islamische Unterrichtsstoffe lernen muß,⁸ wenn er überhaupt das Klassenziel erreichen will, während vom Muslim keineswegs ein Gleiches hinsichtlich einer ebenso fundierten Kenntnis über das Christentum verlangt wird. Damit soll das Ergebnis dieser Untersuchung nicht vorweggenommen, sondern nur auf einen wesentlichen Unterschied zwischen den Muslimen und den Christen in ein und derselben Schule hingewiesen werden.

Hinzu kommt noch ein weiteres: Der Christ steht in der Schule vor einer sprachlichen Gewissensfrage. Er muß sich entscheiden, ob er beispielsweise bei der Nennung des Propheten MUHAMMAD die unter Muslimen übliche Segensformel hinzufügen will und ob er, wenn etwa von JESUS die Rede ist, diesen wie die Muslime ʿĪsā oder wie die Christen YAsūʿ nennt. Die Entschei-

dung ist für ihn deshalb sehr relevant, weil der muslimische Lehrer seinerseits derartige Sprachgewohnheiten oft bei der Beurteilung berücksichtigt, da sie nach Meinung vieler durchaus etwas über die sprachliche Kompetenz des Schülers aussagen. Dies wird verständlich, wenn man bedenkt, daß Grammatik, Stil und Ausdruck im Arabischen letztlich auf dem Koranstudium fußen und dadurch in ganz bestimmter Weise festgelegt sind.

1.2. Die Erziehungsziele. Bei der Lektüre der Bücher fällt auf, daß häufig die Inhalte in der ich-Form vermittelt werden, um dem Schüler (vor allem der Grundschule) die Identifikation zu erleichtern, während er andererseits des öfteren wieder direkt (in der du-Anrede) angesprochen wird. Dabei wird ihm vorzugsweise eine positive Sicht von seiner Umwelt und seinem Land nahegebracht, nur selten ist von Problemen, nie von unlösbaren Problemen die Rede.

Als eine Art Resümee der Zielvorstellung kann ein Text gelten, der für das 3. Grundschuljahr im Fach „Arabisch“ so lautet: „O mein Gott, ich liebe meinen Vater und meine Mutter, ich liebe mein Land/Dorf (bilādi), ich rufe meinen Herrn jeden Morgen an und bitte ihn, mich erfolgreich zu machen in meinem Leben, ich will nützlich sein für mich und meine Leute, und ich will meinem Vater und meiner Mutter schön antworten, ich will meinem Vaterland dienen und wünsche für es Sieg und Stärke.“⁹

Damit werden wichtige Themenkreise genannt, die immer wieder behandelt werden: die Verantwortung des Menschen vor Gott, die Liebe zu Vater und Mutter, oft auch als Verhältnis zur Familie und zu den Verwandten näher expliziert, eine Bindung an den Herkunftsort, die Bedeutung des Gebetes, ein Engagement für das eigene Wohlergehen und das der Familie, der Gehorsam gegenüber den Eltern und schließlich ein gewisser Patriotismus. Faulheit wird abgelehnt und eine arbeitsame Haltung gelobt: „Jeder Mensch liebt es zu arbeiten: der Schüler, der Lehrer, der Beamte, der Handwerker und der Bauer.“¹⁰

Zusätzlich finden sich immer wieder Geschichten und Aufforderungen, die zur Sauberkeit anspornen sollen und zwar ebenso sehr, was die Kleidung¹¹ als auch was das Wohnen und den Stadtteil bzw. die Wohngegend angeht.¹² Hinzu kommen Erläuterungen der Ziele des Staates für ein gesundes Wohnen – nach Stadt und Land getrennt.¹³

Die lawinenartige Wirkung von Eigeninitiative kommt exemplarisch in der Geschichte von Sūsan¹⁴ zum Ausdruck. Es wird erzählt, daß dieses Mädchen in einem Stadtteil lebte, in dem man wenig auf Sauberkeit achtete. Auch Sūsan war so, bis die Lehrerin sie in der 3. Grundschulklasse aufforderte, ihr Kleid zu waschen und sich selbst zu waschen und zu kämmen. Sūsan tat es schließlich, und die Lehrerin schenkte ihr aus Freude ein neues Kleid. Das freute Sūsan und ihre Mutter. Man fand Gefallen an der Sauberkeit, reinigte das Eßbesteck, die Wohnung, das ganze Haus. Das Beispielspiel machte Schule bei den Nachbarn, und bald war die ganze Straße so schön, daß ein Ingenieur der Stadt bei einer zufälligen Durchfahrt sehr erfreut war und sich für eine

Hilfe von seiten der Stadt einsetzte. Es wurde Wasser und Strom gelegt, Bäume wurden gepflanzt. So war alles anders, schöner geworden.

Das Beispiel zeigt zugleich einen Entwicklungsfortschritt nach dem Erzählschema „früher – jetzt“, wie es sich in diesen Büchern häufig findet, sei es hinsichtlich der Fortbewegung (vom Esel/Kamel über Zug/Schiff bis zu Flugzeug/Mondfahrt),¹⁵ des Wohnens¹⁶ oder anderer Dinge.

Dem europäischen Leser dieser Bücher fällt auf, daß häufig vom „Feind“ und vom „Krieg“ die Rede ist. Dazu paßt das Geschichtsbild, das da lautet: „Deine Geschichte ist voll von Heldentaten“, wie es in der Lebensbeschreibung des ŠALĀH AL-DĪN zu lesen ist. Ihm war es bekanntlich gelungen, Jerusalem den Kreuzfahrern zu entreißen und in die Hände der Araber zu bringen. Mit einer gewissen Wehmut heißt es am Schluß der Geschichte: „Heute warten die Araber auf die große Heldentat, die Jerusalem zurückerobert, wie ŠALĀH AL-DĪN es früher zurückerobert hat.“¹⁷ Der „tapfere Araber“¹⁸ gehört zum typischen Klischee, er ist dem Denken ebenso präsent wie der saubere, auf seine Gesundheit bedachte, wahrhaftige und zuverlässige Muslim¹⁹ oder der Gedanke, daß in der arabischen Welt die Wiege der modernen Kultur stand und dort der Ursprung der europäischen Wissenschaft zu suchen ist.²⁰

1.3. Vorgehensweise und Grenzen der Untersuchung. Meine Ausführungen beziehen sich auf die Schulbücher, die in den Fächern Arabisch, Gemeinschaftskunde, Geographie, Geschichte und Religion (sowohl islamische als auch christliche) im Schuljahr 1981/82 in Ägypten in Gebrauch waren, auch wenn sie manchmal ein etwas früheres Erscheinungsdatum tragen. Ich habe sämtliche Lehrbücher der genannten Fächer für alle Klassen und Schularten auf Arabisch vollständig durchgelesen, wobei dies infolge des für Ägypten typischen direkten Verteilungssystems an die Schulen nur an Ort und Stelle und dank der Freundlichkeit mehrerer Kairoer Schulleiter möglich war.

Es würde zu weit führen, hier jedes Buch im einzelnen vorzustellen. Allgemein zutreffende Aussagen werden jeweils nur mit wenigen, charakteristischen Stellen belegt. Einzelne Passagen finden demgegenüber aus thematischen Gründen eine größere Beachtung und werden dementsprechend ausführlich zitiert und gewürdigt. Dieses Vorgehen ist nicht eklektisch, weil auch für den Fall der ausführlichen Besprechung jedes einzelnen der ca. 80 Bücher mit Blick auf die hier zu behandelnde Thematik kein anderes Gesamtergebnis erwartet werden kann.

Die Analyse bezieht sich ausschließlich auf die Druckwerke, die durchaus im Kontext der konkreten Schulklasse und durch den einzelnen Lehrer unterschiedliche Akzentsetzungen erfahren können, wie ich bei einigen wenigen Unterrichtsbesuchen feststellen konnte. Da in keiner der von mir besuchten Stunden das Christentum – auch nur andeutungsweise – behandelt wurde, muß ich auf diesbezügliche Beobachtungen gänzlich verzichten und mich für die Darstellung des Christentums ausschließlich auf die gedruckten Lehrbücher beschränken.

Hinsichtlich der Ergiebigkeit scheint sich ein Dreischritt mit zunehmender Bedeutung für das Thema anzubieten. Zunächst soll von den Büchern/Schulfächern die Rede sein, wo – von gelegentlichen, beiläufigen Bemerkungen abgesehen – die Hinweise auf das Christentum praktisch keine große Rolle spielen. Es sind dies die Fächer Arabisch, Gemeinschafts- bzw. Staatsbürgerkunde und Geographie, was nicht ausschließt, daß gleichzeitig die Hinweise auf den Islam und Koran wie etwa in den Lehrbüchern des Faches Arabisch/Grammatik durchaus zahlreich und zentral sind. Ein zweiter Schritt ergibt sich aus der Natur der Sache hinsichtlich der Geschichtsbücher, in denen zu gewissen Zeiten eine Erwähnung der christlichen Religion unerlässlich ist. Im dritten und letzten Schritt wenden wir uns den islamischen Religionslehrbüchern zu. Diese werden natürlich nur von den Muslimen benutzt, doch gerade deshalb wird das hier Gesagte für den künftigen Dialog von fundamentaler Bedeutung sein.

2. Wenige Hinweise auf das Christentum

2.1. Ein intensives Studium der Bücher im Fach *Arabisch/Grammatik* zeigt, daß recht unterschiedliche Themenkreise in Prosa und Dichtung aufgegriffen und behandelt werden. Die Bandbreite reicht von der islamischen Religion²¹ über den bereits erwähnten *ŞALĀḤ AL-DĪN*²² bis zum großen Sieg über die Israelis unter der Führung Sadats am 6. Oktober 1973²³ und der Unterscheidung zwischen Judentum als Religion und Zionismus als politischer Bewegung.²⁴ Hinzu kommt der Hinweis darauf, daß die arabische Kultur als Wurzel für die europäische Kultur anzusehen ist.²⁵ Die Texte suggerieren, daß die arabische Kultur des Mittelalters und die islamische ein und dasselbe seien. Vom Christentum ist bei alledem nicht die Rede.

Lediglich ein Vergleich in der Länge des islamischen Jahres mit dem christlichen im Bericht „das 15. Jahrhundert“,²⁶ in das die Muslime 1980 n. Chr. eingetreten sind, kann als sehr beiläufiger Hinweis gewertet werden. Darüber hinaus findet sich nur eine relevante Stelle in all diesen Büchern, wenn nämlich gesagt wird, daß viele Christen und Muslime im Mittelalter von der Brüderlichkeit in Gott gesprochen haben, während ein solches Denken in der Neuzeit in Europa abgenommen hat.²⁷

2.2. Etwas ersprießlicher ist der Befund in den Büchern des Faches *Gemeinschaftskunde/Staatsbürgerkunde*. Dabei gehört zu den Themen der Staatsbürgerkunde eine Art Institutionenlehre für Ägypten seit der Unabhängigkeit²⁸ und die Rolle Ägyptens im Rahmen der internationalen Politik und vor allem innerhalb der arabischen Welt.²⁹ Zu den typischen Themenkreisen der Gemeinschaftskunde gehören das bereits bekannte Bemühen um die Sauberkeit, die Wohnungsnot und das geringe Einkommen, Verkehrsprobleme, Analphabetentum und Umweltverschmutzung. Ein besonders gravierendes Problem stellt die hohe Scheidungsrate dar, die außer auf wirtschaftliche Gründe auch auf ein falsches Verständnis der islamischen Möglichkeit der Entlassung (*ṭalāq*) zurückgeführt wird.³⁰ Von großer Bedeutung ist schließlich der Geburtenzuwachs. In diesem Zusammen-

hang wird ein fehlendes richtiges Verständnis der Position der Religion konstatiert.³¹ Die entscheidende Rolle „des Islam und der anderen Religionen“ für die Moral und die Wertvorstellungen des Menschen wird ausdrücklich anerkannt.³²

In der 3. Grundschulklasse lernt der Schüler die einzelnen Funktionen der Glieder der Gesellschaft kennen. Er erfährt von idealen Verhaltensweisen wie etwa der Hilfsbereitschaft gegenüber den Nachbarn und der Pflege öffentlicher Gartenanlagen. Auch die Erziehungsziele innerhalb der Familie kommen zur Sprache: religiöse Unterweisung mit Einübung in Gebet und Fasten, das Sagen der Wahrheit, die Liebe zu den Menschen, die Hilfe für die Armen und die Achtung vor älteren Leuten. Danach wird kurz von den Festen gesprochen, wobei der Muttertag am 21. März, der Geburtstag und die religiösen Feste wie das Geburtstagsfest des Propheten MUHAMMAD, das Neujahrsfest zu Beginn des islamischen Jahres, das islamische Opferfest (ʿīd al-aḏḥā) sowie das christliche Weihnachtsfest (ʿīd milād al-masīḥ) erwähnt werden.³³ Das christliche Osterfest wird hierbei – vielleicht aus den unter 3.1. erwähnten Gründen – nicht mit aufgezählt. Zum Geburtstagsfest des Propheten MUHAMMAD, so wird gesagt, gratulieren die Christen ihren muslimischen Brüdern, während umgekehrt die Muslime ihren christlichen Brüdern „unter uns“ aus Anlaß des Geburtsfestes CHRISTI Glückwünsche aussprechen.³⁴

Die Präsenz der Christen wird schließlich in diesem Buch durch die Forderung 6: „schreibe die Namen der Kirchen auf, die sich in Deinem Wohnviertel befinden“ deutlich, wodurch die Forderung 5: „schreibe die Namen der Moscheen auf, die sich in Deinem Wohnviertel befinden“ ein christliches Pendant findet,³⁵ während auf dem schematischen Plan des Dorfes/Wohnviertels³⁶ oben lediglich eine Moschee, nirgends aber eine Kirche eingezeichnet ist.

Die ausführlichste Passage dieser Bücher, die im Gegensatz zu den unter 2.1. genannten auch kaum vom Islam her geprägt sind, findet sich in dem Sozialkundebuch der 4. Grundschulklasse, in dem zuerst eine Art allgemeiner Weltgeographie gebracht wird, worauf die Geschichte des alten Ägypten folgt. Ganz am Ende wird schließlich etwas über die römische Zeit in Ägypten gesagt, wobei auch das frühe Christentum Erwähnung findet. Der Passus soll deshalb hier vollständig zitiert werden:

„Idolatrie war die Religion der alten Römer, denn sie glaubten an eine Vielzahl von Göttern und hielten ihre Vorfahren für heilig und verehrten deren Standbilder in den Tempeln.

Nachdem sie ungefähr 30 Jahre über Ägypten geherrscht hatten, wurde in Bethlehem in Palästina der Herr Messias – über ihm sei der Friede – geboren, und die christliche Religion verbreitete sich im römischen Reich, und die Ägypter nahmen sie an.

Die römischen Machthaber aber setzten gegen die Ägypter Grausamkeit und Gewalt ein, nachdem die Ägypter das Christentum angenommen und die religiösen Praktiken der idolatrischen Römer aufgegeben hatten. Eine große Zahl ägyptischer Christen starb (so) für ihren Glauben und die Treue zu Gott den Märtyrertod.

Die Römer setzten die grausame Verfolgung der Christen fort, bis der römische Kaiser (selbst) das Christentum angenommen und es zur offiziellen Religion im Staat gemacht hatte. Trotzdem waren die Ägypter nicht frei von der Verfolgung durch die christlichen Römer (ihnen gegenüber) wegen ihres Dissenses mit ihnen bezüglich der christlichen Religion.

Es bedrückte die Ägypter, daß die römische Oberschicht (= die Byzantiner) sich in ihre religiösen Angelegenheiten mischten. Sie standen (gegen sie) auf und kämpften aufs neue zur Verteidigung ihrer Religion. Ihr Widerstand gegen den römischen Imperialismus in ihrem Land war stark, bis der Islam auf der arabischen Halbinsel erschien und die Muslime Syrien und Palästina von den Römern (= Byzantinern) erkämpften und ebenso Ägypten, das ^عAMRŪ BN AL-^عAṢ im Jahre 641 eroberte. Die Ägypter begrüßten die arabische Herrschaft, die sie von der dunklen Herrschaft der Byzantiner befreite und für sie Sicherheit, Gleichheit und Kultfreiheit Wirklichkeit werden ließ.⁴³⁷

Mit diesem kurzen Abriß der Geschichte des Christentums bis zur Eroberung Ägyptens und Syriens/Palästinas durch die Muslime haben wir den Rahmen der Gemeinschaftskunde überschritten und sind in die Aussagen zum Fach Geschichte eingetreten, weshalb die Interpretation dieses Textes erst im Rahmen der Geschichtsbücher erfolgen soll. Zuvor aber sei noch eine knappe Besprechung der Geographiebücher eingeschoben.

2.3. Die Lehrbücher im Fach *G e o g r a p h i e* unterscheiden sich von den unsrigen inhaltlich nur insofern, als wesentlich ausführlicher die arabischen Länder und stattdessen die europäischen Länder sowie die anderer Kontinente nur in Auswahl behandelt werden. Für unseren Zusammenhang ist lediglich ein Buch interessant. Es behandelt Afrika (Südafrika, Zaire, Somalia), Asien (Iran, China, Türkei), Europa (Sowjetunion, Italien, Schweden),⁵⁸ Nordamerika (Kanada, USA), Südamerika (Argentinien) und Australien. Zum Thema Religion wird lediglich beim Kontinent Asien etwas gesagt, wenn es in der Einleitung heißt, daß hier „die berühmten Religionsstätten“ liegen: Mekka, Medina, Jerusalem (mit der Aqṣā-Moschee und der Grabes-, arab: Auferstehungskirche) und Bethlehem (Geburtsort des Messias). Doch Asien hat nicht nur „die drei himmlischen Religionen“ (gemeint sind die drei Offenbarungsreligionen: Judentum, Christentum, Islam) hervorgebracht, sondern auch die alten Kulturen (China, Indien, Irak = Mesopotamien, Mittelmeerküste = Phönizien) und die größten Befreiungsbewegungen vom Imperialismus und Zionismus.⁵⁹ Bei der Charakterisierung einzelner Städte der behandelten Länder wird über Maṣhad im Iran u. a. gesagt, daß dort „das Grab des Imam al-Riḍā von den Imamen der Schia“⁴⁰ zu finden ist, während beispielsweise bei der Besprechung der Stadt Rom⁴¹ jeglicher Hinweis auf den Vatikan und seine Bedeutung für die Christen fehlt.

3. Die Geschichtsbücher

Wie bei uns sind auch die Geschichtsbücher Ägyptens nach dem dreiteiligen Schema: Altertum, Mittelalter, Neuzeit aufgebaut, und wie bei uns wird der heimatlichen Region Vorrang vor den anderen Weltgegenden einge-

räumt. Dies hat dann – um nur die Konsequenzen anzudeuten – zur Folge, daß bei der Behandlung der Neuzeit der ganze 2. Weltkrieg auf nur einer Seite⁴² abgehandelt wird. Aussagen zu Deutschland fehlen in diesem Buch völlig, wenn man von der Erwähnung einer zeitweisen Verjagung der Engländer aus der arabischen Welt durch deutsche und italienische Truppen während des 2. Weltkrieges einmal absieht.⁴³

3.1. Die Behandlung des Altertums in der Mittelschule weist große Parallelen zu dem bereits zitierten Text aus der Gemeinschaftskunde auf. Das Geschichtsbuch der 1. Mittelschulklasse behandelt ausführlich die Welt des alten Ägypten und dann – mit Blick auf Ägypten – die Zeit der Griechen und Römer. Zum Abschluß der Römerzeit folgt ein Kapitel über „das Auftreten des Christentums und seinen Eintritt nach Ägypten“. Dort lesen wir:

„Das Auftreten des Herrn Messias:

Ungefähr 30 Jahre, nachdem die Römer in Ägypten die Herrschaft übernommen hatten, wurde in Bethlehem in Palästina ‚Īsā‘ – über ihm sei der Friede – geboren. Nachdem er einen Teil seines Lebens in ‚Nazaret‘ verbracht hatte – von seiner Kindheit an fiel er durch Weisheit und ein Interesse an religiösen Dingen auf – und nachdem er eine neue Lehre gebracht hatte, die auf der Liebe zu Gott und der gegenseitigen Liebe unter den Menschen, der Demut, der Toleranz und der Brüderlichkeit aufgebaut ist, und nachdem seine Lehre von einem Teil der Menschen angenommen worden war, verbreitete sich die Nachricht von ihm und seinen Wundern in Palästina, und er war überall bekannt.

Die Stellung der Juden in Palästina zum Herrn Messias:

Die Juden glaubten zunächst, er würde ihre Bewegung leiten und sie (die Juden) zu Reichtum und Ehre bringen, aber der Herr Messias war nicht darauf bedacht, eine irdische Königsherrschaft zu errichten, und deshalb wandten sie sich gegen ihn und bekämpften seine Bewegung zu einer Zeit, als der Widerstand der Römer gegen ihn zunahm.

So mußte der Herr Messias viel von ihrer schlechten Behandlung ihm gegenüber und ihrer Feindschaft erdulden, ja schließlich beschlossen sie, sich von ihm zu befreien und übergaben ihn den Römern.

Die Ausbreitung des Christentums:

Die Apostel des Christentums, die an die Lehre des Messias glaubten und seinem Glauben treu blieben, versuchten den christlichen Glauben über Palästina hinauszubringen. So reiste der hl. ‚Paulus‘ in die Länder Europas und predigte das Christentum, während der hl. ‚Markus‘ es in Ägypten verkündete.

Das zweite christliche Jahrhundert war noch nicht zu Ende, da war das Christentum zur führenden Religion im Lande der Griechen, in Kleinasien, in Syrien und Ägypten geworden, und gegen Ende des dritten Jahrhunderts war das Christentum die führende Religion im ganzen römischen Reich.⁴⁴

Der zitierte Passus könnte in dieser Form wohl auch in einem europäischen Geschichtsbuch stehen. Sicherlich hätte man dabei allerdings Hemmungen gehabt, so einfach vom „Messias“ (griech.: Christus) zu sprechen. Für die Muslime ist dies aber nur ein Ehrentitel, der im Koran vorkommt und ohne

die christliche Implikation des Erlösers oder des Verheißenen Israels verwandt wird. Gewisse typische islamische Assoziationen beinhaltet demgegenüber der Name ʿIsā, wenn man beispielsweise an die Leugnung der Kreuzigung Jesu denkt.⁴⁵ Der obige Text umgeht dieses Problem elegant, indem er irgendwie ein Ende des irdischen Lebens Jesu bei anhaltender Feindschaft von seiten der Juden andeutet, aber jede präzise Aussage diesbezüglich vermeidet. Umgekehrt nimmt der Text wohl auch auf die Christen Rücksicht, wenn er nur von einem besonderen Charakter Jesu schon als Kind spricht, ohne die im Koran erwähnten Wunder des Knaben Jesu zu nennen.

Die ausgewogene, fast diplomatische Sprechweise des Lehrbuchtextes kann im konkreten Unterrichtsgeschehen sicherlich die eine oder andere „Verdeutlichung“ erfahren, die weniger diplomatisches Feingefühl erkennen läßt, zumal durchaus mit bohrenden Fragen der Kinder und deren Wunsch nach größerer Präzision zu rechnen ist. Dies zu beurteilen ist hier jedoch nicht die Aufgabe, da ausschließlich die Lehrbücher als Grundlage für die Untersuchung dienen.

Für den weiteren Verlauf der Geschichte des Christentums ist von der Ausbreitung und – hier nicht mitübersetzt – von den Christenverfolgungen die Rede. Es wird – wie im zitierten Gemeinschaftskundebuch – berichtet, daß danach der römische Kaiser das Christentum als Religion selbst angenommen und für das Reich zur Staatsreligion gemacht hat. Für die Ägypter aber gingen die Verfolgungen unter den Byzantinern weiter, weil sie die dogmatische Richtung der byzantinischen Theologie abgelehnt haben. Sie hielten an ihrem Glauben fest und fanden „in ihm erhabene Lehren und Werte sowie besonders hervorragende Vorbilder. Sie gebrauchten die koptische Sprache – es ist die alte ägyptische Sprache, die mit griechischen Buchstaben geschrieben wird – bei der Übersetzung der Bibel und zur Erfüllung der Gebote der neuen⁴⁶ Religion [...] Sie erhoben sich und kämpften aufs neue, um ihre Religion zu verteidigen. Dieser Kampf war nicht weniger bedeutend und heftig als der Kampf, der zwischen den Ägyptern und den heidnischen Römern zu Beginn stattfand. Dieser Kampf hing mit starken Tendenzen zu einer Trennung von der (ost-römischen) Kaiserherrschaft zusammen, doch die Ägypter verstanden es nicht, der Ausbeutung durch die Römer in wirtschaftlicher Hinsicht, der Abhängigkeit von ihnen in politischer Hinsicht und der Verfolgung durch sie in religiöser Hinsicht zu entgehen.“⁴⁷

Dies gelang erst durch das Auftreten MUHAMMADS und die militärischen Erfolge des frühen Islam, der hier als die große religiöse und politische Befreiung der ägyptischen Christen von der byzantinischen Vorherrschaft erscheint,⁴⁸ und damit ist zugleich die nächste Phase, das Mittelalter, eingeleitet.

3.2. Das Mittelalter ist für die 2. Mittelschulklasse wie für die 2. Klasse der höheren Schule identisch mit der Blütezeit der islamischen Geschichte, die mit der Geburt des Propheten MUHAMMAD, des „Siegels der Propheten“, beginnt. Lediglich ein kleiner Vorspann erwähnt die religiöse Situation der

arabischen Halbinsel vor dem Auftreten des Propheten. Neben dem Polytheismus und den Astralkulten ist die Rede von der Religion der Hanifen, die nach islamischer Auffassung und dem Geschichtsbuch entsprechend auf ABRAHAM zurückgeht, sowie vom Judentum und Christentum, wozu es u. a. heißt: „Vor dem Islam arbeiteten auf der arabischen Halbinsel die Byzantiner und die Abessinier an der Verbreitung des Christentums.“⁴⁹

Ausführlich wird das Leben MUHAMMADS beschrieben. Dabei lernt der Schüler auch, daß MUHAMMAD Briefe an die berühmtesten Herrscher seiner Zeit geschrieben hat, um sie zum Glaubensübertritt zu bewegen.⁵⁰ Sehr ausführlich folgen dann die einzelnen Dynastien, wobei immer wieder deutlich wird, wie hoch der kulturelle und wissenschaftliche Stand der Muslime damals war. Exemplarisch wird dies bei der Beschreibung HÄRÜN AL-RAŠĪDS (gest. 809 n. Chr.) klar, wenn es heißt: „die Könige Europas und Chinas haben RAŠĪD Geschenke gesandt, und zu seiner Zeit kamen die Gelehrten, die Dichter, die Rechtsgelehrten, die Literaten/Gebildeten (udabā) und die Sänger nach Bagdad.“⁵¹

Nach alledem wird verständlich, daß nicht nur religiöse Gründe die Kreuzzüge auslösten, sondern auch Machtgelüste und der Wunsch, sich der Errungenschaften des Orients zu bedienen.⁵² Dementsprechend wird definiert: „Die Kreuzzüge sind kriegerische Angriffe, die die Christen in Europa gegen die Muslime im Orient richteten, um das heilige Land aus ihren Händen zu befreien.“⁵³ Das Ergebnis war, daß die Muslime letztlich diesen Angriff siegreich abwehren konnten, während die Europäer insofern Nutzen daraus zogen, als sie viel gelernt haben: sie übernahmen Seiden- und Baumwollstoffe ebenso wie Teppiche und lernten neue Eßwaren wie Reis, Zucker und Zitronen kennen. Zusätzlich erfuhren sie etwas vom Stand der weit fortgeschrittenen arabischen Wissenschaft und brachten zahlreiche Bücher in Arabisch mit nach Europa zurück.⁵⁴

Von der aktiven Mitarbeit der orientalischen Christen an der Entwicklung der arabischen Wissenschaft berichten diese Bücher nichts. Sie stellen den hochentwickelten und gebildeten Muslimen im Orient die europäischen Christen gegenüber, die dank dieser kriegerischen Expeditionen etwas von der hohen Wissenschaft erfahren haben. Die Kreuzzüge sind somit ein Konflikt zwischen den Christen in Europa und den Muslimen im Orient.

3.3. Die eigentlichen Wurzeln der europäischen Kultur der Neuzeit liegen demnach in der Kultur des alten Ägypten und der anderen arabischen Länder (gedacht ist hier vor allem an Mesopotamien und Phönizien), in der griechisch-römischen Kultur und in der arabisch-islamischen Kultur. All dies zusammen führte zu jenem Umschwung, den man gewöhnlich Renaissance nennt und zu dem u. a. auch die Päpste durch ihre Ermutigung der Künstler (MICHELANGELO, die Sixtinische Kapelle und der Petersdom werden vorgestellt) wesentlich beigetragen haben.⁵⁵ LUTHER hat diese neue Denkweise (al-ṭaura) auf die Kirche selbst übertragen, wodurch es zur Reformation und Kirchenspaltung kam.⁵⁶ Die bedeutenden Namen hierfür sind LUTHER und CALVIN, doch was von ihnen berichtet wird, geht nicht über das hinaus, was bei uns in jedem Lexikon nachzulesen ist.

Ideengeschichtlich interessant ist, daß die technischen Errungenschaften der frühen Neuzeit auf das arabische Erbe zurückgeführt werden⁵⁷ und daß zu dieser Zeit der Durchbruch zur Freiheit des Denkens gelingt, der die Vorherrschaft der Kirche über das Denken der Menschheit beendet.⁵⁸

Die nächste Phase ist historisch die der geographischen Ausbreitung und des Kolonialismus/Imperialismus,⁵⁹ wobei eine weitere Ausbreitung des Christentums parallel stattfindet,⁶⁰ sofern nicht das Christentum durch Händler, Missionare und solche, die wegen einer Glaubensverfolgung auf der Flucht sind, in andere Länder wie beispielsweise in den Sudan⁶¹ gebracht wurde.

Im Gegensatz zur Zeit der Kreuzzüge, wo von den Christen in Europa die Rede war, wird bei der Beschreibung der Expedition NAPOLEONS nach Ägypten und der darauffolgenden Zeit französischer und englischer Herrschaftsansprüche im Orient kein Bezug mehr zum Christentum hergestellt.⁶² Damit stellt sich die Frage, ob diese Bücher nicht letztlich jener heute im Orient weitverbreiteten Grundvorstellung folgen, daß die europäische Neuzeit mit dem Christentum eigentlich nichts mehr zu tun hat, sondern Ausdruck eines post-christlichen Denkens ist. Die Bücher selbst enthalten zu wenig Material, um diese Frage zu beantworten.

4. Die Lehrbücher des Faches „Islamische Religion“

Im großen und ganzen folgen die Bücher im Fach „Islamische Religion“ einem einheitlichen Schema: sie beginnen mit kürzeren oder längeren Passagen aus dem Koran, die oft kommentiert werden, gehen dann auf einzelne Glaubenswahrheiten thematisch ein, besprechen danach konkrete Anweisungen aus dem Bereich der religiösen Verpflichtungen, ḥibādāt (z. B. die konkreten Formen des rituellen Waschens⁶³) und führen das rechte Verhalten des Muslim in bestimmten Situationen (ādāb) exemplarisch vor Augen, wobei oft Beispiele aus der Ḥadīṭ-Literatur oder dem Leben MUHAMMADS und anderer Propheten bzw. der Prophetengenossen zur Veranschaulichung dienen.⁶⁴

Der Unterricht ist ausschließlich der religiösen Unterweisung verpflichtet. Zu den ādāb gehören dabei auch die Pflicht des Muslim gegenüber seinem Vaterland, der persönliche Einsatz für die Erhaltung des Friedens und die konkrete Mitarbeit am Aufbau des Landes. Dieser Aufbau geschieht konkret durch die Religion, den Fortschritt der Wissenschaft und die materielle Verbesserung der Lebensbedingungen (man beachte die Reihenfolge!).⁶⁵

Das eigentliche Problem für den Dialog liegt oft schon im Koran, der eben neben sehr dialogfreundlichen Passagen auch dezidierte Aussagen enthält, die dem Kommentator nur wenig Spielraum lassen. Als Beispiel hierfür sei wie im Lehrbuch der 6. Grundschulklasse⁶⁶ Sure 61, 5–14 in der Reclam-Übersetzung zitiert:

„5. Und (gedenke) da MOSES zu seinem Volke sprach: ‚O mein Volk, warum kränket ihr mich, wo ihr wisst, daß ich ALLAHS Gesandter an euch bin?‘ Und da sie abwichen, ließ ALLAH ihre Herzen abweichen; denn ALLAH leitet nicht das Volk der Frevler.

6. Und da JESUS, der Sohn der MARIA sprach: ‚O ihr Kinder Israel, siehe, ich bin ALLAHS Gesandter an euch, bestätigend die Tora, die vor mir war, und einen Gesandten verkündigend, der nach mir kommen soll, des Name AHMED⁶⁷ ist.‘ Doch da er zu ihnen mit den deutlichen Zeichen kam, sprachen sie: ‚Das ist ein offenkundiger Zauberer.‘

7. Wer aber ist ungerechter, als wer wider ALLAH eine Lüge ersinnt, wo er zum Islam aufgefordert wird? Und ALLAH leitet nicht das ungerechte Volk.

8. Sie wollen ALLAHS Licht mit ihren Mäulern auslöschen, ALLAH aber wird sein Licht vollkommen machen, wiewohl es die Ungläubigen nicht mögen.

9. Er ist's, der seinen Gesandten mit der Leitung und der Religion der Wahrheit entsandt hat, um sie über jede andere Religion siegreich zu machen, auch wenn es den Götzendienern zuwider ist.

10. O ihr, die ihr glaubt, soll ich euch zu einer Ware leiten, die euch von einer schmerzlichen Strafe errettet?

11. Glaubet an ALLAH und an seinen Gesandten und eifert in ALLAHS Weg mit Gut und Blut (R. PARET übersetzt hier: Ihr müßt an Gott und seinen Gesandten glauben und mit eurem Vermögen und in eigener Person um Gottes willen Krieg führen). Solches ist gut für euch, so ihr es wisset.

12. Er wird euch eure Sünden verzeihen und euch in Gärten führen, durchleitet von Bächen, und in gute Wohnungen in Edens Gärten. Das ist die große Glückseligkeit.

13. Und andre Dinge (wird er euch geben,) die euch lieb sind – Hilfe von ALLAH und nahen Sieg! Und verkünde Freude den Gläubigen.

14. O ihr, die ihr glaubt, seid ALLAHS Helfer, wie JESUS, der Sohn der MARIA, zu den Jüngern sprach: ‚Welches sind meine Helfer zu ALLAH?‘ Es sprachen die Jünger: ‚Wir sind ALLAHS Helfer.‘ Und es glaubte ein Teil von den Kindern Israel, und ein anderer Teil war ungläubig. Und wir halfen den Gläubigen wider ihren Feind, und sie wurden siegreich.“

Es ist hier nicht der Ort, das damit verbundene Verhältnis zu anderen Religionen und den häufigen Gebrauch der Bezeichnung „ungläubig“ im Detail zu deuten. In jedem Falle ist die Dialogproblematik angesichts solcher Stellen deutlich geworden und dies vor allem dann, wenn Aussagen wie etwa die zum sog. Parakletenkapitel⁶⁸ immer wieder weitergegeben werden und dadurch ein dauerhaftes Problem für jeden Dialog mit den Christen darstellen.

Bisweilen gibt es auch erfreuliche Erscheinungen beim Kommentar. So wird beispielsweise Sure 112 wie in der Frühzeit des Islam als Ablehnung des Polytheismus verstanden⁶⁹ und nicht wie häufig im Mittelalter als Ablehnung der christlichen Trinitätslehre gedeutet.

Man kann mit Blick auf die kommenden Generationen nur hoffen, daß die lapidare Feststellung, die Anhänger der anderen Religionen hätten überall in der islamischen Gesellschaft „in völliger Freiheit“ gelebt,⁷⁰ eine tolerante Haltung beim Schüler bewirkt, auch wenn der Historiker weiß, daß dies so uneingeschränkt für die Vergangenheit nicht gilt.⁷¹

Unsere Untersuchung ist an ihrem Ende angekommen. Es ist dadurch deutlich geworden, daß die Darstellung des Christentums in den ägyptischen

Schulbüchern nirgends systematisch erfolgt. Vielmehr sind die Aussagen – wie im Fach Gemeinschaftskunde – vom praktischen Bemühen um ein möglichst harmonisches Zusammenleben zwischen Christen und Muslimen getragen und deshalb bei der Beschreibung des Lebens Jesu vorsichtig genug, um keiner Seite zu nahezutreten. Darüber hinaus wird das Christentum vor allem innerhalb des Faches Geschichte behandelt und dort am ausführlichsten in seiner vorislamischen Epoche. Durch das Auftreten MUHAMMADS, des „Siegels des Propheten“, ist „Allahs Licht“ den Menschen gebracht worden, nämlich „seine Religion, die zur Wahrheit führt und welche die islamische Religion ist“, wie es im Schulbuchkommentar zum entsprechenden Ausdruck („Allahs Licht“) im Vers 8 der zitierten 61. Sure heißt.⁷²

Soll diese Gewißheit, nicht nur von einer gnädig herabschauenden Haltung begleitet werden, sondern in eine positive Bereitschaft zum Dialog einmünden, so ist noch viel Aufklärungsarbeit und Pädagogik notwendig. Hierbei wäre es durchaus wünschenswert, wenn sich irgendwo ein Kapitel zum Dialog zwischen den Religionen und auch ein Hinweis auf den Beitrag der Christen zur arabischen Kultur⁷³ fände.

SUMMARY

The dialogue with other religions is a characteristic of present-day Christianity. It is therefore important for the Christians to see how the Muslims think about this in general and how they present Christianity in special. With regard to the coming generations, a look is taken upon Egyptian school books of 1981/82.

In the Arabic and geography books Christianity is only occasionally mentioned, Islam, however, to a considerable extent. In the social science books it is said that the Muslims should congratulate their Christian brethren on Christmas and vice versa, the Christians should congratulate their Muslim brethren on the end of the Ramadan.

In the history books the Early Christianity is being dealt with extensively. It is, however, avoided to say how Christ died and the Muslims turn up to be the liberators of the Christians of Egypt from the Byzantine persecutions. As concerns the Middle Ages, the crusades are mentioned as a fight between the Christians in Europe and the Muslims in the Orient. Regarding modern times, the expedition of Napoleon and colonialism/imperialism have no longer a connection to Christianity in these books.

The Islamic religious instructions books quote to a large extent Koranic texts. Thus it becomes clear that not all passages are suitable for a dialogue which – no doubt – is a theological problem that has to be thought about.

¹ Wie unten aus 1.1. und 1.3. deutlich hervorgeht, ist eine derartige Untersuchung nur an Ort und Stelle möglich. Das Projekt wurde in der Zeit vom 25. Februar–19. April 1982 in Kairo durchgeführt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat es durch eine Reisekostenbeihilfe unterstützt. Dafür möchte ich ihr an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

² Vgl. hierzu MICHEL LELONG, *Deux fidélités, une espérance. Chrétiens et musulmans aujourd'hui*, Paris 1979 33f.

³ Als besonders harte Stellungnahme gegen den Dialog ist etwa der Beitrag in der Zeitschrift „al-Azhar“ (Kairo) vom Februar 1979, 626ff anzusehen.

⁴ Hierher gehören Aufrufe, eine aktive Islammission zu beginnen, wie sie etwa bei 'ABD AL-HALİM MAHMÜD, *Ürübâ wal-Islâm*, Kairo 1979, 197f formuliert sind, oder die Erwar-

tung, Europa werde sich demnächst zum Islam bekehren (vgl. dazu PETER ANTES, *Allahs Sonne über dem Abendland*, in: Christ in der Gegenwart 34 (1982) 23, 189f) bzw. „die Nachrichten aus der islamischen Welt“ der Zeitschrift „*Risālat al-Azhar*“ (Kairo), wo per „islamische Welt“ etwa in der Nummer vom 25. März 1982, 7–9, nicht nur Nachrichten aus Kairo, Kuweit und Mekka, sondern auch solche aus Brüssel, Frankreich und den USA Erwähnung finden. Zusätzlich vgl. Anm. 25.

⁵ In diesem Zusammenhang sei etwa an die Auseinandersetzungen zwischen Kopten und fanatischen Muslimen vom Sommer 1981 erinnert, die Präsident SADAT im September 1981 veranlaßt haben, gegen beide Gruppen vorzugehen, wobei er bekanntlich sogar den koptischen Patriarchen SCHENUTE III. absetzte und ins Kloster Amba Bišoi im Natrontal verwies (vgl. hierzu BERTOLD SPULER, *Die orthodoxen Kirchen*, in: *Internationale Kirchliche Zeitschrift* 72 [1982] 3–32, bes. 21–25).

⁶ WOLFRAM HAUSMANN, *Der Erdkundeunterricht an ägyptischen Schulen*, in: *Internationale Schulbuchforschung*. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 3 (1981) 222–231, bes. 222. Des weiteren vgl. zum Schulwesen in Ägypten: *L'Égypte d'Aujourd'hui. Permanence et Changements 1805–1976*, éd. par M. C. AULAS u. a., Paris 1977, 177f.

⁷ Vgl. dazu PINCHAS LAPIDE, *Die Bibel im israelischen Alltag*, in: HEINZ KREMERS (Hrsg.), *Juden und Christen lesen dieselbe Bibel*, Duisburg 1973, 15–25, bes. 17f.

⁸ Dies muß berücksichtigt werden, wenn man die Schulbücher zum christlichen Religionsunterricht liest und dabei nur auf christliche Stoffe stößt und nicht etwa auch auf die Behandlung des Islam, wie sie sich zunehmend in den deutschen Religionsbüchern findet. Ungeachtet dessen wäre jedoch ein Kapitel zum Thema Dialog mit den anderen Religionen irgendwo in diesen Büchern wünschenswert.

⁹ al-Qirā'a wal-maḥfuzāt lil-ṣaff al-tālīt al-ibtidā'i 1980, 7 (Arabisch für die 3. Grundschulklasse).

¹⁰ al-Mawādd al-iḡtimā'īya lil-ṣaff al-tālīt al-ibtidā'i 1980, 11 (Gemeinschaftskunde für die 3. Grundschulklasse).

¹¹ al-Mawādd 23–26. Hierher gehören auch entsprechende Deutungen der Reinheitsvorschriften für den Muslim im islamischen Religionsunterricht z. B. Muršid al-muslim lil-ṣaff al-awwal al-i'ādā'i 1979, 60ff (Islamische Religion für die 1. Mittelschulklasse).

¹² al-Mawādd 37ff.

¹³ al-Mawādd 40f.

¹⁴ al-Qirā'a (s. Anm. 9) 175–186.

¹⁵ al-Qirā'a 54–60.

¹⁶ al-Mawādd 34f.

¹⁷ Vgl. dazu Mabādi' al-naḥw lil-ṣaff al-sādis min al-marḥala al-ibtidā'īya 1980, 135ff (Grammatik für die 6. Grundschulklasse), wo sich auch die Zitate finden.

¹⁸ Vgl. auch Mabādi' 20f.

¹⁹ al-Qur'ān al-karīm wal-dīn lil-ṣaff al-awwal al-ibtidā'i 1980, 55–59 (Islam. Religion für die 1. Grundschulklasse).

²⁰ Mabādi' 66ff. Wesentlich ausführlicher ist Uṣūl al-ḥadīth mundu l-naḥḍa al-ūrubiya ḥattā waqtinā al-ḥādir lil-ṣaff al-awwal min al-marḥala al-tānawiya 1981, 45ff (Geschichtsbuch der Neuzeit für die 1. Klasse der höheren Schule). Die hier vorgetragenen Beispiele entsprechen im Tenor den Gedanken von SIGRID HUNKE, *Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe*, Frankfurt a. M. 1965. In Mabādi' 'ilm al-iḡtimā'ī lil-ṣaff al-tānī al-tānawī ad-adabī 1980 (Soziologielehrbuch für Gemeinschaftskunde in der 2. Klasse der höheren Schule des literarischen Zweiges) wird im übrigen auch die Soziologie auf IBN ḤALDŪN (gest. 1406 n. Chr.) zurückgeführt (16f).

²¹ Hierzu gehören Berichte über den Fastenmonat Ramadan und das ihn beschließende Fest 'īd al-fiṭr z. B. in: al-Muḥādāta al-ḥarabiya li-ta'lim al-qirā'a wal-kitāba wal-muḥādāta li-talāmīd al-ṣaff al-tānī al-ibtidā'i, al-ḡuz' al-tānī 1980, 46 u. 48 (2. Grund-

schulklasse), das fünfmalige tägliche Gebet ebd. 72 und über Szenen aus dem Leben MUHAMMADS z. B. in: al-Qirā'a (s. Anm. 9) 70 (100–103 handelt erneut vom Ramadan und beschreibt, wie schön es ist mitzufasten), oder es wird beschrieben, wie „die wahre Religion“ die muslimischen Truppen bestärkt hat z. B. in: al-Qirā'a lil-ṣaff al-awwal al-i^c-dādi 1980, 19ff (1. Mittelschulklasse). Schließlich heißt es dort S. 23: „der Gehorsam gegenüber Gott – gepriesen sei er – und seinem Propheten ist eine Pflicht.“ Ganz selbstverständlich gehören dazu auch Passagen aus dem Koran wie z. B. in: al-Qirā'a lil-ṣaff al-tālīt al-i^c-dādi 1980, 5f (3. Mittelschulklasse).

²² Zusätzlich zu Anm. 17 kann man auch denken an: al-Qirā'a lil-ṣaff al-tālīt min al-marḥala al-i^c-dādiya 1980, 88ff (3. Mittelschulklasse). Salāḥ al-dīn wird dabei als herausragendes Beispiel islamischer Toleranz vorgestellt. Daß er jedoch nicht immer tolerant gewesen war, hat HANNES MÖHRING, *Saladin und der Dritte Kreuzzug. Ayyubitische Strategie und Diplomatie im Vergleich vornehmlich der arabischen mit den lateinischen Quellen*, Wiesbaden 1980, zeigen können.

²³ Dies ist ein häufig wiederkehrendes Motiv, vgl. dazu al-Qirā'a (s. Anm. 22) 21ff oder al-Qirā'a . . . al-awwal (s. Anm. 21) 16f.

²⁴ Vgl. al-Qirā'a (s. Anm. 22) 94ff.

²⁵ Über Anm. 20 hinaus vgl. al-Qirā'a lil-ṣaff al-awwal al-tānawī 1980, 75–78 (1. Klasse der höheren Schule) und al-Qirā'a lil-ṣaff al-tānawī 1980, 45ff (2. Klasse der höheren Schule), wo behauptet wird, Europa habe seine Entdeckungen nur machen können, weil die Araber vorgearbeitet hatten. S. 49–51 sagt zusätzlich, daß die Araber und der Islam im 15. Jahrhundert d. H. (also ab 1980 n. Chr.) eine neue Stärke entwickeln und die alte Führungsrolle wieder übernehmen können, wenn Wissenschaft und Lehre/Bildungswesen überall eingeführt sind.

²⁶ Mabādi' (s. Anm. 17) 121.

²⁷ al-Qirā'a lil-ṣaff al-tānī al-tānawī (s. Anm. 25) 14.

²⁸ Vgl. dazu etwa: Niẓām al-ḥukm fi ġumhūriya Miṣr al-^carabiya. al-Tarbiya al-waṭaniya lil-ṣaff al-tānī al-i^c-dādi 1980 (2. Mittelschulklasse).

²⁹ Vgl. hierzu z. B. al-Tarbiya al-qaumiya lil-ṣaff al-tālīt al-i^c-dādi. Ġumhūriya Miṣr al-^carabiya wal-^cālam al-mu^c-ašir 1980–1981 (3. Mittelschulklasse).

³⁰ Vgl. hierzu al-Tarbiya al-qaumiya. al-Daula al-^cašriya lil-ṣaff al-tānī al-tānawī 1980 (2. Klasse der höheren Schule) und al-Tilmīd fi bī'atihi l-maḥalliya lil-ṣaff al-awwal al-i^c-dādi 1980 (1. Mittelschulklasse), wo die Problematik um Scheidung/taḷāq S. 42f behandelt wird. Auf die Energiekrise verweist zusätzlich Kitāb al-qirā'a lil-ṣaff al-tālīt al-tānawī 1980, 54ff (Arabisch-Lesebuch für die 3. Klasse der höheren Schule), wo in diesem Zusammenhang das einzige Mal das Wort „Krise“ auftaucht.

³¹ Vgl. al-Tarbiya (s. Anm. 30) 74.

³² Vgl. ebd. 120.

³³ al-Mawādd (s. Anm. 10) 30.

³⁴ ebd. 62f.

³⁵ ebd. 55.

³⁶ ebd. 51.

³⁷ al-Mawādd al-iġtimā'īya lil-ṣaff al-rābi^c al-ibtidā'i 1980, 150f (4. Grundschulklasse).

³⁸ Zur Behandlung Deutschlands vgl. W. HAUSMANN (s. Anm. 6) 229f.

³⁹ al-Ġuġrāfiya al-ḥadiṭa li^c-ālam lil-ṣaff al-tānī al-i^c-dādi 1980, 84 (2. Mittelschulklasse).

⁴⁰ ebd. S. 93. Zu den Imamen vgl. YANN RICHARD, *Le Shi'isme en Iran. Imam et révolution*, Paris 1980, vor allem S. 12ff bzw. zum hier erwähnten 8. Imam S. 17f und PETER ANTES, *Ethik und Politik im Islam*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1982, 90f.

⁴¹ ebd. 155.

⁴² Tārīḥ al-ʿarab al-ḥadīṭ wal-muʿaššir lil-ṣaff al-tālīt al-tānawī 1980, 140 (3. Klasse der höheren Schule).

⁴³ ebd. 141.

⁴⁴ al-Ḥaḍāra al-miṣriya al-qaḍīma wa-ʿalāqātuḥā bi-ḥaḍārāt al-waṭan al-ʿarabī lil-ṣaff al-awwal al-iʿdādī 1979, 87 (1. Mittelschulklasse).

⁴⁵ Vgl. dazu Art. 'Isā, in: *The Encyclopaedia of Islam*, new ed., vol 4 (Leiden-London 1978) 81–86, bes. 83f.

⁴⁶ Das Adjektiv bezieht sich im Kontext eindeutig auf das Christentum allgemein im Unterschied zum römischen Heidentum (eig. Anm.).

⁴⁷ al-Ḥaḍāra (s. Anm. 44) 88.

⁴⁸ ebd. 89.

⁴⁹ Maʿālim al-tārīḥ al-iṣlāmīya lil-ṣaff al-tānī al-iʿdādī 1981, 20 (2. Mittelschulklasse).

⁵⁰ ebd. 37.

⁵¹ ebd. 94.

⁵² ebd. 112.

⁵³ al-Daula al-ʿarabiya al-iṣlāmīya wa-ḥaḍāratuḥā lil-ṣaff al-tānī al-tānawī al-adabī 1980, 175 (2. Klasse der höheren Schule des literarischen Zweiges). Ähnliche Positionen sind auch aus anderen islamisch-arabischen Ländern wie z. B. Libyen bekannt; vgl. dazu MONIKA TWORUSCHKA, *Das Bild Europas in libyschen Geschichtsschulbüchern*, in: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographie-Unterricht* 18 (1977/78) 170–189, bes. 174ff.

⁵⁴ Maʿālim (s. Anm. 49) 116ff.

⁵⁵ Uṣūl (s. Anm. 20) bes. 24, 30f.

⁵⁶ ebd. 36–39.

⁵⁷ ebd. 45ff.

⁵⁸ ebd. 49.

⁵⁹ ebd. 59ff. Zum Wortgebrauch von Kolonialismus/Imperialismus im Arabischen vgl. ANTES (s. Anm. 40) 19f.

⁶⁰ ebd. 75.

⁶¹ Tārīḥ miṣr al-ḥadīṭ wal-muʿaššir lil-ṣaff al-tālīt al-iʿdādī 1980, 125 (3. Mittelschulklasse).

⁶² Vgl. dazu die Bücher Tārīḥ miṣr al-ḥadīṭ lil-ṣaff al-sādis al-ibtidāʾī 1981 (6. Grundschulklasse) und Tārīḥ (s. Anm. 42).

⁶³ Gemeint sind Anweisungen, wie sie z. B. bei PETER ANTES/GÜNTER BIEMER (Hrsg.), *Weltreligionen im Religionsunterricht – Sekundarstufe II*, München 1975, 46–52 abgedruckt und übersetzt sind.

⁶⁴ Als Beispiele hierfür können gelten Tarbiyat al-muslim lil-ṣaff al-rābiʿ al-ibtidāʾī 1980 (4. Grundschule) und Tarbiyat al-muslim lil-ṣaff al-sādis al-ibtidāʾī 1981 (6. Grundschulklasse). Zusätzlich gibt es ganze Bücher über einzelne berühmte Gestalten aus der islamischen Frühgeschichte wie z. B. die des Prophetengenossen und 2. Kalifen: ʿUmar bn al-Ḥaṭṭāb – raḍīya llāhu ʿanhū – lil-ṣaff al-awwal al-iʿdādī 1980 (1. Mittelschulklasse) oder die des Prophetengenossen und Eroberers von Ägypten: ʿAmrū bn al-ʿĀš lil-ṣaff al-tālīt al-iʿdādī 1980 (3. Mittelschulklasse).

⁶⁵ Muršid al-muslim lil-ṣaff al-tālīt al-iʿdādī 1980, 85ff, bes. 98ff (3. Mittelschulklasse).

⁶⁶ Vgl. Tarbiyat . . . al-sādis (s. Anm. 64) 33–37.

⁶⁷ An dieser Stelle findet sich in der Reclam-Übersetzung diese Anmerkung: „AHMED bedeutet wie MUHAMMAD: Der Gepriesene. Der Vers deutet hier auf den Paraklet hin, den Jesus verhielt. AHMED ist das griechische περικλυτος, daher die Muslime behaupten, παράκλυτος wäre eine Fälschung aus περικλυτος.“

⁶⁸ Vgl. dazu neben Anm. 67 die entsprechenden Passagen (Stichwort: Paráclito S. 500) in Miguel de Epalza: *La Tuḥfa*, autobiografía y polémica islámica contra el Cristianismo de ʿAbdallāh al-Tarjūmān (fray Anselmo Turmeda), Roma 1971 und die diesbezügliche

chen Verweise (Stichwort: Parakletverheissung S. 262) in OLAF H. SCHUMANN, *Der Christus der Muslime. Christologische Aspekte in der arabisch-islamischen Literatur*, Gütersloh 1975. Zum klassischen Themenkatalog der christlichen Fehlinterpretationen aus islamischer Sicht vgl. GEORGES C. ANAWATI, *Polémique, Apologie et Dialogue islamo-chrétiens. Positions classiques médiévales et positions contemporaines*, in: *Euntes docete* (Roma) 12 (1969) 375–450.

⁶⁹ al-Qur'ān (s. Anm. 19) 16f.

⁷⁰ *Min hady al-Islām lil-ṣaff al-tālit al-tānawī, al-ḡuz' al-tālit* 1980, 175 (3. Klasse der höheren Schule).

⁷¹ Vgl. dazu BAT YE'OR, *Le Dhimmi. Profil de l'opprimé en Orient et en Afrique du Nord depuis la conquête arabe*, Paris 1980 und CHARLES-EMMANUEL DUFOURCO, *La vie quotidienne dans l'Europe médiévale sous domination arabe*, Paris 1978. Zur Problematik der Toleranz im Islam allgemein vgl. ADEL THÉODOR KHOURY, *Toleranz im Islam*, München-Mainz 1980.

⁷² *Tarbiyat . . . al-sādis* (s. Anm. 64) 34.

⁷³ Einen imposanten Überblick über die christlich arabische Literatur gibt GEORG GRAF, *Geschichte der christlichen arabischen Literatur*, 4 Bde, Rom 1944–1953. Die Quellen selbst sind nur zum geringen Teil allgemein zugänglich in Texteditionen mit Übersetzung in der *Patrologia Orientalis* und der neuen Reihe *Patrimoine Arabe Chrétien*, hrsg. von N. EDELBY unter Mitwirkung von KHALIL SAMIR (Jounieh/Libanon u. Rom). Dem arabischsprachigen Leser ist dieses Erbe nur z. T. bekannt etwa durch RAŠID ḤAMĪD HASAN AL-ĠA MĪLĪ, *Harakat al-tarḡama fi l-mašriq al-islāmī fi l-qarnain al-tālit wal-rābi' lil-ḥiḡra*, Tripolis/Libyen 1392 nach dem Tode des Propheten Muhammad/1982 n. Chr., wo S. 33f u. ö. erwähnt wird, daß unter den Übersetzern der Umayyadenzeit und später auch viele Christen waren. Im engl. Summary S. 510 ist dagegen nur vom Islam die Rede; die Christen werden nicht mehr erwähnt.