

ISLAM UND ISLAMISCHE SCHULEN IN DEN NATIONALEN BILDUNGSSYSTEMEN ARABISCHER STAATEN

von Peter Kühn

Außerordentlich differenziert stellte sich die Situation des islamischen Erziehungssystems in der arabischen Welt nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges dar. Während auf der Arabischen Halbinsel, die zu einem Teil von einer unmittelbaren kolonialen Machtausübung verschont geblieben war, das Monopol der islamischen Lehranstalten bei der formalen Erziehung zunächst beinahe ungebrochen fortbestand und sich ein modernes säkulares Bildungssystem in einer vorwiegend tribalistisch strukturierten, politisch fragmentierten und konservativ sanktionierten Umwelt nur schwer Bahn brechen konnte (z. B. Saudi-Arabien und Jemen),¹ hatte sich in den Maghreb- und Maschrekländern bereits eine dichotome Struktur im Bildungswesen herausgebildet: Dem traditionellen islamischen System stand ein europäisches Vorbildern folgendes, vom Staat oder auch privaten Einrichtungen getragenes Erziehungssystem gegenüber. Wenn auch regional in unterschiedlichem Grade ausgeprägt, so hatte diese Dichotomie doch in verschiedenen jungen Nationalstaaten dieser Region zu einer weitgehenden kulturellen Spaltung der Gesellschaft mit gravierenden sozialen und politischen Folgen geführt.

In Ägypten, wo die von Muḥammad 'Alī initiierte Modernisierung des Landes nach europäischem Muster schon im Laufe des 19. Jahrhunderts ein staatliches Schulwesen entstehen ließ,² zeigte sich dies bereits in den 50er und 60er

¹ So sind zwar von dem Gründer des Wahhabitenstaates Ibn Sa'ūd bereits in den 30er Jahren erste Ansätze zur Einführung säkularer Erziehungsinhalte und der Schaffung eines modernen staatlichen Bildungssystems gemacht worden, doch wurden solche Versuche unter dem Einfluß und durch den Druck der konservativen islamischen Geistlichkeit bis Mitte der 60er Jahre weitgehend blockiert. Vgl. G. JARRAR, *Das Erziehungs- und Ausbildungswesen in Saudi-Arabien*, in: T. KOSZINOWSKI (Hg.), *Saudi-Arabien: Ölmacht und Entwicklungsländer*, Hamburg 1983, 220–223; I. A. AL-SHAMI, *Tradition and technology in the developmental education of Saudi Arabia and Egypt*, The University of Michigan, Ph. D., Ann Arbor 1977, 94, 105–110; F. VIRCHOW, *Bildungssystem und Wertewandel in Saudi-Arabien*, in: *Orient* 28 (Opladen 1987) 4, 568–570.

Auch im Norden Jemens war es erst nach der revolutionären Erhebung von 1962 gegen die feudal-theokratische Despotie der Ḥamīd-ad-Dīn-Dynastie möglich, allmählich mit dem Auf- und Ausbau eines säkularen Bildungswesens zu beginnen, nachdem sich unter den mittelalterlichen, von Stammesbindungen geprägten gesellschaftlichen Verhältnissen der Imamats Herrschaft lediglich ein rudimentäres religiöses Schulwesen hatte entwickeln können. Vgl. u. a. 'A. H. BA'ABBĀD, *dirāsāt tahlīliya li-ba'd muškilat at-ta'lim wa-l-mu'allim fi l-Gumhūrīya al-'Arabīya al-Yamanīya*, Al-Qāhira 1402/1982, 51–151, sowie die nachfolgenden Ausführungen.

² Die Herausbildung eines säkularisierten und staatlich organisierten Bildungssystems im Ägypten des 19. Jahrhunderts ist nicht nur in einer Vielzahl arabischer Publikationen dargestellt worden (vgl. u. a. H. AL-FIQI, *at-tārīḥ at-taqāfi li-ta'lim fi Miṣr*, Al-Qāhira 1971; 'A. 'A. FARĀĀ, *at-ta'lim fi Miṣr baina l-ḡuhūd al-ahlīya wa-l-hukūmiya*, Al-Iskandarīya 1976), sondern wurde auch von einer ganzen Reihe von Wissenschaftlern aus Amerika

Jahren in aller Deutlichkeit. Das islamische Erziehungssystem, das als Produkt der ägyptisch-islamischen Gesellschaft jahrhundertlang deren Bedürfnissen in adäquater Weise nachzukommen vermochte, war zunehmend in die Isolierung geraten. Mit den im vergangenen Säkulum einsetzenden gesellschaftlichen Umwälzungen waren nicht nur die 'Ulamā' aus einst führender Stellung im Bildungssektor in eine Außenseiterposition gedrängt und das Ausbildungsmopol der islamischen Bildungsstätten gebrochen worden, sondern hatten sich auch zunehmend die Beschäftigungs- und Anstellungschancen für die Absolventen des islamischen Erziehungssystems verschlechtert. So war bei ihnen die Arbeitslosigkeit im Vergleich zu denjenigen, die im staatlichen oder privaten Bereich eine Ausbildung erhalten hatten, besonders groß. „Eine Folge war, daß die davon Betroffenen anfällig für radikale, anti-modernistische Bewegungen wurden, was die ohnehin starken Spannungen zwischen den unterschiedlich erzeugten Teilen der Gesellschaft noch verstärkte. Es entstand also eine Kettenreaktion: die traditionelle und zudem an den beruflichen Anforderungen vorbeigehende Ausbildung führte zu kulturellen und sozialen Spannungen, die zusammen mit anderen Faktoren leicht in politischen Unruhen einmünden konnten, wie es in den vergangenen Jahrzehnten denn auch mehrfach geschehen war.“³

Ähnliche Entwicklungen vollzogen sich auch in den *Maghrebstaaten*, in denen es durch die Politik der französischen Kolonialmacht zu einer Dichotomisierung der Bevölkerung gekommen war; das Nebeneinanderbestehen einer autochthonen, historisch gewachsenen sowie einer aus Europa importierten Kultur hatte auch im Bildungssektor tiefgreifende Veränderungen zur Folge. So war beispielsweise der Gegensatz zwischen den traditionell und den modern erzeugten Bevölkerungsteilen immer größer geworden, fanden Absolventen islamischer Bildungsstätten, die sich zumeist aus unteren sozialen Schichten rekrutierten, immer weniger die Möglichkeit der sozialen Verwertung ihrer Ausbildung in der Gesellschaft.⁴

und Europa eingehend analysiert, so z. B. von J. HEYWORTH-DUNNE, *An Introduction to the history of education in modern Egypt*, London 1968, 96–442; J. S. SZYLLOWICZ, *Education and Modernization in the Middle East*, Ithaca–London 1973, 98–116; B. WILLIAMSON, *Education and social change in Egypt and Turkey: a study in historical sociology*, Basingstoke–London 1987, 60–76. Unter den zu dieser Thematik verfaßten deutschsprachigen Abhandlungen sind vor allem die Inaugural-Dissertation von G. JARRAR, *Bildungssystem und Gesellschaft in Ägypten*, Ludwig-Maximilians-Universität, München 1979 sowie die Habilitationsschrift von F. STEPPAT, *Tradition und Säkularismus im modernen ägyptischen Schulwesen bis zum Jahre 1952*, Freie Universität Berlin 1966, erwähnenswert.

³ W.-D. LEMKE, *Mahmūd Saltūt und die Reform der Azhar: Untersuchungen zu Erneuerungsbestrebungen im ägyptisch-islamischen Erziehungssystem*, Frankfurt a. M. 1980, 161.

⁴ Dieses Problem stellt sich bis in die Gegenwart. So konstatiert z. B. Renate Nestvogel mit Bezug auf die aktuelle Situation in Algerien: „Abgänger der traditionell islamischen Bildungsstätten, aber auch der arabisierten Zweige des nationalen Bildungswesens erweisen sich noch heute als schwer integrierbar in einen Arbeitsmarkt, auf dem die französische Sprache dominiert. Unter dem Aspekt der sozialen Herkunft handelt es sich dabei um diejenigen Schichten, die während der Kolonialzeit bereits wirtschaftlich und

Um ein den Erfordernissen der Zeit angepaßtes, den sozialen Fortschritt beförderndes nationales Bildungswesen aufzubauen, war es daher in allen Staaten dringend erforderlich, Rolle und Platz des islamischen Erziehungswesens sowie die Stellung und Funktion der religiösen schulischen Erziehung überhaupt neu zu bestimmen. Im Rahmen von teilweise heftigen und langandauernden Auseinandersetzungen zwischen den jeweiligen politischen und religiösen Kräften⁵ wurden somit bereits in den Jahren nach Erringung der vollen staatlichen Souveränität in sämtlichen arabischen Ländern entsprechende Entscheidungen und Maßnahmen getroffen. Dabei sind im einzelnen recht unterschiedliche Wege eingeschlagen worden.

Der Fortbestand des traditionellen islamischen Bildungssystems als selbständiger Bildungsstrang

So ließen in einigen Ländern die auf den Auf- bzw. Ausbau einer modernen staatlichen Bildungsstruktur abzielenden Reformen das traditionelle islamische Erziehungssystem weitgehend unangetastet, so daß es als selbständiger Bildungsstrang weiterexistieren konnte. Dies trifft beispielsweise auf *Libyen* zu. Aufgrund der prinzipiellen islamischen Ausrichtung der Revolution vom September 1969, die sich u. a. in einem forcierten Ausbau der religiösen Infrastruktur, der verstärkten Ausbildung des dazu erforderlichen Personals und der strikten staatlichen Respektierung religiöser Institutionen und Stiftungen äußerte, blieb auch das 1961 noch unter König Idrīs I. begründete, von der Primar- bis zur Sekundarstufe reichende religiöse Bildungssystem erhalten. Somit gehörte der Sektor der religiösen Erziehung zu den wenigen gesellschaftlichen Bereichen, in denen ein Bruch zwischen Monarchie und Revolution ausblieb: „Nach der Revolution kam es lediglich insofern zu Neuerungen, als das Ministerium für Bildung und Erziehung bezüglich der Unterrichtsfächer das religiöse Bildungssystem an das reguläre anglich und den personellen und finanziellen Mitteleinsatz im religiösen Bildungswesen gegenüber der monarchistischen Epoche vergrößerte.“⁶ Parallel zum Ausbau des islamischen Bildungs-

sozial benachteiligt waren“ (*Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*, Hamburg 1985, 156).

⁵ Hier sei als Beispiel lediglich Tunesien angeführt, wo es bis zum Ende der 60er Jahre wiederholt zwischen „traditionalistischen“ und „modernistischen“ Kräften zu vehementen Kontroversen um die religiöse islamische Erziehung kam. Die Auseinandersetzungen jener Zeit und die Haltung von Eltern, Schülern und Lehrern zum Islamunterricht in diesem nordafrikanischen Land hat Michel Lelong in seiner voluminösen, außerordentlich informativen Dissertationsschrift anschaulich dargestellt. Vgl. M. LELONG, *Le Patrioimo musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance*, Université de Provence I, 1971, 716–784; vgl. auch die Rezension von O. CARRÉ, in: *Maghreb-Machrek* (Paris 1974) 63, 46f.

⁶ H. MATTES, *Die innere und äußere Mission Libyens: historisch-politischer Kontext, innere Struktur, regionale Ausprägung am Beispiel Afrikas*, Mainz–München 1986, 44f. Aufgrund jener staatlichen Förderung stieg in den Jahren nach der September-Revolu-

wesens wurden zugleich Maßnahmen ergriffen, die eine Übernahme der Verwaltung und Kontrolle des gesamten religiösen Schulwesens in die Hände des Staates sicherstellte: Während bis 1969 beinahe alle islamischen Bildungsstätten religiösen Autoritäten und Institutionen unterstanden hatten, ging deren Kontrolle nunmehr auf das Ministerium für Bildung und Erziehung über.⁷

Auch in anderen arabischen Ländern, in denen bis heute neben dem säkular-staatlichen ein vollständig strukturiertes religiös-islamisches Bildungssystem fortbestehen konnte, ist mit Hilfe von gesetzlichen Regelungen das Ziel verfolgt worden, den traditionellen Bildungssektor dem alleinigen Einfluß der Geistlichkeit zu entziehen und der staatlichen Kontrolle zu unterwerfen. Daß derartig gravierende Veränderungen stets nur in Abhängigkeit von den konkreten Machtverhältnissen realisierbar und in hartnäckigen Auseinandersetzungen zwischen den jeweiligen politischen und religiösen Führungskräften durchzusetzen sind, liegt auf der Hand und zeigte sich beispielsweise in *Nordjemen* nach dem Sturz der despotischen Diktatur der Imame (1962) ganz deutlich. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich im Lande lediglich ein rudimentäres, strukturell nur wenig gegliedertes religiöses Schulwesen entwickeln können: Nachdem die von Imam Yaḥyā (1904–1948) bereits in den 30er Jahren veranlaßte Zentralisierung und spätere Beschlagnahme des islamischen Stiftungsvermögens (auqāf) zur Auflösung der traditionellen, nicht-staatlichen höheren Schulen geführt hatte,⁸ bestanden bei Ausbruch der Revolution neben der vom Imam 1925 gegründeten zaiditischen Gelehrtenschule⁹ nur noch 15 sog. „madāris ‘ilmīya“, die eine sechs- oder siebenjährige Ausbildung in arabischer Sprache und islamischer Religion anboten. Demgegenüber war die Massenbil-

tion in allen Bildungsstufen die Zahl der religiösen Schulen und der in diesen Einrichtungen Lernenden kontinuierlich an. In den Primar- oder Koranschulen („al-madāris al-ibtidā’īya al-qur’ānīya“) beispielsweise wuchs die Schülerzahl von 9509 (1969/70) auf 17 781 (1975/76). Vgl. die Tabelle S. 47, ebd.

⁷ Eine ausführliche Darstellung jener Entwicklung des religiösen Bildungswesens unter der monarchistischen Sanūsī-Herrschaft sowie in den ersten Jahren nach Errichtung der republikanischen Ordnung findet sich in der an der al-Azhar-Universität verteidigten und 1978 veröffentlichten Magisterarbeit von AḤMAD MUḤAMMAD AL-QAMĀṬĪ, *taṭawwūr al-idāra at-ta’līmīya fī l-Ġamāhīrīya al-‘arabīya al-ḥibīya aš-ša‘abīya al-ištirākīya fī l-fatra min 1951–1975*, Tarābulus-Tūnis 1978, insbes. die Kapitel 3–5.

⁸ Dies betraf beispielsweise auch die berühmte Ašā’ir in Zabīd, die als eine der ältesten Universitäten der Welt gilt (vermutliches Gründungsjahr: 871 n. Chr.) und bis in die jüngste Vergangenheit die wohl bedeutendste Stätte des Lernens und der Wissenschaft im Süden Arabiens war: „Imam Yaḥyā schränkte ihre Aktivität durch die Übernahme ihrer auqāf-Finanzmittel stark ein, Imam Ahmad beschlagnahmte dann im Jahre 1950 alle Einnahmequellen dieser Hohen Schule und verursachte so nach über tausendjähriger Blütezeit ihre endgültige Schließung“ (H. AL-IRIĀNĪ, *Schule und Erziehung – Bildung und Entwicklung*, in: W. DAUM (Hg.), *Jemen*, Innsbruck–Frankfurt 1987, 375).

⁹ In dieser – einer Internatsschule vergleichbaren – Bildungsstätte in Ṣan‘ā‘, wurden ausschließlich theologische Fächer (islamische Wissenschaften) gelehrt und die Richter, Gouverneure sowie andere hochrangige Verwaltungsbeamte herangezogen. Ausführliche Beschreibung der Schule in: I. AL-AKWA‘, *al-madāris al-islāmīya fī l-Yaman*, Ṣan‘ā‘, 1980, 284–310.

dung von einem außerordentlich niedrigen Niveau. Sie beschränkte sich im wesentlichen auf die Koranschulen in den Dörfern, „in denen nicht einmal Lesen und Schreiben ausreichend vermittelt wurden. Der Lehrer selber, kaum des Schreibens und Lesens mächtig, versuchte, den Kindern vor allem Gehorsam und Disziplin und – in der Regel – mangelhafte Kenntnisse des Koran beizubringen. Später wurde all dies – auch mangels Lesestoffes, es fehlte sogar an Koranen – zumeist wieder vergessen.“¹⁰ Angesichts dieser katastrophalen Hinterlassenschaft im Bereich von Bildung und Erziehung stand vor den Trägern der jungen republikanischen Ordnung die dringliche Aufgabe, schnellstmöglich ein reguläres, den Prozeß der Modernisierung des Landes und der Gesellschaft beschleunigendes Bildungssystem aufzubauen. Es oblag daher dem unmittelbar nach der September-Revolution gegründeten Ministerium für Erziehung und Ausbildung (MfEA), dafür alle organisatorisch-strukturellen wie inhaltlich-konzeptionellen Voraussetzungen zu schaffen. In der bis 1970 andauernden Phase, die in offiziellen jemenitischen Publikationen als „Formierungsetappe“ bezeichnet wird,¹¹ waren jedoch – vor allem bedingt durch den langjährigen, opferreichen Bürgerkrieg – kaum die notwendigen Fortschritte zu erzielen. Zwar ist in diesem Zeitraum im Gefolge der umfangreichen Unterstützung durch Berater aus Ägypten die dortige Bildungsstruktur des säkularen Schulwesens übernommen worden, doch machten insbesondere die desolaten innenpolitischen Verhältnisse einen raschen quantitativen Ausbau der schulischen Infrastruktur unmöglich.¹² In gleicher Weise war die Entwicklung bei den religiösen Bildungsstätten von Stagnation und z. T. sogar Rückläufigkeit gekennzeichnet. Als wesentlichste Ursache dafür nennt der – konservativen islamischen Kräften zugehörige – jemenitische Erziehungswissenschaftler ‘Alī Hūd ‘Bā‘abbād¹³ jedoch nicht die fortdauernden Kriegsereignisse im Lande, sondern die offenkundige Vernachlässigung des islamischen Erziehungswesens seitens des Staates gegenüber dem modernen säkularen Bildungssektor.¹⁴ Und dies, obwohl 1968 im MfEA speziell für die islamische Erziehung eine Hauptabteilung (al-idāra al-‘amma li-t-tarbiya al-‘ilmīya) geschaffen worden war, der man die Aufsicht über den Islamunterricht an allen staatlichen Schu-

¹⁰ H. AL-IRIĀNĪ, *Schule und Erziehung – Bildung und Entwicklung*, 375.

¹¹ Vgl. z. B. *at-ta‘līm fi 25 ‘āman min masīrat at-taura al-hāliḍa*, Ṣan‘ā’, o. J. (1987), 14.

¹² So erhöhte sich z. B. die Zahl der säkularen staatlichen Schulen nur unmerklich zwischen 1962/63 und 1968/69: in der Primarstufe von 12 auf 37, in der Mittelstufe von 2 auf 7 sowie in der Sekundarstufe von 0 auf 4. Vgl. *at-ta‘līm fi bilādīnā bil-raqām*, in: *at-Tarbiya* (San‘ā’, April 1982) 13, 114f.

¹³ Diese politische Charakterisierung basiert sowohl auf persönlichen Gesprächen, die der Verfasser während seines Studienaufenthaltes in der JAR Ende 1988 mit Bā‘abbād in seiner Funktion als Dekan der Pädagogischen Fakultät der Universität Ṣan‘ā’ führen konnte, als auch auf der Analyse einiger seiner Schriften, so z. B. *tarbiyat aš-šabāb al-yamanī fi daw’ mabādī’ wa-ahdāf al-miṭāq al-waṭanī*, Ṣan‘ā’ 1987; *at-tarbiya wa-t-taqāfa al-islāmīya fi l-miṭāq al-waṭanī*, in: *at-taqāfa al-islāmīya*, Bairūt 1986, 275–313; *taṣawwurāt al-miṭāq al-waṭanī li-tarbiyat al-insān al-yamanī fi daw’ falsafat at-tarbiya wa-ahdāfihā*, in: *Mağallāt kulliyāt at-tarbiya* 1/1984, 9–27.

¹⁴ Vgl. ‘A. H. BĀ‘ABBĀD, *at-ta‘līm fi l-Gumhūrīya al-‘Arabīya al-Yamanīya. Mādīhu – ḥādiruhu – mustaqbaluhu*, Dimasq 1404/1984, 127.

len, aber ebenso auch die Kontrolle über die religiösen Bildungsstätten übertragen hatte. Die Bemühungen der politischen Führungskräfte, die bestehenden islamischen Einrichtungen einerseits für die Hebung des Kultur- und Bildungsniveaus der Bevölkerung voll zu nutzen, sie andererseits aber nicht allein dem Einfluß der Geistlichkeit zu überlassen, führten zu einem widerspruchsvollen, gespannten Verhältnis zu den 'Ulamā' und manifestierten sich auch in verschiedenen staatlichen Dokumenten und Beschlüssen. So wird beispielsweise in der Ständigen Verfassung von 1970 bestimmt, daß künftighin der Staat durch die Errichtung und Verbreitung von Schulen das in Artikel 32 verankerte Recht auf Bildung gewährleisten würde, „da er für sich beansprucht, für das körperliche, geistige und sittliche Wachstum der Jugend Sorge zu tragen. Andererseits wird die Konsequenz dieser Norm, die das Bildungswesen dem religiösen Bereich entzieht und einen entsprechenden säkularen Sektor schafft, dadurch gemildert, daß ‚die Gotteshäuser und Lehrstätten [. . .]‘ unverletzlich sind (Art. 28). Neben der Konzession an die religiösen traditionellen Kräfte wird hiermit auch der Tatsache Rechnung getragen, daß der Staat auf zu nächst nicht absehbare Zeit nicht in der Lage sein wird, säkulare Bildungsinstitutionen gänzlich an die Stelle der überkommenen Einrichtungen zu setzen.“¹⁵ In der Tat konnte sich unter dem Druck der konservativen Religionsgelehrten, die jeglichen Säkularisierungstendenzen im staatlichen Bildungswesen entgegen traten,¹⁶ bereits im Verlaufe der 70er Jahre ein weitestgehend autonomes religiöses Bildungssystem herausbilden, das von der Primar- bis zu Sekundarschule reicht und auch Lehrerbildungsstätten einschließt. Obwohl es Mitte der 70er Jahre im MfEA offenkundig Bestrebungen zur Reduzierung des Islamunterrichts an den staatlichen Schulen sowie zur Eingrenzung der Zahl der religiösen Bildungseinrichtungen gegeben hatte,¹⁷ kam es 1977 zur Gründung einer Körperschaft, die sich bei völliger administrativer und finanzieller Unabhängigkeit vom Erziehungsministerium dem raschen Ausbau des islamischen Bildungssystems widmen konnte. Damit war eine wesentliche Voraussetzung für die kontinuierliche Expansion geschaffen worden: Während es 1977/78 lediglich 37 religiöse Schulen mit 6000 Schülern und 502 Lehrern gab, wurden 1988/89 bereits 133 485 Schüler von 5689 Lehrern in 988 islamischen Schulen unterrichtet.¹⁸ Angesichts der in allen Bevölkerungsschichten tief verwurzelten Religiosität, des starken ideologischen Einflusses konservativer islamischer

¹⁵ R. DREYER, *Die Arabische Republik Jemen: Zur Verfassung der Verwaltung eines Entwicklungslandes*, Bonn 1983, 123f.

¹⁶ Dabei nutzten die religiösen Führer – wie von dem ägyptischen Wissenschaftler El-Azzazi beschrieben – neben den Massenmedien vor allem die Freitagspredigten: „Bei der Betrachtung der Themen über längere Zeiträume hinweg stellen wir fest, daß es hauptsächlich darum geht, Säkularisierungsversuche in allen Lebensbereichen durch religiöse Argumente zu verdammen und zu widerlegen“ (M. EL-AZZAZI, *Die Entwicklung der Arabischen Republik Jemen*, Tübingen–Basel 1978, 176).

¹⁷ Vgl. 'A. H. BA'ABBĀD, *at-ta'lim fi l-Gumhūriya al-'Arabīya al-Yamaniya. Mādihu – hādīruhu – mustaqbaluhu*, 128f.

¹⁸ Vgl. *munğazāt at-tarbiya wa-t-ta'lim, Ṣan'ā'*, o. J. (1989), 41–44; *at-ta'lim fi bilādīnā bil-arqām*, 118.

Kreise und ihrer umfangreichen finanziellen Unterstützung aus dem Ausland (insbesondere von den Arabischen Emiraten, Saudi-Arabien und Ägypten) dürfte dieser Trend mittelfristig auch in dem nunmehr vereinigten Jemen andauern, was konsequenterweise zu einer weiteren Stabilisierung des Bildungsdualismus und damit zur Verstärkung des Konfliktpotentials führen wird. Eigene Beobachtungen des Autors von Ende 1988 bekräftigten jedenfalls die Vermutung, daß auch in Nordjemen der Bildungssektor zu einem der entscheidendsten Felder der innenpolitischen Auseinandersetzung geworden ist und Fragen der religiösen Erziehung der Heranwachsenden in staatlichen wie islamischen Bildungsstätten für alle sozialen Klassen und Schichten von außerordentlich starkem Interesse sind.

Die Resorption des islamischen Erziehungssystems als autonomer Bildungssektor

Während das Beispiel Nordjemen für eine gesellschaftliche Entwicklung steht, in deren Verlauf aufgrund der innenpolitischen Machtverhältnisse nicht nur der Fortbestand des islamischen Erziehungssystems, sondern darüber hinaus letztlich auch seine kontinuierliche Entfaltung gesichert werden konnte, gehört *Algerien* zu derjenigen Gruppe von arabischen Ländern, in denen ein autonomer religiöser Bildungssektor nicht mehr weiterexistiert. Dabei macht gerade die Entwicklung dieses nordafrikanischen Staates nach Erlangung der staatlichen Souveränität deutlich, daß die Auflösung der noch vorhandenen traditionellen Bildungsstrukturen und die Einbeziehung der religiösen Lehranstalten in das nationale, öffentliche Bildungswesen von sehr großer politischer Brisanz sind. Immerhin konnte diese schrittweise Integration in Algerien aufgrund der Auseinandersetzungen zwischen säkular-nationalistischen und traditionell-islamischen Kräften nur über einen langen Zeitraum von etwa 14 Jahren vollzogen werden! Dabei ist dieser Prozeß keineswegs geradlinig verlaufen: So hat man zwar unmittelbar nach Ende des Befreiungskrieges 1962 die von der muslimisch-modernistischen Bewegung getragenen Schulen in das öffentliche Bildungswesen eingegliedert,¹⁹ doch schuf man wenig später für die anderen islamischen Bildungsstätten, die trotz der massiven Repressalien seitens der französischen Kolonialmacht „überlebt“ hatten, sogar ein autonomes Bildungssystem. Per Dekret des damaligen Präsidenten Ben Bella vom 11. Januar 1964 ist festgelegt worden, ein eigenständiges religiöses Bildungswesen zu „organisieren“, das dem Ministerium für fromme Stiftungen (*wizārat al-ḥabūs*) unterstellt wurde und drei Niveaus – von den Koranschulen bis hin zu höheren islamischen Lehranstalten – umfaßte.²⁰ Für diese Maßnahme gab es offenkun-

¹⁹ Vgl. *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1/1962, Aix-en-Provence-Paris 1964, 553.

²⁰ Vgl. den Text des Dekrets in *Annuaire de l'Afrique du Nord* 2/1963, Aix-en-Provence-Paris 1965, 873.

Dieses arabisch-islamische Bildungssystem soll vor allem durch die Unterstützung von zahlreichen ägyptischen Lehrkräften der al-Azhar aufgebaut worden sein. Vgl. M. BORRMANS, *L'Islam et ses courants actuels en Afrique du Nord*, in: M. QANAWATI (Hg.), *Tendances et courants de l'Islam arabe contemporain*, München-Mainz 1982, 192.

dig zwingende politische Gründe, haben doch „die religiösen und traditionalistischen Kreise [. . .] seit der Unabhängigkeit ihren Druck und sogar ihre Anhängerschaft sehr stark vergrößern (können)“.²¹ Sie richteten dabei ihre Angriffe vor allem gegen die von den politischen Führungskräften nach heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Nationalen Befreiungsfront schon 1962 beschlossene Orientierung auf den Sozialismus, gegen laizistische Konzepte und religionskritische Positionen, die teilweise vertreten wurden. In Reaktion auf diesen wachsenden Widerstand faßte die Regierung 1964 einen weiteren bedeutenden Beschluß: ab Schuljahr 1964/65 wurde islamischer Religionsunterricht in allen öffentlichen Schulen als obligatorisches Fach eingeführt. Damit war Algerien – wie man damals konstatierte – „das erste Land, das den sozialistischen Weg einschlug und religiösen Unterricht erteilte, [. . .] das erste entkolonialisierte Land, das vom Kolonisator eine laizistische Schule ererbt hatte, die in eine konfessionelle Schule umgewandelt wurde“.²² Die für diesen Unterricht erforderliche große Anzahl an ausgebildeten Lehrern konnte weitgehend durch Absolventen aus dem islamischen Bildungssektor abgesichert werden, der bis Mitte der 70er Jahre als „enseignement originel“ (ta‘līm aṣlī) einen raschen Aufschwung nahm. So gab es beispielsweise zu diesem Zeitpunkt immerhin 25 000 Schüler, die in den „lycées d’enseignement originel“ eine Art Mittlere Reife erwarben und somit für den Einsatz als Religionslehrer in den öffentlichen staatlichen Schulen, aber auch für höhere Funktionen im religiösen Bereich in Frage kamen. Angesichts der Tatsache, daß nach der offiziellen Abschaffung der Ḥabūs (1969) und der Auflösung des entsprechenden Ministeriums dem neu gegründeten „Ministère de l’enseignement originel et des affaires religieuses“ das islamische Bildungssystem wie auch das gesamte religiöse Personal unterstellt worden war, dürfte die von Renate Nestvogel getroffene Vermutung – „Mit Hilfe dieser zukünftigen religiösen Führungskräfte sollte der religiöse Sektor [. . .] unter die Kontrolle fortschrittlich-reformistischer Kräfte gebracht werden“ – durchaus der Realität entsprochen haben.²³ Schließlich ist 1977 nicht nur das Religionsministerium unmittelbar dem Präsidialamt zugeordnet, sondern – auf der Grundlage einer Verordnung vom 12. Mai 1976 – auch das „enseignement originel“ wieder aufgelöst und in das öffentliche Bildungswesen integriert worden.²⁴ Mit Ausnahme der Koranschulen, die weiterhin im Verantwortungsbereich des Religionsministeriums verblieben, wurden dann innerhalb einer dreijährigen Übergangsperiode alle ehemaligen islamischen Schulen – darunter auch das Ibn-Badis-Institut in Constantine – in das einheitliche staatliche Bildungssystem eingegliedert.²⁵ Daß für die Vereinheitlichung des Bildungswesens wie auch die Verstaatlichung der ausländischen – insbesondere konfessionell-katholischen – Schulen eine derart

²¹ *Annuaire de l’Afrique du Nord* 2/1963, Aix-en-Provence–Paris 1965, 547.

²² Vgl. ebd. 3/1964, Aix-en-Provence–Paris 1965, 179.

²³ R. NESTVOGEL, *Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*, 172.

²⁴ Vgl. H. SAUSON, *Statut de l’Islam en Algérie*, in: *Annuaire de l’Afrique du Nord* 1979, Paris 1980, 105.

²⁵ Vgl. C. SOURIAN, *Quelques données comparatives sur les institutions islamiques actuelles du Maghreb*, in: ebd., 361.

lange Zeitspanne vonnöten war, läßt tatsächlich auf zahlreiche „interne soziale Widersprüche“ schließen „und deutet im Ergebnis die Hegemonie einiger Gruppen im Staatsapparat an, die in diesem Zeitraum die Kontrolle über die algerische Bourgeoisie, über ausländische kulturelle Einflüsse sowie über traditionelle islamische Kräfte erwarben. In der Vereinheitlichung des Bildungswesens kommt daher eine spezifische Interpretation nationaler, arabisch-islamischer und demokratischer Elemente zum Ausdruck, die den Stempel der Interessen der Staatsklasse trägt.“²⁶

Der Auf- und Ausbau der nationalen Bildungssysteme im Spannungsfeld zwischen „Modernität“ und „Tradition“

Wie in Algerien, so gab es auch in *Tunesien* nach der Befreiung von kolonialer Unterdrückung (1956) heftige innenpolitische Auseinandersetzungen um die Vereinheitlichung des Bildungswesens. Immerhin existierten am Ende der französischen Protektoratszeit auf der Ebene der Elementar- bzw. Primarschulbildung nicht weniger als sechs und im Sekundarschulbereich drei verschiedene Schultypen, so daß die Schaffung eines einheitlichen Bildungssystems als wichtige Voraussetzung für die Überwindung der sozialen und kulturellen Aufspaltung der tunesischen Gesellschaft angesehen wurde. Gerade hier war dieser Prozeß aber mit großen sozialen Spannungen verbunden, denn die an die Macht gekommenen, in der Neo-Dustur-Partei vereinten bürgerlichen und kleinbürgerlich-liberalen Kräfte hatten sich selbst einer nur zeitweisen Weiterentwicklung eines eigenständigen religiösen Erziehungssystems, wie das in dem westlichen Nachbarland geschah, widersetzt und von Anfang an auf die Abschaffung der noch bestehenden islamischen Lehranstalten orientiert. Im Rahmen ihrer politischen Strategie, die auf die Beseitigung des „etablierten Islams“ abzielte, richteten sie unmittelbar nach Erringung der nationalen Unabhängigkeit nicht nur schwere Vorwürfe gegen die ‘Ulamā’ wegen deren Kollaboration oder wohlwollenden Neutralität gegenüber der französischen Kolonialverwaltung,²⁷ sondern kritisierten sie auch massiv das von den Religionsge-

²⁶ R. NESTVOGEL, *Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*, 171f.

²⁷ Im Gegensatz zu Algerien und Marokko spielten die tunesischen ‘Ulamā’ in der Kolonialzeit tatsächlich generell eine destruktive, die nationale Emanzipation nicht fördernde Rolle. Ihre devote Haltung sowohl gegenüber der autochthonen Herrschaft des Beys wie gegenüber der Protektoratsverwaltung, aber auch ihre weitgehende Passivität bezüglich der eingeleiteten Säkularisierungsmaßnahmen der neuen staatstragenden politischen Kräfte trugen u. a. dazu bei, daß sie unter breiten Kreisen der Bevölkerung keinen guten Ruf hatten und zunehmend an Prestige verloren. Zur gesellschaftlichen Rolle der tunesischen ‘Ulamā’ im 19. und 20. Jahrhundert vgl. z. B. A. H. GREEN, *The Tunisian Ulama. 1873–1915. Social structure and response to ideological currents*, Leiden 1978, bes. 41–68 und 130–135; L. C. BROWN, *The Religious Establishment in Husainid Tunisia*, in: N. R. KEDDIE, (Hg.), *Scholars, Saints and Sufis*, Berkeley–Los Angeles–London 1972, 54–79.

lehrten an der az-Zaitūna in Tunis getragene Bildungssystem.²⁸ Damit sollte zweifellos der Boden für die angestrebte Vereinheitlichung des Bildungswesens über eine grundlegende Reformierung der Zaitūna und die rasche Liquidierung ihrer im Lande verbreiteten Zweigschulen bereitet werden. Bereits die zwischen 1956 und 1958 getroffenen administrativen Maßnahmen gingen in jene Richtung. So wurden in diesem Zeitraum die traditionellen Koranschulen (katātib) aufgelöst und die seit Beginn dieses Jahrhunderts durch Privatinitiative errichteten sogenannten „modernen Koranschulen“ in das neue öffentliche Bildungssystem eingegliedert.²⁹ Ebenso sind die Zaitūna-Bildungsstätten (madāris) zunächst in staatliche Sekundarschulen umgewandelt worden, „in denen die arabische Sprache zwar ihre Überlegenheit behielt, die Unterrichtsprogramme hingegen sich nach den übrigen Lehranstalten richteten“;³⁰ später wurden sie auch in dieser Form abgeschafft. Die Zaitūna blieb nach dem Erlaß vom 26. April 1956 als Hochschule zum Erwerb von Diplomen für die arabische Sprache sowie für islamische Jurisprudenz zwar vorerst erhalten, doch wurde sie 1961 als „Fakultät für islamisches Recht und religiöse Wissenschaften“ (al-kulliyā az-zaitūniya li-š-šarī'a wa uṣūl ad-dīn) der Universität Tunis zugeordnet.³¹ Ihre Hauptaufgabe bestand von nun an darin, Lehrer für den Islamunterricht im neuen einheitlichen staatlichen Schulsystem heranzubilden. Da diesem Fach nach der Bildungsreform von 1958 lediglich ein geringer Stundenanteil eingeräumt worden war,³² gab es für die rund 16 000 Studenten und 500 Lehrer der az-Zaitūna kaum noch berufliche Perspektiven. „Die Mehrheit der Lehrer mußte vorzeitig in den Ruhestand treten. 800 Absolventen der az-Zaitūna wurden für die Lehrtätigkeit als unbrauchbar angesehen.“³³ Tatsächlich hatte die mit der Schließung bzw. Nationalisierung der islamischen

²⁸ Vgl. Y. BEN ACHOUR, *Islam perdu, Islam retrouvé*, in: *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1979, Paris 1980, 65f.

²⁹ Diese Koranschulen ähnelten dem Typ der staatlichen franko-arabischen Lehranstalten, jedoch mit Schwerpunktlegung auf Arabisch- und Islamunterricht. Als „ein wunderbares Mittel zur Verbreitung nationalistischer Ideen“ waren sie von der französischen Kolonialverwaltung gefürchtet, während sie bei der autochthonen muslimischen Bevölkerung großen Zuspruch fanden. So berichtete ein Zeitzeuge in der kolonialen Presse: „Allein im Herbst 1936 sind etwa 20 neue Schulen eröffnet worden, und die Bevölkerung ist von diesen Einrichtungen so sehr angetan, daß man befürchten muß, sie könnten plötzlich im gesamten Territorium auftauchen, wenn man keine Vorsichtsmaßnahmen ergreift“ (B. HASNA, *Structure administrative du Protectorat français en Tunisie*, in: *L'Afrique française* 48 [Paris 1938] 6, 271). Immerhin gab es 1952 noch 169 derartiger elementarer Bildungsstätten, in denen 810 Lehrer rund 32 000 Schüler unterrichteten. Vgl. N. I. VORONČANINA, *Kul'turnye preobrazovanija v sovremennom Tunise*, Moskva 1978, 28.

³⁰ H. MAATOUG, *Islamische Bildung und Erziehung und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Pädagogik in Tunesien*, Frankfurt-Bern-Las Vegas 1979, 95.

³¹ Vgl. M. LELONG, *Les évolutions récentes de l'enseignement islamique en Tunisie*, in: *IBLA* 37 (Tunis 1974) 133, 186.

³² So entfielen z. B. in den Primarschulen von den 15 Wochenstunden nur eine bis maximal zwei auf den islamischen Religionsunterricht. Vgl. N. I. VORONČANINA, *Kul'turnye preobrazovanija v sovremennom Tunise*, 31.

³³ Ebd., 33.

Bildungsstätten einhergehende „Degradierung“ der az-Zaitūna zu großen sozialen Spannungen geführt. Zudem verstärkten sich erneut die Auseinandersetzungen um die Rolle der religiösen Erziehung im Bildungswesen, wobei den politischen Führungskräften auch vorgeworfen wurde, eine islamfeindliche Säkularisierungspolitik zu betreiben, was jedoch der Realität nicht entsprach.³⁴ So waren z. B. die Aktivitäten zur Vereinheitlichung des Bildungswesens vor allem gegen den von der az-Zaitūna repräsentierten institutionellen Islam, keineswegs aber gegen die Religion schlechthin gerichtet. Auch die beim Aufbau des nationalen Bildungswesens getroffenen Maßnahmen lassen einen solchen Vorwurf nicht zu. Trotz der Resorption und Integration des traditionellen in das moderne einheitliche Bildungssystem blieben die Vermittlung der Lehren des Islam und die Behandlung des arabisch-islamischen Erbes konstitutive Elemente in den verschiedenen Bildungsstufen und Unterrichtsfächern. Dies kann nicht nur aus den in offiziellen bildungspolitischen Dokumenten verankerten deklamatorischen Absichtserklärungen geschlußfolgert werden,³⁵ sondern wurde auch in wissenschaftlich überzeugender Weise von Michel Lelong auf der Grundlage einer Analyse der bis Ende der 60er Jahre gültigen Curricula, Lehrbücher und Strukturen des öffentlichen Bildungswesens nachgewiesen: „Die Reform von 1958 zielte darauf ab, den jungen Tunesiern eine humanistische und allumfassende Bildung zu vermitteln, indem beim Schüler die Fähigkeit zu einer kritischen Geisteshaltung, zu vernunftgemäßer Klarheit entwickelt und ein Sinn für technische und wissenschaftliche Werte erweckt wird. Gleichwohl bedeuteten diese Perspektiven in keiner Weise einen Bruch mit dem arabisch-islamischen Erbe: Der Islam blieb nicht nur in den rein religiösen oder theologischen Fächern präsent, sondern auch in mehreren weltlichen Fächern, und zwar sowohl auf der Primar- und Sekundarstufe als auch im Hochschulbereich. Die zweite Bildungsreform 1968/69, die die rationalistischen, humanistischen und universellen Aspekte des vorhergehenden Schulsystems nicht verwarf und der Wissenschaft und Technik auch weiterhin einen hervorragenden Platz einräumte, war vor allem gerichtet auf die Übereinstimmung von Einschulung und Planung, Ausbildung und Berufstätigkeit, Erziehung und Sozialismus, allgemeinem Bildungsstand und wirtschaftlicher Realität. Diese

³⁴ Trotz der in den ersten Jahren nach Erlangung der Unabhängigkeit gegen den institutionalisierten Islam gerichteten Attacken ist von den staatstragenden politischen Kräften um Habib Bourguiba niemals offiziell der Laizismus zur Doktrin erklärt worden. Im Gegenteil – das Regime hat jede Gelegenheit genutzt, um seine Bindung an den Islam zu bekunden. Zu Recht spricht Ben Achour von „einer Politik, die einem gegenüber dem Islam nicht feindlichen Laizismus entspricht“ (Y. BEN ACHOUR, *Islam perdu, Islam retrouvé*, 71).

³⁵ So heißt es z. B. in der „Neuen Konzeption des Bildungswesens in Tunesien“, die vom Staatssekretariat für Nationale Erziehung anlässlich der Bildungsreform von 1958 erstellt wurde: „Tunesien ist ein Land, das durch und durch an die islamische Tradition gebunden ist. Dank der Reform wird diese Tradition erhalten und erneuert werden. Vom allerersten Jahr an wird das Kind in ein geistiges Klima versetzt werden, das ihm voll und ganz die Rolle und den Wert seiner Religion bewußt werden läßt“ (zit. bei E. I. J. ROSENTHAL, *Islam in the Modern National State*, Cambridge 1965, 365).

neuen, den ökonomischen Optionen des Landes entsprechenden Perspektiven bedeuteten jedoch nicht, daß man der islamischen Bildung eine geringere Bedeutung beimaß. Sie behielt sowohl in den Primar- als auch Sekundarschulen einen relativ gewichtigen Platz, und es wurden Anstrengungen unternommen, um die Qualität der Lehrprogramme und des Unterrichts in diesem Fach zu verbessern.³⁶ Das Spannungsverhältnis zwischen „Modernität“ und „Tradition“, das generell den Auf- und Ausbau der nationalen Bildungssysteme in den einzelnen Ländern prägte, wird im Falle Tunesiens in besonderer Weise sichtbar, versuchte man dort doch vor allem in den ersten Jahren nach der Unabhängigkeit mit Entschiedenheit eine Bildungspolitik durchzusetzen, die gleichermaßen auf die Förderung einer modernen, weltoffenen Bildung als auch auf die Bewahrung autochthoner, die „tunesische Authentizität“ bekräftigender Elemente ausgerichtet war. Dabei mußten konsequenterweise immer wieder Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen politischen und religiösen Kräften aufbrechen, zumal mit der sich verstärkenden Kontrolle des Staates über den Bildungssektor nicht nur den ‘Ulamā’ ein bedeutender Einflußbereich mehr und mehr entzogen, sondern der Religionsunterricht auch gezielt für die staatsbürgerliche, nationale Erziehung der jungen Generation genutzt wurde. Die Einführung eines für alle Schulstufen verbindlichen Sozialkunde- und Religionsunterrichts als kombiniertes Fach (Bezeichnung in der Primarschule: „tarbiya aḥlāqīya wa iḡtimā’īya“ und in der Sekundarschule: „tarbiya dīniya wa madanīya“) nach der Bildungsreform von 1958 legte dafür ein bereutes Zeugnis ab.

Auch in Ägypten sahen es die neuen unter Führung Ḡamāl ‘Abd an-Nāṣirs (Nasser) stehenden nationalen Kräfte nach der Juli-Revolution von 1952 als prioritäre politische Aufgabe an, das in drei Systeme zersplitterte Bildungswesen zu vereinheitlichen und der staatlichen Kontrolle zu unterstellen.³⁷ Dabei richteten sie ihr Augenmerk vor allem auf die Privatschulen sowie das religiöse Schulsystem. So setzten sie unmittelbar nach ihrer Machtübernahme ein bereits 1951 erlassenes Gesetz durch, das die Zusammenfassung aller bestehenden Formen der elementaren Bildung in einen einheitlichen sechsjährigen Primarschulzyklus vorsah.³⁸ Dies hatte auch die Ablösung der Koranschulen durch das staatliche Primarschulsystem zur Folge, so daß der Einfluß der reli-

³⁶ M. LELONG, *Le Patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance*, 696.

³⁷ Dabei handelte es sich um folgende drei Systeme: „1. das staatliche, europäischen Vorbildern folgende Erziehungssystem mit den Universitäten in Kairo, Heliopolis und Alexandria und verschiedenen speziellen Instituten und Colleges als Überbau, 2. das traditionelle islamische System, gleichgültig, ob Teil des Azhar-Systems oder nicht, wobei die Azhar in beiden Fällen die übergeordnete Universität war, 3. eine Vielzahl privater Einrichtungen, meist von religiösen Gemeinschaften oder ausländischen Gründungen. Hierzu gehörte die ‚American University of Cairo‘“ (W.-D. LEMKE, *Mahmud Saltut und die Reform der Azhar: Untersuchungen zu Erneuerungsbestrebungen im ägyptisch-islamischen Erziehungssystem*, 160).

³⁸ Vgl. M. A. FAKSH, An historical survey of the educational system in Egypt, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (Hamburg–Den Haag 1976) 2, 239.

giösen Institutionen und der 'Ulamā' in diesem Bereich empfindlich eingeschränkt wurde. Mit der 1953 per Gesetz veranlaßten Reorganisation des gesamten Bildungswesens und der Untergliederung des Schulsystems in drei Stufen (6 - 3 - 3) sollte offenbar auch das separate islamische Bildungssystem der al-Azhar resorbiert werden: „Was das unabhängige religiöse Erziehungssystem anbelangt, so versuchte die neue nationalistische Elite auf alle erdenkliche Art und Weise - allerdings ohne Erfolg - eine Vereinheitlichung in das modernere, staatlich kontrollierte Erziehungssystem. Die 'Ulamā' verwahrten sich dagegen und lehnten jegliche Reformen ab, die ihre traditionelle Autorität hätten aufs Spiel setzen können.“³⁹ 1961 erreichte dann die Auseinandersetzung zwischen der Staatsmacht und den islamischen Religionsgelehrten um die Einengung des eigenständigen Einflusses der Religion auf die Gesellschaft und deren unmittelbare Nutzung für die Bedürfnisse und Erfordernisse des Regimes ihren Höhepunkt: Die Hochburg der 'Ulamā', die Azhar, wurde in eine staatlich-religiöse Universität und Forschungsstätte umgewandelt und somit ins nationale Hochschulsystem einbezogen. Die herkömmliche Autonomie dieser altherwürdigen Bildungsstätte mit ihren zahlreichen Dependenz in schulischen Bereich war somit weitestgehend beseitigt; sie wurden prinzipiell nach Lehrplan, Prüfungssystem und Absolventeneinsatz den staatlichen Universitäten und Schulen gleichgestellt. „Alle religiösen Funktionäre waren nunmehr Angestellte des Staates. Der Staat erkannte den Islam als soziale und sittliche Grundlage der Gesellschaft an, verbat sich jedoch alle einseitigen Einmischungen der Religion in die Politik. Andererseits förderte und forderte er seitens der Religion die aktive Unterstützung der revolutionären Umwälzungen und die Sanktionierung der staatlichen Pläne.“⁴⁰ So war in Ägypten tatsächlich die Propagierung des Nasserismus eng mit dem Bestreben verknüpft, „durch ein einheitliches staatliches Bildungssystem die kulturelle Kluft zwischen traditional-religiöser Bildung einerseits und säkularer Bildung andererseits zu schließen sowie das Normen- und Wertsystem des alten Regimes mit seinen westlich-adaptiven Charakter auszuschalten. Impressionistische Studien zur politischen Kultur, aber auch empirische Befragungen verschiedener akademischer Gruppen zeigten jedoch, daß eine kulturelle Erneuerung und Vereinheitlichung nicht gelungen ist. Nach wie vor behielt der religiöse Bildungssektor ein starkes Eigengewicht [...].“⁴¹ Dennoch war mit der Reform von 1961, die die Verklammerung des Azhar-Systems mit dem staatlichen Bildungssystem herbeiführte, ein wichtiger Schritt vollzogen worden, um die für das Ägypten des 20. Jahrhunderts so typische erzieherische und kulturelle Dichotomie allmählich aufzubrechen. Unter dem Druck äußerer Einflüsse, der Existenz eines rasch expandierenden staatlichen Bildungssektors, der als Produkt der sich wandelnden Gesellschaft besser deren Bedürfnissen entsprach

³⁹ Ebd.

⁴⁰ K. TIMM, *Soziale, nationale und ideologische Aspekte der revolutionären Umgestaltung im Vorderen Orient, insbesondere in der ARÄ*, Dissertationsschrift B, Karl-Marx-Universität, Leipzig 1974, 309.

⁴¹ P. PAWELKA, *Herrschaft und Entwicklung im Nahen Osten: Ägypten*, Heidelberg 1985, 195.

als das tradierte islamische System, setzte eine grundlegende Modernisierung der Azhar-Ausbildung ein, ohne daß sie ihren primär religiösen Charakter einbüßte. Durch die weitgehende Übernahme der Lehrpläne der staatlichen Schulen im Primar- und Sekundarbereich als auch die Einführung völlig neuer, „zukunftsträchtiger“ Studienzweige im tertiären Bereich kam es zwar zu einer weiteren Säkularisierung der Bildungsinhalte, doch war damit auch eine stärkere Durchlässigkeit zwischen dem Azhar- und dem staatlichen Erziehungssystem möglich geworden; Schüler und Studenten konnten nunmehr nach Ablegung entsprechender Ergänzungsprüfungen von einem System zum anderen wechseln.⁴² Zugleich sollte mit dieser Reform auch eine Verbesserung der beruflichen Chancen der Absolventen von Azhar-Bildungseinrichtungen erreicht werden. „Da die traditionellen Berufsfelder der Azharis stark geschrumpft oder fast ganz verschwunden waren und die Azhar-Ausbildung nicht für den neu entstandenen Arbeitsmarkt ausreichte, hatte die Konsequenz nur in einer Anpassung bedingenden Integration in das staatliche Erziehungssystem bestehen können.“⁴³ Dennoch konnten damit die Unterschiede im Niveau zwischen Absolventen der staatlichen und denjenigen der traditionellen islamischen Bildungsstätten nur partiell abgebaut werden, so daß bis heute für Abgänger der Azhar-Schulen und -Universität nur vergleichsweise geringere Einsatzmöglichkeiten im modernen Sektor existieren.⁴⁴

Die zeitweise partielle Zurückdrängung des islamischen Faktors im Bildungswesen durch den säkularen arabischen Nationalismus

Der starke Einfluß säkular-nationalistischer Kräfte hatte nicht nur in Ägypten bis in die 60er Jahre zu grundlegenden strukturellen und inhaltlichen Veränderungen im islamischen Erziehungssystem als auch zur Neubestimmung des Islamunterrichts im staatlichen Bildungsbereich geführt. So kommt A. L. Tibawi nach einer Analyse der Bildungsentwicklung in vierzehn arabischen Ländern, die den Zeitraum von etwa Anfang dieses Jahrhunderts bis 1967 umfaßt, zu dem Schluß, daß das islamische Erziehungssystem nur noch „ein reines Schattenbild“ seiner Vergangenheit sei: Da es durch die modernen Bildungssysteme nicht bloß ergänzt, sondern regelrecht verdrängt oder gänzlich ersetzt

⁴² Eine solche Möglichkeit ist mittlerweile in allen Ländern gegeben, in denen neben dem allgemein-staatlichen ein religiös-islamisches Erziehungssystem fortbesteht. So ist z. B. vom saudi-arabischen Bildungsministerium im „Neuen Statut der Schulen zum Erlernen des Heiligen Koran“ vom Juni 1979 ausdrücklich das Recht eines jeden Schülers verankert worden, nach Bestehen entsprechender Ergänzungsprüfungen jederzeit in eine Schule des anderen Systems überwechseln zu dürfen. Vgl. *at-Tautiq at-tarbawi*, Ar-Riyād (1980) 19, 57f.

⁴³ W.-D. LEMKE, *Mahmud Saltut und die Reform der Azhar: Untersuchungen zu Erneuerungsbestrebungen im ägyptisch-islamischen Erziehungssystem*, 226.

⁴⁴ Vgl. u. a. M. A. FAKSH, *An historical survey of the educational system in Egypt*, 242.

worden sei, wäre es zu seiner völligen Transformation gekommen.⁴⁵ Wenn auch diese pauschale Einschätzung die differenzierte Entwicklung in dieser Region nicht adäquat widerspiegelt und der von Tibawi konstatierte „radikale Trend in Erziehungstheorie und -praxis von der religiösen zur nationalen Orientierung“⁴⁶ keineswegs auf alle arabischen Staaten zutrifft, besteht dennoch kein Zweifel daran, daß zu jener Zeit in verschiedenen Ländern durch das Wirken von Vertretern eines säkularen arabischen Nationalismus im Bildungssektor der islamische Faktor zeitweise und partiell zurückgedrängt worden ist.

So erfolgte beispielsweise die Neuordnung des *syrischen* Bildungswesens nach der Unabhängigkeit auf der Grundlage eines Gesetzes, an dessen Ausarbeitung der Theoretiker des arabischen Nationalismus Sāṭi' al-Ḥuṣarī als Berater entscheidend beteiligt war und das eine Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl für den Religionsunterricht in den Primar- und Sekundarschulen fest schrieb: „[. . .] das syrische Gesetz von 1944 war von den Ideen des arabischen Nationalismus mitgeprägt. Der Islam spielte in diesem Prozeß eine nebensubgeordnete Rolle; es waren nur einzelne Gruppen, die die Unabdingbarkeit des Islam für eine rechte Erziehung betonten.“⁴⁷ Mit der umfassenden Revision der Lehrpläne und -inhalte, die im Schuljahr 1967/68 ihren Abschluß fand, veranlaßte die regierende Baath-Partei dann allerdings wieder einen Ausbau des Religionsunterrichts, wobei auf die Bestimmung politischer Zielstellungen in diesem Fach besonderes Augenmerk gelegt wurde.⁴⁸

⁴⁵ Vgl. A. L. TIBAWI, *Islamic Education and its Tradition and Modernization into the Arab National Systems*, London 1972, 197.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ J. REISSNER, *Ideologie und Politik der Muslimbrüder Syriens. Von den Wahlen 1947 bis zum Verbot unter Adīb aš-Siṣaklī 1952*, Freiburg 1980, 65.

Zum Zusammenhang von arabischem Nationalismus und Islam am Beispiel Syriens vgl. u. a. I. M. LAPIDUS, *Contemporary Islamic movements in historical perspective*, Berkeley 1983, 29–34.

⁴⁸ Ziele des Religionsunterrichts sollten demnach u. a. sein:

„– Hervorhebung der Rolle des Korans im Entwicklungsprozeß der arabischen Nation,
– Entfernung aller fatalistischen Gedanken und aller weltfremden unrealistischen Betrachtungsweisen,

– Überleitung von der klassischen Vorstellung des Dschihad (heiliger Krieg) zur Idee des Kampfes gegen Imperialismus und Aggression“ (zit. bei M. MSCHATY, *Entwicklungsstand des syrischen Bildungswesens. Darstellung und Kritik*, Inaugural-Dissertation, Universität des Saarlandes, Augsburg 1972, 152).

Wie die in den 80er Jahren vom syrischen Erziehungsministerium herausgegebenen Handbücher für den Religionslehrer belegen, werden diese Zielstellungen im wesentlichen auch heute noch formuliert. Allerdings fällt dabei auf, daß weniger der Kampf gegen den Imperialismus im allgemeinen in den Mittelpunkt gerückt wird als vielmehr die Verurteilung und Verabscheuung der expansionistischen und rassistischen Politik des Zionismus. Vgl. *Dalil al-mu'allim li-t-tarbiya al-islāmīya at-tālīq al-ibtidā'ī* sowie . . . *ar-rābi' al-ibtidā'ī*, Dimašq 1983/84, 9f.

Vor allem im Gefolge der Niederlage arabischer Armeen gegen Israel im Sechs-Tage-Krieg 1967 wurden nicht nur in Syrien, sondern ebenso auch in anderen arabischen Staaten immer häufiger Forderungen nach einer quantitativen Verstärkung und qualitativen Verbesserung der religiösen Erziehung der heranwachsenden Generation artikuliert. Insbesondere in Ägypten sahen sich die politischen Führungskräfte dem Vorwurf ausgesetzt, sie hätten die religiöse Erziehung vernachlässigt und damit die um sich greifende „Religionslosigkeit“ der Jugendlichen gefördert, was letztlich auch zum Desaster in der Auseinandersetzung mit dem zionistischen Feind beigetragen habe. Massive Kritik wurde vornehmlich gegen die Verantwortlichen für den vermeintlich völlig unbefriedigenden Religionsunterricht an den staatlichen Schulen gerichtet.⁴⁹ Die führenden Politiker des Landes widmeten hierauf dieser Problematik verstärkte Aufmerksamkeit und brachten – wie beispielsweise der damalige Erziehungsminister Hilmi Murād – in der Öffentlichkeit wiederholt zum Ausdruck, daß es „unter den gegenwärtigen Umständen, die der Niederlage folgten, dem Staat obliege, alle Möglichkeiten, insbesondere auch die religiöse und geistige Erziehung, zu nutzen“.⁵⁰ So sind noch im Frühjahr 1968 mehrere Ausschüsse zur Erarbeitung neuer Lehrprogramme für die religiöse, nationale sowie militärische Erziehung gebildet worden. „Der Religionsunterricht wurde daraufhin zu einem der wichtigsten Pflichtfächer an den staatlichen Schulen erklärt. Die Prüfungen in religiöser Erziehung wurden denen in anderen wichtigen Fächern wieder gleichgestellt und im Juni 1969 erstmalig nach der neuen Ordnung durchgeführt.“⁵¹

Nach dem Tod an-Nāṣirs und der Übernahme der Macht durch Anwar as-Sādāt (1970) nahmen die Tendenzen der verstärkten Rückwendung zur Religion im staatlichen Bildungssektor wie generell der Betonung des islamischen Charakters der ägyptischen Gesellschaft deutlich zu.⁵² Im Rahmen der 1971 von Präsident as-Sādāt verkündeten Programmatik, einen „Staat der Wissen-

⁴⁹ So heißt es z. B. in einem in der Zeitung *al-Ahrām* v. 14. 12. 1967 veröffentlichten Aufsatz des damaligen Dekans der Fakultät für islamisches Recht an der al-Azhar: „Was die Leere im Glauben betrifft, so ist die Erscheinung sehr gefährlich. Sie bedroht unsere Gesellschaft in ihrer Grundlage. [...] Ich sage: Die Schule ist der erste Verantwortliche. Der Lehrplan für den Religionsunterricht in den Grund- und Oberschulen wäre in seiner Gesamtheit einwandfrei, wenn diejenigen, die mit dem Religionsunterricht beauftragt sind, und diejenigen, denen sie unterstellt sind, Verantwortungsgefühl hätten. Aber leider wird mehr Aufmerksamkeit dem Zeichen- und Musikunterricht geschenkt; die sportlichen Spiele sind wichtiger, wichtiger als die Sorge um den Religionsunterricht und die Erziehung der Jugend“ (zit. bei E. PABST, *Islamische Themen in der Tageszeitung „Al-Ahrām“ in den Jahren 1967–1970*, Inauguraldissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 1977, 101f).

⁵⁰ *The Egyptian Gazette*, Cairo 13. 5. 1968, 3.

⁵¹ K. TIMM, *Soziale, nationale und ideologische Aspekte der revolutionären Umgestaltung im Vorderen Orient, insbesondere in der ARÄ*, 320f.

⁵² Zu den Ursachen dieser „Revitalisierung“ des Islam in den 70er Jahren, vgl. I. M. LAPIDUS, *Contemporary Islamic movements in historical perspective*, 25f.

schaft und des Glaubens“ aufbauen zu wollen, wurde dem Bildungswesen die entscheidende Funktion und Verantwortung bei der Herausbildung des „neuen ägyptischen Menschen“ zugewiesen und dabei die religiöse Erziehung noch mehr in den Vordergrund gerückt. Die Aufzählung einiger Mitte der 70er Jahre vorgesehenen bzw. realisierten Maßnahmen veranschaulicht dies augenfällig:

- In der Regierungserklärung vom Dezember 1976 wird gefordert, daß die šarī'a Grundlage der Erziehung sein müsse.⁵³
- „Um die islamische Erziehung unter allen Schülern zu verstärken“, wird 1976 die „Abteilung für religiöse Erziehung“ des Bildungsministeriums als selbständige Struktureinheit (bis zu jenem Zeitpunkt auch Verantwortung für den Arabischunterricht) geschaffen und mit der umfassenden Überarbeitung der religiösen Lehrprogramme und -bücher für alle Schulstufen beauftragt.⁵⁴
- Präsident as-Sādāt insistiert bei öffentlichen Auftritten darauf, daß ab Schuljahr 1977/78 der Religionsunterricht an sämtlichen Schulen als obligatorisches Haupt- und zugleich Prüfungsfach eingeführt wird und weist den Ministerpräsidenten an, entsprechende Schritte zu unternehmen.⁵⁵
- Mit der Begründung, daß ein gläubiger Mensch weitaus produktiver in der Gesellschaft als irgendein anderer sei, nicht stehle, unterschlage und sich nicht bestechen lasse, fordert der Minister für Auqāf- und Azhar-Angelegenheiten Muḥammad Ḥusain ad-Dahabī einen Ausbau des Religionsunterrichts an den Schulen, wobei durch eine verbesserte Ausbildung der Religionslehrer der Akzent künftig weniger auf Wissensvermittlung als vielmehr auf die Erziehungsarbeit gelegt werden solle.⁵⁶
- Der Nationalrat für Bildung faßt Anfang 1977 eine Reihe von Beschlüssen zur Förderung von Bildungseinrichtungen und Klassen, die sich speziell dem Memorieren und Rezitieren des Koran widmen und legt u. a. fest, daß in Zukunft diejenigen Jugendlichen, die den Koran auswendig können, bei der Besoldungseinstufung zum Militärdienst als „Personen mit hoher Qualifikation“ zu gelten haben.⁵⁷

Im Zuge dieser staatlichen „Islamisierungspolitik“ konnte auch das Azhar-Bildungssystem einen bedeutenden Aufschwung nehmen. Entsprechend des 1975 vom Nationalrat für Bildung erörterten Projektes zur Entwicklung des ägyptischen Bildungswesens bis 1985, das u. a. eine überdurchschnittliche Zunahme des Anteils von Azhar-Schulen zwecks Entlastung der staatlichen Einrichtungen vorsah,⁵⁸ kam es bereits bis Anfang der 80er Jahre zu einem kontinuierlichen Wachstum:

⁵³ Vgl. *al-Aḥbār*, Kairo, 26. 12. 1976.

⁵⁴ *al-Aḥbār al-yaum*, Kairo, 21. 12. 1976.

⁵⁵ Vgl. *al-Aḥbār*, Kairo, 9. 2. 1977; *Le Progrès Egyptien*, Kairo, 9. 2. 1977.

⁵⁶ Vgl. *ar-Rā'id*, Kairo, 4/Dezember 1975.

⁵⁷ Vgl. *Ta'āwun at-talaba*, Kairo, 26. 2. 1977.

⁵⁸ Vgl. *al-Ahrām*, Kairo, 15. 10. 1975.

Entwicklung der Azhar-Schulen⁵⁹

	1974/75	1977/78	1979/80
Primarschulen	245	367	421
Primarschüler	56 878	79 019	102 676
Mittelschulen	91	256	307
Mittelschüler	26 716	64 439	66 523
Sekundarschulen	52	144	251
Sekundarschüler	21 124	28 984	147 672

Sehr rasch erhöhte sich auch die Zahl der eigenständigen Azhar-Lehrerbildungsstätten.⁶⁰ Zudem wurde seit Mitte der 70er Jahre die Struktur des Azhar-Schulsystems durch die Schaffung spezieller Einrichtungen erweitert: Erstmals in der Geschichte der al-Azhar eröffnete man 1976 für Jungen bzw. Mädchen sog. technische Sekundarschulen für Handel, Landwirtschaft sowie Industrie,⁶¹ und ein Jahr später nahmen die „im Rahmen der neuen wissenschaftlichen Planung der al-Azhar“⁶² geschaffenen ersten vier „militärischen Institute“ (ma‘āhid ‘askariya azhariya) für Oberschüler ihre Arbeit auf.⁶³ Durch die Gründung weiterer Zweigstellen in mehreren ägyptischen Städten konnte überdies auch die Azhar-Universität ihren Aktionsradius erheblich ausdehnen. Aufgrund der Ausweitung der religiösen Erziehung in den Schulen und den Medien eröffneten sich ihr zahlreiche neue Betätigungsfelder und damit auch Einnahmequellen, „die sie allerdings mit immer strikterer staatlicher Kontrolle zu bezahlen hatte. Vermerkt werden sollte, daß die Mittel für den starken Ausbau der Einrichtungen des ‚offiziellen Islam‘, namentlich der Azhar, zumindest bis zum ägyptisch-israelischen Friedensvertrag vom März 1979 zu einem großen Teil aus Saudi-Arabien kamen. Ausländische Einflüsse wirkten sich somit nicht nur bei der Verbreitung ‚nicht-authentischer‘, aus Europa übernommener Ideen aus [...], sondern auch bei der Verbreitung des Islam als Ausdruck ägyptisch-arabischer Identität.“⁶⁴

⁵⁹ General Agency for public Mobilization (Egypt), *Statistical Yearbook of 1981*, Cairo 1982, 160, 162, 165.

⁶⁰ 1980 gab es 154 Lehrerbildungsinstitute der Azhar, in denen 6523 Jugendliche ausgebildet wurden. Vgl. M. AL-KASEY, *Youth Education in Iraq and Egypt. 1920–1980*, Den Haag 1985, 428.

⁶¹ Vgl. *al-Ahrām*, Kairo, 24. 10. 1976.

⁶² Ebd., 12. 4. 1977.

⁶³ Bis Anfang der 80er Jahre waren bereits acht solcher „militärischer Institute“ gegründet worden, wobei von dem zuständigen Azhar-Gremium ein kontinuierlicher Ausbau dieses Schultyps vorgesehen wurde (vgl. M. AL-KASEY, *Youth Education in Iraq and Egypt. 1920–1980*, 429). Aktuelle Angaben dazu konnten leider nicht gefunden werden.

⁶⁴ G. KRÄMER, *Ägypten unter Mubarak: Identität und nationale Interessen*, Baden-Baden 1986, 92.

Nutznießer jener staatlichen Islamisierungspolitik unter as-Sādāt waren aber auch andere islamische Kräfte des Landes. Neben den mystischen Sūfi-Bruderschaften traf dies vor allem auf die fundamentalistische Bewegung um die Muslimbrüder zu, die insbesondere aus dem Kreis der Studenten, Oberschüler und Akademiker vermehrten Zulauf erhielt. Während sie sich zu Zeiten an-Nāsirs vornehmlich an panarabisch-sozialistischen Idealen orientiert hatten, machten sie sich nunmehr zunehmend die Vorstellung des integristischen Islam zu eigen – darauf hoffend, durch eine „islamische Ordnung“ den sich verschärfenden Krisenerscheinungen der Gesellschaft begegnen zu können.⁶⁵

Doch nicht nur in Ägypten rekrutierte sich die fundamentalistische Bewegung der 60er und 70er Jahre hauptsächlich aus jungen Intellektuellen, die zwar die vom Staat offerierten Bildungsangebote hatten nutzen können, doch später nur allzu häufig ohne Arbeit oder irgendeine soziale Aufstiegschance blieben. Im Zuge der gravierenden gesamtgesellschaftlichen Probleme und der wachsenden Enttäuschung über die sog. moderne Schule, die immer weniger den Erwartungen ihrer Absolventen an eine sozial abgesicherte Zukunft zu entsprechen vermochte, wurde der Bildungssektor insbesondere in den nordafrikanischen arabischen Staaten Tunesien, Algerien und Marokko zu einem bedeutenden Zentrum fundamentalistischer Strömungen.⁶⁶ Aufgrund der Tatsache, daß die Führer jener Gruppierungen zumeist im Bildungssektor tätig waren (und sind), ergaben sich dort besonders günstige Möglichkeiten für die Verbreitung ihrer religiösen Ideologie und die Gewinnung neuer Adepten.⁶⁷ So wird beispielsweise in einer 1987 in der Pariser Zeitschrift „L’Afrique et l’Asie modernes“ veröffentlichten Untersuchung festgestellt, daß die „islamische Propaganda“ des „Mouvement de la Tendance Islamique“, einer fundamentalistischen Bewegung in Tunesien, nicht nur in den Moscheen und Betrieben, son-

⁶⁵ „Bei einer Umfrage unter ägyptischen Studenten sprachen sich im März 1982 72 Prozent der Befragten für die Umwandlung Ägyptens in eine islamische Gesellschaft aus [...]“ (ebd., 93).

⁶⁶ Vor allem zu Tunesien sind in der frankophonen wissenschaftlichen Literatur aufschlußreiche Analysen angefertigt worden, in denen anhand der krisenhaften gesellschaftlichen Entwicklung der ausgehenden 60er Jahre die Ursachen für die Entstehung der fundamentalistischen, integristischen Bewegung aufgedeckt und dabei auch der Bezug zur Situation im Bildungsbereich hergestellt wurden. Vgl. u. a. M. E. HERMASSI, *La société tunisienne au miroir islamiste*, in: *Maghreb-Machrek* (Paris 1984) 103, 39–56; A. ZGHAL, *Le retour du sacré et la nouvelle demande idéologique des jeunes scolarisés. Le cas de la Tunisie*, in: *Annuaire de l’Afrique du Nord* 1979, Paris 1980, 60–64; C. BEN SALEM, *Les jeunes scolarisés et l’Islam en Tunisie*, in: *L’Afrique et l’Asie modernes* 151 (Paris 1986–87) 74–77.

⁶⁷ Rached Al-Ghanouchi, einer der Führer des „Mouvement de la Tendance Islamique“ in Tunesien, beschreibt z. B. folgendermaßen sein Wirken als Lehrer: „[...] meine Arbeit im Sekundarschulwesen hat mir die Kontakte zu den Jugendlichen erleichtert, und meine Bemühungen, sie zu einer bewußten ideologischen Haltung zu bringen, bestanden vornehmlich in der Kritik der westlichen Anschauungen, die unter den Jugendlichen vorherrschten. Es ging darum, die Überlegenheit des Islam gegenüber jenen Konzepten aufzuzeigen [...]“ (zit. bei M. E. HERMASSI, *La société tunisienne au miroir islamiste*, 41).

dern vor allem in den Sekundarschulen und an der Universität vonstatten gehe und deshalb 80 Prozent ihrer Anhängerschaft gebildete Jugendliche seien, die hauptsächlich aus ruralen Gebieten stammen und von der gesellschaftlichen Krise des Landes besonders betroffen sind.⁶⁸ Auch unter den veränderten politischen Verhältnissen nach der Entmachtung des „Präsidenten auf Lebenszeit“ Habib Bourguiba durch Zine el-Abidine Ben Ali im November 1987 konnten die in der Lehrerschaft stark vertretenen Fundamentalisten ihren Einfluß im Bildungssektor weiter ausbauen, versuchten sie immer häufiger, aktiv in bildungspolitische Entscheidungen einzugreifen. So richteten sie z. B. im Herbst 1989 vehemente Angriffe gegen den im Frühjahr des gleichen Jahres ernannten links-liberalen Erziehungsminister Mohammad Charfi, der „aus seiner Ablehnung des islamischen Fundamentalismus kein Hehl machte“,⁶⁹ und forderten dessen sofortigen Rücktritt. Charfi hatte sich nämlich für die Einleitung einer Schulreform eingesetzt, „die laizistische Züge trägt. Der Minister verurteilte die gegenwärtig noch benutzten Lehrbücher für den Religionsunterricht, die das Recht des Ehemanns zur körperlichen Züchtigung seiner Gattin rechtfertigen. Die Verstoßung der Ehefrau wird in diesen Lehrbüchern als zulässige Form der Ehescheidung bezeichnet. Die Unterlassung der rituellen Gebete soll nach diesen Texten mit dem Tode bestraft werden. Schließlich wird dort auch das Kalifat als die einzige zulässige Regierungsform der islamischen Welt dargestellt. Der Erziehungsminister hält diese Thesen für unvereinbar mit der tunesischen Gesetzgebung und mit der Erziehung der Jugend in einer modernen Welt.“⁷⁰ Charfi veranlaßte, diese Lehrbücher durch moderne zu ersetzen. Zudem sprach er sich für die Förderung der Gemeinschaftserziehung der Geschlechter und gegen die Verschleierung der Lehrerinnen in den Schulen aus, weil dies einem politischen Bekenntnis gleichkomme.⁷¹

Aktuelle Trends zur Einbeziehung der religiös-islamischen Erziehung im Bildungswesen

In der jüngsten Vergangenheit sind von den staatstragenden politischen Kräften im arabischen Raum vielfältige Anstrengungen unternommen worden, um über eine verstärkte religiöse Erziehung im institutionellen Bildungswesen vermeintlich „häretischen“ Strömungen unter den Jugendlichen entgegenzuwirken und den Zulauf einzudämmen, den die islamischen Gruppierungen in ihrer oppositionellen Ausprägung vor allem aus dem Kreis der Oberschüler und Studenten zu verzeichnen haben. Entsprechend der Verschiedenartigkeit der politischen Machtverhältnisse wird dabei die islamische Erzie-

⁶⁸ Vgl. C. BEN SALEM, *Les jeunes scolarisés et l'Islam en Tunisie*, 82.

⁶⁹ *Internationales Afrikaforum* 26 (München-Köln-London 1990) 2, 102.

⁷⁰ Ebd., 25 (1989) 4, 297.

⁷¹ Vgl. ebd., 26 (1990) 2, 102. Zu den Auseinandersetzungen zwischen der fundamentalistischen Bewegung und Erziehungsminister Charfi vgl. auch M. AL-AHNAF, *Tunisie: un débat sur les rapports Etat/religion*, in: *Maghreb-Machrek* (Paris 1989) 126, 97.

hung auf sehr unterschiedliche Weise auch zur Artikulierung der gesellschaftlichen Interessen dieser Führungseliten genutzt. So ist es letztlich nur über detaillierte und komplexe Länderanalysen möglich, die heutige Rolle und Stellung des Islam bzw. der islamischen Erziehung im Bildungswesen der einzelnen Staaten vertiefend darzustellen.⁷²

Dennoch seien im folgenden einige Trends genannt, wie sie sich derzeit für mehrere arabische Länder abzeichnen:

Erstens: Aus einem Vergleich der offiziellen bildungspolitischen Dokumente aus den arabischen Staaten wird ersichtlich, daß mit geringen graduellen Unterschieden, die den Libanon sowie Syrien und Irak betreffen, generell die Bedeutung der islamischen Erziehung für die Heranbildung des Staatsbürgers besonders hervorgehoben wird (vgl. u. a. die einzelnen Länderberichte zu den Internationalen Erziehungskonferenzen der UNESCO in Genf). Bei der Definierung der bildungspolitischen Ziele wird dem religiösen Faktor zumeist eine zentrale Rolle beigemessen, wobei man zugleich eine enge Verknüpfung zu „weltlichen“ Zielvorstellungen herstellt, die sich vornehmlich auf allgemeine entwicklungspolitische Probleme des Landes, Fragen der nationalen Identität oder die kulturellen Verbindungen zur arabischen Welt beziehen.⁷³

Diese Akzentuierung spiegelt sich beispielsweise in den Dokumenten wider, die in den 80er Jahren durch subregionale Kooperation der arabischen Golfstaaten auf dem Erziehungssektor erarbeitet worden sind. Sowohl in dem 1984 veröffentlichten Grundsatzpapier „Die Erziehungsziele und die allgemeinen Grundlagen der Lehrprogramme in den arabischen Golfstaaten“ als auch in dem wenig später ebenfalls vom „Arabischen Büro für Erziehung in den Golfstaaten“ in Riad herausgegebenen vierbändigen, alle Bildungsstufen und Unterrichtsfächer umfassenden Lehrplanwerk wird der islamischen Erziehung auch bei der Bewältigung der Gegenwartsaufgaben eine herausragende Rolle zugewiesen.⁷⁴ So wird in diesen Materialien die Funktion des islamischen Religionsunterrichts nicht allein darin gesehen, die Schüler über Vermittlung der religiösen Dogmen davon zu überzeugen, daß der Islam eine allzeit und allorts gültige Religion darstellt; vielmehr soll er künftig noch entschiedener und unmittelbarer für die staatsbürgerliche Erziehung im Sinne der Heranbildung einer „Persönlichkeit der islamischen arabischen Region“ und mit dem Ziel der

⁷² „Die Rolle des Islam im Erziehungswesen ist von Land zu Land unterschiedlich und hängt vom Platz des Islam im Leben des jeweiligen Staates und der jeweiligen Gesellschaft ab“ (F. ROSENTHAL, *Knowledge triumphant. The concept of knowledge in medieval Islam*, Leiden 1970, 344).

⁷³ Zu dieser Feststellung gelangte auch Robert Owen vom Institute of Education in London, der auf der Grundlage der offiziellen Berichte von 92 UNESCO-Mitgliedstaaten an die 38. Internationale Erziehungskonferenz in Genf (1981) u. a. auch eine Analyse zum religiösen Faktor in der staatlichen Bildungspolitik arabischer Staaten anfertigte. Vgl. *International yearbook of education* 34/1982, Paris 1983, insbes. 22–24, 43–46.

⁷⁴ Vgl. *al-ahdāf at-tarbawīya wa-l-usus al-‘amma li-l-manāhiḡ bi-duwal al-ḡaliḡ al-‘arabiya*, Ar-Riyāḡ 1404/1984; *siḡa muwāḡhida li-ahdāf al-mawādd ad-dirāsiya bi-marāḡil at-ta‘lim al-‘amm fi duwal al-ḡaliḡ al-‘arabiya*, Bd. 1–4, Ar-Riyāḡ 1405/1984.

Errichtung einer „ausgewogenen und starken muslimischen Gesellschaft“ genutzt werden.⁷⁵

Zweitens: Entsprechend jener Grundorientierung hat man in verschiedenen Staaten – wie Libyen, Algerien, Marokko und Bahrein – die Anzahl der Stunden für den islamischen Religionsunterricht vor allem auf der Sekundarschulenebene und im Bereich der Lehrerbildung erhöht.⁷⁶ Vom algerischen Ministerium für Nationale Erziehung wurde dieser Schritt beispielsweise damit begründet, auf diese Weise die Persönlichkeit und Identität des jungen Algeriers und die Liebe, Achtung und Treue seinem Vaterland und seinem Volk gegenüber stärken zu wollen.⁷⁷ Gewöhnlich wird die Notwendigkeit solcher Umstellungen der Lehrprogramme zugunsten der religiösen Erziehung jedoch aus der in der gesamten arabischen Welt vorherrschenden „Krise der Werte“ abgeleitet, die man auf diesem Wege beseitigen müsse.⁷⁸ Damit folgt man nun auch von seiten der staatstragenden politischen Kräfte immer häufiger der Argumentation islamischer Kreise und deren wiederholten Forderungen nach Ausweitung des Religionsunterrichts.

Drittens: In der Mehrzahl der arabischen Länder wurden in den letzten Jahren verstärkt Maßnahmen zur staatlichen Förderung der in speziellen religiösen Bildungsstätten erfolgenden Ausbildung ergriffen. Die damit verbundene Neugründung bzw. Erweiterung bestehender islamischer Bildungsstätten geht dabei oft einher mit einer weiteren Säkularisierung der traditionellen Curricula, der Gewährung finanzieller und materieller Mittel für Lehrer und Schulgebäude und folglich einem zunehmenden Einfluß und einer wachsenden Kontrolle durch den Staat. So ist es derzeit durchaus nicht abzusehen, ob diese staatliche Unterstützung tatsächlich in jedem Falle zu einer Revitalisierung oder Konsolidierung von autonomen islamischen Erziehungssystemen führen wird. Es ist ebenso möglich, daß hierdurch der Weg für eine spätere Unterordnung und Eingliederung dieser Bildungsstätten in die modernen staatlichen Bildungssysteme geebnet wird.

Die jüngste Entwicklung in Marokko läßt auf einen solchen Trend schließen: Noch in den 70er Jahren ist durch zahlreiche Maßnahmen des Staates der Ausbau des sog. ursprünglichen Bildungswesens (*enseignement originel*; *ta'lim ašil*) vorangetrieben worden.⁷⁹ Im Rahmen der 1985 verkündeten „Neuorien-

⁷⁵ Vgl. P. KÜHN, *Interarabische Kooperation und Einheitsbestrebungen auf dem Gebiet des Bildungswesens*, in: *Asien, Afrika, Lateinamerika* 16 (Berlin 1988) 6, 1020–1023; ders., *Subregionale Kooperation: Arabisches Büro für Erziehung in den Golfstaaten*, in: *Vergleichende Pädagogik* 25 (Berlin 1989) 4, 440f.

⁷⁶ Vgl. u. a. *Réunion de Hauts Fonctionnaires chargés de l'éducation dans les Etats arabes. 22–26 juin 1987, Amman, Document de travail principal*, Paris 1987, 38; *Risālat al-haliğ al-'arabi*, in: *Ar-Ri'yād* 2 (1981) 4, 156.

⁷⁷ Vgl. *Rapport sur le développement de l'éducation en Algérie (1984/1986)*, Genève 1986, 47.

⁷⁸ Vgl. *Réunion de Hauts Fonctionnaires chargés de l'éducation dans les Etats arabes*, 42.

⁷⁹ Vgl. *Conférence de Presse tenue par le Dr. Azeddine Laraki, Ministre de l'éducation Nationale et de la Formation des Cadres à l'occasion de la rentrée scolaire et universitaire 1979–80*, Rabat 1979, 7.

tierung der Bildungspolitik in Marokko⁸⁰ ist aber nunmehr vorgesehen, daß dieser Ausbildungstyp, in dem allein Arabisch Unterrichtssprache ist, mittelfristig vom modernen öffentlichen Bildungswesen absorbiert wird. Das „enseignement originel et arabisé“ habe – so heißt es in einem Bericht des Erziehungsministeriums – „eine wesentliche Rolle bei der Bewahrung und Festigung der nationalen politischen und kulturellen Identität gespielt“; als „Überbleibsel des traditionellen Bildungswesens, das in seiner Struktur und in seinem Inhalt erneuert wurde“, habe jener Ausbildungstyp jedoch „nicht mehr das Recht, eigenständig weiterzueexistieren, da ja das staatliche Bildungswesen vollständig marokkanisiert und arabisiert werden wird.“⁸¹ Aufgrund der Tatsache, daß schon 1986 von den staatlichen Bildungsausgaben nur noch knapp 2 Prozent für das „enseignement originel“ zur Verfügung gestellt wurden,⁸² ist zu vermuten, daß es tatsächlich in naher Zukunft zu den vorgesehenen Veränderungen kommen wird.⁸³

Viertens: Gegenwärtig ist in einer Reihe arabischer Länder zu beobachten, daß die staatstragenden politischen Kräfte vornehmlich der frühzeitigen Erziehung der Kinder über Koranschulen besonderes Interesse entgegenbringen. Wie in einer vom Pariser „Institut international de planification de l'éducation“ angefertigten Studie festgestellt wird, ist es diesbezüglich vor allem seit Anfang der 80er Jahre in mehreren Ländern zu „signifikanten Veränderungen“ gekommen.⁸⁴ Sie betreffen nicht nur das rasche Anwachsen der Zahl jener elementaren islamischen Bildungsstätten,⁸⁵ sondern – als weitaus wichtigeren Fakt – deren Anerkennung durch den Staat, indem Gesetze erlassen worden sind, die die Koranschulen in die staatlichen Bildungsstrukturen eingliedern und sie damit gewissermaßen den regulären Schulen gleichstellen. Als eine Art Vorschuleinrichtung oder als komplementäres Addendum zu den staatlichen Primarschulen spielen die Koranschulen in den arabischen Staaten eine wichtige Rolle bei der Vermittlung einer elementaren Bildung. Angesichts der Tatsache, daß die politischen Führungskräfte aufgrund anhaltender ökonomischer Rezession und sich verknappender Ressourcen häufig immer weniger dazu in der Lage sind, allen Heranwachsenden den Zugang zum formalen

⁸⁰ *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1984–1986*, Genève 1986, 7.

⁸¹ Ebd., 29.

⁸² Vgl. ebd., 19.

⁸³ So ist beispielsweise die Zahl der Schüler im „enseignement originel“ 1986/87 im Vergleich zu 1982/83 um rund 3500 zurückgegangen. Vgl. *Biṭāqa ihṣā'īya 'an at-ta'lim al-ibtidā'i wa-t-tānawī 1982–1983*, Ar-Rābāt 1983; *Ihṣā'at at-ta'lim al-ibtidā'i wa-t-tānawī 1986–1987*, Ar-Rābāt 1987.

⁸⁴ Vgl. *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif: le cas des écoles coraniques*, Institut international de planification de l'éducation, Paris 1987, 69f.

⁸⁵ Die Einrichtung bzw. der Ausbau von entsprechenden staatlichen Bildungsstätten ist in den letzten Jahren z. B. in Algerien und Oman mit der Begründung erfolgt, daß für das Erlernen des Koran an den öffentlichen Primarschulen zu wenig Zeit zur Verfügung stünde. Vgl. u. a. M. FORSTNER, *Die kulturelle und nationale Identität Tunesiens angesichts der Reislamierungsbestrebungen*, in: *Orient* 24 (Opladen 1983) 1, 47; *aṣ-Ṣabāb al-'arabī*, Kairo, 16. 11. 1987, 8.

staatlichen Schulsystem zu ermöglichen, wird deren Nutzung als alternative Bildungsform zu einem akuten Erfordernis.⁸⁶ Entsprechende Aktivitäten, die Koranschulbildung den gegenwärtigen Bedürfnissen und spezifischen lokalen Gegebenheiten anzupassen und für die Gewährleistung einer elementaren Bildung einzusetzen, können daher nur begrüßt werden. Die Erforschung der Potenzen und Vorteile, aber auch der Grenzen jener Bildungsform im Kontext aktueller Transformationsprozesse stellt somit eine vordringliche wissenschaftliche Aufgabe dar.

⁸⁶ „Seit Beginn des laufenden Dezenniums [80er Jahre, P. K.] verlangsamte sich das Tempo der Beschulung, was mit mehreren außerhalb des Schulwesens liegenden, dieses in seiner weiteren Entwicklung jedoch nachhaltig beeinflussenden Faktoren im Zusammenhang steht [. . .] Bei vielerorts merklich verringertem Bildungsetat sind die arabischen Staaten mit einem wachsenden sozialen Druck auf das Bildungswesen, darunter besonders auf die obligatorische Primarschule, konfrontiert“ (R. BAUMANN, *Fortschritte und Probleme im Bildungswesen der arabischen Staaten*, in: *Jahrbuch Asien, Afrika, Lateinamerika*, Berlin 1989, 126f).