

ART&THOUGHT



BILDUNG

GOETHE-INSTITUT

EDITORIAL

Der Streit um Bildung ist ein Kulturkampf, der jede Gesellschaft durchzieht, egal wie arm oder reich, wie fortgeschritten oder rückschrittlich sie ist. Wer die Bildung bestimmt, hat Macht und Einfluss über die kommende Generation – oder glaubt sie zu haben. Nur so erklärt sich die oftmals verworrene Bildungssituation, die unsere Autorinnen und Autoren in diesem Heft beschreiben. Wir laden unsere Leser zu einer virtuellen „Bildungsreise“ von Ost nach West ein.

Bildung und Erziehung entscheiden über unsere Zukunft. Nur wer über genügend Wissen verfügt, wird die Herausforderungen meistern können, die auf uns alle in den nächsten Jahrzehnten warten. Genau das ist das Problem. Wer jetzt in Bildung investiert, löst heute keine Probleme, sondern erst morgen. Und da die Probleme heute schon so groß sind (vielleicht deshalb, weil in der Vergangenheit zu wenig in Bildung investiert wurde?), steckt man das Geld lieber in kurzfristige, wenig nachhaltige Verbesserungen der aktuellen Lage als in den Bildungssektor. Absurderweise gilt dies sowohl für ein reiches Land wie Deutschland als auch für diejenigen Länder, die wirklich existenzielle Probleme haben.

Bildung ist aber nicht nur eine finanzielle, sondern vor allem auch eine kulturelle Frage. Der Streit um Bildung ist ein Kulturkampf, der jede Gesellschaft durchzieht, egal wie arm oder reich, wie fortgeschritten oder rückschrittlich sie ist. Wer die Bildung bestimmt, hat Macht und Einfluss über die kommende Generation – oder glaubt sie zu haben. Nur so erklärt sich die oftmals verworrene Bildungssituation, die unsere Autorinnen und Autoren in diesem Heft beschreiben.

Wir laden unsere Leser zu einer virtuellen „Bildungsreise“ von Ost nach West ein und beginnen in Pakistan, wo das älteste Ausbildungssystem der islamischen Welt, die Madrasa, in den letzten Jahren in den Fokus der Kritik geraten ist, teils zu Recht, teils zu Unrecht, wie wir aus der Erzählung von **JAMAL MALIK** und **BUSHRA IQBAL** lernen. In Afghanistan, so scheint es dagegen, herrscht im Bildungssektor vor allem der Kapitalismus. Dennoch: Die Afghanen sind Schlimmeres gewohnt und lassen den Kopf nicht hängen.

Mit ganz anderen Problemen hat Iran zu kämpfen. Das Land ist ein Vielvölkerstaat und kennt neben Farsi viele andere Sprachen, zum Beispiel Arabisch, Azeri-Türkisch und Kurdisch. Dennoch wird diese Sprachenvielfalt von der offiziellen Bildungspolitik ignoriert, zum Schaden aller, wie **MANUTSCHEHR AMIRPUR** findet, Mitglied unserer Redaktion und zuständig für die persische Sprachausgabe seit 2002.

Dass in Syrien das Bildungssystem zusammengebrochen ist, wundert uns in Anbetracht des nun seit drei Jahren wütenden Bürgerkriegs nicht. Aber viele private und internationale

Initiativen zeugen vom Willen der Syrer zur Bildung und machen Mut für die Zukunft. Mit widrigen Umständen anderer Art, nämlich der israelischen Besatzung und Blockade, hat Palästina zu kämpfen. Doch ausgerechnet hier finden wir zwei positive Beispiele für einen kreativen, wegweisenden Umgang mit einer scheinbar aussichtslosen Situation: Das Theater als Mittel zur kreativen Bewältigung der Konfliktsituation und die Kinderbibliothek von Gaza.

In Ägypten dagegen ist das ohnedies durch die Geburtenrate überforderte öffentliche Bildungssystem in die Mühlen der post-revolutionären Machtkämpfe geraten, wie **HEIKE THEE** berichtet. Dabei wäre das programmatische Buch *Die Zukunft der Bildung in Ägypten* des großen ägyptischen Intellektuellen Taha Husain auch heute noch ein guter Wegweiser aus der ägyptischen Identitätskrise, wie **ANDREAS PFLITSCH** schreibt. Und **AMIRA EL AHL** weiß zu berichten, wie hungrig die Ägypter nach Bildung sind – auch und besonders in der Provinz, wo die Bosch-Kulturmanager Pionierarbeit leisten. Eine Bildstrecke mit Werken der ägyptischen Künstlerin **HUDA LUTFI** rundet unsere Auseinandersetzung mit der nach wie vor spannenden Situation in Ägypten ab.

In Deutschland dagegen steht das Bildungssystem vor der Herausforderung, die Einwanderer zu integrieren, besonders solche aus der islamischen Welt. Aus diesem Grund soll der Islamunterricht an den deutschen Schulen eingeführt werden, aber die Schwierigkeiten sind größer, als man zunächst vermutet. Mit Vorurteilen haben ausgerechnet die Einwanderer mit behinderten Kindern zu kämpfen, hat **DONJA AMIRPUR** festgestellt. Und was aus der deutschen Geschichte wird, wenn man versucht, sie an Schüler mit einem ganz anderen biographischen Hintergrund zu vermitteln, erklärt uns **STANISŁAW STRASBURGER** in seinem Text „Was geht mich Hitler an?“

Übrigens: Unsere nächste Ausgabe hat den Themenschwerpunkt „Psychologie“ und knüpft damit in gewisser Weise an die vom aktuellen Heft gestellte Frage nach der Pädagogik an.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Ihre Fikrun wa Fann-Redaktion

■ **Mit welchen Sorgen und Problemen sind die Schüler einer islamischen Madrasa in Pakistan konfrontiert? Und warum gibt es überhaupt Madrasen? Die folgende Kurzgeschichte versucht eine literarische Annäherung an ein sehr komplexes Phänomen.**

DIE MADRASA EINES TRAUMES KURZGESCHICHTE AUS PAKISTAN

VON **JAMAL MALIK** AND **BUSHRA IQBAL**



Die Tür zum Innenhof der Madrasa Bou Inania in Fes, Marokko, einer der prächtigsten Madrasen in der islamischen Welt. Sie wurde 1351-1356 von dem Merinidenherrscher Abu Inan Faris erbaut.
Foto: Stefan Weidner
© Goethe-Institut

Dumpfer Lärm riss Salik mitten in der Nacht aus dem Schlaf. Der Schweiß stand ihm auf der Stirn. Was war passiert? Laute Schritte und gleißendes Licht hatten plötzlich von seiner Herberge Besitz ergriffen. Er achtete nicht auf die jaulenden Hunde und die knatternden Rikshaws. Ängstlich und doch von Neugier getrieben lugte er durch den Türspalt seines Zimmers im ersten Stock. Jenseits der Brüstung des Gangs sah er Soldaten, die eine Razzia durchführten; wie Spürhunde schlichen sie über den weitläufigen Hof, der vom Eingangstor, von frisch getünchten Mauern, neuen Zimmertüren, Arkaden und der Moschee eingefasst war.

Verstört erinnerte Salik sich an die Szenen um die Rote Moschee der Jamia Hafsa, die sich als Wahrzeichen des islami-

schen Widerstands in sein junges Gedächtnis eingebrennt hatten. Was aber war jetzt der Grund für die Anwesenheit des Militärs?

Im nächsten Moment führten Soldaten auch schon zwei Kameraden aus den Gängen einer der größten Madrasen der Stadt: `Izzat, seinen turkmenischen Freund aus der dritten Etage, wo die älteren Studenten wohnten, und Masood, einen Schüler aus seinem Stockwerk.

Unruhig weckte Salik daraufhin seine vier gleichaltrigen Zimmergenossen und berichtete von dem, was er soeben gesehen hatte. Verzweifelt rätselten sie über die Hintergründe des Geschehens. Der stets nachdenkliche Bücherwurm `Abd

al-Mustafa, der aus einer angesehenen Händlerfamilie stammte, mutmaßte, dass es sich um Disziplinierungsmaßnahmen handelte. Auch ihre Madrasa war ja zusehends in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt, ähnlich wie Jamia Hafsa, die von den Alliierten des *war on terror* dem Erdboden gleichgemacht worden war. Das Militär hatte damals machtvoll demonstriert, dass es auch in private Bildungseinrichtungen vordringen konnte, wenn es wollte. Es gab also offenbar ein wachsendes Unbehagen gegenüber Religionsschulen, und dies nicht nur in Pakistan, welches den zweithöchsten muslimischen Bevölkerungsanteil weltweit stellte. Allein in ihrer Madrasa gab es mehr als 1000 Schüler und Studenten! Doch wen oder was gab es hier zu disziplinieren, fragte sich Salik nach `Abd al-Mustafas Ausführungen. Er konnte sich seine Madrasa nicht als Hort von Terroristen vorstellen.

Nach der rituellen Waschung (*wudu*) und dem obligatorischen Morgengebet sprachen die fünf Zimmergenossen Fürbitten für ihre beiden festgenommenen Kameraden und gingen anschließend zur nahe gelegenen Küche der Madrasa. Selbst jene Schüler, die das karge Frühstück sonst mit Gier verschlangen, konnten ihre Fladenbrotstücke mit wässerigem Joghurt heute nur mit Mühe herunterwürgen.

Doch bald schon rief der in einem grauen *Salwar Kamis* gekleidete Lehrer Shah Nurani zum Unterricht. Sein Turban saß ihm tief in der Stirn, sein traditioneller Baumwollschal bedeckte die schmalen Schultern; einige Brotkrümel vom Frühstück hatten sich in seinem hennafarbenen Bart verfangen. Die Schüler hockten im Schneidersitz auf ortstypischen Strohmatte vor ihm. Die Koranhöcker (*rihal*) und halbhohen Tische stammten aus der Schreinerei nebenan. Als wäre nichts geschehen, kam der Lehrer ohne Umschweife zum Unterricht: Die Lektion über syntaktische Fragen aus der letzten Stunde wurde fortgesetzt. Sprachbeherrschung wurde in Madrasen großgeschrieben. Grammatische und syntaktische Regeln halfen den Schülern, die für das islamische Recht so bedeutsame Logik und auch den Koran zu verstehen. Beim Blick in die Runde stellte Shah Nurani fest, dass von seinen Schülern große Unruhe ausging. Was hatten Syntax und Logik mit dem nächtlichen Übergriff zu tun? War die Schule etwa in ein Komplott verwickelt?, schienen sie zu fragen.

Salik konnte sich beim besten Willen nicht auf den Stoff konzentrieren. Vielmehr dachte er an `Izzat, den hellhäutigen, blonden, zartgesichtigen. Salik hatte ihn während des Unterrichts oft beobachtet, versteckt im Schatten der Kolonnade, die den Innenhof säumte. Und dann hatte er ihm in die Augen geschaut, lange und tief. `Izzat hatte ihn mit Versen von Abu Nuwas und `Umar Khayyam verzaubert, die er ihm ins Ohr flüsterte. Ohne Mitwisser und ganz heimlich. Salik hatte auch seine Leiden geteilt und sie gegen Zärtlichkeit ausgetauscht, als er die *kayal*-geschwärzten Tränen trank. `Izzats Vater war wie so viele als *Mujahid* im Kalten Krieg in Afghanistan gefallen – damals, zwischen 1986 und 1994, als US AID mit \$ 50 Millionen Textbücher für Madrasen entwickeln half,

um den *Jihad* gegen die Sowjets voranzutreiben. Seither hatten einige Madrasaschüler auch in Kaschmir und Bosnien den Weg ins Paradies gefunden.

Es hieß, so erfuhr Salik nach dem Unterricht, `Izzat habe einen Überfall auf die Militäarakademie im angrenzenden Sperrgebiet geplant und dabei Unterstützung bei Masood gefunden, einem jener afghanischen Pakhtunen, die dem *war on terror* ausgesetzt waren. Aber vielleicht wollte `Izzat sich nur an den Schändern rächen, die ihm so viel Leiden bereitet hatten; vielleicht waren es ja gar keine terroristischen Motive, hoffte Salik.

Aus einem Gefühl der Verlassenheit heraus suchte er am nächsten Tag seinen Vater auf, einen Ansari, der sich trotz der Zugehörigkeit zur Weber-Kaste auf einen Stammbaum berief, der zu den Helfern (Ansar) des Propheten Muhammad in Medina zurückreichte. Er hatte es bis zum persönlichen Fahrer eines Polizeioffiziers gebracht. Drei von seinen Geschwistern fielen ihm erleichtert um den Hals, als er das Haus betrat. Die Mutter legte ihm zur Begrüßung ein Amulett (*ta'wiz*) um. Aufmerksam lauschten sie Saliks Erzählung.

Am Zigarettenqualm, der seine Fäden durch die Luft zog, erkannte er die Anwesenheit des Vaters. Salik betrat die Küche, wo sich sein Vater in einem blassen Spiegel gerade rasierte. Paffend bestimmte der Mittfünfziger: Salik solle die Madrasa weiter besuchen! Das Studium würde ihn für die unteren Ränge im Militär qualifizieren – die höheren Chargen gingen ja ohnehin an so feine Oxbridge Gebildete. Auf Saliks ältesten Bruder war kein Verlass; er hatte auf der gebührenpflichtigen öffentlichen Schule den Weg in die Drogenszene eingeschlagen, beendete der Vater seine Ansprache verdrießlich.

Für ihn war es ein Segen, dass Salik kostenlose Bildung genoss, und dies auch noch durch moralisch untadelige Lehrer, wie er fand. Diese gottverdammte Regierung verfolgte ganz andere politische Ziele, die sie mit frommen Sprüchen verschleierte.

Salik kannte seine Bürde. Er hatte drei unverheiratete Schwestern, eine davon schon fast jenseits des heiratsfähigen Alters. Salik spürte, dass ihn die Erwartung des Vaters empörte und reizbar machte. Seine Gedanken flohen zu `Izzat.

Missmutig schlich er schließlich zurück in die Madrasa. Am Saum der Kolonnaden erblickte er Jalal al-Din, einen heftig gestikulierenden Lehrer, inmitten einer Traube älterer Jugendlicher. Wörter wie Gerechtigkeit (*insaf*) und Unterdrückung (*zulm*), Mission (*da'wah*) und Heiliger Kampf (*jihad*), Gemeinschaft (*jama'at*) und Truppe (*jaish*) fielen. Mit geballter Faust schlug er auf den kleinen Tisch. Als Jalal al-Dins feurige Augen Salik erblickten, verstummte er. Nicht-Sprechen war auch Kommunikation, dachte der Junge. Seine Unruhe wurde heftiger.

Doch kurz vor dem Abendgebet kam `Izzat in den Hof spaziert, in gewohnter Montur und seiner ihm eigenen Gestik. Überrascht hießen Schüler und Lehrer ihn willkommen, umarmten ihn und dankten Allah für seinen Segen. Salik drängte sich zu ihm, seine Schritte wurden leichter, `Izzats Wohlgeruch kam ihm entgegen.

Während des *wudu`* drängten sich beide zusammen. `Izzats Stimme verschwamm im Plätschern des Wassers, aber seine Empörung über das Militär sprach aus seinen bebenden Nüstern, und er flüsterte Salik zu: Die staatlichen Übergriffe seien untragbar und müssten bekämpft werden. Geschockt hob Salik seinen Kopf. Was sollte das heißen?

Das Gebet verrichteten Salik und `Izzat Schulter an Schulter mit den anderen Schülern. Während des anschließenden gemeinsamen Mahls mit Reis und Linsen auf Blechtellern zog `Izzat die neugierigen Blicke an. Was dachten sie, fragte sich Salik, während er zitternd ein Häufchen Reis und Linsen zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger formte. Würden auch sie so schlottern wie er, wenn sie `Izzats Gedanken lesen könnten? In dieser Nacht fand Salik keinen Schlaf.

SHAH NURANI GEGEN JALAL AD-DIN

Morgens ging er wie immer in den Unterricht. Der rotbärtige Lehrer Shah Nurani wischte sich die Hände an dem Schal ab und begann den Unterricht mit einer Erzählung über sein Madrasastudium während des Krieges in Afghanistan. Die Gotteskrieger waren ohne Lohn im Diesseits gefallen und als Märtyrer hatten sie Waisen zurückgelassen, die heute in den Madrasen hockten, resümierte er nachdenklich. Seine Genossen hatten ihn damals zum Kampf gedrängt, aber er konnte heil von der Front zurückkehren, fuhr er fort. Er wollte, schloss er mahnend ab, mit der Feder und nicht mit dem Schwert kämpfen, und er hielt den Schülern seinen Stift entgegen.

Salik verstand, was der Lehrer ihnen sagen wollte: dass man auch für einen friedfertigen Jihad kämpfen konnte. Sein Blick schweifte zum stolzen Minarett; um die Statik kümmerte sich Allah, sagte er sich; in solch luftiger Höhe war man ihm näher. Salik fühlte sich schon etwas besser.

Am folgenden Nachmittag, außerhalb der Klasse, im Garten unter einem Baum, erblickte Salik, wie Jalal al-Din und `Izzat sowie zwei weitere Studenten, wahrscheinlich aus einer anderen Madrasa, die Köpfe zusammensteckten. Auf seinen Gruß hin löste sich die Gruppe rasch auf, nur `Izzat kam mit freundlichem Lächeln auf Salik zu, der ihm seine Neugier und Unruhe mitteilte. Viele Fragen hatten sich in der Nacht aufgedrängt. Salik wollte wissen, seit wann es Madrasen denn überhaupt gebe. Diese Frage könne der Imam der nahegelegenen Moschee beantworten, versicherte `Izzat stolz und nahm seinen jungen Freund an die Hand.

In der Moschee, in der sie sich wenige Minuten später einfanden, erklärte der Imam, dass die Madrasen ihren Anfang im Jahr 1067 in der Nizamiyya in Bagdad genommen hätten. Die dort gelehrten Wissenschaften hätten auf die Ausbildung von Verwaltungsbeamten und Richtern abgezielt. Auch habe sich eine Wissenschaft der Disputation (*`ilm al-khilaf*) entwickelt, damals ein bald nicht mehr wegzudenkender Teil der juristischen Ausbildung. Ob das ein friedfertiges Zusammenleben förderte oder eher dazu gedacht war, sich die argumentativen Waffen der Gegner anzueignen, diese Frage konnte der Imam allerdings nicht beantworten.

Sie kamen rechtzeitig zum Abendgebet zurück. Saliks Kopf brummte vor lauter Fragen. Er warf sich zum Gebet nieder.

Er musste sich Klarheit verschaffen. Nach einigem Hin und Her getraute er sich noch, Maulana Rizwi, den Schulleiter der Madrasa, aufzusuchen. In einem schwarzen *Sherwani* beugte dieser sich gerade über Prüfungsbögen, die ihm der Madrasenverband geschickt hatte, als Salik eintrat. Er nippte an einem Glas mit frischem Granatapfelsaft, in der Kammer summte der Computer. Mit der rechten Hand strich er sich den langen grauen Bart, die müden Augen hatten schon viele heilige Orte gesehen. Er betrachtete Saliks fragende Augen, und antwortete, dass *`ilm al-khilaf* sich leider nicht habe durchsetzen können. Schon früh war die Nizamiyya als Bollwerk gegen aufstrebende Schiiten und auch gegen mu'tazilitische „Häresien“ missbraucht worden. Der Computer verstummte – Stromausfall! Salik verstand: Madrasen dienten noch zu anderen Zwecken, als nur Bildung zu vermitteln.

Auf seiner Spurensuche stieß er am nächsten Tag auf Schüler einer benachbarten Madrasa. Diese hänselten ihn als *Papagei des Paradieses*. Aber warum? Er griff nach seinem grünen Turban und dachte an die *Da`wat-e Islami* – seine mächtige Missionsbewegung im Kampf um muslimische Seelen. Einer der Schüler versuchte ihm die Ansicht aufzudrängen, dass traditionelle Lebensweisen in die Irre führten; Besuche von Heiligenorten (*ziyarat*) seien genauso widerwärtige unlautere Neuerungen (*bida`*) wie Fürbitten an Tote (*shafa`at*). Salik stand der Schweiß auf der Stirn, auf keinen Fall wollte er als Ketzer (*murtadd*) gebrandmarkt werden. Aber woher sollte er wissen, was richtig ist.

Er machte sich schnellstens aus dem Staub. Atemlos erreichte er schließlich seine Herberge, ging auf sein Zimmer und berichtete seinem Freund, dem Bücherwurm `Abd al-Mustafa, von seinem Erlebnis. Verketzerung (*takfir*) sei doch nicht neu, wie man etwa bei Ibn Taymiyya (gest. 1327) nachlesen könne, entgegnete dieser trocken. Leidenschaftlich geführte Debatten über reine Nachahmung der Tradition (*taqlid*) versus freies Rasonnement (*ijtihad*) gebe es schon lange. Mit funkelnden Augen erläuterte er weiter: Für uns lebt der Prophet und ist allgegenwärtig. Für jene, die in der Tradition der 1867 gegründeten Madrasa von Deoband nahe Delhi stünden, sei

der Geliebte Gottes hingegen eines natürlichen Todes gestorben, und damit basta. Salik war überwältigt. Was machte er jetzt mit diesen Informationen?

Mit diesen Gedanken verließ er das Zimmer. Seine Schritte wurden schneller, als er Maulana Rizwi sah, der gerade seine Kammer abschloss. Ob Salik mit seiner Antwort zufrieden gewesen sei, wollte er wissen. Aufgeregt berichtete der Junge von seiner beunruhigenden Begegnung mit den fremden Schülern. Der Schulleiter legte daraufhin seine gütige Hand auf Saliks Schulter. Er sprach von den inner-muslimischen Auseinandersetzungen, die seit den 1980er Jahren gewaltsamer geworden seien, genährt durch das Blasphemiegesetz von 1986. Der Lehrer seufzte: Anlässe für Auseinandersetzungen waren etwa Feierlichkeiten zum Todestag eines Sufis (*'urs*), schiitische Prozessionen während des Monats Muharram (*ta'ziya*), oder der Geburtstag des geliebten Gottesgesandten (*milad al-nabi*), Friede sei mit ihm. Salik druckste lange herum, bis er mit der Frage herausrückte, ob denn *'ilm al-khilaf* diese Auseinandersetzungen hätte verhindern können. Väterlich strich der Maulana dem Jungen über das Haar und nannte ihn einen neugierigen Schüler.

Als die Sonne unterging und den Himmel verfärbte, spielten noch einige Jungen Federball im Park der Madrasa. Der *Mu'ezzin* rief zum Abendgebet. Dort oben flogen die Vögel zu ihren Nestern, hier unten eilte man in die Moschee.

Am folgenden Tag, nach dem Unterricht, vernahm Salik nahe des Zimmers von Schulleiter Maulana Rizwi überraschenderweise *'Izzats* Stimme, worauf er vorsichtig in die Kammer lugte und nun auch Jalal al-Din erkannte. Salik wurde herzlich willkommen geheißt, *'Izzat* blickte ihn aufmunternd an.

Der Maulana erinnerte sich der *Muqaddima* des mittelalterlichen Gelehrten Ibn Khaldun (gest. 1406). Dieser hatte die Wissenschaften unterteilt in überlieferte (*naqliyyah*) und rationale (*'aqliyyah*), in sakrale (*diniyyah*) und profane (*dunyawiiyyah*). Traditionswissenschaften, so führte er aus, verdankten ihre Existenz dem göttlich inspirierten Recht, wie es aus Koran und Prophetentradition abgeleitet werden könne; Hilfswissenschaften wie Grammatik und Syntax fielen ebenfalls darunter. Rationale Wissenschaften wie z. B. Logik, Philosophie, Astronomie, Medizin, Mathematik und Metaphysik fußten hingegen auf Traditionen von auch anderen, nicht-islamischen Weltanschauungen. Jalal al-Din räusperte sich nervös.

Maulana Rizwi fuhr fort: Der Unterschied zwischen beiden Wissenstraditionen liege lediglich in ihrer Bezugsquelle, das heißt göttlich (islamisch) bzw. menschlich inspiriertes Wissen. Salik kratzte sich seinen bislang ungeschnittenen Bart und schaute mit hochgezogenen Augenbrauen zu *'Izzat*, der seinerseits Blickkontakt mit Jalal al-Din suchte. Bedeutete dies etwa, dass in der Madrasa nebenan nur Traditionswissen-

schaften gelehrt würden, entschlüpfte es Salik überrascht. *'Izzats* Entgegnung darauf fand große Anerkennung bei Jalal al-Din: Wissen sei allein in Traditionswissenschaften begründet! Die so gegensätzlichen Ausführungen verblüfften Salik erneut.

Indem er seinen Blick zur öffentlichen Arztpraxis der Madrasa nebenan wandte, fuhr der Maulana fort, dass sich diese rationalen Wissenschaften während des *empire-building* durchgesetzt hätten. Beschwingt ließ er die Gebetskette zwischen seinen zerfurchten Fingern hindurch gleiten. Mit Koran allein könnten Millionen von Hindus nicht überzeugt werden. Für weitreichende kulturelle Integrationsprozesse eigneten sich nur die *'aqliyyat*, die rationalen Wissenschaften. Aber Jalal al-Din drängte zum Abschied. *'Izzat* folgte ihm. Zurück blieb ein enttäuschter Salik.

Maulana Rizwi zog sein Hosenband unter dem knielangen Hemd zurecht und fuhr fort: So wurden in allen drei muslimischen Großreichen, dem osmanischen, dem persischen und dem der Moghulen, teilweise die gleichen Bücher studiert: überwiegend Werke der Philosophie, Scholastik und Mathematik. Für einen Moment senkte Salik den Blick und dachte an *'Izzat*. Der Maulana hustelte diskret: Er solle sich gut auf die Prüfungen vorbereiten. Im Zentrum stünden nicht die Texte bekannter damaliger Überlieferer. Vielmehr seien diesen kanonischen Texten immer wieder Kommentare und Glossen beigefügt worden. Diese Sekundärtexte ermöglichten raschen Zugang zu den Kerngedanken und erörterten die typischen zeit- und ortsgebundenen Fragenstellungen. Zu verwirrt war Salik, um den Worten des Lehrers zu folgen, verabschiedete sich und verließ das Zimmer.

Draußen auf dem Hof traf er auf *'Izzat*, der unruhig auf Salik einredete, er solle sich nicht so häufig mit Maulana Rizwi treffen. Unter diesem Wortgetöse konnte ihm Salik gar nicht mehr von dem wunderbaren Schatz der Gelehrtentradition Irans und Zentralasiens des 13./14. Jahrhunderts berichten, von dem ihm der Maulana erzählt hatte. Nur mit gedrückter Stimme brachte Salik noch hervor, dass er die alte Blüte der Madrasa wiederherstellen möchte. *'Izzat* brummte missmutig, ob er Parvez Musharraf in die Hände arbeiten wolle, der auf Drängen der USA gegen die Madrasen zu Felde gezogen sei. Dann drehte er sich um und verschwand. In Saliks Kopf schwirrte es. Was hatte *'Izzat* bloß?

Saliks Unterricht bestand am nächsten Morgen in einem Vortrag über aristotelische Logik anhand des *al-Mirqat al-mizaniyyah* von Fadl-e Imam Khairabadi (gest. 1244/1828) – eine Zusammenfassung von *al-Risala al-shamsiyya fi al-qawa'id al-mantiqiyya* und *Tahdhib fi 'ilm al-mantiq*, Handbücher der Logik und der (philosophischen) Theologie aus dem 13. Jahrhundert. *'Izzat* war auch anwesend. Die Schüler hörten bedächtig zu, ein gegenseitiger Gedankenaustausch war nicht vorgesehen. Unruhig rutschte Salik auf seiner Matte hin und

her. Schließlich unterbrach er die Kanzelrede: War die neuerliche Razzia eine Reaktion auf die konfessionellen Ausschreitungen? Er erhielt die lapidare Antwort, dass zwischen den Logiken der Madrasen Unterschiede bestünden und der Staat seine eigene Logik hätte. Unter den zornigen Augen `Izzats forderte Saliks Neugier weitere Antworten.

In dieser Spannung eilte er nach der Lektion wieder zu Maulana Rizwi. Er klopfte an, öffnete seine Tür und fragte ohne lange Umschweife, ob es denn auch nach dem 14. Jahrhundert ähnliche Entwicklungen in den Madrasen gegeben habe und wie es sich in der Gegenwart verhalte. Der Alte schaute stolz wie ein Vater auf seinen heranwachsenden Sohn und erzählte Salik vom *dars-e nizami*. Dieses ging nicht etwa auf die Nizamiyya in Bagdad zurück, sondern auf Mullah Nizam al-Din (gest. 1748) aus Lucknow. Der Mullah hatte diesen Studienplan vor dem Hintergrund politischer Umwälzungen aufgestellt, als neue Gruppen patriotisch auftraten und ihren eigenen Glauben förderten, aber auch zentralisierte Steuersysteme durchsetzten und ihre Sprachen normierten. Kurzum, sie schufen sich ihre eigenen Herrschaftsräume, und dafür benötigten sie ein entsprechendes Bildungswesen.

Mit den Lehrplänen in den Händen stieß Salik dann am nächsten Tag auf Jalal al-Din und fragte ihn nach den Gründen für den schlechten Ruf der Madrasaerziehung in den Medien und was man dagegen tun könne. Dieser winkte ab und schickte Salik in die Madrasabibliothek. Dort gab ihm der Bibliothekar ein Buch. Darin hieß es, in Folge der kolonialen Eingriffe und der Einführung neuer Bildungssysteme in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hätten Madrasen ihre Funktion als allgemeine Lehranstalt fast gänzlich verloren.

Zwischendurch eilte Salik zur Toilette. Wann würden die schmutzigen Plastikbehälter mit dem Wasser zur Reinigung endlich dem *Muslim Shower* weichen, einer kleinen Wasserspritze? Im Hocken drehte er den Wasserhahn mit der rechten Hand auf und wusch sich mit der Linken. Danach reinigte er die Hand unter fließendem Wasser.

In die Bibliothek zurückgekehrt schmökerte er weiter: die sogenannte Zivilisierungsmission der Kolonialherren sollte eine *globale Ethik* durchsetzen, hieß es da. Wer sich dieser nicht unterwarf, geriet ins Abseits. Seither hießen Madrasen auch *dini madaris* (religiöse Schulen). Ihm fiel die ibn khaldunische Aufteilung in *diniyyah* und *dunyawiyyah* ein. Es war echt kompliziert, stellte Salik fest, und kratzte sich nachdenklich den Kopf.

Im nächsten Moment betrat `Abd al-Mustafa mit einem Paket Bücher die Bibliothek. Immerhin versorgten die etwa 30.000 Madrasen im Lande einen Großteil der Bevölkerung mit Wissen, sagte dieser beiläufig, als habe er Saliks Gedanken gelesen. Sie entschädigten so für fehlende oder überteuerte staatliche Schulen und boten vielen, nicht nur den völlig Mit-

tellosen Bildung aus dem Geist islamischer Barmherzigkeit. Hinter `Abd al-Mustafa betrat `Izzat den Raum und griff sich in einem Regal das Buch *Kampf der Kulturen* und sagte mit fester Stimme, dass die seit der Kolonialzeit entstandenen zahlreichen Denkschulen kaum miteinander zu vereinbaren seien. Ihre Rivalitäten könnten nur durch den wahren Islam beseitigt werden.

Beunruhigt über die Aktivitäten im Umfeld der Madrasa brief Maulana Rizwi in der Zwischenzeit eine Lehrersitzung ein. Salik sollte als Teejunge dabei sein.

Im Kreis der versammelten Kollegen betrachtete der Maulana das monatliche Heft seiner Madrasa, das für den bevorstehenden Fastenmonat druckfrisch vor ihm lag. Die Einnahmen aus freiwilligen Almosen (*sadaqa*, *khairat*) der Nachbarschaft und der Händlernetzwerke stagnierten. Bald würde aber mit hohen Pflichtalmsen (*zakat*) der zahlreichen Rückkehrer aus der Golfregion zu rechnen sein. Außerdem floss den Religionsschulen ja seit 1980 der *zakat* durch staatliche Quellen zu. Diese zusätzlichen Finanzzuweisungen konnten immerhin bis zu etwa einem Drittel ihrer jährlichen Einnahmen betragen.

Salik dachte bei diesen Worten andächtig an das prunkvolle Madrasagebäude, aber angewidert an das täglich eintönige Essen. Es kam ihm das Opferfest in den Sinn – es war noch weit weg, aber der Gedanke daran genügte, um in der ganzen Stadt das Blut der frisch abgezogenen Tierhäute zu wittern, die die Madrasaschüler von den Straßenrändern einsammeln würden. Dann würden sie auch wieder reichlich Fleisch verzehren dürfen. Sein Magen knurrte.

Ein Lehrer beklagte nun, dass in muslimischen Ländern die wirtschaftliche Misere der Madrasen der Verstaatlichung islamischer Stiftungen (*waqf*) geschuldet sei. Zwar hätten die *`ulama*, die Islamgelehrten, sich daraufhin zusammengeschlossen. Ihnen sei es aber nicht gelungen, ihr Bildungswesen nachhaltig zu reformieren. Zu groß seien ihre Zerwürfnisse gewesen, die in Lehre und Unterricht zunehmend zur Schau gestellt würden, bisweilen gestützt durch religiös-politische Parteien, die ihre Mitglieder ja aus Madrasen rekrutierten.

Maulana Rizwi hüstelte billigend und strich sich mit der Rechten über das müde Gesicht. Er schreckte auf, als ein Kollege bemerkte, Madrasen seien in ihr Umfeld eingebettet und fingen einen Großteil der *drop-outs* auf, derjenigen, die sonst nirgendwo in der Gesellschaft eine Chance hätten. Die ihnen angeschlossenen Moscheen – immerhin gab es in Pakistan etwa eine Million – seien wichtige Mobilisierungszentren.

Salik wurde aus seinem kulinarischen Traum gerissen. Hatte er das gerade tatsächlich gehört? Erst vergangenen Freitag hatte er anlässlich der Predigt (*khutbah*) wieder erleben können, wie ein Prediger zu politischer Agitation und Verkette-

rung aufrief, dazu, Muslime mit abweichender Meinung zu Ungläubigen zu erklären. Der religiöse Unterricht und die Freitagspredigt waren daher heiß umkämpft. Und seine Lehrer kämpften offenbar an verschiedenen Fronten mit, dachte Salik mit einem flauen Magengefühl.

Die globale Modernisierung wolle einen universellen Code durchsetzen und rufe dabei religiösen Widerstand lokaler Kräfte hervor, drängte sich jetzt der Rotbart in die Runde. Die Postulate der einen zielten auf die Ausweitung staatlicher Vorherrschaft. Die anderen beharrten auf kultureller und politischer Eigenständigkeit. Zahlreiche Madrasen kämpften gegen den Staat oder rivalisierten miteinander um knappe Ressourcen.

Maulana Rizwi erhob sich daraufhin, um mit strenger Stimme zu intervenieren: Seine Madrasa habe sich seit ihrer Gründung zu einer vorbildlichen Bildungsstätte entwickelt, und er werde alles tun, um sie als solche auch zu erhalten. Junge Menschen benötigten fortschrittliche Bildung und Perspektiven. Er rieb sich die müden Augen, die sich unter buschigen Augenbrauen versteckten, und fügte mit überzeugter Stimme hinzu: Zivilisierung und Reformierung (*islah*) könne aber ein reformierter Lehrplan alleine nicht leisten. Auch die Lehre müsse sich ändern!

Salik sah einen sichtlich indignierten Jalal al-Din. Was war nur los mit ihm, fragte sich Salik, verdrängte aber die mögliche Antwort aus seinem Kopf.

Der Maulana fuhr fort: Der Zugang zum Arbeitsmarkt stelle für junge Absolventen ein großes Problem dar. Zudem gebe es eine wachsende salafistische Ideologie, die sich in den Bartformen und der Kleidung der Golf-Remigranten ausdrückte. Und diese Arbeitsheimkehrer drängten sich nun mit Hilfe des mühsam verdienten Golfkapitals auch in jene Wirtschaftszweige, die bislang von anderen Gesellschaftsgruppen besetzt waren. Die zunehmenden Ausschreitungen zwischen Sunniten und Schiiten waren ihm Indiz dafür. Dass diese Übergriffe durch ausländische Drahtzieher angeheizt wurden, war bekannt.

Kompliziert werde es durch Laien, die diese Widerstandsbewegungen führten und sich dabei auf theologische Ausführungen angesehener Islamgelehrter stützten, prangerte Maulana Rizwi mit mittlerweile hochrotem Gesicht an. Oftmals könnten sich auch Kriminelle emporarbeiten, was von den Madrasen zwar nicht begrüßt, aber bisweilen geduldet werde, da sie ihnen bei der Begleichung offener Rechnungen halfen.

Jalal al-Din stand schon sichtlich der Schweiß auf der Stirn, als der Maulana aus einem englischen Buch zitierte. Ja, sogar überlieferte Loyalitätsstrukturen wie Familien, Stämme und Netzwerke gelehrter Tradition könnten unterwandert werden. Damit nicht genug: Wenn der Staat als Garant für Frie-

den, Wohlstand und Gerechtigkeit versage, könnten diese Kriminellen die Übergriffe religiös rechtfertigen – als könnten sie die alleinige Stellvertretung des Islams beanspruchen. Und dabei bedienten sie sich auch unschuldiger Madrasaschüler! Dies ist nicht tolerierbar, überschlug sich seine Stimme. Er musste seinen Turban zurecht rücken.

Ins Zimmer zurückgekehrt, teilte Salik mit den Kameraden seine verwirrenden Eindrücke. Die Nacht verlief unruhig, Salik ging mehrmals zur Tür und schaute hinaus, da er glaubte, Geräusche zu hören. Plötzlich erblickte er im Dunklen der Nacht tatsächlich einige flüchtige Gestalten. In Schals und tief heruntergezogenen Mützen eilten sie über den Hof nach draußen. Salik kam die Handbewegung eines jungen Mannes bekannt vor, mit der zu rascher Aktion gewinkt wurde. Ein anderer Schatten erinnerte ihn an Jalal al-Din. Sobald der Hof wieder leer war, hörte er draußen vor der Madrasa Motorenlärm, der sich bald mit dem von jaulenden Hunden und knatternden Rikshaws vermischte.

Am nächsten Morgen fehlte `Izzat auf dem Hof. Saliks unruhige Blicke hefteten sich stattdessen auf `Abd al-Mustafa, der ihm aufgewühlt eine Zeitungsmeldung unter die Nase hielt: Es habe wieder einen Anschlag auf einen Militärstützpunkt gegeben – mit zahlreichen Toten. Salik rutschte das Herz in die Hose. `Abd al-Mustafas Versuche, ihn damit aufzumuntern, dass er selber lieber die Bibliothek besuche, als sich mit Leuten wie `Izzat herumzutreiben, fruchteten nur wenig.

Umso erleichterter war er am nächsten Tag, als seine übernächtigen Augen `Izzat in der Madrasa fanden. Ihre Blicke trafen sich nur kurz, `Izzat war offenbar in Gedanken versunken. Im nächsten Moment rief der Bürovorsteher Salik zu sich. Er habe einen Brief seines Vaters erhalten. Salik öffnete den Brief hastig und las. Erfreuten ihn die ersten Zeilen noch, so wurde er zusehends betrübter. Mutlosigkeit machte sich in ihm breit. Er war allein mit der Bürde, ging ziellos umher. Erst gegen Abend, kurz vor dem Gebet, fand ihn `Izzat und erkundigte sich nach dem Grund seines Zustandes. Er war ihm nahe, auch wenn Welten zwischen ihnen lagen. Salik hielt ihm den Brief hin: Sein Vater habe geschrieben, seine älteste Tochter habe endlich einen Heiratsantrag erhalten und er würde sie nun zu gerne und rasch verheiraten. `Izzat drückte sein Kinn nach oben. Das Problem sei, so fuhr Salik fort, dass die antragende Partei eine sehr, sehr hohe Mitgift forderte. Wahrscheinlich wegen des fortgeschrittenen Alters. Er, Salik, musste noch vier Jahre studieren, bis er seinem Vater helfen konnte. Dann wäre seine Schwester nicht mehr heiratsfähig, und die anderen Schwestern ...

`Izzat trocknete Saliks Tränen, zog ihn zu sich und flüsterte ihm ins Ohr: Es gebe doch zahlreiche Wege, schnell an viel Geld zu gelangen. Salik sah `Izzat sprachlos an. In die betrübten Augen mischte sich ein Anflug von Hoffnung.

Salik ging auf sein Zimmer und streckte sich auf seinem Bett

aus. Er achtete nicht auf die Stimmen seiner Kameraden, die Blicke an die Decke geheftet, die ihm doch keine Grenze setzen konnte. Er schaute durch sie hindurch ins Leere. Bilder seines Vaters, seiner Schwester, Maulana Rizwis und seines Traums von einer Madrasa drehten sich im Kreis. Übrig blieb

der hoffungslose Gesichtsausdruck seines orientierungslosen Vaters. Seine Träume lösten sich in Tränen auf.

Im Schatten der Nacht schlich er hinaus, auf die dritte Etage, und klopfte an `Izzats Tür ...

JAMAL MALIK ist Professor für Islamwissenschaft an der Universität Erfurt. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Bereiche Muslime in Europa und Islam in Südasien.

BUSHRA IQBAL ist Schriftstellerin und Dramatikerin. Sie ist Gründerin des Pakistan Women Writers Forum und Urdu-Lehrerin in Deutschland.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

Pak Women Writers Forum

<http://www.womenwritersforum.org.pk/>

de, en

■ **Das afghanische Hochschulsystem ist um seine Probleme nicht zu beneiden. Der Bereich der akademischen Bildung wird auf absehbare Zeit mit dem enormen Geburtenzuwachs im Land zu kämpfen haben. Zwei Drittel der Bevölkerung sind jünger als 25 Jahre. Von Jahr zu Jahr steigt so die Anzahl der Schüler, die in höhere Bildungseinrichtungen drängen. Kann das afghanische Bildungssystem damit fertig werden?**

UND SIE BEWEGEN SICH DOCH DIE HOCHSCHULEN IN AFGHANISTAN

VON MARTIN GERNER

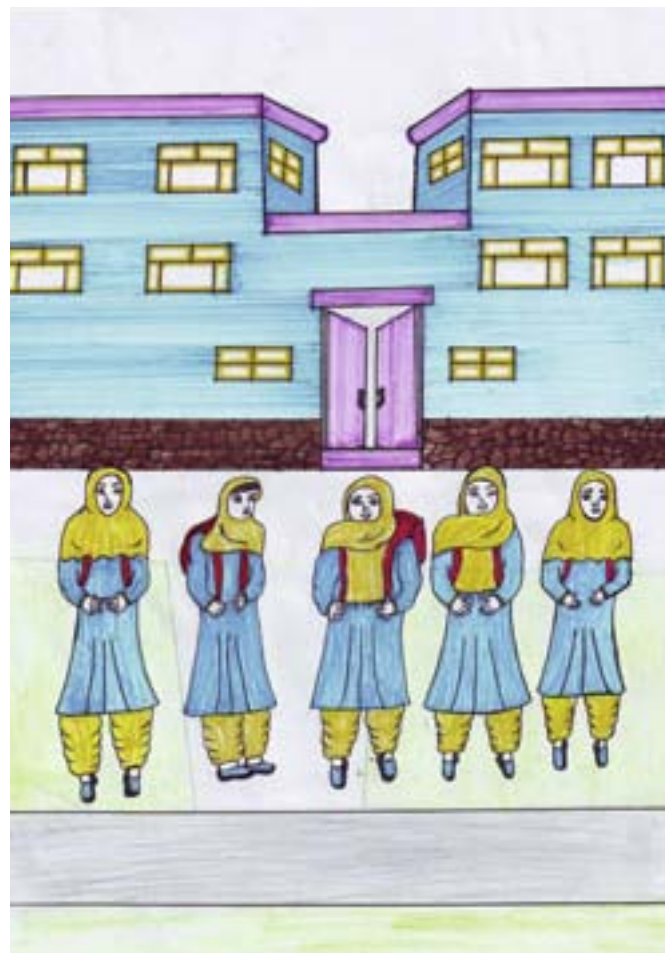
Die Entwicklung der letzten Jahre ist ebenso bemerkenswert wie prekär: Für 2002 verzeichnet eine Anzahl von Quellen 8.000 Studenten landesweit, 2009 schon 62.000 und Ende 2013 rund 120.000. Geschätzten 300.000 Schulabgängern stehen rund 70.000 bis 80.000 Studienplätze im staatlichen System gegenüber, ist zu lesen. Auch wenn bei solchen Zahlen im afghanischen Kontext Skepsis angebracht ist: Schon jetzt sind der faire Zugang zur höheren Bildung und Chancengleichheit wachsende Herausforderungen an den afghanischen Staat.

So nehmen jedes Jahr etwa um die Zeit der concours, der schriftlichen Aufnahmeprüfung für die staatlichen Universitäten, Ränkespiele mit Bestechung und Schmiergeldzahlungen ihren Lauf. „Betrug hat an den meisten Fakultäten Tradition“, meint ein Kabuler Dozent, „die Ministerialbürokratie ist selbst mit involviert. Und auf Chancengleichheit zu klagen, hat wenig Sinn angesichts einer Justiz, die nicht unabhängig ist.“ Einige Vorwürfe und Beschwerden landen auch im Fernsehen und den öffentlichen Medien. Das Problem gelöst hat dies bisher nicht. Groß sind die Widerstände auf allen Ebenen. Nicht selten, so berichten Insider, sind es Kinder zahlungskräftiger oder einflussreicher Familien, die so ihren eigenen Nachwuchs in den Medizin- oder Ingenieurs-Fakultäten durchdrücken, obwohl andere bessere Ergebnisse vorweisen können.

DREI-KLASSEN-BILDUNG

Aus studentischer Sicht zerfällt die afghanische Hochschullandschaft in eine Art Drei-Klassen-Gesellschaft. Die besten Chancen hat jene kleine Schicht, die die lukrativen Auslandsstipendien für Europa, die USA oder Australien ergattert. So ermöglicht etwa der Deutsche Akademische Austauschdienst DAAD mit dem *Stabilitätspakt Afghanistan* und Mitteln des Auswärtigen Amtes seit 2002

zahlreichen Stipendiaten/innen aus Afghanistan ein Studium in Deutschland, das auf einen Master-Abschluss oder eine Promotion zielt. Sinn ist es, durch die rückkehrenden Stipendiaten über Dozenten und Lehrkräfte zu verfügen, die den Nukleus neu ausgestatteter Fakultäten bilden können und diese an das internationale akademische Niveau heranführen sollen. Alle Stipendiaten müssen im Übrigen unterschreiben, dass sie nach dem Studium in Deutschland in ihr Heimatland zurückgehen. Das haben einige in der Vergangenheit nicht immer getan.



Eine Zeichnung aus dem Buch von Roger Willemsen: *Es war einmal oder nicht. Afghanische Kinder und ihre Welt*. S. Fischer Verlag, Frankfurt 2013.

Die zweite Gruppe sind jene Studenten, die einen Platz an einer der 26 staatlichen Hochschulen in Afghanistan bekommen. Wenngleich Lehrpläne und Administration oft veraltet sind, die Ausstattung gemessen an internationalen Standards rudimentär ist und die Einrichtungen in einem Geist geführt werden, der gelegentlich an eine Disziplinierungsanstalt erinnert – ein staatliches Studium öffnet nach wie vor Türen, und sei es zu einem weiterführenden Studium im benachbarten Indien oder Pakistan.

Der dritten Gruppe – geschätzte 50.000 bis 70.000 junge Männer und Frauen, die den concours nicht schaffen oder am System scheitern – bleibt der Rekurs auf eine der rund 75 privaten Universitäten. Diese Institute sind in den letzten sechs Jahren wie Pilze aus dem Boden geschossen. Ein heftiger Konkurrenzkampf ist entbrannt. Alle buhlen – ohne staatliche Mittel, dafür aber mit weithin sichtbaren Bill-Boards an zentralen Plätzen in Kabul wie auch im Internet – um Gunst und Gelder der Studenten bzw. deren Eltern. Das treibt Blüten, die man versucht ist, typisch afghanisch zu nennen: So haben erfolgreiche afghanische Geschäftsleute höhere Bildungseinrichtungen ins Leben gerufen. Aber auch politische Akteure, darunter Gouverneure, gewendete Warlords und auch ehemalige Taliban, haben ihre Präferenz erklärt. Alle gehören sie zu den Gründern oder Mitbegründern neuer Privat-Institute, in der Hoffnung, so langfristig Einfluss auf die afghanische Gesellschaft und ihre Jugend zu nehmen. Für die Dawat-Universität hat z. B. der streng-konservative und saudi-freundliche Mujaheddin-Führer Abdul Salam Sayyaf mehr als nur seinen Namen gegeben, und die Ariya-Privathochschule wird Mazars Gouverneur Atta Noor zugerechnet, um nur zwei Beispiele zu nennen.

PROFITSTREBEN STATT AUFNAHMEPRÜFUNG

Die Krux der Privat-Universitäten: „Es gibt keine Aufnahmeprüfungen. Das heißt, es werden alle Studenten aufgenommen. Aber so steigt das Niveau nicht, sondern es bleibt gleichmäßig schwach“, kritisiert Ali Amiri, Dozent und Mitbegründer der Ibn Sina Privat-Uni in Kabul. In den letzten zwei Jahren, so erzählt er, ist die Studentenzahl dort von 400 auf 1.400 angestiegen, darunter ein gutes Drittel Frauen. „Allein durch die Gebühren der Studenten nimmt die Universität im Jahr umgerechnet rund 1 Million US-Dollar ein“, rechnet Amiri vor. Einnahmen, mit denen die Einrichtung im nächsten Jahrzehnt Land kaufen und vor den Toren Kabuls einen größeren Campus errichten möchte. Andere Privat-Universitäten folgen eher kurzfristigem Profit-Streben, das symptomatisch er-

scheint für den ungebändigten Kapitalismus, der die afghanische Wirtschaft prägt.

In all dieser neuen akademischen Unübersichtlichkeit spielt eine Universität wie in einer eigenen Liga: die American University of Kabul, ins Leben gerufen durch starke Bündle, die von der regierungsamtlichen Politik über US-Hochschulen bis zu Privatiers reichen. Die Gebühren für ein Studienjahr liegen hier deutlich im vierstelligen Dollar-Bereich. Leisten kann sich das nur ein Teil der neuen kabuler und afghanischen Eliten, weshalb die Universität als Schmiede für die Kinder von Regierungsmitgliedern und Ministerialbeamten gilt.

Einen möglichen Vorteil haben die Privat-Universitäten: Bei ihnen findet man relativ junges, flexibles Personal. Zum Beispiel engagierte junge Frauen als freie Lehrbeauftragte, die im einen oder anderen Fall an Elite-Universitäten in den USA und Europa studiert haben, und die lieber abseits der alten staatlichen Strukturen arbeiten und vernetzt sind (siehe Interview mit Shahrzad A. auf Seite 12).

NICHT OHNE ZUVERSICHT

„An den staatlichen Universitäten blockieren ältere Dozenten nicht selten den Übergang ins neue Zeitalter. Ein Teil macht keinen Platz für die Jüngeren, obwohl sie offiziell längst pensioniert sind und die junge Generation besser qualifiziert ist“, beobachtet Niamatullah Ibrahim. Die Jüngeren scheinen gleichwohl nicht zu resignieren. „2002 hat es an unserer Fakultät in Kabul nur rund zehn Prozent Dozenten mit Magister-Abschluss gegeben. Jetzt sind es rund 80 Prozent“, sagt ein ehemaliger Auslandsstipendiat nicht ohne Zuversicht. Und er zählt auf: mehr und bessere englischen Fachbücher, ein gepflegtes Labor, neuen Mikroskope und 36 Lehrkräfte. Eine Fakultät im Wandel. Und wer nicht die begehrten Auslandsstipendien für Europa, Australien oder die USA erhält, konzentriert sich eben auf Afghanistans Nachbarländer: Indien, Pakistan oder Tadschikistan. „Mehrere Dozenten der Uni Kabul sind zur Zeit dort, um ihren Master zu machen“, erzählt ein Mitarbeiter der Faculty of Fine Arts. Die Gebühren seien erschwinglich, ein Visum leicht erhältlich und die Leistungsanforderungen nicht zu hoch. Zudem wird auch dort Persisch gesprochen.

Es ist wie so häufig in Afghanistan. Es gilt das ‚sowohl als auch‘. Das System müsste zwar sobald wie möglich komplett reformiert werden. Aber es bewegt sich auch ohne Reform, manchmal ganz gewaltig und gegen viele Unkenrufe.

AFGHANISTAN 2022

INTERVIEW MIT SHAHRZAD A.

Shahrazad A., 25 Jahre alt, unterrichtet an einer der privaten Hochschulen und hat vorher an Elite-Universitäten in den USA und England studiert. Sie ist Mitbegründerin einer erfolgreichen afghanischen Beratungsfirma, außerdem gehört sie einer Bewegung an, die Zielvorstellungen für ein Afghanistan der Zukunft formuliert: Afghanistan 2022.

Wie sieht Ihre Arbeit aus?

Ich arbeite in Kabul für eine Consulting-Firma, die ich mit drei Partnern aufgebaut habe. Das ist eine große Herausforderung. Wenn wir z. B. in den Provinzen arbeiten, ist Sicherheit für uns und unsere Mitarbeiter immer ein Thema. Ich bin auch Teil einer Bewegung politisch aktiver junger Leute. Die Bewegung nennt sich Afghanistan 2022. Auch hier gibt es ständig Herausforderungen.

Wie sieht der Alltag aus?

Ich bin jetzt 25. Wenn ich mich vergleiche mit den Altersgenossen im Ausland, dann tragen wir eine Menge Ungewissheiten mit uns herum. Immerfort. Wir diskutieren untereinander: Soll ich wegziehen von hier, oder soll ich bleiben? Soll ich mit der Regierung arbeiten oder nicht? Mir hat es immer geholfen, mich an der Wirklichkeit hier zu orientieren. Ich denke, es gibt ein enormes Potenzial in Afghanistan. Natürlich gibt es viele Probleme: Wir haben eine schreckliche Vergangenheit, der wir uns als Nation stellen müssen. Und wir haben Angst, das anzugehen. Wir schieben die Auseinandersetzung mit unserer Vergangenheit ständig von uns weg. Wir sind Menschen, die einander zerstört haben und die darüber auch das Land zerstört haben. Wir sind ein Volk, das – traurigerweise – eine große Gabe zu Gewalt und Zerstörung hat. Das hat die Vergangenheit uns gelehrt. Wir können aber auch aufbauen und haben ein Potenzial für eine friedlichere Entwicklung und für Demokratie.

Wer sind die Leute, die in der Bewegung Afghanistan 2022 zusammenkommen?

Wir sind junge Menschen von überall her in Afghanistan, aus Kabul und den Provinzen.

Was uns verbindet ist, dass wir uns als unabhängig vom politischen Betrieb verstehen. Zugleich suchen wir Leute, die auf die eine oder andere Weise von sich reden gemacht haben, die ihre Sache mit Ernst und Überzeugung machen, die leidenschaftlich sind, und die ihr Land lieben und etwas bewegen wollen. Unter uns gibt es welche, die stellvertretende Minister sind, oder Leute wie mich, die ihr privates Unternehmen haben. Wir haben Uni-Dozenten, Lehrer und andere, die sich in der Zivilgesellschaft und für Menschenrechte engagieren. Auch Studenten gibt es bei uns, v. a. in den Provinzen.

Was soll sich bis 2022 ereignen, also in acht Jahren, wenn euer Name Realität wird?

Uns allen ist klar: Wir müssen koexistieren, wir müssen dafür sorgen, dass diese Gesellschaft funktioniert, dass wir zusammenarbeiten, ob wir das wollen oder nicht. Wir müssen es zumindest versuchen. Ich will in acht Jahren in einem Afghanistan mit einer stabilen Regierung leben, mit demokratischen Institutionen besser als heute, mit Bildungsmöglichkeiten für alle. Afghanistan soll einen besseren Ruf haben in der Welt. Daran wollen wir arbeiten, davon will ich ein Teil sein. In der afghanischen Geschichte gibt es Zeiten der Stabilität, unterbrochen von Chaos. Und dann erneute Stabilität, die wieder von Chaos unterbrochen wurde. Mehrfach musste wieder von Null angefangen werden. Und 2022, dieses symbolische Datum, könnte ein Zeitpunkt sein, an dem die Entwicklung idealerweise unumkehrbar ist.

Welche Erfahrungen machen Sie an der privaten Universität, an der Sie unterrichten?

Die Sprache kommt oft auf das Thema Religion. In einem Seminar habe ich zu den Studentinnen gesagt: Dies ist eine akademische Veranstaltung. Ich möchte, dass wir offen denken. Ich werde hier Dinge sagen, an die ich glaube, und andere, die nicht meiner Meinung entsprechen, die aber dazugehören, wenn wir von Gender-Theorien sprechen. Das eine oder andere wird euch aufregen oder euch wütend machen.

Und dann hab ich gesagt: Nun stellt euch alle, auch die Frauen, mit Vor- und Nachnamen vor, wenn ihr mögt. Denn das rührt an einem kulturellen Tabu. Es gibt eine Tradition, dass Frauen ihren vollen Namen nicht öffentlich sagen.

Warum?

Darüber haben wir diskutiert. Das war sehr spannend. Ich sagte: Wir kennen den Namen der Frau des Propheten. Und den der Schwester und Mutter des Propheten. Also hat dieses Namens-Tabu nicht mit Islam zu tun. Ich habe also über feministische Theorie geredet. Wie Frauen sich kleiden und was das über das Herrschaftsgebaren von Männern aussagt. Das hat einige in der Klasse natürlich provoziert.

Der Hedjab, meinte eine Studentin, das stehe im Koran und ist nichts, was Männer eingeführt hätten. Es sei das Wort Gottes. Wie ich so etwas sagen könne.

Ich habe geantwortet, dass es mehrere Wege gibt, den Islam zu interpretieren. Einige waren entrüstet. Wieder andere haben gekontert und gesagt: Schaut! Ihr seid hier nicht die einzigen Muslime im Raum. Der Islam ist keine Religion, die einigen Wenigen gehört. Und es ist in Ordnung, wenn eine Frau sich anders kleidet. Das war das Wichtige an unserer Diskussion: dass wir Muslime lernen offen miteinander zu streiten. Kann Säkularismus die Probleme lösen? Vielleicht. Ich bin mir nicht sicher. In jedem Fall müssen wir lernen, über Religion zu reden, uns ganz normal darüber zu unterhalten und zu streiten. Statt nur unter den Eliten muss es zu einer ganz normalen Sache werden. Die Zeiten ändern sich, auch wenn gewisse Dinge bestehen bleiben.

Was wird 2014? Und was wird mit den Frauen im Land?

Sorgen mache ich mir über die Rechte von Frauen. Viele Dinge sind falsch gelaufen, andere richtig. Die Tatsache, dass viele über die Situation und Rechte von Frauen forschen und berichten, ist eine gute Sache. Ich denke, es wird auch weiterhin Taliban geben, die die Regierung bekämpfen. Das Zeichen an die Taliban wäre meiner Ansicht nach: Schaut, die Menschen in Afghanistan haben sich für Demokratie und die bestehende Verfassung entschieden und sie wollen so leben.

Welche lessons learned gibt es für die Geberländer?

Man hat viele Hilfsprogramme aufgelegt. Oft genug aber gab es darin keine Arbeitsmöglichkeiten für Frauen. Und: Die

Männer sind bei diesen Hilfsprogrammen nicht mit an die Hand genommen worden. Man hat sie nicht einbezogen und sich stattdessen nur auf die Frauen konzentriert. So haben eine Reihe von Hilfsprogrammen Konflikte hervorgerufen. Manche sind heilsam. Andere sorgen dafür, dass alles nach hinten losgeht, weil die Männer mit Ablehnung reagieren.

Was sind die größten Errungenschaften der letzten Jahre? Und was empfinden Sie jetzt als bedroht?

Ich denke, Bildung ist eine Errungenschaft. Höhere Bildung an Hochschulen. Und die Kommunikationsmöglichkeiten. Die Tatsache, dass jeder ein Handy benutzen kann. Egal ob in den Bergen von Badakhshan oder in der Wüste von Helmand. Und damit jeden Beliebigen anrufen kann. Das hat soziale und kulturelle Folgen für das ganze Land. Und die neue Medienlandschaft hat enorm viel verändert, die Art und Weise, wie die Gesellschaft funktioniert. Die junge Generation orientiert sich an dem, was berichtet wird. Wir haben eine relative Freiheit gehabt in den letzten zehn Jahren. Also dass man den Staatspräsidenten kritisieren kann, ohne dafür automatisch Probleme zu bekommen. Man kann so ziemlich alles über ihn sagen. Das ist eine neue, eine positive Kultur.

Aber angenommen, die Dinge laufen schlecht. Selbst dann, im schlechtesten aller Fälle, würde ich hier bleiben. Das könnte bedeuten, dass ich zu Hause bleibe und von dort arbeiten würde. Aber ich würde lieber hier in Afghanistan in meinen eigenen vier Wänden sein, als Akademikerin in Europa zu sein.

MARTIN GERNER ist freier Journalist und Filmemacher mit Schwerpunkt Afghanistan. Er lebt in Köln.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ **Iran ist ein Vielvölkerstaat, in dem mehr als ein Dutzend Sprachen gesprochen werden. Diese Sprachen sind unter anderem: Persisch, Belutschi, Luri, Arabisch und Türkisch. Aber die Bildungspolitik des Landes ignoriert diese Sprachenvielfalt.**

SPRACHENVIELFALT ALS CHANCE

MUTTERSPRACHLICHE BILDUNG IM VIELVÖLKERSTAAT IRAN

VON **MANUTSCHEHR AMIRPUR**



Die Islamische Republik Iran setzt die Politik des alten Regimes fort und lässt nur die Erlernung der offiziellen Sprache (Persisch) zu, obwohl dies dem Verfassungsgebot widerspricht. Auch hier herrscht die im Nahen und Mittleren Osten übliche Tradition weiter: Ein Land, eine Sprache, auch wenn dies den Tatsachen widerspricht. Ein Blick auf die Nachbarstaaten lässt das Problem erkennen. Das Land, das sich nach dem Ersten Weltkrieg Republik Türkei nennt, begründet seine Existenz auf der Doktrin, dass die Bevölkerung Kleinasiens nur eine Sprache und eine Religion hat. So werden die Kurden und Aleviten schlichtweg ignoriert. Auch die Länder, die nach dem Zusammenbruch des Osmanischen Reiches infolge des Ersten Weltkrieges durch die französischen und englischen Mandatsmächte als Irak, Syrien, Libanon, Jordanien und Palästina ohne Rücksicht auf die völkischen und historischen Grenzen praktisch auf dem Reißbrett geschaffen wurden, befolgen diese Politik. Einer der Gründe für die Bürgerkriege in der Türkei und im Irak beruht auf dieser Politik nach dem Grundsatz: Es kann nicht sein, was nicht sein darf.

MISSBRAUCH IMPORTIERTER BEGRIFFE

Kompliziert wird die Angelegenheit, wenn beide Seiten mit neuen, importierten Begriffen miteinander streiten. Begriffe, für die sie nicht einmal richtige Wörter in ihren Sprachen geprägt haben. Sie beschuldigen sich gegenseitig zum Beispiel des Chauvinismus, Panturkismus, Panarabismus und Faschismus, sie reden von Nation, Nationalität, Nationalstaat und dergleichen mehr. Während sich die europäischen Staaten nach langen blutigen Kriegen von dem Virus der Ideologien zu befreien suchen und sich in Wirtschafts-, Politik- und Wertgemeinschaften zusammenschließen, beharren die Politiker des Nahen und Mittleren Ostens mit Bezug auf ihre tatsächliche oder eingebildete Größe auf dem Nationalismus und versuchen, die gescheiterte europäische Tradition in einer anderen Form bei sich aufleben zu lassen.

Der Missbrauch dieser importierten Begriffe hat eine gewisse Tradition. Die Entdeckung der „glorreichen“ Vergangenheit Irans durch deut-

Studentinnen an der
privaten IT-Universität
Dibagaran Tehran in
Teheran, Iran.
Foto: Markus Kirchgessner
@ Goethe-Institut

sche Archäologen und Linguisten war ein Vorwand, den Virus des Rassismus nach Iran zu exportieren. Auch die iranischen Nachbarn sind davon nicht verschont geblieben. Der berühmte Spruch von Atatürk: „Glücklich, wer sich Türke nennt“, gehört zu solchen Äußerungen, die nach dem allmorgendlichen Singen der Nationalhymne vor dem Unterricht als Eid von einem Jungen und einem Mädchen gesprochen und von allen anderen Schülern wiederholt wird. Nun, da die Regierung eine Versöhnung mit den Kurden versucht, behauptet sie, dass sich dieser Spruch lediglich auf die Staatsbürgerschaft bezieht und nicht auf das türkische Volk.

Im Streit um den Muttersprachenunterricht in Iran werden wissenschaftliche und unbegründete Behauptungen aufgestellt, die letztlich zu Gewalt und Gegengewalt zwischen den Vertretern des Regimes und den Aktivisten führen. Die Völker, die ihre Muttersprache nicht lernen dürfen, beschuldigen die „Perser“ des Chauvinismus und sagen, dass sie die türkische, kurdische, belutschische „Nation oder Nationalität“ unterdrücken. Die Persischsprachigen beschuldigen diese Völker ihrerseits des Separatismus, Pantürkismus und Panarabismus. Mit Hinweis auf das mittelpersische Aseri sagen sie, dass die Aserbajdschaner keine Türken seien, und die Araber keine Araber seien, weil Chuzestan bis weit in den Irak schon immer dem iranischen Territorium gehörte und Ktesiphon, die Hauptstadt der Parther und Sassaniden, in der Nähe des heutigen Bagdad lag. Das sind Wortgefechte, die mit den gegenwärtigen Tatsachen nichts zu tun haben.

WAS HEISST SCHON PERSER?

Ein Volk unter diesem Namen existiert in Iran nicht. Sind damit die Menschen in der Provinz Fars gemeint? Was hat diese Bevölkerung für eine Macht, um die iranische Sprachpolitik zu bestimmen? Sind damit die persischsprachigen Provinzen Khorasan, Kerman, Isfahan usw. gemeint? Diese Menschen werden sich aber nicht anders nennen als Khorasaner, Kermander, Isfahani. Wenn so ein Volk existiert hätte, wann haben sie jemals über das ganze Land regiert, um Iran ihre Macht aufzuzwingen? Nach dem Zusammenbruch des Sassanidenreiches und einer 200-jährigen Herrschaft der Araber haben das Land überwiegend die türkisch- und mongolischstämmigen Iraner regiert. Gerade die beiden letzten Volksgruppen haben die persische Sprache nicht nur in Iran, sondern auch in Kleinasien, im Kaukasus, in Zentralasien und Indien gefördert. Die Hofsprache der Rumseldschuken in Ost-Anatolien war Persisch und ihre Hauptstadt Konya ein Zentrum der persischen Literatur, wo Mevlana (Maulana) Rumi, ein Gigant der persischen Dichtung, tätig war. Die mongolischen Timuriden haben das Persische zur Hofsprache Indiens gemacht und Jahrhunderte lang gefördert und gepflegt, obwohl ihre ursprüngliche Sprache Tschagatai-Türkisch war. Das geschah nicht aus Liebe oder Verbundenheit zu einem bestimmten Volk, sie wurden von der Kraft der persischen Sprache angezogen, von der Sprache Ferdowsis und nicht von der Macht des iranischen Volkes, das sie ohnehin besiegt hatten. Auch in

der heutigen Welt übt die englische Sprache diese Anziehungskraft auch dort aus, wo die Menschen nebenbei ihre anti-amerikanischen Ressentiments pflegen.

Auch der Vorwurf der anderen Seite ist historisch unbegründet: nämlich der Vorwurf des Separatismus. Es trifft schon zu, dass es in Iran separatistische Bestrebungen gegeben hat und auch heute noch gibt. Die kommen aber von außen und nicht von innen. Die ältesten von ihnen waren die Bestrebungen des Osmanischen Reiches, um das türkischsprachige Aserbajdschan von Iran zu trennen, eine Politik, die bis zum Ersten Weltkrieg andauerte. Die osmanische Armee war bisweilen erfolgreich, besetzte Aserbajdschan und wurde unter großen Opfern der Aserbajdschaner und der Kizilbasch (die selber mehrheitlich aus Anatolien stammten) zurückgeworfen. Nicht selten ließen beide Seiten verbrannte Erde zurück. Ein anderer Eroberungsversuch wurde vom russischen Zarenreich gestartet und führte zur Annektierung von siebzehn iranischen Städten in Transkaukasien und zu den Verträgen von Golestan und Turkmantschai, die von den Iranern mit dem Attribut „schändlich“ bezeichnet werden. Die nächste Bestrebung, Aserbajdschan völlig von Iran zu trennen, wurde gestartet, als die Alliierten im Zweiten Weltkrieg Iran besetzten. Doch die Bolschewiken konnten ihre Absichten nicht wie die zaristischen Russen durchsetzen, weil dieses Mal die Großmächte nicht mitmachten. Das Volk war ohnehin nicht auf ihrer Seite. Der letzte erfolglose Versuch in dieser Hinsicht war der von Saddam Hussein angezettelte Krieg, um Chuzestan zu annektieren. Auch hier kämpften die chuzestanischen Araber, die heute des Separatismus beschuldigt werden, an vorderster Front, um die Integrität des Landes (des heutigen Iran) zu verteidigen. Dazu brauchten sie keine völkischen Ideologien und Begriffe wie Nation und Nationalstaat. Iran war seit der Zeit der Achämeniden immer ein Vielvölkerstaat und ist auch ohne diese importierten Begriffe bestehen geblieben.

Nur die Begründung, die Aserbajdschaner seien keine Türken, sondern türksprachig, weil dort in früheren Zeiten eine Sprache gesprochen wurde, die zum mittelpersischen Spektrum gehört, oder die Kurden seien die Nachkommen der Meder, das erste arische Volk, das Iran beherrschte, löst nicht das Problem. Diese Begründung klingt wie die Behauptung der Kemalisten, die die Kurden als Bergtürken bezeichnen. Das sind unterschwellige rassistische Aussprüche, die diesen Völkern nicht weiterhelfen. Sie sprechen heute Türkisch, Kurdisch oder Arabisch und wollen, dass in den Schulen auch in ihrer eigenen Sprache unterrichtet wird.

POLITISIERUNG EINES GRUNDRECHTES

Die Vermengung des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Separatismus ist die Politisierung eines Grundrechts mittels trügerischer Vorstellungen. Hier handelt es sich um ein Menschenrecht, um das Recht auf Muttersprache, das in vielen internationalen Konventionen bestätigt worden ist. Die Verfassung der Islamischen Republik Iran hat den Weg für den

Muttersprachenunterricht freigemacht. Dort heißt es in Art. 15: „Die gemeinsame Sprache und Schrift des iranischen Volkes ist Persisch. Offizielle Urkunden, Schriftwechsel und Texte sowie Lehrbücher müssen in dieser Sprache und Schrift abgefasst sein. Der Gebrauch der einheimischen Sprachen und Dialekte in der Presse und in anderen Medien wie auch der Unterricht der entsprechenden Literatur in den Schulen ist jedoch neben der persischen Sprache frei.“

Dieser Artikel ist nicht eindeutig. Was heißt „Unterricht der entsprechenden Literatur in den Schulen“? Literatur in der Originalsprache? Dann müssen die Schüler aber vorher eine Lese- und Schreibkompetenz in dieser Sprache erwerben, um die Literatur im Original lesen und verstehen zu können. Warum hat man dann nicht eindeutig vom Muttersprachenunterricht gesprochen? Wenn damit die übersetzte Literatur gemeint sein soll, führt dies nicht zur Erlernung der Sprache. Was heißt „frei“ beim Unterricht dieser Sprachen? Ist der Muttersprachenunterricht ein Wahlfach oder gehört er nur zu den Fächern, die privat unterrichtet werden sollen? Wer kommt für die Kosten auf? Bücher, Ausbildung der Lehrer und Einstellung des Lehrpersonals?

Das sind Probleme, für deren Lösung die vergangenen Regierungen keine Mittel und Wege aufgezeigt haben. Probleme, auf die lediglich die Kandidaten des Präsidentenamtes zu Wahlzeiten aufmerksam werden. Sobald Wahlen angesagt sind, kommen die Kandidaten nach Täbris, der größten Stadt der Minderheiten, und versprechen, dass sie die Frage der Muttersprache lösen werden, sobald sie für dieses Amt gewählt werden. Der letzte Präsident war auch keine Ausnahme von dieser Regel. „Der Unterricht der Muttersprache der Iraner wird offiziell auf der Ebene der Schulen und Universitäten in völliger Durchführung des Artikels 15 der Verfassung und zur Verstärkung der Kultur und Literatur der iranischen Völker und zur Vermeidung ihres Untergangs durchgeführt“ gehörte zu den wichtigsten Versprechungen von Rohani. Er ging sogar einen Schritt weiter und sagte, dass in Täbris eine Akademie der Sprache und Literatur Aserbaidschans eröffnet wird. Da fragt sich der verwunderte Zuhörer, wie das eigentlich gehen soll, wenn man es nicht einmal geschafft hat, den Sprachunterricht in den Schulen zu organisieren.

Doch die Worte zeigten ihre Wirkung, und Rohani wurde in den Provinzen, in denen diese Völker mehrheitlich leben, mit mehr Stimmen gewählt als im Landesdurchschnitt. Das Schuljahr begann, vom Muttersprachenunterricht oder auch nur von einem Entwurf dazu war nichts mehr zu hören. Die Sachverständigen sagen mit Recht, dass keine Bücher und keine Lehrer für so eine große Aufgabe vorhanden sind. Es hilft auch nichts, sich darüber zu wundern, warum im Laufe der vergangenen fünfunddreißig Jahre nach der Verabschiedung

der Verfassung nicht dafür gesorgt wurde, die Voraussetzungen für die Verwirklichung dieses Verfassungsgebotes zu schaffen. Und wenn man darauf aufmerksam macht, dass diese Sprachen in den Nachbarländern unterrichtet werden, wird erwidert, dass man vermeiden wolle, die separatistischen Ansichten aus diesen Ländern mit einzuführen. Schon wieder die Angst vor Separatismus.

ANGST VOR DEM VIRUS DES SEPARATISMUS VON JENSEITS DER GRENZE?

Die irakischen Kurden haben inzwischen ihr Ziel erreicht. In der autonomen Region Kurdistan wird die Muttersprache und in der Muttersprache unterrichtet, und in der Türkei wird seit 2013 nach langen Kriegen und Streitigkeiten die kurdische Muttersprache als Wahlfach angeboten.

Die arabischen, aserbaidischen und turkmenischen Sprachen werden seit vielen Jahren in den Schulen der Nachbarländer gelehrt. Diejenigen in Iran, die trotz des Mangels an Büchern und Lehrern in diesen Sprachen eine Zusammenarbeit mit diesen Ländern wegen des Separatismusgedankens scheuen, haben entweder kein Selbstvertrauen oder lesen die Geschichte rückwärts. Welches dieser Länder hat solch eine demokratische Anziehungskraft, dass ein Teil Irans sich ihnen anschließen wollte? Abgesehen davon, dass Teile dieser Länder früher zu Iran gehörten und durch die Osmanen und Russen annektiert wurden. Wenn ein „Anschluss“ beabsichtigt werden sollte, was ganz sicher nicht der Fall ist, müssten sie sich Iran anschließen. Doch in der Gedankenwelt von heute sollten Überlegungen zu Grenzverschiebungen ohnedies keinen Platz mehr haben. In einer Zeit, in der die Länder der Europäischen Union sich in der Außen-, Wirtschafts- und Kulturpolitik immer mehr einander annähern und trotzdem ihre Grenzen für unantastbar halten, ist das Gerede über Grenzverschiebungen absurd und nichts anderes als ein Vorwand. Denen, die vor Grenzverschiebungen trotzdem noch Angst haben, kann als Beispiel entgegengehalten werden, dass die Kultur Afghanistans heute nach mehreren Jahrzehnten Bürgerkrieg und Invasionen nur durch die iranischen Bücher am Leben erhalten worden ist. Wenn diese geistige Bluttransfusion nicht wäre, wäre diese ehrwürdige Kultur zusammengebrochen. Warum soll nun Iran nicht ebenfalls die Möglichkeiten jenseits der Grenze in Bezug auf Arabisch, Türkisch, Turkmenisch und Belutschi in Anspruch nehmen und die Vielfalt der Sprachen und Literaturen im eigenen Lande stärken? Warum soll das Land freiwillig auf dieses riesige Kapital verzichten? Wenn die ersten Muslime bei der Begegnung mit den griechischen, iranischen, syrischen, ägyptischen, indischen Kulturen solche Zurückhaltung gezeigt hätten, wären sie nie imstande gewesen, große Denker wie Alkindi, Farabi, Avicenna, Razi, Ibn Khaldun und Averroes hervorzubringen.

MANUTSCHEHR AMIRPUR ist viele Jahre Simultandolmetscher für Persisch und Deutsch gewesen und ist heute in der Redaktion von *Fikrun wa Fann/Art & Thought* für die persische Sprachversion zuständig (*Andishe ve Honar*).

■ **Trotz der schwierigen Situation in Palästina und der Schikanen der israelischen Besetzung gibt es erstaunlich viele aktive Kulturzentren, und in den meisten Flüchtlingslagern wird mit Kindern und Jugendlichen künstlerisch gearbeitet. Das Theater und theatralische Mittel nehmen dabei eine zentrale Rolle ein. Theaterpädagogik findet daher in Palästina ein besonders vielversprechendes Betätigungsfeld.**

THEATER ALS VENTIL UND WAFFE? THEATERPÄDAGOGIK IN KRISENGEBIETEN AM BEISPIEL PALÄSTINA

VON **MIRIAM LEMDJADI**



Der syrische Theaterautor Mohamed al-Attar im Haus der ägyptischen Dramatikerin Laila Soliman in Kairo, Ägypten, im Dezember 2012.
Foto: Stefan Weidner
© Goethe-Institut

Unter dem Motto „Die Besetzer können uns alles wegnehmen, nicht aber unsere Kultur“ engagieren sich viele junge Palästinenser im kulturellen und sozialen Bereich. Sie erlernen das Spiel auf traditionellen Instrumenten, wenden sich verstärkt der palästinensischen Musik, den Dichtern und der Malerei zu, mit dem Ziel, die palästinensische Kultur zu wahren und ihre damit verbundene palästinensische Identität zu erhalten. So entsteht gerade eine Bewegung, die Widerstand mit Mitteln der Kunst ausübt und sich dessen bewusst wird, dass Bildung und Kreativität ein Weg sein kann, auf die Besetzung zu reagieren. Viele Palästinenser wenden sich von denjenigen ab, die Gewalt als Reaktion auf Gewalt als einzige Lösung sehen. Bei Demonstrationen beispielsweise werden immer mehr theatrale Mittel eingesetzt, um einen friedlichen Protest zu gestalten, der mit Bildern überzeugt. Beispielsweise kann man Demonstranten sehen, die gefesselt sind, deren Augen verbunden sind oder der Mund geknebelt ist und die schweigend

der Demonstration folgen. Diese Bilder gehen dann mit Hilfe von Social Media um die Welt und verschaffen dem Anliegen der Palästinenser Aufmerksamkeit. Die ausländischen Hilfs- und Friedensorganisationen unterstützen diese Bewegung und haben vielleicht sogar zu dieser Entwicklung beigetragen. Sie finanzieren zahlreiche Projekte und fördern die theaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

ANWENDUNG DER THEATERPÄDAGOGIK

Obwohl in Deutschland ganz andere politische, ökonomische und soziale Verhältnisse herrschen, wächst auch dort das Interesse an theaterpädagogischer Arbeit und bekommt zunehmend Anerkennung. Gerade im sozialen Bereich und in Bildungseinrichtungen wird Theaterarbeit immer mehr geschätzt. Das Theater als Medium wird genutzt zur Sprachförderung, zur Therapie, Forschung und für kommunikative Pro-

zesse. In einigen Bundesländern wird das Fach Darstellendes Spiel an der Schule unterrichtet und ist mittlerweile sogar ein für das Abitur relevantes Fach geworden. Zahlreiche von Bildungsministern hochgelobte Sommercamps bieten erfolgreich Kurse „Deutsch mittels Theater“ an. Diese Sommercamps dienen zur Integration, Kinder mit Migrationshintergrund werden in deutscher Sprache und Schrift gefördert mithilfe einer Kombination aus täglicher Theaterarbeit und der Aufführung eines Stückes zum Ende des Projektes. Theaterarbeit kann man mittlerweile überall finden: In Vollzugsanstalten, in Unternehmen, in Krankenhäusern, Altersheimen, in sozialen Brennpunkten, in Frauenhäusern, in manchen Asylbewerberheimen und Stadtparlamenten. In Theaterhäusern, wie Stadt- und Staatstheatern, ist eine eigene theaterpädagogische Abteilung nicht mehr wegzudenken. Diese kümmert sich um den Dialog mit Schulen und mit dem jungen Publikum.

Theaterpädagogik, die sich auf die Arbeit mit Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und den verschiedensten Berufsfeldern konzentriert, also mit so genannten „Nicht-Professionellen“ arbeitet, wird von den Schauspiel- und Regiekollegen oft kritisiert. Die künstlerische Arbeit würde zu kurz kommen und die Fokussierung auf den Prozess und nicht auf das Produkt würde sich auf dessen Qualität auswirken. Warum jedoch sollte ein Produkt, welches aus einem guten Prozess heraus entsteht, nicht umso besser sein? Die theaterpädagogische Arbeit ist ein ständiger Akt der Balance zwischen künstlerischer und pädagogischer Arbeit, wobei „pädagogisch“ in diesem Kontext bedeutet, die sozialen Kompetenzen, das Zusammenspiel in der Gruppe und die Fähigkeit der Reflexion und Konfliktbewältigung zu fördern.

DIE ROLLE BERTOLD BRECHTS

Bertold Brecht war wohl der berühmteste Theatermacher, der neben seinen Tätigkeiten als Dramatiker, Lyriker und Regisseur auch theaterpädagogisch gearbeitet hat. Mit der Form des Lehrstücks schrieb er Texte, die zur politischen Bildung dienen sollten. Eines der berühmtesten Lehrstücke ist „Die Maßnahme“, dort geht es, wie in den meisten Lehrstücken, darum, Personen verschiedener Machtpositionen aufeinandertreffen zu lassen und anhand dessen gesellschaftliche Strukturen untersuchen zu können, umzukehren oder gar neu zu gestalten. Brecht ließ zum Beispiel Auszubildende einer Fabrik zu Akteuren im Lehrstück werden, wodurch sie sich in die Lage eines Vorgesetzten begeben konnten, genauso wie in die eines Untergeordneten. Das Lehrstück nutzte theatrale Mittel, um die Selbstreflexion und das Spiel mit der Realität zu entfachen. So ging er weg vom Theater mit Schauwert hin zum Theater des eigenen Erfahrens. Auch der Begriff der Rolle bekam einen neuen Stellenwert. Nicht nur der Schauspieler auf der Bühne spielt eine Rolle, sondern jeder Einzelne von uns schlüpft in verschiedene Rollen, je nachdem in welcher Situation wir uns befinden.

Von Brecht inspiriert, entwickelte der Theatermacher Augusto Boal, u. a. mit dem „Theater der Unterdrückten“ in Rio de Ja-

neiro, diese Theaterform weiter. Sie zeichnet sich durch das Aufheben der Trennung von Bühne und Zuschauer aus und ihr Ziel ist es, gesellschaftliche und politische Lösungen mit Mitteln des Theaters zu erarbeiten. Eines seiner bekanntesten Projekte ist das „Legislative Theater“, welches er als Abgeordneter der Arbeiterpartei im Stadtparlament von 1992 bis 1996 entwickelte und dabei mit einem Zusammenschluss von Künstlern und Justizmitarbeitern zur aktiven Beteiligung der Bevölkerung an der Politik und dessen Entscheidungsprozessen arbeitete.

Boal passte sein Konzept an die Bedingungen seines Arbeitsumfeldes an. In Europa fand er andere Formen der Unterdrückung und sein Interesse, an therapeutischen Einrichtungen zu arbeiten, wuchs. Die „sichtbaren“ Konflikte um die soziale und politische Unterdrückung geraten immer mehr aus dem Blickfeld und werden ersetzt durch die „unsichtbaren Konflikte“, die sich im Individuum abspielen. Dies entspricht dem Zeitgeist, den weniger die Gemeinschaft interessiert, sondern der sich vielmehr auf das Individuum konzentriert. So geht es in der heutigen Theaterpädagogik primär um die Persönlichkeitsförderung, die freie Entfaltung, und auch der Schauwert des Theaters rückt wieder in den Vordergrund. Viele sind heutzutage der Ansicht, dass die Theaterarbeit nur durch ein ästhetisches Erleben, das Vergnügen bereitet, auch einen bildenden und emanzipatorischen Anspruch hat.

Die Entwicklung der Theaterpädagogik mit ihren vielfältigen Ansätzen und Einsatzmöglichkeiten zeigt, dass das Theater genug Raum und Potenzial mitbringt, sich mit Formen der Unterdrückung auseinanderzusetzen. In einer nachgespielten Situation können Handlungsoptionen erprobt werden, eigene Rollenbilder können gespiegelt werden, das Zusammenspiel zwischen Opfer- und Täterrollen kann auseinandergenommen und Muster können erkannt werden. Dieses Theater wird auch Forumtheater oder Präventions- und Interventionstheater genannt. Das Projekt „Mein Körper gehört mir“ ist eines dieser Projekte, das in Deutschland bundesweit an Schulen gastiert, um dort über sexuelle Gewalt an Kindern aufzuklären.

POLITISCHES THEATER

Wenn Politik, Gesellschaft und Theater so nah beisammen sein können, ist es nicht verwunderlich, dass in Palästina nicht nur viel mit Theater gearbeitet wird, sondern dass dieses fast immer auch politisch ist. Diese politische Dimension des Theaters stellt für einige der heutigen palästinensischen Theatermacher wiederum ein Problem dar. Sie kritisieren, dass die Ästhetik oft vernachlässigt und die Mittel des Theaters stark reduziert würden. Durch die politischen Aussagen gäbe es oft zu wenig Phantasie und Verrücktheit, Humor und das ästhetische Erlebnis würde in den Hintergrund treten. Jedoch ist zu beobachten, dass immer mehr Theatermacher es schaffen, Politik und Ästhetik zu vereinen und sich somit erfolgreich um die Weiterentwicklung des palästinensischen Theaters bemühen.

In Palästina kann man beobachten, dass die theaterpädagogische Arbeit sich vor allem auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen konzentriert. In vielen Flüchtlingslagern der Westbank und im Gazastreifen wird mit den Flüchtlingskindern theaterpädagogisch gearbeitet. Den Kindern soll durch die Mittel des Theaters ermöglicht werden, das Erlebte zu verarbeiten und ihrer Trauer, ihrer Angst und Wut Ausdruck zu verschaffen. Ein anderer wichtiger Aspekt der Arbeit ist es, den Kindern und Jugendlichen neue Perspektiven aufzuweisen und ihnen eine Freizeitmöglichkeit anzubieten, bei der sie Aufmerksamkeit und Anerkennung erleben dürfen und ihre Persönlichkeit in einem Schutzraum entwickeln können, fern von Frustration und Radikalisierung religiöser oder politischer Art.

FREEDOM THEATRE

Das bekannteste Theater in Palästina, das aus einer künstlerischen und pädagogischen Arbeit in einem Flüchtlingslager entstand, ist wohl das Freedom Theatre in Dschenin. Das Freedom Theatre ist sehr bekannt, auch über die palästinensischen Grenzen hinweg, da es regelmäßig nach Europa auf Tournee geht. Es wurde während der ersten Intifada um 1988 von der jüdischen Aktivistin Arna Mer-Khamis im Flüchtlingslager in Dschenin unter dem Namen „Stone Theatre“ gegründet. Ihr Sohn Juliano Mer-Khamis übernahm das Theater 2006 und arbeitete dort als Regisseur und Schauspieler. Mit der Tatsache, dass Juliano und seine Mutter sich einerseits beide zum Judentum bekannten und andererseits klar Position für die Palästinenser einnahmen, konnten viele nicht umgehen, weder auf palästinensischer noch auf israelischer Seite. Im Jahre 2011 wurde Juliano Mer-Khamis von einem bis heute Unbekannten vor seinem Theater auf der Straße erschossen. Nach diesem traurigen Ereignis übernahm Nabil Al Raei das Theater. Nach dem Tod von Juliano Mer-Khamis wurden der neue Leiter und sämtliche Mitarbeiter von den israelischen Behörden von der Theaterarbeit abgehalten, unter anderem war Nabil Al Raei 2012 wegen absurder Vorwürfe inhaftiert.

Der Film „Arna’s Children“, welcher 2004 unter der Regie von J. Mer-Khamis und D. Danniell herauskam, zeigt die Anfänge der theaterpädagogischen Bewegung in Palästina am Beispiel des „Stone Theatre“ und geht vor allem der Frage nach, welche Motivation diese Arbeit begründete und wie die Kinder mit dem neuen Angebot umgingen und ob es ihnen half, den vom Krieg getrübbten Alltag zu vergessen. In dem Film dokumentiert Juliano Mer-Khamis die gemeinsame Arbeit mit seiner Mutter und die Entwicklung der Kinder ihrer Theatergruppe bis hin zu jungen Erwachsenen. Das Leben der Kinder und ihrer Familien ist von Flucht und Verfolgung geprägt. Sie erleben die erste und zweite Intifada und viele verlieren ihr Zuhause, da es vom israelischen Militär zerbombt wird. Arna Mer-Khamis möchte den Kindern durch Kultur neue Horizonte öffnen, damit sie ihre Trauer mit Hilfe von Kunst ausdrücken können, ihr Selbstwertgefühl durch Theater wieder aufbauen, damit ihr vom Krieg geprägter Alltag Farbe bekommt. In In-

terviews beantworten die Kinder und Jugendlichen, was ihnen Theater und die Einrichtung von Arna Mer-Khamis bedeutet. Ein Junge sagt, dass er sich, wenn er auf der Bühne steht, stark und stolz fühlt, dass es ihm dasselbe Gefühl gebe, wie wenn er Steine würfe, wie wenn er Molotowcocktails würfe.

Als Arna an Krebs stirbt, verlässt Juliano Palästina und kehrt fünf Jahre später wieder zurück. Was er dann vorfindet, ist sehr ernüchternd. Einige der mittlerweile jungen Erwachsenen sind bei israelischen Angriffen ums Leben gekommen, ein Junge der Theatergruppe hat sich als Selbstmordattentäter in die Luft gesprengt. Juliano macht sich auf die Spurensuche und begleitet mehrere der jungen Männer bei ihrem bewaffneten Widerstand. Als Zuschauer muss man sich der frustrierenden Tatsache stellen, dass die ehemaligen Kinder des Theaterprojektes entweder bei Angriffen ums Leben gekommen sind oder selbst in den bewaffneten Widerstand gegangen sind. Da kommt natürlich die Frage auf, ob die Arbeit überhaupt etwas geändert hat oder ob sie etwas geändert hätte, wenn die Arbeit nach dem Tod von Arna Mer-Khamis weitergeführt worden wäre.

DAR AL KALIMA IN BETHLEHEM

Auch in den Räumen des Kulturzentrums Dar Al Kalima in Bethlehem finden viele Kurse und Veranstaltungen statt. Das jährliche Programm umfasst Filmfestivals, zahlreiche Kunstausstellungen, regelmäßige Kurse für Musik und Theater, bis hin zu Kursen zur Aufklärung von gesundheitlichen Beschwerden für ältere Menschen.

Das „Dyar Dance Theatre“ trifft sich mehrmals die Woche abends zu den Proben in den Räumen des Dar Al Kalima und geht mit seinen selbst erarbeiteten Stücken auf Tourneen innerhalb Palästinas und Europas. Diese Stücke sind eine Mischung aus klassischem Theater, palästinensischem Volkstanz und traditioneller Musik und Gesang. Das Besondere an dieser Theatertruppe ist, dass alle Teilnehmer neben der Leidenschaft zum Theater einen Beruf ausüben, zur Schule gehen, studieren oder auf der Suche nach Arbeit sind. Der Mitbegründer und Leiter der Gruppe, Rami Khader, hat mit seiner Arbeit eine professionelle Tanztheatergruppe ins Leben gerufen, die jungen Palästinensern über die künstlerische, sehr körperliche und emotionale Art eine Plattform geben soll, sich auszudrücken und an politische und soziale Themen wie zum Beispiel die Geschlechterungleichheit oder Arbeitslosigkeit in ihrer Gesellschaft kritisch heranzutreten. Diese Auseinandersetzung wiederum, in eine künstlerische Performance gebunden, soll in die Gesellschaft getragen werden und dort zum Nachdenken anregen.

Die Einrichtung Dar Al Kalima, die vom Pfarrer Dr. Mitri Raheb (Träger des Aachener Friedenspreises 2008, Deutscher Medienpreis 2011) gegründet wurde und von der lutherischen Gemeinde getragen wird, hat in Bethlehem neben dem Kul-

turzentrum auch das Dar al Kalima College und ein Gesundheitszentrum aufgebaut. Das College bietet seit 2010 die Möglichkeit, Fächer wie zum Beispiel Musik, Theater, Kunsthandwerk oder Dokumentarfilm zu studieren. Somit ist es die erste Hochschule im Nahen Osten, die sich auf die Bereiche Kunst, Tourismus, Multimedia und Kommunikation konzentriert. Die Theaterabteilung ist durch eine Hochschulpartnerschaft mit dem Theaterpädagogikstudiengang der Hochschule Osnabrück verbunden und es finden regelmäßige gegenseitige Besuche zum Austausch über die Arbeit der Dozenten und Studierenden statt.

Im Aida Refugee Camp in Bethlehem gibt es ebenfalls viele kulturelle Angebote und es wird theaterpädagogisch gearbeitet. So werden Theaterkurse für Kinder und Jugendliche aller Altersgruppen angeboten, die sich wöchentlich zum Theater spielen treffen. Man kann dort zahlreiche Theateraufführungen ansehen, wie zum Beispiel ein Stück mit jungen Mädchen im Alter zwischen 7 und 12 Jahren, das die persönlichen Erfahrungen der Mädchen mit der Besetzung aufgreift. Die Gewalt des Militärs, das ihre Häuser durchsucht, ihre Familien auseinander reißt und sie zu Flüchtlingen macht, wird auf der Bühne in einfache Bilder übersetzt. Es handelt von einer mächtigen Person, die alle anderen unterdrückt und demütigt, diese jedoch standhaft bleiben und sich friedlich wehren, indem sie präsent sind und zusammenhalten. Die Energie und Ernsthaftigkeit der jungen Schauspielerinnen berührt und wirkt authentisch. Trotzdem ist fraglich, ob die Mädchen von sich aus auf die Idee kämen, diese schweren Erinnerungen zu thematisieren oder ob sie zu ständigen politischen Aussagen erzogen werden und die Mittel des Theaters dafür ausgenutzt werden. Ohne Zweifel sind die Themen der Besetzung, Unterdrückung und Ungerechtigkeit auch Teil ihrer Lebensgeschichte, vergessen werden jedoch die Aspekte ihres Lebens, in denen sie einfache Mädchen sind, die sich vielleicht auch nach kindlicher Unbeschwertheit, Spiel, Spaß und Phantasie sehnen. Dass Kinder für politische Zwecke instrumentalisiert werden, entspricht nicht dem emanzipatorischen Bestreben der Theaterpädagogik, welches vor allem darin besteht, dass der Mensch durch die Theaterarbeit sich und sein Umfeld reflektieren lernt.

THEATER OHNE PUBLIKUM?

In Deutschland stößt Theater aus Krisengebieten wie Palästina auf großes Interesse. Gastspiele werden eingeladen und es gibt finanzielle Förderungen. Theater, das für den Künstler existenziell wird, weil er sich dadurch in Gefahr begibt, weil er das bestehende Regime kritisch begutachtet und sein Theater vielleicht sogar nur im Exil weiter bestehen kann, das ist spannend für das deutsche Publikum. Denn die Notwendigkeit des Theaters ist in vielen deutschen Theatern nicht mehr zu spüren, die Überprofessionalisierung der Theatermacher und Schauspieler führt zu einer großen Distanz zu den in den Stücken dargestellten Problemen, und die Kunst um der Kunst willen überragt den soziokulturellen Aspekt des Theaters oftmals. Das Theater berührt die Menschen nicht mehr oder zu selten, und es erreicht oft nur eine hochgebildete Minderheit der Bevölkerung. Mit dieser Problematik beschäftigen sich derzeit viele Theatermacher. Sie beklagen die fehlende Verankerung des Theaters in der Gesellschaft und vermissen dessen soziale und politische Gewichtung.

In Palästina hingegen wird der Mangel an Professionalität und Fachkräften beklagt. So fehlt es an akademisch ausgebildeten Lehrbeauftragten und es gibt kaum Nachwuchs in den wissenschaftlichen Bereichen des Theaters, der die theaterpädagogische Praxis untersucht und wiederum Studierende verschiedener Bereiche ausbilden kann. Trotz der vielen Einsatzmöglichkeiten sieht nicht jede/r junge Theatermacher/in in Palästina eine Zukunft, denn die politische Lage erschwert die Arbeit enorm. Es gibt jedoch genug Kulturschaffende, die Auslandstourneen und die Zusammenarbeit mit Künstlern aus anderen Ländern dafür nutzen, sich vom schwierigen Alltag loszulösen, andere Kulturen kennen zu lernen und ihre Theaterarbeit weiterzuentwickeln.

Wie die Gesellschaft im Allgemeinen und das Theater im Besonderen unterliegt auch die Theaterpädagogik stetigem Wandel. Durch die Vernetzung und den regen Austausch in der Theaterarbeit auf internationaler Ebene treten die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in den Hintergrund und die Theaterarbeit wächst durch die gegenseitige Bereicherung.

MIRIAM LEMDJADI arbeitet als freie Theatermacherin in Deutschland, Frankreich und im arabischen Raum. Sie absolvierte ihr Studium am Institut für Theaterpädagogik am Campus Lingen der Hochschule Osnabrück.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

Masrah Theater

<http://masrah-theater.net/>

de,

The Freedom Theatre

<http://www.thefreedomtheatre.org/who-we-are/>

de, en

Institut für Theaterpädagogik

www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/32541.html

de,

■ **Das Qattan Center for the Child will den palästinensischen Kindern in Gaza eine kulturelle Oase bieten. Zu diesem Zwecke wurde eine Bibliothek aufgebaut, die als die größte ihrer Art in Palästina gilt. Sie ist speziell auf die kulturellen Bedürfnisse von Kindern im Alter bis zu 15 Jahren und deren Familien und Erziehern zugeschnitten. Die langjährige Leiterin der Bibliothek blickt in diesem Beitrag auf ihre erfolgreiche Arbeit zurück.**

LESEN ALS WIDERSTAND DIE KINDERBIBLIOTHEK VON GAZA

VON REEM ABU JABER

Besonders imponiert hat mir von Anfang an die zentrale Idee dieser Bibliothek, nämlich in den Kindern die Liebe zum Lesen zu wecken. Oft schon hatte ich mir die Frage gestellt, wie man anderen die Leidenschaft für eine bestimmte Sache vermitteln kann. Würde es einem gelingen, ein Kind für ein Buch zu begeistern? Aus Sicht der meisten Menschen war so etwas in Zeiten stetig zunehmender Bedeutung der neuen Technologien und Kommunikationsmedien zum Scheitern verurteilt.

KULTUR FÜR KINDER

Zeitlich fiel der Beginn meiner Arbeit an dem Projekt mit dem Ausbruch der zweiten palästinensischen Intifada im Jahr 2000 zusammen. Die Bemühungen, in Gaza ein Kulturangebot für Kinder zu etablieren, sahen sich unzähligen Schwierigkeiten ausgesetzt, angefangen von den unterbrochenen Straßenverbindungen und dem Einfuhrverbot für Baumaterial nach Gaza – und daran hat sich über die Jahre hinweg bis heute nichts geändert. Probleme gab es auch bei der Einfuhr von Bibliotheksmaterial und Druckerzeugnissen, sowie von speziellen Einrichtungsgegenständen für Kinderbibliotheken. Es kam schon vor, dass wir vom Zeitpunkt des Einfuhrantrags bis zum Eintreffen der Waren in Gaza zwei volle Jahre warten mussten.

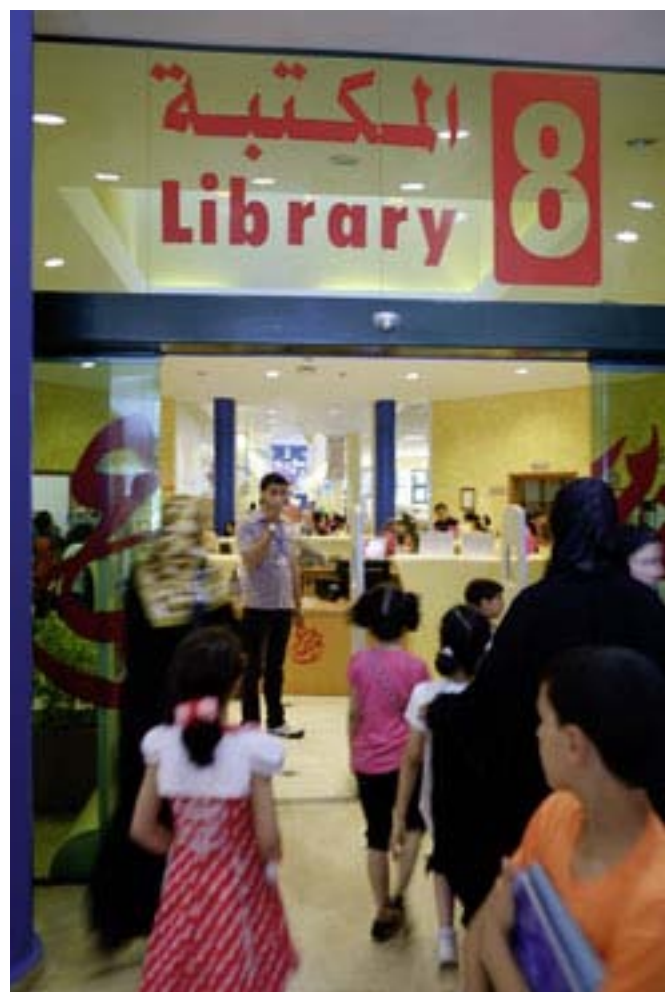
Qattan Center
for the Child, Gaza,
Palästina.

Foto: Stefan Weidner
© Goethe-Institut

Das Qattan Center for the Child hat ein ganz spezifisches Format von Kulturangeboten für Kinder und Familien entwickelt, das sich nicht nur innerhalb des Gazastreifens, sondern auch in der ganzen arabischen Welt und international einen Namen gemacht hat. Viele Pädagogen waren skeptisch, inwieweit das Lesen bei den Kindern wieder auf mehr Akzeptanz stoßen würde; sie zweifelten am Erfolg der Idee, zumal sich die Angebote des Zentrums an Kinder und Familien aus allen Schichten richten und kostenlos sind. Das zentrumsinterne Ausbildungsprogramm für die dort angestellten Pädagogen entwickelte sich anders als erwartet. Weder gelang es, Institutsmitarbeiter zur Weiterbildung ins Ausland zu schicken, noch

konnten Trainer von auswärts gewonnen werden. Möglicherweise hat uns das eher noch bestärkt in unserer Entschlossenheit, das Projekt in bestmöglicher Weise zum Erfolg zu führen, so als gäbe es auf der Welt keinen besser geeigneten Ort dafür.

Das gelang uns schließlich auch: 2005 erfolgte die Einweihung des Zentrums und es begann eine neue Phase in der Zusammenarbeit mit den Kindern. Begegnung auf gleicher Augenhöhe



he und die realitätsnahe Anwendung aller uns zur Verfügung stehenden Theorien wurden groß geschrieben. Es sollte einer meiner arbeitsintensivsten Lebensabschnitte werden – und gleichzeitig der für mich befriedigendste überhaupt.

Von den Kindern war ich völlig überwältigt. Sie haben unseren festgefügteten Theorien und Erwartungen hinsichtlich ihrer Reaktionsweisen und Interessen auf erfrischende Art „die Zunge rausgestreckt“. Gleich am allerersten Tag – wir waren noch beschäftigt mit den Vorbereitungen und dem Einordnen der Bücher in die Bibliotheksregale und hatten unsere Pforten noch nicht für die Allgemeinheit geöffnet – gingen drei Mädchen von gerade mal neun Jahren an dem Institut vorbei und fragten uns ganz ahnungslos: „Was ist das hier?“ Woraufhin ich sie einlud, doch mal einen Blick hineinzuzwerfen. Statt einer Erwiderung griff eines der Mädchen, es hieß Suha, mit liebevoller Geste nach meiner Hand. Nie werde ich das Staunen in den Augen der Kinder vergessen – Augen, die schon alles Mögliche gesehen hatten. Die Mädchen verabschiedeten sich ... und am folgenden Tag standen – für uns völlig überraschend – Hunderte von Kindern vor der Tür, um dem Zentrum einen Besuch abzustatten. Was brauchten wir da noch eine Werbekampagne für unser Zentrum?

Innerhalb weniger Jahre nutzten Tausende von Kindern aus Gaza das Zentrum und begeisterten uns immer wieder aufs Neue mit ihren vielen Fähigkeiten und ihrer ausgelassenen Lebensfreude, den immer härter werdenden Lebensumständen zum Trotz. Am meisten war ich verblüfft, als ein Kind fragte: „Warum kann unsere Schule nicht auch so sein?“ Ein anderes stellte fest: „Wir kommen hier mit der Welt in Kontakt.“ Die neuen Technologien wurden von den Kindern auf interaktive Weise genutzt. Für diejenigen, die nicht in Gaza leben: Das Internet ist für alle Menschen dort die einzige Möglichkeit, in Zeiten wie diesen, wo alle anderen Verbindungen abgeschnitten sind, den Kontakt zu einer humaneren Welt nicht abreißen zu lassen.

DIE KINDER SPRECHEN MIT

Die Kinder waren richtige Bücherwürmer, sie zeigten ein reges Interesse an Schreiben, Lesen, Kreativität und überhaupt an künstlerischen Aktivitäten. Obwohl für die Kinder schon eine breite Palette an Programmen geboten war, überstieg die Nachfrage doch stets die Möglichkeiten des Zentrums. Ich sehe noch das Staunen in den Augen der Kinder vor mir, und all die positiven Veränderungen in ihrem Verhalten und ihrer Wesensart, die ohne das Zutun spezieller Programme erfolgten. Gut erinnere ich mich auch noch an einen gehörlosen Jungen namens Mansur, der tagtäglich in das Zentrum kam, obwohl er nicht lesen konnte und obwohl es anfangs einige Beschwerden über sein aggressives Verhalten gab. Doch dank des liebevollen Umgangs der Kollegin Tahani ihm gegenüber war schließlich er es, der uns allen eine Lektion in Menschlichkeit und Liebe erteilte. Er knüpfte Freundschaften zu vielen anderen Kindern am Zentrum, ja es ging so weit, dass er

ihnen und manchmal sogar den Zentrumsmitarbeitern half, wo er nur konnte.

Die kleine Muna, neun Jahre alt, reichte bei der Leitung des Zentrums einen genialen Vorschlag ein: Alle Kinder des Zentrums sollten gemeinsam über das Thema Kinderrechte diskutieren. Es war sehr beeindruckend, wie sie aus der Bibliothek geeignetes Material zusammentrug und sich ganz allein darum kümmerte, die Kinder zusammenzutrommeln. Auf eine Tafel schrieb sie nacheinander jeden einzelnen Artikel der Kinderrechtskonvention und stellte dazu immer wieder die gleiche Frage: Verfügen wir wirklich über dieses Recht? Die Reaktion der Kinder war erstaunlich. Jedes von ihnen erzählte Geschichten aus seinem persönlichen Umfeld über Fälle, in denen Rechte verletzt wurden – zum Beispiel über ältere Brüder, die nicht aus dem Gazastreifen ausreisen konnten, um ein Studium an ihren jeweiligen Wunschuniversitäten aufzunehmen; über Kranke, die nicht zum Zwecke der medizinischen Behandlung ausreisen konnten; und viele, viele Geschichten mehr. Muna löste bei mir eine Auseinandersetzung mit einer Reihe von Fragestellungen aus, vor allem folgender: Wie können wir eine Oase der Freiheit für diese Kinder schaffen, um ihnen ein Leben nach ihrer *Façon* zu ermöglichen, statt einem, das wir Erwachsene für richtig halten? Haben sie nicht im Grunde genommen viel mehr auf dem Kasten als wir? Vielleicht ist für uns als Erzieher die Zeit gekommen, uns mehr zurückzunehmen, mehr zuzuhören und uns dann in fundierter Weise in die konzeptionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit einzubringen.

Wir Pädagogen sollten uns gelegentlich eingestehen, dass wir den Kindern – ob bewusst oder unbewusst – Kulturangebote vorsetzen, die unseren eigenen Gedanken und Überzeugungen entsprungen sind. Es kommt mir hier nicht zu, ein Urteil über diese Gedanken und Überzeugungen abzugeben, aber ich sehe es mit großen Vorbehalten, wenn wir ohne zu reflektieren ein kulturelles Umfeld schaffen, das die Kinder darauf konditioniert, das zu lieben, was wir lieben, und das zu hassen, was wir hassen. Ist das nicht eine abschreckende Vorstellung?

Im Laufe meiner über zwölfjährigen beglückenden Erfahrung als Leiterin des *Qattan Center for the Child* habe ich viel über das nachgedacht, was ich einmal die „professionelle Einsamkeit“ genannt habe. Das Zentrum war ja das erste seiner Art in Palästina und in der ganzen arabischen Welt, in einem Umfeld also, wo sich die Dinge rasant (und meist zum Schlechteren) ändern können. Langfristig zu planen ist hier völlig unmöglich, angesichts des Embargos, der ständigen Abriegelungen und der quasi allgegenwärtigen Hindernisse. Somit waren hier keinerlei berufsbezogene Ressourcen verfügbar, die Antworten auf die sich im Arbeitsalltag immer wieder stellenden Fragen hätten liefern können. Alles hing von der gemeinsamen Recherche und Ideenfindung im Team ab, sowie von einer Vielzahl von Diskussionen und Notlösungen. Ich muss zugeben, dass diese Umstände auch ihre guten Seiten hatten,

denn die uns ständig abverlangte Fähigkeit, mit rauen Arbeitsbedingungen zurechtzukommen, fing irgendwann an Früchte zu tragen. Wir taten uns nun leichter damit, Pläne zu entwickeln: Da wir mit der Zeit gelernt hatten, dass Plan A meistens nicht aufgehen würde, hatten wir immer auch einen Plan B parat. Und ehrlich gesagt waren für uns die vielen Mühen und all der Stress auch eine willkommene Ablenkung von dem Kopfzerbrechen über die oft unendlich schwierige Realität Gazas. Das hat sich besonders deutlich in Zeiten schwerster Bedrängnis erwiesen. Gerade dann nahm die Zahl der Neuanschaffungen für die Bibliothek zu und wir kamen gut mit unserer Planerfüllung voran. Ich konnte das bei der Erstellung meiner monatlichen Berichte ganz klar feststellen. Auch haben wir gelernt, unsere Kollegen, die an der Qattan Foundation in der Westbank arbeiten, in unsere Kommunikation einzubinden, obwohl wir sie seit Jahren nicht mehr persönlich getroffen haben, da sich die Israelis weigern, die für die Ein- und Ausreise notwendigen Genehmigungen zu erteilen. Wir merken inzwischen sogar schon am Telefon, ob es ihnen gut geht oder nicht.

Während der ersten vier Monate meiner Arbeit habe ich die Qattan Foundation in Ramallah mehrere Male besucht. Danach war dies aufgrund der Weigerung der Israelis, Reise Genehmigungen auszustellen, überhaupt nicht mehr möglich. Wir hielten dann in mehr oder weniger jährlichen Abständen Treffen in Jordanien oder in London ab. Erst nach zehnjähriger Unterbrechung konnte ich der Qattan Foundation einen weiteren Besuch abstatten.

DIE BLOCKADE ALS ANSPORN

Zweifellos hatten die seit Jahren immer schwieriger werden den humanitären Bedingungen in Gaza negative, aber eben auch positive Auswirkungen auf die Arbeit im Bildungsbe- reich. Zum einen wurden unsere Kinder durch diese Bedin- gungen dazu angespornt, die Bibliothek sowie das mannigfal- tige Kulturangebot noch intensiver zu nutzen, die ganze Palette an Aktivitäten durchzuprobieren: bildende Künste, Musik, Gesang, kreatives Schreiben, neue Technologien ... Zum anderen waren auch die Familien in Anbetracht der Um- stände eher geneigt, die Bedeutung solcher Aktivitäten für die gesunde Entwicklung ihrer Kinder anzuerkennen, nahmen sie doch an ihren Kindern positive Veränderungen wahr, mit denen sie zwar nicht gerechnet hatten, die sie aber zweifellos begrüßten. Beispielsweise waren die Kinder – den Beobach- tungen ihrer Mütter zufolge – weniger aggressiv beim Spielen. Einige zeigten mehr Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Familie und den jüngeren Geschwistern, ihre Leistungen in der Schule wurden besser und die Familien spürten, dass die Kinder wirklich ernsthaft an den Angeboten des Zentrums interessiert waren. Das alles wirkte sich in hohem Maße beru- higend auf die Familien aus, vor allem vor dem Hintergrund der politischen Entwicklungen.

Auch hat das Zentrum für die Kinder, ihre Familien und dort arbeitenden Pädagogen einen Freiraum geschaffen, wo sie ei- nander begegnen und an Aktivitäten teilnehmen können. Sie sollen nicht nur rezipieren, sondern sich auch selber aktiv einbringen und frühzeitig ihre Meinungen zu dem, was den Kindern geboten werden soll, äußern können.

Dem Zentrum war es ein Anliegen, bei der Erstellung seines allgemeinen Veranstaltungsprogramms auch Aktivitäten zu speziellen Themenschwerpunkten einzuplanen. Aus unseren Statistiken am Ende jedes Monats ging nämlich hervor, dass die Kinder – wie nicht anders zu erwarten – hauptsächlich Belletristik und Unterhaltungsliteratur lasen, während Sach- bücher auf deutlich weniger Interesse stießen. Dies hing wohl damit zusammen, dass Sachthemen als trocken empfunden und direkt mit der Schule assoziiert wurden. Daraufhin wid- meten wir probeweise drei Monate hintereinander dem Be- reich Natur und Technik, indem wir uns ihm auf unterhaltsa- me und interaktive Weise näherten und dies konsequent bei allen diesbezüglichen Aktivitäten anwandten – ob Geschich- tenezählen, Theater, Kunstausstellungen, Ausflüge oder na- türlich Computer und Technik. Am Ende des ersten Monats stieg der Anteil der Sachliteratur an den entliehenen Büchern um 25 %, am Ende des zweiten Monats um 75 %.

Diese Erfahrung war für mich beglückend und beängstigend zugleich. Dass wir die Fähigkeit hatten, unbewusst die Gedan- ken der Kinder zu beeinflussen, war mir etwas unheimlich. Gleichzeitig war ich glücklich darüber, wie viel wir von diesen Kindern zurückbekamen, wenn wir Erwachsenen ihnen wirk- lich die Gelegenheit boten, sich zu entfalten.

Die Themenschwerpunkte wechselten sich über die Jahre hin- weg ab. Dabei ließ sich stets eine direkte Auswirkung auf die Lesestatistiken feststellen. Inzwischen können die Kinder die Themen selbst auswählen und am Computer über die Art der Aktivitäten abstimmen, bevor es an die konkrete Planung geht.

WER BILDET DIE ERZIEHER AUS?

Palästina leidet insgesamt immer noch an einem akuten, wenn nicht vollständigen Mangel an pädagogischen Ausbil- dungszentren, welche die Erzieherinnen und Erzieher wirk- lich für ihren Beruf qualifizieren. Zweifelsohne fehlt es im pa- lästinensischen Erziehungswesen auch an einer klaren Vision für die Arbeit mit Kindern, speziell im Bereich der außerschul- lischen Bildung. Palästina verfügt über ein reiches kulturelles Erbe, das eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer nationalen Strategie zur außerschulischen Bildung darstellt.

Ausdrücklich möchte ich hier erwähnen, wie sehr uns die Qat- tan Foundation mit verschiedensten kulturellen Dienstleistun- gen versorgt. Insbesondere ist die liebevolle, fürsorgliche und

verständnisvolle Unterstützung durch Herrn Abdel Mohsin Al-Qattan hervorzuheben.

Im Jahr 2011 erhielt ich den französischen Verdienstorden „Ordre National du Mérite“ als Würdigung meiner Arbeit mit den Kindern. Heute blicke ich mit viel Liebe und Wertschätzung, aber auch selbstkritisch auf meine Erfahrungen zurück,

in der tiefen Überzeugung, dass wir der Menschheit nur dann dienen können – und sei es im kleinen Rahmen –, wenn wir begeistert sind von dem, was wir tun, und wenn wir uns immer wieder Fragen wie diese stellen: Wie sollen wir Erwachsenen wissen, was es heißt Kinder zu lieben, bevor wir nicht die Erfahrung des gemeinsamen Arbeitens mit ihnen gemacht haben?

REEM MOHAMED ABU JABER was the director of the Qattan Centre for the Child in Gaza, Palestine from 2000 to 2012.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

A M Qattan Foundation

<http://www.qattanfoundation.org/en/home>

de, en

■ **Das Bildungsniveau einer bestimmten Bevölkerung gilt als Indiz dafür, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich ein autoritäres Regime in Richtung Demokratie entwickelt. Zugleich spiegelt die Bildungspolitik eines Landes seine politische Situation. Wie kann es in Staaten mit einem problematischen Bildungssystem trotzdem zu demokratischen Veränderungen kommen und wie können ausländische Institutionen, zum Beispiel das Goethe-Institut, helfen?**

BILDUNG UND DEMOKRATIE PARTIZIPATION ALS SCHLÜSSEL

VON HEIKE THEE



Diskussion im Debattierclub in Kairo, Ägypten.
Foto: Heike Thee @ Goethe-Institut

Die wechselseitige Abhängigkeit vom Bildungsniveau eines Volkes und der politischen Regierungsform kann zunächst auf theoretischer Ebene veranschaulicht werden. Eine Demokratie, so verrät uns die Politologie, setzt eine freiheitliche demokratische Grundordnung voraus, die durch einen „demokratischen Meinungs- und Willensprozess von der ‚Volkswillensbildung‘“ geschaffen worden ist. Konkret bedeutet dies, dass für den Aufbau eines demokratischen Regimes ein Prozess durchlaufen wird, während dessen sich ein Volk mehrheitlich auf diese politische Ordnung einigt.

WILLENSBILDUNG DES VOLKES

An dieser Stelle ist das Bildungsniveau eines Volkes entscheidend: Um sich aktiv an diesem Prozess beteiligen und ihn zugunsten demokratischer Strukturen entscheiden zu können, bedarf es mündiger Staatsbürger, denen partizipatorische Strukturen vertraut sind, die diese zu nutzen wissen und die

außerdem zentrale Merkmale demokratischen Zusammenlebens (z. B. die Herstellung einer liberalen und pluralistischen Ordnung und die Mitmenschlichkeit im persönlichen Verhalten des Einzelnen) respektieren.

Die notwendigen Kompetenzen für die Teilnahme an dieser ‚Volkswillensbildung‘ können in den öffentlichen Bildungsinstitutionen vermittelt werden; denn Schulen und Universitäten sind nicht nur Orte, an denen Fachwissen vermittelt, sondern an denen auch Werte weitergegeben und Meinungen geprägt werden. Diese Werte und Meinungen sind aber nicht zwingend Demokratie fördernd: Die inhaltliche Ausrichtung dieser unterliegt der jeweiligen Regierung. Daraus folgt die Beobachtung, dass die Bildungspolitik eines Staates als Spiegel für ein gesamtpolitisches Projekt dienen kann.

Besonders in Ländern, die soziopolitische Umbrüche durchlaufen, ist es deshalb von großem Interesse, bildungspoliti-

sche Reformen und Entwicklungstendenzen zu beobachten und aus ihnen Rückschlüsse auf die ideologische Ausrichtung des neu zu konstruierenden Staates zu ziehen. Dies gilt auch für Ägypten und Tunesien – zwei Länder, die nicht nur vom arabischen Frühling betroffen, sondern auch besonders einschlägige Beispiele für den Verlauf einer postautoritären Transformation in der Region Nordafrika und Nahost sind.

BILDUNG UND POLITISCHE UMBRÜCHE IN ÄGYPTEN UND TUNESIEN

Die Revolutionen in Ägypten und Tunesien – wie auch in anderen Ländern der Region Nordafrika und Nahost, in denen massive Aufstände der Bevölkerung seit 2011 zu nachhaltigen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen geführt haben – wurden hauptsächlich von den unter Dreißigjährigen getragen. Zum einen macht diese Altersgruppe den zahlenmäßig stärksten Anteil der Bevölkerungen dieser Länder aus (etwa 60 Prozent der ägyptischen und etwa 55 Prozent der tunesischen Bevölkerung), zum anderen ist sie von einer massiven Massenarbeitslosigkeit betroffen: 70,8 Prozent der insgesamt 13,4 Prozent Arbeitslosen (drittes Quartal 2013) sind unter 30 Jahre alt (CAPMAS – Central Agency for Public Mobilization and Statistics). Auffällig ist ebenfalls, dass die Mehrheit dieser jungen arbeitslosen Erwachsenen einen höheren Bildungsabschluss besitzt. Dies erklärt auch, warum die Bildungsreformen, die während der Transformationsphase in diesen Ländern implementiert werden, eine besonders große Rolle spielen. Da ein Großteil der ägyptischen und tunesischen Bevölkerung sowie verschiedene politische Parteien seit dem Sturz der autoritären Präsidenten Druck für eine schnelle Umsetzung dieser Reformen machen, sind sie außerdem zu einem der Indikatoren geworden, um die Effizienz der Regierungen in der post-revolutionären Phase zu messen.

BILDUNGSSCOUT

Um die Entwicklungen im Bereich der Bildung während der Transformationsphase in Ägypten und Tunesien zeitnah beobachten und entsprechend reagieren zu können, hat das Goethe-Institut Kairo das Projekt *Bildungsscout* ins Leben gerufen. Dieses – wie auch weitere Transformationsprojekte – konnte auf der Basis der zwischen Deutschland und Ägypten sowie Deutschland und Tunesien 2011 abgeschlossenen Transformationspartnerschaft umgesetzt und dank der Förderung des Auswärtigen Amtes finanziert werden.

Die Aktivitäten des Projekts *Bildungsscout* sind sehr vielseitig: Seit Beginn des Projektes im Juni 2012 wurden Strukturen geschaffen, um die Veränderungen in den ägyptischen und tunesischen Bildungssystemen zeitnah zu beobachten, die so gewonnenen Informationen für deutsche und lokale Partner im Bereich der Bildungscooperation bereitzustellen sowie daraus Schlüsse für neue Projekte im Bereich der Bildungscooperation zu ziehen.

Dass die Tätigkeiten des *Bildungsscout*-Projektes in Ländern, die sich in sozialen und politischen Umbruchphasen befinden, sinnvoll sind und zu einer besseren Anpassung der Bildungsprojekte an die Bedürfnisse ihrer Bevölkerung führen, kann besonders deutlich an dem Verlauf der ägyptischen Transformationsphase und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die deutsch-ägyptische Bildungscooperation belegt werden.

ISLAMISIERUNG DER BILDUNG?

Die Transformationsphase in Ägypten kann bisher in zwei Abschnitte unterteilt werden. Der erste entspricht der Dauer des Mandats des gestürzten Präsidenten Mohamed Morsi, also vom 30. Juni 2012 bis zum 3. Juli 2013. Der zweite Abschnitt hat direkt daran angeschlossen und charakterisiert sich durch die Übergangsregierung.

Beide Regierungen haben zu Anfang ihres Mandats angekündigt, sich intensiv um Reformen im Bildungsbereich zu bemühen. Während der Regierungszeit Mohamed Morsis wurde in diesem Zusammenhang der Terminus *Nahda* benutzt, der entweder als „Aufschwung“ bzw. „Entwicklung“, oder aber auch als „Renaissance“ bzw. „Erwachen“ übersetzt werden kann. Die zwei letzteren Übersetzungsmöglichkeiten haben dazu geführt, dass Gegner der Freiheit- und Gerechtigkeitspartei und Mohamed Morsis eine Islamisierung des Bildungswesens vorhergesagt haben. Die Entfernung der Spuren dieser angeblich angestrebten Islamisierung war dann auch seit Anfang des Inkrafttretens der derzeitigen Übergangsregierung Leitlinie für die von ihr eingeleiteten Veränderungen im ägyptischen Bildungswesen. Es konnte bisher jedoch beobachtet werden, dass während des Mandats Mohamed Morsis genauso wie unter der amtierenden Übergangsregierung keine nationale Bildungsstrategie ausgearbeitet und dementsprechend auch nicht umgesetzt worden ist. Konkret bedeutet dies, dass in beiden Fällen Reformen sporadisch ausformuliert und teilweise auch umgesetzt worden sind, diese jedoch nicht die Kernprobleme im ägyptischen Bildungswesen beseitigt haben.

Unter beiden Regierungen wurden in einem ersten Schritt personelle Veränderungen durchgeführt: Von der Ebene des Erziehungsministeriums bis auf die Ebene des Universitätsdirektors bzw. Schulleiters wurden Personen aufgrund ihrer politischen Überzeugung von ihrem Dienst suspendiert und durch Anhänger der jeweils amtierenden Regierungspartei ersetzt. In beiden Fällen spielte dabei also die politische Zugehörigkeit eine weitaus größere Rolle als die Kompetenzen, die tatsächlich für die Ausführung dieser Art von Posten notwendig sind. Begründet wurden diese Maßnahmen damit, die Spuren der jeweils vorherigen Regierung beseitigen zu wollen. Im Falle der Regierung Mohamed Morsis wurden diese Veränderungen von politischen Gegnern als Vorbereitung für eine Islamisierung der ägyptischen Gesellschaft gedeutet; im Falle

der derzeitigen Übergangsregierung hat der Wille, Maßnahmen der vorherigen Regierung rückgängig zu machen, darüber hinweggetäuscht, dass auch von ihr primär machtpolitische Interessen verfolgt wurden und so der Einfluss des Militärs auch im Bereich der Bildung gesichert wurde.

DIE MATERIELLE SITUATION DER SCHULEN

Die Probleme in Ägyptens öffentlichen Schulen sind vielseitig: Überfüllte Schulklassen mit bis zu 100 Schülern in den Ballungsgebieten, bzw. in den ländlichen Gebieten unzureichende Infrastrukturen, die den Transport der Schüler zu den Schulen ermöglichen, stellen die größten Herausforderungen dar. Weitere Probleme materieller Natur sind die Lehrergehälter sowie die unzureichende Ausstattung der Schulen.

Zu einem weitflächigen Neubau von Schulgebäuden kam es während des Mandats Mohamed Morsis nicht. Mögliche Erklärungen können zum einen die nachhaltigen Befürchtungen in der Bevölkerung sein, dass durch einen kategorischen Neubau von Bildungsinstitutionen eine Islamisierung des ägyptischen Schulwesens verwirklicht werden könnte, oder aber einfach die Tatsache, dass dieser Regierung nicht die notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung standen. Letzteres scheint auch für die derzeitige Übergangsregierung ein Problem darzustellen. Dafür wurde jedoch von der Übergangsregierung nach pragmatischen Alternativen gesucht und private Investoren überzeugt, in den Bau von neuen Schulgebäuden und auch neuen technischen Medien für den Schulunterricht zu investieren. Ob diese Investitionen ausreichend sind, um landesweit die Anzahl der Schulen nachhaltig zu erhöhen und auch die schulischen Infrastrukturen zu verbessern, kann noch nicht gesagt werden. Einen strategischen Plan für die Umsetzung dieser Art von Initiativen gibt es nicht.

PROBLEMATISCHE LEHRERGEHÄLTER

Während des Mandats Mohamed Morsis wurde auch versucht, Lösungen für die Erhöhung der Lehrergehälter zu finden. Besonders das Gehalt von Berufsanfängern, das bis dahin bei etwa 60 € pro Monat lag, sollte um 100 Prozent erhöht werden. Diese Erhöhung wurde landesweit jedoch erst im Zuge der Festsetzung des allgemeinen Mindestverdiensts für Beamte von etwa 120 € pro Monat im September 2013 umgesetzt. Nicht davon betroffen sind solche Lehrkräfte, die keine Festanstellung haben – dies betrifft unter Berufsanfängern über 60 Prozent – und mit einem nun festgesetzten Mindestgehalt von etwa 40 € pro Monat auskommen müssen.

Neben den Initiativen zur Behebung materieller Defizite im öffentlichen Bildungsbereich, wurde auch den Inhalten der Curricula besondere Beachtung geschenkt. Wie bereits beschrieben, ist der Blickwinkel auf diese Veränderungen direkt mit den politischen Rahmenbedingungen verbunden. Wäh-

rend des Mandats Mohamed Morsis wurde erwartet, dass eben genau hier die befürchtete Islamisierung der jungen Generation Ägyptens ansetzen würde. So erklärt sich auch der sehr große Druck, die entsprechenden Veränderungen mit Beginn der militärischen Übergangsregierung wieder zu revidieren. Umso erstaunlicher ist es, dass die tatsächlich durchgeführten Veränderungen in den Curricula seit 2011 bis jetzt minimal sind. Veränderungen gab es in den Kernfächern Geschichte, Sozialkunde und Arabisch. Diese bestanden jedoch lediglich aus dem Weglassen bestimmter Kapitel der ägyptischen Geschichte – beispielsweise die Regierungszeit Hosni Mubaraks – oder der Einführung politischer Persönlichkeiten – zum Beispiel durch die Biographie Hassan El-Bannas unter dem Ex-Präsidenten Mohamed Morsi – bzw. deren Ersatz unter dem Mandat der nachfolgenden Regierung.

AUTORITÄRE SCHULKULTUR

Diese inhaltlichen Veränderungen erscheinen noch unbedeutender, wenn man sich vergegenwärtigt, dass der Kern des Bildungsprozesses nicht verändert wurde: die Methoden, wie Wissen vermittelt wird, und damit verbunden die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern. Durch die Vernachlässigung struktureller Reformen dominiert bis heute eine autoritäre Schulkultur, die nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern und zwischen Lehrern und Direktoren bestimmt, sondern auch das gesamte ägyptische Bildungssystem prägt (vgl. Linda Herrera und Carlos Alberto Torres, 2006). Es handelt sich dabei um ein hierarchisch aufgebautes System, in dem die alleinige Entscheidungsgewalt im Erziehungsministerium gebündelt ist. Die in ihm vorhandenen Strukturen sind pyramidenartig aufgebaut. Die verschiedenen Verwaltungsebenen des Erziehungsministeriums dienen allein dazu, Anordnungen des Ministeriums an die jeweils untergeordnete Ebene weiterzuleiten. Platz für Mitbestimmung bei der inhaltlichen Ausformulierung von Beschlüssen wird nicht eingeräumt. Im Gegenteil, es kann beobachtet werden, dass die einzelnen Bildungsinstanzen die von höchster Ebene praktizierte Autorität in ihrem Umgang mit der jeweils nächsten Stufe in der bildungspolitischen Verwaltungspyramide reproduzieren; ein Mechanismus, der sich bis zur letzten Stufe der Bildungspolitik – dem Klassenzimmer – beobachten lässt.

Wie anfänglich bereits erwähnt, gehören die unter Dreißigjährigen zu den Hauptträgern der Revolutionen in Nordafrika und Nahost. In Ägypten konnte außerdem beobachtet werden, dass sich auch Minderjährige, die mehrheitlich Schüler öffentlicher Bildungseinrichtungen sind, Demonstrationen angeschlossen und mehr Mitspracherecht, Meinungsfreiheit und andere demokratische Werte gefordert haben. Diese Forderungen machten auch vor der Institution Schule nicht Halt und haben zunehmend mangels geeigneter Strukturen zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen Schülern, aber auch zwischen Schülern und Lehrern geführt.

DISKUTIEREN UND PARTIZIPIEREN

Aus dieser Beobachtung heraus ist im Rahmen des Projektes Bildungsscout die Idee entstanden, diesen Schülern Wege aufzuzeigen, um Meinungsverschiedenheiten verbal und konstruktiv auszutragen und gleichzeitig ihre Partizipation in der Schule zu stärken. Daher wurde im November 2013 begonnen, Debattierclubs in den Schulen aufzubauen. In einem Workshop, der von einem Experten des Projektes Jugend debattiert international geleitet wird, lernen die teilnehmenden Schüler und Lehrer von öffentlichen und privaten Sekundarschulen, nach bestimmten Regeln über verschiedene gesell-

schaftliche Themen zu diskutieren, verschiedene Meinungen zu tolerieren und gemeinsam Lösungsansätze zu finden.

Dieses Projekt wird auch dieses Jahr weitergeführt. Über die Fortbildung von Lehrkräften zu Multiplikatoren soll die Möglichkeit eröffnet werden, dass Lehrer selbstständig das Projekt in verschiedenen Schulen anbieten und den Kreis der teilnehmenden Schüler und Lehrer erweitern. Ob diese Initiative eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern einleiten und darüber hinaus zu einer nachhaltigen Revidierung der Strukturen im ägyptischen Bildungssystem führen wird, liegt jedoch in den Händen der Ägypter.

HEIKE THEE studierte Islamwissenschaften und Romanistik an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg i. Brsg. sowie Internationale Beziehungen und Vergleichende Politikwissenschaften an der Sorbonne-Universität und dem Politikinstitut Sciences Po in Paris. Seit Juni 2012 ist sie für das Transformationsprojekt *Bildungsscout* am Goethe-Institut Kairo verantwortlich.

Translated by Aingeal Flanagan · Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, June 2014

Goethe-Institut Kairo: Bildungsscout

http://www.goethe.de/ins/eg/kai/kul/sup/trp/etq/bsc/de9801651.htm?wt_sc=nano_bildungsscout

de

■ **Der ägyptische Autor Taha Husain hat bereits Ende der dreißiger Jahre gewusst, dass die Zukunft Ägyptens von der Reform seines Bildungssystems abhängt. Seine Schrift „Die Zukunft der Bildung in Ägypten“ ist ein Plädoyer für ein aufgeklärtes, demokratisches und mediterranes Ägypten.**

DAS MEER DES WISSENS TAHA HUSAIN UND DIE DEMOKRATISIERUNG DER BILDUNG IN ÄGYPTEN

VON ANDREAS PFLITSCH

Zu Beginn seiner 1926 erschienenen Autobiographie *al-Ayyâm*, einem der bekanntesten Texte der arabischen Moderne, beschreibt Taha Husain die Enge der Welt, wie er sie in seiner frühen Kindheit wahrnahm: „Er war überzeugt, dass die Welt zu seiner Rechten an jenem Kanal endete, der nur wenige Schritte von ihm entfernt vorüberfloss. Warum auch nicht? Er sah ja die Breite des Kanals nicht und konnte nicht ermessen, dass ein munterer Junge von einem Ufer ans andere springen konnte; er konnte sich nicht vorstellen, dass es jenseits des Kanals genau dieselben Menschen, Tiere und Pflanzen gab wie diesseits.“ Ein Augenleiden hatte ihn bereits als Kleinkind erblinden lassen und seinen Horizont entsprechend begrenzt. Aber es ist nicht allein diese körperliche Einschränkung, die der Autor in seinen Erinnerungen beschreibt. Gemeint sind zugleich die Enge der dörflichen Provinz, der kulturellen und religiösen Traditionen und die Beschränkungen des eher ärmlichen Lebens, in das er 1889 hineingeboren worden war und die in ihm die Sehnsucht nach der Welt „jenseits des Kanals“ haben aufkommen lassen. Über Wissen und Bildung sollte er seinen Weg in die weite Welt finden. Sein offenbar lebenslang unstillbarer Wissensdurst ermöglichte ihm den Ausbruch aus seiner engen Welt: Aus dem blinden Dorfjungen wurde so einer der einflussreichsten Intellektuellen der arabischen Moderne, der als Autor von Theaterstücken und Romanen, als Herausgeber von einflussreichen Zeitschriften, als Literaturkritiker, als Hochschullehrer und als Bildungspolitiker das ägyptische und das arabische Geistesleben insgesamt nachhaltig geprägt hat.

Anti-Mursi-Graffiti am
Tahrir-Platz in Kairo,
Dezember 2012.
Foto: Stefan Weidner
@ Goethe-Institut

Wissenschaft als „Meer ohne Ufer“ kennen und wird von einer unbändigen Begeisterung für sie erfasst. Er ist „entschlossen, sich in dieses Meer zu werfen, daraus zu trinken, soviel ihm beschieden war und sogar bereit, in ihm zu ertrinken. Welcher Tod wäre dem edlen Menschen würdiger als der, der ihn auf der Suche nach dem Wissen ereilt und einem Ertrinken in der Wissenschaft gleichkäme“, schreibt er im zweiten Teil seiner Autobiographie. Doch schon bald weicht die anfängliche Begeisterung der Enttäuschung über die Begrenzt-

GEHORSAM STATT DISKUSSION

Nach dem Besuch der dörflichen Koranschule folgt Taha Husain als Dreizehnjähriger seinem älteren Bruder zum Studium an die al-Azhar nach Kairo. Er erlebt dies als großes Abenteuer; es ist für den blinden Jungen die erste Stufe seines triumphalen Aufstiegs. In der ägyptischen Metropole lernt er die



heit dessen, was an der Azhar gelehrt wird. Als er von den Lehrveranstaltungen des Reformtheologen Muhammad Abduh (1849–1905) hört, eröffnet sich ihm eine neue Welt des Wissens, die ihm die traditionelle Lehre schal und hohl erscheinen lässt. Diskussionen sind dort nicht vorgesehen, statt Freiheit der Wissenschaft herrschen strenge Hierarchie, Gehorsam und Indoktrinierung. Im Laufe der Zeit werden seine Zweifel an der Lehre der Azhar immer stärker und mit diesen Zweifeln wächst seine neue Liebe zur Literatur, die von den Azhar-Gelehrten nicht zu den ernsthaften Lehrstoffen gezählt wird. In der klassischen arabischen Dichtung findet Taha Husain ein Gegenmodell zu den theologischen Diskursen. Er entdeckt „den Unterschied zwischen der Rohheit des azharitischen Geschmacks und der Geschliffenheit der Alten [...], zwischen der Stumpfheit des azharitischen Geistes und dem kritischen Urteil und Kunstverständnis der Alten.“ Im dritten Teil seiner Autobiographie spricht er sogar von einer „geisttötenden Langeweile, unter der er schrecklich litt“ (III, 9). Die Azhar-Scheichs, die er wegen ihres großen Wissens zunächst so bewundert hatte, werden nun mehr und mehr zu abschreckenden Feindbildern. In ihren Vorlesungen, erinnert er sich, „hörte er stets dieselben faden Floskeln und wiedergekauften, sterilen Vorträge, die weder sein Herz noch seinen Geschmack oder Intellekt ansprachen und ihm nichts Neues vermittelten“. Aus enttäuschter Liebe wird bald Rebellion und Taha Husain wird mit ein paar Freunden der Azhar verwiesen.

Er wechselt daraufhin an die erst seit 1908 bestehende Ägyptische Universität und wird später zu deren erstem Absolventen überhaupt. An dieser in direkter Konkurrenz zur altehrwürdigen Azhar nach westlichem Vorbild gegründeten Universität lernt er eine ganz andere Form des Lernens kennen. Beim Besuch seiner ersten Vorlesung kommt ihm der Professor „so neu und so fremd vor, wie man überhaupt neu und fremd sein kann“. Er wird völlig in den Bann gezogen und kann vor Aufregung nach dieser Erfahrung nicht schlafen. „Das ägyptische Universitätsleben“, idealisiert er diese Zeit später, „war ein ununterbrochenes Fest, das die Ägypter Abend für Abend feierten, so verschieden sie im Bildungsniveau auch sein mochten. Ob arm, ob reich, traditionell oder europäisch gekleidet, strömten sie in die Hörsäle.“ Die Ägyptische Universität wird in der Rückschau zu einer einenden Schule der Nation, die alle Unterschiede überbrückt. Gleichzeitig wird die Azhar als „die Tortur seines Geistes“ geschmäht. Aber die Ägyptische Universität sollte nicht die letzte Stufe seines Aufstiegs sein.

DER WESTEN ALS VORBILD UND ALS GEGENÜBER

Taha Husains weiterer Bildungsweg führte ihn im November 1914 als Stipendiat nach Frankreich, wo er in den folgenden vier Jahren sein Studium fortsetzte, zunächst in Montpellier, später dann in Paris. Die Begegnung mit dem Westen hatte arabische Literaten seit dem frühen 19. Jahrhundert heraus-

gefordert. Man verglich die eigene Kultur, Religion und Tradition mit der westlichen Moderne und diskutierte die Notwendigkeit von Reformen. Spätestens seit Rifaa at-Tahtawi (1801–1873) Bericht über die 1826 bis 1831 von ihm betreute Studienmission nach Paris stand die französische Metropole auch für ägyptische Intellektuelle für die Kultur der westlichen Moderne schlechthin. Tahtawi war Paris und seinen Einwohnern offen und mit Sympathie begegnet, hatte aus einer vergleichsweise selbstbewussten Haltung heraus die Vor- und Nachteile der europäischen Gesellschaft beschrieben, einiges davon als vorbildlich und nachahmenswert dargestellt, anderes aber auch als unpassend bezeichnet und klar abgelehnt. In den Jahrzehnten nach Tahtawi verkrampfte sich das Verhältnis zwischen arabisch-islamischer Welt und Europa spürbar. Vor dem Hintergrund des rasanten Machtzuwachses der militärisch drückend überlegenen Europäer im Zeitalter von Kolonialismus und Imperialismus wurde die Debatte auf arabischer Seite zunehmend apologetisch. Fortschritt und Moderne wurden nun – vom Westen wie vom Osten – immer mehr zu einem europäischen Monopol umgedeutet. Als spiegelverkehrte Gegenbewegung entstanden Abgrenzungsreflexe, die die Andersartigkeit der eigenen Kultur betonten, und der Rückzug auf das, was man als eigene Identität und Tradition begriff.

Gamal al-Din al-Afghani (1839–1897) und Muhammad Abduh (1849–1905) forderten die Neubegründung der islamischen Identität durch eine Rückkehr zu den reinen Quellen der Religion und lehnten später entstandene Traditionen ab. Nach wie vor gab es aber auch noch moderne Visionen: Bereits um die Jahrhundertwende hatte Qasim Amin (1863–1908) in seinen beiden Büchern *Tahrir al-mar'a* (1899) und *al-Mar'a al-gadida* (1901) gegen die Geschlechtertrennung und für eine aktive Beteiligung der Frauen am gesellschaftlichen Leben in Ägypten plädiert. Als Voraussetzung dafür forderte Amin insbesondere eine deutliche Verbesserung der Bildungssituation ägyptischer Frauen.

DIE VISION EINER MITTELMEERKULTUR BEI TAHA HUSAIN

Für eine ähnlich selbstbewusst offensive Haltung der Moderne gegenüber sollte Taha Husain später werben. Schon bevor er als junger Mann zum Studium nach Frankreich kam, war er an der Ägyptischen Universität derart tief in europäisches Denken und europäische Literatur eingetaucht, dass für ihn die Reise über das Mittelmeer keine Reise in die Fremde mehr war. So empfand er keinen unvereinbaren Gegensatz – oder gar *clash* – zwischen den Kulturen. In seiner bildungspolitischen Schrift *Mustaqbal ath-Thaqafa fi Misr* (1938) durchkreuzt er den Gegensatz zwischen westlicher Moderne und östlicher Tradition – und damit das Paradigma von der den islamischen Gesellschaften ‚fremden Moderne‘. Zwischen Ägypten und Europa verläuft seiner Darstellung zufolge keine kulturelle Grenze. Im Gegenteil teile man eine gemeinsame

Mittelmeerkultur, die im Laufe der Geschichte von Griechen und Römern, von Juden und Phöniziern, von Arabern und Türken und Kreuzrittern gleichermaßen geprägt worden sei. Die griechische Philosophie, das römische Recht und der abrahamitische Monotheismus hätten die Kultur rund um das Mittelmeer geprägt, das man sich aus diesem Grund als Brücke vorstellen müsse, und nicht als Grenze. Die eigentlichen Grenzen dieser Mittelmeerkultur bildeten im Norden die Alpen und im Süden die Sahara.

Taha Husain leitet aus dieser Erkenntnis die Forderung ab, den arabischen Minderwertigkeitskomplex angesichts der vermeintlichen Überlegenheit des Westens zu überwinden. Es sei die Pflicht der Ägypter, nach Erreichen der vollständigen Unabhängigkeit ein demokratisches System zu etablieren, die Gesellschaft zu modernisieren und insbesondere den „grässlichen und schädlichen Trugschluss aus ihren Herzen zu verbannen, sie seien aus anderem Holz geschnitzt als die Europäer und mit einer anderen Intelligenz begabt“. Die Bildung ist für ihn der Königsweg zum Ziel, (wieder) mit den Europäern gleichzuziehen und ein ebenbürtiger Partner zu werden.

BILDUNG ALS WEG IN DIE MODERNE

Bei *Mustaqbal ath-Thaqâfa fi Misr* handelt es sich um eine dezidiert programmatische kultur- und bildungspolitische Stellungnahme Husains, die vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung zu verstehen ist. Zwei Jahre vor ihrer Veröffentlichung, im August 1936, wurde das Abkommen zwischen Großbritannien und Ägypten geschlossen, das die seit 1882 andauernde Besatzung Ägyptens beendete. Die nahende Unabhängigkeit Ägyptens warf Fragen über die Zukunft des Landes auf, insbesondere nach seiner kulturellen Zugehörigkeit und seiner nationalen Identität. Husains idealistische Negierung der kulturellen Unterschiede zwischen Europa und Ägypten erklärt sich aus dieser Situation. Es war eine Zeit des Aufbruchs, und für Taha Husain bedeutete dies vor allem: des Aufbruchs in die Zukunft der Bildung. Nur wenn die Ägypter – und die Ägypterinnen! – ihre Bildungssituation verbessern würden, glaubte er, könnten sie ihr Potential ausschöpfen und zu Europa aufschließen. Husains Optimismus wurde zur damaligen Zeit von vielen seiner Landsleute und auch von nicht wenigen europäischen Beobachtern geteilt. Berühmt ist der Ausspruch des Khediven Ismail anlässlich der Eröffnung des Suez-Kanals 1869, Ägypten werde „ein Teil Europas“ werden. Der britische Schriftsteller und Abenteurer Richard Francis Burton unterstrich den Optimismus Ismails, als er während seines Ägyptenbesuchs 1876 feststellte: „Unserer Überzeugung nach verläuft der Fortschritt zur vollsten Zufriedenheit.“ Burtons Fazit fiel eindeutig positiv aus: „Tatsächlich muss Ägypten, allen Unkenrufen zum Trotz, als eines der erfolgreichsten unter den modernen Königreichen betrachtet werden.“ Darum sei es „in der Tat schwierig, irgendeine Schranke zu erkennen, die seinen Aufstieg behindern könnte“.

REFORM DES BILDUNGSSYSTEMS

Mit Erreichen der Unabhängigkeit 1936 schien also der Weg frei für ein modernes Ägypten. Voraussetzung dafür war Taha Husain zufolge ein gründlich reformiertes Bildungssystem. Bereits in der Verfassung von 1923 war die Schulpflicht für Ägypter beiderlei Geschlechts festgeschrieben worden. Auch die Schulgeldfreiheit der öffentlichen Elementarschulen (*al-makâtib al-`amma*) hatte seitdem Verfassungsrang. Allerdings boten die aus den Koranschulen (*katâtib*) hervorgegangenen Elementarschulen nur eine sehr anspruchslose Grundausbildung, während die Primarschulen (*madâris ibdâ`iya*), die eine moderne, am europäischen System orientierte Bildung anboten, weiterhin gebührenpflichtig blieben. Nur über die Primarschulen aber konnten die Schüler den Weg einer höheren Bildung einschlagen, die ihnen den Aufstieg in Staatsämter ermöglichte. Damit war ein Zweiklassensystem etabliert, in dem die Diskriminierung der unteren Schichten zugunsten des Bürgertums zementiert wurde. In *Mustaqbal ath-Thaqâfa fi Misr* vertrat Taha Husain noch die Ansicht, die Elementarschulen könnten ein adäquates Mittel des Staates sein, die nationale Einheit Ägyptens zu stärken. Während seiner Zeit als Berater im Unterrichtsministerium 1942 bis 1944 musste er jedoch erkennen, dass die Zweigleisigkeit des Schulsystems die Gesellschaft zu spalten drohte. Bemühungen des damaligen Unterrichtsministers Ahmad Nagib al-Hilali, das Bildungssystem zu demokratisieren, indem er das Schulgeld für die Primarschule abschaffte, ließen sich nicht durchsetzen. Als Taha Husain im Januar 1950 selbst ägyptischer Unterrichtsminister wurde, setzte er den Kurs Hilalis fort und verhalf ihm zum Durchbruch. Er erklärte, Bildung müsse jedem Kinde ebenso kostenlos zugänglich sein „wie Wasser und Luft“, und schaffte 1950 das Schulgeld für die Sekundarschulen ab.

Die Primarschulen legte er 1951 mit den Elementarschulen zusammen, verlängerte sie von vier auf sechs Jahre und schuf damit eine einheitliche Grundschule für alle Ägypter. Mit diesen Maßnahmen waren die Weichen in der Bildungspolitik neu gestellt. Allerdings ließ die Umsetzung der Ideen noch lange auf sich warten. Vor allem aufgrund fehlender finanzieller Mittel bestand die Reform zunächst nur auf dem Papier, so dass noch am Vorabend der Revolution von 1952 nur deutlich weniger als die Hälfte der sechs- bis zwölfjährigen Ägypter überhaupt eine Schule besuchte. Zudem blieb das Niveau der ehemaligen Elementarschulen auch nach ihrer Umformung in Grundschulen schlecht, so dass sich die Änderung vielerorts in einer schlichten Umbenennung erschöpfte. Nach der Revolution von 1952 setzten die neuen Machthaber den Ausbau des Bildungswesens fort und setzten den Schwerpunkt ihrer Bemühungen dabei auf den quantitativen Ausbau, mit der Folge, dass die qualitative Verbesserung des Bildungssystems weiter hinterherhinkte. Dieses Problem ist, nicht zuletzt aufgrund der demographischen Entwicklung Ägyptens, bis heute ungelöst.

■ **Die kulturellen Aktivitäten der ausländischen Kulturinstitute in der islamischen Welt konzentrieren sich auf die Hauptstädte, die Provinz kommt zu kurz. Das wollen die von der Robert Bosch Stiftung entsandten Kulturmanager ändern. Das Beispiel Ägypten zeigt, wie lohnenswert, aber auch wie schwierig ihre Aufgabe ist.**

KULTUR IN DIE PROVINZ TRAGEN DIE ROBERT-BOSCH-KULTURMANAGER

VON AMIRA EL AHL



Wir sitzen in einem dunklen, kleinen Kellerraum im Zentrum von Mansoura. An der Wand ein Fernseher, davor dicht gedrängt Stühle und nebenan ein Proberaum. Der Schallschutz funktioniert nur bedingt. Während im Film Schubert zu hören ist, dringen aus dem Nebenraum andere, wildere Melodien. Die Buchhandlung Books & Beans im Stadtzentrum der Delta-stadt Mansoura ist ein Hort für liberale Geister und Kreative. Im Erdgeschoss werden Bücher verkauft und hier im Keller können Musiker ihre neuesten Stücke proben und einspielen. Und einmal im Monat treffen sich Filmfans und Deutschland-interessierte, um Produktionen aus Deutschland zu sehen.

An diesem Abend sind etwa 30 Leute gekommen, um 4 Minuten, einen Spielfilm des deutschen Regisseurs und Produzenten Chris Kraus aus dem Jahr 2006, zu sehen, mit Monica Bleibtreu und Hannah Herzsprung in den Hauptrollen. Es ist die Geschichte der Pianistin Traude Krüger, die seit über 60 Jahren im Frauengefängnis Luckau Klavierunterricht gibt und

dort auf die wegen Mordes verurteilte, aggressive, unberechenbare, verschlossene, aber hochtalentierete 20-jährige Jenny trifft. Gewalt ist ein Hauptthema des Filmes, in Form von Brutalität im Gefängnis, Kindesmissbrauch vom Vater an der jungen Jenny und der Gewalt des Krieges, der Traudes Geliebte zum Opfer fiel.

HEFTIGE DISKUSSIONEN

Der Raum im Keller ist bis auf den letzten Platz gefüllt, sogar die Stufen hinauf in die Buchhandlung sind besetzt. Als die letzten vier Minuten des Films vorüber sind, die letzten Klänge der ‚Negermusik‘ verhallt sind, beginnt eine rege Diskussion unter den Zuschauern. Für einen Mann Mitte 40 ist der Film eindeutig rassistisch, weil mit Bezug auf den Jazz im Film immer wieder von ‚Negermusik‘ die Rede sei. „Erst in den letzten vier Minuten befreit sich der Film davon.“ Ein anderer Mann im gleichen Alter sieht in dem Film ein Porträt der deut-

Vorlesung von Stefan Weidner
an der Universität von Minya,
organisiert vom Bosch-
Kulturmanager, Dezember 2012.

Foto: Alexander Besch
© Goethe-Institut

schen Gesellschaft, die seiner Meinung nach immer das Positive im Menschen sähe, „und dieser Film zeigt das eindeutig“. Trotz der Gewaltausbrüche und ihrer Verurteilung sehe die Klavierlehrerin einzig Jennys Talent. „Meiner Meinung nach spricht der Film nicht über die deutsche Gesellschaft, sondern über Menschen und Persönlichkeiten und ihr Schicksal“, widerspricht ein junger Mann aus dem Publikum. Der Film könne überall spielen. Nein, setzt der Angesprochene entgegen, dies sei ein deutscher Film mit deutschen Problemen. Schwule und Kindesmissbrauch gäbe es in Ägypten schließlich nicht. Der Kommentar wird mit Unglauben von einigen im Raum aufgenommen, die vehement widersprechen. Die Diskussion ist in vollem Gange.

Angela Verweyen ist Veranstalterin des Film-Clubs, der einmal im Monat im Books & Beans in Mansoura stattfindet. Seit Mai 2012 ist sie für das Nildelta als Kulturmanagerin der Robert Bosch Stiftung tätig, arbeitet mit Buchhandlungen und Bibliotheken zusammen und organisiert Lesungen, Konzerte und Filmabende. „Das Reizvolle an dem Programm ist, dass wir so viel ausprobieren können und so frei in der Gestaltung sind“, sagt die 31-Jährige. Die Grundvorgabe ist, dass die Kulturmanager ein junges, modernes Deutschland vermitteln. Insgesamt gibt es drei Kulturmanager in Ägypten, die sich mit ihren Programmen hauptsächlich an ein junges, studentisches Publikum wenden. Es sei spannend, sagt Angela Verweyen, in einer Region und in Städten zu arbeiten, die noch nicht so gesättigt seien mit Kulturangeboten, wie es zum Beispiel die Hauptstadt Kairo ist.

Die „Kulturmanager“ in der arabischen Welt sind ein Programm der Robert Bosch Stiftung und des Goethe-Instituts. Seit Oktober 2005 werden Kulturmanager aus Deutschland an Institutionen in der arabischen Welt entsandt. Sie werden mit Stipendien ausgestattet und haben die Aufgabe, Kulturveranstaltungen und begegnungsfördernde Initiativen durchzuführen, um den deutsch-arabischen Dialog zu fördern. In Ägypten wurde 2005 zunächst nur ein Kulturmanager nach Oberägypten entsandt, seit 2012 sind mit Angela Verweyen, Christian Salman und Alexander Besch drei Kulturmanager im Nildelta, im nördlichen und im südlichen Oberägypten im Einsatz.

NEULAND ENTDECKEN

Als Angela Verweyen im Mai 2012 ihre Arbeit im Delta begann, betrat sie Neuland. „Mein Gebiet war das Nildelta, aber ich habe keine Vorgaben bekommen, welche Städte ich für meine Arbeit wählen soll“, sagt die 31-Jährige, die Arabistik, Politik und Islamwissenschaften studiert hat. Kairo und Alexandria kannte sie aus dem Studium und durch Praktika beim Goethe-Institut. Im Delta kannte sie sich hingegen kaum aus. Sie recherchierte, sprach mit Leuten und wurde von vielen Seiten auf Books & Beans in Mansoura hingewiesen. Mansoura ist die Hauptstadt des Gouvernements Al-Daqahliyya und

Sitz einer der größten Universitäten Ägyptens, die vor allem für ihre medizinische Fakultät weit über die Landesgrenzen Ägyptens bekannt ist. Angela Verweyen organisierte also ein Treffen in der Buchhandlung, kaufte sich ein Zugticket, buchte ein Hotelzimmer und fuhr los. Der Zug erreichte Mansoura nach Einbruch der Dunkelheit. Angela Verweyen fand kein Taxi und stand im Dunkeln auf der Straße in einer Stadt, die sie nicht kannte. „Plötzlich sprach mich eine junge Frau an“, erinnert sich Angela Verweyen. Sie wüsste, wie es sich anfühle, alleine in einer fremden Stadt zu sein, sie hätte vor kurzem den Sommer in London verbracht. Sie nahm Angela Verweyen im Auto mit zu ihrem Hotel. „Ich war ziemlich verzweifelt gewesen und da kam diese Frau. Für mich war das ein positives Signal, dass Mansoura eine Stadt ist, in der man sich wohlfühlen kann, und das tue ich bis heute auch uneingeschränkt.“ Sie wurde mit offenen Armen empfangen und wird es bis heute.

Dank der medizinischen Fakultät an der Universität Mansoura gibt es in der Stadt ein großes Publikum, das an Deutschland und der deutschen Kultur interessiert ist. „Die angehenden Ärzte wollen explizit nach Deutschland und viele lernen Deutsch. Daher auch das große Interesse an allem, was mit Deutschland zusammenhängt“, sagt die Kulturmanagerin. Das Interesse, die deutsche Kultur zu verstehen und auch mal mit einem Muttersprachler sprechen zu können, sei immens. Deshalb ist Angela Verweyen auch Anlaufstelle für alle Fragen rund um Deutschland. „Wir werden als Kulturmanager sehr stark als deutsche Anlaufstelle wahrgenommen, als die deutschen Vertreter, und da wird nicht unterschieden, für wen wir arbeiten.“ Zentraler Aspekt ihrer Arbeit ist es, einen Raum für Begegnungen zu schaffen, mit ihr und deutschen Künstlern.

Auch in Damansour, einer weiteren Stadt im Nildelta, organisiert Angela Verweyen Filmvorführungen und Konzerte, aber auch Aktivitäten für Kinder, die durch Spiele an die deutsche Sprache herangeführt werden. „Das ist immer ein guter Türöffner, um auch die Eltern zu gewinnen“, sagt Verweyen. In Damietta, ihrem dritten Standbein im Nildelta, soll demnächst eine Lesung stattfinden, in der allerersten Buchhandlung in Damietta überhaupt. „Die Besitzerin ist Anfang 20 und voller Begeisterung.“

Zurück in Mansoura. Am Nachmittag vor der Filmvorführung hat Angela Verweyen noch ein Geschäftstreffen in einer weiteren Buchhandlung, in der sie Lesungen veranstaltet. Der Geschäftsführer von Al-Asreya würde gerne noch mehr Veranstaltungen organisieren, die mit Deutschland zu tun haben. Deutschkurse sind gefragt und eine deutsche Kulturwoche wollen sie veranstalten, mit Musik, Film, Kunst und natürlich Literatur. „Lesungen organisiere ich am liebsten“, sagt Angela Verweyen, die in den kommenden Monaten mit den Autoren Michael Roes und Hussain Al-Mozany durch das Nildelta reisen wird, „weil es da einen direkten Austausch mit dem Publikum gibt“. Neben Lesungen sind aber auch die Filme ein guter

Weg, um das ägyptische Publikum an die deutsche Kultur heranzuführen.

DEUTSCHLAND KENNENLERNEN

Auch ihre Kollegen Christian Salman und Alexander Besch veranstalten in ihren Provinzen regelmäßig Filmabende. Gerade erst ist das Luxor Filmfest zu Ende gegangen, bei dem Deutschland in diesem Jahr Fokusland war. Gezeigt wurden unter anderem *Lola rennt*, *Nirgendwo in Afrika*, *Das Leben der Anderen*, *Lichter* und *Almanya*. „Die Zuschauer fanden die Filme durchweg gut“, sagt Alexander Besch, der gemeinsam mit Christian Salman für die deutsche Selektion zuständig war. Der Anspruch des Filmfestes sei es, die ansässige Bevölkerung und vor allem die Jugend und gezielt Frauen anzusprechen. Auch in Minya, wo Alexander Besch als Kulturmanager tätig ist, hat er begonnen deutsche Filme zu zeigen. Die Sprachenfakultät der Universität Minya hat eine Deutschabteilung, die einzige in Oberägypten. Neben den etwa 400 Studenten, die im Hauptfach Deutsch studieren, gibt es an der Universität Minya noch einmal ungefähr 800 Studenten, die neben Medizin, Pharmazie, Tourismus und Medienwissenschaften Deutsch im Nebenfach studieren. Das Wissen über die deutsche Gegenwartskultur sei jedoch sehr schlecht, berichtet Alexander Besch. „Das Interesse, Deutschland kennenzulernen, ist deshalb sehr groß.“ Viele hätten eine sehr naive Vorstellung von Deutschland. „Durch die Filme sehen sie, dass es auch in Deutschland soziale Probleme gibt.“

Es gibt zwei Hauptkriterien für die Kulturmanager bei der Filmauswahl. Kann der Film zum einen vor einem konservativen, oft behütet aufgewachsenen Publikum gezeigt werden und verschreckt nicht durch zu viel Gewalt oder sexuelle Szenen? Zum anderen wird genau auf die Thematik geschaut. „Ich will den Leuten etwas zeigen, mit dem sie etwas anfangen können“, sagt Alexander Besch. Es geht den Kulturmanagern immer auch um den Inhalt und die Nachricht des Filmes. So würden die Studenten nach den Filmvorführungen immer kritisch und angeregt diskutieren. „Ich finde es wichtig, dass sie sich ihre eigene Meinung bilden, obwohl sie das an ihren Universitäten gar nicht mitbekommen“, sagt Angela Verweyen.

So haben die Kulturmanager zum Beispiel Filmreihen zum Thema Familie und zum Thema Einwanderung gezeigt. Ein Thema, das für die Studenten besonders wichtig ist, denn die meisten wünschen sich, später in Deutschland arbeiten zu können. *Almanya* kam bei den Ägyptern besonders gut an. „Mit dem Film können die Leute hier sofort etwas anfangen, der setzt ein Thema und funktioniert überall“, sagt Alexander Besch. In *Damanhour*, erzählt Angela Verweyen, wurde über eine Stunde über den Film diskutiert. „Der Film knüpft an Themen an, die hier sehr relevant sind.“ Mit Auswanderung und dem Leben in einem fremden Land setzen sich hier viele Menschen auseinander. Zu sehen, wie es Menschen ergeht, die eine Emigration hinter sich haben, und wie sich das Famili-

leben entwickelt, ist etwas, das ein Film besser vermitteln kann als jedes Gespräch. „Ein Zuschauer hat mich nach dem Film gefragt, warum ich ihm alle Illusionen nehmen musste“, sagt Angela Verweyen. Die Realität – und sei es nur durch einen fiktiven Film erzählt – sieht eben doch immer anders aus, als man es sich aus der Ferne vorstellt. Auch Sophie Scholl traf die Gemüter der Ägypter im Besonderen, denn die Thematik war, trotz des spezifisch deutschen Hintergrunds, auch in Ägypten hoch aktuell. „Wie sehr stehe ich ein für das, an das ich politisch glaube, auch wenn ich damit eine Verhaftung und möglicherweise den Tod riskiere“, sagt Angela Verweyen.

THEMA UMWELT

Eine weitere Filmreihe wurde im Zuge der „Green Week“ gezeigt, die einmal im Jahr weltweit stattfindet. Es ging den Kulturmanagern darum, das Bewusstsein für Umweltthemen zu schärfen. Christian Salman tourte mit dem Film *The Age of Stupid* durch Schulen am Roten Meer. Das britische Doku-Drama spielt im Jahr 2055. Die Welt ist verseucht, nur ein Mann hat überlebt, der mithilfe altem Filmmaterials von 2008 in die Vergangenheit zurückblickt und sich die Frage stellt, warum niemand etwas gegen die Umweltverschmutzung und Erderwärmung getan hat, als noch Zeit dazu war. „Es war ein Projekt mit schönen Randeffekten“, erzählt Christian Salman. Denn es hätten sich durch die Vorführungen lokale Synergieeffekte ergeben. Der Film wurde auch von Seiten der lokalen Behörden dazu genutzt, das Thema Umweltschutz weiter zu verankern.

In Hurghada, dem bekannten Touristenort am Roten Meer, arbeitet Christian Salman mit der *Misr Public Library* zusammen, der staatlichen Bibliothek. Zu Lesungen mit deutschen Autoren wird dann zum Beispiel der Schriftstellerverband des Roten Meeres eingeladen. „Es ist sehr befriedigend, dort zu arbeiten. Das Publikum ist unglaublich dankbar, wenn jemand aus Deutschland kommt“, sagt der Kulturmanager. Sein Publikum bestehe ausschließlich aus Ägyptern und hauptsächlich aus Schriftstellern, und das, obwohl in Hurghada eine große deutsche Gemeinschaft lebt. „Diese Leute kommen nicht zur reinen Unterhaltung, sondern zum Austausch mit den deutschen Kollegen.“ So mache bei einer Autorenlesung die Diskussion zwischen Publikum und Autor auch meist zwei Drittel der Zeit aus.

Austausch wird bei den Kulturmanagern groß geschrieben, und so haben sie natürlich auch eine Facebook-Seite, auf der sie mit ihren Partnern, den Studenten und den Teilnehmern der Kulturveranstaltungen den Kontakt halten. „Wir haben mittlerweile fast 2700 Likes und davon kommen alleine etwa 400 aus Mansoura“, erzählt Angela Verweyen stolz. Sie fühlt sich wohl in Mansoura und stößt auf sehr viel Gegenliebe aus der Stadt am Nil, die übersetzt „Die Siegreiche“ heißt. Im Mai werden Angela Verweyen, Christian Salman und Alexander Besch von drei neuen Kulturmanagern abgelöst. In Mansoura

kann man sich noch gar nicht vorstellen, wie es ohne Angela Verweyen weitergehen soll. Alle, mit denen sie dort zusammenarbeitet, haben die Arabisch sprechende große blonde Frau mit dem strahlenden Lächeln ins Herz geschlossen. „Meine Nachfolgerin wird das wunderbar machen“, versichert An-

gela Verweyen lachend. Und über Facebook wird sie trotzdem in Kontakt bleiben können, mit all den jungen, talentierten Kreativen im Nildelta, seien es die Fotografen, Breakdancer oder die Mitglieder der Heavy-Metal-Band. „In Mansoura gibt es einfach alles.“

AMIRA EL AHL ist Kulturjournalistin und Korrespondentin für deutsche Zeitungen in Kairo.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ **Viele Jahre hat man in Deutschland auf den Beginn eines konfessionell gebundenen islamischen Religionsunterrichts gewartet. Jetzt soll er beginnen. Aber die Probleme sind zahlreich und die Akteure zum Teil zerstritten.**

ÜBER DIE SCHWIERIGKEIT, DEN ISLAM ZU LEHREN ISLAMISCHER RELIGIONSUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND

VON **RABEYA MÜLLER**

Die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts entspricht § 7,3 des deutschen Grundgesetzes. Er lautet: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“ Der Religionsunterricht gilt als ein Recht aller Musliminnen und Muslime und wird in den unterschiedlichen Bundesländern mittlerweile durchgesetzt bzw. angestrebt.

Somit ist unumstritten, dass das Fach Islamischer Religionsunterricht einen festen Platz in der deutschen Bildungslandschaft einnehmen soll. Die Bundesregierung hatte, der Empfehlung des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 2010 folgend, für die Errichtung wissenschaftlicher Zentren für den Islamunterricht an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland einen zweistelligen Millionenbetrag zur Verfügung gestellt. An diesen Zentren sollen die zukünftigen Islamlehrer ausgebildet werden

Trotz anfänglicher Einwände einiger national orientierter muslimischer Gruppierungen, die die islamische Unterweisung lange in den Unterricht ihrer jeweiligen Muttersprache einbanden, sind sich mittlerweile die meisten muslimischen Vertreter und Vertreterinnen einig, dass dieser Unterricht formell der staatlichen Schulaufsicht zu unterstehen und in deutscher Sprache zu erfolgen hat.

KOORDINATIONS RAT DER MUSLIME

Da es für die Einführung eines konfessionell gebundenen Unterrichts an den Schulen eines Vertreters auf Seiten der Muslime bedurfte, haben sich einige der größeren Verbände zum so genannten KRM (Koordinationsrat der Muslime) zusammengeschlossen und sich den einzelnen Ländervertretungen so als muslimisches Gegenüber angeboten. Einige Bundesländer haben dies aufgegriffen, andere haben sich um eigene Lösungen bemüht. So verhandelt z. B. Hessen mit der DITIB und der Ahmadiyya Muslim-Gemeinschaft als alleinigen Ansprechpartnern. Anders läuft es zum

Beispiel in Niedersachsen und NRW, wo das Fach ‚Islamische Religion‘ in unterschiedlichen Versuchsstadien bereits umgesetzt wurde und dabei vorwiegend mit so genannten Beiräten gearbeitet wird. In Bayern wird mit zwei Modellen gleichzeitig gearbeitet, einmal der islamkundlichen Unterweisung und zum anderen mit dem so genannten Erlanger Modell, das beinhaltet, dass Elternvereine und andere Musliminnen und Muslime, die auf kommunaler und vereinsrechtlicher Ebene zusammengeschlossen sind, als Ansprechpartner der Behörde fungieren.

Greifen wir einmal exemplarisch die Beiratsmodelle in NRW und Niedersachsen heraus. Die Landesregierung NRW z. B.



Huda Lutfi:
*The streets are
yours and mines.*
Foto: Stefan Weidner
@ Goethe-Institut

hebt hervor, dass einigen muslimischen Organisationen ein erhebliches Mitspracherecht sowohl bei inhaltlichen Fragen des Faches (u. a. Curriculaerstellung, Zulassung von Lehrmaterialien etc.) als auch bei der Zulassung von Lehrkräften an Schule und Hochschule eingeräumt wurde, womit sie die grundgesetzliche Forderung, dass Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft zu erteilen ist, erfüllt sieht. Das Beiratsmodell wurde sowohl auf Hochschulebene, nämlich an der Uni Münster, als auch auf Landesebene angewandt. Ähnlich sieht es die Niedersächsische Landesregierung, vor allem bei der Erteilung der so genannten Idschaza (der Lehrbefugnis für die Religionslehrkräfte).

WELCHER ISLAM SOLL GELEHRT WERDEN?

An den Universitäten wird eine ‚bekenntnisorientierte‘ islamische Theologie gefordert. Wie weit schon an diesem Punkt die Meinungen auseinandergehen können, zeigt die gegenwärtige Kontroverse um den Münsteraner Lehrstuhlinhaber Prof. Mouhanad Khorchide. Dieser sieht sich seit geraumer Zeit massiver Kritik, vor allem seitens der KRM-Verbände, ausgesetzt. Man wirft ihm teils vor, ‚zu modern‘ zu sein, aber teilweise sogar, ‚Irrlehren‘ zu vermitteln. Neben zahlreichen Vorwürfen wird auch beanstandet, dass Khorchide nicht den islamischen ‚Mainstream‘ lehre. Im Dezember 2013 sprach der KRM von einem irreparablen Zerwürfnis. Trotz der anhaltenden Streitigkeiten sitzt der Professor immer noch im Beirat für den Islamischen Religionsunterricht NRW.

Zwar wird seitens der islamischen Theologie erwartet, dass eine Binnenperspektive der Religion gelehrt wird, was aber nicht bedeuten muss, dass es sich dabei um die Binnenperspektive einer in einer bestimmten Zeit oder an einem bestimmten Ort vorherrschenden Meinung in der Religionsgemeinschaft handeln muss. Es ist nicht unbedingt notwendig, ausschließlich die gegenwärtige, von einer Mehrheit praktizierte Glaubensrichtung zum alleinigen Forschungs- und Lehrgegenstand zu machen. Zumindest kann erwartet werden, dass eine gewisse Meinungsvielfalt möglich ist.

Die Ausbildung zukünftiger Lehrer und Lehrerinnen erfolgt an allen Hochschulen nach einem jeweils genehmigten Curriculum, das bereits durch universitäre und von Vertretern der Muslime gebildete Instanzen gegangen ist. Wenn dann allerdings Studierenden der einzelnen Fachbereiche von der Funktionärebene bestimmter muslimischer Verbände signalisiert wird, dass ein Abschluss bei einem Hochschullehrer erfolgt, der bei eben diesen Funktionären nicht anerkannt wird, ist das für die Studentinnen und Studenten sehr beunruhigend. Viele stehen bereits kurz vor dem Abschluss ihres Studiums oder sind mittendrin. Sie können nicht einfach die Universität wechseln und sehen ihren zukünftigen beruflichen Werdegang in Gefahr. Eine solche Vorgehensweise von Seiten der Verbände wendet sich gegen die Schwächsten und gegen die Falschen – nämlich die Studentinnen und Studenten. Ihnen

wird unter diesen Bedingungen die Möglichkeit genommen, den Studienplatz ihren Neigungen entsprechend zu wählen. Das aber gehört zu den Rechten der Studierenden an deutschen Hochschulen.

Selbstverständlich kann der Staat nicht die Verantwortung für die Inhalte einer theologischen Lehre an der Universität übernehmen. Das ist verfassungsrechtlich auch nicht seine Aufgabe, denn er hat sich bekenntnisneutral zu verhalten. Und selbstverständlich braucht es auf der anderen Seite die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften.

WER SPRICHT FÜR DIE MUSLIME?

Allerdings haben die Musliminnen und Muslime in Deutschland keine seit Jahrhunderten gewachsenen Strukturen aufzuweisen wie die christlichen Kirchen. Problematisch sind an dieser Stelle zwei Punkte: Wer spricht für die Musliminnen und Muslime? Gibt es islamische Strukturen, die die anstehenden Fragen regeln würden, oder muss der Islam in Deutschland ‚verkirchlicht‘ werden, d. h. sich wie die christlichen Kirchen hierarchisch organisieren?

Die erste Frage wird seit Jahren kontrovers diskutiert, wobei allerdings nie berücksichtigt wurde, ob die zweite Frage nicht mit der Beantwortung der ersten ineinandergreift. Das bedeutet z. B., dass Vertreter und Vertreterinnen, die sich als Repräsentanten vieler muslimischer Menschen verstehen, im Grunde die Etablierung des Islams in Deutschland nicht auf Kosten der islamischen Grundideen zulassen bzw. vorantreiben dürfen. So kennt der Islam die Form des einen und alleinigen Ansprechpartners und religiösen Oberhauptes nicht und auch die muslimischen Gemeinden wurden im Lauf der islamischen Geschichte nicht wie die Gemeinden der christlichen Kirchen zentral und mit einer klaren Hierarchie verwaltet. Nur weil der deutsche Staat aber nichts anderes als diese kirchlichen Strukturen kennt und es mit Glaubensgemeinschaften ohne diese Strukturen bisher so gut wie keine Erfahrungen gibt, bedeutet dies nicht, dass man mit diesen anders strukturierten Religionsgemeinschaften nicht verhandeln kann. Man kann es schon. Allerdings ist dabei staatlicherseits ein wenig mehr Flexibilität erforderlich.

Eine zentrale Rolle spielt die Erteilung der so genannten Idschaza. In der islamischen Tradition erarbeiteten Schülerinnen und Schüler bei ihrer Lehrkraft einen entsprechenden Lehrstoff. Wenn dieser adäquat absolviert wurde, erteilte der / die Lehrende die so genannte Idschaza (was soviel heißt wie Erlaubnis), dass der / die Lernende den betreffenden Stoff nun selbst lehren darf.

Wenn es also darum geht, den islamischen Charakter einer Lehre, sowohl auf methodischer als auch auf inhaltlicher Ebene, bewahren zu wollen, wäre zumindest das Beibehalten dieses erprobten Verfahrens aus der Tradition sehr begrüßenswert. Stattdessen wird offenkundig über die ‚Rechtgläubigkeit‘

der jeweiligen Absolventen gestritten und geurteilt, was eher den Sitten der christlichen Kirchen entspricht. Die deutschen Schulbehörden tun sich mit einer anpassungsfähigen Denkweise in dieser Beziehung schwer, und die Lösungen, die sie dann vorschlagen, kontrastieren oft drastisch mit islamischen Vorstellungen. Der Islam befürwortet Basisentscheidungen vor Ort. Wenn z. B. ein Vorbeter oder ein Lehrender nicht den Anforderungen der Gemeinschaft entspricht, dann kann sich dieser eine andere, ebenfalls islamische, Gemeinschaft suchen. Das beeinträchtigt jedoch nicht seine Erlaubnis zu lehren oder stellt seine Rechtgläubigkeit grundsätzlich in Frage.

Zwar hat auch der Wissenschaftsrat formuliert, dass die wissenschaftliche Qualifikation allein Aufgabe der Universität sei und die jeweiligen islamischen Beiräte nur Einwände aufgrund religiöser Bedenken geltend machen könnten. Was das genau heißt, ist jedoch nicht näher erläutert worden. Dass zum Beispiel die Ehe einer Muslimin mit einem Nicht-Muslim ein Hindernis für die Erteilung der Idschaza sein kann, obwohl die betreffende Lehrerin seit Jahren erfolgreich und mit großer Zustimmung seitens der Eltern, Kinder und der Schulleitung unterrichtet, sollte Anlass zum Nachdenken geben.

MUT ZUR DISKUSSION IST NÖTIG

Die Überlegung, dass Studierende in jeder Hinsicht mit einem von außen definierten ‚Mainstream‘ konform gehen müssen, wirft ebenfalls Fragen auf und zwar hinsichtlich der von den meisten islamischen Gemeinschaften absegneten Curricula und der Vorstellung der Freiheit von Forschung und Lehre, wie sie von den deutschen Universitäten gefordert wird.

Lehrkräfte unterrichten nach einem vorliegenden Curriculum, das u. a. auch von Religionsgemeinschaften genehmigt worden ist. Allerdings bedeutet dies nicht, dass an der Hochschule Studierende nicht auch lernen müssen, sich mit divergierenden Meinungen und Strömungen auseinanderzusetzen und damit konstruktiv umzugehen. Wenn sie später in den Schulen nicht gerade in den unteren Klassen unterrichten, werden sie nämlich mit diesen divergierenden Vorstellungen spätestens im Klassenzimmer konfrontiert. Und auch die Schülerinnen und Schüler müssen ermutigt werden, unterschiedliche Meinungen in den Unterricht mit einzubringen und die Meinung des Lehrers in Frage zu stellen.

Durch die in dieser Form stattfindenden innerislamischen Diskurse kann auch der ‚Mainstream‘ in die eine wie die andere Richtung besser erforscht, diskutiert und bereichert werden. Das würde allen islamischen Strömungen gut tun, denn auch das ist eine alte Tradition: Es gab stets einen vielfältigen innermuslimischen Diskurs, besonders in der islamischen Frühzeit. Viele blicken heute noch voller Stolz auf die Errungenschaften, die von muslimischer Seite, nicht nur im geisteswissenschaftlichen Bereich, erbracht wurden. Das war aber nur möglich, weil die früheren Musliminnen und Muslime ‚über den Tellerrand‘ hinausschauten und es wagten, entge-

gen dem ‚Mainstream‘ aus dem Qur‘an wissenschaftliche Erkenntnisse abzuleiten, die dem grundsätzlichen Weltbild ihrer Zeit nicht entsprachen: Immerhin kamen sie bereits im 8./9. Jahrhundert darauf zu sagen, dass die Erde keine Scheibe sei!

Ein anderes Beispiel: Im Islam gibt es keine von einer übergeordneten Institution wie der Kirche eingesetzten Priester. Stattdessen leitete in der Gemeinde stets jemand das Gebet, der von dieser Gemeinde als Vorbeter akzeptiert wurde. Dies ist eine sehr basisdemokratische Handlungs- und Denkweise, die den Musliminnen und Muslimen stets gut getan hat. Aus islamischer Sicht lassen sich daher an einer Universität keine Vorbeter (Imame) ausbilden, sondern nur Theologen und Theologinnen. Selbst die Kirchen bilden ihre Priester und Pfarrer im Anschluss an das Theologiestudium nochmals selbst weiter aus. Deshalb erscheint es auch ein wenig befremdlich, wenn in der Idschaza-Ordnung für das Land Niedersachsen z. B. bis 2012 zu lesen war, dass folgende Voraussetzungen gelten:

- Für männliche Bewerber: Angabe der zum Freitagsgebet i. d. R. aufgesuchten Moschee und deutschsprachiges Manuskript einer dort gehaltenen selbst ausgearbeiteten Khutba.
- Für weibliche Bewerber: Angabe der üblicherweise aufgesuchten Moschee und Glaubhaftmachung der Beteiligung an der Gemeindegarbeit.

Erfreulicherweise wurde diese Idschaza-Ordnung mittlerweile stark verbessert und die Kritik daran aufgegriffen. Man darf hoffen, dass hinter den veränderten Richtlinien auch ein gewisses inhaltliches Umdenken steht und nicht nur ein formelles Zugeständnis, damit die Übernahme der jeweiligen Absolventen in den Schuldienst unabhängig von ihrer theologischen Meinung leichter ist. Die Praxis wird zeigen, ob die Verantwortlichen in den deutschen Behörden und den islamischen Verbänden die Idschaza tatsächlich großzügiger handhaben.

Interne islamische Diskussionen über Vorbeterinnen eines gemischtgeschlechtlichen Gebets, wie z. B. bereits 2005 von Amina Wadud in den USA durchgeführt wurde und auch mittlerweile in Deutschland an ganz unterschiedlichen Orten gehalten wird, lassen allerdings wenig Positives ahnen. Dabei sollte aber auch von allen Beteiligten erkannt werden, dass hier ein Trend vorliegt, der nicht einfach ignoriert werden kann und der auch in der Ausbildung von Lehrern für islamischen Religionsunterricht Berücksichtigung finden muss.

VIelfalt ist gefragt

Grundsätzlich ist der Schritt zum konfessionellen islamischen Religionsunterricht gut und richtig. Es sollte allerdings klar sein, dass er nicht nach dem Muster des christlichen Religionsunterrichts und seiner etablierten Traditionen aufgebaut und verwaltet werden kann. Der Islam fordert nicht nur ein plurales Denken, sondern ebenso auch eine eigenständige

Struktur, die alle Seiten miteinander erarbeiten müssen. Dabei sollte, wie es auch in diversen Erklärungen heißt „... dem Selbstverständnis der Muslime, der Vielfalt ihrer Organisationsformen sowie den Anforderungen an theologische Kompetenz Rechnung getragen werden.“

Dabei muss sich die Vielfalt, die dem Islam immanent ist, widerspiegeln. Auch bei der jüngeren Generation in Deutschland

macht sich eine Verdrossenheit über die bestehenden muslimischen Organisationen breit, und genau diese Generation gilt es zu erreichen, was nur mit Hilfe der ganzen Bandbreite islamischer Perspektiven möglich ist.

Auch für den Islam, der an den Schulen gelehrt werden soll, gilt das alte Sprichwort: „Wer nur mit dem Strom schwimmt, der erreicht die Quelle nie!“

RABEYA MÜLLER ist muslimische Theologin und engagiert sich besonders für Geschlechterfragen im Islam und für einen fortschrittlichen Islam und islamische Religionspädagogik in Deutschland.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

Beirat für den Islamischen Religionsunterricht in NRW

<http://www.iru-beirat-nrw.de/beirat.htm>

de

■ „Es ist normal, anders zu sein“ – diesen Leitgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention will auch Deutschland in die Realität umsetzen. Recherchen über die Alltagserfahrungen von Menschen mit Behinderung und Migrationshintergrund zeigen allerdings: Bei der Umsetzung der guten Absicht bleibt noch viel zu tun.

MEHRFACH AUSGESCHLOSSEN ÜBER DIE SCHWIERIGKEITEN VON BEHINDERTEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN DEUTSCHLAND

VON DONJA AMIRPUR

Nahezu alle sozialen in Deutschland für Behinderte verfügbaren Hilfen werden von Familien mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich häufig in Anspruch genommen, hat die Migrationspädagogin Ursula Boos-Nünning festgestellt. Mit einer „kulturellen Differenz“ hat das allerdings nichts zu tun, wie Gespräche mit Familien zeigen, die einen Migrationshintergrund haben und ein Kind mit Behinderung aufziehen. In einem Forschungsprojekt an der Uni Bremen berichten Eltern, dass vor allem die Migrationssituation und Erfahrungen mit Diskriminierung eine Rolle dabei spielen, ob und wie Angebote in Anspruch genommen werden können. Die Familien treffen auf Sprachbarrieren, ein unsicherer Aufenthaltsstatus verhindert Teilhabe, oder aber der Wunsch nach Maßnahmen, die nicht ausgrenzen, wird nicht erhört. Erfahrungen, die sich auch in der Geschichte von Ayşe Kolat und ihrer Tochter wiederfinden. Sie kamen nach Deutschland, als Rana, die einen frühkindlichen Autismus hat, vier Jahre alt war: „Wir hatten in der Türkei schon mit der Therapie angefangen. Allerdings kamen wir hierher als politische Asylsuchende. Wir waren hier zweieinhalb Jahre in einem Asylheim und während dieser Zeit wurde die Therapie unterbrochen und wir konnten nicht viel für Rana tun.“ Die Belastung von Familien mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus ist nachweislich immens, das Leben in beengten Wohnheimen, die reduzierte Krankenversicherung, die nur die Akutversorgung abdeckt, die erzwungene Erwerbslosigkeit führt bei nicht wenigen zu psychischen Erkrankungen. Wenn für das Kind dann „nichts getan werden kann“, droht die Familie unter der Last zusammenzubrechen.

Eine Zeichnung aus dem Buch von Roger Willemssen: *Es war einmal oder nicht. Afghanische Kinder und ihre Welt.* S. Fischer Verlag, Frankfurt 2013.

ren insgesamt drei Kindern nicht bis zum Supermarkt schafft. Die Lebensbedingungen im Heim sind erbärmlich. Und dann bewegt sich nicht einmal das Schulamt, um die Kinder zu beschulen und zu fördern.“

So manche Familie erhält erst viele Jahre nach der Geburt ihres Kindes eine konkrete Diagnose. Aber entgegen der Annahme, Eltern wollten die Behinderung nicht wahrhaben, empfinden viele Eltern die Zeit der Unwissenheit als starke Belastung. Sie haben Sorge, wertvolle Zeit zu vergeuden, in der eine Förderung ihres Kindes längst hätte stattfinden



KAMPF UM INFORMATIONEN

Ivana Ilic, Sozialarbeiterin beim Kölner Rom e.V., berichtet von einer Flüchtlingsfamilie mit zwei behinderten Kindern, die seit Monaten auf einen Schulplatz warten. „Die Mutter kann nicht einmal Essen einkaufen gehen, weil sie es mit ih-

können. Denn ohne Diagnose keine Förderung – so ist immer noch der übliche Weg in Deutschland. Wichtige Unterstützungsmaßnahmen können nicht eingeleitet werden und es kann weniger auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden.

Parissa Djalili erzählt: „Als ich in Iran war, war ich gut informiert. Ich wusste Mittel und Wege, da wusste ich, was zu tun war.“ Ihre beiden Kinder haben eine Behinderung. Das erste Kind wurde in Iran betreut und gefördert, bei der Geburt des zweiten Kindes war die Familie gezwungen, das Land zu verlassen. In Deutschland, so Djalilis Einschätzung, war sie machtlos. Bis heute – der Sohn ist mittlerweile zwölf Jahre alt – hat sie keine Diagnose zu seiner Behinderung.

Alltäglich befinden sich die Familien in einem ständigen Kampf um Informationen. Doch sie treffen auf ein System, in dem Informationen durch Behörden und Institutionen erst dann zur Verfügung gestellt werden, wenn sie gezielt nachgefragt werden (was bedingt, dass man weiß, dass es überhaupt einen Anspruch auf bestimmte Leistungen gibt und dass man weiß, wo Anträge zu stellen sind).

Viele Eltern machen Diskriminierungserfahrungen. Sie werden wie Kinder angesprochen, ihnen wird zuweilen unterstellt, sich lieber alleine um ihre Kinder kümmern zu wollen, weil es bei ihnen „Zuhause“ ja auch so sei. Sie sollen Formulare unterzeichnen, die sie nicht verstehen. Daraufhin vermeiden sie den Kontakt zu Hilfe- und Beratungsstellen.

So wie in der Familie Yildirim geschehen: Der achtjährige Fatih Yildirim ging auf die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. Sein Vater ist zwar kein großer Freund des Förderschulsystems, aber er sah, dass sein Sohn sich dort wohlfühlte und gut entwickelte. Er hatte die Hoffnung, dass Fatih bald lesen und schreiben lernen würde. Denn sein Vater macht sich Sorgen um Fatih's Zukunft. Was soll geschehen, wenn die Eltern einmal nicht mehr sind? Er selbst arbeitet im Schichtdienst, es bleibt nicht viel Geld übrig am Ende des Monats, das er zur Seite legen könnte. Er setzt auf Förderung und hoffte, die Schule könne Fatih darin unterstützen, selbstständiger zu werden. Doch nach einem Jahr entschieden die Lehrer: Fatih soll die Schule wechseln und ab dem neuen Schuljahr eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ besuchen. Ein Rückschritt, wie Herr Yildirim fand. Aber die Schule setzte sich durch – gegen den Elternwillen und den Willen des Sohnes. Herr Yildirim versuchte einzugreifen, scheiterte dennoch, weil ihm verwehrt wurde, einen Dolmetscher zu den Gesprächen hinzuzuziehen. Er wurde unter Druck gesetzt, ein Gesprächsprotokoll zu unterschreiben, das er nicht verstehen konnte. Über seine Rechte hat er in diesem Gespräch nichts erfahren.

WIE MIT DER BEHINDERUNG UMGEHEN

Viele Migrationsfamilien stehen ausgrenzenden Einrichtungen wie heilpädagogischen Kindergärten kritisch gegenüber. „Optimal ist natürlich, wenn alle Kinder zusammen sind“, findet auch Fariba Mostafawy. Allerdings haben es Kinder mit Migrationshintergrund schwerer, einen Regelkindergarten oder eine integrative Einrichtung zu besuchen. Eltern berichten, dass ihnen diese Plätze entweder nicht angeboten oder aber verweigert werden mit dem Hinweis, ihr Kind sei für eine integrative Einrichtung nicht geeignet. Familien mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus haben es ohnehin schwerer, überhaupt einen Kitaplatz für ihre Kinder zu bekommen. Dabei sind es doch gerade Familien in prekären Lebenslagen, die Unterstützung benötigen. Auch Frau Djalili lebte mit ihrer Familie mehrere Jahre in einem Flüchtlingsheim, in dem das Zusammenleben auf engstem Raum eine psychische Belastung für Kind und Familie war: „Da war die Situation überhaupt nicht in Ordnung. Es war sehr schwierig. Es gab sogar eine Messerstecherei zwischen den anderen Familien. Das wurde durch den ganzen Stress verursacht. Am Anfang konnte man ihn auch gar nicht in den Kindergarten bringen, weil es keinen Platz gab.“ Den Wunsch, dass ihr Sohn eine integrative Einrichtung besuchen dürfe, hatte sie schließlich aufgegeben. Als er vier Jahre alt war, kam er in eine heilpädagogische Einrichtung: „Er hatte Angst vor Kindern, er hatte keine Kinder gesehen, er fing an zu schreien.“ Ein früherer Besuch einer Kindertageseinrichtung hätte dem Jungen und auch der Familie ein Mehr an gesellschaftlicher Teilhabe ermöglicht und einen Ausgleich zu dem schwierigen Leben im Flüchtlingsheim bieten können.

Unter Familien mit schlechteren Deutschkenntnissen haben diejenigen mehr Wissen über die Behinderung ihres Kindes, die während der ersten Lebensjahre noch im Herkunftsland lebten. Weniger Wissen hinsichtlich der Behinderung ihres Kindes hatten Eltern, die bei der Geburt ihres Kindes schon in Deutschland lebten.

„Angebote der Behindertenhilfe werden von Migrantenfamilien aufgrund einer Orientierung an den mangelhaften Strukturen des Herkunftslands ignoriert“ ist zwar eine oft geäußerte Vermutung. Sie wird aber durch die Berichte der im Forschungsprojekt interviewten Familien nicht bestätigt.

„ICH MACHE MICH NUR UNBELIEBT“

Dass die Förderung zur Selbstständigkeit auch bei Familien mit Migrationshintergrund ein selbstverständliches Anliegen ist, zeigt Canan Mutlu. Ihre Söhne haben auf den frühkindlichen Autismus ihres kleinen Bruders anfangs keine Rücksicht genommen: „Am Anfang hatten sie ein bisschen Schwie-

rigkeiten, weil sie ihn immer so behandeln wollten, als wäre er ein ganz normaler Junge. Da habe ich gesagt, okay, einerseits ist es gut, andererseits müsst ihr aber auch bedenken, er ist behindert und damit müsst ihr leben. Er wird sich auch nicht bessern in der Hinsicht, er wird immer ein Autist bleiben. Aber wir können dafür sorgen, dass er selbstständiger wird.“ Sie ist froh, dass ihr Sohn auf der Förderschule gute Fortschritte macht und ihm in Aussicht gestellt wurde, auf eine integrative Gesamtschule wechseln zu können.

Das häufig gezeichnete Bild, dem zufolge Eltern mit Migrationshintergrund nicht genügend zu einer Unterstützung ihrer Kinder durch Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien, widerlegen die Eltern – und das unabhängig von ihrem Bildungshintergrund. Weil Fariba Mostafawy der Meinung war, der Kindergarten ihres Sohnes biete kein Konzept, um den Jungen ausreichend zu fördern, begann sie sich zu kümmern und meldete ihr Kind im Sportverein an. Er übte Leichtathletik, Schwimmen und Wasserski: „Ich möchte ihm sagen können: ‚Guck mal, wie viel du kannst!‘“

Aber so manche Väter, manche Mütter sind auch zurückhaltend, wenn sie mit der pädagogischen Arbeit in der Schule oder im Kindergarten nicht einverstanden sind: „Also ich werde nicht hingehen und sagen, warum lernt mein Kind hier so wenig? Ich mache mich nur unbeliebt“, befürchtet die Pädagogin Fariba Mostafawy. Und das könne sich nachteilig auf die eigenen Kinder auswirken. So verhalten sich viele Eltern

im Kontakt mit Bildungsinstitutionen defensiv, statt ihr Wissen und ihre Kompetenz über ihr Kind einzubringen. Sie versuchen die Mängel, die sie im deutschen Bildungswesen erkennen, durch eigene Maßnahmen auszugleichen und trauen sich nicht, Hilfe von den Institutionen einzufordern. Wenn aber die grundlegende Versorgung, das Pflegegeld, das Sehbehindertengeld, der Behindertenausweis fehlen, dann – das zeigen die Gespräche auch – bleiben zusätzliche, von den Eltern initiierte Fördermaßnahmen auf der Strecke: Zu viel Energie geht dann für die Sicherung der Existenz drauf.

Während sich die deutschen Institutionen, die für Behinderte zuständig sind, in den Fortbildungsseminaren für ihre Mitarbeiter viel mit dem ‚bösen Blick‘ und dem Volksglauben islamischer Länder befassen und so die Schwierigkeit, diese Menschen zu integrieren, kulturell deuten, übersehen sie die strukturellen Barrieren, die die gesellschaftliche Teilhabe behinderter Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Familien tatsächlich erschweren.

Die Namen wurden von der Redaktion geändert.

.....
* Weitere Informationen zum Forschungsprojekt bietet die Publikation „Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik“ unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/artikel/behinderung-und-migration-eine-intersektionale-analyse-im-kontext-inklusive-fruehpaedagogik.html>

.....
Dieser Text wurde erstmals publiziert in „Vielfalt“, dem Bildungsmagazin der AWO Mittelrhein e.V.

.....
DONJA AMIRPUR ist Promotionsstipendiatin und forscht im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen zum Thema Migration und Behinderung.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ **Wie können deutsche Schulen über den Nationalsozialismus aufklären, wenn viele Schüler in Deutschland heutzutage gar keine deutschen, sondern arabische, türkische, iranische oder osteuropäische Vorfahren haben – und damit ein ganz anderes Verhältnis zur deutschen Geschichte? Unser Autor, selbst polnischer Abstammung, hat sich in einen solchen Geschichtsunterricht gesetzt.**

WAS GEHT MICH HITLER AN?

VON STANISŁAW STRASBURGER



Szene aus einer Diskussion über die deutschen Kriegsverbrechen mit Zeitzeugen an einer deutschen Schule. Foto: Javier Sa Codeiro © Goethe-Institut

1. UNTERRICHTSEINHEIT: AUSSERIRDISCHE – LEBEN SIE UNTER UNS?

Im Zuge meiner Vorbereitungen für die Teilnahme am Geschichtsunterricht in einer Gesamtschule in Porz zum Thema Nationalsozialismus, las ich das Lehrbuch, das die dortigen Schüler benutzen. Es wird von einem großen, bekannten Verlag herausgegeben und orientiert sich an den Lehrplänen einiger deutscher Bundesländer. Eines von zwei Kapiteln, die dem Faschismus gewidmet sind, enthält eine interessante Karikatur. Auf einem Stuhl sitzt ein alter Mann. Er ist kräftig und sieht aus wie jemand, der keine Widerrede duldet. Vor ihm steht sein dünner, kleiner Enkel. Er hebt den Kopf, behält seine Hände allerdings in den Hosentaschen und sein Gesicht macht einen erschrockenen Eindruck. Sein Opa sagt in etwa Folgendes:

„... Und dann kamen 1933 viele braune Lebewesen aus dem Weltall, mordeten und brandschatzten überall und verschwanden 1945 wieder von der Erde ... Es gab sehr, sehr viele von ihnen. Bis heute weiß niemand, woher sie kamen und was mit ihnen geschehen ist.“

In dem Lehrbuch findet sich auch ein Gespräch mit dem Türken Arslan, dessen Wohnung im Jahre 1992 in Mölln von Neonazis in Brand gesteckt wurde. Damals starben seine Frau und seine zwei Töchter. Er selbst konnte sich retten, indem er aus dem Fenster des brennenden Schlafzimmers sprang.

„Womit haben wir das verdient?“, fragt Arslan verzweifelt. „Als es schon brannte, lief meine Frau in den Flur, um die Kinder zu retten. Einen Augenblick später waren die Flammen schon so hoch, dass ich nicht mehr durch die Tür hinaus konnte. Ich sprang aus dem Fenster des Schlafzimmers. Meine Frau brachte unseren Sohn in die Küche und rettete ihm dadurch das Leben. Sie selbst verbrannte gemeinsam mit unseren Töchtern, als sie in den Flur rannte, um sie zu holen. Warum geschah das alles? Man hat uns doch hergebeten, wir kamen als Gastarbeiter. Wir haben uns nicht aufgedrängt. Behandelt man so seine Gäste?“

Einige Seiten später findet sich eine Tabelle mit Namen neo-nazistischer Gruppierungen in Deutschland. Ein Teil ist mit Daten versehen, wann sie verboten wurden. Die Autoren weisen darauf hin, dass dieses Vorgehen umstritten ist. Das Verbot einzelner Gruppierungen führt nicht zu Veränderungen in der Überzeugung ihrer Anhänger. Oft provoziert es sie nur dazu, in den Untergrund abzutauchen, wo es schwieriger ist, ihre Taten zu kontrollieren.

In dem Lehrbuch finden sich außerdem Zitate von jungen Neonazis aus den neunziger Jahren. Warum setzt ihr Häuser in Brand, in denen Menschen schlafen?

„Mein Vater ist nur arbeitslos, weil jetzt irgendein billiger Türke oder so was seinen Job macht. Soll man dabei tatenlos zusehen?“

„Sie bekommen eine Wohnung und Unterstützung vom Staat, auf die ich keine Chance habe. Ich bin Bürger zweiter Klasse.“

„Solange die Regierung es nicht schafft, mit diesem Problem fertigzuwerden, müssen wir es eben tun!“

Aber auch:

„Auf diese Art wollten wir den Politikern eine Lehre erteilen!“

„Wir machen den Scheiß zum Teil auch, weil wir nichts zu tun haben.“

Weiter unten empfehlen die Autoren einige Übungen. Sie ermutigen die Schüler, nach den Motiven zu suchen, welche die minderjährigen Täter zur Rechtfertigung ihres Verhaltens angeben. Sie schlagen eine Diskussion über das Strafmaß vor. Sie ermutigen dazu, zu untersuchen, ob Ähnliches in der eigenen Umgebung bereits geschehen ist oder geschehen könnte, und regen dazu an, darüber mit der Polizei, der Staatsanwaltschaft und den Jugendämtern zu sprechen. Gegen Ende des Kapitels über die Geschichte Hitler-Deutschlands findet sich auch ein bekanntes Bild des Aufstandes im Warschauer Ghetto, wo die Deutschen eine Kolonne unterworfenen Menschen herausführen, mit einem kleinen Jungen an der Spitze. Darunter steht die Information, dass der Junge als einziger aus der ganzen Familie den Krieg überlebt habe und nun in New York lebe. Auf dem Foto steht neben ihm ein Deutscher mit einem Gewehr. Der Bildunterschrift kann man entnehmen, dass es nach sechszwanzig Jahren gelang, ihn zu identifizieren. Er wurde von einem deutschen Gericht wegen Verbrechens gegen die Menschlichkeit angeklagt und im Jahre 1969 zum Tode verurteilt.

2. UNTERRICHTSEINHEIT: SPRICH, KIND, WER BIST DU? ICH BIN EIN DEUTSCHER ...

„Ich erzähle Ihnen mal eine Geschichte“, sagt Frau Schommers, Vize-Direktorin jener Schule in Porz. „Wir hatten einen Sprachaustausch mit einem ungarischen Gymnasium. Wissen Sie, was mir damals der Direktor jenes Gymnasiums sagte? Schicken Sie nur deutsche Kinder zu uns. Keine Türken oder Araber, ausschließlich Deutsche. Es half nicht, zu erklären, dass die angeblichen „Türken“ in unserer Schule oft besser Deutsch sprechen als die „gebürtigen“ Deutschen, wie sie sagten. Was halten Sie davon?“

Frau Schommers ist Deutschlehrerin. Wir trafen uns, da ich ohne ihr Einverständnis nicht am Geschichtsunterricht der zehnten Klasse hätte teilnehmen können. In der vorherigen Woche hatten die Schüler ein Treffen mit Kriegsoptionen gehabt; die Gäste waren aus Weißrussland angereist. Was lernen deutsche Kinder über den Nationalsozialismus? Wie ist ihr Verhältnis zur Geschichte?

Ich sage der Direktorin, dass ich nicht nur am Unterricht teilnehmen, sondern mich auch mit den Schülern alleine, ohne Anwesenheit des Lehrers, unterhalten möchte. Frau Schommers ist skeptisch. „Wissen Sie, Sie sprechen sehr sensible Themen an“, wendet sie sich mit einem Lächeln an mich, aber die ganze Zeit über sieht sie mich prüfend an. „Ich kenne diese Zeitung nicht, für die Sie arbeiten. Ich weiß nicht, was ich danach zu erwarten habe.“

Unerwartet eilt mir Daniel zu Hilfe. Er geht in die Klasse 10f. Er ist Pole und als er hört, worüber wir sprechen, sagt er, es gebe keinen Grund, Angst vor der polnischen Presse zu haben.

„Sehen Sie, was den Unterricht in unserer Schule über den Nationalsozialismus angeht ...“, Frau Schommers gewinnt schrittweise mehr Vertrauen zu mir. „25 Prozent der Kinder haben einen ausländischen Pass. Bei über sechzig Prozent ist mindestens ein Elternteil von ausländischer Herkunft. Hitler steht diesen Kindern sehr fern. Es gibt keine Identifikation mit der Geschichte, nach dem Prinzip „das waren meine Großeltern oder Urgroßeltern“. In jeder einzelnen Klasse vermischen sich Kinder von völlig unterschiedlichem familiären Hintergrund. Sogar bei den sozusagen deutschen Kindern ... Sehen Sie. Ich weiß nicht, was Sie von diesem Unterricht erwarten. In den sechziger Jahren hatte der Protest junger Deutscher gegen die Verlogenheit ihrer Eltern eine emotionale Basis. Er hatte auch seine historischen Gründe. Heute gibt es diesen Bezug nicht mehr. Wie soll man also über den Nationalsozialismus unterrichten? Warum, oder wenn Sie es lieber so wollen, wofür soll man unterrichten? Wir geben uns Mühe, darüber wie über eine universelle Erfahrung zu berichten. Selbstverständlich eine extreme Erfahrung, aber wir unterrichten auch über den Bürgerkrieg in Spanien oder über Griechenland.“

Die Sekretärin macht uns einen Kaffee. Als die Pause zu Ende ist, wird es ruhiger. Nach einem Augenblick sagt Frau Schommers schon fast vertraut: „Ich sage Ihnen ehrlich: Was denken Sie, was geht unsere Kinder der Nationalsozialismus an? Das ist nicht ihre Welt. Doch, wenn wir im Unterricht über die Gleichberechtigung von Frauen sprechen – dann schon. Dann fliegen die Funken. Aber nehmen wir ein Beispiel aus meiner Kindheit: die Verse Goethes. Heute interessiert sich fast niemand mehr für unseren größten Dichter“, sagt die Germanistin mit jahrzehntelanger Dienst erfahrung fast ohne Gefühlsregung. „In den Städten ist laut Statistik jedes dritte Kind von ausländischer Herkunft. Das ist heute Deutschland. Also gut, Sie werden mit den Schülern sprechen können. Und Sie kommen auch in den Unterricht.“

Nach dem Gespräch mit Frau Schommers gehe ich in die große Pause. Ich treffe Sasza und einen Mitschüler, der auf die Verwaltungsschule gehen und Beamter werden will. Entgegen dem Anschein ist Sasza gebürtiger Deutscher. Sein Name ist hier sehr beliebt.

3. UNTERRICHTSEINHEIT: ERINNERUNG AUF DEUTSCH

Ich frage Sasza, ob er irgendwelche Spuren der Hitlerverbrechen in seiner Umgebung kennt. „Ich erinnere mich nicht“, sagt er. „Wir waren einmal auf einem Ausflug in einem Gefängnis Hitlers. Auf den Straßen sind manchmal diese kupfernen Pflastersteine ... Damals wurde uns in GL (Gesellschaftslehre) davon erzählt. Vielleicht sind sie mir deshalb überhaupt erst aufgefallen ...“, lacht der Junge.

Jene Pflastersteine werden Stolpersteine genannt. Der bildende Künstler Gunter Demnig fertigt sie auf Bestellung an – für 95 Euro pro Stück. Jeder kann einen Stein stiften und ihn vor dem Haus eines Opfers der Verfolgung durch das Hitler-Regime anbringen. Unter der Voraussetzung versteht sich, dass der Eigentümer des Grundstückes einverstanden ist. Demnig graviert auf der kupfernen 10 x 10 cm großen Platte den Namen, die Daten und den Geburts- und Todesort, sofern sie bekannt sind. Stolpersteine gibt es in mehr als dreihundert deutschen Städten und Orten. Der Künstler sagt, sein Projekt zeige einen Nationalsozialismus, der bis in das Haus eines jeden von uns hineinreichte und nicht nur eine politische Abstraktion war.

„Was ist denn das für eine Idee?“, regt sich der Mitschüler Saszas auf. „Diese Steine soll man mit der Sohle reiben, da das Kupfer sonst dunkler wird und man nichts mehr darauf erkennen kann ... Komisch. Angeblich sollen wir erinnern, aber das ist doch, als würde man das Grab von jemandem mit Füßen treten. Diese Leute haben oft kein Grab. Sasza hat das gut gesagt. Wem fallen die auf? Man geht an dem Haus vorbei ... Dieser Stein ist winzig. Man schaut doch nicht die ganze Zeit nach unten auf den Boden ...“

„Es geht dir um den Holocaust und die Juden, oder?“, fragt Sasza mich freiheraus. „Ständig lernen wir etwas darüber. Obwohl ich keine echten Juden kenne. Aah, doch, es gibt bei uns einige aus der früheren UdSSR. Aber ich weiß nicht, welche von ihnen Juden sind. Sie sprechen Russisch, ansonsten unterscheiden sie sich in nichts. Aah, Moment mal ... Wir hatten da so einen in der Klasse. Er hat manchmal eine reingekriegt. Er war auch aus Russland. Aber es waren hauptsächlich die Türken, die ihm Probleme gemacht haben ...“

„Also unter uns gesagt“, wirft Saszas Mitschüler ein, „dieser Typ ist ein bisschen ... Er ist ein richtiger Schrank, aber er benimmt sich, als wäre er höchstens zwölf Jahre alt. Er macht sich immer zum Deppen. Ja, er wird gemobbt. Aber Juden können über sich selbst lachen. Das ist gut, aber vielleicht kriegen sie gerade deswegen immer was ab. Aber außer ihm ... nein, ich kenne auch keinen Juden. Das Schicksal eines Außerirdischen kümmert einen nun mal nicht besonders.“

Wer hätte gedacht, dass die Karikatur aus dem Lehrbuch sich auf so falsche Art und Weise als wahr erweisen würde ...

Zu unserer Gruppe stößt Frau Michel, GL-Lehrerin, zu deren Unterricht ich gehen soll. Einen Moment lang hört sie sich das Gespräch an, aber man sieht, dass sie darauf brennt, selbst etwas dazu zu sagen.

„Also, ich habe den Krieg nicht selbst erlebt“, wirft sie mit nur einem Atemzug ein, als wir einen Moment lang aufhören zu reden. „Eure Eltern sind sicherlich jünger als ich. Von meinen Eltern weiß ich, dass es schreckliche Zeiten gewesen sind. Seit meiner Kindheit wiederholten sie ständig, dass man alles tun müsse, damit von Deutschland niemals wieder ein Krieg ausgeht. Auch für die Zivilbevölkerung war es schlimm. Meine Eltern waren keine Nazis, sie waren nicht in der Partei, meine Mutter war sogar öffentlich dagegen. Ich bin in einer Atmosphäre aufgewachsen, in der mir eingeschärft wurde, dass sich so etwas nie wiederholen dürfe. Vielleicht bin ich deshalb Lehrerin geworden und beschäftige mich hier mit euch.“

„Wissen Sie“, wendet sich Frau Michel an mich, „ich habe nicht jedes Jahr die Gelegenheit, dieses Thema im Unterricht zu behandeln ... Aber zumindest wenn es irgendeinen Jahrestag gibt, erinnere ich die Schüler daran. Wir reden immer über dieses Thema. Das ist vielleicht der Unterschied zwischen eurer Generation und mir.“

Ich kenne das Schicksal der Familie von Frau Michel nicht. Das, was sie sagt, höre ich von sehr vielen Deutschen. Indessen zeigt mein Mitte der neunziger Jahre herausgegebenes Geschichtslehrbuch, dass die Zahl der Deutschen, die bereit waren, sich dem System zu widersetzen, zur Zeit des Natio-

nalsozialismus zwischen zwanzig- und vierzigtausend betrug. Offensichtlich hatten diese Deutschen sehr viele Kinder, die sich nun in meiner Umgebung befinden ...

Als Frau Michel sich von uns entfernt, erinnert Sasza sich an ein Treffen mit Kriegsoffizieren, das ebenfalls in der zehnten Klasse stattfand. „Was hat mir das gebracht? Heute denke ich mir: Nicht viel. Wir kauen das Thema Nationalsozialismus seit der siebten Klasse durch. Wir sollen uns erinnern, also ist jeder Anlass gut“, sagt er spöttisch. „Auch jetzt beschäftigen wir uns damit. Ein bisschen Französische Revolution, ein bisschen über die Geschichte der Länder, aus denen unsere Mitschüler sind. Zum Beispiel die Türkei. Und sonst nur die Weimarer Republik und Hitler. Nach einiger Zeit können dich sogar die schlimmsten Verbrechen nicht mehr berühren.“ „Meiner Meinung nach war es nicht notwendig, dieses Treffen. Natürlich erinnere ich mich daran, dass es stattfand. Wer waren die Gäste? Polen? Ukrainer? Ich weiß nicht, vielleicht waren es Polen. Ich finde, man könnte langsam mit dem Thema

aufhören.“ „Das Problem ist“, sagt Sasza, „dass ich mir die damaligen Zeiten nicht vorstellen kann. Wir lernen so viel, aber es geht immer um Politik. Um den Krieg, um den Holocaust. Wie die Menschen damals gelebt haben, weiß ich nicht. Danach, als wir sie getroffen haben, waren wir richtig verschlossen. Wir hatten die Nase voll. Niemand wollte das hören.“

Unserem Gespräch schließt sich ein Mädchen an, das einen Moment lang in der Ecke gestanden und zugehört hatte. „Ich erzähle Ihnen mal von einem Ausflug, den wir durch die Stadt gemacht haben. Unter anderem standen wir vor einer Tafel, wo im Frühling 1944 einige Zwangsarbeiter erhängt wurden. Wir waren mit einem Führer dort. Als er über die Exekution erzählte, wurde unsere Lehrerin ganz grün und fing an zu weinen. Aber wissen Sie was? Nur sie weinte. Meiner Meinung nach nehmen sich Lehrer das alles viel zu sehr zu Herzen. Es trauert doch heute auch niemand mehr den Kriegsoffizieren Napoleons hinterher.“

4. UNTERRICHTSEINHEIT: WESSEN GESCHICHTE IST DAS?

Frau Michel bittet mich, mich vorzustellen und zu erzählen, was ich im Unterricht mache. Thema der heutigen Veranstaltung sollen die Gäste aus Weißrussland sein. Drei Achtzigjährige sprachen mithilfe einer Übersetzerin mit den Schülern. Alle waren zur Zwangsarbeit nach Deutschland gekommen, einer von ihnen war von der Gestapo gefangen genommen und misshandelt worden.

Nach einer geschlagenen Stunde des ermüdenden Zuhörens stellten die Schüler einige Fragen.

„Wurde einer von Ihnen je Zeuge des Todes einer anderen Person?“

„Hat einer von Ihnen Hitler gesehen?“

„Wie erging es Ihnen nach der Heimkehr?“

Die alten Leute erinnerten sich mit Schwierigkeiten an Details, manchmal irrten sie sich bezüglich der Daten. Es wurden keine schockierenden Details erwähnt. Die Gäste sprachen bereitwillig darüber, dass das heutige Deutschland nicht mehr dasselbe Land sei, und sie wünschten den Zuhörern, dass sie niemals etwas so Schreckliches würden erleben müssen.

Indessen hat es keiner in der Klasse besonders eilig, über seine Eindrücke zu sprechen. Die nacheinander von Frau Michel aufgerufenen Schüler lehnen es ab, zu antworten. Schließlich fängt Samira an. „Ich soll erzählen, wie es mir gefallen hat?“, erkundigt sie sich. „Es war sehr interessant, da wir von lebenden Personen das erfahren haben, worüber wir in den Lehrbüchern lesen. Es hat mich sehr bewegt.“ Die Klassenbeste Samira trägt Jeans, die nachlässig über ihrem Knie hochgekrempt sind. Sie sind über und über mit Ku-

gelschreiber beschmiert. Ihre Haare sind rot gefärbt und sie trägt einen Pagenschnitt. „Sogar die ... wie heißt die Frau noch mal ...?“

„Die Übersetzerin“, wirft jemand aus der Klasse ein.

„Genau, sogar die Übersetzerin fing während dieser Geschichten an zu weinen, und das hat mich auch gerührt. Ja, das war sehr interessant ...“

„Genau“, wirft Frau Michel ein, „das Treffen war sehr bewegend. Hat noch jemand Lust, etwas darüber zu sagen?“

„Nein, das ist es nicht“, sagt die hellblonde Sitznachbarin Samiras etwas ärgerlich. „Das mag ja interessant sein, aber mit mir hat das nicht viel zu tun. Das ist nun schon seit fast hundert Jahren Vergangenheit. Was habe ich damit zu tun? Selbstverständlich, das, was damals passiert ist, war falsch. So weit sollte das alles nicht kommen. Aber die Deutschen haben sich geändert. Sie sind nicht so wie früher. Vielleicht könnte das mal jemand feststellen? Wissen die Leser Ihrer Zeitung das nicht?“, wendet sie sich an mich.

„Und was sollen sie deiner Meinung nach über das heutige Deutschland wissen?“, frage ich.

„Dass ich das nicht bin! Das ist nicht meine Geschichte und nicht meine Sache“, regt Samira sich auf.

„Hören Sie, wenn uns jemand mit den Deutschen aus der Kriegszeit in Verbindung bringt, dann ist er voreingenommen“, regt Ferhad, ein kurdischer Junge, der am anderen Ende des Klassenraums sitzt, sich auf. „Sie wissen doch, wie es zum Beispiel mit den Türken ist. Es kommt vor, dass ein Türke irgendeine Scheiße baut. Aber das heißt nicht, dass gleich alle Türken nur Scheiße bauen ... Dasselbe ist es mit den Deutschen. Auf der Welt hat es schon immer Kriege gegeben. Lange vor Hitler. Es war grausam. Also sind das alles Vorurteile.“

„Ich habe genug davon!“, regt Samira sich auf. „Wenn ich im Urlaub bin, zum Beispiel in Holland, kommt immer früher oder später jemand mit der Frage: Wie stehst du zum Nationalsozialismus? Und immer muss ich sagen, dass ich damit doch nichts zu tun habe. Was geht mich das an?“

„Deutschland hat doch mit seiner Vergangenheit abgerechnet“, bemerkt Ferhad. „Wenn man zum Beispiel auf der Straße „Heil Hitler!“ sagt, ist das strafbar. Der deutsche Staat versucht dem entgegenzuwirken. Sofort hat man eine Anzeige und ein Gerichtsverfahren am Hals. Jetzt herrschen neue

Zeiten, ein neues Leben und eine neue Generation.“

„Diese alten Leute, die bei uns zu Gast waren, haben auch gesagt, dass wir nicht mehr so wie die damaligen Deutschen sind“, erinnert die Sitznachbarin Samiras. „Sie haben recht. Sie sagten, dass sie uns Glück wünschen. Sie haben nichts gegen uns. Vielleicht sollten die vorherigen Generationen sich bei ihnen entschuldigen. Aber wir haben keinen Grund dazu. Übrigens, die Gäste haben doch nicht so viel Schlimmes über den Krieg berichtet. Es gab viele Gräueltaten in der Geschichte, nicht nur Hitler.“

5. UNTERRICHTSEINHEIT: ES IST GUT, DEUTSCHER ZU SEIN

„In der Siedlung, in der ich wohne“, sagt Thomas, „gibt es Chinesen, Kurden, Araber, Iraker, Schwarze, Franzosen – alle. Wenn Deutschland so wäre wie damals, hätten sie hier nicht einmal herkommen können. Niemand hätte sie hereingelassen. Also haben wir jetzt eine andere Geschichte.“

„Hitler ist nur die Geschichte der Deutschen“, sagt Pierre.

„Und wer sind diese Deutschen, deren Geschichte das ist?“, frage ich.

„Die Nazis.“

„Du bist Deutscher, aber du bist doch kein Nazi ...“

„Ich bin halb Deutscher, halb Türke. Aber das ist nicht wichtig. Weil Deutschland heute viel besser ist. Es ist ein demokratisches Deutschland. Wenn das heutige Deutschland so wäre wie damals, gäbe es mich hier ganz einfach nicht. Deutschland gibt vielen Menschen, in deren Ländern Krieg herrscht, eine Chance. Hier kann man besser leben. Früher haben sie den Menschen das Leben zur Hölle gemacht. Jetzt laden sie die Menschen ein, herzukommen. Es hat sich geändert.“

„Für mich ist es eine Ehre, einen deutschen Pass zu haben“, sagt Abussamed, der von kurdischer Abstammung ist. „Damit geht es mir gut. Nehmen wir an, ich sei irgendein Asylant. Die sind ohne Papiere hier. Was haben sie für ein Leben? Ich denke mir, ich sollte Gott danken, dass ich einen deutschen Pass habe. Ich bin stolz, dass ich Deutscher bin.“

„Also wenn dich jemand im Ausland fragen würde, woher du kommst, würdest du sagen, du bist Deutscher, und nicht Kurde?“

„Ja, ich bin Deutscher. Kein Kurde, sondern Deutscher.“

„Also, vielleicht sagt man in Polen besser nicht, dass man Deutscher ist“, spekuliert Ferhad. „Denn wenn man das zugeibt, kommt man damit sicherlich nicht sehr weit ... Ich verstehe das. Aber ich bin auch stolz auf meinen deutschen Pass. So viele Menschen haben überhaupt gar keinen Ausweis. Sie sind von irgendwoher geflohen. Sie kommen von irgendwoher. Sie müssen das geheimhalten. Das ist schrecklich.“

„Und wie sehen das die Polen, die hierherkommen? Vielleicht könnten Sie auch darüber schreiben“, fragt Thomas. Der Junge ist die ganze Zeit über deutlich niedergeschlagen. „Denn ich würde anstelle all dessen gerne etwas mehr über Polen erfahren.“

„Warum das?“

Die Klasse fängt an zu kichern.

„Sehen Sie“, sagt der Junge, „ich habe ein kleines Problem mit der Liebe. Es ist keine deutsche, sondern eben eine polnische Liebe ...“

6. UNTERRICHTSEINHEIT: NATIONALSOZIALISMUS AUS MEINER SICHT, ODER: WAS SOLL ICH MIT DEM WISSEN?

Als ich frage, wer wisse, was zu Hitlerzeiten in seinem Herkunftsland und in seiner Umgebung passiert sei, sagt niemand etwas. „Bei uns in der Familie redet niemand über Geschichte“, höre ich. Endlich meldet sich Samira.

„Einmal, als wir zum ersten Mal in der Schule etwas darüber gelernt haben, sprach ich mit meinen Großeltern. Mein Opa gab mir ein Buch zum Lesen – und das war’s. Wir haben auch zuhause darüber diskutiert, dass Witze über den Nationalsozialismus gemacht werden. Wir haben überlegt, ob man das grundsätzlich machen darf. Alte Menschen mögen es nicht, wenn man sie daran erinnert.“

„Doch viele Menschen mussten in den Krieg ziehen“, sagt Ferhad. „Teilweise wurden sie dazu gezwungen, zu töten. Heute leben die Menschen in Deutschland miteinander.“

„Hitler selbst war kein Deutscher, sondern Österreicher“, sagt Thomas. „Seinen eigenen Kriterien nach hätte er sich selbst in die Falle gehen müssen. Er war überhaupt kein reiner Deutscher.“

„Viele Deutsche sind ihm gefolgt, weil er ihnen eine bessere Zukunft versprochen hat. Man hat ihnen gesagt, wenn ihr daran teilnehmt, wird für euch alles besser. Also warum sollte man es denn nicht tun ...? Das ist menschlich, normal ...“

„Also wenn heute jemand käme“, frage ich, „und euch eine bessere Zukunft als Belohnung für die Teilnahme an einem Krieg verspräche, was dann?“

„Aah, nein, es wird keine Diktatur mehr in Deutschland geben ...“, sagt Ferhad mit Überzeugung. „Damals gab es doch schrecklich viel Arbeitslosigkeit. Das war auch einer der

Gründe. Jetzt wissen wir, wie Krieg sein kann, und dass wir diesen Fehler nicht wiederholen werden ... Die Menschen in Deutschland werden heute in keinen Krieg mehr ziehen.“

„Hitler versprach den Menschen viele Dinge, die wir jetzt haben“, sagt Samira. „Es gibt keine Verlockungen mehr, mit denen man die Menschen ködern kann. Uns kann man heute nicht mehr so leicht verführen.“

„Genau“, sagt Ferhad. „Heute gibt es in Deutschland Unterstützungen, von denen man leben kann, vielleicht nicht besonders gut, aber es geht. Damals war es nicht so. Damals mussten die Menschen wohl in den Krieg ziehen, es herrschte Hunger, es gab diese Karten für Nahrung, für alles; sogar wenn jemand das nicht wollte – man musste doch seine Familie ernähren.“

„Wissen Sie, jedes Jahr lernen wir etwas darüber“, sagt Abussamed. „Das Thema wird immer wieder heruntergeleiert. Nach einer gewissen Zeit wird es schon langweilig. Immer nur Deutschland und wieder Deutschland. Nehmen wir zum Bei-

spiel die Osmanen, heute Irak, da gibt es auch blutige Kriege. Nicht nur in Deutschland. Übrigens ist es besser, nach vorne zu schauen, auf das, was jetzt passiert, und nicht immer wieder auf die vergangene Geschichte.“

„Also für mich ist das dennoch wichtig, wenn ich schon in Deutschland lebe ...“, traut sich Kathrin zu sagen. „Das, was hier früher geschehen ist, betrifft mich. Wir haben mit diesem Thema in der dritten Klasse der Grundschule angefangen. Und so ging es jedes Jahr. Vielleicht ist es viel, aber es ist dennoch wichtig ...“

„Ja, auf der anderen Seite ist es gut, dass wir das so oft machen“, unterstützt Ferhad sie. „Wenn man ein Mal etwas hört, dann bleibt dir davon nicht besonders viel. Nach einigen Wochen erinnert man sich nicht mehr daran. Aber später, wenn dich jemand aus dem Ausland fragt, wie es gewesen ist, was die Nacht der langen Messer war, dann weißt du wenigstens, worum es geht. Ich weiß das alles auswendig, weil wir es in der Schule gelernt haben. Wenn jemand wie Sie zu uns kommt, dann kann ich Antworten geben ...“

7. UNTERRICHTSEINHEIT: NACH JEDER STUNDE EINE PAUSE

In der Pause spreche ich mit dem jüngeren Paul. Gerade hatte er in seiner Klasse eine Stunde über den Holocaust und die Konzentrationslager, von denen der Junge zum ersten Mal erfuhr. Paul ist von der Vernichtung der Juden stark ergriffen. Dieser entzückende blonde Junge mit dem kindlichen Gesicht, das aussieht, als stamme es aus einer wohlhabenden bürgerlichen Familie, beginnt damit, mich nach Details auszufragen. Wie genau hat man all diese Menschen ermordet? Mit welchem Gas? Was hat man mit den Leichen gemacht?

Schließlich sagt er:

„Aber das ist doch irgendwie illegal, Juden zu ermorden? Das macht man doch nicht, stimmt's?“

„Selbstverständlich nicht“, antworte ich ein wenig überrascht.

„Gab es dort nicht irgendeine Art Polizei, jemanden, der diese Lager hätte schließen können?“

„Die Polizei hat bei all dem mitgearbeitet, ebenso wie das Militär und die Bahn, die die Gefangenen transportiert hat ...“, antworte ich, meine Fassung zurückgewinnend.

„Also sind diese Menschen bestochen worden, oder?“

„Nein“, sage ich, „sie haben das aus freiem Willen getan.“

Der Junge schüttelt ungläubig den Kopf. Der Gong läutet. Wir trennen uns. Soll ich mich freuen, dass Hitler für ihn etwas so Unvorstellbares ist? Oder soll ich mir Sorgen machen, dass die historische Bildung es nicht schafft, den jungen Einwohnern Europas eine unserer schrecklichsten Erfahrungen zu vermitteln?

8. UNTERRICHTSEINHEIT: DAS ERBE UND DER PREIS DER AKZEPTANZ

„Die Kinder haben die Nase voll vom Nationalsozialismus in der Schule“, sage ich am Ende des Tages zu Frau Schommers. „Sie identifizieren sich nicht mit den Deutschen vor siebzig Jahren und sie würden lieber etwas anderes lernen.“

„Hören Sie, seit wann müssen die Schüler mit dem einverstanden sein, was sie in der Schule lernen? Verzeihen Sie“, Frau Schommers lässt sich nicht in die Enge treiben. „Die Einwilligung in ein Leben in Deutschland setzt eine gewisse Akzeptanz des deutschen Erbes voraus: sowohl im guten als auch im schlechten Sinne. Das ist eine der Voraussetzungen unserer Bildung. Wir haben in der Schule zwei türkische und einen palästinensischen Lehrer sowie eine afrikanische Lehrerin. Sie haben uns sehr dabei geholfen, unsere Schüler zu verstehen. Die Schüler selbst haben zu ihnen eine andere Beziehung. Sie vertrauen uns oft nicht so sehr, wie sie ihnen vertrauen. Ich sage Ihnen, wie die Tatsachen aussehen. Neh-

men wir die Frage, wie Religion in der Schule gelehrt werden soll. Wir haben Unterricht für Katholiken und Protestanten. In einigen Schulen gibt es schon muslimischen Religionsunterricht, bei uns aber nicht. Die Schüler, die zum Religionsunterricht gehen, müssen etwas tun. Zeitgleich bieten wir deshalb das Fach „Deutsch als Zweitsprache“ an. Die Schüler haben die Wahl. Daher gehen zum Religionsunterricht auch Buddhisten und Zoroastrier, und zum Deutsch-Zusatzunterricht gehen Katholiken. Wissen Sie, ich bin Deutschlehrerin. Seit Jahren fällt mir auf, dass das Repertoire an Wörtern, das die Schüler und sogar die Abiturienten benutzen, ständig schrumpft. Das führt dazu, dass die Schüler Textfragmente, zum Beispiel aus dem Geschichtslehrbuch, schlichtweg nicht verstehen. Wir müssen ihnen einzelne Wörter erklären. Das sind unsere täglichen Probleme. Werden Sie darüber auch etwas schreiben?“

NACHBEMERKUNG:

Diese Reportage entstand für die Wochenendbeilage einer der größten Tageszeitungen Polens. Sie wurde nicht gedruckt, da sie – wie es der leitende Redakteur ausdrückte – keine deutsche Schulklasse beschreibt. Die Beilage versteht sich als „Reportermagazin“, was suggeriert, dass die darin enthaltenen Texte keine Fiktion beschreiben, sondern die reale Welt.

Indessen ereignete sich zwischen dem Autor und dem Redakteur das folgende Gespräch:

„Was ist überhaupt eine deutsche Schulklasse?“

„Eine solche, in die deutsche Kinder gehen“, antwortet der Redakteur.

„Und wer sind diese deutschen Kinder?“

„Diejenigen, deren Eltern und Großeltern Deutsche sind.“

„Im heutigen Deutschland gibt es solche Klassen im Grunde genommen nicht.“

„Das macht nichts. Wir in Polen stellen uns Deutschland eben so vor. Du musst dir eine solche Klasse ausdenken, unabhängig davon, ob sie wirklich existiert.“

Schließlich erschien die Reportage in dem polnischen Frauenmagazin *EmFemme* (7/2010).

STANISŁAW STRASBURGER ist ein polnischer Schriftsteller und Publizist. Er organisiert u. a. auch Projekte im Kulturbereich zwischen Polen, Deutschland und Libanon. 2009 erschien sein Roman *Handlarz wspomnień* („Geschichtenhändler“). Die arabische Ausgabe wurde im Dezember 2013 bei Dar al-Adab in Beirut veröffentlicht. Diese Reportage erschien in Polen unter einem seiner Pseudonyme: Jonasz Ryba.

Übersetzung: Simone Falk · Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ Die Islamwissenschaftlerin Angelika Neuwirth hat wie keine zweite die deutsche Koranforschung in den letzten Jahrzehnten geprägt. Was sie zu sagen hat, ist revolutionär – nicht nur für Muslime, sondern auch für Europa. Nicht zuletzt die Salafisten könnten von ihr lernen.

SALAFISMUS ODER PHILOGIE WAS MAN VON EINER ISLAMWISSENSCHAFTLERIN LERNEN KANN

VON **NAVID KERMANI**



Huda Lutfi: *You don't want to upset me.*

Foto: Stefan Weidner
© Goethe-Institut

Vor einiger Zeit kündigte eine Gruppe von rechtgläubigen Muslimen an, jedem Deutschen eine allgemein verständliche Ausgabe des Korans zu schenken. Um ihre Mitmenschen einzuladen, den Koran zu lesen, wollten die Rechtgläubigen sich in Fußgängerzonen stellen und ebenso an Häuser- oder Wohnungstüren klingeln. Zugleich planten sie eine Plakataktion, die unter dem Motto stehen sollte: „Lies! Lies! – das ist in der allgemein verständlichen Übersetzung, die in den Fußgängerzonen verteilt werden sollte, der Anfang der 96. Sure und nach Auffassung der Rechtgläubigen das erste Wort überhaupt, das Gott an den Propheten gerichtet habe: *iqra' bismi rabbika llâdhi chalaq / chalaqa l-insâna min calaq* – „Lies! im Namen deines Herrn, der erschuf / Den Menschen schuf aus einem Klumpen Blut“.

Die Ankündigung sorgte für beträchtliches Aufsehen, ja Unruhe in der deutschen Öffentlichkeit. Die Rechtgläubigen brachten es auf den ersten Platz der Nachrichtensendun-

gen, auf die Titelseiten der überregionalen Zeitungen und in die Talkshows des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Auch der deutsche Innenminister äußerte sich besorgt, und die Sicherheitsorgane gaben bekannt, die Rechtgläubigen genau zu beobachten. Diese wiesen jeden Verdacht von sich, extremistisch gesinnt zu sein, und verwiesen darauf, dass die Bibel doch ebenfalls in allgemein verständlichen Übersetzungen verschenkt würde. Überhaupt sei ihre Aktion nicht als Mission zu verstehen – den Begriff gebe es im Islam nicht –, sondern als *dacwa*, als bloße Einladung. Was spreche dagegen, den Koran zu lesen, wie man eben auch die Bibel lese?

JA, WAS SPRICHT EIGENTLICH DAGEGEN?

Wie so viele Debatten, die sich durch die Vielfachbeschallung heutiger Meinungsbildung zu kleinen Hysterien steigern, verlor sich auch diejenige über die Koranschekung rasch. Die rechtgläubigen Muslime hatten gar nicht ausreichend Geld,

um achtzig oder fünfzig oder auch nur eine Million Exemplare ihres Korans zu drucken, und Freiwillige fanden sich schon gar nicht, die bundesweit zur Lektüre eingeladen hätten. Am Ende stellte sich heraus, dass der Koran nur in jenen Fußgängerzonen verteilt worden war, in denen auch Fernsehkamearas standen. Und doch blieb die Frage im Raum, im öffentlichen Raum stehen: Was spricht dagegen, den Koran zu lesen, wie man eben auch die Bibel liest?

Es gab die Antworten der Zeitungen und Talkshows, des Innenministers und der Sicherheitsorgane. Spannender, schlüssiger, sogar politisch relevanter können die Antworten der Philologie sein – jedenfalls einer Philologie, wie Angelika Neuwirth sie zum Vorbild gibt. Wollte man ihre Forschung auf einen Nenner bringen, auf eine einzige Aussage, ein Grundmotiv, dann wäre es eben dies: Der Koran selbst spricht dagegen, ihn wie eine Bibel zu lesen. Es beginnt schon mit der Datierung der 96. Sure, die bei genauer Lektüre kaum die früheste sein kann, und setzt sich mit dem bloßen arabischen Wortlaut fort, den die rechtgläubigen Muslime offenbar nicht verstanden haben: *iqra'* bedeutet im koranischen Arabisch nicht „Lies!“, sondern „Trag vor!“, „Rezitiere!“ oder auch „Sprich nach!“. Der Koran selbst verneint ausdrücklich, dass dem Propheten ein Schriftstück vorgelegen habe, vergleichbar dem Dekalog Mose. Als Modus der Offenbarung wird immer wieder das laut gesprochene, kantilenenartig vorgetragene oder sogar gesungene Wort genannt: *rattili l-Qur`ânâ tartilâ*, wie es an anderer Stelle im Koran heißt. „Singe den Koran sangweise“, wie der Dichter Friedrich Rückert die Stelle zugleich schöner und genauer als alle Rechtgläubigen übersetzt hat.

DER KORAN IST KEINE BIBEL

Der Koran ist keine Bibel. So einleuchtend, ja banal diese Aussage klingt, so eklatant wurden ihre Implikationen ignoriert – nicht nur in der breiten Öffentlichkeit, sondern lange Zeit auch von der Orientalistik, die aus der christlichen Theologie und besonders der alttestamentlichen Wissenschaft hervorging. Es ist nicht zuletzt den frühen Forschungen von Angelika Neuwirth zu verdanken, dass sich die Erkenntnis seit den achtziger Jahren zumindest in der westlichen Fachwissenschaft durchgesetzt hat: Der Koran ist weder Predigt über Gott noch geistliche Dichtung oder prophetische Rede im Sinne des althebräischen Genus. Schon gar nicht hat der Prophet seine Verkündigung als Buch komponiert, das man im Normalfall allein und im Stillen liest und studiert. Der Koran ist seinem eigenen Konzept nach die liturgische Rezitation der direkten Rede Gottes. Er ist ein Vortragstext. Das geschriebene Blatt ist sekundär, bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein für die Muslime kaum mehr als eine Erinnerungsstütze. Gott spricht, wenn der Koran rezitiert wird, sein Wort kann man genau genommen nicht lesen, man kann es nur hören.

Angelika Neuwirth spricht in diesem Zusammenhang vom sakramentalen Charakter der Koranrezitation: Obwohl der Islam die Begrifflichkeit nicht verwendet, ist es dem Wesen nach eine sakramentale Handlung, Gottes Wort im Munde führen, durch die Ohren es aufzunehmen, es auswendig zu lernen; das Göttliche wird nicht nur erinnert, es wird vom Gläubigen – ähnlich Jesu Christi im Abendmahl – physisch in sich aufgenommen, ja einverleibt (weshalb der Sänger sich übrigens die Zähne putzen soll, bevor er den Koran vorträgt).

Und nun treten im deutschen Fernsehen also Rechtgläubige auf und kündigen an, den Koran unaufgefordert in Fußgängerzonen und an Haus- und Wohnungstüren zu verteilen. Man muss nur ein Buch, einen einzigen Aufsatz der nichtmuslimischen Wissenschaftlerin Angelika Neuwirth über den Koran gelesen haben, um die Anmaßung zu begreifen, mit der sich die Rechtgläubigen über die sprachliche Struktur des Textes und seine Rezeptionsgeschichte hinwegsetzen – um das Sakrilege zu erfassen, welches sie in ihrem Eifer begehen.

Man denke nur daran, dass bis heute in muslimischen Haushalten der Koran an höchster Stelle, eingewickelt in ein kostbares Tuch, aufbewahrt wird. Schon das bloße Vortragen, Hören, Berühren des Korans, sei es durch Muslime selbst und wie erst durch Andersgläubige, setzt, wenn schon keine rituelle Reinheit, für die gesamte islamische Tradition einen Zustand der Ehrfurcht, der Demut und der Besinnung voraus. Denn ein Muslim erlebt im Rezitieren oder Hören des Korans nichts weniger als den Akt der initialen Offenbarung nach – es ist nicht eine menschliche Stimme, es ist Gott selbst, der zu ihm oder ihr spricht. So haben es muslimische Heerführer in früheren Zeiten vermieden, Manuskripte des Korans mit in die Schlacht zu nehmen, damit die Rede Gottes nicht in ungläubige Hände fällt, und Andersgläubigen wurde in Einzelfällen gar das Erlernen der arabischen Sprache mit dem Argument verwehrt, dass sie dann den Koran aufsagen könnten. Das sind kuriose, vielleicht sogar extreme Beispiele, und doch deuten sie die Skrupel an, die Muslime seit jeher im Verhältnis zum Koran bewahrt haben. Indes wollen die Rechtgläubigen den Koran wie ein Flugblatt oder eine Warenprobe verteilen – ohne Skrupel, dass die Koranexemplare dann wie alle Flugblätter oder Warenproben in der nächstliegenden Mülltonne landen würden.

SKRUPELLOSER UMGANG MIT DEM KORAN

Und was für eine Ausgabe, was für eine rechtgläubige, aber fade, allzu leicht verständliche und damit den Kern des Korans verfälschende deutsche Ausgabe des Korans, die die Rechtgläubigen verteilen wollten! Schon der Anfang der 96. Sure, den sie auf den Plakaten zitierten, die angebliche Aufforderung an den Propheten zu lesen – das ist im Arabischen ein Reim: *iqra' bismi rabbika llâdhi chalaq / chalaqa l-insâ-*

na min calaa. Das ist ein Reim, wie sich ohne Ausnahme alle Verse des Korans reimen. Der Koran ist gebundene, rhythmisierte und lautmalersche Sprache. Man kann ihn nicht einfach lesen, wie man eine Geschichte oder einen Gesetzestext liest. Wer ihn unvorbereitet aufschlägt, der ist erst einmal verwirrt, dem erscheint der Koran unzusammenhängend, der stört sich an den vielen Wiederholungen, den abgebrochenen oder mysteriösen Sätzen, den Anspielungen, deren Bezüge rätselhaft bleiben, den rabiatischen Themenwechseln, der Uneindeutigkeit der grammatischen Person und den vieldeutigen Bildern.

Die Schwierigkeit, den Koran über längere Passagen hinweg verstehend zu lesen, stellt sich nicht nur in Fußgängerzonen. Bis in unsere Zeit bestritten westliche, von der Bibelwissenschaft geprägte Forscher die Authentizität des Korans mit Hinweis auf seine chaotisch, ja zufällig anmutende Struktur. Der Koran in der vorliegenden Form sei erst das Produkt einer späteren Zeit und verdanke sich vieler verschiedener Autoren, deren Erzeugnisse willkürlich zusammengesetzt worden seien. Von Muslimen wird das natürlich bestritten, denn mit einer späteren Entstehungszeit und einer anonym-kollektiven Autorenschaft würde die Grundlage des Islam obsolet.

Allen Rechtgläubigen sei empfohlen, Angelika Neuwirth zu lesen. Als Wissenschaftlerin ist sie überhaupt damit bekannt geworden, mit ihrem ersten großen Werk, den *Studien zur Komposition der mekkanischen Suren*, dass sie durch die mikroskopisch genaue Lektüre die poetische Geschlossenheit, die in sich schlüssige Bildmatrix und weitgehende textliche Unversehrtheit des Korans erwies. Eben das, was dem bloßen Leser, erst recht dem Leser einer allgemein verständlichen Übersetzung rätselhaft, unzusammenhängend, ermüdend erscheint, die Wiederholungen, Anakoluthe, Elipsen, Einschübe, der plötzliche Wechsel der grammatischen Person oder surreal wirkende Metaphern, macht für den arabischen Hörer die Qualität der koranischen Sprache aus – oder ist der Grund, warum James Joyce vom Koran fasziniert war. So bestätigt die historisch-kritische Textwissenschaft, von der Rechtgläubige oft meinen, dass sie gegen den Islam gerichtet sei, in großen Zügen das überlieferte Bild der islamischen Heilgeschichte. Der Koran ist in seinen wesentlichen Bestandteilen das Werk einer Zeit und eines ingeniosen, sprachlich hochbegabten Geistes. Allein, wer ist dieser Geist?

Die Antwort, die Angelika Neuwirth auf diese Frage gibt, ist für Rechtgläubige schon sehr viel unbequemer. Denn in den Arbeiten, die nach den *Studien zur Komposition der mekkanischen Suren* entstanden, nimmt sie den mündlichen Charakter des Korans in den Blick und weist seine performativen Elemente nach. Das heißt, der Koran ist nicht nur ein Text, der vorgetragen werden muss und sich vergleichbar einer Partitur erst in der Aufführung verwirklicht. Nein, der Text selbst,

wie er uns vorliegt, ist in Teilen die Mitschrift, das nachträgliche, sicher bearbeitete Protokoll einer öffentlichen Rezitation, einer Aufführung. So besteht der Koran nicht nur aus den Aussagen eines Sprechers, sondern nimmt die Einwürfe eines gläubigen oder ungläubigen Publikums auf – sowie die spontanen Reaktionen auf diese Einwürfe, die immer wieder auch zu abrupten Themenwechseln führen.

GOTT SPRICHT, DER MENSCH ANTWORTET

Damit jedoch haben die ersten Hörer des Propheten, hat die Gemeinde einen substantiellen Anteil am koranischen Text und es vollzieht sich bereits im Koran selbst der Übergang von einer mündlichen zu einer schriftlichen Kultur. Liest man den Koran so genau, wie Angelika Neuwirth es zum Beispiel gibt, dann wird deutlich, dass der Koran kein Diktat, sondern ein Gespräch ist, ein Für und Wider, Frage und Antwort, Rätsel und Auflösung, Warnung und Furcht, Verheißung und Hoffnung, die Stimme eines Einzelnen und der Refrain eines Chors. Dass Gott im Koran spricht – daran muss man glauben. Aber zu erkennen, dass der Mensch im Koran antwortet – dafür genügt Philologie.

Dieses Gespräch, das der Koran ist, findet nicht nur mit den unmittelbaren Zuhörern des Propheten auf der arabischen Halbinsel des siebten Jahrhunderts statt. In ihren jüngeren Arbeiten, die in der Propädeutik ihres vielbändigen Korankommentars münden, legt Angelika Neuwirth die Einbettung der islamischen Offenbarung in die Kultur der Spätantike offen – in dieselbe Zeit und denselben Kulturraum also, in denen sich auch die jüdische und christliche Theologie herausgebildet hat.

Wohlgemerkt, hier geht es nicht um eine der üblichen Auflistungen, wo überall arabisches Denken auf die westliche Wissenschaft eingewirkt hat. Dass ein Hauptstrang der europäischen Aufklärung in die arabische Kultur zurückführt, insbesondere in die judeo-islamische Philosophie, wusste man in Deutschland spätestens seit der Wissenschaft des Judentums, wenn es auch der amtierende deutsche Innenminister noch nicht weiß. Angelika Neuwirth geht es um etwas anderes: Sie macht deutlich, dass bereits der Koran selbst, das Gründungsdokument des Islams, ein europäischer Text ist – oder umgekehrt Europa schon seiner Entstehung nach auch zum Islam gehört. Den Sprengstoff dieser Forschung wird kein Sicherheitsorgan entschärfen können. Er wird unsere geistige Landschaft grundlegend und sehr anhaltend erschüttern.

Wie bereichernd diese Erschütterung sein könnte, das lässt Angelika Neuwirths allerjüngste Arbeit erahnen, der erste Band ihres Korankommentars. Indem sie die vielfältigen biblischen, platonischen, patristischen und talmudischen, ge-

nauso wie die altarabischen und innerkoranischen Bezüge aufspürt, indem sie vor allem die sprachliche Struktur des Korans als eines poetischen Texts, als Partitur für den gesungenen Vortrag ernst nimmt, wird erkennbar, wie sehr der Koran die gesamte Kultur des östlichen Mittelmeeres eingeatmet hat. Und wie sehr sein Ausatmen wiederum diese, unsere Kultur durchdringt. Wenn nur ein Text in der Geschichte der Weltreligionen, dann ist der Koran jenes, von unserer Akademie so oft zitierte Gespräch, das wir sind. Und ist doch jetzt schon Musik.

Nun bin ich in meiner Laudatio nur auf Angelikas Neuwirths große und großartige Arbeiten zum Koran eingegangen. Ihre zahlreichen Aufsätze zur klassischen und modernen arabischen Poesie, etwa zum bedeutenden palästinensischen Dichter Mahmud Darwisch, zu würdigen, bedürfte es einer weiteren Rede. Ich habe Angelika Neuwirth auch nicht als Anstifterin vorgestellt, die sie ebenfalls ist, als Anstifterin nicht nur des umfassenden Projektes zur Textgeschichte des Korans an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, sondern unzähliger kleiner Forschungsprojekte. So gut wie jeder, der in Deutschland zum Koran oder zur klassischen arabischen Poesie arbeitet, auch der Laudator, ist durch ihre Schule gegangen, ist von ihrer Begeisterung angesteckt und von ihrer Loyalität getragen worden. Zugleich lebt

sie viele Monate des Jahres im Nahen Osten, hat ein Schlafzimmer in Beirut und eines in Jerusalem, betreut eine ganze Schar von frommen Studenten aus der islamischen Welt und hält Vorträge eben nicht nur in Harvard und Princeton, sondern an vielen arabischen Universitäten und an den wichtigsten islamischen Institutionen.

DEN ANDEREN ERNST NEHMEN

Seit ich sie kenne, habe ich mich gefragt, wie sie das bewerkstelligt. Die Zeit ist das eine – dass so viel Arbeit in ein einzelnes Leben passt! Aber weshalb hört man ihr, obwohl ihre Forschungen die Grundlagen des islamischen Glaubens berühren oder sogar ins Wanken bringen können, gerade in den Zentren der islamischen Gelehrsamkeit so genau zu? Ich glaube, das hat mit ihrem Gestus zu tun, ihrer empathischen Treue zum Text, ihrer Ernsthaftigkeit und wohl auch eigenen Religiosität. Und das wäre vielleicht etwas, was von dieser Philologin insgesamt für das Verhältnis der säkularen Öffentlichkeit zur Religion zu lernen wäre: Man darf in Frage stellen, was anderen heilig ist, man darf die Grundsätze eines jedes Glaubens selbstverständlich kritisieren – aber man sollte ernst nehmen und auch respektieren, dass es für andere Menschen heilige Grundsätze sind. Ich gratuliere Angelika Neuwirth zum Sigmund-Freud-Preis.

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die Laudatio auf Angelika Neuwirth zur Verleihung des Sigmund-Freud-Preises der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, gehalten am 26. Oktober 2013 im Staatstheater Darmstadt.

NAVID KERMANI ist Schriftsteller und Islamwissenschaftler und lebt in Köln. Für sein Werk wurde er mehrfach ausgezeichnet.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ **Die Kinder in Afghanistan sind ganz besonders. Sie lieben die Schulen und wissen um die Konflikte in ihrem Land. Der deutsche Journalist Roger Willemsen hat ihnen und ihrer Welt sein neuestes Buch gewidmet.**

„ICH BEKAM EINE SCHULTASCHE UND BIN FROH“ AFGHANISCHE KINDER UND IHRE WELT

VON **NOURIA ALI-TANI**

Was wissen wir eigentlich wirklich über Afghanistan? Was wissen wir über das Leben der Kinder und ihre Vorstellungen über das – post-Taliban, post-Alliierte – Afghanistan? „Es war einmal oder auch nicht“ – so beginnen alte, afghanische Erzählungen. Das Buch gleichen Titels lässt die Kinder der Gegenwart erzählen.

Seit 2005 bereist der Autor Roger Willemsen regelmäßig Afghanistan. Er tut dies bewusst eigenständig, unabhängig und zivil, nicht wie so manch ein Kollege „embedded“ im Rahmen des Militärs. Das kann möglicherweise riskant genannt werden, birgt aber auch die Chance, Menschen und Kultur wirklich zu berühren und Freundschaften zu schließen. Nur so war es ihm möglich, ein Buch zu schreiben, welches nicht die düsteren, sondern auch die hellen Momente afghanischen Lebens schildert. Willemsen, ein vielseitiger Intellektueller, ist mittlerweile nicht nur Botschafter für *Amnesty International*, *Terre des Femmes* und *Care*, sondern auch Schirmherr des Afghanischen Frauenvereins. Er ist neugierig und zugleich zurückhaltend, ein einfühlsamer Beobachter.

GANZ BESONDERE KINDER

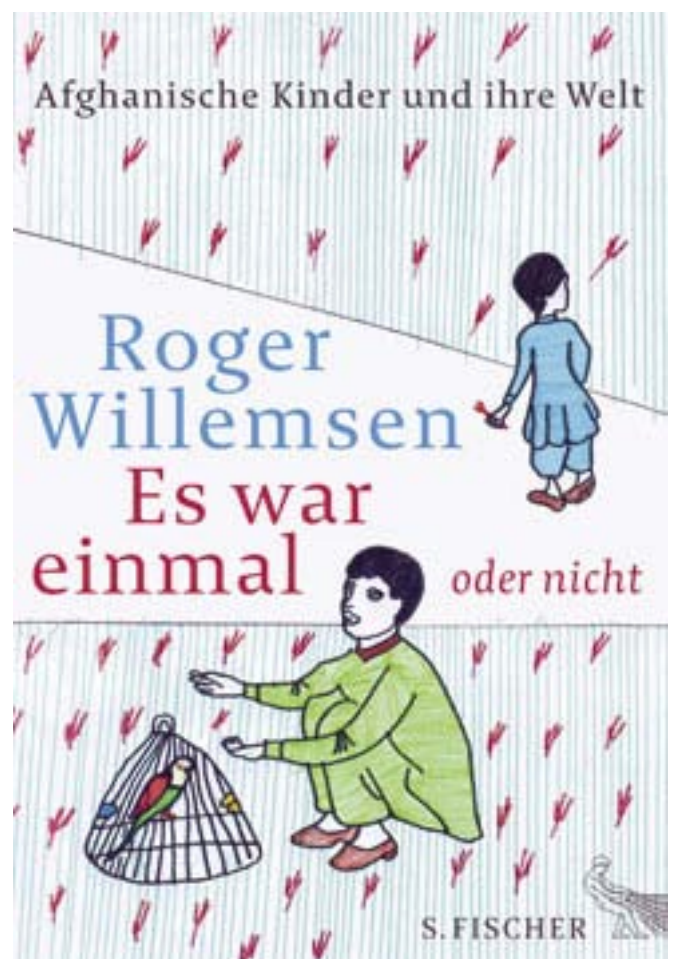
Die afghanischen Kinder, „die hier ganz anders sind, als in anderen Ländern“, beeindrucken Willemsen besonders, „alt, mit Tränensäcken und tief eingefressenen Falten“, „Zwergmenschen mit gezeichneten Gesichtern“, gezeichnet von Kriegserfahrungen und uraltem Staub, schwerer Arbeit und oft bitterer Not, geprägt aber auch von Neugier, Luzidität und Zukunftsoptimismus. Diese Kinder sind anders und einzigartig. Sie lieben ihren Schulunterricht und vergöttern die Lehrer. Spielen? Diese Frage trifft vielfach auf Unverständnis. Ihre Gedankenwelten sind politisiert, ihr Leben militarisiert.

Willemsen hat Gesprächsnotizen, Briefe und Zeichnungen dieser Kinder gesammelt. Und trotz durchaus unterschiedlicher Lebensumstände überrascht ihre Einstimmigkeit, wenn es um Fragen der Bildung oder der nationalen Verantwortung geht. Sie alle wollen ihr Land entwickeln, Frieden und Brüderlichkeit verbreiten. Verantwortungsbewusstsein und politisches Verständnis sind schon bei den Jüngsten

vorhanden. Sie lesen den Eltern die Zeitung vor, sie suchen Erklärungen für verwirrende Lebensumstände – „Die Truppen töteten gerade 28 Menschen, darunter zwei Taliban. Der Rest wurde hinterher zu Taliban umdeklariert.“ – „Die Schule wird von einem Bombenanschlag erschüttert. Jetzt reicht’s aber.“ – lesen wir da.

UNTERRICHT ÜBER MINEN

Nur den Krieg und ein Leben in Unsicherheit kennen sie. Im Klassenzimmer hängt eine Schautafel mit Waffen, es gibt Unterricht über Minen. Die Kleinen spielen in ausgebrannten Panzern, sie spielen den Krieg nach. Jede Familie hat Tote zu beklagen, alle Kinder haben dem Sterben anderer zugesehen. Sie sind traumatisiert in einem Land, wo der Begriff des Trau-



Roger Willemsen
**Es war einmal
oder nicht.
Afghanische Kinder
und ihre Welt.**
S. Fischer Verlag,
Frankfurt, 2013.

mas kaum bekannt, psychologische Hilfe fast undenkbar ist. Diese Erfahrung sowie positive Gegengewichte, symbolisiert durch Natur und Familienidylle prägt die Bilder und Briefe, die in diesem Buch mit abgedruckt sind und aus denen unser Heft eine kleine Auswahl präsentiert. Die Auseinandersetzung mit dem Erlebten und den seelischen Verletzungen trifft in diesen Bildern auf die Sehnsucht nach Harmonie – Helikopter, Kalaschnikows und blutende Menschen werden durch Blumen, Tiere und fröhliches Feiern kontrastiert. Die Aufforderung, Lebenswelten zu malen und Briefe zu schreiben, mag für viele Kinder eine therapeutische Wirkung gehabt haben. Wir im Westen, nicht betroffene Personen aus einer anderen Welt, hören zu, teilen die Sorgen. Dabei lässt das Bild der Kinder vom Westen, ebenfalls auf den Zeichnungen abgebildet, schmunzeln. Ganz geordnet geht es da zu, die Männer sind muskulös und tragen Sonnenbrille, man wohnt in Hochhäusern, lümmelt sich auf Sofas und lernt bei elektrischem Licht. Diese Kinder sind hervorragende Beobachter!

BILDUNG ALS SCHLÜSSEL

„Ich bekam eine Nähmaschine und eine Schere. Mein Leben wird von Tag zu Tag besser.“ Auch afghanische Frauen hat Willemsen auf seinen Reisen gezielt besucht. Er traf sich mit Dozentinnen, Fußballerinnen und Frauen aus Handwerksbetrieben. Und überall zeigt sich: Bildung ist der Schlüssel für wirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftliche Modernisierung. Frauen sind der wichtige Motor. Und das ist keine westliche Erfindung, das ist menschliche Logik und Notwendigkeit.

Doch trotz einer recht liberalen afghanischen Verfassung gibt es noch zahlreiche Hürden zu beseitigen. Basira geht morgens als Mädchen zur Schule, nachmittags arbeitet sie als Junge auf dem Basar. Die allgemeine Unsicherheitslage, Morden und Vergewaltigungen erschweren den Frauen den Weg in die Öffentlichkeit. Aber es gibt auch einen Vater, der Teile seines Privathauses zur Verfügung stellt, damit die Mädchen der Stadt Schulunterricht erhalten.

Im Gegensatz zu anderen Experten kommt Autor Willemsen ohne Dramatisierungen und besserwisserische Empfehlungen aus. Er hält sich zurück. Selbstreflektiert macht er eurozentristische Wahrnehmungsmuster bewusst und versucht, anders zu sehen. Kinder und Frauen, aber auch Dorfälteste und ehemalige Kämpfer, bekommen den Raum, ihre Perspektive darzulegen und den Westlern zu zeigen, „dass wir nicht alle Mörder sind“. Gleichzeitig liefert Willemsen Hintergrundwissen zum Reichtum afghanischer Kultur und verbindet es mit den gesammelten Dokumenten zu einem überzeugenden Gesellschaftsbild Afghanistans heute, den Schattenseiten und den Lichtseiten, der Bildungslust und Friedenssehnsucht der Afghanen. Die Kinder, in deren Welten wir hier eintauchen, sind die Zukunft Afghanistans. Sie werden Politik und Gesellschaft formen und entwickeln. Dieses Buch macht Hoffnung. Diese Kinder wissen den Weg.

Der gesamte Erlös des Buchs wird von Autor und Verlag an den Afghanischen Frauenverein e. V. weitergegeben und dient somit unmittelbar dem Erhalt und Bau neuer Schulen.

NOURIA ALI-TANI ist Politikwissenschaftlerin und lebt in München.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

■ **Das arabische Theater lebt – seit den Revolutionen mehr als je zuvor, wie ein neu erschienenes Buch beweist, das die wichtigsten Tendenzen und Akteure des neuen arabischen Theaters vorstellt.**

BRECHT IN DAMASKUS EIN BUCH ÜBER POST-REVOLUTIONÄRES ARABISCHES THEATER

BY **CHARLOTTE COLLINS**



Rolf C. Hemke stellt sein Buch am Theater Mühlheim an der Ruhr vor, Dezember 2013.
Foto: Stefan Weidner @ Goethe-Institut

Das Theater wird von seinen Machern oft als ein „geschützter Raum“ beschrieben: ein Forum, in dem es den Darstellern nicht nur erlaubt ist, sondern es auch erwünscht ist, dass sie Gefühle ausdrücken, Tabus brechen, unbequeme Wahrheiten aussprechen, experimentieren, kämpfen und zusammentreffen.

Für die meisten, wenn nicht für alle arabischen Theatermacher, die in diesem Buch portraitiert werden, ist das Theater als ein Forum für freien Ausdruck ein Ort existentieller Bedeutung. Es ist jedoch nicht „geschützt“. Manche, wie z. B. der irakische Regisseur Monadhil Daood, wurden zur Auswanderung ins Exil gezwungen, nachdem sie regimekritische Werke aufgeführt hatten. Andere, wie z. B. die Marokkanerin Naima Zitane oder die Tunesierin Meriam Bouselmi, erhielten Drohungen als Reaktion auf ihre Stücke, die die Behandlung von Frauen in der arabischen Gesellschaft thematisierten. Juliano Mer-Khamis, der ehemalige Intendant des Freedom Theatre in Jenin, der gemeinsam mit jungen Palästinensern arbeitete

und sich selbst als „100 Prozent Palästinenser und 100 Prozent Jude“ beschrieb, wurde im Jahre 2011 vor seinem Theater erschossen.

Folglich genießen arabische Theatermacher nicht immer den Luxus der Sicherheit. Dennoch sind sie in der Lage, Theater zu schaffen, das über eine Unmittelbarkeit, Dringlichkeit und Relevanz verfügt, die in sichereren, behaglicheren Gesellschaften im allgemeinen fehlen. Ein gutes Drama gedeiht durch Konflikt, und gegenwärtigen arabischen Theatermachern mangelt es sicherlich nicht an Material. Der „Arabische Frühling“ entfachte einen Aufruhr in der Region, aber – wie Rolf C. Hemke, der Herausgeber dieser gelungenen Anthologie von Essays, bemerkte – seine Auswirkung auf das arabische Theater ist weitgehend übersehen worden. Dies ist umso erstaunlicher als, wie Hemke es sagt, „das Theater oft die politischste und spontanste aller Kunstformen“ ist. „Daher kann das Theater als Seismograph der gesellschaftlichen Verfassung fungieren.“

Als Dramaturg, der bereits seit mehreren Jahren das internationale Festival „Theaterlandschaft“ in Mühlheim an der Ruhr kuratiert, betont Hemke, dass *Theater im arabischen Sprachraum* nicht fälschlicherweise als Enzyklopädie verstanden werden sollte. Es erhebt keinen Anspruch darauf, das arabische Theater in seiner Ganzheit darstellen zu wollen: Es ist vielmehr ein subjektiver Überblick, eine kurze Einführung in die gegenwärtige Theaterszene in neun Ländern von Marokko bis Kuwait, und beleuchtet jeweils ein paar Schlüsselfiguren in jedem dieser Länder. Es eröffnet einen Einblick in eine fremdartige Welt: eine Welt, die ihrer Natur nach kurzlebig ist – umso mehr in diesen schnelllebigen Zeiten. Diese Ende 2013 veröffentlichte Ausgabe braucht vielleicht schon jetzt eine Aktualisierung: Lebt und arbeitet der syrische Regisseur Omar Abusaada noch immer in Damaskus? Wie begegnet das quasisokumentarische unabhängige Theater, das im Zuge der Revolution in Ägypten entstand, der anhaltenden politischen Unbeständigkeit im Land?

UNSCHÄTZBARE MOMENTAUFNAHME

Nichtsdestotrotz ist dieses Buch eine unschätzbare Momentaufnahme des zeitgenössischen arabischen Theaters – und es ist offenbar das einzige Buch dieser Art. Der Text wird ergänzt durch Dutzende stimmungsvolle Schwarz-Weiß-Portraits und Szenenfotos. Unser Interesse wird geweckt durch die Skizzierung der Arbeit der Theatermacher, darunter finden sich auch verlockende Beschreibungen, die vergangene Produktionen lebhaft in Erinnerung rufen. Zum Beispiel in *Banafsaj (Violet)*, von dem libanesischen Regisseur Issam Bou Khaled, erschafft eine Frau sich aus Gliedmaßen eines Massengrabes neu und macht sich auf die Suche nach ihrem jungen, toten Sohn. Sie begibt sich auf eine Odyssee durch eine traumartige, parallele Welt, aber als sie letztendlich „glaubt, noch einmal ihr Kind in ihren Armen zu halten, zerplatzt der Sandsack, den sie an ihr Herz gedrückt hielt, und das „Kind“ entrinnt ihrem Griff, wie das Vergehen der Zeit in einer Sanduhr“. Der Leser wünscht sich des öfteren, dass man sich noch ein Ticket für die Aufführung bestellen könne.

Das deutsche *Theater der Zeit* und *Sud Editions* in Tunis haben

das Buch gemeinsam in parallelen zweisprachigen Ausgaben herausgegeben – Deutsch/Englisch und Arabisch/Französisch – und es damit sowohl in der Region als auch für ausländische Interessenten unmittelbar zugänglich gemacht. Eines ihrer erklärten Ziele ist es, im Ausland „aktive Partner“ für arabische Theatermacher zu finden. Ein innovatives, alternatives Theater zu schaffen ist immer ein finanzieller Kampf: Werbung, Sponsoring, Einladungen, Gemeinschaftsproduktionen und Aufführungen im Ausland sind oft wesentlich, um ein solches Unternehmen am Leben zu erhalten.

Jeder, der Interesse an dem Thema hat, sollte das Buch allein schon wegen seines kommentierten Verzeichnisses im Anhang kaufen. Hier findet sich eine Liste mit Kontaktinformationen nicht nur der wichtigsten lokalen Förderungsinstitutionen und Bildungswerke, sondern auch der Theater, Theatergruppen, Regisseure, Festivals und Kulturzentren. Es gibt eine kurze Beschreibung des jeweiligen Arbeitsgebietes, das von Theater in der Bildung bis hin zu experimentellen, standortspezifischen Performances reicht, von originellen, erdachten Shows bis hin zu Reinterpretationen der Klassiker. Shakespeare eignet sich besonders gut zur Adaption: Wir lesen von einem tunesischen *Macbeth* mit Ben Ali als dem machthungrigen Tyrannen, von der *Arabischen Shakespeare Trilogie* des kuwaitischen Regisseurs Sulayman al Bassam und von Monadhil Daoods sunnitisch-schiitischem *Romeo und Julia*.

Daoods frühe Ausbildung in Bagdad hat seine gesamte Herangehensweise an das Theater geprägt. Sein Universitätsdozent „bezog sich auf die arabische Tradition, aber [...] ermutigte uns, „unseren“ Konflikt auf der Bühne zu finden und uns in unserer Welt umzusehen, um zu erkennen, was uns für eine Dramatisierung relevant erscheint“. Dieses Buch macht auf einige Menschen aufmerksam, die eine ähnliche Herangehensweise anwenden, um ein kraftvolles, originelles arabisches Theater zu schaffen. Das zu ignorieren, was um sie herum geschieht, ist sicher keine Option. „Das Theater ist eine der Methoden dafür, das, was uns passiert, aus einer Distanz heraus zu beobachten“, erklärt der syrische Regisseur Mohammad al Attar. „Das Theater ist außerdem ein Mittel zum Überleben, ein Mittel, um produktiv zu bleiben, um nicht zu verzweifeln.“

Rolf C. Hemke: *Theater im arabischen Sprachraum. Theatre in the Arab World. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2013.*

CHARLOTTE COLLINS ist Übersetzerin und Journalistin mit dem Schwerpunkt Theater.

Copyright: Goethe-Institut e. V., Fikrun wa Fann, Juni 2014

IMPRESSUM

ART&THOUGHT / FIKRUN WA FANN
52. (14.) Jahr,
Nr. 101 (No. 26),
Juli - Dezember 2014

Herausgeber:
Goethe-Institut e.V.

Chefredakteur:
Stefan Weidner

Anschrift des Herausgebers:
Goethe-Institut e.V.
Dachauer Str. 122
D-80637 München
Deutschland

Redaktionsbüro:
Stefan Weidner
Art&Thought / Fikrun wa Fann
Pralat-Otto-Müller-Platz 6
50670 Köln
Deutschland

Das Kulturmagazin *Art&Thought* des Goethe-Institut e.V.
erscheint zweimal jährlich in Englisch, Arabisch (*Fikrun wa Fann*),
und Persisch (*Andishe va Honar*).

Design:
Graphicteam Köln Bonn
Michael Krupp AGD

ISSN 0015-0932

Das Magazin *Art&Thought / Fikrun wa Fann*
können Sie auch in unserem Goethe-Webshop bestellen:

<http://shop.goethe.de>

fikrun@goethe.de

<http://www.goethe.de/fikrun>