

Die Zweiklassen-Bildung in der islamischen Welt als wesentliche Ursache für den islamischen Fundamentalismus

Kein geringerer als Friedrich von Schiller erinnert daran, welch steiniger Weg an Unterdrückung, Knechtschaft, Willkür, Ausbeutung und Konfessionskriegen Europa durchschreiten mußte, um die Gedanken der Aufklärung zu gebären. „An griechischen und römischen Mustern mußte der niedergedrückte Geist nordischer Barbaren sich aufrichten und die Gelehrsamkeit einen Bund mit den Musen und Grazien schließen, wann sie einen Weg zu dem Herzen finden und den Namen einer Menschenbildnerin verdienen sollte. – Aber hätte Griechenland wohl einen Thukydides, einen Plato, einen Aristoteles, hätte Rom einen Horaz, einen Cicero, einen Virgil und Livius geboren, wenn diese beiden Staaten nicht zu derjenigen Höhe des politischen Wohlstands emporgedrungen wären, welche sie wirklich erstiegen haben? Mit einem Wort – wenn nicht ihre ganze Geschichte vorangegangen wäre? Wie viele Erfindungen, Entdeckungen, Staats- und Kirchenrevolutionen mußten zusammentreffen, diesen neuen, noch zarten Keimen von Wissenschaft und Kunst Wachstum und Ausbreitung zu geben! Wie viele Kriege mußten geführt, wie viele Bündnisse geknüpft, zerrissen und aufs neue geknüpft werden, um endlich Europa zu dem Friedensgrundsatz zu bringen, welcher allein den Staaten wie den Bürgern vergönnt, ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten und ihre Kräfte zu einem verständigen Zwecke zu versammeln!“¹

Viele Gründe könnten an dieser Stelle aufgelistet werden, die alle in ihrer Summe

zu erklären imstande sind, warum ein bedeutender Teil der islamischen Welt heute noch nicht so weit zu sein scheint, auf eine auf Gott begründete Herrschaft zugunsten eines säkularen oder in letzter Konsequenz laizistischen Rechtssystems verzichten zu wollen: Andere historische Spezifika; andere Erfahrungen mit den Geistlichen; andere geographische und klimatische Bedingungen; ein noch häufig anzutreffendes Stammesdenken; die koloniale Erfahrung mitsamt ihren direkten und indirekten Auswirkungen; die Enttäuschung über die eigenen laizistischen Vertreter, ihre Korruption, Vetternwirtschaft und Willkürherrschaft; die Religion selbst, die auf ihrem Universalismus beharrt; die permanenten interessengesteuerten Interventionen, auch militärischer Art, seitens demokratischer Länder; das wirtschaftliche und kulturelle Scheitern, die Rückständigkeit zu überwinden; die gescheiterte Sozialisation von jungen Männern, die auf der Straße herumlungern der Gewalt verfallen; finanzielle Förderung von zweifelhaften fanatischen und intoleranten Gruppierungen durch plötzlich zu immensem Wohlstand gelangte Ölstaaten.

Der Grund, der in dieser Untersuchung besonders hervorgehoben werden soll, ist die Qualität der Bildung in der islamischen Welt. Bildung ist eine der Grundvoraussetzungen für eine gelungene Sozialisation, die Entwicklung eines kritischen Denkvermögens und die Ausbildung einer emanzipierten und mündigen Persönlichkeit. Doch wie schwer ist sie mit diesem Anspruch zu realisieren unter autokrati-

schen oder bestenfalls oligarchischen Herrschaftsformen, die in einem aufgeklärten Zivilbürger unweigerlich das Ende ihrer Legitimation befürchten müssen.

Vier Länder der islamischen Welt werden in dieser Untersuchung exemplarisch betrachtet, um der komplexen Bildungsproblematik näherzukommen: Als erstes Ägypten, ein Mutterland des islamischen Fundamentalismus, Geburtsstätte der Muslimbruderschaft und des internationalen Terrorismus; als zweites Algerien, ein Land, in dem eine weltliche Militärdiktatur mit einer erstarkenden, sich radikalisierenden fundamentalistischen Bewegung einen Kampf um die Staatsmacht geführt hat, dem bis heute um die 200.000 Menschen zum Opfer gefallen sind; als drittes Land Pakistan, das sich Mitte des 20. Jahrhunderts von Indien, der Wiege der fundamentalistischen Religionsschulen, abgespalten hat, Rückzugsgebiet und Umschlagplatz religiöser Gotteskrieger aus aller Welt im afghanisch-sowjetischen Krieg und heute einer der wichtigsten Alliierten der USA im Antiterrorkampf. Dem wird als viertes Land Tunesien gegenübergestellt, da sich dort der Fundamentalismus viel gemäßigter und rationaler manifestiert hat. Im Anschluß daran wird wenigstens in Umrissen auf die politischen Forderungen der wichtigsten Fundamentalisten eingegangen, die in diesen Ländern aufgekomen sind, um daran den politischen Aufklärungsgrad der Anhänger und möglicherweise auch den der Fundamentalistenführer selbst zu illustrieren. In der Schlußbetrachtung wird auf die Implikationen für die betrachteten Länder eingegangen, und auch für Deutschland werden Lösungsansätze vorgeschlagen.

Da diese vier islamischen Länder jeweils eine koloniale Begegnung mit dem Westen

erfahren haben, muß davon ausgegangen werden, daß dort ein modernes, aufgeklärtes und kritisches Bildungssystem eingeführt wurde. Dem wird zuerst entsprechend der Quellenlage nachgegangen. Dann werden die jeweiligen Bildungssysteme der postkolonialen Ära vorgestellt und auch hier ein spezielles Augenmerk auf die politische Bildung, die Perzeption der kritischen Aufklärer der westlichen wie auch der eigenen Gesellschaft, der kritische Umgang mit der Geschichte und die Gewichtung des rationalen Umgangs mit der eigenen Religion, sofern dies möglich ist.

I. Der Fall Ägypten

1. Die koloniale Bildungspolitik

Eines der befremdlichsten Bilder für die ersten britischen Berichterstatter, die sie auf ihrer Studienreise durch Ägypten nachhaltig beeindruckt haben, waren die hin- und herwippenden Schüler in einem muslimischen *Kuttab*, Koran- und Schreibleherschule. Ihr mechanisches Auswendiglernen ohne Inhaltsvermittlung war für die britischen Besucher, in deren Herkunftsland die Erziehung der Massen gerade selbst ein wichtiges Thema war, sehr abstoßend und für ihre Zielsetzung kontraproduktiv. Gregory Starret belegt, was sich die britische Führungsschicht in der noch reaktionären und imperialistischen viktorianischen Ära von der Einführung der allgemeinen Volksbildung für die eigene britische und christliche Bevölkerung erhoffte. 1816 war in einem Handbuch für Lehrerrichtlinien zu lesen:

„Die Kultivierung bzw. Erziehung des Geistes, die in diesen Elementarschuleinrichtungen gegeben wird, öffnet und erweitert die Fähigkeiten der Kinder, gibt ihnen klare Vorstellungen von mo-

ralischen und sozialen Pflichten, bereitet sie zur Aufnahme religiöser Vorschriften vor, gewöhnt sie an ein tugendhaftes Verhalten sowie an Subordination und Kontrolle.“²

In einer Rede erklärte drei Jahre später der Reverend Daniel Wilson bei einer Unterstützungsveranstaltung für eine Wohlfahrtschule im Zentrum von Englands Seidenweberregion:

„In jedem Land, jedoch speziell in diesem freien Staat, ist die Masse ihrer Armen, wie das Fundament oder die Grundfläche eines Kegels, wenn sie unruhig ist, sehr schnell in der Lage, jeden darauf ruhenden Teil zu gefährden. Religiöse Erziehung ist der Quell öffentlicher Ruhe. Sie schätzt und pflegt nicht nur das innerliche Prinzip der Gewissenhaftigkeit, sondern kommuniziert durch die Vermittlung der höheren Gefühle der Bußfertigkeit, des Glaubens, der Dankbarkeit und der Liebe zu Gott die wichtigsten Elemente, um eine glückliche und gleichförmige Unterwerfung unter jede rechtmäßige Autorität zu gewährleisten.“³

Nicht minder interessengesteuert wurde demzufolge auch eine Reform des Bildungssystems in Ägypten angegangen. Dabei bildete keineswegs die religiöse Erziehung in Ägypten den Stein des Anstoßes, sondern die angewandte Methode, die allenfalls ein passives Memorieren von religiösen Texten förderte, aber nicht die erwünschten moralischen Werte zu vermitteln imstande war, die für das Funktionieren einer Gesellschaft zugunsten einer bestimmten Schicht so notwendig erschienen.

Ägypten hatte sich in der Herrschaftszeit seines europaausgerichteten reformbegeisterten Herrschers Khedive Ismail (1863-79) dramatisch bei Großbritannien verschuldet. Diese Schuld mußten mit Beginn der britischen Kolonisierung 1882 seine arbeitenden Untertanen jetzt so effizient wie möglich erwirtschaften, wozu sie gewisse moderne, produktionssteigernde Fertigkeiten erlernen mußten und eine bestimmte Geisteshaltung einnehmen sollten. Frei nach Adam Smith wurde die Bildung als ein effizienteres Mittel zur Kontrolle der Massen angesehen als ihr plumptes Züchtigen und Bestrafen.

Da Großbritannien einen hohen Bedarf an Baumwolle hatte, durfte die Industrialisierung allerdings auch nicht zu schnell vorangetrieben werden, auch durfte die auf dem Land erhaltene Ausbildung den Schüler nicht befähigen, eine weiterführende Institution in der Stadt zu besuchen, womit womöglich noch die Landflucht gefördert worden wäre. Ambitionen zu entwickeln war unerwünscht. So unterrichteten die Schulen auf dem Lande, die nichts weiter waren als reformierte ehemalige religiöse Kuttabs, ausschließlich in arabischer Sprache, wogegen die damaligen Universitäten noch bis 1908 entweder englisch- oder französischsprachig waren. Dies mußte unweigerlich eine Vertiefung der Gräben zwischen Stadt und Land zur Folge haben.⁴ Daß auch Einheimische in ihrem eigenen Land einem säkularen Studium nachgehen konnten, wurde erst 1908 mit der Gründung der Kairo-Universität und 1919 mit der Gründung der *American University* in Kairo Realität.⁵

Lord Cromer, der regierende britische Generalkonsul in Ägypten von 1883 bis 1907, gab selbst an, daß nach 20 Jahren briti-

scher Herrschaft in Ägypten nur 1% des Haushaltsaufkommens für den Bildungssektor ausgegeben wurde. Douglas Dunlop präzisiert 1919, daß von den Bildungsausgaben nur 4% an die staatlichen Grundschulen gingen, die restlichen 96% kamen den ausländischen Schulen zugute, also der Elite des Landes. Bis zum Ende seiner Amtszeit in Ägypten hatte Lord Cromer dem Land nur drei Gymnasien zugestanden, an denen bis zum Jahre 1902 nicht mehr als 100 Schüler im Jahr ihren Abschluß erhielten.⁶

Verbittert stellte Muhammad Abduh, einer der ersten muslimischen Reformer und Mufti von Kairo unter der Kolonialverwaltung von Lord Cromer, fest, daß, obwohl die Schulen der altehrwürdigen Al-Azhar-Universität kostenlos waren, sehr häufig arme Eltern zum Ministerium anreisten und nachdrücklich darum ersuchten, ihren Kindern die hohen Kosten einer Privatausbildung zu erlassen, und dann enttäuscht davonziehen mußten, wenn ihnen der Wunsch versagt wurde.⁷

Donald Malcom Raid macht auf einen weiteren Umstand aufmerksam, und zwar, daß 1907 ca. 286.000 Ausländer in Ägypten wohnten, die Hälfte von ihnen Europäer und Amerikaner (der Rest kam aus dem Sudan und Großsyrien), denen ein Siebtel des Landes gehörte. Diese Einwanderungsbewegung hatte schon vor der britischen Eroberung begonnen und wurde durch sie noch weiter gefördert. Griechen, Italiener, Franzosen und Engländer benötigten alle eigene Schulen für ihre Kinder.⁸ Zusätzlich zu diesen Einrichtungen etablierten sich auch sogenannte Missionschulen, die von anglikanischen und katholischen Missionaren errichtet wurden, denen Khedive Ismail, um seine Toleranz und Europafreundlichkeit zu unterstrei-

chen, den unkontrollierten Zutritt in sein Land gewährt hatte. Diese Missionare bildeten bald ein Ärgernis für beide Regierungen, die ägyptische und die britische, denn sie zeichneten sich in der Regel nicht gerade durch ihr Taktgefühl aus, weder gegenüber der muslimischen noch der koptischen Bevölkerung. Da die Aufnahmekapazität der Staatsschulen beschränkt war, meldeten viele Ägypter ihre Kinder dennoch an den Schulen der „Jesuits“, „Frères“, „American Presbyterians“ etc. an. Der Missionierungseifer dieser Schulen, ihr Vernachlässigen der arabischen Sprache und ihr Handeln außerhalb der staatlichen Kontrolle waren häufig Ursache für Unruhen.⁹ Der muslimische Mob war dabei nicht immer in der Lage, zwischen Missionaren und Kopten bzw. „erretteten“, nun selbst missionierenden Kopten zu unterscheiden, ihre Wut traf die Christen im allgemeinen, unabhängig davon, welche Position diese zuvor selbst gegenüber den Missionaren eingenommen hatten.¹⁰ Für die Kopten hatten die Missionare allerdings auch 1400 Jahre nach dem Konzil von Chalcedon, in dem die katholische Kirche die separate Gott-Mensch-Natur von Jesus festgeschrieben hatte und jede Abweichung als Häresie brandmarkte, immer noch nur Verachtung übrig. Die Monophysiten, zu denen die Kopten gezählt werden, auch wenn sie diese Bezeichnung selbst strikt ablehnen, glauben auch daran, daß Jesus sowohl Gott als auch Mensch ist, aber gleichzeitig und nicht getrennt. Eine Ansicht, für die sie von Byzanz einst bitter verfolgt und für die sie im frühen 20. Jahrhundert immer noch verachtet wurden. Viele Missionare hofften, die Kopten von einer „angeseheneren“ Form der Praktizierung des christlichen Glaubens zu überzeugen, wes-

wegen die koptische orthodoxe Kirchenhierarchie den Missionaren genauso feindlich gegenüberstand wie die muslimischen Geistlichen.¹¹

Da der Al-Azhar-Universität die Studenten ausblieben, hatten ihre Absolventen doch kaum mehr Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, war sie mit der Zeit bereit, einiges an formalen Reformen durchzuführen. Wer es jedoch wagte, zu weit zu gehen, wurde gestürzt oder trat aus Enttäuschung selbst zurück. So existierten zwei akademische Sphären parallel nebeneinander, eine traditionelle Welt, repräsentiert durch den „Turban“ tragenden „Scheikh“, und eine moderne, säkulare Welt, repräsentiert durch den „Tarbousch“ tragenden „Effendi“.¹² An diesem Beispiel wird deutlich, wie allein durch die Art der Bildung die Menschen ein- und derselben Kultur, allein bedingt durch ihre soziale Zugehörigkeit und die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel, dem aufgeklärt-liberalen oder dem konservativen Lager zugeführt wurden.

2. Die postkoloniale Bildungspolitik

Im Jahre 1922 erhielt Ägypten seine Unabhängigkeit, wenngleich einige strategisch wichtige Punkte wie der Suezkanal unter britischer Kontrolle verblieben. Ägypten war eine Monarchie mit einer mehr oder weniger liberalen Verfassung. Kostenlose Schulpflicht wurde festgeschrieben, doch in der Regel statteten nur die ausländischen Schulen die Schüler mit einem Abschluß aus, der sie befähigte, die Universität zu besuchen. 1925 wurden fünf verschiedene Arten von Schulen gezählt: Der klassische Kuttab und die Al-Azhar, kostenlos, aber ohne Fremdsprachenangebot; die kostenlose Pflichtgrundschule mit ihrem

vereinfachten Lehrplan ohne Fremdsprachenangebot; pädagogische Hochschulen ohne Fremdsprachenangebot für Grund- und Sekundarstufenlehrer, die allenfalls geringe Gebühren erhoben; gebührenpflichtige Grund-, Sekundar- und höhere Lehrinstitutionen mit Fremdsprachenangebot; und natürlich teure Privatschulen der englischen, französischen, amerikanischen, griechischen und anderen europäischen Bevölkerungsgruppen, einige unter ihnen Missionsschulen, wobei jede dieser Schulen ihren eigenen Lehrplan und ihre eigene kulturelle Orientierung und Sprache verfolgte.

Auch nach der Unabhängigkeit blieb Bildung trotz vieler wohlmeinender Bemühungen das Privileg der Wohlhabenden. Mit voranschreitender Zeit und wachsender Arbeitslosigkeit selbst unter Akademikern wechselten auch in Ägypten die politischen Orientierungen. Studenten, die sich einst mit der von der Mehrheit des ägyptischen Volkes getragenen säkular-liberalen Wafd-Partei identifiziert hatten, in der Kopten wie Muslime gleichberechtigt ihr Betätigungsfeld nebeneinander fanden, wandten sich kommunistischen, faschistischen und paramilitärischen Jugendverbänden zu, den Blauhemden oder den Grünhemden. Auch die damals aufkommende Muslimbruderschaft war dem Faschismus zugeneigt und sah in den Achsenmächten eine potente Allianz gegen die inoffiziell doch noch verbliebenen Kolonialmächte. Der Säkularismus der 20er Jahre ist gescheitert, weil die ihn repräsentierende Wafd-Partei, die zwar über einen starken Rückhalt in der Bevölkerung verfügte, an den Gegenbestrebungen des konservativen Königshauses, britischen Aspirationen und ihrer eigenen Unentschlossenheit und Korruptierbarkeit gescheitert war

und eine aufgeklärte Grundidee diskreditiert hatte. Der Westen war verhaßt, weil er Ägypten nur für seine strategischen Ziele mißbrauchte und dem Volk in den beiden Weltkriegen Lasten aufgebürdet hatte für Machtbestrebungen, die nicht die seinen waren (woran allerdings die ägyptische Oberschicht gut verdient hatte).

A.J.M. Craig hat in den Jahren 1950 und 1951 die politische Gefühlslage einiger Gymnasiasten und Studenten auffangen können, die einerseits das zentrale Anliegen wiedergeben, aber von einer verfehlten anspruchsvollen philosophischen, politischen und historischen Bildung zeugen. So war noch ein bekennender Kommunist im dritten Semester an der Universität nicht imstande zu sagen, wer der Autor von „Das Kapital“ ist. Craig ist überzeugt, daß für die meisten bekennenden Kommunisten der Kommunismus in erster Linie für eine antiwestliche Ideologie gestanden hat. Russland war antiwestlich, Russland war ein kommunistisches Land, also sind sie auch Kommunisten. Überhaupt war es sehr schwierig, von den Studenten zu erfahren, was denn das politische Ziel ihrer jeweiligen Parteien war, denen sie anhängen. Alle antworteten in vergleichbarer Art, daß es in Ägypten ein enormes Gefälle zwischen den Reichen und den Armen gebe und daß dieser Graben geschlossen werden müsse. Mit welchen Mitteln jedoch dieser Mißstand behoben werden solle, vermochten die meisten nicht zu sagen. Am wenigsten waren die Anhänger der Muslimbruderschaft in der Lage zu erklären, wie ihre Partei dies zu bewerkstelligen beabsichtigte. In der Regel äußerten sie diffus, daß eine Wirtschaftsreform durchgeführt werden müsse und daß die Menschen zu den Werten des Islams zurückkehren müßten.¹³

Im Jahre 1952, mit der Revolution der Freien Offiziere, die Nasser an die Macht brachte, wurden wieder neue formale Veränderungen an den Lehrplänen vorgenommen. Die Schulpflicht wurde verlängert, private Schulen unter staatliche Kontrolle gebracht, die Al-Azhar mußte ihren Lehrplan erweitern und zusätzlich zu ihrem Religionsschwerpunkt Standardfächer aufnehmen. 1962 war die Bildung komplett kostenlos. Die Zahl der Anwärter stieg, doch die Qualität sank. Der Schwerpunkt der angestrebten Fächer war naturwissenschaftlicher und technologischer Art, denn das Land brauchte Ingenieure, um es voranzutreiben, aber weiterhin keine politisch aufgeklärten Bürger. Dokortitel wurden leichtfertig vergeben, so daß die Qualifikation oft zu wünschen übrig ließ und die Erwartungen der Absolventen ihrer tatsächlichen Ausbildung nicht entsprachen. Dazu kam, daß die Wirtschaft nicht in der Lage war, so viele Akademiker aufzunehmen. Auch wenn sie anfänglich noch in den Behörden und Schulen Arbeit fanden, so war der Lohn, den sie dort erhielten, sehr niedrig.

In einem Land, in dem schon wirtschafts- und industrierelevante Fächer keine Arbeitsplätze mehr sichern konnten, wurde das Studium von geisteswissenschaftlichen Fächern als Luxus empfunden, den sich niemand mehr leisten konnte. Der Geschichtsunterricht war seinem eigentlichen Sinn ohnehin bereits zweckentfremdet und diente ganz und gar nur noch der Verbreitung einer Ideologie der arabischen Nation und ihrer Einheit. In einem eigens für diesen Zweck ausgearbeiteten Buch wurde die Utopie verbreitet, daß das arabische Heimatland unter Muhammad und den ersten vier Kalifen geeint worden sei und daß die kulturelle und religiöse Eini-

gung trotz der politischen Fragmentierung unter den Abbassiden und einigen türkischen Dynastien fortbestanden habe.¹⁴ Die osmanische Herrschaft wird fast komplett ausgeklammert und auf eine schwarze Episode reduziert, in der die Araber ihre Unabhängigkeit verloren hatten. Erst mit dem „Schurken“ Abdulhamid II. finden die Osmanen wieder Erwähnung, um den Übergang in den französischen und britischen Imperialismus einzuleiten. Einen neuen Auftakt erfährt die manipulierte Geschichtsschreibung dann mit dem Einsetzen zahlreicher parallel laufender arabischer antikolonialer Revolten.¹⁵ Antichristliche Äußerungen finden sich in den Lehrbüchern nicht, besonders Jesus erfährt sehr viel Wertschätzung. Auch die Geschichte der Kopten wird angemessen behandelt, allerdings löst sich diese gar nicht so unbedeutende religiöse Gruppe von 10% der Bevölkerung wie in Luft auf mit dem Beginn der islamischen Eroberung, von da an ist Ägypten nur noch muslimisch. In undifferenzierter Weise wird gelehrt, daß die Christen stets tolerant behandelt worden seien, und es wird ausgeklammert, daß sie zeitweise auch verfolgt und zwangsbekehrt wurden.¹⁶ Der Holocaust wird, wenn überhaupt, als eine einzige große Lüge behandelt.¹⁷ Dies war ein deutlicher Schritt zurück, denn 20 Jahre zuvor wurde die ganze Bandbreite der fünftausend Jahre alten Geschichte Ägyptens kritisch und differenziert, Dynastie um Dynastie, Religionsgemeinschaft um Religionsgemeinschaft, betrachtet. Die griechische, römische, byzantinische sowie koptische Epoche war jeweils angemessen unterrichtet und die Frage der Abhängigkeit von fremden Herrschern differenziert bewertet worden.¹⁸

Trotz der nochmaligen Reformierung der Al-Azhar-Universität und ihrer Schulabgänger unter Nasser konnte die Spaltung in zwei bzw. drei Bildungszweige (religiöses al-Azhar-, staatliches und privates Bildungsangebot) nicht aufgehoben werden. Unter seinem Nachfolger Anwar As-Sadat wurde die Al-Azhar nicht nur gestärkt, sondern jede religiöse Anwendung samt ihrer extremen Auswirkungen gefördert, allein um jede Form von ernstzunehmender säkularer und kommunistischer politischer Emanzipation im Keim zu ersticken. Auch aus Saudi-Arabien erfuhr die Al-Azhar hohe Zuwendungen. So ließ König Faisal 1971 dem Rektor der religiösen Universität, Abd el-Halim Mahmud, 100 Millionen Dollar zukommen, die er für eine Kampagne gegen den Atheismus und zum höheren Ruhm des Islam ausgeben durfte.¹⁹

Die anspruchsvollen Universitäten sind bis heute meist in privater Hand und verlangen hohe Studiengebühren, die von vornherein nur von den Bessergestellten, die i. a. einen damit einhergehenden aufgeklärten Hintergrund aufweisen, aufgebracht werden können.²⁰ Den benachteiligten sozial schwächeren Schichten bleiben am Ende nur die traditionellen Schulen, so renommiert und angesehen sie auch einst gewesen sein mögen, ihre Abschlüsse führen in die Arbeitslosigkeit²¹ und fördern heute ein gefährliches Gedankengut. Albrecht Metzger nennt das Beispiel von Ahmad Subhi Mansour, einem ehemaligen Professor an der Al-Azhar-Universität, der diese Institution seit seiner Kindheit kennt. Seiner Meinung nach ist die Azhar stehengeblieben, ihre Lehre nicht vereinbar mit dem modernen Verständnis von Menschenrechten, Demokratie und Toleranz. Die neuesten verwendeten Lehr-

bücher sind 500 Jahre alt. Mansour gilt wegen seiner provokanten Schriften als *Enfant Terrible* der Al-Azhar und wurde 1985 seines Lehramtes enthoben. Seiner Meinung nach ist der Islam zwar eine dem Wesen nach friedliche Religion, nur bezweifelt er die Aufrichtigkeit der Rechtsgelehrten an der Al-Azhar, da sie nach außen einen toleranten Islam vertreten, nach innen jedoch nicht. Gemäß Mansour ist es keinesfalls der Koran, sondern die in den Jahrhunderten nach dem Tode Muhammads entstandene sunnitische Tradition, von der die Al-Azhar sich weigert zu lösen, die einen extremistischen Islam rechtfertigen kann. Dazu gehören laut Mansour viele Taten und Aussprüche des Propheten, die Muhammad erst im nachhinein nachgesagt wurden. Beispielsweise hat Mansour in einer Studie aus dem Jahr 1993 den Nachweis geführt, daß es für die Todesstrafe beim Abfall vom Glauben im Koran keinerlei Grundlage gibt. Wegen dieses Buches haben Gelehrte der Azhar ein Rechtsgutachten gegen Mansour erlassen, in dem sie nun ihm den Abfall vom Glauben vorwerfen, wodurch er „vogelfrei“ wurde.

Aufgrund solcher Methoden werfen auch andere Intellektuelle der Al-Azhar vor, sie verbreite „geistigen Terrorismus“. ²² Sayyed al-Qimni, ein progressiver Autor und Universitätsdozent für Soziologie der Religion in Kairo, macht in einem 2004 erschienenen Artikel das Curriculum der Al-Azhar Universität für die Verbreitung von religiösem Extremismus verantwortlich. Er wirft einigen Azhar-Scheikhs vor, die Institution zurück ins Mittelalter führen zu wollen. In einigen Büchern, die im Unterricht verwendet werden, würde nicht nur der Jihad als Verteidigungskrieg gelehrt, sondern daß der Krieg gegen die Ungläu-

bigen eine religiöse Pflicht für jeden intelligenten, gesunden, freien und fähigen Muslim sei. ²³ Er führt andere Textpassagen an, in denen der Muslim angehalten wird, schutzbefohlene Nichtmuslime zu demütigen. ²⁴ Anhand derartiger Beispiele illustriert al-Qimni, wie jungen Ägyptern beigebracht wird, daß der Islam einen Universalanspruch hat, der anderen in letzter Instanz gewaltsam aufgezwungen werden muß. ²⁵

Dies sind beunruhigende Aussichten. Dabei waren es gerade nach der Begegnung mit Napoleon ehemalige Azhariten, die zusätzlich zu ihrer traditionellen Ausbildung noch ein aufgeklärtes Studium an einer französischen Universität absolviert hatten, die sich zu den liberalsten Köpfen der Ägyptischen Gesellschaft entwickelten. Um nur einige zu nennen: Rifaat at-Tahtawi, der erste Ägypter, der nach Paris zum Studium entsandt wurde und ein lesenswertes Buch über seine dortigen Erfahrungen geschrieben hat; der Literat, Universitätsprofessor und Bildungsminister Taha Hussein; der ehemalige Scharia-Richter Ali Abderraziq, der belegt, daß der Islam nach keinem Kalifat verlangt.

Bevor u.a. Saudi-Arabien begann, Einfluß auf die Al-Azhar-Universität zu nehmen, bestanden die Führungsfiguren des islamischen Fundamentalismus bis auf wenige Ausnahmen nicht aus Absolventen der Al-Azhar-Universität noch irgendeiner anderen traditionellen religiösen Institution (Saudi-Arabien und Pakistan mehr oder weniger ausgenommen). Bisher waren es Seiteneinsteiger oder selbsternannte Theologen, die es vermochten, das religiöse Feld zu besetzen. Weder der Inder Maududi noch der Ägypter Hassan al-Banna oder sein radikaler Nachfolger Sayyid Qutb, die Begründer des politischen Is-

lam, hatten je eine echte theologische Ausbildung genossen. Sie wurden für ihre Ideen auch vehement von den traditionellen *Ulama*-Gelehrten angeprangert.²⁶ An den Universitäten rekrutieren sich die Fundamentalisten meist aus Studenten naturwissenschaftlicher und technischer Fächer, die aufgrund ihres bestenfalls vorhandenen theologischen Halbwissens, ihrer fehlenden politischen Sensibilisierung und ihrer unkritischen Geschichtssperzeption durch Demagogen leicht zu einer einseitigen und selektiven Auslegung der islamischen Quelltexte zu verführen sind. Die offiziellen Theologen gelten bei ihnen im allgemeinen als regierungshörig, als „Theologen der Macht“.²⁷

Heute ist Ägypten zum einen Brutstätte eines (aus strategischen Gründen) friedlichen Fundamentalismus, der sich vorgenommen hat, die staatlichen Institutionen auf legalem Wege zu nutzen, um seinen „Gottesstaat“ umzusetzen. Es ist außerdem Schauplatz eines extrem gewalttätigen religiös begründeten Extremismus. Bedingt durch den Ägypter und ehemaligen Muslimbruder Eiman al-Zawahiri, engster Berater von Usama Bin Laden, und die vielen Ägypter, die sich freiwillig für den Afghanistankrieg gegen die damalige Sowjetunion gemeldet haben, ist Ägypten zudem Mitinitiator des internationalen Terrorismus.

II. Der Fall Algerien

1. Die koloniale Bildungspolitik

Als die letzten französischen Siedler kurz vor der Unabhängigkeitserklärung Algerien verließen, waren kaum qualifizierte algerische Kader vorhanden. Im besetzten Algerien hatten nur Privilegierte das Recht, ihre Kinder auf französische Schulen zu schicken. Die arabo-frankophonen Schu-

len, die zu Beginn der Besatzung gegründet wurden, vermochten es nicht, einem feindseligen Druck der Siedler zu widerstehen – wenn 1877 noch 24 franko-arabische Schulen mit Einheitsklasse gezählt wurden, so waren es 1882 nur noch 16 und 1883 schon keine einzige mehr. Arabischsprachige Schulen erfuhren ebenso Ablehnung; die koloniale Presse verurteilte die Tolerierung solcher Institutionen als den „antifranzösischsten Akt, der seit der Eroberung begangen wurde“, da die Siedler befürchteten, daß sie sich ihre zukünftigen Feinde heranziehen würden.²⁸ Am 11. Juni 1897 wurde dem Bürgermeister von Guyotville berichtet, daß die Ausgaben pro französischem Schüler 52 Francs und nur 2 Francs pro einheimischem Schüler betragen.²⁹

Der Prozentsatz der Einschulung in der algerischen Gesellschaft blieb somit sehr niedrig: 3,8% im Jahre 1908; 4,5% im Jahre 1920; 6% im Jahre 1930. Im Jahre 1960, am Ende der Kolonialzeit, betrug die Analphabetenrate der erwachsenen Algerier immer noch 88%.³⁰ Daß diese Daten nicht auf das Desinteresse der Algerier an Bildung zurückzuführen sind, belegen Erhebungen, die Renate Nestvogel über die vorkoloniale Zeit vorgelegt hat. Denn 1830 betrug die Alphabetisierungsrate der männlichen algerischen Bevölkerung mit dem Einzug der Franzosen noch rund 40%. Allein in Constantine hat es um 1837 eine Anzahl von 90 Primarschulen, *kuttabs*, mit insgesamt 1.300 Schülern gegeben. In Algerien kam auf etwa 300 Einwohner eine Moschee-Schule, eine *Medersa*. 600 bis 700 Schüler lernten in höheren Schulen den Koran und damit verbunden Arithmetik, Astronomie, Rhetorik und Philosophie. „Fast jeder Araber kann lesen und schreiben; in jedem Dorf gibt es zwei

Schulen“, berichtet der französische General Valazé von der *Commission d'Afrique* im Jahre 1834 dem Abgeordnetenhaus. Damit lag die Alphabetisierungsrate in Algerien nur wenig unter derjenigen in Europa des frühen 19. Jahrhunderts.³¹

2. Die postkoloniale Bildungspolitik

Die neue algerische Regierung, die sich gegen den Willen des eigenen Volkes etabliert hatte und während des Unabhängigkeitskrieges von 1954-1962 mehr Algerier ermorden ließ als der französischen Kriegspartei zum Opfer gefallen waren, hatte sich im Zuge der Unabhängigkeit viel vorgenommen: Sie wollte der Welt und ganz besonders Frankreich zeigen, daß Algerien aus eigener Kraft in der Lage war, die kolonial bedingte Unterentwicklung zu besiegen. Noch in der Nationalcharta von 1976 werden hehre Ziele mit Betonung der sozialistischen Prinzipien verfolgt; hier heißt es, daß das Bildungswesen als Instrument einer ideologischen Erziehung zu dienen habe. Der Mensch solle eine intellektuelle und moralische Wandlung im sozialistischen Sinne durchmachen; der perfekte Mensch in einer neuen Gesellschaft solle geschaffen werden, dessen Geisteshaltung und Verhaltensweise von der sozialistischen Ethik durchdrungen sind. Das Arabische soll rehabilitiert werden und wird als wesentliches Element der kulturellen Identität des algerischen Volkes definiert, was keinesfalls bedeutet, daß andere Sprachen ins Hintertreffen geraten dürfen. Der Ausbildungsschwerpunkt soll von nun an auf die Technik gesetzt werden anstatt auf approximatives Wissen, wissenschaftliche Exaktheit und Rationalität in der Forschung und in der Betrachtung der Welt soll gefördert werden.

Zwar wird prinzipiell in der Charta auch auf die Wichtigkeit von Geisteswissenschaften hingewiesen, doch wies die Bildung dieser Jugend, auf die Algerien seine ganze Hoffnung gesetzt hatte, kaum 30 Jahre später gravierende Lücken im politischen und ideengeschichtlichen Bereich auf. Wer durch seine Eltern keinen intellektuellen Bezug zu Europa hatte, hörte durch die Schule z.B. nichts von den Ideen der Staatstheoretiker der Renaissance. Historische Ereignisse, die der Modernisierung Europas zugrundeliegen, wurden vernachlässigt. Die englische, amerikanische, russische und französische Revolution, das Aufkommen der nationalsozialistischen Herrschaft bzw. des Faschismus im Europa des 20. Jahrhunderts sind Entwicklungen, von denen ein algerischer Schüler allenfalls als historisches Ereignis, dem man ein bestimmtes Datum zuordnet, gehört hat. So wurde durch Ausklammern der Fehler und Entwicklungen, die andere Länder ebenso wie das eigene im Laufe ihrer Geschichte erfahren hatten, der Boden für Utopien genährt.³²

Auch lernen algerische Kinder, daß die einstmalige Einheitspartei Algeriens, der Front de Libération National (FLN) die einzige Heldin des Unabhängigkeitskrieges war. Daß Algerien noch andere politische Organisationen kannte, durfte aus verschiedenen Gründen nicht bekannt werden, der wichtigste wohl, dass diese von der FLN gewaltsam ausgeschaltet wurden.³³ Frankreichs Kriegsverbrechen wurden nicht ruhen gelassen, um die Bedeutung des eigenen Sieges, durch den sich die FLN fast ausschließlich legitimierte, zu akzentuieren. Der Krieg selbst wurde gerne als Religionskrieg dargestellt, in dem die Partisanen des *Djihad* den Kreuzrittern gegenüberstanden.³⁴

Da zur Rehabilitation der arabischen Sprache die entsprechenden Lehrkräfte fehlten, denn es gab nur noch frankophile Lehrer, wandte sich der algerische Staat mit der Bitte an Nasser, ägyptische Lehrer nach Algerien zu entsenden. Diese Gelegenheit nutzte Nasser, der Muslimbruderschaft nahestehende, schlecht qualifizierte Lehrer loszuwerden.³⁵

Im zweisprachigen Bildungssystem war Französisch nicht nur Fremdsprache, sondern sämtliche naturwissenschaftlich-technischen Fächer, die für eine industrielle Entwicklung und damit auch für die späteren beruflichen Chancen der Schüler von großer Bedeutung waren, wurden in französischer Sprache gelehrt. Da viele Kinder traditioneller, rein arabischsprachiger Eltern, die zudem oft noch Analphabeten waren, daran scheiterten, wurden die Forderungen nach einem rein arabischsprachigen Bildungssystem immer lauter. Der Staat sah sich gezwungen, diesen Forderungen nachzugeben. Dies geschah jedoch nicht durch eine Arabisierung des zweisprachigen Bildungssystems, sondern der Staat führte einfach nur einen zweiten, rein arabischen Zweig ein, der parallel neben dem zweisprachigen existieren sollte.

Offiziell sollten beide Zweige gleichwertig und die Chancen auf sozialen Aufstieg ebenbürtig sein, doch wurde dieser neue Zweig nahezu ausschließlich von den Kindern aus sozial schwächeren Familien besucht, in denen die Eltern meist Analphabeten und schon während der Kolonialzeit die Opfer der kolonialen Bildungspolitik waren. Erst mit der ersten Generation der Absolventen offenbarte sich das ganze Ausmaß des Betruges, denn auch im rein arabischsprachigen Zweig fanden die Inhalte keine Aufwertung, so daß die Ab-

solventen für die hohen Anforderungen des real gelebten Alltags völlig unterqualifiziert waren und somit keinerlei anspruchsvolle Arbeit fanden. Auch wurde bei dieser halbherzigen Arabisierungspolitik versäumt, angemessene, anspruchsvolle arabischsprachige Lehrbücher zur Verfügung zu stellen. Dieses Vakuum wurde mit kostenlos verbreiteten Büchern aus Saudi-Arabien gefüllt, die übrigens überall auf der Welt ihren Weg in die Moscheen finden. Sie waren einfach zu lesen, wodurch sie vortäuschten, daß Bildung einfach zu erlangen sei. Für eine kleine Gruppe des Staatsapparates waren nicht einmal die algerischen zweisprachigen Gymnasien gut genug. Die Kinder der Nomenklatura, insbesondere die der Minister und hohen Offiziere, besuchten die wenigen verbliebenen französischen Gymnasien, vor allem das *Lycée Descartes* in Algier.³⁶ Was sich hier gegenüberstand, war nicht Traditionalismus und Moderne, sondern Ausgeschlossene und Privilegierte, denn der gesättigte Arbeitsmarkt wies fast ausschließlich einen Bedarf für hochqualifizierte Kräfte auf, und selbst dies nur sehr bedingt.³⁷

Im Gegensatz zu Ägypten, Marokko und Tunesien mit ihren traditionsreichen religiösen Universitäten Al-Azhar, Al-Qarawiyyine und Zituna wurde in Algerien erst zwischen 1984 und 1989 die Errichtung einer islamischen Universität in Constantine veranlaßt, und zwar im Zuge einer Kompromißpolitik, die immer notwendiger wurde angesichts der gescheiterten Arabisierungspolitik. Eigens für diese Universität bat der algerische Staat zwei bedeutende ägyptische *Ulama*, Muhammed al-Ghazali und Youssef al-Qaradawi, in diesem Falle Al-Azhar-Absolventen, nach Algerien, um ihnen eine Professur anzu-

bieten.³⁸ Der inzwischen verstorbene Ghazali sowie heute vor allem Qaradawi sind bedeutende Ideengeber der ägyptischen Muslimbruderschaft und damit strikte Gegner der Trennung von Religion und Staat. Qaradawi ist in Europa dadurch aufgefallen, daß er Fatwas erlassen hat, die religionskritischen Muslimen den Glauben absprechen und sie damit der Ermordung freigeben, Selbstmordattentate auch gegen israelische Kinder für legitim befinden und den Kampf der radikalen Kämpfer im Irak gutheißen. Heute steht Qaradawi dem europäischen Fatwarat vor, einer Organisation, die sich vorgenommen hat, das Leben der in Europa lebenden Muslime nach der Scharia, wie sie die Muslimbruderschaft auszulegen versteht, zu regulieren. In Algerien hat der sich manifestierende Fundamentalismus, vergleichbar mit Ägypten, zum einen eine gemäßigte Ausprägung angenommen, bei der die Erlangung der Macht mittels legaler Unterwanderung der Institutionen erfolgen sollte, zum anderen jedoch extrem gewalttätige Ausprägungen. Diese manifestierten sich in dem Moment besonders stark, als die Dachorganisation Front Islamique du Salut (FIS) nach ihrem hohen Wahlsieg durch einen Militärputsch an der Machtergreifung gehindert wurde. In Algerien ist ein Krieg zwischen Staatsgewalt und Fundamentalisten ausgebrochen, speziell den aus Afghanistan zurückgekehrten „Gotteskrieger“, der bis heute an die 200.000 Tote gefordert hat. Die Gewalt hat von beiden Seiten derart grausame Züge angenommen, daß die Algerier sich allenfalls noch nach einer gemäßigten religiösen Partei sehnen, die die Regeln des Miteinander mit anderen Gesellschaftsgruppen respektiert.³⁹

III. Der Fall Pakistan

1. Die koloniale Bildungspolitik

Pakistans koloniale Vergangenheit ist Indiens koloniale Vergangenheit, und diese hat bereits sehr früh im 18. Jahrhundert begonnen. Wie in Ägypten war die Bildungspolitik von diversen Überlegungen getragen und war nicht unbedingt weniger wohlmeinend gegenüber den kolonisierten Völkern als gegenüber der eigenen Bevölkerung im britischen Mutterland. Ganz zu Beginn war Großbritannien sogar sehr bedacht darauf, nichts an den bestehenden Umständen zu ändern. Traditionell gab es in Indien zwei parallel nebeneinander existierende Bildungsrichtungen, eine hinduistische und eine muslimische. Beide Systeme räumten der Religion großen Raum ein, waren jedoch abhängig von der Finanzierung der jeweiligen lokalen Herrscher.⁴⁰ Yoginder Sikand weist auf einen entscheidenden Umstand hin, und zwar, daß bis zu diesem Zeitpunkt die traditionellen muslimischen Autoritäten durch ihre finanzielle Zuwendung die religiösen Texte in ihrem von weltlichen Interessen getragenen Sinne auslegen ließen. Mit der britischen Machtübernahme wurde Religion in die Privatsphäre gedrängt. Großbritannien war akribisch darauf bedacht, durch eine säkulare Handhabe das multikulturelle Indien nicht auseinanderbrechen zu lassen. Ironischerweise stärkte dies die Position der Ulama, die plötzlich Repräsentanten und Führer der muslimischen Bevölkerung wurden. Auf einmal oblag ihnen allein, die Scharia zu interpretieren, und sie interpretierten sie nur noch rein religiös, ohne den weltlichen Kontext und ohne die pragmatischen Interessen eines weltlichen Herrschers, der in einer komplexen Umgebung bestehen muß, berücksichtigen zu müssen.⁴¹

Da der Islam zudem keinen offiziellen Klerus kennt und eigentlich keinen Mittler zwischen Gott und dem Menschen duldet, kamen innerhalb kürzester Zeit eine Vielzahl unterschiedlichster Interpretationen des Islams auf. Dem zweiten Diktum jedoch weniger folgend, beanspruchte jede neue Schule für sich, die einzig wahre und alleingültige zu sein, und sprach in der Regel den anderen den Glauben ab. Die bekanntesten waren Barelwi, Deoband und Ahl al-Hadith, wobei erstere den beiden letzteren, die dem gerade aufgekommenen Wahabismus⁴² nahestanden, vorwarf, als „Agenten des Teufels“ zu fungieren. Die Barelwis waren dem Volksglauben, dem mystischen Sufismus, sehr zugetan, wohingegen die Deobandschule und Ahl al-Hadith all jenen Muslimen den Glauben absprachen, die nicht allein Gott huldigten und sich von den Praktiken der Urgemeinde Muhammads entfernt hatten.⁴³ Mit der Zeit mußten die Institutionen jedoch feststellen, daß die Absolventen für niemanden zu gebrauchen und sehr weltfremd waren. Die koloniale Kritik über die Rückständigkeit der dort vermittelten Bildung regte bei einigen den Ehrgeiz an, doch etwas zu ändern, sei es, bestehende Schulen zu reformieren, oder manchmal sogar, wie im Falle von Aligarh, neue zu gründen, die besser geeignet waren, die Tradition mit der Moderne in Einklang zu bringen.⁴⁴

Ab 1813 änderte Großbritannien seine in Indien praktizierte Bildungspolitik. Zum einen wurden jetzt Tür und Tor für das Einströmen anglikanischer Missionare geöffnet, die im Zuge ihrer Bestrebungen ihre Schulen mitbrachten, gleichzeitig wurde verfügt, daß Teile aus den Steuereinnahmen der englischen East Indian Company (EIC) zur Förderung von Bildungs-

projekten investiert werden sollten. Die indische Elite wollte selbst von der Bildung Großbritanniens profitieren und hatte daher darauf gedrängt, Einrichtungen zu bekommen, die diese vermittelten. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts gewann das Bildungsideal der säkularen und rationalistischen Utilitaristen an Anziehungskraft, seine Vertreter in Indien malten sich aus, eine dünne Elite nach ihren Vorstellungen auszubilden, und erhofften sich, daß diese dann als Multiplikatoren fungieren würden, um die Bildung vertikal nach unten in die breite Bevölkerung zu leiten. Nicht anders als später in Ägypten, wiewohl kein Religionsunterricht an diesen Schulen angeboten wurde, waren diese Einrichtungen darauf bedacht, ein viktorianisches Wertesystem („Disziplin, Gehorsam, Pflichterfüllung, Affektkontrolle, Genügsamkeit“⁴⁵) zu vermitteln. Im Jahre 1882 war jedoch nur 1% der Bevölkerung in den Genuß einer derartigen Schulbildung gelangt. Auch wurde die Attraktivität der Lehrinhalte dadurch gemindert, daß das britische Curriculum eins zu eins in Indien eingeführt wurde, ohne der indischen Geschichte und Lebensrealität Rechnung zu tragen, was dazu führte, daß die Aneignung von Wissen nur stattfand, um eine Prüfung zu bestehen. Das traditionelle Bildungssystem wurde von den britischen Behörden nicht mehr subventioniert, allerdings wurde es auch nicht abgeschafft, so daß es als paralleles Bildungssystem bestehen blieb und so ein intellektueller Graben zwischen der Elite und der breiten Masse gezogen wurde.⁴⁶

2. Die postkoloniale Phase

Als Mohammed Ali Jinnah, der große Führer der muslimischen Abspaltungsbewegung von Indien, am 11. August 1947 vor

der konstitutionellen Versammlung eine Ansprache hielt, wünschte er sich für die Zukunft des neu entstandenen Staates Pakistan mit muslimischer Mehrheit:

„We are starting with the fundamental principle that we are all citizens and equal citizens of one state. Now I think we should keep that in front of us as our ideal, and you will find that in the course of time Hindus would cease to be Hindus and Muslims would cease to be Muslims, not in the religious sense, because that is the personal faith of each individual but in the sense as citizens of the state. You may belong to any caste or creed – that has nothing to do with the business of the state.“⁴⁷

Zu Beginn der pakistanischen Staatsgründung wurde dieses Ideal auch noch im Schulcurriculum umgesetzt, auch enthielt es trotz des noch naheliegenden Konflikts mit Indien und den Kämpfen zwischen Muslimen und Hindus, bei denen sich beide Parteien in ihrer Grausamkeit in nichts nachstanden, nicht diesen pathologischen Haß auf das Mutterland, von dem es sich abgespalten hatte. In den ersten 25 Jahren waren die Inhalte der Schulbücher noch sehr aufgeklärt, und es fand eine kritische Geschichtsvermittlung statt. Dies begann sich erst um 1970 zu ändern, als die neuen Regierungen anfangen, eine sogenannte pakistanische Identität zu beschwören und den Staat als „muslimisch“ zu definieren, indem alle anderen Gruppen marginalisiert wurden.⁴⁸

Heute wird in den Lehrbüchern eine eingeschränkte und manipulierte Weltsicht vermittelt, die den unkritischen Absolventen zu einer leichten Beute für aufhetzerische Ideologien macht. Neben dem Um-

stand, daß die vermittelten Inhalte sowie die Art ihrer Vermittlung keine Eigeninitiative fördern, geschweige denn Interesse zu wecken imstande sind, werden gezielt Vorurteile gegen andere religiöse Gruppen genährt. Dies ist schon deswegen problematisch, weil Pakistan keineswegs ein rein islamisches Land ist. Die Ausbildung ist sehr religionslastig, wobei Nichtmuslimen ebenso zugemutet wird, dem Islamunterricht und den Koranstudien beizuwohnen. Nichtmuslimen wird abgesprochen, gute Pakistanis oder gar gute Menschen zu sein. In den Lehrbüchern wird ein fehlerhaftes Englisch gelehrt, darüberhinaus befinden sich in ihnen viele ungelöste Widersprüche, die nicht gerade förderlich für kritisches und analytisches Denken sind. Im Kontext des Konflikts mit Indien wird ein kriegerischer Geist stimuliert. Der sich selbst aufopfernde Mujahid (Gotteskrieger) wird als ehrlicher, aufrichtiger Patriot dargestellt.⁴⁹

Auch mit der Erlangung der Unabhängigkeit ist es Pakistan ebenso wie Indien bis heute nicht gelungen, ein einheitliches Bildungssystem durchzusetzen. Weiterhin existieren parallele Bildungsstrukturen, die mit dem staatlichen Bildungssystem konkurrieren. Im Falle Pakistans können zwei fundamentalistische Bewegungen konkret auf ein bestimmtes Bildungssystem zurückgeführt werden. Was die nach den Anschlägen vom 11. September 2001 bekanntgewordenen Madrassas angeht, so geht ihre Gründung auf die populistische und zur politischen Bewegung degenerierte, ursprünglich rein religiös motivierte *Jamiat-e-Ulema Islam* (JUI) zurück, die sich auf die wahabitischen Deoband-Schulen zurückführen lassen. Die JUI nutzte die 80er Jahre, in denen sie politisch von religiösen afghanischen Gruppen, die Pa-

Aufklärung und Kritik, Sonderheft 13/2007

kistans Unterstützung genossen, politisch marginalisiert wurde, um Hunderte von *Madrassas* entlang des Paschtunen-Gürtels einzurichten. Dort bot sie den jungen pakistanischen und afghanischen Flüchtlingen unentgeltlich Bildungsmöglichkeiten, Essen und Unterkunft sowie militärisches Training. Noch 1971 gab es gerade einmal 900 *Madrassas* dieser Art in Pakistan, 1988 waren es bereits 8.000 offiziell gemeldete *Madrassas*, wobei die nicht registrierten auf nahezu 25.000 geschätzt werden, in denen über eine halbe Million Schüler ihre Sozialisation erfahren haben. Sie boten besonders den Kindern aus armen Verhältnissen elementarste Bildung, dazu noch Nahrung und Unterkunft. Durch das instabile staatliche Bildungssystem Pakistans wurde zugelassen, daß sie sich zu dessen wichtigstem Konkurrenten entwickeln konnten und eine Parallelwelt zu bilden vermochten. Die meist in ländlichen Gebieten oder afghanischen Flüchtlingslagern gelegenen *Madrassas* wurden von halbgebildeten *Mullahs* geführt. Ihre Auslegung der *Scharia* war stark beeinflusst vom Stammesgesetz der Paschtunen, während die saudi-arabischen Finanzmittel eher denen zukamen, die der wahabitischen Lehre anhängen und militante junge Männer heranzogen.⁵⁰ Gilles Kepel gibt zu bedenken, daß der Höhepunkt an Gewalt im Namen der Religion nicht nur im internationalen oder lokalen Kontext gesehen werden darf, auch wenn außerordentliche militärische Hilfen, die die Afghanen erhalten haben, extremistischen Bewegungen künstlichen Auftrieb verliehen, den sie sonst niemals hätten erfahren können, und sie befähigte, ihrer Gewalt in aller Legalität Ausdruck zu verleihen. Er ist ebenso Ausdruck einer tiefgreifenden sozialen Krise in Pakistan, und

zwar speziell im Süden des Pandschab. Im Zuge einer erheblichen demographischen Explosion und dem armutsbedingten Unvermögen arbeitslos gewordener Bauern, ihre Kinder zu ernähren, fanden sich viele Kinder auf der Straße wieder, deren einzige Sprache in einer festgefahrenen und extrem auseinanderklaffenden Gesellschaftsstruktur diejenige der Gewalt geworden ist. Dieser Kinder haben sich die *Taliban* gern angenommen, um im Lauf einer langen und durchdachten Ausbildung in Isolation von einem normalen Umfeld dieses Gewaltpotential gezielt und gegen jedweden gewünschten Gegner zu kanalisieren.⁵¹

Immer noch nahezu unbemerkt von der westlichen Öffentlichkeit erfährt eine ganz andere Bewegung, die ebenfalls ihren Ursprung in den Deobandschulen hat, ihre Ausbildung in Indien und Pakistans Parallelsystem, und zwar die Gemeinschaft der Missionare, *Tablighi Jamaat*. Sie hat sich weitgehend unbemerkt von der Forschung zu einer der größten und am weitesten verbreiteten islamischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts entwickelt. Sie begann um 1926 in der Region Mewat nahe Delhi mit ihrer Missionsarbeit, nahezu zur selben Zeit wie die Muslimbruderschaft in Ägypten, als ihr Begründer, der Deoband-Absolvent Muhammad Ilyas (1885-1944), umherzuziehen begann und die indischen Muslime zum seiner Meinung nach „ursprünglichen Glauben“ zurückgewinnen wollte.⁵² Anders als die *Taliban* wollten sie den Gottesstaat allein durch die Kraft des Wortes und durch eine Veränderung der Gesinnung in der Gesellschaft erreichen. In Pakistan konnten sie sich deswegen so gut etablieren, weil sie von der Regierung mit Wohlwollen betrachtet wurden, da sie sich mit Erfolg unpolitisch zu

geben verstehen und daher als Gegengewicht zu den radikalen Jamaat-i-Islami gesehen wurden, die offen auf eine islamische politische Ordnung hinarbeiten.⁵³

Über Indien und Pakistan hinausgehende Missionierungsreisen begannen die Tablighi Jamaat bereits in den 60er Jahren durchzuführen. Sie machten in muslimischen Ländern Station, vornehmlich Nordafrika, deren jugendliche Bevölkerung oft nicht mehr sehr viel mit Religion im Sinn hatte, ebenso wie in europäischen Ländern, in deren Armenvierteln muslimische Immigranten fern von ihrer Tradition lebten, und sie luden sie in die lokalen Moscheen ein, wo sie ihre Lehre gepaart mit einer Gemeinschafts- und Solidaritätsnostalgie auszubreiten begannen. Auch in Deutschland sind sie längst angekommen und reisen umher, um ihre weltentrückte Glaubensauslegung zu propagieren. Man erkennt sie daran, daß sie die typisch pakistanische Kleidung, den Shalwar Qamiz (ein knielanges Hemd über einer Hose), tragen und ihren Bart wachsen lassen. Um die Indoktrination zu vervollständigen, muß jeder, der von ihnen missioniert wurde, so bald wie möglich für ein paar Monate zu einem je nach „Intellekt“ kürzeren oder längeren Aufenthalt an einem der zu enormer Größe herangewachsenen Zentren dieser Bewegung reisen. Als offizieller Sitz gilt heute Nizamuddin in Indien und das bei Lahore gelegene Raiwind.⁵⁴ Weitere Zentren befinden sich in Tongi nahe Dhaka in Bangladesh, Jakarta in Indonesien und Durban in Südafrika. Die Europazentrale befindet sich im britischen Dewsbury.

In Pakistan jedenfalls hat der Extremismus zu einem Höhepunkt gefunden und sich besonders im Afghanistankrieg gegen die Sowjetunion entfalten können. Aus

Solidarität kamen freiwillige Kämpfer aus der gesamten islamischen Welt dort zusammen, um ihren Glaubensbrüdern beizustehen, und lernten von ihnen ihre spezielle rückwärtsgewandte, vom realen Leben losgelöste, ausschließlich auf Gewalt bezogene Religionsauslegung, um sie in ihre jeweiligen Heimatländer zurückzutragen. So u.a. die zurückgekehrten Algerier, die den Krieg in ihr Land trugen, dabei allerdings mehr die Bevölkerung terrorisierten als das Unrecht der Bevölkerung bekämpften.

IV. Der Fall Tunesien

1. Die koloniale Bildungspolitik

Tunesien, das seit 1705 eine faktische Autonomie gegenüber dem Osmanischen Reich genoß, erfuhr seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts rege Reform- und Modernisierungsbestrebungen. Unter Ahmed Bey erfuhr das partiell fremdstämmige administrative Personal, das teilweise aus Mameluken bestand, eine moderne Ausbildung an der 1840 gegründeten Bardoschule. Dieser Modernisierungsprozeß mündete unter seinem Nachfolger Muhammad as-Sadiq Bey im Jahre 1857 in ein organisches Gesetz, Ahd al-aman, und 1861 in eine Verfassung, die den Staatsbürger und den modernen Staat definiert. Die Reformbestrebungen, die eine Zeitlang aufgrund von Finanzschwierigkeiten unterbrochen werden mußten, wurden 1873 dank des außergewöhnlichen Staatsmannes Khereddine, der zwischen 1873 und 1877 Premierminister war, fortgesetzt.⁵⁵ Khereddine, der auch politischer Theoretiker war, wurde zwischen 1820 und 1825 geboren; er verfolgte das Anliegen, eine prinzipielle Vereinbarkeit von traditioneller politischer Theorie des Islam, wie sie in den Begriffen der *Scharia* über-

liefert ist, und den modernen politischen Prinzipien auszumachen, die im damaligen Europa, vornehmlich in Frankreich, vorherrschten. Für ihn waren die persönliche und politische Freiheit des Bürgers unumstrittene Grundrechte.

Nach Khereddines Rückzug aus den Staatsgeschäften im Jahre 1877 wurde der Reformprozeß erneut unterbrochen. Europäischer Druck sowie Geschäftemachereien gewannen wieder die Oberhand, und das Ende der tunesischen Unabhängigkeit war nur noch eine Frage der Zeit. Das Schicksal Tunesiens wurde auf dem Kongress von Berlin im Jahre 1878 zugunsten Frankreichs besiegelt, das in Tunis einmarschierte und die Unterschrift von Muhammad as-Sadiq Bey zur Etablierung des französischen Protektorats in Tunesien am 12. Mai 1881 zu erhalten vermochte.⁵⁶ Für Andreas Meier ist es ein tragischer Aspekt der tunesischen Geschichte, daß der Bey dazu gezwungen wurde, den Vertrag von Bardo zu unterzeichnen, der zwar seine Rechte als lokaler Herrscher bestätigte, aus Tunesien jedoch ein französisches Protektorat werden ließ und somit den eingeleiteten Reformbemühungen der Epoche ein Ende setzte.⁵⁷ Immerhin war Tunesien im Vergleich zu Algerien nur Protektorat und kein *territoire outre mer*, und dies erst seit 1881 und nicht schon seit 1830. Wenngleich die französische Regierung in der Bildungsfrage nicht direkt eingegriffen hatte, so blieb sie dennoch nicht passiv. Aziz Krichen sieht den größten Schaden, den Frankreichs Bildungspolitik in Tunesien angerichtet hat, darin, daß es die arabische Sprache und Kultur auf mehr subtile und indirekte Weise bekämpft hat. Dem noch unreformierten arabischsprachigen Bildungszweig wurde einfach ein modernes Bildungswesen in französischer

Sprache gegenübergesetzt, in dem die französische Kultur auf einem ganz anderen Niveau vermittelt wurde, woraus unweigerlich Vorurteile zu Lasten der eigenen genuinen Kultur entstehen mußten,⁵⁸ Vorurteile, die von einer sich heranbildenden westlich orientierten tunesischen Elite dann bis über die Kolonialzeit hinaus kritiklos weitergeführt wurden.⁵⁹ Rached al-Ghannouchi, der Führer der tunesischen Fundamentalisten, bemerkt, daß er mit der Erlangung der Unabhängigkeit Bourguibas Politik als Weiterführung der kolonialen Politik wahrnahm.⁶⁰ Er selbst hatte seine Ausbildung an der berühmten tunesischen Traditionsschule Zituna abgeschlossen, konnte jedoch an keiner tunesischen Universität studieren, weil diese nur denjenigen zugänglich waren, die die französische Sprache beherrschten.⁶¹

2. Die postkoloniale Phase

Zu den größten entwicklungspolitischen Erfolgen Tunesiens kann zweifellos die Entwicklung des Bildungswesens gezählt werden. Obwohl keine Schulpflicht bestand, stiegen die Einschulungsraten bei den Primarschülern in den ersten drei Jahrzehnten nach der Unabhängigkeit von 1958 bis 1989 von 23% auf 95%. Innerhalb von 15 Jahren wuchs die Zahl der Grundschüler um 51%, die Zahl der Sekundarschüler sogar um 80%. 50% der Jungen und knapp 40% der Mädchen besuchten weiterführende Schulen. Die Zahl der Studierenden hatte sich von 1976 bis 1990 mehr als verdreifacht. Allein an der Universität von Tunis stieg die Studentenzahl von 17.000 auf 64.000. Dies veranlaßte die Regierung dazu, im Jahre 1986 zwei weitere Universitäten zu gründen, eine in Monastir und die andere in Sfax, der Wirtschaftshauptstadt Tunesiens.

Tunesien ist es vor allem gelungen, auch die untersten gesellschaftlichen Schichten durch das Bildungssystem aufzufangen und ihnen die gleichen Aufstiegsschancen zu ermöglichen wie den Kindern wohlhabender Familien. Dies wurde durch die Errichtung von den Gymnasien angeschlossenen Internaten ermöglicht, bei denen Eltern aus ärmeren Verhältnissen nur einen geringfügigen Beitrag zahlen mußten, sie manchmal sogar kostenlos blieben. An die Studenten vergab der Staat derart großzügige Stipendien, daß oft die ganze Familie davon zu leben imstande war.⁶² Auch versäumte es der tunesische Staat nicht, einen großen Aufwand bei der Ausbildung seiner zukünftigen Lehrer zu betreiben.⁶³

Anders als in Ägypten, Algerien und Pakistan gibt es in Tunesien nur ein einziges gültiges Bildungssystem. Mit der Erlangung der Unabhängigkeit beschnitt der damalige Präsident Habib Bourguiba die Autonomie der islamischen Universität von Tunis, der Zituna, die auf eine Tradition von zwölf Jahrhunderten zurückblickte.⁶⁴ Dieser Umstand kann unterschiedlich bewertet werden. Durch die Vernachlässigung der religiösen Angelegenheiten ist ein Vakuum entstanden, das sehr gut von den aufkommenden fundamentalistischen Bewegungen ausgefüllt werden konnte. Wäre ihre Macht nicht beschnitten worden, hätte sie allerdings nur dann als Bollwerk gegen einströmende Fremdeinflüsse aus Ägypten, Saudi-Arabien und Pakistan wirken können, wenn sie konsequent und grundlegend reformiert worden wäre.

Allerdings lassen auch in Tunesien die sozial- und geisteswissenschaftlichen Inhalte zu wünschen übrig. So geben die Lehrbücher in Tunesien eine durch Har-

monie gekennzeichnete Vision der Realität wieder, die keinesfalls imstande ist, dem Schüler dabei zu helfen, die Konflikte aus der sozialen Realität heraus zu verstehen, geschweige denn, sie anzugehen. Die Lehrmethoden selbst fördern ein passives Verhalten des Schülers, da er ständig in der Angst lebt, schlechte Noten oder gar Strafen zu erhalten. Durch die aus aller Welt empfangenen Fernsehprogramme wird er mit Informationen konfrontiert, die im Widerspruch zu dem stehen, was er in der Schule lernt. Auch Pierre Vermeren fällt auf, daß die Gesellschaften des Maghreb bis heute vielen Widersprüchen ausgeliefert sind. Einerseits seien sie mehr denn je den kulturellen und wirtschaftlichen Einflüssen, die aus dem Westen auf sie einströmten, ausgesetzt. Gleichzeitig seien sie gefangen in der doppelten Versuchung, sich einerseits auf die eigene, von der Tradition bestimmte Identität zurückzuziehen, oder sich andererseits dem Westen zu öffnen. Angesichts dieser Entwicklung komme der Schule und der Ausbildung der Elite eine besonders wichtige Verantwortung zur Bewältigung dieser folgenschweren Situation zu.

Reformen von großer Tragweite wurden u.a. von dem damaligen Erziehungs- und Forschungsminister Mohammed Charfi (1987 und 1995), dem einstmaligen Präsidenten der tunesischen Menschenrechtsliga, durchgeführt mit dem Ziel, eine größere Öffnung für moderne Werte zu erzielen und der französischen Sprache größere Bedeutung zukommen zu lassen.⁶⁵ Charfi erwähnt in einem im Jahre 2001 mit ihm geführten Interview, daß diese Reformbemühungen bezüglich des Schulwesens und der Schulbücher immer noch im Gange seien. Ein modernes Recht werde gelehrt ebenso wie die Philosophie der is-

lamischen Aufklärer des vorigen Jahrhunderts, die gezeigt hätten, daß der Islam tatsächlich mit der Moderne kompatibel sei. Ungünstige wirtschaftliche und soziale Bedingungen könnten verschärfen, was in erster Linie ein Problem kultureller Natur sei.⁶⁶ Allerdings ist angesichts einer zur Zeit demokratiefeindlichen Haltung der Regierung noch eingehender zu prüfen, mit welcher Gewichtung welche Inhalte in letzter Instanz versehen werden. Auch ist eine höhere Gewichtung der französischen Sprache nicht entscheidend für die Förderung modernen aufgeklärten Gedankenguts, sondern allein die Gewichtung der entsprechenden Inhalte, die durchaus auch in der arabischen Sprache transportiert werden können.

Jedes Jahr bestehen im Schnitt nur etwa 14 bis 16 Prozent der Gymnasiasten, die zur Prüfung antreten, das Abitur. Diejenigen, die diese alles entscheidende Prüfung, die das Tor zu einer Universitätsausbildung eröffnet, nicht bestehen, sehen sich jeglicher Perspektive beraubt. Aber auch an den Universitäten ist die Anzahl der Absolventen sehr niedrig geblieben. Allein im ersten Jahr verzeichneten die naturwissenschaftlichen und Rechtsfakultäten in Tunesien eine Erfolgsrate von nur 12% bis 13%.⁶⁷

Hinzu kommt hier der Umstand, daß sich die Länder des Maghreb und so auch Tunesien gezwungen sahen, mit einem heiligen und noch vor der Erlangung der Unabhängigkeit übernommenen und eigentlich seitdem unangetasteten Dogma zu brechen, indem sie die Kosten für die Hochschulausbildung reduzierten, dies u.a. auf Anraten des Internationalen Währungsfonds.⁶⁸ Daraus erfolgte eine Infragestellung der Verallgemeinerung der Stipendien und die Versuchung, die bisheri-

ge Kostenlosigkeit von Ausbildung neu zu überdenken.⁶⁹ Gerade in Tunesien galt ein Universitätsdiplom lange als der einzige Garant gegen Arbeitslosigkeit, was jedoch seit Mitte der siebziger Jahre nicht mehr gewährleistet ist.⁶⁰

Auch Tunesien kennt den Zulauf zum islamischen Fundamentalismus und die utopische Hoffnung auf ein gerechteres Leben unter einer „rechtgeleiteten“ Staatsordnung. Immerhin hat sich der Fundamentalismus bis jetzt relativ gewaltfrei manifestiert. Sein Chefideologe Rached Ghannouchi hat sich zwar auch nur zu der Forderung nach einer Gottesherrschaft durchringen können, die Nichtmuslimen die politische Beteiligung aberkennt, allerdings ist er der einzige bekannte Fundamentalistenführer, der immerhin bereit ist, die machtkontrollierenden Mechanismen einer modernen westlichen Demokratie einzuführen, um Machtmißbrauch zu verhindern.

V. Staatskonzepte der fundamentalistischen Gruppierungen.

Um besser verstehen zu können, warum es naheliegend ist anzunehmen, daß die Situation des Bildungssystems eine Mitschuld trägt am immensen Zulauf von jungen Muslimen zu religiösen Bewegungen, die ein zweifelhaftes Staatsmodell anbieten, sollen in diesem Kapitel die Grundzüge der wichtigsten bzw. anhängerstärksten und in Europa bereits aktiven Bewegungen vorgestellt werden: zum einen die Synthese aus der ägyptischen, algerischen und tunesischen Muslimbruderschaft, zum anderen die Bewegung der Tablighi Jamaat aus Indo-Pakistan, die wie die Taliban den Deobandschulen entstammt.

1. Das Staatskonzept der Muslimbruderschaft⁷¹

Die Propaganda der Vertreter der ägyptischen, der algerischen, der pakistanischen bis hin zur relativ liberalen tunesischen Muslimbruderschaft zielt darauf ab, die Utopie einer ultimativen sozialen und politischen Gerechtigkeit zu beschwören, in der jeder Bürger ein würdevolles Leben führt, einer angemessenen Arbeit nachgeht und keine politische Verfolgung, Willkür, Demütigung oder Ausbeutung mehr befürchten muß. In ihrem Staat, versprechen sie, werde der Staatsdiener integer sein, die Verwaltung und der Staatsapparat frei von Korruption und Vetternwirtschaft, und die Güter des Landes würden allen Bürgern gerecht zukommen und in ihre Entwicklung investiert werden. Auch soll es in ihrer Gesellschaft keine Ausschweifungen mehr geben, durch die andere Schaden erfahren, wie Alkohol- und Drogenkonsum oder sexuelle Übertretungen. Dazu bieten sie als ultimative Lösung einen Staat an, der der islamischen Rechtsprechung Rechnung tragen soll und unter keinen Umständen säkular sein darf, können menschliche oder nichtmuslimische Gesetze doch niemals so gerecht sein wie die Gesetze des islamischen Gottes. In diesem Sinne werde auch erst die Verbreitung des Islams auf der ganzen Welt den ersehnten Frieden für alle Menschen bringen. Ereignisse wie die amerikanische Irak-intervention, der ungelöste Israel-Palästina-Konflikt, das russische Wirken in Tschetschenien, Guantanamo oder Abu-Ghraib kommen dabei gelegen, um die liberal-säkulare Demokratie zu diskreditieren.

Die Muslimbruderschaft betrachtet den Islam, angelehnt an den saudi-arabischen Wahabismus, als ein totales, in sich geschlossenes System, in dem Staat und

Religion untrennbar miteinander verquickt zu sein haben und das alle Belange des Diesseits und des Jenseits umfassend nach den Bestimmungen des Korans und der Überlieferung des Propheten regelt. Der Islam bzw. ihre Auslegung dessen, was sie unter Islam verstehen wollen, ist für die Moslembruderschaft zu jeder Zeit und an jedem Ort unbedingt anzuwenden und darf unter keinen Umständen als private Angelegenheit betrachtet werden, die sich in einem säkularen System mit einer gleichwertigen Stellung zu anderen Religionen und Lebensanschauungen begnügen müßte. Die Haddstrafen, (Steinigen des Ehebrechers, Handabhacken des Diebes, etc.) sollen ohne Einschränkung wieder eingeführt werden, um gesellschaftlichen Fehlentwicklungen durch ihren abschreckenden Charakter rigoros begegnen zu können, wobei deutlich wird, dass die Muslimbrüder die Reue-Option und die Umwandlung der Strafe in eine Geldstrafe, wie dies in der islamischen Tradition oftmals praktiziert wurde, ignorieren und überhaupt eine Neuinterpretation der Art der Strafe ablehnen. Durch ihren kategorischen Anspruch, im Besitz der einzig richtigen Islamauslegung zu sein, untergraben sie eine andere wichtige Eigenschaft der islamischen Lehre, und zwar die Freiheit der Auslegung und die Ablehnung einer Mittlerrolle zwischen Gott und dem Menschen.

Besonders ein Begriff wird von der Muslimbruderschaft gern verwendet, um mit ihm Erwartungen an einen westlichen Parlamentarismus zu wecken, und zwar das Schura-Prinzip (Beratung, Rat). In der islamischen Tradition hatte die Beratung jedoch nie bindenden Charakter. Der Kalif oder der Herrscher hörte sich zwar die Argumente oder Einwände seiner Berater

(auch den Rat von Religionsgelehrten) an, am Ende entschied allerdings allein er nach pragmatischen und realpolitischen Erwägungen. In dieser Praxis zeigt sich, dass sich der Kalif in der Tradition nie an die Weisungen von Religionsgelehrten gebunden gefühlt hat. Auch wenn die Muslimbruderschaft sich oft für ein Mehrparteiensystem ausspricht, so ist damit doch nur der Wettbewerb von Parteien gemeint, die sich alle auf den Islam beziehen und dabei die göttliche Ordnung, wie sie die Muslimbruderschaft versteht, nicht in Frage stellen.

Wenn sie behaupten, die Herrschaft Gottes wieder errichten zu wollen, suggerieren sie bei ihren politisch unerfahrenen Anhängern, daß jetzt die Herrschaft eines über Machtmißbrauch, Korruption, Vetternwirtschaft und Willkür erhabenen Gottes beginne, die allein imstande sei, Gerechtigkeit walten zu lassen und zu deren Anwendung ein fehlerhafter Mensch niemals im Stande wäre. Dabei wird von den politisch unaufgeklärten Anhängern übersehen, dass die Worte Gottes stets ausgelegt werden müssen. Dies wird durch ebenso fehlerhafte Menschen geschehen müssen und angesichts eines Korans und einer Sunna erfolgen, die voller widersprüchlicher Aussagen sind. Auch ist festzustellen, dass die Mehrheit der Denker der Muslimbruderschaft als einzigen Kontrollmechanismus gegen Machtmißbrauch die Religiosität des Staatsdieners verlangen, starke unabhängige weltliche, auf Kontrollmechanismen gestützte Institutionen jedoch nicht in Betracht ziehen.

Umgekehrt soll ein islamischer Staat sich eines erweiterten Hisbaprinzips bedienen, um die Religiosität der Bevölkerung zu kontrollieren, also einer erweiterten „Marktpolizei“. Wie Bassam Tibi bemerkt, för-

dert dieses Vorgehen Denunziantentum, das in der islamisch geprägten Kultur eigentlich alles andere als geschätzt wird.⁷² Die Tatsache, daß in Ägypten die Korruption innerhalb der Muslimbruderschaft ein Ausmaß erreicht hat, das sich mit der Korruption im Staatsapparat vergleichen läßt, ist nur einer von vielen Belegen für die Fehlerhaftigkeit ihres Konzepts, das weltlichen Kontrollmechanismen keine Rechnung trägt.⁷³ Der einzige bekannte Muslimbruder, der immerhin auf solche Kontrollmechanismen setzt, ist der Tunesier Rached al-Ghannouchi. Eine genaue Untersuchung seiner Werke und Artikel zeigt jedoch, dass er ebenfalls ein vehementer Gegner eines säkularen Systems ist.⁷⁴

Fernziel der Muslimbruderschaft ist die Gründung eines weltweiten islamischen Staates, der durch einen schrittweisen Umbau von Gesellschaft und Staat erreicht werden soll.⁷⁵ Genau aus diesem Grund nimmt die Bildungs- und Erziehungsarbeit bei den fundamentalistischen Organisationen oberste Priorität ein.

2. Staatskonzept der Tablighi Jamaat

Zu welcher Willkür ein Staat imstande ist, dem kein Einhalt durch weltliche Kontrollmechanismen geboten wird und der sich der Realpolitik sowie den Lehren der Geschichte entzieht, hat die Taliban-Regierung in Afghanistan deutlich belegt. Ihre gesellschaftliche Ordnung zeugte nicht gerade von sozialer Gerechtigkeit. Es herrschte ein Naturzustand der Mächtigen gegen die Schwachen, ohne ein Mindestmaß an Kultur oder Bildung zuzulassen. Die Moralapostel vergewaltigten Frauen und verwehrten ihnen das selbständige Bestreiten ihres Lebensunterhalts oder gar den Erwerb von Bildung. Musik wurde verboten, und die Haddstrafen wurden willkür-

lich und grausam angewandt. Diese Verbrechen sind der Welt nicht vorenthalten geblieben, doch daneben entwickelte sich eine scheinbar harmlose unpolitische und gewaltfreie Bewegung, die ebenfalls wie die Taliban aus der wahabitischen Deobandschule hervorgegangen sind, die Tablighi Jamaat (Missionsgemeinschaft). Auch wenn der Umstand stimmen mag, daß diese Wanderprediger ihren Islam mit friedlichen Mitteln verkünden und sich angeblich strikt aus der Politik heraushalten, so ist ihre Auslegung sehr realitätsfern, sehr frauen- und bildungsfeindlich und voller Verachtung gegenüber Nichtmuslimen und sogar andersdenkenden Muslimen, so daß der Keim für gesellschaftlichen Unfrieden bereits in ihrer Religionsauslegung liegt, zumal Andersartigkeit als eine Anomalie in der asketischen Normalität ihrer rigiden Religionsauslegung gesehen wird. Daß sich zumindest die vergangenen Generationen aus der Politik heraushielten, was ihnen andere islamistische Bewegungen belächelnd vorhalten, heißt jedoch nicht, daß ihre Themen aus rechtsstaatlicher Sicht harmlos und irrelevant wären, sind sie doch vehemente Gegner eines säkularen Systems. Yoginder Sikand zeigt, daß ihnen das Taliban-Modell in Afghanistan vorschwebt, auch gelingt es ihm zu verdeutlichen, daß es zwar stimmt, daß Angehörige der Tablighi Jamaat angehalten werden, auf keinen Fall aktiv nach politischen Ämtern zu trachten, sie jedoch ein solches Amt auch nicht ablehnen dürften, würde es ihnen angeboten, um es im Dienste der Sache zu nutzen. Dies ist in Pakistan und Bangladesch an strategischer Stelle bereits der Fall. Auch helfen sie anderen islamistischen Bewegungen wie den Muslimbrüdern oder Radikalen wie den Taliban und der Harakat al-Mujahidin (Bewe-

gung der Gotteskrieger) in Pakistan. Sikand bezeichnet sie als komplementär zu den radikaleren Bewegungen, mit denen sie die zwei Seiten einer Medaille bilden.⁷⁶

VI. Schlußfolgerung und Implikationen für die islamische Welt und Deutschland

Am Ende dieser Untersuchung bleibt festzuhalten, daß in den muslimischen Ländern, in denen eine Zweiklassenbildung besteht, bei der eine breite Masse eine sehr unaufgeklärte und rückständige Bildung erhalten hat, der Fundamentalismus besonders radikale Züge angenommen hat. Es mag Zufall sein und auch an anderen Faktoren liegen, daß Tunesien einen gemäßigeren Fundamentalismus hervorgebracht hat, Tatsache bleibt, daß Tunesien, auch wenn der Lehrplan kritische Inhalte immer noch weitestgehend ausklammert, ein einheitliches Bildungssystem für alle Staatsbürger durchgesetzt hat. Auch zeigt gerade die Liste der politischen Forderungen der Muslimbruderschaft oder der Tablighi Jamaat, die ihr ganzes Staatskonzept auf die Gutgläubigkeit von Menschen aufbauen, wie politisch unaufgeklärt ihre Sympathisanten sein müssen.

Weiter läßt sich die Erkenntnis festhalten, daß in Ägypten, Algerien, Pakistan und Tunesien die koloniale Bildungspolitik Massen von Analphabeten und ein Zweiklassen-Bildungssystem hinterlassen hat. Die kleine muslimische Elite, die die Führung ihrer Länder übernommen hatte, war jedoch auch nur bedingt daran interessiert, sich ihre zukünftigen Gegner heranzubilden. Viele Muslime, die heute nach Europa kommen, entstammen einem Bildungssystem, in dem kritisches und emanzipiertes Denken unerwünscht ist.

Es ist aufgezeigt worden, wie Menschen, die ein- und derselben Kultur angehören,

Aufklärung und Kritik, Sonderheft 13/2007

eine völlig andere Lebensperspektive erhalten können und wie sehr die Inhalte mißbraucht wurden, um machtbezogenen Interessen zu dienen. Gerade die idealisierte frühislamische Vergangenheit des Propheten Muhammad und der ersten vier Kalifen, die verklärte Geschichte der islamischen Eroberungszüge sowie die vereinfachende Darstellung, daß nur gottesfürchtige Herrscher gerechte Herrscher sein können, müssen bei einer Vielzahl von politisch unaufgeklärten Muslimen zu dem Schluß geführt haben, daß tatsächlich allein eine Rückkehr zu den religiösen Wurzeln und den Werten der muslimischen Urgemeinde zur Verbesserung ihrer Lage führen werde. Dabei übersehen sie, daß jeder Gesetzeskanon, und sei er noch so gerecht, mittels mächtiger und unabhängiger weltlicher Institutionen gesichert werden muß und daß die Geschichte voller Rechtsgelehrter oder Machthaber war, die die Religion für ihre eigenen Zwecke, für ihre Aspirationen und ihre Kriege mißbraucht haben. Sie übersehen, daß dann, wenn Minderheiten keine Selbstbestimmung zugestanden wird, sie leicht übergangen oder verfolgt werden können.

Aus dem Vorangegangenen läßt sich zumindest schließen, daß die islamische Welt, um resistenter gegen Demagogen zu werden und eine realistische Problemlösung zustandezubringen, die Zweiklassenbildung aufheben, für alle Schüler politisch aufgeklärte Inhalte mit einer kritischen Geschichtssperzeption einführen und selbständiges und interessiertes Lernen vermitteln muß. Wie schon gezeigt wurde, duldet der Islam in der Theorie keinen Mittler zwischen Gott und dem Menschen, dies beinhaltet ein liberales Moment, das von großem Vorteil für die zukünftige Entwicklung der Muslime werden

könnte. Imam dürfte dennoch nur noch werden, wer zuvor eine aufgeklärte Schulbildung erfahren hat und zu den besten Absolventen gehört. Ganz nebenbei zeigt die enorme, aber naive Sehnsucht nach Gerechtigkeit und Eindämmung der Willkür der Machthaber das enorme Problem der fehlenden Rechtsstaatlichkeit in den muslimischen Ländern. Für liberale Demokratie, die politische Mündigkeit, Grundwohlstand und Frieden voraussetzt, ist es zur Zeit möglicherweise noch zu früh, sie muß jedoch nicht an der islamischen Religion scheitern, wie auch die westliche Demokratie nicht an der christlichen Religion gescheitert ist.⁷⁷ Muslime, die eine traditionelle Ausbildung und dazu eine liberale, aufgeklärte und kritische westliche Bildung erfahren haben, sind in der Regel den Werten eines modernen Staatswesens zugetan und voller Toleranz für Andersdenkende.

Entsprechend gilt für Deutschland, daß auch hier nur Imam werden dürfte, wer eine anspruchsvolle politisch aufgeklärte westliche Gymnasialbildung erhalten hat. Ein Islamunterricht an deutschen Schulen darf nicht denen überlassen werden, die die Werte eines säkularen Systems nicht aus ganzer Überzeugung vertreten können. Empfehlenswert wäre, wenn der Islamunterricht zusätzlich zur Vermittlung der religiösen Werte dazu genutzt würde, eine kritische Aufarbeitung der islamischen Herrschaftsgeschichte und des Mißbrauchs der Religion für profane Machtbestrebungen zu leisten. Nicht nur für muslimische Kinder, sondern auch für viele ihrer Eltern wäre es wichtig, den tieferen Sinn eines säkularen demokratischen Systems erklärt zu bekommen. Sehr wichtig wäre es ebenfalls, eine Lösung zu finden gegen die privaten Schuleinrichtungen, in

denen Fundamentalisten und Fanatiker, die einem verkümmerten Bildungssystem entstammen, noch formbare Kinder zu den Feinden der Zukunft heranzüchten. Wenn diese Einrichtungen mit rechtlichen Mitteln nicht verboten werden können, sollten ihre Träger gezwungen werden, zu ihren Curricula öffentlich Stellung zu beziehen, und die Eltern sollten über die Gefahren für ihre Kinder aufgeklärt werden. Möglicherweise wäre sogar eine Art institutionalisierter Lebenshilfe für Eltern, deren Kinder in Deutschland die Schule besuchen, eine gute Investition, da sie in ihren Ursprungsländern häufig nicht gelernt haben, selbstbestimmt ihr Schicksal in die Hand zu nehmen, und mit den Mechanismen der Moderne nicht vertraut sind. Noch vor nicht langer Zeit wurde der Konflikt der christlichen Konfessionen überwunden. Jetzt ist die Zeit gekommen, der nächsten Hürde entgegenzutreten und im Geiste einer allgemeingültigen Menschlichkeit die Religionsdifferenzen zu überwinden. Hierzu ist ein wirklich anspruchsvoller, differenzierter, kritischer und aufgeklärter Bildungsansatz notwendig, der durchaus religionsunabhängigen Werten Rechnung trägt. Er wird allerdings gegen Diktatoren, Fundamentalisten und kurz-sichtige Sparbestrebungen zu jeder Zeit und an jedem Ort verteidigt werden müssen.

Anmerkungen:

¹ Friedrich von Schiller. Historische Schriften: Kleine historische Schriften; Geschichte des Abfalls der Vereinigten Niederlande; Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. Essen: PHAIDON, kein Datum, S. 18f.

² Zitiert in Gregory Starret. Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1998, S. 33

³ Zitiert in Gregory Starret, a.a.O., S. 33

⁴ Vgl.: Gregory Starret, a.a.O., S. 32ff.

⁵ Lee Wilcox. Arab republic of Egypt: A Study of Educational System of the Arab Republic of Egypt and a Guide to the Academic Placement of Students in Educational Institutions of the United States. Washington, D.C.: Library of Congress, 1988, S. 3

⁶ Vgl.: Donald Malcom Reid. Cairo University and the making of modern Egypt. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, S. 18ff

⁷ Vgl.: Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 19

⁸ Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 17

⁹ Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 17

¹⁰ Vgl.: B.L. Carter, a.a.O., S. 19f.

¹¹ Vgl. B. L. Carter. On Spreading the Gospel to Egyptians Sitting in Darkness: The Political Problem of Missionaries in Egypt in the 1930s. In: Middle Eastern studies 20/1984, 18f.

¹² Vgl.: Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 14

¹³ Vgl. A.J.M. Craig. Egyptian Students. In: The Middle East journal. 7/1953, S. 293f.

¹⁴ Vgl. Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 204

¹⁵ Vgl. Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 204f.

¹⁶ Wolfram Reiss. Education for religious Tolerance in the Middle East. <http://wreiss@germany.net>

¹⁷ Former Editor-in-Chief of Egyptian Government Paper: 'We were Educated from Childhood that the Holocaust is a Big Lie'. MEMRI Special Dispatch Series – No. 782 vom 10.09.2004. <http://memri.org/bin/opener.cgi?Page=archives&ID=SP78204>, S.1

¹⁸ Vgl. Donald Malcom Reid, a.a.O., S. 205

¹⁹ Mohamed Heikal. Sadat: Das Ende eines Pharaos. Düsseldorf, Wien: Econ, 1984, S. 136

²⁰ Gernot Rotter. *Nährboden für Radikale: Der Hamburger Orientalist Professor Gernot Rotter über das Studium an arabischen Universitäten*. Uni-Spiegel (22. Oktober 2001) 15

²¹ Vgl. Gilles Kepel. *Jihad: Expansion et déclin de l'islamisme*. Frankreich: Gallimard, 2000, S. 54

²² Albrecht Metzger. *Neue Bücher 500 Jahre Alt*. In: Die Zeit (2001) 42

²³ Sayyed Al-Qimni. Egyptian Intellectual: Al-Azhar University Curricula Encourage Extremism and Terrorism. MEMRI Special Dispatch Series – No. 790. vom 27.09.2004. <http://memri.org/bin/opener.cgi?Page=archives&ID=SP79004>, S. 1

²⁴ Sayyed Al-Qimni, a.a.O., S. 2

²⁵ Sayyed Al-Qimni, a.a.O., S. 2

²⁶ Gilles Kepel. *Jihad: Expansion et déclin de l'islamisme*. Frankreich: Gallimard, 2000, S. 35

²⁷ Gernot Rotter, a. a. O.

²⁸ „Puisqu'on y formait, selon l'Akhbar, «des demi-savant, de petits orgueilleux et des traîtres futurs chargés de perpétuer le principe de la féodalité arabe et, vestales d'un nouveau genre, d'entretenir le feu sacré de l'insurrection». Ces collèges devaient donc être supprimés.” (Charles-Robert Ageron, a.a.O., S. 154).

²⁹ Ch.-R. Ageron. *Histoire de l'Algérie contemporaine: Tome II. De l'insurrection de 1871 au déclenchement de la guerre de libération (1954)*. Paris: Presses universitaires de France, 1979, S. 160

³⁰ Abderrahim Lamchichi. *L'Algérie en Crise: Crise Économique et Changements Politiques*. Paris: L'Harmattan, 1991, S. 57 ff.

³¹ Renate Nestvogel. *Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde, 1985, S. 23

³² „In the absence of such research, the educational system spreads myths that deform the perception of the contemporary historical process, a deformation that results in a loss of the sense of reality.“ (Lahouari Addi. *Religion and modernity in Algeria*. In: *Journal of Democracy* 3(October 1992)4, S. 123f.

³³ Benjamin Stora. „La guerre FLN/MNA“. *Le Drame Algérien: Un peuple en Otage*. Reporters sans frontières (dir.) Paris: La Découverte, 1995, p. 70

³⁴ Mohammed Harbi. „La confiscation de l'histoire“. *Le Drame Algérien: Un peuple en otage*. Hrsg. Reporters sans frontières. Paris: La Découverte, 1995, S.69

³⁵ Sabine Kebir. *Rolle der Religion im Algerienkonflikt: Wirtschaftskrise, Islamismus und Gewalt*. In: *Wissenschaft und Frieden* 12(März1994)1, S. 21

³⁶ Werner Ruf. *Die algerische Tragödie: Vom Zerschneiden des Staates einer zerrissenen Gesellschaft*. Münster: Agenda, 1997, S. 73

³⁷ Vgl. Renate Nestvogel, a.a.O., S. 213

³⁸ Mohand Salah Tah. *Algeria's democratisation process: a frustrated hope*. In: *Third World Quarterly* 16(June1995)2, S. 214

³⁹ Vgl. Khadija Katja Wöhler-Khalfallah. *Der islamische Fundametalismus, der Islam und die Demokratie. Algerien und Tunesien: Das Scheitern postkolonialer Entwicklungsmodelle und das Streben nach einem ethischen Leitfad. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2004*

⁴⁰ Vgl.: Harald Fischer-Tiné. *Vom Wissen zur Macht. Koloniale und 'nationale' Bildungsmodelle in Britisch Indien, ca. 1781-1920*. Aus: *Südasiens in der „Neuzeit“: Geschichte und Gesellschaft, 1500-*

2000. (Hrsg.: Karin Preisendanz und Dietmar Rothermund). Wien: Promedia, 2003, S. 93

⁴¹ Yoginder Sikand. *Bastions of the Believers: Madrasas and Islamic Education in India*. New Delhi: Penguin Books, 2005, S. 55 und S. 63ff.

⁴² Die Sekte des Wahabismus entstand im 18 Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel. Ihr Begründer war Muhammad Ibn Abd al-Wahab (1703-1092). Der strenge Asket wollte den Islam auf eine idealisierte, primitive, ursprüngliche Form zurückführen und erklärte alle postmohammedanischen Auslegungen der Quelltexte für nichtig. Das Weinverbot wird auf Genußmittel wie Tabak und Kaffee ausgedehnt. Er beharrt auf den altarabischen Strafmethoden wie Steinigung der Ehebrecher und Abhacken der Hand des Diebes. Die Anhänger des Wahabismus nennen sich selbst Muwahhidun, „die Vereinheitlichenden“. Diese Bezeichnung verrät ihren streng monotheistischen Auslegungsanspruch. Der Volksislam mit seinem mystischen Charakter und seiner Heiligen- und Reliquienverehrung wird strikt verurteilt. Nichtwahabiten sprechen sie meist die Zugehörigkeit zur islamischen Gemeinschaft ab. Im Jahre 1801 töteten sie in Kerbala über 3000 dort lebende Schiiten auf den Märkten und in den Gassen. Die osmanische Hohe Pforte sah in ihr schon damals ein großes Ärgernis und ließ 1811 den Ägypter Muhammad Ali eine große Armee gegen sie aufstellen.

⁴³ Yoginder Sikand, a. a. O., S. 60

⁴⁴ Vgl.: Yoginder Sikand, a. a. O., S. 79f.

⁴⁵ Harald Fischer-Tiné, a. a. O., S. 103

⁴⁶ Harald Fischer-Tiné, a. a. O., S. 101

⁴⁷ A.H.Nayyar und Ahmad Salim (Hrsg.). *The Subtle Subversion: The State of Curricula and Textbooks in Pakistan*. Islamabad: Sustainable Development Policy Institute, S. 17

⁴⁸ Vgl. A.H.Nayyar und Ahmad Salim (Hrsg.), a.a.O., S. 20

⁴⁹ Vgl. A.H.Nayyar und Ahmad Salim (Hrsg.), a.a.O., S. V und S. 11

⁵⁰ Ahmed Rashid. *Taliban: Afghanistans Gotteskrieger und der Dschihad*. München: Droemer, 2001, S. 162ff.

⁵¹ Gilles Kepel, a.a.O., S. 230

⁵² Elke Faust. *Islam on Tour: Die indo-pakistanische Bewegung Tablighi Jamaat*. In: *ORIENT Zeitschrift des deutschen Orient-Instituts* 2/98. Op-laden: Leske und Budrich, 1998, S. 219

⁵³ Yoginder Sikand. „The Tablighi Jama'at and Politics“. *ISIM Newsletter* 13, 2003, S. 43

⁵⁴ Vgl.: Elke Faust. *Islam on Tour: Die indo-pakistanische Bewegung Tablighi Jamaat*. In: ORIENT Zeitschrift des deutschen Orient-Instituts 2/98. Opladen: Leske und Budrich, 1998, S.229 u. 231

⁵⁵ Magali Morsy, a. a. O., S. 54

⁵⁶ Magali Morsy, a. a. O., S. 54

⁵⁷ Andreas Meier (Hrsg.). *Der politische Auftrag des Islam: Programme und Kritik zwischen Fundamentalismus und Reformen. Originalstimmen aus der islamischen Welt*. Wuppertal: Peter Hammer, 1994, S. 68

⁵⁸ Aziz Krichen. „La fracture de l'intelligentsia: problèmes de la langue et de la culture nationales“. *Tunisie au présent: une modernité au-dessus de tout soupçons?* Michel Camau (u.a.). Paris: CNRS, 1987, S. 300f.

⁵⁹ Vgl. Magali Morsy, a. a. O., S.56f.

⁶⁰ Azzam S. Tamimi. *Rachid Ghannouchi: A Democrat within Islamism*. New York: Oxford University Press, 2001, S. 10

⁶¹ John L. Esposito. *The Islamic threat Myth or Reality?* New York, Oxford: Oxford University Press, 1992, S. 163

⁶² Mohammed Dridi. „Tunesien“. *Handbuch der dritten Welt Nr. 6: Nordafrika und Naher Osten*. Dieter Nohlen und Franz Nuscheler (Hrsg.). Bonn: J.H.W. Dietz Nachf., 1993, S. 289

⁶³ Henri Munier. „Éducation: Les systèmes d'enseignement Résultats quantitatifs, mais dégradation qualitative“. *L'État du Maghreb*. Hrsg. Camille und Yves Lacoste. Paris: La Découverte, 1991, S. 397

⁶⁴ Vgl. Sigrid Faath, a.a.O., S. 19f.

⁶⁵ Vgl. Pierre Vermeren. *La Formation des elites par l'enseignement supérieur moderne au Maroc et en Tunisie au XXe siècle*. Texte rendant compte d'une thèse de doctorat en histoire intitulée, soutenue le 24 février 2000 à l'institut Maghreb-Europe, Université Paris VIII de 1992 à 1996.

Im Internet unter <http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/vermeren.pdf>, S. 4 und 5

⁶⁶ Interview mit Mohammed Charfi. *Un malentendu historique à l'origine de l'islamisme?* In: L'Humanité vom 22. September 2001

⁶⁷ Muhammad Larbi Bouguerra. „L'Université: une quadruple crise“. *L'État du Maghreb*. Hrsg. Camille und Yves Lacoste. Paris: La Découverte, 1991, S. 402f.

⁶⁸ Muhammad Larbi Bouguerra, a.a.O., S. 402f.

⁶⁹ Muhammad Larbi Bouguerra, a.a.O., S. 402f.

⁷⁰ Muhammad Larbi Bouguerra, a.a.O., S. 404f.

⁷¹ Für die ägyptische Muslimbruderschaft vgl.: Richard P. Mitchell. *The Society of the Muslim Brothers*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1993; für die pakistanische Muslimbruderschaft, al-Jama'at al-islamiyya (die islamische Gemeinschaft), von Sayyid Abul A'la Maududi vgl.: Johannes Reissner. „Die militant-islamischen Gruppen“. *Der Islam in der Gegenwart*. Vierte, neubearbeitete und erweiterte Auflage. Werner Ende und Udo Steinbach (Hrsg.). München: C. H. Beck, 1996, S. 636; für die algerische und tunesische Muslimbruderschaft vgl.: Kh. K. Wöhler-Khalfallah, a. a. O., 2004 und Wöhler-Khalfallah. *Democracy Concepts of the fundamentalist Parties of Algeria and Tunisia – Claim and Reality*. In: Journal of Conflict and Violence Research. 1/2006, im Druck; für den internationalen Kontext vgl.: Johannes Grundmann. *Islamische Internationalisten: Strukturen und Aktivitäten der Muslimbruderschaft und der islamischen Weltliga*. Wiesbaden: Reichert, 2005.

⁷² Bassam Tibi. *Fundamentalismus im Islam: Eine Gefahr für den Weltfrieden?* Darmstadt: Primus, 2000, S. 103

⁷³ Johannes Grundmann, a. a. O., S. 22

⁷⁴ Wöhler-Khalfallah, a. a. O., 2004

⁷⁵ Johannes Grundmann, a. a. O., S. 17

⁷⁶ Yoginder Sikand, a. a. O., S. 43

⁷⁷ Ausführlicher Behandelt in: Khadija Katja Wöhler-Khalfallah. *Islam und Demokratie: Über die Vereinbarkeit europäischer Werte mit den Lehren des Koran*. In: Vorgänge: Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, Nr. 174, Heft 2, Juni 2006, S. 79-89

Zur Autorin:

Khadija Katja Wöhler-Khalfallah, Jahrgang 1967, deutsch-tunesische Politik- und Islamwissenschaftlerin und freie Publizistin. Magister im Jahre 1997 an der Universität Würzburg, Promotion im Jahre 2003 an der Universität Trier über den islamischen Fundamentalismus in Algerien und Tunesien. Forschungsschwerpunkte: Ursachen für das Aufkommen des islamischen Fundamentalismus; gesellschaftliche Prozesse in repressiven Staatssystemen; Staatsvorstellungen der sich auf den Islam beziehenden fundamentalistischen Gruppierungen; Spannungsverhältnis zwischen Staat, Religion und säkularer Ethik.