

**Strukturen religiöser Bildung im unabhängigen Algerien
(1962-2010)**

**Religion – Staat – Schule
in der „postsäkularen Gesellschaft“**

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigte Dissertation

von

Viktoria Luise Gräbe
aus Berlin

Eingereicht am: 18.02.2013

Mündliche Prüfung am: 17.07.2014

Referent: Prof. Dr. A. von Prondczynsky

Korreferent: Prof. Dr. E. Fuchs

Druckjahr: 2014

Danksagung

Die vorliegende Dissertation wäre ohne die Unterstützung der folgenden Personen nicht zustande gekommen. Zuallererst habe ich Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky zu danken, der mir die Möglichkeit zur Promotion zu einem Thema meiner Wahl bot. Auch Prof. Dr. Eckhardt Fuchs sei für die sofortige Bereitschaft zur Zweitbegutachtung gedankt.

Zahlreiche Personen haben mit ihrer Expertise zum Gelingen der Arbeit wesentlich beigetragen. Hier sind die MitarbeiterInnen vom Centre Culturel Algérie in Paris zu nennen, die auf unkomplizierte Weise Dokumente zur Verfügung stellten. Auch Ralf Ramin vom Institut für Rechtswissenschaften der TU Braunschweig sei für seinen fachlichen Rat gedankt; ebenso Marcus Otto vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig für die erfrischenden Diskussionen. Für die Übersetzung von Schlüsselpassagen aus dem Arabischen ins Deutsche möchte ich Budur El Sayed danken; für eine Einschätzung der algerischen Presselandschaft Moustafa Zerrouki. Dagmar Bouziane, Fachreferentin für Erziehungswissenschaft der Staatsbibliothek zu Berlin, habe ich zu danken, denn sie hat mir den letztgenannten Kontakt und weitere vermittelt.

Auch und gerade am Institut für Erziehungswissenschaft haben mich zahlreiche Personen fachlich unterstützt und an den Erfolg meiner Unternehmung geglaubt. Hier sind (in alphabetischer Reihenfolge) Dr. Kirsten Aust, Dr. Daniela Bartholome, Dr. Simone Kibler, Katrin Strauß und Vanessa Schardt zu nennen. Auch der studentischen Hilfskraft Katrin Tolle sei für ihre Recherchen und viele andere Dienste gedankt.

Zahlreiche Freunde haben mich in meinem Prozess begleitet und stets ein offenes Ohr für Sorgen und Ideen gehabt. Hier sind nur exemplarisch Christiane Amari, Steffi Arendsee, Susanne Arendsee, Janine Bormann, Dina Heidenreich und Nicole Sowade zu nennen; viele weitere wissen, welchen Beitrag sie geleistet haben.

Die Unterstützung meiner Familie war die ganze Zeit über so unerschütterlich, dass sie eigentlich an erster Stelle zu nennen wäre. Meinem Vater danke ich für seine Recherchen am Centre Culturel Algérie. Meinen beiden Eltern danke ich nicht nur für ihre emotionale Stütze, sondern auch für die inhaltliche Hilfe und das

sorgfältige Korrekturlesen. Ebenso sei meiner Schwägerin Katja Gräbe gedankt, die im Krankenbett meine Arbeit las. Meinem Partner Torsten Tietze danke ich für seine Geduld und seinen Realitätssinn. Meiner Tochter Helene Tietze danke ich für ihren Frohsinn und ihre Fähigkeit, mich an die wichtigen Dinge im Leben zu erinnern.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Gesetzestexte zum Bildungswesen 1962-2010, nach Gesetzesart (in % der Gesamtanzahl; Rundungswerte).....	15
Abb. 2:	Gesetzestexte zu religiösen Angelegenheiten 1962-2010, nach Gesetzesart (in % der Gesamtanzahl; Rundungswerte).....	15
Abb. 3:	Zeitliche Zäsuren in der Entwicklung des algerischen Bildungssystems.....	21
Abb. 4:	Die Verortung des Islam in der Nationalcharta von 1976.....	124
Abb. 5:	Geplantes Curriculum für die polytechnische Schule (Stand 1974).....	138
Abb. 6:	Geplantes Curriculum für die Oberstufe (Stand 1974).....	139
Abb. 7:	Geplantes Curriculum für die Schuljahre 1-6 der polytechnischen Schule (Stand 1974).....	140
Abb. 8:	Stundenplan der Primarstufe aus dem Jahr 1976.....	141
Abb. 9:	Stundenplan der Mittelstufe (Stand 1977).....	142
Abb. 10:	Struktur der geplanten Reform der Oberstufe (Stand 2002).....	205
Abb. 11:	Diskurskoalitionen.....	225
Abb. 12:	Strategien der Diskursakteure gegen die Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i>	229
Abb. 13:	Strategien der Diskursakteure für die Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i>	230

Tabellenverzeichnis:

Tab. 1	Normenpyramide der algerischen Gesetzgebung.....	9
Tab. 2:	Anzahl der erlassenen Bestimmungen des Bildungsministeriums von 1962-2010/Anzahl der relevanten Texte.....	13
Tab. 3:	Anzahl der erlassenen Bestimmungen des Religionsministeriums von 1962-2010/Anzahl der relevanten Texte.....	14
Tab. 4:	Matrix verschiedener Schulformen mit ihrer jeweiligen Verankerung von Religionsunterricht (RU).....	23

Tab. 5:	Übersicht über die Prüfungsfächer für das Examen <i>El-Ahlya</i> und für <i>El-Ahlya des sciences islamiques</i> (1967 u. 1968).....	109
Tab. 6:	Vergleich von Prüfungsfächern des <i>Ahlya des sciences islamiques</i> und des <i>Brevet d'enseignement général</i>	112
Tab. 7:	Inhaltsverzeichnis der <i>Charte Nationale</i> (1976).....	123
Tab. 8:	Vergleich der Prüfungsordnungen für <i>El-Ahlya des sciences islamiques</i> (1968) und <i>El Ahlya de l'enseignement originel</i> (1971).....	146
Tab. 9:	Vergleich der Prüfungsordnungen für <i>El Ahlya d'enseignement originel</i> (1971 und 1975) und für das <i>Brevet d'enseignement moyen</i> (1972 und 1976).....	148
Tab. 10:	Prüfungsfächer des staatlichen Abiturs (1974) und des Abiturs des <i>enseignement originel</i> (1975) im Vergleich.....	150
Tab. 11:	Inhaltsverzeichnis der <i>Charte Nationale</i> (1986).....	161
Tab. 12:	Synopse relevanter Passagen der beiden Nationalchartas (1976 und 1986).....	171
Tab. 13:	Vergleich der Abiturprüfungsordnungen der Zweige <i>Sciences Islamiques</i> (1987) und <i>Lettres et Sciences Islamiques</i> (1993).....	187
Tab. 14:	Anzahl freier Ausbildungsplätze zu geistlichen Berufen.....	190
Tab. 15:	Anzahl der vakanten Posten für <i>Maitres d'enseignement coranique</i> (Koranschullehrer).....	190
Tab. 16:	Identifizierte Diskurse von 2000 – 2010.....	212
Tab. 17:	Ergebnisse der Schlagwortsuche in <i>El Watan</i>	223

Verzeichnis des Anhangs

Anhang A	Statistische Angaben.....	301
Tab. 1:	Politische Zuständigkeiten für öffentliche Bildung.....	301
Tab. 2:	Politische Zuständigkeiten für religiöse Angelegenheiten (1962-2010).....	302

Abb. 1:	Ausgaben für das öffentliche Bildungswesen (1970-2010) in % des Bruttonationaleinkommens (<i>operational budget</i>).....	303
Abb. 2:	Struktur des öffentlichen Bildungswesens (1962-1985).....	304
Abb. 3:	Struktur des öffentlichen Bildungswesens (1985-2008).....	305
Abb. 4:	Struktur des öffentlichen Bildungswesens (seit 2008).....	306
Abb. 5:	Quantitative Entwicklung der SchülerInnenzahl an Schulen der AOMA (1932- ca. 1959) im Vergleich mit algerischen SchülerInnen an französischen Schulen.....	307
Abb. 6:	Quantitative Entwicklung der SchülerInnenzahlen im öffent- lichen Bildungswesen Algeriens (1962-2010).....	307
Abb. 7:	Mädchen-Jungen-Beschulung im Vergleich (Primarstufe) (1990-2010).....	308
Abb. 8:	Quantitative Entwicklung der Anzahl an Schulen und Schü- lerInnen im religiösen Bildungswesen (1963-1974).....	309
Anhang B:	Exkurs: „Education au travail et par le travail“: Die Poly- technisierung des algerischen Bildungswesens.....	310
Anhang C:	Auszüge aus der Charte Nationale von 1986 (Dekret Nr. 86-22).....	314
Anhang D	Daten der Diskursanalyse.....	319
Tab. 3:	Liste der relevanten Zeitungsartikel in <i>El Watan</i>	319
Tab.4:	Codierung der Diskursfragmente zu den Strategien der Akteure.....	320
Tab. 5:	Strategien der Gegner und der Befürworter der Abschaf- fung der <i>sciences islamiques</i> als Abiturwahlmöglichkeit – Zuordnung der Codes zu Diskursfragmenten (Mehrfachnen- nungen möglich).....	322

Abkürzungsverzeichnis

ALESCO	Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences
AOMA	Association des Oulémas Musulmans Algériens
APN	Assemblée Populaire National
BEF	Brevet d'Enseignement Fondamentale
BEM	Brevet d'Enseignement Moyen
BNE	Bruttonationaleinkommen
CEG	Collèges d'Enseignement Général
CNRA	Conseil National de la Révolution Algérienne
CNRSE	Commission Nationale de Réforme du Système Educatif
DA	Algerischer Dinar
DgfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
FLN	Front de Libération Nationale
FIS	Front Islamique du Salut
HCI	Haut Conseil Islamique
IPN	Institut National Pédagogique
JO	Journal Officiel
JORA	Journal Officiel de la République Algérienne
JORADP	Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire
LER	Lebensgestaltung – Ethik - Religion
MAFFRELWAKFS	Ministère des Affaires Religieuses et des Wakfs
MAR	Ministère des Affaires Religieuses
MARHAB	Ministères des Affaires Religieuses et des biens habous
MCHAR	Ministère chargé des Affaires Religieuses
ME	Ministère de l'Education
MEDFORM	Ministère de l'Education et de Formation
MEDN	Ministère de l'Education Nationale
MEEF	Ministère de l'Education et de l'Enseignement Fondamental
MENA	Middle East and North Africa
MEOAR	Ministère de l'Enseignement Originel et des Affaires

	Religieuses
MEPS	Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire
MHABOUS	Ministère des Habous
MORNAT	Ministère de l'Orientation Nationale
MSP	Mouvement de la Société pour la Paix
NRO	Nichtregierungsorganisation
PARE	Programme d'Appui à la Réforme du Système Educatif algérien
PISA	Programme for International Student Assessment
RND	Rassemblement Nationale Démocratique
RU	Religionsunterricht
SEENST	Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire et Technique
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNZA	Union Nationale des Zaouïas Algériennes
URL	Uniform Resource Locator

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Erkenntnisinteresse und disziplinäre Einordnung.....	1
1.2 Systematisierung des ausgewerteten Quellenmaterials.....	4
1.3 Quellenkritik und Forschungsstand.....	5
1.4 Materialkorpus.....	8
1.5 Methodik, Methodenkritik und Grenzen der Studie.....	16
1.6 Das algerische Bildungswesen von 1962 bis 2010 – Zäsuren.....	19
1.7 Aufbau der Arbeit.....	24
2. Systematische Betrachtungen zum Dreieck Staat - Religion - religiöse Bildung in der Moderne.....	25
2.1 Staat und Religion in der Moderne - Die Säkularisierungsthese.....	25
2.1.1 Zur Kritik an Säkularisierungstheorien.....	27
2.1.2 Luhmanns Theorie funktioneller Differenzierung als Säkularisierungstheorie.....	31
2.1.3 Die Diskussion um Säkularisierung im islamischen Kulturraum.....	36
2.2 Bildung und Religion in der Moderne.....	44
2.2.1 Systematische Überlegungen zum institutionellen Verhältnis zweier „Propria“.....	44
2.2.2 Moral? Staatsbürgerkunde? Religion?.....	50
2.2.3 Religiöse Bildung im Islam.....	52
2.2.3.1 Historische und aktuelle Strukturen religiöser Bildung im islamischen Kulturraum.....	57
3. Religion und Bildung in Algerien bis zur ersten Bildungsreform (1962-1969).....	64
3.1 Muslimischer Sozialismus oder sozialistischer Islam?.....	64
3.1.1 <i>Exkurs</i> : Der rechtliche Status des Islam im Kolonialismus.....	65
3.1.2 Postkoloniale Verhandlungen um ein adäquates Staatsmodell....	68
3.1.3 Die rechtliche Verankerung des Islam von 1962 bis 1969.....	71
3.2 Religion im Bildungswesen 1962-1969.....	77

3.2.1 Die Struktur des staatlichen Bildungswesens.....	78
3.2.2 Charakteristika des Bildungswesens.....	81
3.2.3 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen: Ein Politi- kum sui generis.....	87
3.2.3.1 <i>Exkurs</i> : Das koloniale Erbe – die laizistische Schule.....	88
3.2.3.2 Die postkoloniale Debatte um Religionsunterricht an öffent- lichen Schulen.....	90
3.3 Religiöse Parallelstrukturen: Die Genese des religiösen Bildungswesens.....	94
3.3.1 <i>Exkurs</i> : Schulen von <i>indigènes</i> für <i>indigènes</i>	94
3.3.2 Die Struktur des postkolonialen religiösen Bildungswesens.....	102
3.3.3 Prüfungsordnungen.....	108
3.3.4 Der Stellenwert des religiösen Bildungswesens.....	113
4. Die erste Bildungsreform (1969-1985) und ihre Auswirkungen auf religiöse Bildung.....	117
4.1 Der politische Umgang mit dem Islam in den 1970er und frühen 1980er Jahren.....	117
4.1.1 Ein neues Programm für eine neue Ära?.....	119
4.2 Algeriens erste Bildungsreform.....	125
4.2.1 Gründe für die Notwendigkeit einer Bildungsreform.....	125
4.2.2 Der Verlauf der ersten Bildungsreform und die neue Struktur des Bildungswesens.....	130
4.3 Der Stellenwert religiöser Bildung im Anschluss an die erste Bil- dungsreform.....	133
4.3.1 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen.....	135
4.3.2 Das religiöse Bildungswesen in den 1970er Jahren.....	144
5. Intermezzo: Religiöse Bildung zwischen zwei Bildungsreformen (1985-2000).....	159
5.1 Gesellschaftlicher Kontext.....	159
5.1.1 Gewinn von Terrain für den Islam? – Ein Vergleich pro-	

grammatischer Schriften aus den Jahren 1976 und 1986.....	160
5.1.2 Politischer Islam in Algerien – Das „schwarze Jahrzehnt“ Al-geriens.....	173
5.2 Religiöse Bildung zwischen zwei Bildungsreformen.....	178
5.2.1 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen nach dem Wegfall des <i>enseignement originel</i>	179
5.2.2 Religiöse Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens: Nachfolgemodelle des <i>enseignement originel</i>	184
6. Religiöse Unterweisung nach dem „schwarzen Jahrzehnt“: Der Status von Religion im algerischen Bildungssystem im Zuge der zweiten Bildungsreform (2000-2010).....	192
6.1 Die nationale Versöhnung.....	192
6.2 Algeriens zweite Bildungsreform.....	194
6.2.1 Kritik am Bildungssystem vor der zweiten Reform.....	195
6.2.2 Verlauf und Konturen der zweiten Reform.....	202
6.3 Zum Wandel der Verankerung von Religion im öffentlichen Schulwesen in Folge der Reform des Bildungswesens.....	210
6.3.1 Thematische Brennpunkte der Diskussion um Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen.....	212
6.3.2 Diskursanalytischer Zugriff auf die geplante Abschaffung der Abiturwahlmöglichkeit in <i>sciences islamiques</i>	218
6.3.2.1 Diskursanalyse zur „Suppression“ des „bac charia“.....	218
6.4 Religiöse Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens ab 2000.....	235
7. Schlussbetrachtung.....	239
Nachweis der französischen Gesetzestexte.....	246
Nachweis der algerischen Gesetzestexte.....	247
Literaturverzeichnis.....	273
Anhang.....	301

1 Einleitung

„Das algerische Schulwesen hat zwei Komponenten, die seit der Unabhängigkeit immer wieder für Diskussionen sorgen: Erstens der Umfang des Religionsunterrichts in den Schulen und zweitens die Arabisierung des Unterrichts (wie generell des öffentlichen Lebens).“ (Mattes 2007, S. 93)

Fragen zum Religionsunterricht spielen, wie aus dem Zitat hervorgeht, für das algerische Bildungswesen eine entscheidende Rolle. Wo im Bildungswesen er in welchem Umfang verankert war, welche Auswirkungen politische Entwicklungen auf ihn hatten und welche Problematik das Konzept der „*éducation islamique*“ in einer Gesellschaft unter den Bedingungen der Globalisierung möglicher Weise mit sich bringt, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Damit sollen über die konkrete bildungshistorische Fragestellung hinausgehend die Relevanz und Brisanz der Thematik ‚Religionsunterricht in öffentlichen Schulen im 20. und 21. Jahrhundert‘ auch aus allgemeinpädagogischer Perspektive aufgezeigt werden.

1.1 Erkenntnisinteresse und disziplinäre Einordnung

„*Wie viel Religion verträgt die Moderne?*“ könnte eine der wichtigsten Fragen der Gegenwart lauten. Denn das zwanzigste Jahrhundert hat nicht nur die dringende Notwendigkeit der Lösung ökologischer Fragen gezeigt, sondern verdeutlicht, dass gleichermaßen das Verhältnis zwischen Staat und Religion einer Klärung bedarf. Hiermit notwendig verbunden ist auch eine für die Erziehungswissenschaft relevante Frage, nämlich die nach der Verankerung religiöser Bildung an öffentlichen Schulen.

Damit rekurriert die vorliegende Arbeit in ihrer theoretischen Einbettung fast zwangsläufig auf Ansätze, die in der (Religions-)Soziologie und der Geschichtswissenschaft unter dem Oberbegriff der Säkularisierungstheorien zusammengefasst werden. Für die älteren von ihnen stellte sich die Frage, ob Modernisierung mit Säkularisierung einhergehen *muss*, nicht mehr; sie galt als bereits (positiv) beantwortet. Die scheinbare Sicherheit bei der Beantwortung dieser Frage ist zum einen auf den vergleichsweise frühen Entstehungszeitpunkt der Theorien zurück-

zuführen (Ende des 19. Jahrhunderts); hier war von der weitergehenden Forschung angesichts der Ereignisse im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert eine Aktualisierung vorzunehmen. Die Sicherheit war jedoch teilweise auch ‚erschlichen‘, wenn sie ihre Erkenntnisse nur aus der Erforschung des christlichen oder gar nur des europäischen Kulturraumes gewann. Hier also musste eine geographisch-kulturelle Erweiterung vorgenommen werden, die, wie auch schon die Aktualisierung, eine Relativierung der Säkularisierungsthese mit sich brachte. Mit Zuckermann (2006) galt es nun kritisch zu fragen: „Sind die menschlichen Befreiungsverheißungen von Aufklärung und Moderne *allgemeine* lebenspraktische Wirklichkeit geworden?“ (S. 27; Hervorhebung V. G.)

Während deshalb Säkularisierungstheorien in der Soziologie seit den 1960er Jahren revidiert wurden, ist in der Erziehungswissenschaft ein anderer Sachverhalt zu konstatieren. Hier nämlich kann von einer fast gänzlich fehlenden Auseinandersetzung mit der Thematik gesprochen werden. Dass insbesondere dieses Fach – entgegen seiner sonstigen Rolle als „allesverwertendem Reste-Esser“ (Retter 2000, S. 163) – noch nicht hinreichend die Ansätze benachbarter Disziplinen nutzt, wird von Ehrenpreis (2003) in einem der Thematik gewidmeten Aufsatz konstatiert:

„Die mit der europäischen Konfessionalisierungsforschung einhergehenden Versuche, religiös-kirchliche und politisch-gesellschaftliche Entwicklungen aufeinander zu beziehen und ihre gegenseitigen Beeinflussungen herauszuarbeiten, sind bisher auf die Pädagogik und das Bildungswesen wenig angewendet worden.“ (S. 24)

Um *einen* Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat leisten zu können, wird der Zusammenhang zwischen Modernisierung und Säkularisierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit daher aus einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Perspektive untersucht. Es erfolgt eine theoriegeleitete Beschäftigung mit dem algerischen Bildungssystem, in deren Fokus die Frage nach der curricularen Verankerung und bildungspolitischen Programmatik institutionalisierter religiöser Bildung in wechselnden politischen Kontexten steht. Die die Untersuchung leitenden konkreten Fragestellungen lauten:

1. *Welche Veränderungen des politischen Umgangs mit dem Islam haben sich von 1962 bis 2010 in Algerien vollzogen?*

2. *Wie können die Erkenntnisse vor dem Hintergrund von Säkularisierungstheorien gedeutet werden?*
3. *Welche Auswirkungen haben diese Veränderungen auf die curriculare Verankerung von Religionsunterricht und seine staatlicherseits intendierte inhaltliche Ausgestaltung gehabt?*¹
4. *Wie lassen sich die Ergebnisse für eine Theorie religiöser Bildung in der Moderne nutzen?*

Obwohl die Arbeit explizit von einem Interesse für ein ‚fremdes‘ Bildungssystem, das algerische, geleitet wird, bewegt sie sich nicht in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Vergleichende oder Internationale Erziehungswissenschaft. Weder verfolgt sie ein ausgesprochen melioratives Interesse, wie es für einen Teil der hier angesiedelten Studien seit dem 19. Jahrhundert (Julien de Paris²) auszumachen und das Merkmal gerade auch aktueller vergleichender Schulleistungstudien wie dem *Programme for International Student Assessment* (PISA) und den *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) ist.³ Ebenso wenig finden die Methoden der tatsächlich erziehungswissenschaftlich ausgerichteten international vergleichenden Forschung hier Anwendung. Doch auch das engere Feld der Auslandspädagogik, ein teilweise angefochtener Unterbereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, wird verlassen.⁴ Durch die Fokussierung auf das Verhältnis Bildung – Religion aus historischer wie systematischer Perspektive handelt es sich stattdessen um eine bildungshistorische Arbeit, deren konkrete Fragestellung in ihrer Zuspitzung und Breite zugleich eine genuin allgemeinpädagogische ist. Von Pronczynsky (2009) hat in einem Aufsatz die „Suche

¹ Die vorliegende Arbeit befasst sich ausschließlich mit dem Primar- und Sekundarschulwesen. Die vorschulische sowie die höhere Bildung sind nicht Gegenstand der Untersuchung; ebensowenig wird auf das Ausbildungswesen näher eingegangen.

² Autoren wie bspw. Schriewer (1992) sehen in dem Sozialwissenschaftler Julien de Paris (1775-1848) und insbesondere in seiner Schrift „Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée“ die Anfänge der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. Schriewer 1992, S. 8). Als meliorativ können dessen Studien deshalb bezeichnet werden, weil sie andere Nationen unter der Prämisse erforschten, deren als fortschrittlich eingestuften Ansätze für das eigene Bildungswesen zu übernehmen (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S. 21).

³ Kritisch hierzu Radtke (2003) u. Münch (2011).

⁴ Hilker (1962) hat die Auslandspädagogik immerhin als „Vorleistung“ der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezeichnet, denn es wirke „[...] bewußt oder unbewußt das eigene Schul- oder Bildungswesen mit bei der Heraushebung der charakteristischen Merkmale eines fremden Systems.“ (S. 107) Kritisch äußert sich auch Adick 2008, S. 29 f.

nach dem systematischen Ort der Bildungsgeschichte“ zum Thema gemacht und die spätestens mit der realistischen Wende vollzogene Auflösung der „historisch-systematischen Symbiose“ (S. 25) problematisiert. Eine sich auf die Rekonstruktion des Historischen beschränkende Bildungsforschung könne nicht der Erziehungswissenschaft zugerechnet, sondern müsse als „Spezialgebiet der Geschichtswissenschaft“ (S. 15) aufgefasst werden. Seine Forderung lautet daher:

„Wenn Historische Bildungsforschung bzw. Bildungsgeschichte innerhalb der Erziehungswissenschaft eine systematische Funktion und Aufgabe erfüllen soll, dann kann sie dies nur in einer Weise, dass ihre Befunde und Analysen Grundlagen zur Verfügung stellen für die Entwicklung spezifischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildungen in den für diese Disziplin eigentümlichen Gegenstandsbereichen der Erziehung und Bildung.“ (S. 15)

Auch die vorliegende Arbeit erhebt deshalb den Anspruch, einen Beitrag nicht nur innerhalb der Historischen Bildungsforschung, sondern auch zu aktuellen Fragen der Bildungspolitik und der Curriculum-Gestaltung leisten sowie systematischen Erkenntnisinteressen im Sinne einer Theoriebildung innerhalb der Erziehungswissenschaft dienen zu können.

1.2 Systematisierung des ausgewerteten Quellenmaterials

Da die historische Bildungsforschung, so Glaser (2010), keine eigenen Methoden für die Erforschung ihres Materials besitze (S. 366), wird zur Systematisierung des in der Arbeit ausgewerteten Materials auf Begrifflichkeiten benachbarter Disziplinen zurückgegriffen. Die häufig verwendete Klassifizierung in „Primärliteratur“ bzw. „Quelle“ und „Sekundärliteratur“ erweist sich dabei als wenig zweckmäßig, denn jede Sekundärliteratur kann Gegenstand der Forschung und damit zur Quelle werden.⁵ Hieran wird die Problematik des Begriffes der „Quelle“ deutlich. Ein (unglücklicher) Lösungsversuch ist die Unterscheidung von (schriftlichem oder nichtschriftlichem) überlieferten Material in „Quelle“ und „Dokument“, die sich einer zeitlichen Einteilung bedient. Ein ferner Entstehungszeitpunkt mache demnach den ‚Text‘ zur Quelle; die Nähe zur Gegenwart zeichne ihn als Dokument aus (vgl. S. 367). Die Relativität dieser Einteilung ist offensichtlich, weshalb

⁵ Gleichen Ansatz verfolgt die Dokumentenanalyse, die jede Art schriftlicher Dokumente als „methodisch gestaltete Kommunikationszüge“ (Wolff 2007, S. 511) behandelt.

eine andere, vorrangig in der Geschichts- und der Politikwissenschaft verwendete Unterscheidung in „Tradition“ und „Überrest“ (vgl. Reh 2006, S. 113) zu favorisieren ist. Mit „Tradition“ wird hier Quellenmaterial bezeichnet, das bereits ursprünglich die Intention verfolgte, Zeitgenossen oder/und die Nachwelt über die jeweilige Thematik zu informieren („bewusste Überlieferung“). „Überreste“ hingegen sind Materialien jeder Art, die eine enge Bindung an die jeweilige Zeit aufweisen und unabsichtlich überliefert wurden („unbewusste Zeugnisse“) (vgl. ebd.).

Auch diese Klassifizierung bringt Probleme mit sich. Ihre größte Schwäche liegt in der nicht immer erkennbaren Intention der Autoren des jeweiligen Dokuments und der daraus folgenden Unmöglichkeit, zweifelsfrei von einer intendierten oder unabsichtlichen Überlieferung zu sprechen. Dennoch wird diese Systematisierung, wengleich in erweiterter Form, wie folgt verwendet:

1. Zur Kategorie *Überrest* zählen die in der Dissertation ausgewerteten Rechtsquellen unterschiedlicher Art. Diese Texte bilden den Schwerpunkt des Materialkorpus. Einen ausführlichen Überblick gibt 1.4.
2. Die für die Arbeit ausgewerteten Chroniken im *Annuaire de l'Afrique du Nord* sowie Schriften des algerischen Bildungsministeriums zur Bildungsreform lassen sich der schriftlichen *Tradition* zuordnen, da aus ihnen ein dokumentarischer Wille hervorgeht.
3. Als *Dokumente* möchte ich alle (mehr oder weniger) wissenschaftlich-distanzierten Auseinandersetzungen mit dem algerischen Bildungswesen bezeichnen.⁶ Diese Sammlung von Publikationen unterschiedlicher Art macht jedoch eine Quellenkritik nötig, die zugleich den Forschungsstand dokumentiert.

1.3 Quellenkritik und Forschungsstand

Im Zuge des gesteigerten Interesses der Erziehungswissenschaft an vergleichenden bzw. die nationalen Grenzen transzendierenden Studien geraten aus europäi-

⁶ Im Gegensatz zur empirisch-sozialwissenschaftlichen Perspektive, die unter Dokumenten alle Äußerungen, „die nicht eigens über Beobachtung, Fragebogen und Tests erhoben“ (Glaser 2010, S. 366) wurden, versteht.

scher Perspektive auch bislang eher exotisch anmutende Länder in den Fokus wissenschaftlicher Forschung. Jedoch sind diese Forschungsinteressen stark von der Kolonialzeit geprägt. So scheint Frankreich nach wie vor für den Maghreb ‚zuständig‘ zu sein; zumindest weist hierauf die große Anzahl und Bandbreite der Forschungsinstitute⁷ und Publikationen hin.⁸ Die Konsequenz ist, dass für die Arbeit hauptsächlich auf französische Literatur zurückgegriffen wurde.

Was die *erziehungswissenschaftliche* Forschung zu Algerien angeht, gibt es hier deutliche Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich, die aus den unterschiedlichen disziplinären Traditionen herrühren. Während innerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft die historische Pädagogik bzw. historische Bildungsforschung bekanntlich eine eigenständige Fachrichtung darstellt (was u. a. in der Existenz einer eigenen Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE] zum Ausdruck kommt), ist sie in Frankreich eher der Geschichtswissenschaft oder auch der Soziologie zugeordnet (vgl. Ehrenpreis 2003, S. 23). Dies zeigen die für die Arbeit hinzugezogenen französischen Publikationen, die, sofern historisch arbeitend, selten ein dezidiert erziehungswissenschaftliches Interesse verfolgen. Folgende weitere Besonderheiten kennzeichnen die ausgewertete Fachliteratur:

- (1) In der *deutschsprachigen* Erziehungswissenschaft gibt es - ein Grund hierfür ist genannt worden - nur eine marginale Anzahl an Publikationen zum algerischen Bildungswesen, die hauptsächlich in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren entstanden (vgl. Széll 1967; Höpp 1975 und 1976; Krause/Müller 1981; Nestvogel 1985). Was diese frühen Darstellungen angeht, so sind sie stark aus politischen Selbstverortungen heraus geschrieben⁹ und befassen sich nur mit einem Ausschnitt der algerischen Bildungsgeschichte.

⁷ Hier sei nur exemplarisch auf das *Institut du Monde Arabe* (Paris), das *Centre Culturel Algérien* (Paris), das *Institut Maghreb Europe* (Saint Denis) und das *Institut de Recherches et d'Etudes sur le Monde Arabe et Musulman* (Aix-en-Provence) verwiesen.

⁸ Hierzu nur eine quantifizierende Angabe zur Illustration: Die französische Nationalbibliothek verzeichnet für das Jahr 2011 36 gedruckte Neuerscheinungen (Monographien, Aufsätze etc.) zum Schlagwort „Maghreb“; die deutsche Nationalbibliothek hingegen nur 6.

⁹ Hier sind v. a. die Aufsätze des Orientalisten Höpp (1975 u. 1976) sowie der Aufsatz Krause/Müllers (1981) als Repräsentanten ostdeutscher Ideologie zu nennen. Nestvogel (1985) hingegen vertritt einen dependenztheoretischen Ansatz, der seit Mitte der 1970er Jahre im (bundes-)deutschen Sprachraum rezipiert wurde.

- (2) Auf dem *französischen* Markt gibt es zwar eine kaum überschaubare Fülle an Publikationen zu Algerien im Allgemeinen; die explizite Beschäftigung mit dem Bildungswesen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive jedoch ist ebenfalls begrenzt. Dieses Desiderat an entsprechender wissenschaftlicher Literatur macht sich insbesondere für die aktuelle Bildungsreform (ab 2000) bemerkbar, die bislang kaum Eingang gefunden hat, weder in französische noch in andere Darstellungen.
- (3) Noch geringer ist die Anzahl an Publikationen, die sich explizit mit der Rolle von Religion im algerischen Bildungswesen befassen. Zwar gibt es eine Reihe von Werken, die sich der Bedeutung des Islam insgesamt, d. h. für die algerische Gesellschaft, widmen, aber diese lassen sich eher kultursoziologischen, ethnologischen, religionswissenschaftlichen und juristischen Fragestellungen auf der einen Seite zuordnen (insbesondere für die Kolonialzeit) oder haben eine starke Affinität zu Themen, die aus Sicht der Politikwissenschaft im Zusammenhang mit dem Islam von Interesse sind (Stichwort Islamismus). Somit ist eine der umstrittensten Komponenten des algerischen Bildungswesens (s. einleitendes Zitat von Mattes), zumindest in der deutsch-, englisch- und französischsprachigen Literatur, noch nicht angemessen aufgearbeitet.
- (4) Die *algerische Literatur in französischer Sprache*¹⁰ ist, zumindest teilweise, der sogenannten ‚grauen Literatur‘ zuzurechnen, da sie trotz ihres wissenschaftlichen Anspruchs nicht immer wissenschaftlichen Kriterien genügt. Das belegen nicht nur die häufig fehlenden Referenzen, sondern auch die mitunter polemisierende Darstellung oder die kaum vorhandene Distanz zum Forschungsobjekt. Ein weiteres Manko insbesondere – wenn auch nicht ausschließlich - der algerischen Literatur zum algerischen Bildungssystem ist ihre thematische Redundanz. So sind die Sprachpolitik und die aus ihr abgeleitete Identitätskrise der Algerier und Algeriens, und damit die zweite umstrittene Komponente des algerischen Bildungswesens (Mattes), durchaus umfassend (wissenschaftlich) aufgearbeitet.¹¹ Auch Probleme, die sich unter dem

¹⁰ Publikationen Autoren französischer Nationalität oder Autoren algerischer Nationalität zuzuordnen, ist nicht immer zweifelsfrei möglich.

¹¹ Womit noch keine Aussage über ihre Lösung oder auch nur Lösbarkeit getroffen wäre. Um nur einige wenige Autoren zu nennen: Sebaa (1996); Benaissa (1998) und Benrabah (1999).

Stichwort „Demokratisierung“ zusammenfassen lassen, werden immer wieder thematisiert.¹² Diese Literatur aus den genannten Gründen komplett außen vor zu lassen, hieße jedoch, die algerische Perspektive auf die Thematik nicht zu beachten und somit die ohnehin schon kritikwürdige Außenperspektive (s. 1.5) auf die Spitze zu treiben.

- (5) Insbesondere für die Rekonstruktion der Rolle von Religion im Zeitraum seit 2000 werden für die vorliegende Arbeit hauptsächlich algerische Tageszeitungen ausgewertet. Die Unabhängigkeit und Meinungsfreiheit der algerischen Presse werden jedoch vielerorts bezweifelt; von einer objektiven und unzensurierten Berichterstattung kann deshalb nur eingeschränkt ausgegangen werden (s. 6.3.2).

Mit der Darstellung des Forschungsstandes sind noch keine Aussagen über die Behandlung der Thematik in der *arabischsprachigen* Literatur gemacht. Diese Literatur kann nicht ausgewertet werden; sowohl aus sprachlichen Gründen als auch aus Fragen des Zugangs bzw. der Verfügbarkeit. Insofern bildet die vorliegende Arbeit nur einen kleinen Teil der Forschung zum Thema ab.

1.4 Materialkorpus

Die Hauptquelle der Arbeit bilden algerische Rechtsquellen unterschiedlicher Art. Sie erscheinen seit 1962 in einem mindestens wöchentlich herausgegebenen Dokument (zur Vollständigkeit der veröffentlichten Texte s. u.), das seit 1963 seinen heutigen Namen *Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire* (JORADP/JORA/JO)¹³ trägt. Die im JORA veröffentlichten Gesetzestexte sind im Internet sowohl in französischer als auch in arabischer Version einsehbar. Für die vorliegende Arbeit wurde hauptsächlich diese Datenbank genutzt. Die Auswertung allein der französischen Version, die zunächst problematisch erscheinen könnte, wird von Chalabi (2005) nicht nur legitimiert, sondern gar für notwendig befunden. Er weist darauf hin, dass ab 1964 zwar die Herausgabe des

¹² Eine ähnlich gelagerte Kritik äußert auch Kennouche (1998), der in schulsoziologischen Studien eine Engführung auf Probleme der Demokratisierung bzw. des Klassenerhalts feststellt (vgl. S. 32).

¹³ In der Arbeit wird ausschließlich die Abkürzung JORA verwendet, da diese Verwechslungen mit anderen *Journaux Officiels* vorbeugt und zugleich ein bisschen kürzer als JORADP ist.

Journals in arabischer Sprache beschlossen wurde, diese Textversion jedoch stets nur eine Übersetzung des französischen Originaltextes darstelle und selbst von Juristen in ihrer Vollständigkeit bzw. ihrem selbsterklärenden Charakter angezweifelt werde (S. 23).¹⁴

Die Gesetzestexte lassen sich in Analogie zum französischen Recht¹⁵ mit absteigender Bedeutung wie folgt klassifizieren:

Tab. 1: Normenpyramide der algerischen Gesetzgebung

Rechtsquelle	
	<i>Charte Nationale</i> (Nationalcharta) ¹⁶
	<i>Constitution</i> (Verfassung)
Lois (Gesetze)	<i>Loi</i> (Gesetz)
	<i>Ordonnance</i> (Anordnung in Gesetzesmaterien)
Réglements (Verordnungen o. Einzelakte)	<i>Décret</i> (Dekret, Verordnung)
	<i>Décret Législatif</i> (Legislativdekret)
	<i>Décret présidentiel</i> (Präsidentialdekret)
	<i>Décret exécutif</i> (Exekutivdekret)
Sonstige Texte	<i>Arrêté</i> (Erlass)
	<i>Arrêté interministériel</i> (interministerieller Erlass)
	<i>Décision</i> (Beschluss)
	<i>Annonce</i> (Ankündigung)
	<i>Avis</i> (Bekanntmachung)

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in Hübner/Constantinesco 1994, S. 5 ff. und Chalabi 2005, S. 30 u. S. 154 ff.

Die Verabschiedung von Gesetzen weist in Algerien folgenden Wandel auf, der mit sich ändernden Machtbefugnissen des Präsidenten, aber auch dem generellen Charakter algerischer Politik zusammenhängt:

- Zwischen 1964 und 1977 sowie 1992 und 1997 sind keine Gesetze (*Lois*) verabschiedet worden. An ihre Stelle sind Anordnungen (*Ordonnances*) und Legislativ-Dekrete (*Décrets législatifs*) getreten (vgl. a. Chalabi 2005,

¹⁴ Gegensätzliche Angaben finden sich auf der Internetseite des *Secrétariat Général du Gouvernement*, wo von einer Übersetzung der arabischen Version ins Französische die Rede ist. In jedem Fall jedoch sind beide Ausgaben offiziell genehmigte und haben deshalb denselben Rang.

¹⁵ Das algerische Recht ist im Wesentlichen eine Kopie des französischen Rechtes (vgl. Chalabi 2005, S. 23). Abweichungen gibt es v. a. Privatrecht, in dem die *Scharia* eine große Rolle spielt.

¹⁶ Zur Funktion der Nationalchartas s. 4.1.1.

S. 26). Diese Form der Gesetzgebung ist Ausdruck eines „Rechtes von oben“, denn

„(n)on seulement il (le président, V. G.) a l'initiative des lois – ce qui paraît tout à fait normal – mais, de plus, entre les sessions de l'Assemblée Populaire Nationale (A.P.N.), le président peut légiférer par ordonnances avec, pour simple obligation de soumettre ces ordonnances à la prochaine session parlementaire.” (Chalabi 1989, S. 19 f.)

Diese Form der Gesetzgebung wird jedoch von der Verfassung für bestimmte Situationen eingeräumt.¹⁷

- Seit 1989 gibt es keine Dekrete mehr; an ihre Stelle treten die Exekutiv- und Präsidial-Dekrete. Hieran kann eine Veränderung der Machtbefugnis des Präsidenten ausgemacht werden, der bis 1989 faktisch alleiniger Inhaber der Weisungsmacht gewesen sei (vgl. Chalabi 2005, S. 31). 1989 findet eine deutlichere Aufspaltung der Exekutive in die Ämter des Staatspräsidenten und des Regierungschefs (seit 2008 Premierminister) statt.¹⁸ Laut Verfassung von 2008 ist der Präsident befugt, Präsidial-Dekrete zu unterzeichnen (vgl. Art. 5); der Premierminister zeichnet Exekutiv-Dekrete nach Billigung des Präsidenten (vgl. Art. 9).

Sämtliche Gesetzestexte werden erst mit ihrer Veröffentlichung wirksam. Während Gesetze (*Lois*) im JORA veröffentlicht werden müssen, gibt es gleichermaßen eindeutige Vorschriften für andere Gesetzestexte nicht. So heißt es auf der Seite des *Secrétariat Général du Gouvernement*¹⁹ diesbezüglich nur:

„Dans tous les cas de figure, qu'il s'agisse de lois, d'ordonnances ou de règlements, les textes doivent obligatoirement être revêtus de la signature des autorités appelées à les signer préalablement à leur publication au journal officiel. [...]

La mise en application d'un texte est liée à sa publication qui a pour effet de le porter à la connaissance du public et de le rendre obligatoire.

¹⁷ Laut Verfassung ist der Präsident berechtigt, Anordnungen in vier Fällen zu erlassen: „vacance de l'APN, périodes d'inter-session (sic), état d'exception, non adoption par le parlement dans les délais impartis de la loi de finances.” (Homepage des Secrétariat Général du Gouvernement) Tatsächlich hat es von 1965-1977 eine solche Vakanz der APN gegeben, da Boumediène jene auflöste. In den 1990er Jahren dann griff das Kriterium des Ausnahmezustandes (vgl. Präsidial-Dekret Nr. 91-196).

¹⁸ Zu den Hintergründen und den (teilweise ausbleibenden) Konsequenzen dieser Aufspaltung vgl. Chalabi 2005, S. 31.

¹⁹ „Le Secrétariat Général du Gouvernement est un organe permanent de la Présidence de la République chargé essentiellement de la coordination de l'activité juridique gouvernementale.” (Homepage des Secrétariat Général du Gouvernement)

Le Journal officiel constitue le point d'aboutissement et d'expression des données juridiques de la République, c'est pour cette raison que le Secrétariat Général du Gouvernement lui réserve une attention particulière." (vgl. Homepage des Secrétariat Général du Gouvernement)

Chalabi (2005) zufolge müssen Dekrete (und gleiches ist für Texte von geringem rechtlichen Gewicht auch anzunehmen) nicht im JORA veröffentlicht werden; eine Bekanntgabe bspw. in den Medien genüge (vgl. S. 29). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass fehlende Texte im JORA kein Beleg dafür sind, dass es zu dem in Frage stehenden Sachverhalt tatsächlich keine gesetzliche Regelung gibt.

Chalabi (2005) weist auch auf fehlende Ausgaben des JORA hin, die weder in den hierfür vorgesehenen Auslagestellen noch in der Internetversion einsehbar seien (vgl. S. 26 f.). Auch diese Lücke muss bei Aussagen zur Existenz von gesetzlichen Regelungen berücksichtigt werden.

Zusätzlich gibt Djebbar (2008) an, dass es in der algerischen Geschichte durchaus bildungspolitische Entscheidungen gegeben habe, die sich auch ohne Gesetzesgrundlage im Schulsystem verstetigt hätten (vgl. S. 178).

Was die Bestimmungen im Bereich der Bildungspolitik angeht, so kann den vom Bildungsministerium erlassenen Texten ein relativ hoher Stellenwert beigemessen werden, denn

„[...] le ministre chargé de l'éducation exerce une tutelle sans partage sur tout les aspects liés à la prestation des services pédagogiques (réglementation, programmes, moyens didactiques, examens, carte scolaire, constructions et équipements, statuts des personnels, inspection et contrôle pédagogique et administratif).“ (Ministère de l'Education Nationale 2004, o. S.)

Massialas/Jarrar (1983) bestätigen diesen Zentralismus in der Bildungspolitik für die arabischen Länder allgemein und formulieren: „curriculum development takes place in the Ministry of Education.“ (S. 35 u. S. 61; ebenso World Bank 2008, S. 141)

Hinsichtlich der Machtfülle des algerischen Religionsministeriums liegen keine vergleichbaren Einschätzungen vor. Seine Position zumindest dem Präsidenten gegenüber scheint starken Schwankungen unterlegen zu haben und wird nicht nur deshalb kontrovers bewertet. So geht Chalabi (2005) bspw. von einer Aufwertung des Religionsministeriums in den 1970er Jahren aus, was er v. a. am größeren

Mitspracherecht des Ministeriums festmacht (vgl. S. 63). Die sich anschließende Umstrukturierung des Ministeriums 1977, ab der der Religionsminister ein „ministre auprès de la présidence de la république“ war, schätzt er als eine Kompetenzeinschränkung ein (vgl. S. 61). Den gleichen Fakt hingegen wertet Mattes (2007) als eine Aufwertung des Ministeriums (vgl. S. 66). Deheuvels (1991) sieht insgesamt das Religionsministerium als juristisch und praktisch vollkommen machtlos an (vgl. S. 26 u. 28).

Die folgenden **Tabellen 2** und **3** zeigen den Umfang des zu untersuchenden Materials sowie die Anzahl der tatsächlich relevanten Texte. In die erste Auswahl einbezogen wurden sämtliche vom Religionsministerium und vom Bildungsministerium²⁰ erlassenen Texte. Gesetzliche Regelungen, die zwar ebenfalls relevant sind, jedoch von anderen Ministerien erlassen wurden (etwa Verfassungen oder Nationalchartas), finden sich in der Tabelle nicht wieder, sondern nur im Anhang.²¹ **Abbildungen 1** und **2** demonstrieren die quantitative Verteilung der unterschiedlichen Gesetzestexte in den Bereichen öffentliche Bildung und religiöse Angelegenheiten.

²⁰ Einbezogen wurden hier nur die Ministerien, die im jeweiligen Zeitraum für den Primar- und Sekundarschulbereich zuständig waren. Parallel existierte meist ein gesondertes Ministerium für den Hochschulbereich und/oder für das Ausbildungswesen, das hier nicht angeführt wird.

²¹ Eine ausführliche Liste der Gesetzestexte findet sich im Anhang. Zitationen von Gesetzen in der Arbeit orientierten sich am Datum der Verabschiedung, nicht an jenem der Veröffentlichung. Diese Vorgehensweise ist in der mitunter sehr großen zeitlichen Distanz zwischen Verabschiedung und Veröffentlichung im JORA begründet (vgl. Chalabi 2005, S. 30).

Tab. 2: Anzahl der erlassenen Bestimmungen des Bildungsministeriums von 1962-2010/Anzahl der relevanten Texte

Bezeichnung des Ministeriums	Anzahl der erlassenen Texte	davon relevant
Ministère de l'Education Nationale (1962-1963)	24	4
Ministère de l'Orientation Nationale (1963-1964)	72	11
Ministère de l'Education Nationale (1964-1970)	393	28
Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (1971-1976)	195	19
Ministère de l'Education (1977-1980)	88	11
Ministère de l'Education et de l'Enseignement Fondamental (1981-1984)	126	6
Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Secondaire et Technique ²² (1981-1984)	93	5
Ministère de l'Education Nationale (1984-1988)	63	6
Ministère de l'Education et de Formation (1988-1989)	17	3
Ministère de l'Education (1989-1992)	57	2
Ministère de l'Education Nationale (1992-2010)	275	22
Total	1403	117

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben im JORA.

²² Wie aus den Dekreten Nr. 81-37, 81-39, 81-94 u. 81-117 hervorgeht, lag der Aufgabenschwerpunkt des Bildungsministeriums zu dieser Zeit auf der flächendeckenden Umsetzung der *Ecole fondamentale*, während das *Secrétariat de l'Etat* für Belange der Oberstufe zuständig war. 1982 fand wieder eine Zusammenführung beider Bereiche statt (vgl. Dekret 82-22).

Tab. 3: Anzahl der erlassenen Bestimmungen des Religionsministeriums von 1962-2010/Anzahl der relevanten Texte

Bezeichnung des Ministeriums	Anzahl der erlassenen Texte	davon relevant
Ministère des Habous ²³ (1962-1970)	121	18
Ministère de l'Enseignement Originel et des Affaires Religieuses (1970-1977)	40	11
Ministère chargé des Affaires Religieuses (1977-1978)	2	0
Ministère des Affaires Religieuses (1979-1999) ²⁴	139	51
Ministères des Affaires Religieuses et des Habous (2000)	6	3
Ministère des Affaires Religieuses et des Wakfs (seit 2000)	93	23
Haut Conseil Islamique ²⁵ (seit 1991)	12	0
Total	413	106

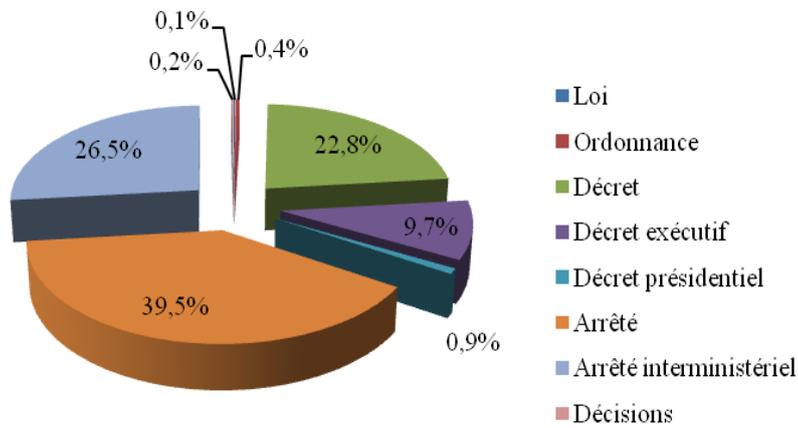
Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben im JORA.

²³ Zu den *habous* oder *wakfs* werden gewöhnlich sowohl a) privates, nicht verkaufbares oder übertragbares Land, von dessen Einkünften der Eigentümer lebt, als auch b) öffentliche religiöse Einrichtungen, die von der Gemeinde finanziert werden und Aufgaben der Bildung sowie des Gesundheitswesens erfüllen, gezählt (vgl. exemplarisch Sanson 1980, S. 102).

²⁴ Ab diesem Zeitraum lässt sich die jeweils korrekte Bezeichnung des Ministeriums nicht mehr rekonstruieren. So finden sich bis in das Jahr 2009 hinein vom MAR gezeichnete Gesetzestexte; das MARHAB existiert mal im Jahr 1998, dann erst wieder 2002; parallel ist bereits ab 2000 die Rede vom MAFFRELWAKFS. Daher ist in dieser Tabelle nur eine Zuordnung zum Ministerium möglich, die genaue Chronologie jedoch nicht.

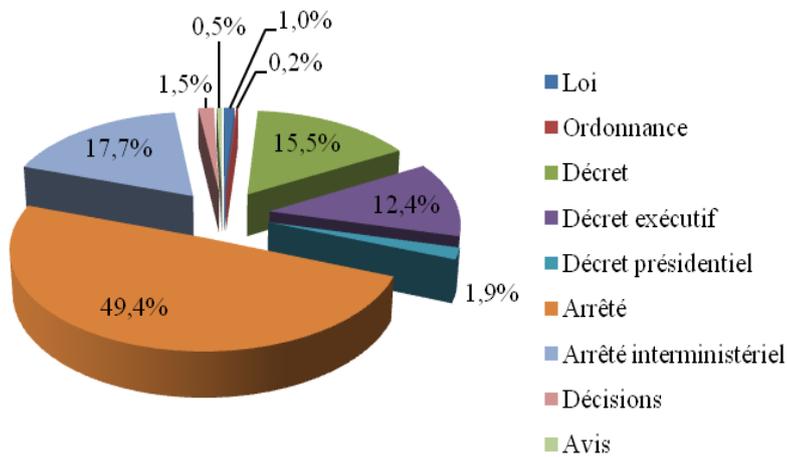
²⁵ Nachfolgeorgan des 1966 gegründeten *Conseil Supérieur Islamique*, der gegenüber dem Religionsministerium v. a. eine beratende Funktion hatte (vgl. Deheuvels 1991, S. 29 f.) und dessen Aufgaben u. a. in der Förderung religiöser Bildung bestanden (weitere Aufgaben vgl. Art. 1 des Dekrets Nr. 66-45). Laut Verfassung ist auch der *Haut Conseil Islamique* ein beratendes Organ, dessen Vorsitzender vom algerischen Präsidenten bestimmt wird (vgl. Art. 171 u. 172 der Verfassung vom 15.11.2008).

Abb. 1: Gesetzestexte zum Bildungswesen 1962-2010, nach Gesetzesart (in % der Gesamtanzahl; Rundungswerte)



Quelle: Diagramm erstellt nach Angaben im JORA.

Abb. 2: Gesetzestexte zu religiösen Angelegenheiten 1962-2010, nach Gesetzesart (in % der Gesamtanzahl; Rundungswerte)



Quelle: Diagramm erstellt nach Angaben im JORA

1.5 Methodik, Methodenkritik und Grenzen der Studie

Interpretative Verfahren in der qualitativen Bildungsforschung

Die Methodik geistes- und sozialwissenschaftlicher Arbeit hat in den vergangenen Jahren insgesamt an Stellenwert gewonnen. Tenorth (1990b) schätzte in den 1990er Jahren die Methodendiskussion in der Geschichtswissenschaft und anderen historisch arbeitenden Disziplinen, wie bspw. der Historischen Bildungsforschung, wie folgt ein:

„Zum Glück (im Unterschied zu den ungelösten Kontroversen der Wissenschaftsphilosophen) finden die Historiker darin relativ pragmatisch einen Konsens, daß sie unter Methoden immer noch alle ‚Verfahren‘ verstehen, welche professionalisierte Historiker verwenden, um aus den empirischen Überbleibseln menschlicher Vergangenheit gesichertes historisches Wissen zu gewinnen. Über diesen Bestand an Verfahren läßt sich, wie wissenschaftlich üblich, dann sicherlich weiter streiten.“ (S. 205)

Das hier angesprochene Methodenrepertoire ist mittlerweile um Verfahren benachbarter Disziplinen erweitert worden (hier sei nur exemplarisch auf die Netzwerkforschung verwiesen) und die Wissenschaftlichkeit der Historischen Bildungsforschung hat damit wesentlich an Anerkennung gewonnen (vgl. hierzu Tenorth 2010, S. 135). Die Bedeutung interpretativer Verfahren mit der Intention des Verstehens wurde deshalb nicht geschmälert, denn

„[e]ine wesentliche Aufgabe Allgemeiner Pädagogik war es immer, zum Verstehen historischer Ereignisse, Strukturen und Prozesse, Entwicklungen und Veränderungen auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung, Schule und Unterricht beizutragen. War diese Aufgabe bis in die 60er Jahre des 20ten Jahrhunderts integraler Bestandteil Historisch-systematischer Pädagogik im Theoriekontext Hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher Pädagogik, so hat sich zu ihrer Erfüllung seither eine eigene Subdisziplin ‚Historische Bildungsforschung‘ herausgebildet. Die alltagssprachlich verstandene Aufgabe, die Geschichte der Erziehung zu ‚verstehen‘, ist nach wie vor gegeben.“ (Gaus 2006, S. 41)

Für zentral befundene Dokumente, die sich durch ihren hohen Aussagegehalt zur Charakterisierung der politisch-sozialen Lage Algeriens auszeichnen, wurden für die vorliegende Arbeit deshalb interpretativ erschlossen. Dazu gehören das als „Grundsatzprogramm“ (Nestvogel 1985, S. 47) zu bezeichnende *Programm von Tripoli* (1962), die *Charta von Algier* (1963) und vor allem die zwei Nationalchartas (1976 und 1986) (vgl. hierzu Leca/Vatin 1978, S. 15). Die Fülle des zu bearbeitenden Materials, insbesondere der Rechtsquellen, erlaubte eine solch genaue

Analyse jedoch nicht in jedem einzelnen Fall. Um auch größere Datenmengen aus anderen Textgattungen, nämlich Artikel der algerischen Tagespresse, erschließen zu können, wurden die interpretativen Verfahren deshalb durch diskursanalytisch inspirierte erweitert.

Diskurstheorie und Diskursanalyse als theoretische und analytische Ansätze

In der Überschrift wird bewusst von einem *Ansatz* und nicht von einer *Methodik* gesprochen, da es innerhalb dieser Forschungsperspektive nicht *ein* in sich geschlossenes Methodenrepertoire gibt (vgl. a. Langer/Wrana 2010, S. 335). Dies hängt nicht zuletzt mit dem sehr heterogenen Diskursbegriff zusammen (vgl. ebd.).²⁶ In Anschluss an Kellers (2007) sozialwissenschaftlichen Zugang verwende ich in der vorliegenden Arbeit den Diskurs-Begriff für

„[...] ein Konstrukt der SozialwissenschaftlerInnen. Damit wird hypothetisch unterstellt, dass spezifischen empirischen Daten, die zunächst als singuläre, in Zeit und Raum verstreute Ereignisse (Äußerungen) existieren und dokumentiert sind, ein Zusammenhang, eine Regel oder Struktur unterliegt.“ (S. 79)

Diskursanalyse, angelehnt an die seit den 1960er Jahren entstandene Diskurstheorie, umfasst eine Vielzahl zunächst vor allem linguistisch ausgerichteter, in neuerer Zeit aber auch sozialwissenschaftlicher Perspektiven. Die Gemeinsamkeit der sehr unterschiedlichen Ansätze lässt sich mit Langer/Wrana (2010) wie folgt zusammenfassen²⁷:

„Die [erziehungswissenschaftliche] Diskursforschung untersucht diskursive Praktiken: [...]. Die Tätigkeit des „sich äußerns“ wird als diskursive Praxis in den Blick genommen, als ein gesellschaftliches, von Machtverhältnissen durchwobenes Tun, das das, wovon es spricht weder ausgehend von einer prädiskursiven Wirklichkeit repräsentiert noch ausgehend von einem autonomen Subjekt zum Ausdruck bringt, sondern eine doppelte Performanz entfaltet: eine Konstruktion von Gegenstandsfeldern und Bedeutungen einerseits und eine Konstitution von Subjekten als Adressaten und Akteure der diskursiven Praxis andererseits.“ (S. 335)

²⁶ Zunächst Bezeichnung für ein Gespräch (vgl. Keller 2007, S. 13), subsumiert Foucault (1981) unter den Terminus schon ein „allgemeines Gebiet aller Aussagen, dann [eine] individualisierbare Gruppe von Aussagen, schließlich regulierte Praxis, die von einer bestimmten Anzahl von Aussagen berichtet; [...]“ (S. 116) Keller (2007) definiert Diskurse allgemeiner und dennoch konkreter, da funktional, als „mehr oder weniger erfolgreiche Versuche [...], Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren.“ (S. 7).

²⁷ Die Autoren haben die Definition speziell für die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung formuliert; sie hat m. E. jedoch auch für die Diskursanalyse im Allgemeinen Geltung.

Welche Beziehungen und Ebenen Diskursanalysen konkret untersuchen, soll am Material selbst erläutert werden (s. 6.3.2).

Grenzen der Studie

Die vorliegende Arbeit analysiert *programmatische Sichten*. Keine Aussagen werden hingegen getroffen über den Wandel religiöser *Praxen*. Rouadjia (1990) jedoch weist in seiner Monographie zum algerischen Islamismus auf die Diskrepanz zwischen offiziellem Diskurs und religiöser Realität hin:

„Il serait certainement imprudent de considérer que les sentiments religieux des populations, et les pratiques auxquelles ils donnent lieu, coïncident toujours avec ceux des dirigeants. L'expérience qu'ont vécu certains constructeurs de mosquées à Constantine, de 1970 à 1984, montre l'évidence que l'unanimité religieuse n'existe que dans le discours officiel et non dans une réalité plus nuancée.“ (S. 14)

Auch Veränderungen der *Unterrichtspraxis* des Religionsunterrichtes werden nicht dokumentiert. Diese Arbeit untersucht ausschließlich dessen strukturelle Verankerung und die *geplante* inhaltliche Füllung des Unterrichtsfaches. Damit werden noch nicht zwangsläufig Aussagen zum tatsächlich durchgeführten Religionsunterricht getroffen. Die starke ministerielle Regulierung schulischer Inhalte, erkennbar bspw. am erst im Zuge der zweiten algerischen Bildungsreform (theoretisch) aufgebrochenen staatlichen Monopol in der Schulbuchproduktion sowie an den minutiösen Vorgaben in den Lehrerhandreichungen²⁸, macht jedoch eine Analyse der Programmatik interessant und notwendig.

Die eingenommene Perspektive mag insbesondere VertreterInnen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft fragwürdig erscheinen. Die Beschäftigung mit einem fremden Bildungssystem in der eigenen Sprache und ohne expliziten Vergleich wird hier als Merkmal der Auslandspädagogik und damit schon per se un-

²⁸ Boudalia-Greffou zitiert Auszüge aus vom *Institut National Pédagogique* (IPN) herausgegebenen Heften, die nicht nur individuelle Stundenvorbereitungen der LehrerInnen ersetzen, sondern auch den Unterrichtsablauf inklusive der auszuführenden Gesten vorschreiben und von der Lehrkraft auswendig zu lernen waren (vgl. Boudalia-Greffou 1989, S. 39 ff.). Diese Vorgaben hat es bis mindestens zu den 1980er Jahren gegeben. ²⁹ So referiert Hamzawy (2005) die Position des syrischen Historikers Aziz al-Azma, der davon ausgehe, „daß die Globalisierung der westlichen Moderne im Zuge des europäischen Kolonialismus im 19. und 20. Jahrhundert unaufhaltsam alle Regionen und Kulturkreise der Welt erfaßt habe. Aus diesem Grund reduziert er das moderne politische Denken [...] nicht auf seinen westlichen Ursprungsort, sondern erachtet es als universales Gedankengut. Den heutigen, weltweit anzutreffenden Diskurs der ‚kulturellen Besonderheit‘ enttarnt er als ein apologetisches Moment jener Kräfte, welche die säkulare Moderne ganzheitlich ablehnen oder sie auf die wirtschaftliche Dimension reduzieren wollen.“ (S. 29)

wissenschaftlich disqualifiziert (vgl. Adick 2008, S. 31). Die von ihnen problematisierte, aus einer solchen Anlage von Studien entstehende ethnozentristische Perspektive lässt sich tatsächlich nicht gänzlich vermeiden. Dennoch muss sich zumindest diesen Vorwurf die Vergleichende Erziehungswissenschaft ebenfalls gefallen lassen und zugestehen, dass die Erforschung anderer Länder und Kulturen immer die Gefahr des Herantragens einer kulturell geprägten Perspektive mit sich bringt. Eine andere Form des Ethnozentrismus kann im Übrigen auch entstehen, wenn Konzepte, wie bspw. das des Säkularismus, als westlich kategorisiert werden und nicht-westlichen Ländern die Teilhabe an ihnen somit erschwert, wenn nicht gar verwehrt wird (s. 2.1.4).²⁹

1.6 Das algerische Bildungswesen von 1962 bis 2010 - Zäsuren

Die algerische Politik wird in der Literatur häufig in unterschiedliche Ären klassifiziert, deren Anfang und Ende mit einem Wechsel in der Präsidentschaft begründet werden (vgl. bspw. Stora 2004). Eine solche personenzentrierte Geschichtsschreibung wird von dem in den 1950er Jahren entstandenen sozialgeschichtlichen Zugang zur Bildungsgeschichte in der Erziehungswissenschaft jedoch abgelehnt (vgl. Tenorth 1990a, S. 121) und hier ebenfalls nicht verfolgt. Dies impliziert aber nicht, dass auf die Bildungs- und Religionspolitiken einzelne algerische Präsidenten und auch oder v. a. Religions- und Bildungsminister *keinen* Einfluss gehabt hätten.³⁰ Benrabah (1999) bspw. verweist auf die oligarchische Struktur der algerischen Politik und unterstreicht, dass Politik hier oft mit einzelnen Politikern assoziiert werde (vgl. S. 61). Auch auf die weitreichenden Machtkompeten-

²⁹ So referiert Hamzawy (2005) die Position des syrischen Historikers Aziz al-Azma, der davon ausgehe, „daß die Globalisierung der westlichen Moderne im Zuge des europäischen Kolonialismus im 19. und 20. Jahrhundert unaufhaltsam alle Regionen und Kulturkreise der Welt erfaßt habe. Aus diesem Grund reduziert er das moderne politische Denken [...] nicht auf seinen westlichen Ursprungsort, sondern erachtet es als universales Gedankengut. Den heutigen, weltweit anzutreffenden Diskurs der ‚kulturellen Besonderheit‘ enttarnt er als ein apologetisches Moment jener Kräfte, welche die säkulare Moderne ganzheitlich ablehnen oder sie auf die wirtschaftliche Dimension reduzieren wollen.“ (S. 29)

³⁰ Gleichen Tenors sind Erkenntnisse, die zeitgleich im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gewonnen werden konnten. Auch sie haben die Bedeutsamkeit personeller Veränderungen für bildungspolitische Prozesse im Sinne einer pädagogisch-ideellen Umsteuerung nachgewiesen (vgl. Schriewer et al. 1998, S. 218 f.).

zen des algerischen Präsidenten, die auch durch Verfassungsänderungen faktisch nicht eingeschränkt wurden, ist hingewiesen worden.

Die hier vorgenommene Setzung zeitlicher Zäsuren orientiert sich jedoch, insbesondere auf Grund des „time-lags“ zwischen allgemeiner politischer Entwicklung und Bildungspolitik³¹, vorrangig an einschneidenden strukturellen Veränderungen im Bildungssystem selbst, die im Rahmen zweier Bildungsreformen vorgenommen wurden. Der Anachronismus, der dieser Vorgehensweise gewissermaßen zugrunde liegt, ist offensichtlich und muss problematisiert werden. Dennoch erscheint die Einteilung sinnvoll, da zumindest der ersten Bildungsreform in der Literatur übereinstimmend großes Gewicht beigemessen wird. Für die zweite Bildungsreform lässt sich dies nicht behaupten, was vermutlich dem Umstand geschuldet ist, dass die Reform zum Zeitpunkt der Entstehung der Arbeit noch nicht vollkommen abgeschlossen war.

Die Setzung zeitlicher Zäsuren wurde durch die lange zeitliche Ausdehnung der Reformen erschwert. Sie lässt sich mit der von Széll (1967) beobachteten „Eigendynamik“ (S. 93) des Bildungssystems nachvollziehen, die „in erheblichem Maße der Selbsterhaltung, dem ‚status quo‘“ (ebd.) diene. Luhmann (1996) hat solche empirischen Beobachtungen systemtheoretisch reflektiert und Bildungsreformen analog als „Selbstbeschäftigung des pädagogischen Establishment“ (S. 22) und als „Überdruckventil für Systeme, die sich mit Ideen belasten, denen sie ex definitione nicht gerecht werden können“ (S. 45), definiert. Reformanliegen könnten weder als „Tatbestandsaufnahme“ (S. 48) noch als Motor faktischer Veränderungen (S. 45) eingeschätzt werden. Sie dienten stattdessen zu allererst als Chance, „Reformanliegen in immer neuen Varianten zu reproduzieren“ (ebd.).

Aus diesen Gründen konnten weder Anfangs- noch Endpunkt der beiden Reformen exakt benannt werden. Um dennoch eine praktikable Abgrenzung von Zeiträumen vornehmen zu können, wurden als *Anfangspunkt* der Reformen erste offizielle Beschlüsse zur Durchführung einer solchen bezeichnet. Für die erste Reform ist dies das *Décret n° 69-171 du 31 octobre 1969 portant création de la*

³¹ Einen solchen beobachtet Széll (1967) bereits in den 1960er Jahren und begründet ihn mit einer funktionalistisch-realistisch überspitzten Einschätzung vom Erziehungssystem als einem „Abbild der Machtverhältnisse“ (S. 92), in dem Machtverhältnisse erst mit Verspätung institutionalisiert würden (vgl. ebd.).

*commission nationale de réforme de l'enseignement*³²; für die zweite kann eine Rede des algerischen Präsidenten Abdelaziz Bouteflika im *Palais des Nations*³³ am 13.05.2000 als Beginn der Reformphase gewertet werden. Der *Endpunkt* der ersten Bildungsreform liegt *konzeptionell* im Jahr 1976 mit der Verabschiedung eines ersten Bildungsgesetzes für Algerien. Die praktische Umsetzung der beschlossenen inhaltlichen und strukturellen Maßnahmen zog sich jedoch bis in die 1980er Jahre hinein, in denen bereits erste Stimmen erneut die Durchführung einer (weiteren) Bildungsreform forderten (s. 6.2.1).³⁴

In diesem Sinne ist die folgende zeitliche Einteilung der *in der Arbeit behandelten* Geschichte des algerischen Bildungswesens in fünf Abschnitte lediglich eine Hilfskonstruktion und, wenn auch keine willkürliche, so doch aber eine hinterfragbare.

Abb. 3: Zeitliche Zäsuren in der Entwicklung des algerischen Bildungssystems



Ausgehend von der Frage nach den Auswirkungen der beiden Bildungsreformen auf religiöse Bildung standen die zeitlichen Abschnitte **II**, **III** und **V** im Zentrum

³² Bereits am 17.06.1967 erging ein Erlass zur Gründung einer Kommission für die Reform der Unter- und Oberstufe; diesem folgten jedoch noch keine Maßnahmen, weshalb ich das Dekret 69-171 als Startschuss werte.

³³ Der *Palais des Nations* diente von den 1960er Jahren bis in das Jahr 2011 hinein als Ort politischer Repräsentation und internationaler Diplomatie. Er wird nun ersetzt durch ein *Centre international des conférences* (vgl. Takheroubt 2011).

³⁴ Bencherki (2009) fasst die bildungspolitischen Vorgänge der 1980er Jahre als eigene Bildungsreform auf. Dieser Einschätzung schließe ich mich nicht an, da m. E. der von ihm benannte Umbau zur „algerischen Grund-Schule“ (S. 204) bereits in den 1970er Jahren beschlossen und vorangetrieben wurde (s. 4.2.2).

der Untersuchung; das koloniale Bildungssystem wurde hingegen nur in Form von Exkursen thematisiert³⁵ und auch Phase **IV** als ein Abschnitt ohne großformatige konzeptionelle Neuerungen ebenfalls nur angerissen.

Untersucht man das algerische Bildungswesen auf Modi religiöser Bildung in unterschiedlichen zeitlichen Abschnitten, lässt sich eine Matrix wie die untenstehende erstellen (vgl. **Tab. 4**). Die Matrix zeigt *Modelle*, nicht jedoch konkrete Schultypen. Der Wandel vom französisch geprägten postkolonialen staatlichen Bildungswesen hin zur polytechnischen Einheitsschule mit sich anschließender Sekundarstufe und auch die Abschaffung bzw. Neustrukturierung dieser vertikalen Stufung wurden in der Tabelle nicht berücksichtigt, da sie nicht immer auch sofort einen Wandel des Verhältnisses Schule – Religion mit sich brachten. Hieran wird deutlich, dass die Auswirkungen der Reformen auf den Religionsunterricht mitunter um kurze Zeit versetzt erfolgten oder aber, auf die grobe Schulstruktur bezogen, es keine Auswirkungen gab, was es in den folgenden Kapiteln näher zu beleuchten gilt.

³⁵ Das koloniale Bildungswesen als einheitliches darzustellen, ist eine grobe Vereinfachung, die in den Exkursen teilweise relativiert wird, jedoch eine eigene Thematik bildet, zu der ich gern auf Chabou (1969) und Colonna (1975) verweisen möchte.

Tab. 4: Matrix verschiedener Schulformen mit ihrer jeweiligen Verankerung von Religionsunterricht (RU)

Zeitraum/ Verantwort- lichkeit für Schule	bis 1830	Kolonialzeit (1830-1962)		Unabhängigkeit (seit 1962)		
		1830-1883	1883-1962	1964-1978	1978-1987	1987-2010
Staatliche Schule		Versch. Schulformen mit RU	obligatorische Grundschule, konzeptionell laizistisch	Staatliche Schule mit partiell obligatorischem Religions-(Staatsbürger-Moral-) Unterricht	Staatliche Schule mit partiell obligatorischem RU	Staatliche Schule mit obligatorischem RU
Private bzw. halbstaatliche Schule	private bzw. kommunale Schule für Jungen mit überwiegend religiösen Inhalten (Koranschule)	aufgelöst durch die Enteignung der <i>bien habous</i> (s. 3.3.1)	ab 1930: private (Primar-) Schulen für Jungen und Mädchen mit stark religiöser Akzentuierung	<i>Enseignement originel</i> = halbstaatliches religiös akzentuiertes, komplementäres Bildungswesen	Koranschulen ohne konkrete gesetzliche Regulierung	ab 1994: halbstaatliche Koranschule als Supplement zum staatlichen Schulwesen

1.7 Aufbau der Arbeit

Im sich anschließenden theoretischen Teil (2) erfolgt zuerst eine Auseinandersetzung mit Säkularisierungstheorien allgemein (2.1.1-2.1.3), bevor das Verhältnis zwischen Staat und Religion im islamischen Kulturraum näher beleuchtet wird (2.1.4). Ebenfalls noch im theoretischen Teil findet eine Annäherung an Interferenzen zwischen Bildung und Religion statt, in der u. a. die Frage nach der institutionellen Zuständigkeit für religiöse Bildung diskutiert wird (2.2). Auch hier erfolgt anschließend eine Fokussierung auf die Verankerung religiöser Bildung im Islam in historischer und systematischer Perspektive (2.2.3). Im dritten Teil der Arbeit werden zunächst die gesellschaftspolitischen Hintergründe der ersten Jahre der Unabhängigkeit mit Zuspitzung auf die politisch-programmatische Verankerung des Islam skizziert (3.1). Anschließend wird die Programmatik des algerischen Bildungssystems bis 1969 benannt (3.2.1-3.2.2) und untersucht, welchen Stellenwert religiöse Bildung in diesem Zeitraum an öffentlichen Schulen erhielt (3.2.3); aber auch, welche zusätzlichen Strukturen religiöser Bildung zu dieser Zeit entwickelt wurden (3.2.4). Der vierte Teil rekonstruiert zunächst Veränderungen des politischen Umgangs mit dem Islam (4.1), bevor er die Bedingungen und den Verlauf der ersten Bildungsreform darstellt (4.2). Im Zentrum steht nun die Frage nach den Auswirkungen der Reform auf religiöse Bildung an staatlichen Schulen (4.3.1) sowie auf das bis 1978 existierende religiöse Bildungswesen, das *enseignement originel* (4.3.2). Der fünfte Teil rekonstruiert die staatliche Religionspolitik der späten 1980er und der 1990er Jahre und beleuchtet Gründe für die Entstehung des Islamismus (5.1). Er verfolgt die religiöse Bildung vor allem im öffentlichen Bildungswesen weiter (5.2). Im sechsten Teil werden Strategien zur Wiederherstellung des politischen Gleichgewichts und des Rückgewinns internationaler Anerkennung benannt (6.1). Der Teil widmet sich schwerpunktmäßig den Gründen für die Notwendigkeit einer weiteren Bildungsreform (6.2.1), ihrem Verlauf (6.2.2) und wichtigen Entscheidungen hinsichtlich des Religionsunterrichtes, die teilweise in diskursanalytischer Herangehensweise sichtbar gemacht werden (6.3.1-6.3.2). Daneben werden weitere Orte religiöser Bildung benannt (6.4). Abschließend werden die Ergebnisse der Arbeit mit den theoretischen Ausgangspunkten zusammengeführt (7).

2 Systematische Betrachtungen zum Dreieck Staat – Religion – religiöse Bildung in der Moderne

Dieses Kapitel klärt, aus welcher Perspektive das bildungshistorische Sujet der Arbeit bearbeitet wird. Theoretischer Hintergrund der Arbeit ist der ambivalente Begriff der Säkularisierung (2.1-2.1.1), für den die Systemtheorie Niklas Luhmanns eine alternative Deutung geliefert hat (2.1.2). Inwiefern die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Staat und Religion im islamischen Kulturraum von der europäischen abweicht, ist Gegenstand von 2.1.3.

Das öffentliche Schulwesen ist durch den historischen Prozess der Säkularisierung erst möglich geworden. In 2.2 erfolgt eine vornehmlich erziehungswissenschaftliche Annäherung an Modelle religiöser Bildung in öffentlichen Schulen, bevor die u. a. aus dem islamischen Bildungsverständnis resultierenden historischen und aktuellen Strukturen religiöser Bildung vorgestellt werden (2.2.3.1).

2.1 Staat und Religion in der Moderne – Die Säkularisierungsthese

„Die wohl einflussreichste Theorie, mit der versucht worden ist, den Zusammenhang zwischen Religion und Modernisierung zu beschreiben, ist die Säkularisierungsthese, die ausdrücklich oder unausdrücklich der großen Mehrzahl religions-theoretischer Arbeiten im 20. Jahrhundert zu Grunde gelegen hat. Sie besagt im Grundsatz, dass Modernisierung von Gesellschaften zwangsläufig zu einem Rückgang von Religion führt.“ (von Braun et al. 2007, S. 8)

Das Zitat wurde ausgewählt, da es zum einen die Dominanz des Theorems von der Säkularisierung noch in der Religionswissenschaft des 20. Jahrhunderts verdeutlicht, zum anderen auch dessen Hauptthese – den „Rückgang von Religion“ im Zuge von Modernisierungsprozessen - wiedergibt. Wenn im Zitat aber von einer These und von *einer* Theorie zugleich gesprochen wird, so ist dies nicht präzise. Denn die *These* von der Säkularisierung wird von verschiedenen Theorien ganz unterschiedlich erklärt. Viele berufen sich auf Durkheim und Weber, ohne dass diese sich explizit mit dem Vorgang der Säkularisierung befasst hätten (vgl. Zachhuber 2007, S. 14 f. u. Monod 2007, S. 16 ff.). Trotz des gemeinsamen Ausgangspunktes gibt es so viele unterschiedliche Ansätze, dass bereits in den 1960er

Jahren Versuche der Kategorisierung unternommen wurden (vgl. bspw. Matthes 1967, S. 76 ff. und Casanova 1994, S. 19 ff.).

Den Kern aller Theorien bildet die Reflexion des historischen Vorganges der Säkularisierung und ihrer Folgen. Säkularisierung leitet sich vom Begriff der „Säkularisation“ her; einem rechtlichen Begriff für den Übergang unterschiedlicher Einrichtungen oder Güter aus geistlicher in weltliche Herrschaft (vgl. Monod 2007, S. 79). Säkularisierung wird im Laufe der Jahrhunderte jedoch zu einem Sammelbegriff für gesamtgesellschaftliche Vorgänge, mit denen eine Veränderung des Gleichgewichtes zwischen geistlicher und weltlicher Macht beschrieben wird.

Wo genau der Beginn des historischen Prozesses der Säkularisierung im zuletzt genannten Sinne angesetzt wird, hängt von der weiteren Definition des Begriffes und dem jeweils betrachteten geographischen Raum ab (s. u.). Versteht man unter Säkularisierung einen „Vorgang, in dem sich das Bestreben von Personen und Personengruppen ausdrückt, den Platz von Religion in ihrem Leben zu verkleinern“ (von Bredow 2005, S. 8), so scheint in Europa das Zeitalter der Aufklärung die Epoche zu sein, in der mit der Entdeckung neuer Formen der Religiosität (wie beispielsweise dem Deismus oder auch dem Pantheismus³⁶) zunächst das Monopol der christlichen Religion gebrochen und Religion zugleich stärker auf den sakralen Bereich beschränkt wird. Zweifelsohne stellt die Französische Revolution einen ersten Höhepunkt in der Geschichte der Säkularisierung des christlichen Kulturraumes dar. Der Anerkennung der Glaubensfreiheit im Rahmen der Erklärung der Menschenrechte vom 26. August 1789 folgte die flächendeckende Säkularisation kirchlicher Güter (vgl. Weil 2007, S. 10).

Im Laufe der folgenden Jahrhunderte entwickelten sich aus diesem veränderten Religionsverständnis heraus in den Nationen unterschiedliche Modelle des Verhältnisses zwischen Staat und Religion, die sich in den Stichworten Laizismus, Staatskirchenmodell und Kooperation zwar noch nicht erschöpfen, aber im christ-

³⁶ Der Deismus (auch „Vernunftreligion“ oder „natürliche Religion“ genannt), entstanden im 17. Jahrhundert in England, versteht Religion als unabhängig von ihren konkreten historischen Konkretisierungen, lehnt also die sogenannten positiven oder Offenbarungsreligionen ab und tritt für eine allgemeine, mit dem Verstand zu erfassende Religion ein (vgl. a. Oelkers 2006, S. 19). Der Pantheismus hingegen, entstanden zu Beginn des 18. Jahrhunderts, bezeichnet eine Strömung, derzufolge Gott und Materie nicht voneinander zu trennen sind (zum Gegensatz zwischen Mono- und Pantheismus vgl. a. Heiler 1999, S. 20).

lichen Kulturraum die wichtigsten Konzeptionen darstellen.³⁷ Dass Laizismus und Säkularismus unterschiedliche Sachverhalte bezeichnen, ist v. a. im alltäglichen Sprachgebrauch nicht immer präsent.³⁸ Problematischer noch aber ist die Gleichsetzung von Säkularismus und Atheismus, wie sie häufig von muslimischen Apologeten eines theokratischen Staatsmodells vorgebracht wird (s. 2.3.4).

Es sollen nun die Reflexionen der soeben beschriebenen historischen Ereignisse, von Matthes als vielschichtiges Konglomerat aus „Primärerfahrungen unterschiedlicher Erfahrungsträger, partikulare(n) Theoretisierungen und unterschiedliche(n) positionelle(n) Handlungsabsichten“ (Matthes 1967, S. 77) bezeichnet, kritisch betrachtet und zugleich benannt werden, worin demgegenüber der Vorteil der in der vorliegenden Arbeit als theoretische Rahmung verwendeten systemtheoretischen Perspektive zu sehen ist.

2.1.1 Zur Kritik an Säkularisierungstheorien

Sucht man in der wissenschaftlichen Literatur zum Prozess der Säkularisierung nach verwandten Begriffen, so findet man unter anderem die Termini *Profanisierung/Verweltlichung*, *Entsakralisierung*, *Entkirchlichung*, *Entchristlichung*, aber auch *Entzauberung*, *Rationalisierung* und – paradoxerweise - *Entindividualisierung*.³⁹ Diese Begriffe zeigen teilweise bereits sowohl ihre theoretische Provenienz als auch ihre geographische Gebundenheit. Dieser Aspekt und weitere sollen im Folgenden problematisiert werden.

³⁷ Laizismus bedeutet eine strikte Trennung zwischen Staat und Kirche, wie sie etwa in Frankreichs Verfassung verankert ist (vgl. Messner 2007, S. 6). Das Staatskirchenmodell findet sich bspw. in England, wo die anglikanische Kirche mit der Königin als weltlichem Oberhaupt die „High Church of England“ darstellt (vgl. Robbers 2007, S. 9). Das Kooperationsmodell findet sich in Deutschland (vgl. Walter 2007, S. 4).

³⁸ Folgende Beispiele illustrieren dies pars pro toto: So stellt der Laizismus laut unterschiedlichen Fremdwörterbüchern eine „weltanschauliche Richtung, die die radikale Trennung von Kirche und Staat fordert“ (Dudenverlag 2001, S. 563) dar bzw. eine „Anschauung, die sich für Freiheit von nichtweltlichen Autoritäten einsetzt (Trennung von Kirche u. Staat)“ (Evangelische Verlagsanstalt Berlin 1978, S. 100), während der Islamwissenschaftler Elger (2001) mit eben jener „Trennung von Staat und Religion“ (S. 269) das Faktum der Säkularisierung bezeichnet.

³⁹ Auf diese Paradoxie weist Zuckermann (2006) hin, der zwar die Reformationszeit noch als eine Phase der Individualisierung einschätzt, in der Aufklärung hingegen Tendenzen der Entindividualisierung ausmacht (vgl. S. 28). Eine ähnliche Argumentation wird von Horkheimer/Adorno (1947/2003) in der „Dialektik der Aufklärung“ entwickelt.

- (1) Säkularisierungstheorien sind häufig tautologisch, oder wie Matthes (1967) formuliert:

„So werden im Interpretament der Säkularisierung fortwährend Daten akkumuliert, die doch nur bestätigen, was dieses Interpretament schon immer besagt. Neue Aspekte treten spätestens seit Ausgang des 19. Jahrhunderts kaum noch hinzu; [...]“ (S. 80)

Luhmann (1990) erkennt diese Problematik, die sich seines Erachtens bereits in der Dichotomie sakral/profan oder auch religiös/säkular niederschlägt (vgl. S. 226) und will, noch über Matthes' Kritik hinausgehend, „Säkularisierung unabhängig vom Religionsbegriff an[...]setzen als Auswirkung eines allgemeinen Strukturproblems auf Religionen [...]“ (S. 227).

- (2) Viele Autoren, die sich mit Säkularisierung befassen, argumentieren modernisierungstheoretisch. Matthes (1967) charakterisiert jene Säkularisierungstheorien dahingehend, dass in ihnen Geschichte als ein „ein epochaler Prozeß, der mit *innerer Folgerichtigkeit* (Hervorhebung V. G.) kontinuierlich fortschreitet und von einem historisch bestimmbareren Zustand in einen anderen hineinleitet“ (S. 79), aufgefasst werde. Dies impliziert umgekehrt zumeist, dass Gesellschaften, in denen Säkularisierung (noch) nicht weit fortgeschritten ist, als weniger modern eingestuft werden. Eine Spielart dieser Argumentation ist auch die Behauptung eines strikten Zusammenhanges zwischen Moderne und Rationalität als „Motor der Säkularisierung“ (Zachhuber 2007, S. 15), die sich auf Weber beruft. Religion als das Nichtrationale muss aus dieser Perspektive im Laufe der Modernisierung zwangsläufig verschwinden. Zachhuber (2007) hinterfragt jedoch, ob der Umgang mit Welt tatsächlich kontinuierlich rationaler würde (vgl. S. 19). Auch der Soziologe Berger (2005) hat seine eigene Theorie dahingehend revidiert, dass er nun behauptet, Modernisierung könne zu Säkularisierung, aber auch zu „De-Säkularisierung“ führen (vgl. S. 3 ff.). Zachhuber (2007) konstatiert in gleicher Weise, dass Religion und Moderne sich unter unterschiedlichen kulturellen Bedingungen radikal unterschiedlich zueinander verhalten könnten (vgl. S. 30).

Luhmann (1990) geht zwar ebenfalls von einer „allgemeinen Tendenz zur Durchsetzung des Vorranges funktionaler Differenzierung“ (S. 229) aus,

leitet aus dieser aber im Gegensatz zu oben zitierten Ansätzen keinen zwangsläufigen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust von Religion ab.

- (3) Die ersten Säkularisierungstheorien bezogen sich zunächst überwiegend auf den christlichen Kulturraum, was u. a. am Vokabular noch heutiger Erklärungen zum Begriff Säkularisierung deutlich wird (Entkirchlichung, Entchristlichung etc.). Dieser zumeist nicht explizit gemachte, „eurozentrisch verengte[...] Blickwinkel“ (Habermas 2008, S. 34) ermöglichte überhaupt erst das Aufkommen der Säkularisierungsthese, wie Autoren bereits seit den 1960er Jahren kritisieren (vgl. bspw. Matthes 1967, S. 74 ff.; Zachhuber 2007, S. 12; Habermas 2008, S. 33 f.). Spätestens seit den 1980er Jahren jedoch ist das Spektrum der betrachteten Länder erweitert worden und nicht wenige Autoren gehen nur noch von einem „europäischen Sonderweg“⁴⁰ in der Entwicklung institutionalisierter Religion aus. Luhmanns Betrachtung von Säkularisierung ist etwas anders akzentuiert. Auch wenn sich seine Rekonstruktion *historischer* Ereignisse und gesellschaftlicher Transformationsprozesse im christlichen Kulturraum bewegt, geht sowohl aus wenigen Randbemerkungen als auch aus der Theoriearchitektur generell hervor, dass die von ihm beobachteten Auswirkungen funktionaler Differenzierung auf Religion alle Religionen betreffen, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung.⁴¹ Die Systemtheorie als Supertheorie scheint damit auch eine gewisse geographische Universalität zu beanspruchen.
- (4) Die eben skizzierte Kritik, welche Säkularisierung als eine von der Norm abweichende Entwicklung begreift, ist noch gesteigert worden von Ansätzen, die auch die Gültigkeit der These im europäischen Kulturraum in Frage stellen. Dazu gehört zum einen die seit den 1960er Jahren vertretene

⁴⁰ Vgl. etwa den Buchtitel von Lehmann (2004): Säkularisierung: Der europäische Sonderweg in Sachen Religion. Auch Zachhuber (2007) spricht von „europäischen Sonderentwicklungen neueren Datums“ (S. 14); ebenso Schweitzer (2003) und Berger (2005).

⁴¹ Luhmann (1990) schließt sich hier angeblich einer Feststellung von D. E. Smith (Religion and Political Development, Boston 1970) an, dass für den Islam bspw. erst im 19./20. Jahrhundert Säkularisierung zum Thema geworden sei (vgl. S. 256). Damit scheint Baba-Moussas (2007) Argumentation, der Kolonialismus habe diese Entwicklung eingeleitet, durchaus Konsens zu sein (vgl. S. 9). Die Frage, ob diese Entwicklung damit „natürlich“ ist oder nicht, stellt sich hier hingegen nicht.

Theorie von der Privatisierung bzw. Individualisierung⁴² von Religionen, die sich auf einen veränderten, viel weiter und nicht länger substantiell, sondern funktional gefassten Religionsbegriff zurückführen lässt. Einschneidender noch als diese Befunde ist aber das von unterschiedlichen Autoren beobachtete Revival der „großen“ Religionen, das von neueren Entwicklungen wie der Fundamentalisierung und Politisierung von Religion begleitet werde. Habermas und Zachhuber relativieren beide in Anschluss an diese Befunde die Objektivität des angeblichen Rückganges der Religionen, wenn auch auf unterschiedliche Weise (vgl. Habermas 2008, S. 34 und Zachhuber 2007, S. 19 ff.). Beide Autoren können damit als Vertreter einer neuen Säkularisierungstheorie (vgl. Riesebrodt 2004, S. 10 und Monod 2007, S. 6) oder gar einer Theorie der „postsäkularen Gesellschaft“ (Habermas 2008, S. 33) bezeichnet werden.

Luhmann (1990) hingegen hält auch die empirisch gestützte Behauptung der „Vitalität des Religiösen in unserer Gesellschaft“ (S. 226) auf Grund ihrer theoretisch nur ungenügenden Verankerung für wenig zweckmäßig, sich dem Phänomen der „Säkularisierung“ anzunähern und votiert aus diesem Defizit heraus für eine abstraktere und holistischere Betrachtungsweise (vgl. S. 227), die, wie bereits angedeutet, Säkularisierung als Konsequenz eines gesamtgesellschaftlichen Strukturwandels begreift. Der Vorteil dieses Ansatzes ist, dass der Religionsbegriff nicht nur einfach ausgedehnt wird, was die von Vertretern eines substantiellen Religionsbegriffes ins Feld geführte Spezifität des Religiösen vernachlässigen könnte, sondern von vornherein nicht der Dreh- und Angelpunkt der Argumentation ist.

- (5) Die Theorien, die sich mit dem Vorgang der Säkularisierung befassen, nehmen auf Grund ihrer spezifischen szientifischen Anbindung (in der Geschichtswissenschaft, der Soziologie, der Politologie...) das Dreieck Staat – Religion – Erziehung nicht systematisch in den Blick, was für die vor-

⁴² Dazu gehören bspw. Untersuchungen, die als Konsequenz eines schon von Luckmann (1991) in den 1960er Jahren geforderten weiter bzw. funktional gefassten Religionsbegriffes (vgl. S. 60 ff.) aufzeigen, dass Religiosität sich auch im Rahmen sogenannter Pseudo- oder Quasireligionen bewegen; also etwa die Form einer Politischen Religion annehmen kann (vgl. Zuckermann 2006, S. 29).

liegende Arbeit jedoch unabdingbar ist. Studien, die sich mit den Auswirkungen der Säkularisierung auf Schulen befassen, sind überwiegend historisch, nicht aber theoretisch angelegt. Demgegenüber kann aus der Systemtheorie heraus die sich wandelnde Konstellation der drei gesellschaftlichen Funktionssysteme auf Grund eben benannter, breiter angelegter Konzeption auch theoretisch reflektiert werden.

Diese teilweise bereits in der Religionssoziologie der 1960er Jahre angestoßenen Kritikpunkte haben, wie eben aufgezeigt, zur Relativierung oder gar Aufhebung der Säkularisierungsthese geführt (vgl. Zachhuber 2007, S. 24 ff.). Casanova (1994) befindet in seiner Klassifizierung von Säkularisierungstheorien⁴³ daher nur eine für gültig:

„Concerning the [...] thesis, that of secularization as differentiation, it is a central claim of this study that it remains the valid core of the theory of secularization.” (S. 212)

Diese alternative theoretische Reflexion des Vorganges der Säkularisierung, der, historisch betrachtet, in irgendeiner Form unbestreitbar zumindest partiell stattgefunden hat, findet sich in Luhmanns (1990) Beitrag „Funktion der Religion“. Hier entfaltet er eine systemtheoretische Erklärung des Phänomens, die im Folgenden zusammengefasst werden soll.

2.1.2 Luhmanns Theorie funktioneller Differenzierung als Säkularisierungstheorie

Luhmann hat nicht als erster die Existenz unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche beobachtet. Insbesondere das Eintreten für Religion als einem eigenständigen, nicht von Politik (Staat) gegängelten Bereich, geht auf ganz frühe Konzeptionen zurück. Hier sei exemplarisch auf die berühmten Reden *Über die Religion* von Schleiermacher verwiesen (1799). Der Blickwinkel ist hier zwar ein anderer; es geht um die Verteidigung oder gar Wiederbelebung der (christlichen) Religion.

⁴³ Casanova (1994) unterscheidet die Theorien nach ihren Ausgangsthesen und benennt drei Ansätze: 1.) die These der Privatisierung von Religion im Zuge der Modernisierung von Gesellschaften, 2.) die These vom Schwinden der Religion im Zuge der Modernisierung von Gesellschaften und 3.) die These vom Funktionswandel von Religion im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung von Gesellschaften (vgl. S. 19 ff.).

Dennoch stellt auch Schleiermacher die Gefahren nichtvollzogener Trennung zwischen den einzelnen Lebenswelten heraus.⁴⁴

Der historische, im Spätmittelalter beginnende Prozess der Umstellung von primär stratifikatorisch differenzierten zu primär funktional differenzierten Gesellschaften in Europa aber wird systemtheoretisch erstmalig von Luhmann reflektiert (vgl. bspw. Luhmann 1997, S. 707 ff.). Wesentliche Merkmale sind die Abnahme der gesellschaftlichen Ausrichtung an Schichtung und die daraus resultierende Veränderung der Inklusionsbedingungen nun nicht mehr zu hierarchisch geschiedenen Gruppen, sondern zu zunehmend autonomen und gleichberechtigten Funktionssystemen (vgl. a. Luhmann 2000, S. 286 f.).

Luhmanns (1990) Hauptkritik am Säkularisierungsbegriff bezieht sich auf dessen Gebundenheit an den Religionsbegriff oder an das Religiöse überhaupt:

„Es reicht [...] nicht aus, Säkularisierung als Profanisierung des Sakralen oder als stärkeres Eindringen „weltlichen“ Gedankenguts und „weltlicher“ Motive in das Religionssystem zu begreifen. Statt dessen wären in erster Linie die strukturellen Konsequenzen zu beachten, die sich im Religionssystem aufdrängen, wenn die Gesellschaft in ein primär funktional differenziertes System transformiert wird.“ (S. 269)

Säkularisierung ist für Luhmann deshalb „ein Terminus, mit dem das Religionssystem den Aggregatzustand seiner gesellschaftlichen Umwelt bezeichnet“ (ebd., S. 227); sie findet also nicht absolut, sondern (nur) in *einer* Beobachtung, der des Religionssystems, statt (vgl. Luhmann 2000, S. 282 f.). Die Umwelt ist dabei das „von jedem System aus verschiedene, Unbekannte [...], für das sich keine gemeinsamen Wesenszüge mehr ausmachen lassen.“ (ebd., S. 288)

Luhmann (1990) gesteht bisheriger Forschung zwar die Erkenntnis zu, Säkularisierung als Folge zunehmender Differenzierung der Gesellschaft einzuordnen, nicht jedoch erklären zu können, in welcher Weise die gesellschaftliche Funktion von Religion eigentlich betroffen sei (vgl. S. 228). Hervorzuheben ist, dass Luhmann für den Beginn des Prozesses der funktionalen Ausdifferenzierung einen

⁴⁴ Nur beispielhaft sei auf die folgenden Passagen verwiesen: „[...] ich aber setze hinzu, daß es auch die größte Verachtung gegen die Religion beweist, sie in ein andres Gebiet verpflanzen zu wollen, daß sie da diene und arbeite. Auch herrschen möchte sie nicht in einem fremden Reiche: denn sie ist nicht so erobersüchtig, das ihrige vergrößern zu wollen.“ (Schleiermacher 1799/2002, S. 38 f.) und „Hinweg also mit jeder solchen Verbindung zwischen Kirche und Staat!“ (ebd., S. 153)

Bedeutungsgewinn des Religionssystems diagnostiziert. Religion bekommt die Aufgabe, Kontingenzüberschüsse⁴⁵ zu internalisieren und somit die Komplexität der Umwelt des Gesellschaftssystems zu reduzieren (vgl. S. 230). Religion übernimmt damit eine *Ergänzungsfunktion* zu den anderen Funktionssystemen (vgl. ebd.). Luhmann geht somit davon aus, dass funktionelle Differenzierung Religion zunächst zu besonderer „Prominenz“ (ebd.) verholfen habe, aus der heraus überhaupt erst der Prozess der Säkularisierung in seiner Reichweite verstanden werden könne. Auf diesen muss das Religionssystem in dem Moment reagieren, als das Gesellschaftssystem sich weiter ausdifferenziert, die Umweltzuwendungen anderer Funktionssysteme effizienter werden und Religion nach wie vor Kontingenzbewältigung zu leisten hat, deren Gründe jedoch vermehrt innergesellschaftlicher Natur sind (vgl. ebd., S. 231). Religion ist für Folgeprobleme anderer Funktionssysteme zuständig, soweit jene nicht mehr auf diese zurückführbar sind (vgl. ebd., S. 250).

Der Prozess funktioneller Ausdifferenzierung jener Bereiche der Gesellschaft, die vormals als profan bezeichnet worden waren, ist zweifach deutbar, wie Casanova (1994) darstellt: Zum einen als Resultat der Beendigung der einstigen, von der Kirche diktierten Dichotomie sakral/profan, die erst eine Ausdifferenzierung der vormals als homogen wahrgenommenen profanen Sphäre ermöglicht habe. Zum anderen könne er auf das Erstarren einzelner „profaner“ Sphären, namentlich der Politik (states) und der Wirtschaft (markets) zurückgeführt werden, das eine Ablösung der bis dato um ein Prinzip (Religion) gruppierten Welt durch ein bifokal strukturiertes Gesellschaftssystem bewirkt habe (vgl. S. 20 f.).

Luhmann (1990) hält die Frage, ob es nun kulturelle oder wirtschaftliche Ursachen waren, die diesen Wandel herbeiführten, für falsch (vgl. S. 255). Er sieht die als Säkularisierung bezeichnete Funktionsverschiebung von Religion differenzierter als Casanova als Resultat dreier gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse, die allesamt Folgen der Umstellung auf primär funktionelle Differenzierung seien: 1) eine „Transformation der Rollenstrukturen“; 2.) die veränderte „Integration des Gesellschaftssystems“ und 3.) die „Steigerung des Auflösungsvermögens und der erfahrbaren Komplexität“ (ebd., S. 232). Diese Punkte sind kurz auszuführen:

⁴⁵ „Kontingenz ist [demnach] alles, was zwar möglich, aber nicht notwendig ist.“ (Luhmann 1990, S. 187)

Mit funktioneller Differenzierung verknüpft sich ein Inklusionspostulat.⁴⁶ Während funktionelle Differenzierung Kommunikationen der Systeme untereinander erschwert, bedeutet Inklusion die Erhöhung der Anschlussmöglichkeiten bzw. bezeichnet einen „Prozess der Steigerung der Interaktionsspielräume“ (Farzin 2006, S. 41). Das Inklusionspostulat bezieht sich wegen der zunehmenden Spezialisierung der Funktionssysteme nicht auf die Arbeitsrollen, sondern auf deren Komplementärrollen. Auch diese sollen funktional differenziert sein (man soll nicht als Patient wählen etc.); diese Zuordnung lässt sich jedoch weniger kontrollieren als bei den Arbeitsrollen (vgl. Luhmann 1990, S. 237). Die Lösung ist eine „Privatisierung des Entscheidens“, mit der gewissermaßen Rollenvermischungen (Patient-Wähler) auf die Person beschränkt bleiben.

Für das Religionssystem hat dies aus zwei Gründen Konsequenzen: Zum einen sind die Mikromotive von Personen weder kontrollierbar noch vorhersehbar (vgl. S. 240), sie haben zum anderen aber in ihrer Aggregation gesellschaftsstrukturelle Auswirkungen (vgl. S. 233). Das System kann sich nur im Nachhinein anpassen. So muss das Religionssystem darauf reagieren, dass der Verbleib in der kirchlichen Organisation eine Privatentscheidung ist.⁴⁷ Eine derartige Anpassungsleistung stellt bspw. die Veränderung des Dienstleistungsangebotes des Religionssystems dar, bei dem sich eine Schwerpunktverschiebung von primärer („geistliche Kommunikation“) zu sekundärer („soziale Aktivitäten“) Funktion vollzieht (vgl. S. 241). Religion ist zweitens nunmehr ein Teil des Freizeitbereiches und muss sich gegen andere Angebote durchsetzen (vgl. S. 239).⁴⁸

Die Herausbildung eines nicht mehr Religion zuzuordnenden, sondern eigenständigen Erziehungssystems erklärt Luhmann mit der sich wandelnden Integration der Gesellschaft.⁴⁹ Mit dem Übergang zu primär funktionaler Differenzierung könne die Integration des Gesellschaftssystems nicht länger durch übergeordnete,

⁴⁶ Nassehi (2006) definiert Inklusion unter Berufung auf Luhmann als „denjenigen Mechanismus, nach dem ‚im Kommunikationszusammenhang Menschen bezeichnet, also für relevant gehalten werden‘ (Luhmann 1994, S. 20) [...] Inklusion steht also nicht für eine vollständige Integration des Menschen in das Soziale, sondern symbolisiert seine je aktuelle Kopplung an Kommunikationszusammenhänge.“ (S. 50)

⁴⁷ Und insofern beobachtet Luhmann also auch eine Privatisierung von Religion, wenn auch in einem anderen Sinne als andere Soziologen (vgl. bspw. Luckmann 1991 u. Baacke 1994).

⁴⁸ Doyé/Hofmann (1994) formulieren dies an einer Stelle schön als eine Entscheidung zwischen Religion und Eisdiele (vgl. S. 326).

⁴⁹ Integration verstanden als gegenseitige Nichtbehinderung der Systeme (vgl. Luhmann 1990, S. 244).

für alle Systeme geltende Strukturen, Normen und Werte gewährleistet werden (vgl. S. 244), sondern durch die Orientierung der einzelnen Systeme an ihrer innergesellschaftlichen Umwelt, die aus unterschiedlichen Funktionssystemen bestehe. Nur durch die Einhaltung dieser funktionalen Grenzen werde die Integration gewährleistet.

„Gegeben einen hohen Grad der Spezifikation des jeweils eigenen Bezugsproblems, würde es zu unerträglichen strukturellen Belastungen führen, wenn das Funktionssystem auch alle anderen Funktionen mit entsprechendem Anspruchsniveau zu betreuen hätte. Das zu vermeiden ist gerade der Sinn der Etablierung von funktionalen Primaten in Teilsystemen. Sieht man sich zum Beispiel das Verhältnis von Religionssystem und Erziehungssystem näher an, so liegt auf der Hand, daß innerhalb des Religionssystems nie ein Erziehungssystem hätte aufgebaut werden können, das den Erfordernissen der Inklusion der Gesamtbevölkerung genügt hätte. Dies gilt für die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und für ihre rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Konsequenzen; es gilt aber auch und noch mehr für konzeptionelle Probleme.“ (S. 245)

Ausdrücklich betont Luhmann (1990), dass diese Entlastung durch funktionelle Differenzierung nur dann tatsächlich die Integration der Gesellschaft bewirke, wenn kein Funktionssystem sich auf Kosten anderer optimiere (vgl. S. 245). Wenn aber Integration nicht mehr auf Struktur, sondern auf Umwelt beruht, ist das Religionssystem nur noch eines von vielen, dessen Normen nicht mehr für andere Systeme gelten (vgl. S. 248). Normen generell müssen sich nun mit einem Vorrang kognitiver Prozesse abfinden (vgl. S. 246). Deshalb weisen vor allem derart orientierte Teilsysteme eine bessere Anpassungsleistung an funktionale Differenzierung auf als andere bzw. sind gar deren Motor gewesen (vgl. S. 256). Religion gehört nicht zu diesen; ist demnach nur „erleidend“ (vgl. S. 255).

Das Religionssystem muss wie die anderen Systeme auch auf die zunehmende Weltkomplexität reagieren, und zwar durch eine Steigerung des Auflöse- und Relationierungsvermögens. Die Zunahme von Elementen und die damit verbundene überproportionale Zunahme an Relationen zwischen diesen führt zur Notwendigkeit der Komplexitätsreduktion, deren Nebenfolgen und Risiken vom Religionssystem zu bearbeiten sind (vgl. S. 249 u. S. 255). Dieses muss eine komplexitätsadäquate Form annehmen, ohne Strategien anderer Systeme kopieren zu dürfen. Man kann diesen impliziten Appell an das Religionssystem ähnlich wie Schleiermachers expliziten an seine von der Religion „abgefallenen“ Zeitgenossen deuten:

Beide Diagnosen sehen die einzige Chance von Religion darin, sich nicht mit anderen Systemen zu vermischen bzw. vermischt zu werden oder deren Strategien zu verwenden, sondern bei ihrem Kerngeschäft zu bleiben, wenngleich dieses zweihundert Jahre später ein anderes geworden sein mag.⁵⁰

2.1.3 Die Diskussion um Säkularisierung im islamischen Kulturraum

Wie bereits problematisiert, beziehen sich die ‚klassischen‘ Säkularisierungstheorien ab dem 19. Jahrhundert ausschließlich auf den christlichen Kulturraum. Die explizite Frage nach der Möglichkeit der Trennung von Religion und Staat im islamischen Kulturraum ist erst mit dem Erstarken des Islamismus seit den 1970er Jahren auch in der westlichen Betrachtung auf Interesse gestoßen. Dies mag mit dem Fortbestehen von Kolonien bis in die 1970er Jahre hinein sowie dem sich anschließenden Zustand der Zentrum-Peripherie-Beziehungen⁵¹ bzw. der Hinwendung der jungen Nationen zu eher westlichen Modellen mit säkularer Tendenz zusammenhängen; Entwicklungen, die das Verhältnis von Staat und Religion auch in den islamisch geprägten ehemaligen Kolonien als geklärt erscheinen ließen, wie Hamzawy (2005) feststellt:

„Der arabische Nationalstaat wurde in den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren in allen modernistischen und traditionellen politischen Projekten als Garant der Stabilität oder als Motor der Transformation gepriesen. [...] Im intellektuellen Diskurs wurde die gesellschaftliche Zentralität des Staats unter den Vorzeichen des Modernisierungsparadigmas bzw. des Marxismus überbetont, und die massive, in mehreren Ländern gewalttätige Erweiterung seiner Macht nur marginal hinterfragt.“ (S. 24)

Im Kontext der Verbreitung des Islamismus wechselten die Allianzen und die Frage nach dem Säkularismus erfuhr insbesondere dann in den 1990er Jahren neue Aufmerksamkeit und Dringlichkeit. Dabei hat es im Islam selbst schon relativ früh Anstöße zur Säkularisierung gegeben. Besonders mit der Abschaffung des

⁵⁰ Zachhuber (2007) schätzt deshalb die Theologie Schleiermachers als immer noch aktuelle „Antwort auf die Herausforderung der Säkularisierung“ (S. 40) ein.

⁵¹ Zumindest die in den 1940er Jahren entstandenen Zentrum-Peripherie-Modelle gehen von einer hierarchischen Struktur der Welt aus, in der sich Entwicklungsländer bzw. ehemalige Kolonien um Industrienationen gruppieren und in einem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu diesen stehen (vgl. Nestvogel 1985, S. 6 ff.). Auch Luhmann (1997) nennt als eine gesellschaftliche Differenzierungsform die von Zentrum und Peripherie, sieht sie allerdings eher in alten Reichen wie dem Römischen Reich verwirklicht (vgl. S. 663 ff.). Die Existenz dieser Differenzierungsform in der postkolonialen Ära findet bei ihm keine Erwähnung.

Kalifats im Jahr 1924 entstand eine lebhafte Debatte um alternative Staatsformen. Die Ideen ihres wichtigsten Vertreters sollen im Folgenden zusammengefasst und davon ausgehend der muslimische Säkularismus problematisiert werden.

*Ali Abd ar-Raziq: „Der Islam und die Grundlagen der Herrschaft“ (1924)*⁵²

Eine der wichtigsten innerislamischen Widerlegungen der Untrennbarkeit von religiöser und weltlicher Macht wurde von dem ägyptischen Wissenschaftler Ali Abd ar-Raziq 1924 entwickelt. Abd ar-Raziqs Argumentation bedient sich der klassischen islamischen Quellen, dem Koran und der Sunna. Im Fokus seines Interesses steht die Frage, ob der Prophet Mohammed sowohl religiöser Führer als auch weltlicher Herrscher war und ob damit auch in der historischen Entwicklung eine Orientierung am damaligen Staatsmodell zu erfolgen habe.

Abd ar-Raziqs Fragestellung entstand nicht zufällig zeitgleich mit der Abschaffung des Kalifats, sondern stellt eine Antwort auf die zu dieser Zeit drängendste Frage im islamischen Raum dar. Die Reaktionen auf seine Abhandlung waren zwar gemischt, letztendlich überwog jedoch die Ablehnung, die zur Aberkennung seiner Lehrbefugnis an der berühmten ägyptischen Al-Azhar-Universität und dem Entzug der Richterlizenz führten (detaillierter zu den historischen Umständen vgl. Ebert/Hefny 2010).

Die wohl provokativste Behauptung in Abd ar-Raziqs kurzer Schrift ist, dass Mohammed entgegen der populären Meinung einzig ein religiöser Gesandter war und kein Königreich im politischen Sinne gegründet habe (vgl. Ebert/Hefny 2010, S. 82).

„Man möge im gesamten edlen Koran eine deutliche oder eine verborgene Spur nach einem angeblich politischen Charakter der islamischen Religion suchen, man möge dies auch in den hadīten des Propheten [...] nach besten Kräften tun. [...] Sucht man aber einen direkten oder indirekten Hinweis darauf, wird man mit Sicherheit außer einer Vermutung keinen Beweis finden. Eine Vermutung nutzt allerdings nichts gegenüber der Wahrheit.“ (Ebert/Hefny 2010, S. 93)

Abd ar-Raziq stützt seine Behauptung vor allem auf die im Koran fehlenden Hinweise auf ein Regierungssystem im heutigen Sinne. Neben dem Amt des Heerführers, des Richters, des Finanzdirektors und religiösen Ämtern wie dem Imam und

⁵² Eine kurze, dennoch pointierte Würdigung des Werkes findet sich bei Bielefeldt 2003, S. 32 ff.

dem Koranlehrer könnten keine staatstragenden Funktionen nachgewiesen werden (vgl. S. 68). Die Stellung Mohammeds sei dennoch einzigartig und seine Macht, wenn auch nur als geistliche Leitung zu verstehen (vgl. S. 86), unumschränkt gewesen (vgl. S. 85). Deshalb könne niemand nach ihm eine gleiche Position für sich behaupten, was die Falschheit des Wortes „Kalif“ (Nachfolger) beweise. „Es ist natürlich, plausibel und geradezu selbstverständlich, dass es nach dem Propheten keine religiöse Führerschaft mehr geben kann.“ (S. 104)

Abd ar-Raziq vertritt nun die Auffassung, dass jede Nation einer Führerschaft bedürfe, diese jedoch bis auf die Tatsache, dass sie nichtreligiös zu sein habe, in keiner Weise festgelegt sei.

„Es ist denkbar, dass die gesamte Welt von einer einzigen Religion ergriffen wird, dass die ganze Menschheit eine religiöse Einheit bildet. Dass der gesamten Welt jedoch eine einzige Regierung auferlegt wird und die Welt in einer gemeinsamen politischen Einheit verschmilzt, liegt beinahe außerhalb der Natur des Menschen. Darauf bezieht sich nicht der Wille Gottes. Dies gehört nämlich zu den weltlichen Dingen, in denen Gott unserem Verstand freie Hand gelassen hat.“ (S. 94)

Abd ar-Raziq übt scharfe Kritik an dem bis 1924 existierenden Kalifat, das der muslimischen Welt nur Übel gebracht habe (vgl. S. 59). Zurückzuführen sei diese Art des Despotismus darauf, dass die Kalifen keine religiösen Führer mehr gewesen seien, sondern Könige. In Anschluss an Ibn Chaldun (1332-1406), einem der großen Gelehrten des Islam, formuliert Abd ar-Raziq die These, dass Kalifat und Königtum zwei verschiedene Dinge seien, denn das Königtum beruhe immer auf der Angst, der Unterdrückung und militärischer Macht (vgl. S. 52 f.).

„In Wahrheit hat die islamische Religion mit jener Art des Kalifats, die die Muslime üblicherweise kennen, nichts zu tun. [...] Das Kalifat hat auch nichts mit den religiösen Angelegenheiten zu tun. Gleiches gilt für das Gerichtswesen, für Regierungsposten oder Stellen im Staatsdienst. Das alles sind rein politische Angelegenheiten, mit denen die Religion nichts zu tun hat, denn sie hat sie weder gekannt noch abgelehnt, weder vorge-schrieben noch verboten.“ (S. 114)

Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass der Koran auch ganz anders ausgelegt werden kann, als es die Gegner des Säkularismus tun. In dieser alternativen Deutung wird Mohammeds Bedeutung nicht geschmälert, der Charakter seiner Macht jedoch religiös verstanden und eine weltliche Vorbildfunktion Mohammeds deshalb aberkannt. Politik und Religion seien zu scheiden, denn Religion überzeuge,

während weltliche Macht stets kriegerischer Mittel bedürfe. Entgegen dem beispielsweise von Spuler (1960) vertretenen Ansatz (s. u.), weltliche und religiöse Machtpolitik als eine zu betrachten, lehnt Abd ar-Raziq es ab, die Kriege Mohammeds als religiöse zu qualifizieren (vgl. Ebert/Hefny 2010, S. 74).

Muslimischer Säkularismus?

Abd ar-Raziq ist nicht der einzige muslimische Gelehrte geblieben, der sich für eine Trennung zwischen weltlicher und religiöser Macht einsetzte. Seine Ideen sind aufgegriffen und fortgeführt worden (z.B. von Bencheikh 2005), kommen aber an eine Form des Säkularismus, wie er etwa in der Türkei unter Atatürk existierte, nicht heran. Versuche wie die von Steinbach (2004) beschriebene Säkularisierung der Scharia (vgl. S. 95 ff.), sind Fortschritte, werden dennoch dem vollen Sinn des Wortes nicht gerecht.

Der heutige muslimische Säkularismus lässt sich zudem nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner bringen. Problematisch ist auch die in der Literatur nicht immer vorgenommene Differenzierung zwischen den Anfängen des Säkularismus, wie er im Rahmen des Modernismus in den 1920er Jahren entstand (vgl. Elger 2001, S. 203), und dem heutigen. Wenn auch beide Strömungen vor dem Hintergrund tiefer politischer und sozialer Krisen entstanden, hat sich dennoch sowohl das Feindbild in den meisten Fällen verschoben, als auch die jeweilige Gesellschaft stark weiterentwickelt.

Wie Elger (2001) ausführt, wird aus muslimischer Perspektive Säkularisierung vor allem als die „Errichtung westlich-demokrat[ischer] Herrschaftsstrukturen und die Aneignung europäisch-technischen Wissens“ (S. 269) verstanden, selten jedoch als Verdrängung von Religion oder als Abschaffung des religiös fundierten Personenstandrechtes (vgl. ebd.).

Der Säkularismus wurde deshalb von Buchholz/Geiling (1979) als „eine der Strömungen, die die Reislamisierung praktisch betreiben“ (S. 155) bezeichnet, auch wenn er Religion als „Grundlage der staatlichen Ordnung“ (ebd.) verneine. Der muslimische Säkularismus ist ein religiöser, da mit Koran und Sunna legitimiert, worin Müller (1996) keinen Widerspruch sieht (vgl. S. 216). Der Säkularismus ist hier kein soziales oder politisches Phänomen, sondern ein religiöses

Wertesystem. Indem Religion auch eine politische Ordnung legitimiert, büßt sie ihre ehemals integrative Funktion für die Gesellschaft nicht ein. Funktionale Differenzierung im Sinne eines Verlustes übergeordneter Werte findet so nicht statt. Im strengen Sinne kann deshalb überhaupt nicht von Säkularismus, sondern von einer Form der Gewaltenteilung oder einer moderaten Form der Zwei-Schwerter-Lehre gesprochen werden.

Hamzawy (2005) macht in der aktuellen islamischen Debatte um ein adäquates Staatsmodell unter anderem einen „säkularen Krisendiskurs“⁵³ aus,

„[...] dessen Protagonisten nach einer kurzen Phase der Kritik am autoritären Staat nun den Islamismus zum Haupthindernis der Demokratie dämonisieren und die Hoffnung abermals in einen modernistischen demokratischen Staat setzen, welcher die Aufgabe der Zerschlagung der islamistischen Bewegungen und der Förderung säkularer demokratischer Strukturen innehat.“ (Hamzawy 2005, S. 23)

Die Gegenposition zum Säkularismus: Das koranische Argument

Die Behauptung, die Trennung von Staat und Religion sei im islamischen Kulturraum nicht durchführbar, ist wesentlicher Bestandteil des islamistischen Staatsmodells und wird überwiegend aus dem Koran abgeleitet. Der Prophet Mohammed (ca. 570-632), so die Argumentation, habe nach seinem Auszug aus Mekka („*el hijra*“ – das Exil) im Jahr 622 in der darauffolgenden Wirkungszeit in Medina religiöse und weltliche Herrschaft vereinigt. Aus der Unübertrefflichkeit Mohammeds ergebe sich die Forderung, dieses Staatsmodell als Vorbild für die nächsten Regierungen zu übernehmen. Nur noch unter seinen nächsten vier Nachfolgern jedoch, den „rechtgeleiteten“ Kalifen⁵⁴, sei man diesem Ideal gefolgt; danach erfolgten die Dekadenz des Islam und der Abfall auch vom politisch rechten Weg.

Auch in der wissenschaftlichen Literatur zum Islam wird diese vorgeblich historisch argumentierende Vorstellung vertreten. So spricht der Orientalist Spuler (1960) von Mohammed als einem „Staatsoberhaupt“. „So kam Mohammed dazu,

⁵³ Inwiefern es hier ganz verschiedene Positionierungen innerhalb des arabischen Krisendiskurses gibt, zeigt Hamzawy auf. So gebe es auch säkulare Nationalisten, die die westlichen Staaten für das Fehlen demokratischer Strukturen verantwortlich machten (vgl. Hamzawy 2005, S. 23 f.).

⁵⁴ Elger (2001) übersetzt das Wort Kalif mit „Vertreter des Gesandten Gottes“ (S. 154); Abd ar-Raziq hingegen spricht vom „Nachfolger des Gesandten“ und weist auf die aus dieser Bedeutung hervorgehenden Konsequenzen hin (vgl. Ebert/Hefny 2010, S. 113).

auch weltliche Machtmittel, auch Waffengewalt, für die Durchsetzung seiner religiösen Ziele einzusetzen, die nun zugleich Ziele einer weltlichen Machtpolitik waren.“ (S. 197) Eben in dieser Konstellation bestehe die Besonderheit des Islam gegenüber den anderen Weltreligionen (vgl. ebd.). Ohne Übertreibung kann dieses im Islam verbreitete Paradigma als das wohl wirkmächtigste Hindernis für eine Umsetzung des Säkularismus in muslimischen Staaten gelten, da es sich koranisch abzusichern vorgibt und somit prinzipiell nicht widerlegbar ist.

Andere Autoren zeigen hingegen auf, dass sich schon frühzeitig politische und gesellschaftliche Strukturen herausgebildet haben, die dem aus dem Koran abgeleiteten, idealen islamischen Staatsmodell zuwiderlaufen. Auf Grund der schnellen Ausbreitung des Islam (nach dessen Entstehung im 7. Jahrhundert) und damit der Vergrößerung des zu verwaltenden Herrschaftsgebietes sei die Entstehung eines Verwaltungsapparates, ja einer Bürokratie zu beobachten und die Aufspaltung der Macht von statten gegangen. Thoraval (2005) nennt hier beispielsweise das Amt des Wesirs, der bereits im 9. Jahrhundert eine zentrale Rolle eingenommen habe (vgl. S. 327). Zeitgleich und auch als Folge der Aufteilung der Macht auf verschiedene Institutionen, begann der Niedergang des Kalifats. Zusätzliche Macht mussten die Kalifen ab dem 10. Jahrhundert an Emire, d. h. militärische Herrscher ohne religiöse Ambitionen, abgeben (vgl. Elger 2001, S. 15 und Heine 2007, S. 197). Für Monod (2007) besteht in der Schaffung dieser weltlichen Institution die Widerlegung der Behauptung, es gebe im Islam faktisch keine Trennung zwischen weltlicher und religiöser Macht (vgl. S. 146). Mit der Entstehung eines weiteren Amtes, dem des Sultans (1055), wurde die Trennung zwischen weltlicher (Sultan) und geistlicher (Kalif) Macht auf der Regierungsebene dann endgültig vollzogen (vgl. Thoraval 2005, S. 328), und das Kalifat umfasste zunehmend rein repräsentative Aufgaben (vgl. S. 178). Das religiöse Recht als Grundlage auch der politischen Herrschaft behielt jedoch seine Gültigkeit (vgl. S. 328).

Es darf bei dieser Darstellung nicht vergessen werden, dass hier auf zwei unterschiedlichen Ebenen argumentiert wird: Zum einen eine geschichtswissenschaftliche Ebene, die Herrschaftsstrukturen nachzeichnet und analysiert, ob es die Trennung zwischen weltlicher und religiöser schon immer gab. Zum anderen eine reli-

giös-dogmatische, die aufzeigt, wie Herrschaft *sein sollte*. Selbst wenn die Beobachtung zutrifft, dass es bereits in den Anfängen des Islam eine Trennung zwischen weltlicher und religiöser Macht gab, so sagt dies noch nichts über die religiöse Anerkennung dieses Zustandes aus. Beide Perspektiven haben dennoch eine Gemeinsamkeit, indem sie sich auf den Koran als Quelle ihrer Interpretation oder zumindest auf eine koranische Gestalt, den Propheten Mohammed, beziehen. Elger (2001) schätzt die Quellenlage zum Leben Mohammeds wie folgt ein:

„Diese [die arabischen Quellen, die islamische Überlieferung und die Prophetenbiographie, V.G.] sind von der westlichen Orientalistik eingehend untersucht worden, bisher mit einem ernüchternden Ergebnis: So ist es zwar möglich, die Geschichtlichkeit der Überlieferung in vielen Punkten anzuzweifeln, aber eine alternative Rekonstruktion der Prophetenbiographie scheint unmöglich.“ (S. 209)

Müller (1996) hat sich mit aktuellen Positionierungen gegen den Säkularismus, insbesondere in islamistischen Kreisen, befasst. Hier kommen zu der eben nachgezeichneten Argumentation entlang der heiligen Schriften neuere, vor allem politische Motivationen für die Ablehnung des Säkularismus hinzu. So lehnten die Islamisten dieses Modell vor allem auf Grund einer behaupteten Ähnlichkeit oder gar Identität mit dem Atheismus ab. Säkularismus bedeutet für sie keinen Schutz der Religion, wie dies vielleicht Schleiermacher, hätte er dieses Konzept bereits gekannt, verstanden hätte, sondern steht für Religionsfeindlichkeit per se (vgl. 214). Hier ist zu beobachten, wie die Ausdifferenzierung der Gesellschaft nicht nur aufzuhalten, sondern stellenweise sogar rückgängig zu machen versucht wird; etwa in der Forderung nach der Wiedereinführung der Scharia als geltendem Recht für alle Rechtsbereiche (vgl. S. 218). Die Forderung Monods (2007), Säkularisierung in der islamischen Welt auch auf den Bereich des Privat- bzw. Personenstandsrechtes auszudehnen (vgl. S. 146), wird mit solch extremen Einstellungen ad absurdum geführt.

Ähnlich gelagert ist die von Hamzawy (2005) für die 1990er Jahre ausgemachte Debatte um die Universalität westlicher Erfahrungen. In jener schälten sich zwei gegensätzliche Positionen heraus, von denen die eine für den islamischen Säkularismus eine wichtige Rolle spiele, die andere jedoch die als kulturspezifisch erachteten politischen Konzeptionen für nicht übertragbar auf die arabische Welt halte (vgl. S. 23 ff.). Dieser Vorbehalt angesichts der Übernahme westlicher Konzepte

findet sich implizit auch in nichtislamistischen Kreisen. Wie sehr die islamistische Propaganda mitunter auf von vielen geteilten Einstellungen fußt, wird bei der Debatte um den Säkularismus einmal mehr deutlich. So behaupten auch Nichtislamisten, der Säkularismus löse wichtige Probleme nicht, gefährde stattdessen aber die Identität islamischer Länder (vgl. Müller 1996, S. 232). Dass diese Diskurse gekrönt werden von einer Forderung nach Wiedereinführung des Kalifats, ist nicht weiter verwunderlich. Bielefeldt (2003) weist zurecht jedoch auch auf die Mitverantwortung westlicher Autoren hin, die mit ihrer Vereinnahmung der ‚Säkularität‘ als dezidiert westlichem Konzept anderen Religionen erschwerten, es auch als Möglichkeit für ihre Kultur und Politik wahrzunehmen (vgl. S. 28).

Es ist bis hierhin aufgezeigt worden, dass sich die Debatte um den ‚Slogan‘ „Der Islam ist Religion und Staat“ auf drei Aussagen reduzieren lässt, die sich trotz ihrer Antithetik auf eine gemeinsame Quelle, den Koran, stützen. Diese Aussagen sind:

1. *Mohammed war weltlicher und religiöser Herrscher. Da Mohammed als Prophet Allahs nicht geirrt haben kann, muss sein Modell auch als wegweisend für die folgenden Generationen gelten; eine Trennung beider Sphären ist deshalb unmöglich. Nur unter den vier rechtgeleiteten Kalifen wurde dieses Modell noch umgesetzt.*
2. *Mohammed war weltlicher und religiöser Herrscher. Doch schon unter seinen direkten Nachfolgern begannen sich die Herrschaftsstrukturen auszudifferenzieren. Diese Position wird überwiegend aus einer geschichtswissenschaftlichen Position heraus vertreten und versteht sich damit eher als neutrale Beschreibung denn als Argumentation für den einen oder den anderen Punkt (eine Ausnahme bildet hier bspw. Monod).*
3. *Mohammed war nur religiöser Führer, kein weltlicher Herrscher. Zu seinen Lebzeiten gab es keinen Staat mit den dazugehörigen Strukturen, so dass es auch keinen Grund dafür gibt, zu diesem Zustand zurückkehren zu wollen.*

Trotz einer prinzipiellen Vereinbarkeit von Säkularismus und Islam, wie sie hier exemplarisch an Hand einer historischen Abhandlung illustriert wurde, wird diese in der islamischen Welt auch heute noch eher skeptisch betrachtet. Die strikte Trennung zwischen Religion und Staat wird unterschiedlichen Autoren zufolge in der Gegenwart kaum gefordert (vgl. Müller 1996, S. 214; Elger 2001, S. 203 u. Papi 2009, S. 280). Dies ist nicht nur eine Bestätigung der Beobachtung, dass sich Religiosität nicht unbedingt und vor allem nicht überall auf dem Rückzug befinden muss, sondern zeigt auch sehr deutlich das Nichtvorhandensein einer Kongruenz von Modernisierung und Säkularisierung auf.

2.2 Bildung und Religion in der Moderne

Ausgespart blieb in der bisherigen Darstellung ein Hinweis darauf, welche Rolle Bildung für die Etablierung säkularer Strukturen spielen könnte. Arabische Autoren wie as-Sayyid gehen davon aus, dass das Bildungssystem mit seiner traditionellen autoritären Form eine der wichtigsten Ursachen für die totalitäre Herrschaft in vielen islamischen Ländern sei (vgl. Hamzawy 2005, S. 34). Dies weist auf eine nur unzureichende Reflexion des Verhältnisses von Schule und Religion hin, die allerdings nicht nur für den islamischen Kulturraum zu beobachten ist. Es ist daher nun der dritte Teil des Dreiecks Staat – Religion – Bildung in die Betrachtung zu integrieren. Dieser Beziehung wird sich historisch und systematisch aus einer zunächst allgemein erziehungswissenschaftlichen Perspektive angenähert, bevor Besonderheiten im islamischen Raum erläutert werden sollen.

2.2.1 Systematische Überlegungen zum institutionellen Verhältnis zweier „Propria“

Kein unbedeutender⁵⁵ Aspekt des Vorganges der Säkularisierung ist die Loslösung des Bildungswesens von seinen religiösen Wurzeln und Rahmenbedingungen, die ihren Höhepunkt in der Implementierung öffentlicher allgemeiner Schulen in staatlicher Hand fand. An dieser Stelle ist die folgende, bewusst provokativ

⁵⁵ Mit Prange (1996) könnte man Säkularisierung kühn sogar als die Ablösung der Theologie durch die Pädagogik, der Gnade durch die Leistung und das Verdienst deuten (vgl. S. 314 f.).

formulierte Frage zu erörtern: „Wie viel Religion verträgt die moderne Schule?“ Daran schließt sich eine zweite an: „In wessen Händen soll die Verantwortlichkeit für religiöse Bildung liegen?“. Diese Fragen stellen sich insbesondere vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen (vorgeblichen) „Rückkehr der Religionen“ und ihrer partiellen Fundamentalisierung. Sie werden darüber hinaus motiviert durch die Zunahme plurikonfessioneller Gesellschaften im Zuge weltweiter Migrationsbewegungen. Die Tatsache, dass religiöse Bildung in öffentlichen Bildungssystemen trotz der fortschreitenden Säkularisierung vieler Gesellschaften keinen Rückgang verzeichnen muss⁵⁶, verstärkt die Dringlichkeit der Fragen eher noch, als sie überflüssig zu machen.

Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht darum gehen, eine Theorie des institutionellen Verhältnisses zwischen Religion und Schule zu entwickeln. Weder möchte ich mir anmaßen, eine Lösung für diese immer wieder neu entbrennende Problematik zu kennen⁵⁷, noch kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Theorie ahistorisch und kulturunabhängig, also schlichtweg allgemein sein könnte. Was Schleiermacher für die notwendig beschränkte Reichweite einer Erziehungslehre postuliert hat⁵⁸, wird für eine Theorie religiöser Bildung analog gelten.

Vielleicht resultiert hieraus das von dem Theologen Friedrich Schweitzer konstatierte Fehlen einer *erziehungswissenschaftlichen* Theorie religiöser Bildung (vgl. Schweitzer 2003, S. 117 und 171 sowie 2004, S. 320). Lediglich im Teilgebiet der interkulturellen Bildung⁵⁹ beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft mit religiöser Bildung.⁶⁰ Hier sowie in der Religionspädagogik und in Diskussionen,

⁵⁶ So behaupten Cha et al. (1992) als Ergebnis einer empirischen Studie: „[T]here is no reason to expect a secular decline in the frequency of moral or religious education in modern national schooling systems.“ (S. 144)

⁵⁷ Der sogenannte „Kopftuchstreit“ ist ein zwar überstrapaziertes, dennoch prägnantes Beispiel für die Diskussion der Problematik in der Öffentlichkeit.

⁵⁸ So fragt Schleiermacher 1826 in seiner Einleitung zur Erziehungslehre: „Welchen Grad von Allgemeingültigkeit kann wohl unsere Theorie haben? Wird es möglich sein, eine allgemeingültige Pädagogik aufzustellen, d. h. für alle Zeiten und Räume? Diese Frage müssen wir verneinen; [...]“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 21).

⁵⁹ Auf deren Thematisierung von Religion(en) weist Weisse 2000, S. 109 hin.

⁶⁰ Ausnahmen bestätigen wie immer die Regel. Hier sei auf *einige* Aufsätze des Themenheftes „Interferenz von Religion und Bildung“ der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (3/2004) sowie auf *einige* Aufsätze des von Büttner (2007) herausgegebenen Sammelbandes „Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann“ und auf den von Kuld et al. (2005) herausgegebenen Sammelband „Pädagogik ohne Religion?“ verwiesen.

die in deren weiterem Umkreis entstehen⁶¹, werden vor allem inhaltliche und didaktische Fragen zum Religionsunterricht gestellt und kontrovers diskutiert. Dieser Schritt impliziert jedoch bereits ein grundsätzliches Einverständnis darüber, dass die Beschäftigung mit Religion in Schulen *sinnvoll und notwendig ist*, oder, um es mit Schweitzer (2004) zu formulieren, „[w]eithin besteht bis heute ein breites Einverständnis darüber, dass Religion zu den unverzichtbaren Bildungsinhalten gehört [...]“ (S. 316).

Mit der Anerkennung religiöser Bildung als unverzichtbarem Bestandteil allgemeiner Bildung, wie sie auch in der theoretischen Konzeption des deutschen PISA-Konsortiums zum Ausdruck kommt⁶², rückt die Problematik des Ortes und des Modus religiöser Bildung schnell in den Hintergrund und hat eben jene Beschäftigung mit der Thematik *ausschließlich* in der Religionspädagogik zur Folge. Das folgende Zitat⁶³ bestätigt die Behauptung Schweitzers von der (neuen?) Akzeptanz religiöser Thematiken als Bildungsgut, bringt aber auch zum Ausdruck, dass der Modus religiöser Bildung in öffentlichen Schulen als sekundär angesehen wird:

„Ich will an dieser Stelle nur kurz darauf hinweisen, dass unter dem Begriff der konstitutiven Rationalität religiöse Bildung hier als ein eigenständiger, nicht substituierbarer Beitrag zur schulischen Allgemeinbildung verstanden wird. [Zwar] ist damit noch keine Entscheidung über die Modalitäten religiöser Bildung an der Schule (etwa im Spannungsfeld zwischen konfessionell verantwortetem Religionsunterricht und berlin-brandenburgischem LER) getroffen. Dennoch erscheint es bemerkenswert, dass hier Erziehungswissenschaftler religiöse Bildung für unabdingbar halten, [...]“ (Dressler 2007, S. 131)

Ein funktionales Verständnis von Religion im Gegensatz zu einem substantiellen⁶⁴, wie es für die Formulierung einer *Theorie* religiöser Bildung außerhalb der praxisorientierten Fragestellungen der *Religionspädagogik* hilfreich wäre, wird in

⁶¹ Ein Beispiel hierfür ist die Kritik Gausens/Schmidts (1992) an Luhmanns systemtheoretischer Konzeption des Erziehungssystems, die im Rahmen eines Sammelbandes „Kritik der Theorie sozialer Systeme“ entstand.

⁶² In den „Theoretischen Grundlagen“ heißt es: „In der Substanz geht es um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver-moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität.“ (Baumert et al. 2001, S. 21)

⁶³ Der Verfasser beschäftigt sich in seinem Aufsatz mit einem der bereits angesprochenen „Modi der Weltbegegnung“ in der PISA-Konzeption.

⁶⁴ In Analogie zu einem nicht-religiösen Religionsbegriff in der Religionswissenschaft (vgl. Schrödter 1993, S. 48).

der schulpädagogischen Praxis nicht umgesetzt, wie Schrödter (1993) bilanziert.⁶⁵ In Deutschland kann als *Grund* für jene Art von Verankerung die besondere rechtliche Lage gesehen⁶⁶; ihre *Ursache* jedoch liegt in der historisch gewachsenen Beziehung zwischen Staat und den Kirchen.

Doch selbst in der wissenschaftlichen Reflexion, wo aus der Perspektive der Luhmannschen Systemtheorie argumentiert wird, finden sich m. E. Brüche zu dem eingeforderten Konzept.⁶⁷ Ein solches beruht zuallererst auf der Einnahme einer Beobachterperspektive, wie Treml (2000) pointiert formuliert:

„[Allerdings] muss eine religiöse Bildung, die nicht hinter die Aufklärung zurückfallen will, ganz analog zur ethischen Bildung eine Beobachterposition einführen, und das kann in einer säkularen Gesellschaft nur eine Vernunft sein, die auch den Glauben von außen zu beobachten erlaubt.“ (S. 248)

Ein religiöse Kommunikation beobachtender Religionsunterricht, der religiöse Inhalte im *öffentlichen Raum* als Bildung *über* den Glauben, *über* Religionen, d. h. über die verschiedenen Ausprägungen von Religion, vermittelt, ist ein elementares Erfordernis einer primär funktionell differenzierten Gesellschaft. Die von Benner (2005) eingeforderte Beibehaltung der Eigenheiten der je in der Schule behandelten außerpädagogischen „Propria“, etwa Religion (vgl. S. 64), erscheint aus dieser Perspektive bedenklich. Nur ein Religionsunterricht in konfessioneller Verantwortlichkeit (von Estivalez [2004] in Abgrenzung zum eben skizzierten „enseignement sur le fait religieux“ als „enseignement religieux“ [S. 9] bezeichnet) außerhalb des Curriculums öffentlicher Schulen kann sich im Modus der Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz bewegen.⁶⁸

⁶⁵ So Schrödter (1993): „In der öffentlichen modernen Schule ließe die Rede von „Religionsunterricht“ eigentlich erwarten, es ginge hier um die bildende und erziehende Vermittlung in „Religion“ als einer historisch-kulturell ausgebildeten besonderen Form der Welt- und Lebensbewältigung, also eine Art Religionskunde. Tatsächlich aber handelt es sich um ein Fach mit konfessioneller Gebundenheit. Man kann dies als Spannung zwischen „Außen-“ und „Innenperspektive“ festhalten, eine Spannung, zu der sich Lehrer und Schüler verhalten müssen, [...]“ (S. 49)

⁶⁶ So heißt es in Art. 7, Absatz 3 des Grundgesetzes: „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. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“

⁶⁷ Vgl. hierzu exemplarisch den Aufsatz von Gronover (2007).

⁶⁸ Ob dann eine Bildung und Erziehung *zur* Religion möglich ist, soll hier nicht weiter problematisiert werden, lässt sich jedoch in Anschluss an Schleiermachers Dritte Rede der „Reden über die Religion“ in Frage stellen. Ähnlich formuliert dies Treml (2000): „[...] Religiöse Bildung ist dort möglich, wo sie unnötig ist (weil die Bindungen an ein religiöses Programm noch funktionieren),

Mit diesen Ausführungen wird ein Ansatz verfolgt, der historisch durchaus nicht neu ist. Nicht nur das schon im vorigen Kapitel angeführte Eintreten Schleiermachers für eine Rückführung der Religion auf ihre eigentlichen Belange sei hier genannt, sondern ebenso die in reformpädagogischen Konzeptionen vertretenen Positionierungen gegen einen konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, die „im Namen der Rettung des Religiösen“ (Baader 2006, S. 177) vorgebracht wurden.

Anders als Benner (2002) halte ich Schule daher nicht für den geeigneten Ort, das in Bezug auf Religion zu leisten, was in anderen Bereichen nicht mehr gewährleistet werde – „[...] religiöse *Erfahrungen* im Medium des Unterrichts zu *tradieren* und zu reflektieren und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich bleibt [...]“ (S. 66, Hervorhebung V.G.). Damit scheint der lang erkämpfte Schritt, Religion und öffentliche Bildung voneinander abzukoppeln, rückgängig gemacht.

Die hier skizzierten Befunde bestätigen die vielerorts belegten Zusammenhänge oder Überschneidungen zwischen Pädagogik und Theologie, die nicht auf den altbekannten semantischen bzw. etymologischen Ursprung des Bildungsbegriffes (vgl. hierzu exemplarisch Schweitzer 2003, S. 120 f. und 2004, S. 315 f.) zu reduzieren sind. Sie haben *einen* Ursprung in der beruflichen Provenienz der frühen „Klassiker“ der Pädagogik, die sämtlich Theologen waren.⁶⁹ Sie finden *Ausdruck* im implizit religiösen Gehalt pädagogischer Theorien des 20. Jahrhunderts (hier ist insbesondere die Reformpädagogik zu nennen⁷⁰). Diese Erkenntnis in gemeinsame Traditionen, Fragestellungen und mitunter auch anthropologische Annahmen (wie bspw. das lange Zeit die Pädagogik prägende Erbsündenkonzept) darf m. E. aber gerade nicht zu einer resignativen Einsicht in die Unentflechtbarkeit beider ‚Provinzen‘ führen. Prange (1996) problematisiert dies wie folgt:

„Erziehung als Thematisierung des Lernens kann nicht einlösen, was Religion nicht mehr bietet, wenn sie es überhaupt je geboten hat: in Ritus, Predigt und pastoraler Gnadenaus-

und sie ist dort unmöglich, wo sie nötig wäre (nämlich dort, wo das Vertrauen an die Bindungen an letzte Dinge verloren gegangen ist.“ (S. 248)

⁶⁹ Prange (1996) erklärt deren beruflichen Werdegang, biologisch gesprochen, gewissermaßen ontogenetisch, indem er auf die generelle (phylogenetische) Ablösung des Theologischen durch das Pädagogische verweist (vgl. S. 314).

⁷⁰ Vgl. exemplarisch Koerrenz (1994).

teilung verbürgte „letzte“ Orientierungen. Insofern geht es nicht nur um den längst vollzogenen Abschied von der Religion, sondern darum, vor allem ihre in der Pädagogik fortwirkenden Motive zu verabschieden. Erziehung und Lernen kennen nicht nur keine Muse; sie haben auch keinen Gott.“ (Prange 1996, S. 322)

Diesen sehr starken Worten Pranges möchte ich mich, insbesondere was die „Muse“ angeht, nicht vollständig anschließen, aber doch der in ihnen vorgebrachten Intention der Loslösung der Pädagogik von der Religion. Entgegen der Logik Schweitzers möchte ich in Bezugnahme auf die Systemtheorie nochmals unterstreichen, dass Religion und Erziehung zwei eigenständige Funktionssysteme mit je eigenen Codes, Programmen und Medien sind.⁷¹ Gerade deshalb kann Religion im Erziehungssystem nicht als „selektionsminderndes Faktum“ (Gronover 2007, S. 161) auftreten, denn soziale Selektion ist der Einheitscode des Erziehungssystems⁷², auch wenn sich, wie dieses Beispiel einmal mehr belegt, die Pädagogen gegen diese Aufgabe als einer vorgeblich von außen aufgezwungenen wehren (vgl. Luhmann 1986, S. 160). Selbst Gronover (2007), der sonst keine Zweifel an der Berechtigung und Notwendigkeit religiöser Erziehung aufkommen lässt⁷³, warnt:

„Man kann dann mit Nipkow eine religionspädagogische Herausforderung darin sehen, inwiefern ein religiös zunächst unverdächtiges Setting wie der „natürliche“ Mensch religiös erzogen werden soll und wo dem Menschen, der unter evolutionären Gesichtspunkten abstinent lebt, Religion mehr oder weniger aufgesetzt oder übergestülpt wird. Wo fängt hier Indoktrination an (Nipkow 2004, 66)? Wieviel Religiosität verhilft dem zu Erziehenden zu einem gelingenden Leben? Und wo fängt das Religionssystem an, sich im Medium des Edukanden vorwiegend selbst zu verwirklichen, also zu indoktrinieren?“ (S. 161 f.)

⁷¹ Entgegen der Einschätzung Benners (2005) ist m. E. Luhmanns Konzeption pädagogischer Institutionen keines jener Modelle, „die institutionalisierte Erziehung so kodieren, dass sie unter weitgehender Vernachlässigung ihrer Eigenlogik anschlussfähig an die Logiken und Anforderungen außerpädagogische (sic) Gesellschaftsbereiche wird.“ (S. 56) Gerade im Aufsatz „Codierung und Programmierung“ zeigt Luhmann (1986) anhand von Karrieren auf, inwiefern diese einen autonomen Bereich des Erziehungssystems darstellen (vgl. S. 163 f.).

⁷² Luhmann (2002) selbst hat diesen Code von „besser/schlechter“ in seiner späteren Abhandlung „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ in „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ abgewandelt (vgl. S. 59). Dennoch gehört Selektion zweifelsohne auch weiterhin zu den zentralen Aufgaben des Bildungssystems (vgl. S. 62 ff.), was etwa an der Vergabe von Bildungspatenten deutlich wird.

⁷³ Deutlich etwa an der Passage: „Religiöse Erziehung und Bildung sind damit nicht nur logische Folge von Religion [...], sondern auch Manifestation einer inneren Unruhe der Religion der spätmodernen Gesellschaft, die aber von sich selbst bemerkt, dass sie kontingent ist.“ (Gronover 2007, S. 162)

2.2.2 Moral? Staatsbürgerkunde? Religion?

Die bisherigen Ausführungen haben nur am Rande die inhaltliche Ausgestaltung eines sich in staatlicher Verantwortlichkeit befindlichen Religionsunterrichtes gestreift. In einigen Bundesländern Deutschlands, aber auch in anderen Ländern, ist der reine (konfessionelle oder weltanschaulich neutrale) Religionsunterricht an öffentlichen Schulen mit weiteren, thematisch verwandten Fächern verknüpft worden. Ein sehr populäres deutsches Beispiel ist das berlin-brandenburgische Unterrichtsfach Lebensgestaltung - Ethik – Religionskunde (LER)⁷⁴, das eine Alternative oder Ergänzung zum Religionsunterricht darstellt.⁷⁵ Ursprünglich war dessen Konzipierung in den ersten Jahren der deutsch-deutschen Wiedervereinigung von ähnlichen Gedanken getragen, wie sie im Rahmen dieses Kapitels entwickelt wurden. So heißt es bei Doyé/Hofmann (1994):

„Von der Einführung eines konfessionellen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach sollte nach Auffassung des Bundes der evangelischen Kirchen der DDR wegen der fortgeschrittenen Säkularisierung und der anzustrebenden offenen und pluralistischen Gestalt der Schule abgesehen und stattdessen ein Fach Ethik als Pflichtfach für alle Schüler eingeführt werden.“ (S. 326)

Bereits der Titel „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ zeigt auf, dass es sich um ein Fach mit mehreren Dimensionen handelt. Hier springt sofort die Zusammenführung von „Moral“ und Religion ins Auge, vor der Schleiermacher in seinen bereits genannten Reden eindringlich warnt.⁷⁶ Doch auch neuere Aufsätze sehen in ihr eine Gefahr, wie Tremml (2007) in Anschluss an Luhmann verdeutlicht:

„[Andererseits] kann sich ein religiöser Mensch, wenn er Religion mit Moral belastet, durch einen „transzendentalen Kurzschluss“ zwischen Immanenz und Transzendenz als Werkzeug Gottes verstehen und zum Terroristen und Mörder werden, der keinerlei Rücksicht auf Menschliches mehr zu nehmen müssen glaubt.“ (S. 35)

In der Praxis haben sich, wenngleich aus vermutlich ganz anderen Motivationen heraus, viele Länder für Religionsunterricht *oder* Moralkunde in ihren öffentli-

⁷⁴ Ursprünglich sollte das Unterrichtsfach L-E-Religion heißen, um auch über eine Religionskunde hinausgehend religiöse Lebensformen kennenlernen zu können (vgl. Doyé/Hofmann 1994, S. 328). Die inhaltlichen und konzeptionellen Verschiebungen zu beleuchten, ist nicht Thema dieser Arbeit. Hier sei auf ausführlichere Arbeiten verwiesen, bspw. Edelstein et al 2001.

⁷⁵ Dieses Fach kann zusätzlich zum Religionsunterricht gewählt werden oder jenen ersetzen (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport).

⁷⁶ Zur Scheidung von Religion, Moral und Metaphysik s. insbesondere Schleiermachers zweite Rede „Über das Wesen der Religion“ (vgl. exemplarisch Schleiermacher 1799/2002, S. 41 u. S. 43).

chen Schulen entschieden.⁷⁷ Dies gilt jedoch, wie LER verdeutlicht, nicht für alle Länder.

Die Gefahr der Instrumentalisierung von Religion mit dem Ziel der Moralisierung wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der französischen Schulen für Algerien während der Kolonialzeit deutlich. Auch im unabhängigen Algerien existiert zu keiner Zeit ein reiner Religionsunterricht, wie ihn Estivalez (2004) modellhaft als „enseignement sur le fait religieux“ (S. 9) beschrieben hat (s. o.). Hinzu kommt in diesem Fall eine dritte Dimension, die vielleicht eine Analogie zum Bereich „Lebensgestaltung“ bei LER darstellt. „Education morale, civique et religieuse“ lautet der Name eines Unterrichtsfaches bis in die 1970er Jahre in Algerien. Staatsbürgerkunde, wie beispielsweise auch in der DDR ab 1969 ein Unterrichtsfach hieß, wird hier mit ethischen und religiösen Fragen verknüpft. Es muss aber aus erziehungswissenschaftlicher und bildungshistorischer Perspektive davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Komponenten unterschiedliche Erziehungsziele verfolgen: Ist es im Fall der Staatsbürgerkunde die Erziehung zum guten Staatsbürger, wie sie insbesondere in der Antike und dann wieder in der Aufklärung vertreten wurde (vgl. Osterwalder 2005, S. 17), verfolgt der Ethikunterricht Tremml (1994) zufolge ein gesellschaftliches Interesse, nämlich das der Inklusion⁷⁸ in multikonfessionellen und multiweltanschaulichen Gesellschaften (vgl. S. 3). Moral- oder Ethikunterricht übernimmt damit eine einst der Religion zugeschriebene Funktion; er ist eine „slightly secularized version of established tradition and its authority.“ (Cha et al. 1992, S. 143)⁷⁹ Religiöse Unterweisung hingegen zielt auf die Erziehung zum (gottgläubigen) Menschen.⁸⁰ Diese teilweise gegensätzlichen Ansprüche an die unterschiedlichen Unterrichtsfächer, die sich

⁷⁷ Dies haben Cha et al. in einer empirischen Studie herausgearbeitet (vgl. Cha et al. 1992, S. 144 f.).

⁷⁸ Der Begriff der Inklusion wird hier systemtheoretisch verstanden (vgl. Krause 2005, S. 163 f.). Krause (2005) identifiziert spezielle Systeme, „die auf die Bearbeitung von Exklusionsfolgen spezialisiert sind.“ (S. 164) Ohne Zweifel spielt Tremml auf diese Aufgabe des Ethikunterrichtes an.

⁷⁹ Dass insbesondere, geschuldet dem föderalen Prinzip, für den Ethikunterricht kein einheitlicher Rechtsstatus geschweige denn Inhalt ausgemacht werden kann, zeigt Tremmls Aufsatz auf. Aus dieser Perspektive können Zielvorstellungen des Ethikunterrichtes nur vorsichtig formuliert werden.

⁸⁰ Interessanterweise sieht Al-Attas (1991) in der Erziehung zum Menschen statt zum Staatsbürger eine wesentliche Eigenart islamischer Erziehung (vgl. 1991, S. Vi). Luhmann/Schorr (1979) hingegen formulieren als generelles, ab dem 18. Jahrhundert entdecktes Ziel von Erziehung in ihrer „universale(n) Spezialfunktion“ (S. 28) die Erziehung zum Menschen statt zum Bürger (vgl. ebd.).

dann noch potenzieren, wenn der Staat auch am Religionsunterricht ein ganz eigenes Interesse zeigt (wie es im Rahmen dieser Arbeit deutlich wird), sind ein starkes Argument für Benners (2002) Plädoyer einer „kategorialen“ Scheidung auch der Bereiche Religion und Moral (vgl. S. 57), die er unter anderem mit der Warnung an die Religionspädagogik begründet, sich für alle Probleme zuständig zu fühlen (vgl. S. 67). Einmal mehr wird hier die Figur der Begrenzung von Religion auf ihr eigentliches Sujet im Interesse der Religion selbst gezeichnet. Trembls (1994) Quintessenz lautet daher:

„Selbstverständlich hat der Staat als Schulträger das Recht, normative Vorgaben zu setzen, ja er kann sogar Lehrer und Schüler zwingen, sich mit bestimmten Grundnormen und –werten auseinanderzusetzen. Aber das ist auch schon alles: [...]. Es gehört auch zur Aufgabe eines verantwortlichen RU [Religionsunterrichtes, V.G.], vor Religion zu warnen, [...].“ (S. 15 f.)

Abgesehen von diesen Einwänden und Bedenken gegen das Unterrichtsfach LER und ähnliche Hybride verfolgt das Unterrichtsfach durchaus hehre Ziele; etwa die stärkere Berücksichtigung der Alltagsreligiosität und Alltagswelt Jugendlicher (vgl. Ministerium für Bildung und Jugend und Doyé/Hofmann 1994, S. 330). Diese Konzeption ist in multikonfessionellen und zumindest partiell areligiösen Gesellschaften sinnvoll und notwendig, kann jedoch in weitestgehend monoreligiösen Gesellschaften oder gar Ländern mit einer Staatsreligion, wie sie hier exemplarisch am Beispiel Algerien in den Fokus rückt, an ihre Grenzen geraten.⁸¹ Inwiefern sie dennoch notwendig ist, wird in den nächsten Kapiteln auszuführen sein.

2.2.3 Religiöse Bildung im Islam

In international vergleichenden Studien der 1990er Jahre wurden Curricula in ihrem historischen Wandel untersucht. Benavot et al. (1992) kamen dabei für die Unterrichtsfächer Religionsunterricht und moralische Erziehung zu dem Ergebnis, dass sie nicht Bestandteil eines identifizierten modernen Kerncurriculums wären (vgl. S. 48). Gleichwohl wurde in einem Aufsatz desselben Sammelbandes auf

⁸¹ Insbesondere angesichts des nur marginalen Stellenwertes, den die Religionskunde in der LER-Konzeption einnimmt (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport).

regionale Ausnahmen verwiesen; eine solche stelle hinsichtlich des Religionsunterrichtes insbesondere der Nahe Osten/Nordafrika dar (vgl. Kamens 1992, S. 80).

Anders als im christlichen ist im islamischen Kulturraum die Frage nach der strukturellen Verortung des Religionsunterrichtes nicht vor die Alternative zwischen einem konsequent laizistischen/separatistischen Modell (Frankreich und USA) und einer Vertragsform mit den Landeskirchen (Deutschland) gestellt. Auf Grund der Absenz einer hierarchischen Struktur oder gar eines pontificalen Oberhauptes kann die Verantwortlichkeit nur entweder beim Staat oder aber bei den vielen religiösen Organisationen liegen⁸²; letztgenanntes Modell ist insbesondere für Staaten mit zentralistischem Bildungssystem keine Option. Nicht nur die fehlende Einheitlichkeit, die daraus resultieren würde, sondern auch die Gefahr der politischen Instrumentalisierung eines solchen Unterrichtes in jenen Ländern, in denen Opposition meist von religiösen Gruppierungen ausgeht, zeigt dessen Nachteile aus staatlicher Sicht auf.

In vielen islamischen Ländern ist der Literatur zufolge jenseits von religiöser Bildung eine „Islamisierung des Wissens“ (Mattes 2003, S. 3) zu beobachten⁸³, die einen nahezu konträren Sachverhalt zu der im christlichen Kulturraum mit der Aufklärung einsetzenden Loslösung des Wissens von seiner religiösen Gebundenheit darstellt. Dieser Vorgang ist jedoch nicht ausschließlich Produkt einer ideologischen Instrumentalisierung des Wissens, wie sie von den Gegnern einer solchen Haltung konstatiert wird (vgl. Abaza 2001, S. 275 f.), sondern kann als integraler Bestandteil einiger islamischer Erziehungskonzepte betrachtet werden.⁸⁴

Der Terminus „islamische Erziehungskonzepte“ weist bereits darauf hin, dass hier keine genuin erziehungswissenschaftliche Konzeption vorliegt. Ein Grund für die nur rudimentäre Ausbildung dieser Disziplin⁸⁵ und ihre ungenügende Ablösung

⁸² Deheuvels (1991) gibt für Algerien für das Jahr 1980 715 offiziell anerkannte religiöse Organisationen an (vgl. S. 30).

⁸³ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Abaza 2001.

⁸⁴ Selbst in wissenschaftlich anspruchsvollen Publikationen werden Koranpassagen interpretiert, hieran die (vermeintliche) Fortschrittlichkeit demonstriert und etwa Ideen wie die des lebenslangen Lernens identifiziert (vgl. bspw. Massialas/Jarrar 1983, S. 9). Die Denkfigur, dass im Koran schon alles enthalten sei, findet sich hier implizit wieder.

⁸⁵ Ob dies eher eine neuzeitliche Erscheinung ist, ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu eruieren. Hier sei jedoch auf Massialas/Jarrar (1983) verwiesen, die von einer elaborierten Erziehungstheorie mit der Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung (bzw. „concept of learning“) im frühen Islam (7.-10. Jh.) ausgehen, wobei auch hier eine religiöse Einbettung und damit nicht-autonome Erziehungswissenschaft zu vermuten sind (vgl. S. 11 f.)

von religiösen Argumentationsmustern liegt in der von Chalabi (2005) beschriebenen, generell im islamischen Kulturraum vorhandenen Tendenz, die Sozial- und Geisteswissenschaften als bloße Annexe bzw. Hilfsdisziplinen der ‚eigentlichen‘ Wissenschaft, der Islamwissenschaft, zu sehen (vgl. S. 58; zur Autonomie der Wissenschaften vgl. auch Köster 1986, S. 214). Die Unterscheidung zwischen religiöser Erziehung und Religion als Dimension aller Erziehung ist auf diese Weise anscheinend weder intendiert⁸⁶ noch möglich, wie Köster (1986) problematisiert:

„Wenn auf einen vorgegebenen ‚Pflichtenkatalog‘ verwiesen und das Dasein des Menschen durch ‚Glaubensquellen‘ ausgelegt wird, kann da von einer eigenständigen pädagogischen Betrachtungsweise des Menschen die Rede sein? Da der Koran die Leitbilder und Normen festlegt und dabei wenig die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen in seiner konkreten ‚Jetzt‘-Lebenslage zur Diskussion stellt – wird Erziehung da nicht identifiziert mit ‚Theologie‘ und ‚Weltanschauung‘, mit ‚Instruktion‘ und ‚Initiation‘ in vorgefasste Verhaltensmuster?“ (S. 196)

Aber auch zwischen Erziehung (nach von der Religion vorgeschriebenen Idealen) und moderner Bildung (im öffentlichen Bildungswesen) wird nicht hinreichend differenziert. So ist auch in zeitgenössischen Publikationen bekennender Muslime die Suche nach Wissen immer noch religiös begründet, nämlich als Pflicht aller Muslime (vgl. bspw. Yölek-Cantay 2010, S. 106); Religion ist damit das „Bildungsmotiv“ (Schweitzer 2004, S. 321).⁸⁷

Die Verquickung von religiösen Idealen und insbesondere Unterrichtsstilen bzw. Rollenmustern findet ferner ihren Ausdruck im vielfach besonders aus der Außenperspektive kritisierten Gehorsamsgebot (vgl. bspw. Köster 1986, S. 196 u. Mattes 2003, S. 3). Dieses Gebot ist zunächst eine schlechthinnige Pflicht im Islam gegenüber Gott.⁸⁸ In Form eines auch auf weltliche Bereiche ausgedehnten „Paradigmas der Gehorsamkeit“ (Hamzawy 2005, S. 34) sehen arabische Autoren es allerdings als über Jahrhunderte vom religiösen Establishment instrumentalisiert und so zu einer religiös geprägten Einheit zwischen Herrscher und Volk verdichtet (vgl. ebd.). In die Schule getragen führe es, wie Massialas/Jarrar (1991)

⁸⁶ Siehe Al-Attas 1991, S. I ff.

⁸⁷ Vgl dazu auch die Auseinandersetzung Twardellas (2012) mit der Lehrplankonzeption Behrs, die Grundlage des islamischen Religionsunterrichtes in Bayern sei und sowohl von einem Primat des Religiösen über die Pädagogik ausgehe als auch zwischen Bildung, Sozialisation und Erziehung nicht differenziere bzw. Bildung zugunsten von Erziehung vernachlässige (vgl. S. 275 ff.).

⁸⁸ „Islam“ bedeutet „Ergebung in Gottes Willen“ (vgl. Köster 1986, S. 162).

problematisieren, zu kritikloser Anpassung und lähme den Innovationsgeist (vgl. S. 114 ff.). Die Indoktrination, vor der Gronover gewarnt hat (s. o.), scheint hier vorgezeichnet zu sein.

Derartige „Allianzen“ führen zu der Schwierigkeit, überhaupt Publikationen ausfindig zu machen, die sich explizit mit religiöser *Bildung* in öffentlichen Schulen und weniger mit religiöser *Erziehung* oder allgemein mit Erziehung und Bildung, die jedoch überwiegend an der islamischen Ethik orientieren, befassen.⁸⁹ Insbesondere strukturell wird hier wenig diskutiert. Die Frage, ob ein konfessioneller Religionsunterricht mit seinem allerersten Ziel, den Schüler im Lesen und Rezitieren des Korans zu befähigen (vgl. Köster 1986, S. 176), in einem modernen Bildungswesen noch zeitgemäß ist, scheint sich nicht zu stellen.⁹⁰ Dass sie in der Praxis doch relevant wird, werden die Ausführungen zum Religionsunterricht in Algerien zeigen.

Ein Grund für die Verwobenheit von Bildung und Religion ist in der schon in 2.3.4 diskutierten Auffassung zu sehen, im Islam gebe es keine Trennung zwischen Weltlichem und Profanem oder, anders formuliert, der dezidierten Verortung des Islam *in dieser Welt* (vgl. Köster 1986, S. 169). Der Anspruch dieser Religion, sämtliche irdischen Aspekte mit religiösen Vorschriften und Geboten regeln zu können, erstreckt sich dann naturgemäß auch auf Erziehung und gar Bildung.

„Wenn im Islam von „religiöser Erziehung“ die Rede ist, ist es falsch, über sie wie über einen Ausschnitt aus dem gesamten Kontext weltanschaulich geprägten Denkens und Handelns zu sprechen. Denn was das Herzstück aller erzieherischen Bemühungen ist – nämlich den Heranwachsenden zum „Moslem“ heranzubilden in Form einer wachsenden Identifikation des zu Erziehenden mit dem Islam, [...], das trifft für alle existierenden und geschaffenen Dinge zu. Nach Moudoodi ist das Gesetz Gottes jenes mächtige, allumfassende Gesetz, das alles lenkt und bewirkt, daß alles im Universum im wahrsten Sinne des Wortes der Religion des Islam gehorcht; [...].“ (S. 186)

Die aus dieser Haltung entstehenden Konflikte beim Aufeinandertreffen mit der Moderne werden von Muslimen registriert und durchaus auch als Krise der Erzie-

⁸⁹ An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Publikationen von Pretzl 1934 u. Köster 1986 verwiesen.

⁹⁰ Eine Ausnahme bildet hier u. a. die Publikation von Yölek-Cantay (2010); allerdings fragt sie zuallererst nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Religionsunterricht unter den Bedingungen der Migration und damit aus dem Blickwinkel der Integrationsproblematik.

hungs- und Bildungskonzepte in der muslimischen Welt wahrgenommen (vgl. bspw. Husain/Ashraf 1979, S. 16 u. Al-Attas 1991, S. I). Nach Antes (1997) artikulieren sie sich vor allem in den Gegensatzpaaren Demut/Bescheidenheit versus Konkurrenzdenken sowie Gemeinschaft versus persönliche Interessen (vgl. S. 68 f.).⁹¹ Bestätigen und ergänzen ließe sich diese Liste mit Köster und anderen durch weitere Diskrepanzen, wie beispielsweise Orientierung an Tradition versus Ausgerichtetsein auf Zukunft (vgl. Köster 1986, S. 195f. u. Massialas/Jarrar 1991, S. 117) etc. Ansätze wie jener von Al-Attas und weiteren Autoren⁹², zwischen einer westlichen und einer muslimischen Konzeption von Erziehung/Bildung zu unterscheiden mit dem Ziel, letztgenannte noch stärker als bislang in einen religiösen Rahmen zu stellen, vertiefen m. E. die Problematik noch. Auch die Idee, das moderne „westliche“ Bildungssystem mit dem traditionellen zu einer dritten Variante zu verknüpfen, wie es Husain/Ashraf (1979) für notwendig erachten, erscheint nicht nur, wie von den Autoren selbst eingestanden, schwierig (vgl. S. 17), sondern auch unzeitgemäß. Im Gegenteil ist es gerade auch für muslimische Länder wichtig, den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen historisch und vergleichend anzulegen. Es muss ferner zwischen religiöser Erziehung (oder „primärer religiöser Sozialisation“, wie Tremml [2000] diese vor allem in der Familie stattfindende Heranführung an eine konkrete Religion nennt [S. 247]) und Unterrichtung über Religionen unterschieden werden, um Wissen und Handlungsalternativen für jene nur als Kluft oder euphemistisch als Herausforderung wahrnehmbare Dichotomie zwischen religiöser und „moderner“/kapitalistischer Ethik bereitzustellen. Damit muss nicht automatisch in den Schulen eine Erziehung nur zum Staatsbürger statt auch zum Menschen erfolgen; im Gegenteil: erst der aufgeklärte Mensch kann sich sowohl dem Staat als auch anderen Religionen gegenüber autonom verhalten.

⁹¹ Dass hier nicht jede/r eine Schwierigkeit per se sieht, zeigt folgende Aussage von Yölek-Cantay (2010): „Im Lehren und Lernen zeigt sich das Verhältnis zwischen eigenständigem Denken und vorgegebener Glaubensnorm sowie das Verhältnis der Abhängigkeit des Menschen von Gott und der Eigenverantwortung des Menschen im Bildungsprozess.“ (S. 106; ähnlichen Tenors auch Köster 1986, S. 185)

⁹² Vgl. bspw. Husain/Ashraf 1979, S. 16 f.

2.2.3.1 Historische und gegenwärtige Strukturen religiöser Bildung im islamischen Kulturraum

Da in dieser Arbeit hauptsächlich strukturellen Aspekten religiöser Bildung nachgegangen wird, ist eine kurze Einführung in islamische Bildungseinrichtungen geboten.

Das Vorhandensein institutionalisierter Bildung ist bereits für die Anfänge des Islam (Ende des 7. Jahrhunderts) belegt. Massialas/Jarrar (1983) sprechen von einer mehrere Jahrhunderte andauernden Blütezeit, die ihr Ende im 13. Jahrhundert gefunden habe (vgl. S. 8).

Die fortbestehende Pluralität der Bildungseinrichtungen ist ein Anhaltspunkt für die noch immer lebendige Nachfrage nach religiöser Bildung in den islamischen Ländern. Die Einrichtungen unterscheiden sich im Wesentlichen durch das Alter der SchülerInnen sowie durch ihre unterschiedliche strukturelle Anbindung. Unterhalten werden sie entweder durch eine *Zayouïa* (Bruderschaft; s. u.) oder durch die Gemeinde. Es gibt selbständige Koranschulen, Koranschulen in *Zaouïas*, weiterführende Schulen (*Medersas*), Koranunterricht in Moscheen und islamische Universitäten.⁹³ Den wichtigsten Bereich bildet heute jedoch das öffentliche Bildungswesen in den einzelnen Ländern, in dem Religionsunterricht je nach Land mit unterschiedlich vielen Wochenstunden verankert ist. Die Dualität zwischen Einrichtungen der ersten Typen und den staatlichen Schulen und ihr „theologisch recht ungeklärtes“ (Köster 1986, S. 260) Verhältnis zu beleuchten, ist am Beispiel Algerien sehr gut möglich.

Moscheen

Vor der Einrichtung dezidierter Orte des Lernens wurden Moscheen für die Weitergabe vor allem religiösen Wissens von Erwachsenen an Erwachsene genutzt (vgl. Talas 1939, S. 4 u. Massialas/Jarrar 1983, S. 9); sie erfüllten in dieser Zeit auch die Aufgaben späterer Universitäten („college-mosque type“ [Massialas/Jarrar 1991, S. 48]; vgl. auch Pretzl 1934, S. 230) und wurden, erweitert um Kurse für Kinder und Jugendliche, zu Primar- und Sekundarschulen sowie Universität an einem Ort. Diese Funktionen werden Moscheen von bekennenden Muslimen zu-

⁹³ Letztgenannte werden im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlicher vorgestellt.

mindest in Teilen heute noch zugeschrieben (vgl. Behr 2009, S. 407). Yölek-Cantay (2010) votiert aus einer religiösen Argumentation heraus deshalb für eine Dualität der Bildungsorte⁹⁴ (vgl. a. Müller 2003):

„Diese religiöse Pflichterfüllung [der Koranrezitation, V.G.] ist nur durch die Teilnahme an einem Korankurs erfüllbar und kann durch die Einführung des islamischen Religionsunterrichtes nicht ersetzt werden. [...] Der Besuch der Korankurse gehört nicht nur in der Diaspora zur religiösen Pflichterfüllung, der die religiöse Erziehung in der Familie und in den öffentlichen Schulen in der Heimat schon immer ergänzt oder sogar ersetzt hat.“ (S. 89)

Wie an anderen Stellen deutlich wird, sieht sie selbst im Islamunterricht an öffentlichen Schulen keine Alternative zu dieser traditionellen Form der Unterweisung, denn

„[d]er Religionsunterricht in den Schulen ist nicht in der Lage alle religiösen Bereiche im Alltag des Glaubens abzudecken. Er stellt lediglich einen Zweig dar. Die Aufgaben der Korankurse liegen in anderen Gebieten.“ (ebd.)

Diese Argumentation ist durchaus schlüssig, wenn auch m. E. nicht für einen Islamunterricht an öffentlichen Schulen zu votieren ist; die Argumente sind oben bereits entfaltet worden und werden durch die Integrationsproblematik noch gestützt. Doch gerade durch die Möglichkeit des Lernens der religiösen Dogmatik und Glaubenssätze *außerhalb* der öffentlichen Schule ließe sich der Religionsunterricht *innerhalb* dieser beträchtlich entlasten. Dieses Modell, auch auf die islamischen und Länder anderer Konfessionalität übertragen, lässt die Vision von interkonfessioneller Verständigung bei gleichzeitiger Unterweisung in der eigenen Religion wahrscheinlicher werden.

Koranschulen

Die Namen für Koranschulen variieren je nach jeweiliger Sprache bzw. Dialekt (*kuttab*, *msid*, *khalawi*, *jâma'*) (vgl. Colonna 1980, S. 189; Massialas/Jarrar 1983, S. 9; Carlier 1995, S. 414; Queffélec et al. 2002, S. 406; Behr 2009, S. 406). Sie sind eine etwas spätere Erscheinung als der Unterricht in Moscheen; ihre Geschichte reicht gleichwohl ebenfalls bis in das siebte Jahrhundert zurück (vgl. Pretzl 1934, S. 226). Erste Koranschulen wurden in Moscheen errichtet (vgl. Mas-

⁹⁴ Yölek-Cantay bezieht zwar ihre Ausführungen auf Muslime in der Diaspora und konkret in Deutschland, dennoch benennt sie Funktionen einzelner Strukturen religiöser Bildung, die als allgemein gelten können.

sialas/Jarrar 1983, S. 9), sodass hier nur teilweise von zwei verschiedenen Lernorten ausgegangen werden kann.

Unterrichtung hatte in den ersten Jahrhunderten vornehmlich die Aufgabe, die Tradierung religiöser Inhalte zu gewährleisten, womit Pretzl (1934) auch die schnelle Ausbreitung der Schulen erklärt: „Die überaus große Verbreitung der Elementarschulen erklärt sich aus ihrem vornehmlichsten Zweck, die Kinder in die hauptsächlichste Pflicht, *das Koranrezitieren*, einzuführen.“ (S. 227; Hervorhebung im Original) Dieses Ziel spiegelt sich im Spektrum der vermittelten Inhalte wider: Koranlektüre und –rezitation, Schrift und Grammatik der arabischen Sprache⁹⁵ (vgl. Köster 1986, S. 176), „Geschichte des Propheten, Dogma und Kulturunterricht“ (S. 216) sowie mathematische Grundkenntnisse (vgl. Pretzl 1934, S. 227).⁹⁶ Eben aus dieser Einbettung der Bildung kann der der Schule attestierte hohe Stellenwert (vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 9) verstanden werden.

Das Eintrittsalter für Koranschulen ist nicht genau festgelegt; traditionell wird es vom geistigen Entwicklungsstand des Kindes abhängig gemacht (vgl. Köster 1986, S. 175 u. Kurt 1989, S. 39). Vor der Implementierung staatlicher Bildungssysteme besuchten seit Ende des zehnten Jahrhunderts Kinder und Jugendliche im Alter von sechs (oder weniger) bis achtzehn Jahren Koranschulen (vgl. Köster S. 174 u. 176 u. Talas 1939, S. 12); Behr (2009) hingegen misst ihnen vor allem große Bedeutung für die vorschulische Bildung bei (vgl. S. 406). Ein wesentliches Prinzip ist ihm zufolge weiterhin die Zusammenfassung der Schüler nach Leistungsniveaus und nicht nach dem Alter (vgl. S. 407). Pretzl (1934) spricht interessanterweise von Ko-Instruktion in der frühen Zeit des Islam (vgl. S. 226); ein Aspekt, der insbesondere heutigen islamistischen Gruppierungen ein Dorn im Auge ist.

Die Finanzierung von Koranschulen erfolgte, im Gegensatz zu den erst später entstehenden *Medersas* (s. u.), über Spenden bzw. Schenkungen und mit staatlichen Zuschüssen (vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 16).

⁹⁵ Wobei Pretzl (1934) Unterrichtung in Grammatik als nur sehr selten einschätzt, was er mit dem Vorrang des Memorierens vor dem Verstehen begründet (vgl. S. 227).

⁹⁶ Genaueres zur Geschichte, zur Organisation sowie zu Unterrichtsinhalten siehe etwa bei Talas 1939, S. 2-14.

Heute sind Koranschulen überwiegend Bildungseinrichtungen, die keine Alternative, sondern einen Zusatz zur allgemeinen Schule darstellen.

Medersas/Medresen

Medersas sind ursprünglich höhere islamische Bildungseinrichtungen (vgl. bspw. Queffélec et al. 2002, S. 409 und Carlier 1995, S. 414). Nicht alle Autoren jedoch unterscheiden konsequent zwischen Koranschule und *Medersa/Madrasa* (so etwa Kurt 1989, S. 39 u. Behr 2009, S. 406 f.) sowie zwischen Moschee und *Medersa* (zu den unterschiedlichen Bedeutungen vgl. auch Talas 1939, S. 12 f.). Die Spanne der Definitionen reicht von „ein(em) Ort wo Unterricht stattfindet“ (Behr 2009, S. 406), über „Hochschulen“ (Pretzl 1934, S. 236) zu „écoles officielles pour y former les hauts fonctionnaires de l’Etat; ils y faisaient enseigner une culture à la fois religieuse et littéraire“ (Zerhouni 2005, S. 183). Historisch gesehen ist jedoch die Unterweisung in religiösen Aspekten (inklusive Recht, Koranauslegung etc.) und die Ausbildung zu staatlichen Ämtern tatsächlich kein Widerspruch, denn beide Ziele wurden von dieser ab dem 11. Jahrhundert entstehenden, vollständig staatlich finanzierten Schulform verfolgt (vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 14 f.). Pretzl (1934) spricht allerdings pejorativ von einer „Bevormundung des höheren Unterrichtes durch den Staat nicht ohne politische Interessen“ (S. 236). Er zeichnet zugleich den Verfall dieser Institution nach, die sich letztlich wieder in die Moscheen zurückgezogen habe.

„Da in der Moschee aber auch seit langem Studenten Wohnung und Unterhalt bekommen, ist kein prinzipieller Unterschied zwischen Medrese und Moschee vorhanden, außer daß in der Moschee Philosophie gewöhnlich nicht gelehrt wurde und die Lehrer nicht so sehr durch staatliche Berufung ernannt wurden, wie das bei den Medresen der Fall war.“ (S. 236)

Die Befugnis zur Ernennung des Personals, bereits in Kolonialzeiten ein wichtiges Thema, wird auch in der nachkolonialen Zeit immer wieder diskutiert, wie noch zu zeigen sein wird. Die unterschiedlichen, mit Unterrichtung befassten Berufe bzw. Ämter werden im übernächsten Abschnitt kurz vorgestellt werden.

Zaouïas

Eine *Zaouïa* (auch *Zawiya*) ist eine religiöse Bruderschaft innerhalb des Islam (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 554), deren Gründungsgeschichte auf die besondere Wirkung eines Heiligen zurückgeht (vgl. Roussier 1960, S. 212). Die Angehörigen einer *Zaouïa* leben zumeist nicht in ständiger Gemeinschaft, sondern suchen jene nur sporadisch auf (vgl. S. 213). Dennoch verfügen diese Vereinigungen über Gebäude, zu denen meist auch eine Schule gehört (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 555), deren Charakter Roussier (1960) zufolge christlichen Klosterschulen ähnele (vgl. S. 213).

Personal

An traditionellen islamischen Schulen sowie an Moscheen wird der Unterricht durch Personen in unterschiedlichen Ämtern gewährleistet. Hierzu gehören *Mouderrès*, *Tolba* und *Imame*. Sie befinden sich damit in einer ähnlichen Situation wie etwa Volksschullehrer vor der Professionalisierung des Lehrberufes (19. Jahrhundert), wenn man die institutionelle Anbindung des Amtes, nämlich an den deziert kirchlichen Bereich, betrachtet (vgl. hierzu Weniger 1965, S. 544 ff.).⁹⁷ Lehren habe, so Massialas/Jarrar (1991), für viele Muslime, trotz der vergleichsweise geringen Wertschätzung dieses Berufes in der Gesellschaft⁹⁸, eine ähnliche Bedeutung wie die religiösen Pflichten (vgl. S. 41).

Weitere Berufe erlauben ebenfalls die Ausübung des Lehrberufes, wie das in der Arbeit bearbeitete Quellenmaterial aufgezeigt hat. Hierzu gehören u. a. *Muezzine*⁹⁹ (vgl. Ordonanz Nr. 69-96).

Mouderrès

Laut Queffélec et al. (2002) bezeichnet dieses Wort Arabisch-Lehrer an einer Primär- oder Sekundarschule (vgl. S. 423 u. Kurt 1989, S. 40); bei anderen Auto-

⁹⁷ Colonna (1980) berichtet in ihrer Studie zu algerischen *Tolba*, dass während der Kolonialzeit diese Personalunion zwischen Geistlichem, Lehrer, aber auch Arzt und Schamanen noch existiert habe (vgl. S. 193).

⁹⁸ Colonna (1980) beobachtet zwar eine allgemeine Wertschätzung des *Taleb* seitens seiner Mitmenschen, aber auch das insbesondere ökonomische Prekariat dieses Berufes. „Un métier où l'on ne mange [...]“ (S. 195)

⁹⁹ Der *Muezzin* ist vorrangig der Gebetsrufer u. lt. Thoraval kein Geistlicher, sondern zum Moscheepersonal zugehörig (vgl. Thoraval 2005, S. 250).

ren sind *Mouderrès* (mudarris/müderri) Lehrer an Moscheen angeschlossenen Schulen (vgl. Roussier 1960, S. 216). Zerhouni (2005) datiert für Algerien die Entstehung dieses Typus von Lehrern, die dem Kultpersonal zugerechnet wurden, auf die 1850er Jahre und bezeichnet mit *Mouderrès* Lehrer, die an Moscheen u. a. für die Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen für die neu geschaffenen staatlichen Medersas (siehe 3.2.3.1) zuständig waren (vgl. S. 186).

Tolba

Ein *Taleb* (Pl. *Tolba*) ist allgemein ein islamischer Gelehrter, aber auch ein Koranlehrer (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 518 und Carlier 1995, S. 415). Colonna (1980) zeichnet in einer Studie zu algerischen Religionslehrern der 1970er Jahre jedoch nach, dass der Beruf des Koranlehrers weder ein erlernter noch der ausschließliche Beruf ist (vgl. S. 191).

Imame

Zu den vorrangigen Aufgaben eines Imams gehören, je nach Stellung in der Amtshierarchie, das Vorbeten, das Predigen, die Durchführung des Freitagsgebetes¹⁰⁰ und die Leitung einer Moschee (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 360 u. Roussier 1960, S. 216). Andere Autoren geben als weitere Aufgabe das Unterrichten an; für Chalabi ist es *die* klassische Aufgabe des Imam (vgl. Chalabi 2005, S. 82).

Religionsunterricht an öffentlichen Schulen

Seit der Etablierung öffentlicher Bildungssysteme auch in den arabischen Staaten hat sich die Rolle traditioneller islamischer Bildungsorte gewandelt. Ob dies auch einen Bedeutungswandel oder gar –verlust für die Unterrichtung in der muslimischen Religion zur Folge hat, ist eine Frage, der anhand *eines* Beispiels in dieser Arbeit nachgegangen wurde. Wie repräsentativ dieses ist, lässt sich mangels Vergleichsdaten nicht sagen. Zudem haben sich die arabischen Staaten in den letzten Jahrzehnten sehr unterschiedlich entwickelt, sodass – wie auch innerhalb der EU oder anderer religiös vergleichsweise homogener Kulturräume – unmöglich von

¹⁰⁰ Das Freitagsgebet ist das wichtigste Gebet der Woche (vgl. exemplarisch Elger 2001, S. 100).

einem Modell gesprochen oder ein einheitlicher Trend ausgemacht werden kann.¹⁰¹

Die *Funktion* islamischer Bildung im Curriculum jedoch zu Beginn des Unabhängigwerdens, so ein Bericht der Weltbank, wurde von vielen Staaten identisch wahrgenommen, nämlich als eine Strategie zur (Wieder-)Erlangung nationaler Identität (vgl. World Bank 2008, S. 138). Heute ist der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen der arabischen Welt ein unterschiedlich stark, aber (fast) ausnahmslos verankertes ordentliches Schulfach. Massialas/Jarrar (1983) liefern ländervergleichende Zahlen¹⁰² aus den 80er Jahren, die zeigen, dass die Anzahl der Wochenstunden in islamischem Religionsunterricht zu dieser Zeit in der Primarstufe zwischen vier (Jemen) und 66 (Saudi-Arabien); in der Sekundarstufe zwischen sechs (Irak) und 27 (Jemen) variiert (vgl. S. 80). Die Autoren ziehen aus den Zahlen den Schluss: „Without any question, Islamic Studies and Arabic, taken together, consume the largest portion of the school curriculum in most of the states for which data are available.“ (S. 79)

¹⁰¹ Zur zwischenzeitlichen Abschaffung des Religionsunterrichts in der Türkei vgl. Kurt 1989, S. 230 ff.

¹⁰² Es liegen Zahlen für neun Länder vor.

3 Religion und Bildung in Algerien bis zur ersten Bildungsreform (1962-1969)

Die bisherigen begrifflichen Klärungen und historischen Kontextualisierungen dienten der theoretischen Rahmung der vorliegenden Arbeit. Im 3. Teil soll nun die postkoloniale Entwicklung Algeriens bis 1969 sowohl hinsichtlich ihrer Gestaltung des staatlich-religiösen Verhältnisses (3.1) als auch der hiermit eng verbundenen Stellung des Religionsunterrichtes im öffentlichen Bildungswesen untersucht werden (3.2). Des Weiteren soll auf die Bedeutung des sich an vorkoloniale und reformislamische Strukturen anlehrende religiöse Bildungswesen in der Zeit vor der ersten Bildungsreform eingegangen werden (3.3).

3.1 Muslismischer Sozialismus oder sozialistischer Islam?

Die ersten Jahre der Unabhängigkeit waren geprägt von dem Versuch der Implementierung sozialistischer Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen, aber auch der Wiederfindung der eigenen, spezifisch algerischen Identität. In diesem Unterkapitel soll nachgezeichnet werden, wie der Islam in den ersten Jahren der Unabhängigkeit in der politischen Programmatik verankert wurde. Eine These lautet, dass sich diese im bildungspolitischen Umgang mit dem Islam widerspiegeln wird (vgl. dazu 3.2.3).

Die Überschrift deutet bereits an, dass hier ein dialektisches Verhältnis zwischen zwei auf den ersten Blick eher antagonistischen Prinzipien vermutet wird. Als dialektisch ist es deshalb zu bezeichnen, da in diesem Zeitraum und bis in die 1980er Jahre hinein beide Faktoren der wechselseitigen Legitimation dienten. Diese Konstellation ist eine Konsequenz der bereits während des Unabhängigkeitskrieges vonstatten gegangenen Spaltung des politischen Lagers. Erst in den 1980er Jahren, mit der Verabschiedung vom sozialistischen Wirtschaftsmodell, zerfällt diese symbiotische Figur.

Um die These vom dialektischen Verhältnis zwischen Sozialismus und Islam erhärten zu können, wurden ausgewählte Passagen aussagekräftiger Dokumente dieses Zeitraumes ausgewertet (3.1.3). Der Darstellung der Ergebnisse geht ein kurzer Exkurs zum Stellenwert des Islam während der Kolonialzeit voraus, da

dieser historische Abschnitt bis zur Gegenwart ein politischer Referenzpunkt geblieben ist.

3.1.1 *Exkurs: Der rechtliche Status des Islam im Kolonialismus*

Prägend für die postkoloniale Religionspolitik Algeriens war die Gesetzgebung der sogenannten III. Republik (1871-1940).¹⁰³ In diesem Zeitraum wurden viele der in Frankreich verabschiedeten Gesetze auf Algerien übertragen, bekamen in Algerien jedoch andere politische und soziale Dimensionen. Die entstehenden Konflikte als Resultat der Widersprüchlichkeit republikanischer Politik zeigt Achi (2007) in seinem Aufsatz auf. Das Bestreben, republikanische Grundsätze auch auf die Kolonien zu übertragen, erwies sich als prinzipiell unvereinbar mit dem Wunsch nach fortbestehender Kontrolle aller gesellschaftlichen Bereiche in der Kolonie.

Als wichtigstes Moment der kolonialen Religionspolitik kann das 1905 in Frankreich verabschiedete Gesetz zur Trennung von Kirche und Staat (*Loi de Séparation des Eglises et de l'Etat*) angesehen werden. Dieses Gesetz stellte den vorläufigen Abschluss der seit der Französischen Revolution anhaltenden Spannungen zwischen geistlicher und weltlicher Macht dar. In ihm wurden die Neutralität des Staates in religiösen Angelegenheiten, die Glaubensfreiheit und das Recht auf freie Ausübung des Kultes festgeschrieben. 1907 wurde per Gesetz die Trennung von Staat und Religion auch auf Algerien ausgeweitet; laut Achi (2007) erstmalig im französischen Kolonialreich (vgl. S. 50).

Die von den Franzosen praktizierte Religionspolitik wurde aus mehreren Gründen angefochten, vor allem aber, weil sie sich im Wesentlichen auch als eine Begünstigungs- und damit Spaltungspolitik erwies. Sie unterlief zudem in vielerlei Hinsichten republikanische Prinzipien, etwa indem sie solche religiösen Tendenzen stärkte, die eher als archaisch (Maraboutismus¹⁰⁴) bezeichnet werden können (vgl. dazu Roussier 1960, S. 213). Die mit dem 1907 verabschiedeten Gesetz aufkei-

¹⁰³ Ab 1848 gehörte Algerien zum französischen Imperium (vgl. Nestvogel 1985, S. 25).

¹⁰⁴ Bezeichnung für eine Strömung innerhalb des Islam, die den *Marabout*-Kult ins Zentrum stellt. *Marabouts* sind herausragend fromme und heilige Männer, die wegen ihrer besonderen Gaben verehrt werden (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 404 f.).

menden Hoffnungen auf mehr Rechte in der Religionsausübung erwiesen sich als trügerisch. Die Mittel par excellence der französischen Religionspolitik - die Ausbildung des Personals sowie die Besetzung der Ämter mit entsprechend ausgewählten Personen (vgl. Maussen 2009, S. 60) - blieben durch eine Modifikation des Gesetzes von 1905 unangetastet (vgl. S. 63 u. Achi 2004, S. 83).

Die Loyalität des Personals wurde nicht nur durch die Zahlung eines regelmäßigen Einkommens, sondern auch mit Vergünstigungen gesichert.¹⁰⁵ Die Befugnisse und Pflichten der französischen Republik gegenüber dem Islam als Kultus, die sich auch aus dem Erwerb von Moscheen sowie der Übernahme der Ausbildung des religiösen Personals ergaben, sieht Maussen (2009) als Analogie zum in Frankreich praktizierten „Concordatarien model“ (S. 60). Dieser Vertrag muss nicht nur wegen seiner nur ungenügenden Einlösung¹⁰⁶ als problematisch eingeschätzt werden, sondern vor allem auf Grund seiner Selektivität, die, wie bereits geschildert, in einer Einbindung nur loyalen Personals bestand. Es verwundert daher nicht, dass diese Form der ‚Kooperation‘ zum Stein des Anstoßes für die benachteiligten Religionsgelehrten wurde.

Dass hiermit auch keine Trennung von Staat und institutionalisierter Religion vorlag, ist offensichtlich. Die Literatur geht relativ einheitlich von der fehlenden Umsetzung des Gesetzes von 1907 bis in die 1950er Jahre hinein aus; Maussen (2009) spricht sogar von einer noch intensivierten Kontrollpolitik ab den 1920er Jahren (vgl. S. 63). Argumentativ begründet wurde diese Verzögerung mit der bereits in 2.3.4 diskutierten Position, der Islam sei im Grunde mit einem laizistischen Staatskonzept gar nicht vereinbar, da sein politisches Ideal eine Theokratie darstelle. Inwieweit die Spaltungspolitik des Kolonialregimes Früchte trug, zeigt sich auch daran, dass sogar die Profiteure der Religionspolitik sich gegen eine vollständige Separation aussprachen (vgl. Achi 2004, S. 90 f.). Die Einschätzung Achis (2007), diese Teile der Bevölkerung hätten in der französischen Kolonialherrschaft einen direkten Nachfolger der ottomanischen Herrscher gesehen, der

¹⁰⁵ So erhielten beispielsweise ausgewählte Schüler der staatlichen *Medersas* (siehe 3.2.3) ab 1859 ein Stipendium (vgl. Zerhouni 2005, S. 188); andere bekamen Zuschüsse zur Pilgerreise (vgl. Maussen 2009, S. 60).

¹⁰⁶ Maussen (2009) spricht von zu niedrigen Gehältern und nur ungenügender Instandhaltung der Moscheen (vgl. S. 60). Roussier (1960) hingegen geht davon aus, dass die Einkommen unter dem traditionell islamischen Modell, also ohne staatliche Versorgung, wesentlich niedriger ausfallen würden (vgl. S. 218).

deshalb befugt sei, die Verwaltung religiöser Angelegenheiten in ihre Hände zu nehmen (vgl. S. 56)¹⁰⁷, kann m. E. eher als Vorwand zum Schutze der erhaltenen Privilegien gegenüber rivalisierenden Gruppierungen (bspw. Reform-*Oulémas*, s. u.) eingeschätzt werden.

Auch in anderer Hinsicht blieb die Separation aus, etwa durch die Beibehaltung der 1875 verabschiedeten, unter dem Namen *Code de l'Indigénat* zusammengefassten Gesetze, die die sogenannten „indigènes“ u. a. unter muslimisches Recht gestellt hatten (vgl. Alimazighi 2005, S. 48).¹⁰⁸ Hieran wird wieder deutlich, wie selektiv republikanische Grundsätze übertragen wurden und dass eine Entflechtung von Religiösem und Weltlichem in der Kolonie nicht intendiert war.

Die stärksten Gegner der geschilderten Religionspolitik und damit Befürworter der Unabhängigkeit des Kultus waren unter anderem Anhänger des Reformislam¹⁰⁹, wie beispielsweise die 1931 gegründete *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA)¹¹⁰, auf deren Engagement im Bildungssektor noch eingegangen wird (siehe 3.2.3.1). Die Vereinigung wandte sich insbesondere gegen die Bezahlung des religiösen Personals durch das Kolonialregime (vgl. Roussier 1960, S. 215 u. S. 218). Eine ihrer wesentlichen Forderungen war die strikte Anwendung des Gesetzes zur Trennung von Staat und Kirche auch in Algerien (vgl. Alimazighi 2005, S. 49).

Dieser Sachverhalt ist in der Literatur nicht unumstritten. So behauptet beispielsweise Achi (2007), der Gründervater der Vereinigung Abd al-Hamid Ibn Badis habe den Laizismus abgelehnt (vgl. S. 62). Der Widerspruch ist m. E. jedoch nur ein scheinbarer: Die Trennung von Staat und Religion unter den Bedingungen der Kolonialisierung war eine logische Forderung angesichts des eben beschriebenen

¹⁰⁷ Wie aus Zerhounis (2005) Darstellung hervorgeht, begaben sich die Franzosen mit diesem Vorgehen, d. h. der Nutzung speziell ausgebildeten und ausgewählten Personals für Regierungszwecke, nämlich keineswegs auf Neuland, sondern setzten die gängige Praxis der vorkolonialen Zeit (i. e. die Zeit der Sultane) fort (vgl. S. 183).

¹⁰⁸ Da es sich bei dem *Code de l'Indigénat* um eine Sammlung von über zwanzig Gesetzestexten handelte, ergänzt um weitere Passagen im Jahr 1881 (s. 3.3.1), wird auf einen Einzelnachweis im Verzeichnis französischer Gesetzestexte (s. Anhang) verzichtet.

¹⁰⁹ Bezeichnung für eine um 1900 entstandene Bewegung, die für eine in ihren Augen zeitgemäße Neuinterpretation des Islam eintrat (vgl. Thoraval 2005, S. 294). Mit dem algerischen Reformislam hat sich ausführlich Ali Merad (1967) beschäftigt.

¹¹⁰ Die Möglichkeit der Gründung dieser Vereinigung ungefähr zum Zeitpunkt des hundertjährigen Jubiläums der Eroberung Algeriens (1930) erklärt Achi (2007) folgendermaßen: „Ce contexte d'apogée impérial fut marqué par un relatif adoucissement de la politique indigène qui explique l'absence d'entraves à la création de l'Association des oulémas.“ (S. 51)

„Konkordats“ und hatte nichts mit einer generellen Akzeptanz des Laizismus zu tun. Dies erklärt auch die von der AOMA in den ersten Jahren der Unabhängigkeit vorgebrachten Forderungen, keinen laizistischen Staat zu etablieren. Auf diese Entwicklung ist im Folgenden einzugehen.

3.1.2 Postkoloniale Verhandlungen um ein adäquates Staatsmodell

Am 3. Juli 1962 erlangte Algerien nach nahezu achtjährigem Krieg gegen Frankreich (1954-1962) die Unabhängigkeit. Die erste Regierung, das *Gouvernement Provisoire de la République Algérienne* (GPRA), war bereits 1958 in Tunis durch die *Front de Libération Nationale* (FLN) gegründet worden. 1962 wurde Ahmed Ben Bella zum ersten Staatspräsidenten der Republik Algerien gewählt.¹¹¹

Wichtige Antipoden in der Diskussion um den Status des Islam in der postkolonialen algerischen Gesellschaft waren 1962 die *Parti Communiste Algérien* (PCA), gegründet 1920 als ein Ableger der französischen *Parti Communiste Français* (PCF), sowie die eben genannte *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA), bzw. ihre Nachfolgeorganisation, die *Oulémas de l’Islam et de la langue arabe*.¹¹² Beide Parteien jedoch wurden 1962 bzw. 1964 verboten.¹¹³ Das Verbot der AOMA, das vor dem Hintergrund eines bis heute anhaltenden Personenkults um ihren Gründer Ibn Badis¹¹⁴ und dem Narrativ von der Bedeutung des Islam und der AOMA für das Unabhängigwerden Algeriens merkwürdig anmutet¹¹⁵, erklärt sich letztlich aus ihrer ablehnenden Haltung gegenüber dem Sozia-

¹¹¹ Die Konflikte innerhalb der FLN in der Zeit des Unabhängigkeitskrieges können hier auf Grund ihrer Komplexität nicht nachgezeichnet werden. Hier sei exemplarisch auf Stora (2004) verwiesen.

¹¹² Die Fortexistenz der AOMA nach 1962 kann allenfalls noch eine formale gewesen sein. Aktiv hatte die Gesellschaft bereits seit 1957 durch die Spaltung der Gesellschaft (vgl. Höpp 1976, S. 74 f.) und ihre Absorption durch die Unabhängigkeitsbewegung bzw. die FLN keine Bedeutung mehr (vgl. Roussier 1960, S. 215).

¹¹³ Die PCA wurde Stora (2004) zufolge bereits im September 1962 verboten (vgl. S. 20) und war durch das Ziel der Schaffung einer einheitlichen politischen Front motiviert. Adam (1965) interpretiert die Entwicklung darüber hinaus als Ausschaltung der orthodoxen Kommunisten zugunsten der muslimischen Sozialisten (vgl. S. 179). Die AOMA wurde laut Mattes (2007) 1964 verboten (vgl. S. 89).

¹¹⁴ So sieht das *Brevet supérieur de capacité* für die Arabisch-Option auch eine Prüfung zu „Ibn Badis: sa méthode de réformateur“ (Erlass vom 01.02.1969) vor.

¹¹⁵ So erfolgt bspw. noch in der *Charte d’Alger* (s. u.) eine eindeutige Würdigung der Vereinigung und insbesondere ihres „erbitterten Kampfes“ gegen den Maraboutismus (Commission Centrale d’Orientation 1964, S. 15).

lismus¹¹⁶ und dem von der FLN 1962 noch vertretenen laizistischen Staatsmodell. Deutlich wird an folgender Passage aus einem offenen Brief der AOMA jedoch auch, dass die Ziele der algerischen Politik (Freiheit, Wissenschaftlichkeit etc.) von der Vereinigung nur als Zwischenziele anerkannt wurden:

„[...] Notre but suprême n'est pas atteint. Certains de nos frères désirent conduire le peuple vers ces buts [la liberté véritable, la science et le bien-être, V.G.]. La démocratie, le socialisme, l'édification de l'Etat sur une base ouvrière, tout ceci est beau et doit être réalisé, cependant il existe (sic) d'autres objectifs plus beaux vers lesquelles le peuple devrait être conduit. [...]

Nous sommes Algériens et cela veut dire que nous sommes un peuple ayant une personnalité propre. Cette personnalité apparaît dans sa religion, sa langue, dans ses mœurs, dans sa tradition, enfin dans son histoire. Quant au pain, la liberté et le travail, ils ne peuvent nous distinguer des autres peuples.

Voilà pourquoi nous protestons énergiquement contre la déclaration émanant de la Fédération de France du Front de Libération Nationale où cette Fédération demande la laïcité de la constitution algérienne. Nous considérons que cette déclaration dénie les principes mêmes de notre révolution et le Front de Libération nationale oublie l'engagement qui a été fait à l'égard de nos martyrs et constitue une atteinte à l'Islam dans ce pays musulman, et à la dignité de tout peuple.

En conséquence, nous demandons à tous les responsables et aux membres du Bureau politique en particulier de sauvegarder nos principes islamiques, comme nous adjurons tout le peuple de se montrer vigilant surtout durant cette époque transitoire et de barrer la route à quiconque essaie de porter atteinte à nos idéaux.” (abgedruckt in: Flory/Miège (Hrsg.) 1962, S. 712 f.)

Ob tatsächlich bereits kurz nach Erlangung der Unabhängigkeit Vereinigungen auf religiöser Basis gesetzlich verboten wurden, wie Benzezzine (2006) behauptet (vgl. S. 73), konnte an Hand des JORA nicht rekonstruiert werden. Es erscheint allerdings nicht nur vor dem Hintergrund des Verbots der AOMA erst im Jahr 1964 unwahrscheinlich, sondern auch angesichts der Existenz einer islamistischen Gruppierung mit dem Namen *Al Qiyam* („Die Werte“) seit den 1960er Jahren, die erst im Jahr 1970 verboten wurde (vgl. Erlass vom 17.03.1970).

Auf der anderen Seite gehen Benrabah und andere Autoren (vgl. bspw. Adam/Granai 1964, S. 553 f.) von einer veränderten Politik bereits ab 1964 aus,

¹¹⁶ Insbesondere der zweite Vorsitzende der AOMA Bachir el-Ibrahimi sowie sein Sohn, Ahmed Taleb al-Ibrahimi (späterer Bildungsminister), widersetzten sich offiziell der Politik Ben Bellas, wurden politisch verfolgt und erst unter Boumedienne rehabilitiert (vgl. Benzezzine 2006, S. 73 f.).

die von großem Einfluss auch auf die Religions- und Bildungspolitik gewesen sei. Die Veränderungen lassen sich unter anderem auf den gewachsenen Legitimationsdruck der neuen Regierung (1965) zurückführen, der aus der illegalen Machtergreifung der *Armée Nationale Populaire* (ANP) infolge eines Staatsstreiches resultierte (vgl. hierzu Széll 1967, S. 87). Die Abhängigkeit der neuen Regierung von der öffentlichen Meinung sei insbesondere den unter Ben Bella entmachteten Religionsgelehrten zu Gute gekommen (vgl. Benrabah 2004, S. 63 u. Adam/Granai 1964, S. 547). Von da an kann von einer größeren Einflussnahme ehemaliger Mitglieder der AOMA auf die algerische Politik durch die Besetzung wichtiger ministerieller Posten gesprochen werden (vgl. Benrabah 2004, S. 63). Die Nutzung des Islam auch zu Zwecken der Legitimation der Regierung, wie sie Benrabah beobachtet (vgl. Benrabah 2004, S. 62), kann mit Webers Typen der Herrschaft erklärt werden. Denn die zu dieser Zeit ausgeübte Form der Herrschaft erfüllt zwar im Wesentlichen die Kriterien eines konkreten Typus legitimer Herrschaft, der legalen (von Weber definiert als beruhend „auf dem Glauben an die Legalität gesetzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft Berufenen“ (Weber 1922/1980, S. 124)), muss aber in ihrer Legitimität in Frage gestellt werden.¹¹⁷ Legitimität erhielt sie nämlich für bestimmte Teile der Bevölkerung erst mit ihrer Bindung an den Islam, der deshalb sowohl die politisch-wirtschaftliche Ordnung (Sozialismus) als auch die undemokratisch an die Macht gelangte Militärdiktatur (vgl. Széll 1967, S. 77) nachträglich legitimieren musste.

Benrabah (2004) sieht noch in anderer Weise die Herrschaft religiös legitimiert, nämlich indem der Koran durch das Regime als Gebieter von Gehorsam gegenüber Autoritäten interpretiert worden sei (vgl. Benrabah 2004, S. 62).¹¹⁸ Diese

¹¹⁷ Weber (1922/1980) hat sich im begriffsklärenden Teil seiner Herrschaftssoziologie ausschließlich mit der legitimen Herrschaft befasst, und zwar aus seiner Konzeption von Herrschaft als auf einem Mindestmaß an Beherrschtwerdenwollen heraus (vgl. S. 122). Der den Legitimitätsanspruch der Herrschenden bestätigende Legitimitätsglaube der Beherrschten sei wichtig, denn „(k)eine Herrschaft begnügt sich, nach aller Erfahrung, freiwillig mit den nur materiellen oder nur affektuellen oder nur wertrationalen Motiven als Chancen ihres Fortbestandes. Jede sucht vielmehr den Glauben an ihre ‚Legitimität‘ zu erwecken und zu pflegen.“ (a. a. O.). Als die drei Idealtypen legitimer Herrschaft bezeichnet er die charismatische, die traditionale und die legale (vgl. S. 124 ff.).

¹¹⁸ Ähnlichen Tenors ist die in 2.2.3 dargestellte Position Al-Tahir Labibs, der die Entstehung dieser „religiös geprägten Einheit von Herrscher und Volk“ (Hamzawy 2005, S. 34) auf das im Mittelalter vom religiösen Establishment forcierte „Paradigma der Gehorsamkeit“ zurückführt, das

Einschätzung bestätigt die bereits aufgezeigte Problemhaftigkeit der Übertragung religiöser Gebote auf weltliche Angelegenheiten, die die Trennung zwischen Staat und Religion nicht nur nicht intendiert, sondern sogar verunmöglicht.

Die einleitend behauptete Dialektik zwischen Islam und Sozialismus soll nun in programmatischen Texten nachgewiesen werden.

3.1.3 Die rechtliche Verankerung des Islam von 1962 bis 1969

Am 31.12.1962 wurde die Geltung der Gesetze aus der Kolonialzeit aufgehoben (vgl. Mattes 2007, S. 92). Damit entstand der Bedarf nach einer eigenen Verfassung und Gesetzen. Drei programmatische Texte dieser Zeit, die Auskunft geben können über die gewollte Verankerung des Islam, sind

- das Programm von Tripoli (1962),
- die erste Verfassung (1963) und
- die Charta von Algier (1964).

Das Programm von Tripoli

Im Juni 1962 wurde vom *Conseil National de la Révolution Algérienne* (CNRA) eine programmatische Schrift mit dem Namen *Le Programme de Tripoli* ausgearbeitet und verabschiedet. Grimaud (1984) schätzt sie vor allem als eine Reaktion auf die als neokolonialistisch wahrgenommenen Verträge von Evian¹¹⁹ ein (vgl. S. 49).

Auffällig an diesem ersten Dokument ist die nur geringe Anzahl von Passagen, die sich explizit mit dem Islam als einem essentiellen Bestandteil der algerischen Kultur auseinandersetzen. Stora (2004) führt diese Absenz auf den von ihm als marxistisch angehaucht bezeichneten Charakter des Programmes zurück (vgl. S. 11 f.); eine ideologische Ausrichtung, die Grimaud (1984) zufolge den Bedürfnissen der algerischen Bevölkerung entgegenkam:

Herrscher sakralisiere, Opposition zementiere und sogar Präferenzen für bestimmte Staatskonzeptionen, wie den Sozialismus, ausgebildet habe (vgl. S. 34 f.).

¹¹⁹ Die Verträge von Evian sind ein Abkommen über kooperative Zusammenarbeit zwischen Frankreich und Algerien insbesondere auf wirtschaftlicher und kultureller Ebene (s. a. 3.2.1). Noch in der *Charte d'Alger* werden sie als Hindernis der Revolution verurteilt (vgl. Commission Centrale d'Orientation 1964, S. 36).

„Si la fin des privilèges attachés aux droits acquis de la colonisation passe par une modification des structures, c'est là un argument déterminant en faveur d'options socialistes, par ailleurs seules capables de satisfaire la revendication populaire de justice sociale.” (S. 49)

Die Analyse der ersten relevanten Passage (s. u.) lässt eine deutliche Abgrenzung der Autoren vom Volksislam erkennen, worin Nestvogel (1985) eine Durchsetzung der Forderungen der *Oulémas* bei der Formulierung des Programms sieht (vgl. S. 47). Mit Weber (1920/1991) kann hier jedoch auch ein Vorgang der Rationalisierung von Religion ausgemacht werden, dessen eines Element die Abstreifung magischer Elemente sei (vgl. S. 193).¹²⁰ Die Diskreditierung des Maraboutismus als die verbreitetste Form der Volksfrömmigkeit in Algerien ist im *Programme de Tripoli* v. a. jedoch politisch motiviert, nämlich durch die vorgebliche Nähe des Maraboutismus zum Feudalismus während des Kolonialismus:

„[Parallèlement à ce féodalisme agraire et administratif], il convient de noter l'existence d'une autre sorte de féodalisme: le maraboutisme des grandes congrégations.

Ce dernier, qui avait pourtant joué avant 1830 et, épisodiquement jusqu'en 1871, un rôle positif dans la lutte nationale, s'est souvent converti, d'une façon partielle, en un féodalisme administratif. Dans le contexte obscurantiste de la colonisation, il n'a cessé d'exploiter, par la superstition et des pratiques grossières, le sentiment religieux.” [...]

„2) Cependant, si le féodalisme dans sa forme organisée est mort, ses survivances idéologiques et ses vestiges sociaux demeurent. Ils ont contribué à altérer l'esprit de l'islam et entraîner l'immobilisme de la société musulmane.” (Conseil National de la Révolution Algérienne 1962, S. 13 f.)

Die zweite ausführliche Passage zum Islam benennt aktuelle Entgleisungen, etwa die Instrumentalisierung des Islam (!), und würdigt dessen historische Bedeutung:

„Il y a lieu, ici, de dénoncer vigoureusement la tendance qui consiste à sous-estimer l'effort intellectuel et à professer, parfois, un anti-intellectualisme déplacé.

A cette attitude répond, souvent, un autre extrême qui rejoint par plus d'un point le moralisme petit-bourgeois. Il s'agit de la conception qui consiste à utiliser l'Islam à des fins démagogiques pour éviter de poser les vrais problèmes. Certes, nous appartenons à la civilisation musulmane qui a profondément et durablement marqué l'histoire de l'humanité, mais c'est rendre un mauvais service à cette civilisation que de croire que sa renaissance

¹²⁰ Luhmann (1997) spricht sich gegen eine Vorstellung aus, nach der ein magisches Weltbild allmählich durch ein rationales ersetzt würde und belegt dies mit der griechischen Antike (vgl. S. 648). Gleichwohl sieht auch er die Wirksamkeit von Magie für begrenzt an und datiert den Beginn ihres Endes mit dem Buchdruck (vgl. ebd.).

est subordonnée à des simples formules subjectives dans le comportement général et la pratique religieuse.

C'est ignorer que la civilisation musulmane, en tant qu'édification concrète de la société, a commencé et s'est longtemps poursuivie par un effort positif sur le double plan du travail et de la pensée de l'économie et de la culture. De plus, l'esprit de recherche qui l'a animée, son ouverture rationnelle sur la science, les cultures étrangères et l'universalité de l'époque. Ce sont, avant tout, ces critères de création et d'organisation efficiente des valeurs et des apports qui l'ont fait largement participer au progrès humain dans le passé, et, c'est par là que doit débiter toute renaissance véritable. En dehors de cet effort nécessaire, qui doit être entrepris en premier lieu sur des bases tangibles et suivant un processus rigoureusement ordonné la nostalgie du passé est synonyme d'impuissance et de confusion.

Pour nous, l'Islam, débarrassé de toutes les excroissances et superstitions qui l'ont étouffé et altéré, doit se traduire en plus de la religion en tant que telle, dans ces deux facteurs essentiels: la culture et la personnalité." (Conseil National de la Révolution Algérienne 1962, S. 18 f.)

Deutlich wird hier der Islam weniger als tradiertes Glaubenssystem begriffen denn als der Zukunft zugewandter Faktor für eine positive ökonomische, kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung. Hier zeichnet sich bereits eine von Zoubir (2006) erst für den Islamismus ausgemachte Entwicklung des Islam von einer theologischen zu einer von ihm als „soziologisch“ bezeichneten Bewegung ab (vgl. S. 148).

Die Verfassung von 1963

Auch die erste Verfassung widmet dem Islam nur wenige Passagen. In der Präambel wird die Bedeutung des Islam für den Unabhängigkeitskrieg gewürdigt. Zugleich wird die freie Glaubensausübung garantiert und in Art. 4 festgeschrieben. Der Islam wird gleichwohl in diesem Artikel zur Staatsreligion („religion de l'Etat“) erklärt.¹²¹ Sanson (1983) sieht in dieser Formulierung eine Unterordnung des Staates, begriffen als moralische Person, unter göttlichen Willen (vgl. S. 18). Die Systemgrenzen verschwimmen damit zur Unkenntlichkeit. Die „signes laïcissants“ (Chalabi 2005, S. 39), die Chalabi in einigen der programmatischen

¹²¹ In den Verfassungsrevisionen der folgenden Jahrzehnte rückt diese Passage nach vorn (Verfassungen ab 1976: Art. 2). Seit 1976 gibt es einen zusätzlichen Passus, der festlegt, dass keine Verfassungsänderung dem Islam seine Rolle als Staatsreligion absprechen könne (bspw. 1976: Art. 195). Das Gewicht dieser Bestimmung hält sich in Grenzen; einer dieser „unveränderlichen“ Aspekte war 1976 noch der sozialistische Charakter des Staates, der 1996 nicht mehr auftaucht.

Texte ausmacht, können aus dieser Perspektive nur im Sinne einer „laïcité du dedans“ (Sanson 1983, S. 11) verstanden werden, mit der der Antiklerikalismus des Islam bezeichnet wird (im Gegensatz zu einer „laïcité du dehors“, die den Laizismus im Sinne eines Antikonfessionalismus vorstellt [vgl. ebd.]).

Die Erhebung des Islam zur Staatsreligion hat, wie aus einer der *world polity*-Theorie¹²² verpflichteten Studie hervorgeht, essentielle Bedeutung für die Verankerung des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen. „Whether religion is taught at all in schools depends on whether a country has a national religion.“ (Kamens 1992, S. 77) Ebenso ist Ende der 1970er Jahre, wie Deheuvels (1991) aufzeigt, die Verpflichtung des Präsidenten zum Schwur auf den Koran¹²³ als Argument für den (konfessionellen) Religionsunterricht genutzt worden (vgl. S. 26).

Art. 39¹²⁴ legt fest, dass der algerische Präsident muslimischer Religion sein müsse. Hier wird eine deutliche Verletzung des Inklusionspostulats der Komplementärrollen vorgenommen, wie es in 2.3.3 ausgeführt wurde, indem eine von der Vorschrift abweichende Religionszugehörigkeit den Zugang zu einem politischen Amt verwehrt. Gleichzeitig verstößt diese Bestimmung gegen eines der in Art. 10 formulierten Ziele der Republik, nämlich die Bekämpfung jeder Form der Diskriminierung, insbesondere aber solcher auf religiöser Basis.

Die genannten Artikel zeugen insofern von einem deutlichen Unterschied zu den beiden anderen Dokumenten, als hier ein Bekenntnis zum Islam ohne gleichzeitige Anbindung an den Sozialismus erfolgt. Dass damit die Verfassung im Vergleich zur *Charte d'Alger* in Hinblick auf die „islamité“ weniger moderat ist, wie Sanson (1983) behauptet (vgl. S. 17 f.), wird mit der folgenden Analyse dieses Dokumentes ebenfalls sichtbar werden.

¹²² Die *world polity*-These des Neo-Institutionalismus entstand, wie Hasse/Krücken (2005) ausführen, in den 1970er Jahren. „Im Kern geht es hier um Prozesse der Rationalisierung als kulturelles Projekt der Moderne. Dabei dehnen sich die kulturellen Prinzipien der „world polity“ weltweit aus und kreieren in „top down“-Prozessen Staaten, Organisationen und Individuen als ihre Handlungsträger.“ (S. 187)

¹²³ Der in der Verfassung von 1976 verankerte, durch den Präsidenten zu leistende Eid lautet: „Fidèle au sacrifice suprême et à la mémoire des martyrs de notre Révolution sacrée, je jure par Dieu Tout Puissant, de respecter et de glorifier la religion islamique, [...]“ (Art. 110 der Verfassung vom 22.11.1976).

¹²⁴ In den Verfassungsrevisionen der folgenden Jahrzehnte bleibt auch diese Festlegung unverändert, sie erscheint nur an veränderter Position (Verfassung von 1978: Art. 107; Verfassung von 1989: Art. 70; Verfassung von 1996: Art. 73; Verfassungen von 2002 u. 2008 analog).

Die Charta von Algier

Die *Charte d'Alger* entstand 1964 auf dem 3. Parteikongress der FLN. Sie stellt eine Quintessenz der neu formulierten Doktrin der Partei dar (vgl. Le Tourneau 1965, S. 17) und entwickelt die Konturen der algerischen Revolution.

Leca/Vatin sprechen (1978) von einer bemerkenswerten Kohärenz zwischen den beiden ersten Grundsatzprogrammen (vgl. S. 15), die sich auch in der wortwörtlichen Übernahme ganzer Passagen (z. B. im Kapitel zum Bildungswesen) ausdrückt. Adam (1965) macht dennoch mit der Verabschiedung der *Charte d'Alger* in Hinblick auf die Positionierung zum Islam einen Umschwung aus:

„Dans la position des gouvernants, l'année 1964 est marquée par une nette inflexion islamique. [...] On sait que la Charte d'Alger, adoptée par le Congrès du F.L.N., affirme - grâce à des amendements de dernière heure - le caractère musulman de la personnalité algérienne.” (S. 178)

Die Passagen der *Charte d'Alger* zum Islam, deren größere Ausführlichkeit auch auf die insgesamt breitere Darstellung zurückgeführt werden kann, streichen dessen Bedeutung für den Zusammenhalt des algerischen Volkes sowohl in der Zeit der türkischen als auch der französischen Besetzung heraus (vgl. Commission Centrale d'Orientation 1964, S. 9 ff. u. S. 35). Interessanterweise gibt es hier jedoch auch ein Bekenntnis zum kulturellen Erbe der prä-islamischen Zeit, das auch durch die sich anschließende Betonung der Annahme des historischen Erbes des Islam nicht geschmälert wird:

„L'Algérie n'est pas venue à la vie en 1830. Elle est venue à la vie bien avant l'avènement de la civilisation arabo-islamique. Notre terre a produit des hommes valeureux, pour qui l'amour du sol natal s'identifiait à la lutte pour la vie, contre l'oppression.

Comment évoquer l'Algérie sans parler de Massinissa, de Yougourtha. Notre richesse, c'est la diversité dans l'unité. Que nous importe que les théoriciens du colonialisme ou des ambitieux assoiffés de pouvoir se réclament de cette diversité pour tenter de nous diviser. Ils n'ont pas réussi à le faire dans le passé. Encore une fois, ils échoueront. Il suffit que nous agissions pour libérer les hommes de notre pays, pour décider arbitrairement et à leur place du costume qu'ils doivent porter.

Cependant, je¹²⁵ voudrais souligner ici avec force que nous sommes restés et que nous resterons les héritiers de cette civilisation arabo-islamique, qui a été une source d'enrichissement et un facteur de promotion humaine.” (S. 153)

¹²⁵ Diese Passage stammt aus dem IV. Teil der *Charte d'Alger*, einem Bericht des Generalsekretärs der Partei.

Die im Text zu findenden Anspielungen auf die Berber-Vergangenheit Algeriens¹²⁶ zeugen, gemessen an der künftigen politischen Linie des Landes¹²⁷, noch von einer großen zumindest programmatischen Offenheit und Toleranz, die die Stärke ihrer Einheit in der Diversität sieht. Wie aber auch schon im *Programme de Tripoli* erfolgt gleichwohl eine in Teilen wortwörtlich identische Absage an retrograde Kräfte (vgl. S. 35), die zwar nicht in dieser, jedoch in einer anderen Passage deutlich als auf den Maraboutismus bezogen identifiziert werden können (vgl. S. 15). So wie im ersten Text ist die Bemühung erkennbar, den Islam als kompatibel mit dem Sozialismus, ja gar als dessen ‚Antrieb‘ darzustellen (1) und zugleich auch die Wichtigkeit der Revolution für den Islam herauszustreichen (2), woran die Dialektik beider Systeme einmal mehr deutlich wird.

(1) „Il y a des journalistes, des hommes politiques et des pseudo-savants à la solde du colonialisme qui ont voulu inculquer à des générations entières d'Algériens que l'Islam était un obstacle aux programmes.

Notre Révolution démontre depuis un an et demi que l'Islam a sur cette terre malgré les réactionnaires et les éléments rétrogrades soucieux de maintenir leurs privilèges, porté à leur plus haut niveau les principes de la solidarité humaine et de la justice sociale.

Nous irons de l'avant et, dans le respect de nos traditions arabo-islamiques, nous construirons le socialisme.” (S. 153)

(2) „La révolution algérienne se doit de redonner à l'Islam son vrai visage, visage de progrès.” (S. 35)

Ausgehend von diesen Befunden kann tatsächlich eine Kohärenz beider Programme, zumindest was die Positionierung zum Islam angeht¹²⁸, festgestellt werden. Zwar wird der islamische Charakter der algerischen Nation stärker als zuvor betont, dennoch geschieht dies auf die gleiche Weise wie bislang, indem jene Aspekte des Islam betont werden, die ihn als systemverwandt mit dem Sozialismus

¹²⁶ Massinissa war ein Berber-König, der zur Zeit der punischen und dann der römischen Eroberung Algeriens regierte (203-148v. Chr.). Jughurta (†104 v. Chr.) war einer seiner Enkel und machte die nach dem Tod Massinissas vonstatten gegangene Teilung des Reiches rückgängig (vgl. Ageron/Ageron 1974, S. 35 ff.).

¹²⁷ Bereits die inhaltliche Reform des Geschichtsunterrichtes bricht mit dieser toleranten Haltung, indem algerische Geschichte nun erst mit der Verbreitung des Islam einsetzt (vgl. Benrabah 1999, S. 106). Sanson (1983) schätzt dies wie folgt ein: „Il est trop évident que l'Algérie originelle a existé avant d'adhérer à l'Islam et d'apprendre l'Arabe, et que l'Algérie actuelle n'est pas uniquement ce qu'on en fait, par la suite, l'Islam et l'Arabe. Ceci veut dire que l'Algérie entend, par choix idéologique, être de tradition arabo-islamique d'abord. Celli-ci est alors posée comme tradition, non pas exclusive, mais dominante et normative.” (S. 20)

¹²⁸ Inwiefern politisch hier eine neue, radikalere Linie entwickelt wird, führt Le Tourneau (1965) ausführlich aus.

erscheinen lassen. In dieser Figur sehen Autoren wie Sanson (1983) die Besonderheit des algerischen Systems (vgl. S. 21).¹²⁹

Zwischenbilanz

Dem Islam kam in den ersten Jahren der Unabhängigkeit eine zweifach legitimierende Funktion zu, sowohl für den Sozialismus als politischem System als auch für das konkrete Regime. Damit kann ein utilitaristisches Verhältnis der neuen Machthaber zum Islam ausgemacht werden, das den Islam in öffentlich zelebrierter Weise als wichtiges Moment zur Stiftung von Einheit nutzte. Mattes (2007) fasst die dennoch nicht ausbleibende Ambivalenz der Staatsführung treffend mit den folgenden Worten zusammen:

„Das religiös-konservative und islamistische Element wurde durch diese Politik gestärkt, während die Staatsführung den Islam als gesellschaftlich einflußreichen Faktor zwar anerkannte, jedoch eine zu starke Einmischung der Religion in die Politik ablehnte; dies schloß indes nicht aus, daß die Religion zur Unterstützung ihrer Entwicklungsziele eingesetzt werden sollte.“ (S. 58)

Im folgenden Kapitel sind die Konsequenzen dieser Haltung und Interpretation für den Religionsunterricht in der Zeitspanne von 1962 bis 1969 nachzuzeichnen.

3.2 Religion im Bildungswesen 1962-1969

In diesem Kapitel soll im Anschluss an eine kurze Skizzierung der strukturellen und programmatischen Rahmenbedingungen (3.2.1 und 3.2.2) gezeigt werden, welche Bedeutung dem Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen vom Zeitpunkt der Implementierung eines nationalen Bildungswesens (1962) bis zur Initiierung der ersten Bildungsreform (1969) zukam (3.2.3). Ein Exkurs zum kolonialen Bildungswesen zeigt auf, warum Religionsunterricht in einem Land mit einer Staatsreligion überhaupt konträr diskutiert werden konnte (3.2.3.1). Dieser Analyse folgt die Auseinandersetzung mit dem parallel zum öffentlichen Bildungswesen existierenden, halbstaatlichen religiösen Bildungswesen (3.2.4), die wiederum durch einen Exkurs zur Kolonialzeit historisiert wird (3.2.4.1). Ab-

¹²⁹ Köster (1986) hingegen sieht bereits in der Entwicklung der Türkei ab den 1920er Jahren die gleiche Symbiose (vgl. S. 255).

schließlich erfolgt eine Bilanz der Gewichtung religiöser Bildung in den ersten Jahren der Unabhängigkeit.

3.2.1 Die Struktur des staatlichen Bildungswesens

Das postkoloniale Bildungssystem zeichnete sich von Beginn an durch einen hohen Grad an Zentralismus in der Steuerung und Verwaltung aus. In diesem Aspekt sehen Massialas/Jarrar (1983) einen wesentlichen Unterschied zu den differenzierten Strukturen der prä-kolonialen Epoche (vgl. S. 21) (s. a. 1.4).

Welche Bedeutung dem Bildungswesen von Anfang an beigemessen wurde, wird bereits am Umfang der finanziellen Aufwendungen für diesen Sektor ersichtlich. So wurde nach offiziellen Angaben 1964 mehr als ein Viertel der gesamten Staatsausgaben für den Bildungssektor verwendet (vgl. Széll 1967, S. 46).¹³⁰ Ähnliche Zahlen finden sich zeitgleich in anderen arabischen Ländern, weshalb Massialas/Jarrar (1983) die 1950er und 1960er Jahre als „years of educational explosion in the arab world“ (S. 21) bezeichnen.

Die hohen finanziellen Aufwendungen sind mit Sicherheit auch auf die in das Bildungswesen gesetzten Hoffnungen, zur Verbreitung des Sozialismus wesentlich beizutragen, zurückzuführen. Diese über den eigentlichen Bildungsauftrag hinausgehende politische Mission, die Cha et al. (1992) als charakteristisch für junge „Dritte-Welt“-Staaten ausgemacht haben¹³¹, verdeutlicht das folgende Zitat aus der *Charte d'Alger*:

„Il faut ensuite qu'au niveau de toute l'activité intellectuelle du pays (lettres, arts, etc...) le contenu du socialisme soit popularisé de façon à modeler définitivement notre mentalité. A cet égard, il convient d'insister tout particulièrement sur l'importance de l'enseignement à tous les niveaux comme instrument de formation idéologique, ce qui implique notamment une refonte révolutionnaire des programmes légués par le colonialisme et le capitalisme. [...]“ (Commission Centrale d'Orientation 1964, S. 46)

¹³⁰ Zum Vergleich: Frankreich gab 1969 4% des Bruttosozialproduktes für Bildung aus; Algerien hingegen 8% (vgl. Adam 1970, S. 457).

¹³¹ So heißt es in ihrer vergleichenden Studie: „The state tends to be built up and legitimated according to exogenous world standards, and a modern civil society is something to be constructed as a project in the future. Society as it now is tends to be seen as inadequate – inefficient, archaic, corrupt and ‘undeveloped’. The needed new citizen-members will not arise from the normal operation of this society: they must be built up by purposive political and educational schooling.“ (S. 143)

Die hierfür notwendige Reform der übernommenen Lehrpläne Frankreichs war, wie ebenfalls aus dem Zitat hervorgeht, bereits 1964 angedacht und wurde hinsichtlich einiger weniger Unterrichtsfächer wie Geschichte, Geographie und Religion auch durchgeführt (vgl. Bengerhabet-Remaoun 1998, S. 9), blieb in einem umfassenden Sinne jedoch noch fast ein Jahrzehnt aus. Erst mit der Reform der Sekundarstufe (1971) und der Primarstufe (1976) erfolgte eine tatsächliche inhaltliche und strukturelle Lösung vom französischen Bildungssystem (zur Struktur des algerischen Bildungswesens bis 1985 s. **Abb. 2** im Anhang).

Welche Gründe sprachen 1962 gegen eine grundsätzliche Neuordnung des Bildungswesens? Warum erfolgte beispielsweise keine Rückkehr zu vorkolonialen Strukturen, die sogar von französischen Zeitgenossen als sehr effektiv charakterisiert wurden¹³² und deren Leistungen Nestvogel (1985) auch aus der Retrospektive im „Gegensatz zur sogenannten informellen Bildung der meisten schwarzafrikanischen Länder“ (S. 55) als sehr hoch einschätzt? Eine mögliche Antwort aus dem Jahr 1965 lautet:

„Il n’était pas question, en 1962, de prendre de grandes initiatives: c’était déjà une assez rude tâche que de sauver le plus possible de ce qui existait auparavant.“ (Adam/Granai 1964, S. 550)

Auf Grund also der dramatischen Umstände, wie beispielsweise der massiven Emigration französischer Lehrer¹³³, standen pragmatische bzw. materielle Fragen gegenüber ideologischen zunächst im Vordergrund. Kamens (1992) hat demgemäß die weltweit vorkommende Kopie bestehender schulischer Strukturen und Curricula als ähnliche pragmatische Maßnahme der Kosteneinsparung und der Risikominimierung charakterisiert:

„One of the surprises [...] is that there are so few variant forms of curricula in a world with no official political center and a multitude of competing nation-states with diverse traditions and histories. One would expect more ‘noise’ in such a system. One possible explanation is that there are in fact many models of knowledge available in world culture to choose from in building a national curriculum. But the costs of adopting variant forms

¹³² Die Einschätzung des französischen Generals Daumas lautete 1840: „L’instruction primaire était beaucoup plus répandue en Algérie qu’on ne le croit généralement. Nos rapports avec les indigènes des trois provinces ont démontré que la moyenne des individus de sexe masculin sachant lire et écrire était au moins égale à celle que les statistiques départementales ont fait connaître pour nos campagnes.“ (zit. nach Colonna 1975, S. 30)

¹³³ Ersichtlich etwa am Dekret Nr. 63-243, das die Einstellung sogenannter *moniteurs* für das Bildungswesen zum Gegenstand hat. Vgl. hierzu den Aufsatz von Haddab (1979).

are very high for peripheral nations. Because education is such a widely accepted value but at the same time a technically uncertain enterprise, pressures to imitate the most successful powers' practices are intent." (S. 82)

Zudem gab es verbindliche Übereinkünfte mit Frankreich, wie etwa die im Rahmen des Abkommens von Evian abgeschlossene „*Déclaration des principes relative à la coopération culturelle*“ (1962), von deren Einhaltung die finanzielle Unterstützung des Bildungswesens durch Frankreich abhing und die Nestvogel (1985) als „Hindernis für eine national-algerische Bildungspolitik“ (S. 116) einschätzt.¹³⁴

Und auch trotz der (retrospektiv möglicherweise überbewerteten¹³⁵) Reichweite des autochthonen vorkolonialen Bildungswesens hätte dieses kaum den Anforderungen des zwanzigsten Jahrhunderts entsprochen. Denn die inzwischen weiter fortgeschrittene funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft erforderte auch ein eigenständiges und effizienteres System der Erziehung und Bildung. Ebenso sprach der offen bekundete Wille der neuen Machthaber, mit Hilfe des Bildungswesens das Land sowohl wirtschaftlich voranzubringen als auch zu einer nationalen Einheit zu verhelfen, gegen eine Wiedereinführung vorkolonialer Strukturen. Die an den öffentlichen Schulen des 20. Jahrhunderts gemessene Ineffizienz des vorkolonialen ‚Systems‘¹³⁶ kleinformatischer, nichtstaatlicher Primar- und Sekundarschulen, hätte diesen Ambitionen nicht Rechnung tragen können.

Die *inhaltliche* Neufüllung insbesondere geisteswissenschaftlicher Unterrichtsfächer, die im Gegensatz zu einer umfassenden *strukturellen* Reform relativ zügig erfolgte, kann den bisherigen Ausführungen gemäß als ideologisch motiviert gewertet werden. Nestvogel (1985) sieht in ihr ein Charakteristikum der postkolonialen Phase:

¹³⁴ Art. 4 der Deklaration bspw. lautet: „L'Algérie organisera, dans la mesure de ses possibilités, dans les universités algériennes, les enseignements de base communs aux universités françaises, dans des conditions analogues de programmes, de scolarité et d'examens.“ (zit. nach Flory/Miège [Hrsg.] 1962, S. 672).

¹³⁵ Es kann an dieser Stelle nicht ausführlich auf die in der Sekundärliteratur verbreitete Einschätzung, das vorkoloniale Bildungswesen sei ein sehr effektives gewesen, eingegangen werden. Hier würde nur ein direkter Vergleich mit bspw. den Bildungsstrukturen Frankreichs *jener Zeit* Sinn machen. Gleichwohl darf eine solche Einschätzung nicht die in Frankreich relativ kurze Zeit später beginnende Einführung der obligatorischen Grundschule für Jungen und Mädchen ausblenden; eine Entwicklung, die in Algerien nicht absehbar war.

¹³⁶ Colonna (1980) verweist in ihrer Studie zu Koranschullehrern im Aurès darauf, dass hinsichtlich islamischer Bildungseinrichtungen auf Grund ihrer Varianz und Instabilität über die Zeit von einem System nicht gesprochen werden könne (vgl. S. 188 u. S. 199).

„Wie in den meisten unabhängig gewordenen ehemaligen Kolonien haben auch in Algerien die geisteswissenschaftlichen Fächer wie Geschichte, Geographie, Literatur und Philosophie verhältnismäßig früh eine inhaltliche Wandlung in Richtung eines systematischen Studiums des physischen und kulturellen nationalen Milieus sowie eine Assimilation der Werte der arabo-islamischen Zivilisation erfahren.“ (S. 141)

Inwiefern versucht wurde, dem algerischen Bildungswesen trotz der bestehenden Kontinuität mit dem französischen Bildungswesen eine eigene Prägung zu geben, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

3.2.2 Charakteristika des Bildungswesens

Das algerische Bildungsministerium, und hier insbesondere die *Commission supérieure de la réforme de l'enseignement*, entwickelte ab 1962 ein Programm, mit dessen Hilfe das Bildungswesen neu konturiert werden sollte (vgl. Djebbar 2008, S. 176). Als Ziele wurden dessen *Arabisierung* respektive *Algerisierung*, *Demokratisierung* und *wissenschaftlich-technische Ausrichtung* formuliert. Diese Ziele waren sehr allgemein gehalten und auch nur langfristig zu erreichen, wodurch sie über mehrere Jahrzehnte Gültigkeit behielten. Mit ihrer Verwirklichung versprach man sich eine über das Bildungswesen hinausgehende Veränderung der algerischen Gesellschaft, die an eine *nationale* (Arabisierung), *revolutionäre* (Demokratisierung)¹³⁷ und *wissenschaftliche* (wissenschaftlich-technische Ausrichtung) Kultur herangeführt werden sollte. Diese Triade wurde vom zweiten Bildungsminister Algeriens, Ahmed Taleb al-Ibrahimi, 1966 in die Metapher „Etre soi même – de son peuple – de son temps“ (zit. nach Széll 1967, S. 48) übersetzt, die damit exakt das Spannungsverhältnis vieler ehemaliger Kolonien, aber auch der heutigen muslimischen Welt formuliert: die Bewahrung der eigenen Identität und die gleichzeitige, teils gewollte, teils jedoch auch durch den wirtschaftlich-technischen Fortschritt erzwungene Öffnung zur Welt.

¹³⁷ Aus der Charta von Algier lässt sich der Zusammenhang zwischen revolutionärer Kultur und Demokratisierung des Bildungswesens wie folgt ableiten: „En tant que culture révolutionnaire elle contribuera à l'œuvre d'émancipation du peuple qui consiste à liquider les séquelles du féodalisme, les mythes antisociaux et les habitudes d'esprit rétrogrades et conformistes. Elle ne sera ni une culture de caste fermée au progrès ni un luxe de l'esprit.“ (Commission Centrale d'Orientation 1964, S. 44)

Algerisierung und Arabisierung des Bildungswesens

Die Algerisierung des Bildungswesens beinhaltete die Arabisierung des Unterrichtes, ging in jener jedoch nicht vollständig auf. Neben der sukzessiven Ablösung des Französischen als Unterrichtssprache durch Arabisch umfasste die Algerisierung ebenso den Austausch des noch partiell französischen Lehrkörpers wie auch die Implementierung genuin ‚algerischer‘ Unterrichtsinhalte.

„Dans notre pays, la question culturelle implique: [...] L’algérisation des programmes par leur adaptation aux réalités du pays.“ (Conseil National de la Révolution Algérienne 1962, S. 25)

Offiziell stand hinter diesen Maßnahmen die Absicht, die eigene nationale Identität (oder auch die algerische *personnalité*¹³⁸) wiederzufinden und neu zu beleben. Die Minimierung des Einflusses der ehemaligen Kolonialmacht durch die Vertreibung der verbliebenen Algerienfranzosen und die Beseitigung jeglicher Spuren der Kolonialzeit gehörten zwangsläufig zu diesem Ansinnen. Insbesondere mit diesem Teil der Triade wurde das Bildungswesen in den Dienst der staatlichen Ideologie genommen. Zugleich konnte ein ganz pragmatisches Interesse bedient werden: die Schaffung von Arbeitsplätzen durch das Freiwerden unzähliger öffentlicher Funktionen im Bildungssektor.

Demokratisierung des Bildungswesens

Die Demokratisierung des Bildungswesens hatte zuallererst die massive Einschulung algerischer Kinder zum Inhalt. Széll (1967) fasst sie jedoch weiter und versteht unter der Demokratisierung des Bildungswesens auch eine „Chancengleichheit für alle Bürger gemäß ihren Fähigkeiten“ (S. 49)¹³⁹, die insbesondere der ländlichen und der weiblichen Bevölkerung zu Gute kommen sollte sowie Mitgliedern der unteren Gesellschaftsschichten (vgl. S. 91 u. S. 68).

¹³⁸ Wie Széll bereits 1967 feststellt, wurde in offiziellen algerischen Dokumenten stets von einer ‚algerischen Persönlichkeit‘ gesprochen (vgl. S. 49). Scagnetti (2003) untersucht in seinem Aufsatz ausführlich die Verwendung des Wortes *personnalité* anstelle von der in ähnlichen Kontexten eher gebräuchlichen (kollektiven) *identité*.

¹³⁹ Chancengleichheit, wie sie hier von Széll definiert wird, entspricht eher dem in den 1960er u. 1970er Jahren in bundesdeutschen christdemokratischen Kreisen verwendeten Begriff der *Chancengerechtigkeit*, die auf Förderung gemäß Begabungen setzt, wohingegen *Chancengleichheit* eine eher demokratisch-soziale (Zugang zu Bildung für alle) Konnotation hat (vgl. hierzu ausführlich Rolff 1983, S. 361 f.). Ob Szélls Definition von Demokratisierung hier dann genau zutrifft, ist fraglich.

Meyer/Ramirez (2005) zeigen auf, inwieweit diese Vorstellungen ein international standardisiertes Modell vorstellen:

„Sowohl in der allgemeinen als auch in der höheren Bildung werden Formen der Differenzierung, die auf zugeschriebenen Statusmerkmalen wie Ethnizität, Klasse und Geschlecht beruhen, in der ganzen Welt zunehmend stigmatisiert. Internationale Konventionen, die gleiche Bildungschancen und ein Verbot von Diskriminierung fordern, werden von internationalen Organisationen verabschiedet und auf internationalen Konferenzen bestätigt. [...] So gibt es zum Beispiel, ungeachtet der Tatsache, daß die Rollen für erwachsene Männer und Frauen sich weiterhin unterscheiden und von Land zu Land unterschiedlich sind, eine weltweite Tendenz hin zu einheitlichen Lehrplänen und zunehmend ähnlichen Mustern der Bildungsinhalte für beide Geschlechter.“ (S. 223 f.)

Die *world polity*-Forschung geht, wie auch in dem Zitat anklingt, von der Bedeutung international agierender Organisationen, wie der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) und der *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), für die Verbreitung einer Weltkultur aus. Mit seiner Mitgliedschaft in der UNESCO seit 1962 hat Algerien unbestreitbar Anschluss an den von den Organisationen geführten Diskurs gefunden.

Wissenschaftlich-technische Ausrichtung

Auch wenn die Einführung der *Ecole fondamentale polytechnique* erst mit der 1970 eingeleiteten Reform und im Anschluss an eine längere Pilotphase erfolgte, gehörte die wissenschaftlich-technische Ausrichtung („option technique et scientifique“) seit Beginn der Unabhängigkeit zu den erklärten Zielen für das algerische Bildungswesen (vgl. Conseil National de la Révolution Algérienne 1962, S. 25). Denn insbesondere in der naturwissenschaftlichen Bildung galt es eine große Rückständigkeit zu überwinden, die sich zum einen aus dem Fächerkanon des kolonialen Bildungswesens¹⁴⁰ erklären lässt, zum anderen jedoch auch aus der dezidiert geisteswissenschaftlichen bzw. religiösen Ausrichtung der freien muslimischen Schulen in der Kolonialzeit (s. 3.2.3.1) resultierte. Bereits in den 1960er Jahren wurden daher diverse Berufsschulen mit naturwissenschaftlich-technischer Ausrichtung gegründet (vgl. Adam/Granai 1964, S. 539) und auch die Curricula

¹⁴⁰ Adam/Granai (1964) bspw. verweisen auf die Vernachlässigung technischer Fächer in den französischen Schulen für Algerier (vgl. S. 547).

an normalen Primar- und Sekundarschulen dahingehend geringfügig verändert, dass eine Erhöhung der Stundenzahlen für Mathematik und die Einführung von Fächern wie *technologie* erfolgte (vgl. Adam 1965, S. 172). 1962 formulierte der erste algerische Bildungsminister Ben Hamida als Ziel für die neu gegründeten Hochschulen:

„Maintenant que cette Université est nôtre, et que nous avons le contrôle, maintenant que nous avons pris sur les événements, nous voulons posséder la science et la technique pour mieux disposer les richesses de notre pays et les exploiter aux profits des masses. Nos efforts porteront sur la recherche scientifique, véritable moteur de notre Université. Nous mobiliserons budget et intelligence, pour nous doter de laboratoires, pour former et initier notre jeunesse à l'atome et à l'énergie.“ (zit. nach Széll 1967, S. 58)

Dietrich (1966) und Széll (1967) haben aus zeitgenössischer Perspektive diese wissenschaftlich-technische Ausrichtung als wesentliches Charakteristikum sozialistischer Gesellschaften herausgestellt (vgl. Dietrich 1966, S. 133 u. Széll 1967, S. 49). Auch Adam/Granai (1964) legen eine ähnliche Deutung vor, präzisieren jedoch, dass im algerischen Fall zudem die alles bestimmende Dominanz wirtschaftlicher Fragen eine wichtige Rolle für eben jene Tendenz gespielt habe:¹⁴¹

„Dans un pays qui a opté pour le socialisme et où les impératifs économiques sont prioritaires, l'enseignement technique revêt une particulière importance.“ (Adam/Granai 1964, S. 539)

Retrospektiv stellt sich die starke Gewichtung naturwissenschaftlich-technischer Bildung in den 1960er und 1970er Jahren weder als ein Spezifikum Algeriens noch sozialistischer Staaten allgemein heraus. Die mit diesen Fächern verbundenen Hoffnungen auf wirtschaftlichen Erfolg (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S. 98) lassen sich mit Fend (2006) stattdessen als Regionen übergreifender und vom wirtschaftlichen System unabhängiger Trend ab den 1960er Jahren charakterisieren:

„In den 60er Jahren verlagert sich der Schwerpunkt von „institution building“ [erneut]. [...] Im Vordergrund steht das Bemühen, das Bildungswesen, seine Inhalte und Strukturen so zu gestalten, dass es den Ansprüchen einer sich rasch verändernden Welt genügt. Dabei rückt erstmals die ökonomische Funktion des Bildungswesens explizit ins Blickfeld [...]. So wird den modernen Fremdsprachen eine größere Bedeutung beigemessen, ebenso den Naturwissenschaften.“ (S. 225)

¹⁴¹ Vgl. dazu wenig kritisch Krause/Müller 1981, S. 399.

Fend beobachtet hier einen Bedeutungswandel des Bildungswesens, der mit der in den 1960er Jahren bedeutsam gewordenen Humankapitaltheorie¹⁴² zusammenhängt. Es ist demnach die dem Bildungswesen zugeschriebene ökonomische Funktion des Bildungswesens, die den Trend zu naturwissenschaftlichen Fächern bedingt. Dass sich hieraus umgekehrt Abwertungen von nicht für bedeutsam eingestuften Fächern ergaben, ist exemplarisch belegt worden.¹⁴³ Ob der Religionsunterricht in Algerien damit zu einem der für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess als wichtig erachteten Unterrichtsfächer avancieren konnte oder im Gegenteil utilitaristisch als Zeitverschwendung betrachtet wurde, wird noch zu untersuchen sein.

Die in dieser Entwicklung auch zum Ausdruck kommende Abwendung von einer Bildung um ihrer selbst willen; eine Ablehnung ebenso des anders akzentuierten Erziehungsideals des kultivierten Gentleman¹⁴⁴ und demgegenüber der Vorrang der Fachschulung, hat Weber (1922/1980) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts antizipiert und als Charakteristikum bürokratisch verwalteter Staaten identifiziert:

„Erst die moderne Vollbürokratisierung bringt das rationale, fachmäßige Examenswesen zur unaufhaltsamen Entfaltung. [...] Die steigende Bürokratisierung der Verwaltung steigert ihre Bedeutung in England, der Versuch des Ersatzes des halbpatrimonialen alten Bürokratismus durch den modernen brachte sie (an Stelle des ganz andersartigen alten Examenswesens) nach China, die Bürokratisierung des Kapitalismus und sein Bedarf nach fachgeschulten Technikern, Kommis usw. trägt sie in alle Welt.“ (S. 577)

Széll (1967) hat interessanterweise eben in dieser Ablösung der traditionellen Gesellschaft durch die bürokratisch verwaltete mit Hilfe des neuen Bildungstypus eines der sozioökonomischen Ziele der jungen Volksrepublik Algerien ausgemacht: „Das Ziel der technisch-wissenschaftlichen Erziehung beinhaltet eine

¹⁴² Massialas/Jarrar (1983) weisen auf die Bedeutung der Theorie für den arabischen Raum hin (vgl. S. 27).

¹⁴³ Mayntz (1998) bspw. hat dies für die Hochschulpolitik der ehemaligen DDR ausgearbeitet. Sie zeigt auf, dass von dieser Schematisierung vor allem naturwissenschaftlich-technische Fächer profitierten und andere im Gegensatz dazu, wie Mayntz an der Altorientalistik exemplifiziert, unter „Luxusverdacht“ (S. 464) gerieten.

¹⁴⁴ Weber hat in „Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie in seiner Religionssoziologie die sich voneinander unterscheidenden Erziehungsziele der unterschiedlichen Religionen und der mit ihnen verknüpften Herrschaftsordnungen typologisiert und dabei die charismatische, die ständische und die bürokratische Erziehung identifiziert (vgl. dazu Flitner 2001). Ständische Erziehung zeichnet sich Weber (1922/1980) zufolge durch ihre Gegensätzlichkeit zur Fachschulung aus und habe als Ziel vor allem die Abgrenzung zur Schicht der Beherrschten. Sie sei im eigentlichen Sinne „Bildung“ und „Kultivations“-Erziehung“ (S. 640).

Überwindung der feudalen Agrargesellschaft und die Entwicklung zu einer industriellen, bürokratischen“ (S. 91). Der dahinterstehende und erst eigentlich als *Ziel* zu bezeichnende Motivator dieser Ausrichtung, die Überwindung des Still- oder gar Rückstandes der Gesellschaft, wurde auf ökonomischer Ebene mit dem Konzept der „industrialisierenden Industrien“ verfolgt.¹⁴⁵

Mit der Ökonomisierung von Bildung wird das Bildungssystem vor die Entscheidung zwischen einer allgemeinbildenden und einer fachlich bildenden Ausrichtung gestellt. Diese Problematik ist in der Erziehungswissenschaft¹⁴⁶, insbesondere unter Weber nahestehenden Wissenschaftlern¹⁴⁷, viel diskutiert, m. E. aber aus einer anderen, soziologischen Perspektive schlüssig erklärt. Luhmann nämlich hat in „Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt“ (1996) nachgezeichnet, inwiefern die nicht auf eine Zeit¹⁴⁸, ein bestimmtes Wirtschaftssystem oder eine bestimmte Region beschränkte Diskussion um eine generalisierende oder eine spezialisierende Bildung als Ausdruck eines Konfliktes zwischen dem Bildungs- und Wirtschaftssystem gedeutet werden kann, der ihm zufolge mit der Einführung der Schulpflicht begann (vgl. S. 19). Demnach würde die für das Bildungssystem nicht zu verarbeitende, *systemübergreifende* Paradoxie der Einheit der Differenz zwischen System und Umwelt auf *systeminterner* Ebene in einen Widerspruch zwischen *Generalisierung* und *Spezialisierung* transformiert werden. „Was sich im Wirtschaftssystem aus den eigenen Konditionen gleichsam natürlich ergibt, wird für das Erziehungssystem zur Paradoxie. Man muss generalisierend

¹⁴⁵ Bernis (1971) definiert „industrialisierende Industrien“ als „[...] celles dont la fonction économique fondamentale est d'entraîner dans leur environnement localisé et daté un noircissement systématique de la matrice interindustrielle et des fonctions de production, grâce à la mise à la disposition de l'entière économie d'ensembles nouveaux de machines qui accroissent la productivité du travail et entraînent la restructuration économique et sociale de l'ensemble considéré en même temps qu'une transformation des fonctions de comportement au sein de cet ensemble.“ (S. 547)

¹⁴⁶ Eine relativ aktuelle Diskussion des Themas findet sich bspw. in dem Themenheft „Allgemeinbildung oder Grundbildung“ der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (H. 2/2004).

¹⁴⁷ So bspw. Lenhardt (1984). Er kritisiert nicht die Fachschulung des bürokratischen Zeitalters als solche, sondern weist vor allem auf die Gefahren einer *Trennung* von allgemeiner und beruflicher bzw. fachlicher Bildung hin. Bedroht sei zuallererst die Fähigkeit zu zweckrationalem Handeln im Sinne einer autonomen rationalen Setzung von Zwecken *und* Mitteln. Mit einer einseitigen Gewichtung allgemeiner *oder* fachlicher Bildung würde je eine Seite der Medaille vernachlässigt werden und beide Bildungsformen verkämen zu herrschaftsstabilisierenden Faktoren (vgl. S. 163-182).

¹⁴⁸ Wie alt diese Diskussion ist, zeigt in Hinblick auf höhere Bildung m. E. Schleiermachers Plädoyer für ein Fachstudium *im Anschluss* an eine allgemeine philosophische Grundbildung auf (vgl. hierzu Schleiermachers (1808/2000) Schrift „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“).

und spezialisierend ausbilden.“ (S. 21) Luhmann weist zu Recht darauf hin, dass beides gleichzeitig nicht stattfinden könne, und somit das Bildungssystem zwar ständig zwischen beiden Polen oszilliere, sich aber immer zumindest zeitweise für eine Seite entscheiden müsse.

Eine direkte Konsequenz der Kopplung zwischen Wirtschafts- und Erziehungssystem und der damit zusammenhängenden Eingliederung der Bildungs- in die Wirtschaftspolitik¹⁴⁹ ist die Genese der Bildungsplanung in den 1960er Jahren. Zu ihr gehörte in Algerien, wie in anderen (arabischen) Staaten¹⁵⁰ auch, die regelmäßige Verabschiedung von Vier- oder gar Zehnjahresplänen, sogenannten „long-term educational plans“ (Massialas/Jarrar 1983, S. 21). Erst in den nächsten Kapiteln jedoch werden Erfolg und Realistik der hier entwickelten Programmatik zu prüfen sein.

3.2.3 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen: Ein Politikum sui generis

Es ist bereits rekonstruiert worden, dass Algerien zwar aus pragmatischen Gründen zunächst an der französischen Schulstruktur festhielt, diese jedoch geringfügig modifizierte. Eine dieser Modifikationen betraf den Religionsunterricht. Bevor dessen Verankerung im staatlichen Bildungswesen bis zur ersten Bildungsreform nachgezeichnet wird, soll ein Exkurs auf die Relevanz von Religionsunterricht in französischen Schulen für Algerier während der Kolonialzeit eingehen. Die These lautet, dass die hier nicht vorhandene Implementierung eines solchen Unterrichtes und der daraus resultierende, mehrere Jahrzehnte währende Bruch mit einem konfessionellen oder zumindest nicht-laizistischen Bildungswesen ein wesentlicher Grund für die Diskussion um Religionsunterricht an staatlichen Schulen im postkolonialen Algerien ist.

¹⁴⁹ Dazu der zweite algerische Präsident Boumedienne: „La politique éducative se situera elle-même dans l'économie, car l'éducation représente l'un des facteurs essentiels du développement. La planification de l'éducation s'accomplira donc en fonction de la planification générale!“ (Houari Boumedienne 1966; zit. nach Széll 1967, S. 47)

¹⁵⁰ In der ehemaligen DDR bspw. war die exakte Planung auf Grund des rechtlich verankerten Anspruches auf Beschäftigung notwendig, die, so Wolter (1993), lange Zeit auch als Garantie für einen der Ausbildung angemessenen Arbeitsplatz aufgefasst wurde (vgl. S. 67). Bildungsplanung wurde zwar in Planwirtschaften auf die Spitze getrieben, war jedoch auch in marktwirtschaftlichen Ländern populär.

3.2.3.1 *Exkurs: Das koloniale Erbe – die laizistische Schule*

Djebbar (2008) vertritt die These, dass in der postkolonialen Phase bis zur Entwicklung eines spezifisch algerischen Bildungswesens im Zuge der ersten Bildungsreform zwei Bildungssysteme koexistierten, deren Wurzeln in die Kolonialzeit zurückreichen (vgl. S. 179). Einer dieser beiden Vorläufer, das französische Bildungswesen für sogenannte *indigènes*, soll in diesem Exkurs in Hinblick auf seine Positionierung zum Religionsunterricht beleuchtet werden. Der zweite Exkurs (3.3.1) befasst sich dann mit dem anderen Vorläufer des postkolonialen Bildungswesens, den freien reformislamischen Schulen der *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA).

Die Implementierung eines systematischen, landesweit einheitlichen Bildungswesens durch das koloniale Regime in Algerien begann erst in den 1880er Jahren mit der Schaffung eines neuen Schultypus, den *écoles des indigènes*¹⁵¹ (vgl. Colonna 1975, S. 15). Dieser Vorgang ist eine Auswirkung der in der republikanischen Ära praktizierten Bildungspolitik, deren markantestes Merkmal, so Colonna (1975), die modifizierte Übertragung sämtlicher Neuerungen des französischen Bildungswesens auch auf die Kolonie Algerien war (vgl. S. 21). Der Schaffung dieses Schultypus war nämlich in Frankreich 1882 die Verabschiedung des *Loi n° 11, 696 qui rend l'enseignement primaire obligatoire* vorangegangen, das für Frankreich nicht nur eine obligatorische und kostenlose Grundschule vorschrieb, sondern die Schulen auch dem Laizismus verpflichtete. Mit seinem zweiten Artikel wurde der Religionsunterricht aus staatlichen Schulen verbannt.¹⁵² 1883 wurde das Gesetz auch auf Algerien übertragen und eröffnete damit einen neuen Abschnitt für das algerische Bildungswesen, den der kostenlosen, obligatorischen, laizistischen Schulen (Dekret vom 13.02.1883).

Der religiöse Charakter der Schulbildung in Algerien, von der Politik der *Bureaux Arabes*¹⁵³ und deren Schulmodell, den *écoles-arabes françaises*, noch respek-

¹⁵¹ Dieser Schultypus löste die zwischen 1850-1883 existierenden *écoles arabes-françaises* ab. Zu den unterschiedlichen Schultypen vgl. Colonna 1975.

¹⁵² Art. 2 des o. g. Gesetzes hat den Wortlaut: „Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.” (Gesetz vom 08.03.1882)

¹⁵³Die *Bureaux Arabes* waren „regional administrative bureaus which informed and advised the colonial administrators.” (Maussen 2009, S. 59)

tiert¹⁵⁴, wurde damit endgültig abgeschafft. Art. 29 des *Décret étendant à l'Algérie le bénéfice de la loi de séparation des Eglises et de l'Etat* (siehe 3.1.1) bestätigte diese Haltung.¹⁵⁵ Dennoch bedeuteten die Entkonfessionalisierung des Bildungswesens und die Einführung eines substituären Unterrichtsfaches mit dem Namen „Education morale“ keine gänzliche inhaltliche Eliminierung religiöser Inhalte. Aus dem *Plan des études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie* von 1898¹⁵⁶ geht im Gegenteil die Nutzung religiöser Inhalte für die Überzeugungsarbeit („mission civilisatrice“¹⁵⁷), also auf der Ebene einer Handlungsethik, hervor. Auch Bencheikh (2005) sieht in der kolonialen Schule nicht die Verwirklichung des laizistischen Prinzips (vgl. S. 120). Damit erhielt die moralische Erziehung eine kompensatorische Funktion für den Wegfall des Traditionsfaches Religionsunterricht, wie Tremml (1994) sie analog in der jüngeren Vergangenheit für die Einführung des Ethikunterrichtes in der BRD ausmacht (vgl. S. 2). Die gleichzeitige Anerkennung auch der muslimischen Religion erscheint hier im Zwielficht zwischen der Verpflichtung auf republikanische Grundsätze auf der einen und Instrumentalisierung auf der anderen Seite¹⁵⁸; eine Widersprüchlichkeit, die mit Sicherheit auf die Historie des Programms zurückzuführen ist (s. o.).

Wie in 3.1.1 bereits angedeutet, war erklärtes Ziel, die Verwaltung der Kolonie durch die Zusammenarbeit mit „treuen“ Algeriern zu optimieren. Diesem Zweck diente auch die Einrichtung dreier höherer staatlicher Islamschulen ab 1870¹⁵⁹

¹⁵⁴ Mit der Konvention von Bourmont hatte sich Frankreich 1830 zum Respekt der islamischen Religion verpflichtet (vgl. Maussen 2009, S. 59). Guedj (2000) zufolge wurde daher der Schultag geteilt, mit Unterrichtung in der einheimischen Kultur durch algerisches Lehrpersonal am Morgen und in abendländischen Inhalten auf französischer Sprache durch französische Lehrer am Nachmittag (vgl. S. 27).

¹⁵⁵ Art. 29 des Gesetzes vom 27.09.1907 lautet: „[...] *l'enseignement religieux ne peut être donné aux enfants âgés de six à treize ans, inscrits dans les écoles publiques, qu'en dehors des heures de classe.* [...]“

¹⁵⁶ Dieses Programm hatte, wie auch jenes von 1892, erstmalig landesweite Geltung (vgl. Colonna 1975, S. 17) und stellte eine von den „colons“, d. h. den Franzosen in Algerien, erzwungene Adaption und Simplifizierung der französischen Programme dar (vgl. S. 42).

¹⁵⁷ In einer Aussage eines Rektors der *Académie d'Alger* Jeanmaire aus dem Jahr 1901 heißt es: „[...] J. Ferry, Burdeau, comme MM. Combes et Léo Bourgeois, ont déclaré que l'école devait être pour les populations musulmanes une *école élémentaire de civilisation.*“ (zit. nach Colonna 1975, S. 42).

¹⁵⁸ Vgl. dazu Auszüge aus dem Plan von 1898; insb. S. 209 ff. in Colonna (1975).

¹⁵⁹ Zerhouni (2005) zufolge geht die Idee zur Gründung dieser Lehranstalten bis auf das Jahr 1850 zurück; die Spezifizierung und Regulierung der Aufgaben sei jedoch erst 1895 erfolgt (vgl. S. 186). Er berichtet darüber hinaus bereits für die 1860er Jahre von einer Ersetzung des Unterrichtsfaches Theologie durch einen zweiten Kurs zum muslimischen Recht; ein Fach, das praktikabler

(vgl. Nestvogel 1985, S. 42f. u. Colonna 1975, S. 80), die unter anderem Kultuspersonal, aber auch Personal für das Rechtswesen ausbildeten (vgl. Djebbar 2008, S. 172 u. Massialas/Jarrar 1983, S. 19f.).¹⁶⁰ 1946 erfolgte aus der gleichen Logik heraus die Gründung eines Instituts für höhere Islamstudien an der Universität in Algier.

Der eingangs formulierten These, die in der Kolonialzeit aufgebrochene Verankerung eines traditionellen Religionsunterrichts im öffentlichen Bildungswesen habe den postkolonialen Diskurs entscheidend mitgeprägt, soll im Folgenden weiter nachgegangen werden.

3.2.3.2 Die postkoloniale Debatte um Religionsunterricht an öffentlichen Schulen

In der postkolonialen Debatte um den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen standen sich folgende, bereits erwähnte Parteien gegenüber: Die linke Fraktion, anfangs noch repräsentiert durch die *Parti Communiste Algérie* (PCA), die sich 1962 für ein laizistisches Bildungswesen aussprach (vgl. Adam/Granai 1964, S. 554) und die tendenziell konservative Fraktion, 1962 noch repräsentiert von der AOMA.

Die Beibehaltung des laizistischen Bildungswesens wurde von Anfang an diskutiert, wie Adam/Granai (1964) beobachten (vgl. S. 550). Die AOMA vertrat eine gegenteilige Position und konnte sich die Argumentation der FLN zunutze machen. Aus dem folgenden Zitat geht nämlich hervor, dass zumindest in der offiziellen Rhetorik mit dem Religionsunterricht weit größere Ambitionen als die bloße Vermittlung religiöser Kenntnisse verbunden waren:

„L'Algérie a plus qu'aucun autre pays musulman besoin d'un enseignement religieux moderne capable de ressusciter sa personnalité et ses vertus.” (Front de Libération Nationale 1965, S. 9)

für die mit den Schulen verfolgten Ziele (vgl. S. 189) und notwendig durch die offizielle Beibehaltung muslimischen Strafrechtes (s. 3.1.1) war.

¹⁶⁰ Nicht erst in dieser Zeit wurde klar, dass die Schließung traditioneller Bildungseinrichtungen zu einem dramatischen Mangel im Bereich des Bildungswesens, des Kultus und des Rechts geführt hatte (vgl. Colonna 1975, S. 30). In den 1850er Jahren war deshalb der Versuch einer Wiederbelebung der ursprünglichen Lernorte unternommen worden; dieser war jedoch gescheitert. Die neue Strategie, die zur Lösung des nach wie vor bestehenden Problems beitragen sollte, bestand daher nun in der Einrichtung neuer Strukturen (vgl. auch Zerhouni 2005, S. 185).

Erst 1964 wurde der Religionsunterricht durch ein in der Literatur erwähntes (vgl. Adam 1965, S. 179 und Dehevels 1991, S. 24), im JORA jedoch nicht veröffentlichtes Dekret des Bildungsministeriums zum ordentlichen Schulfach an öffentlichen Schulen ab dem Schuljahr 1964/65 erklärt. Vor dem Hintergrund, dass von Beginn an die Fächer Moral, Philosophie und Staatsbürgerkunde (*Instruction civique*) Bestandteil des Curriculums waren¹⁶¹, erscheint die daran gemessen sehr späte Verankerung des Religionsunterrichtes erklärungsbedürftig. Plausibel wird dieser Fakt angesichts der Umstrittenheit dieses Unterrichtsfaches und der noch bestehenden Deckungsgleichheit mit dem französischen Schulsystem. Letzgenannter Aspekt begründete auch das Vorhandensein der Unterrichtsfächer Moral und Philosophie, die es auch im französischen Fächerkanon gegeben hatte und die, wenngleich mit bereits 1963 überarbeiteten Lehrplänen (vgl. Széll 1967, S. 59), übernommen wurden.¹⁶²

Doch auch als der Religionsunterricht bereits ordentliches Unterrichtsfach an öffentlichen Schulen war, riss die Debatte nicht ab. 1966 rechtfertigte Bildungsminister¹⁶³ Ahmed Taleb Ibrahim ihn mit der Begründung, das Schulwesen bedürfe neben den Kernzielen der Arabisierung und Demokratisierung auch einer Ethik, „une éthique fondée“ essentiellement sur le respect de la personne humaine [...]“ (zit. nach Széll 1967, S. 48); eine Haltung, die wenig überraschend angesichts der Biographie Ibrahimis ist (s. 3.1.2).

Die Institutionalisierung eines Religionsunterrichtes im öffentlichen Bildungswesen war nicht nur ein Politikum ersten Grades, sondern hing auch von ganz basalen Fakten ab. Ohne Zweifel konnten vor allem in den ersten Jahren der Unabhängigkeit nicht alle Wünsche in die Realität umgesetzt werden. Gravierende personelle und materielle Mängel bestimmten den Schulalltag. Insbesondere der Perso-

¹⁶¹ Die Verankerung dieser Unterrichtsfächer, nicht aber eines Religionsunterrichtes, wird auch in einem „Protocole relatif à la répartition des établissements de l’enseignement“ vom 16.07.1963 deutlich. Hier heißt es: „Les élèves algériens inscrits dans les établissements et écoles de l’Office Universitaire et Culturel français reçoivent les enseignements qui concourent à la connaissance de leur langue, de leur pays, de leur civilisation (langue arabe pour cinq heures hebdomadaires, histoire, géographie, morale et instruction civique et, en complément aux programmes de philosophie des classes terminales, auteurs philosophiques arabes.“ (Dekret Nr. 63-255; Hervorhebung V. G.)

¹⁶² Dass das Unterrichtsfach Moral/Staatsbürgerkunde nach seiner inhaltlichen Anpassung eventuell auch religiöse Inhalte zum Gegenstand hatte, kann nicht ausgeschlossen werden, lässt sich jedoch mit dem vorhandenen Quellenmaterial nicht rekonstruieren.

¹⁶³ Seit 1966 unterstand der Religionsunterricht nicht länger dem Religions-, sondern dem Bildungsministerium (vgl. Dehevels 1991, S. 24).

nalmangel (vgl. Kateb 2005, S. 190) war ein, wengleich leicht zu instrumentalisierendes, Argument gegen die Etablierung eines Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen. Er bewirkte, dass bis zur ersten Bildungsreform Religionsunterricht mit einem Stundenvolumen von nur einer halben Stunde pro Woche und zwar durch Arabisch-Lehrer unterrichtet wurde (vgl. Grandguillaume 2004, S. 5).

Die Befriedung auch der anderen, der linken Seite, wurde anscheinend durch eine inhaltliche Wandlung des Religionsunterrichtes zu bewerkstelligen versucht. Adam (1965) charakterisiert die Ziele des Religionsunterrichtes der Primarstufe als sehr zeitgemäß: „On reconnaît ici une tendance assez répandue dans l’apologie moderne de l’Islam.” (S. 180) In der Tat finden sich in der Formulierung des Sinns eines solchen Religionsunterrichtes zu erwartende Parallelen zur generellen Lesart des Islam im Algerien der 1960er Jahre, wie sie in 3.1.3 aufgezeigt wurden. So heißt es in der Beschreibung der Lernziele für den Religionsunterricht in der Primarstufe 1964, dass das Kind erkennen solle, „que les obligations religieuses sont des vertus morales et des actions positives qu’il convient d’observer *en raison de leur utilité pour l’individu et la société.*” (zit. nach Adam 1965, S. 180, Hervorhebung V.G.). In dieser Passage wird Religion für das Individuum und die Gesellschaft utilitaristisch gedeutet; eine Interpretation, die sich ähnlich bereits in den programmatischen Schriften abgezeichnet hat. Sie ist logische Konsequenz der moralischen Wendung religiöser Pflichten und führt zum Fehlen einer Scheidung der Bereiche Religion und Moral, die in 2.2.2 bereits problematisiert wurde.

Eine Bilanz des Stellenwertes religiöser Bildung im öffentlichen Schulwesen ist selbstredend problematisch, wenn keine weiteren Angaben zur Verankerung dieses Faches im Curriculum vorliegen. Eingangs wurde jedoch bereits angedeutet, dass es immerhin über mehrere Jahre hinweg Prüfungsordnungen in offiziellen Dekreten und Erlässen gibt, die Informationen zur Relevanz dieses Faches im Rahmen von Prüfungen liefern. Dies gilt sowohl für das *certificat d’études primaires élémentaires*, für das *brevet d’enseignement général* sowie für das *baccalauréat*. Eine Analyse dieser Prüfungsordnungen¹⁶⁴ hat ergeben, dass für keinen

¹⁶⁴ Hierzu wurden ein Erlass vom 14.02.1966, ein Erlass vom 26.05.1966 und Erlass II vom 05.06.1968 ausgewertet (s. Liste der Gesetzestexte im Anhang).

der drei Abschlüsse Religionsunterricht als Prüfungsfach eine Rolle spielte.¹⁶⁵ Lediglich im *baccalauréat normal* (im Gegensatz zum *baccalauréat transitoire*)¹⁶⁶ wird ein Fach mit dem Titel *philosophie musulmane* geprüft (vgl. bspw. Erlass vom 26.05.1966). Während auf den ersten Blick diese zusätzliche Prüfung ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden unterschiedlichen Typen des Abiturs zu sein scheint, wird auf den zweiten Blick ersichtlich, dass der Koeffizient¹⁶⁷ für Philosophie sich im Zweig Philosophie insgesamt nicht unterscheidet. Für das Abitur *option française* im Schuljahr 1968 ist das Fach muslimische Philosophie nur eine von zwei Wahlmöglichkeiten (neben Philosophie) (vgl. Anhang VII des Erlasses vom 10.07.1968). Wie die Beschreibung der Prüfungsinhalte zeigt¹⁶⁸, handelte es sich bei diesem Fach tatsächlich um kein Surrogat für Religionsunterricht, sodass die Aussage, Religionsunterricht habe in den Prüfungen keine Rolle gespielt, nicht eingeschränkt werden muss.

Die analysierten Prüfungsordnungen und die hinzugezogene Fachliteratur geben zusätzlich Auskunft über den Charakter dieses nur marginal vorhandenen Unterrichtsfaches im algerischen Curriculum der 1960er Jahre. Erstmals im Jahr 1969 ist *Education civique et religieuse* eine von drei Wahlpflichtoptionen in der Prüfung des *Brevet d'enseignement général*, und zwar in Form einer einstündigen Prüfung mit dem niedrigsten Koeffizienten (1) (vgl. Erlass vom 04.03.1969). Dieser Passus bestätigt die in der Fachliteratur verbreitete Auffassung, es habe keinen eigenständigen Religionsunterricht gegeben. Guillermou (2005) beispielsweise spricht von einer Integration der religiösen Erziehung in die moralische und staatsbürgerliche seit der Unabhängigkeit (vgl. S. 128; ebenso Grandguillaume 2004, S. 5).

¹⁶⁵ Aus der Absenz des Faches in Prüfungsordnungen ziehe ich, in Analogie zu Massialas/Jarrars Einschätzung bestimmter Unterrichtsfächer (vgl. Massialas/Jarrar 1991, S. 67), den Schluss, dass jenes relativ unbedeutend war.

¹⁶⁶ Nach Széll (1967) machte diese Prüfung den einzigen Unterschied zwischen dem *baccalauréat normal* und dem *baccalauréat transitoire* aus (vgl. S. 59). Für das Jahr 1966 zumindest lässt sich noch ein weiterer Unterschied ausmachen, der in einer zusätzlichen Prüfung in Arabisch oder einer Fremdsprache im *baccalauréat transitoire* besteht (vgl. Erlass vom 26.05.1966).

¹⁶⁷ Der Terminus Koeffizient wird in keiner Prüfungsordnung erklärt; er scheint jedoch ein Maß für die Gewichtung der Prüfungen zu sein.

¹⁶⁸ „Epreuve de philosophie musulmane: l'épreuve consiste en une dissertation *philosophique de caractère générale* ayant trait aux grands courants de la pensée musulmane. [...]“ (Anhang II des Erlasses vom 26.05.1966; Hervorhebung V.G.).

Die eingangs aufgestellte These, die Diskussion um den Religionsunterricht in den ersten Jahren der Unabhängigkeit sei auf das laizistische Bildungswesen in der kolonialen Vergangenheit zurückzuführen, kann dennoch als belegt gelten und wird durch die Erklärungen Massialas/Jarrars‘ (1983) zur großen Varianz im Umfang des staatlichen Religionsunterrichtes (s. 2.2.3.1) zusätzlich gestützt. Die Autoren sehen die Verankerung des Religionsunterrichtes stark in Abhängigkeit sowohl von der Historie als auch von der ideologischen Ausrichtung der jeweiligen Nation (vgl. S. 89).

3.3 Religiöse Parallelstrukturen: Die Genese des religiösen Bildungswesens

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie ab 1964, dem Jahr der Aufnahme von Religionsunterricht in die Curricula staatlicher Schulen also, die Strukturen des ‚religiösen‘ Bildungswesens festgeschrieben wurden. Zunächst erfolgt ein Exkurs zu Bildungsstrukturen in der Kolonialzeit, die als dessen Vorläufer angesehen werden können (3.3.1). Struktur und gesetzliche Rahmung des religiösen Bildungswesens von 1964-1969 sind Gegenstand des folgenden Abschnittes (3.3.2), bevor detaillierter auf dessen Fächerspektrum anhand einer Auswertung von Prüfungsordnungen eingegangen werden soll (3.3.3). Eine Abschätzung der Relevanz des religiösen Bildungswesens in diesem Zeitraum (3.3.4) schlägt den Bogen zur Bilanzierung des Stellenwertes religiöser Unterweisung in der prä-reformatorischen Phase insgesamt.

3.3.1 Exkurs: Schulen von „indigènes” für „indigènes“

„In most MENA countries, European colonial powers had put in place schools restricted to children of European settlers and a very limited number of nationals; these were usually based on mass education systems of the metropole. In addition, a substantial network of education facilities that provided religious instruction existed throughout the region. More or less structured, depending on country and history, the education systems had been in place for centuries [...].”

(World Bank 2008, S. 139)

Religiöse Schulen existierten zur Zeit des Imperialismus in allen besetzten islamischen Ländern parallel zu den importierten Bildungssystemen, wie aus dem Zitat hervorgeht. Eine mit dem Exkurs zu belegende These lautet, dass es die von der *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA) betriebenen, „freien“¹⁶⁹ muslimischen Schulen waren, deren Konzeption von 1964 bis zur ersten Bildungsreform in jene des religiösen Bildungswesens einfluss.¹⁷⁰ Sie unterschieden sich von anderen Formen der Unterweisung¹⁷¹ vor allem durch ihre breite curriculare Aufstellung, aber auch, so die Literatur zum Thema, in ihren Methoden und ihrer Intention. Die These impliziert jedoch keineswegs eine Lesart, die eine lineare Kontinuität zwischen beiden Strukturformen behauptet. Brüche aufzuzeigen, hervorgerufen durch das Prisma der Modernität, ist ebenso wie das Aufzeigen von Parallelen Bestandteil der Rekonstruktion.

Die bereits in 3.1.1 erwähnte Organisation wird in der einschlägigen Literatur gewürdigt¹⁷², jedoch hauptsächlich nicht aus einer explizit an Bildungsfragen interessierten Perspektive (eine Ausnahme bildet hier am ehesten Colonna [1975]). Insgesamt überwiegt darüber hinaus in der Literatur eine verklärende Sicht auf diese Passage in der Geschichte Algeriens, die ihren Platz im Narrativ von der Bedeutung sowohl des Islam als auch einzelner heroischer Gestalten für das Unabhängigwerden Algeriens hat.¹⁷³ Zahlen und Strukturen von diesem Mythos zu

¹⁶⁹ Diesen Ausdruck benutzt Damis (1974). Er hat allerdings nur bedingt Gültigkeit, nämlich insofern, dass die Schulen der AOMA im Gegensatz zu katholischen Privatschulen in Algerien staatlich nicht subventioniert waren und auch in ihren Lehrplänen von jenen der staatlichen Schulen abwichen. Dass sie dennoch der Aufsicht und dem Reglement des Kolonialregimes unterstanden, zeigt die Gesetzeslage klar auf.

¹⁷⁰ Die AOMA war nicht die einzige Organisation ihrer Art, die im Bildungssektor tätig war. Bei Alimazighi (2005) findet sich ein Hinweis auf eine weitere, direkt von der AOMA oder zumindest ebenfalls reformislamisch inspirierte und ähnlich orientierte Organisation („Société pour l’enseignement de la langue arabe“) (vgl. Alimazighi 2005, S. 49ff.).

¹⁷¹ In vorkolonialer Zeit befand sich das Schulwesen, im Gegensatz zu den Verhältnissen im Zentrum des osmanischen Reiches (zu dem Algerien zu dieser Zeit gehörte), vollständig in der Hand religiöser Institutionen (vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 16). Hierzu gehörten die aus vorkolonialer Zeit verbleibenden Koranschulen in Moscheen oder *zaouiyat*, die jedoch, durch die Enteignung der *habous* ihrer materiellen Grundlage beraubt (Gesetz vom 16.06.1851 sowie Ergänzungen zum *Code de l’Indigénat* 1881 [vgl. Alimazighi 2005, S. 48]), ab den 1870er Jahren fast gänzlich zu existieren aufhörten. Spuler (1960) geht jedoch davon aus, dass der Einfluss der Bruderschaften auf gebildete Schichten grundsätzlich zurückgegangen sei (vgl. S. 203), womit bereits hier der Beginn der Rationalisierung der islamischen Religion im Sinne Webers (s. 3.1.3) anzusetzen wäre.

¹⁷² Hier sei insbesondere auf die Monographie von Merad (1967), selbst Mitglied der Unabhängigkeitsbewegung, verwiesen. Auch zwei sehr ausführliche Aufsätze des Orientalisten Höpp (1975 und 1976) und die Aufsätze von Achi (2004 und 2007) sind wichtige Quellen.

¹⁷³ Ein Beispiel: „Ce qui sonnera la fin de ce triste état d’esprit rétrograde et obscurantiste, ce sera l’apparition sur la scène algérienne, de ces hommes nouveaux, d’une autre stature que celle des

bereinigen, ist nicht an allen Stellen möglich. Dies gilt insbesondere für die konkrete Bezifferung der schulischen Einrichtungen, für ihr tatsächliches Funktionsprinzip und vieles mehr. Eine solch kritische Rekonstruktion, die auch hinterfragt, warum die Schulen, wenn doch angeblich ein solcher Hort des Widerstandes, überhaupt gegründet werden durften, ist bislang jedoch noch nicht erfolgt. Wie wichtig eine solch kritische Rekonstruktion wäre, wird auch von der Historikerin Tengour (1998) hervorgehoben (vgl. S. 86 f.).

Trotz dieser Einwände und Bedenken können Zweck und Prinzipien der überwiegend ab den 1930er Jahren gegründeten Schulen zumindest annäherungsweise rekonstruiert werden. Das Engagement der AOMA im Bildungswesen erklärt sich aus ihrer Positionierung zur arabo-islamischen Kultur. Der aus dieser Haltung abgeleitete Anspruch der Tradierung der arabischen Sprache und der islamischen Religion wurde in zahlreichen sozialen Projekten zu verwirklichen versucht, von denen das der freien Schulen nur eines war.¹⁷⁴ Der Grund für die vergleichsweise späte Gründung der Schulen könnte in der Konzeption der bis zu den 1880er Jahre existierenden *écoles arabes-françaises* (s. 3.2.3.1) liegen, die noch zum Erlernen der arabischen Sprache anhand des Korans beigetragen (vgl. Guedj 2000, S. 28) und somit stärker den kulturellen Hintergrund der Schüler respektiert hatten. Letztlich kann erst ab 1907 von einer offiziellen Verbannung des Religionsunterrichtes aus öffentlichen Schulen gesprochen werden. Der Zeitpunkt des Entstehens der reformislamisch inspirierten Schulen lässt sich aber auch, vielleicht sogar v. a. mit den gesteigerten Bildungsaspirationen der algerischen Bevölkerung erklären, wie sie in der Literatur für die Zeit nach dem ersten Weltkrieg festgemacht werden (vgl. bspw. Colonna 1975, S. 33 u. S. 36); ein Umstand, der natürlich auch und noch stärker den *écoles des indigènes* zugute kam.¹⁷⁵

Der wesentliche Unterschied zwischen den französischen und den hier beleuchteten Schulen lag in der Konfessionalität der letzteren, die zwar gesetzeskonform war, die Schulen jedoch einem strengen Regime aus Genehmigungspflicht, Über-

hommes politiques locaux ou des riches et considérés négociants de la place. De ces hommes qu'on appelait les „Oulémas“.” (Mekideche 1998, S. 138)

¹⁷⁴ Hier ist desweiteren die Verquickung der Bewegung mit dem algerischen Scoutismus und das Betreiben kultureller Clubs (*nadis*) (vgl. bspw. Merad 1967, Carlier 1995, Höpp 1975) zu nennen.

¹⁷⁵ Dies insbesondere deshalb, als spätestens ab den 1920er Jahren eine Vereinheitlichung zwischen den algerischen und den französischen Schulprogrammen stattfand (vgl. Colonna 1975, S. 42).

wachung und Restriktionen unterwarf: dem *régime spéciale d'autorisation*. Das 1886 in Frankreich verabschiedete, 1892 auch auf die algerische Kolonie übertragene Gesetz zur Ordnung von Primarschulen formulierte sehr konkrete und überaus strikte Vorgaben, die im Falle der Beantragung der Eröffnung einer Privatschule zu erfüllen waren bzw. für bereits bestehende Schulen galten. Zu den Bestimmungen gehörte beispielsweise die Erteilung der Erlaubnis zur Öffnung der Schulen nur außerhalb der regulären Schulzeiten französischer Schulen (vgl. Alimazighi 2005, S. 51); eine Auflage, die die Schulen in die Rolle eines bloßen *suppléments* drängte.

Bei den Schulen handelte es sich überwiegend um ein- bis zweiklassige Primarschulen für Jungen und Mädchen¹⁷⁶; Sekundarschulen existierten nur wenige (vgl. Merad 1967, S. 346). Sie waren zur Vergabe eines Abschlusses, dem *Certificat des études primaires arabes*, berechtigt.¹⁷⁷ Die Finanzierung erfolgte durch die Gemeinde sowie aus dem *zakat*¹⁷⁸ wohlhabender Algerier (vgl. S. 343). Welchen Fächerkanon die Schulen der AOMA umfassten, geht aus der Literatur nicht eindeutig hervor. Dementsprechend widersprüchlich sind die Bewertung dieses Kanons und damit auch die Klassifizierung der Schulen. Einigkeit herrscht nur bezüglich der Unterrichtsfächer Arabisch und religiöse Unterweisung mit ihren einzelnen Teildisziplinen. Merad (1967) spricht von zusätzlichen Fächern, wie beispielsweise Rechnen, Physik und Stilistik (vgl. S. 347), in besser ausgestatteten Schulen. Djebbar (2008) scheint sich dieser Meinung anzuschließen bzw. Merads positive Wahrnehmung noch zu überbieten, indem er behauptet, dass selbst in nur sehr einfachen Schulen das Angebot über das Spektrum traditioneller Schulen (i. e. Grundkenntnisse in Religion und Arabisch) hinausgegangen sei (vgl. S. 174). Allein auf Grund der Bildungsbiographie der Lehrer muss jedoch davon ausgegangen werden, dass das Hauptaugenmerk auf den beiden erstgenannten Fächern

¹⁷⁶ Es ist davon auszugehen, dass Mädchen und Jungen der islamischen Forderung nach Geschlechtertrennung gemäß separat unterrichtet wurden; belegt wird dies jedoch nur von Collot (vgl. Collot 1987, S. 326).

¹⁷⁷ Colonna (1975) gibt als Abschluss ein gesondertes Zertifikat an, das *certificat d'études réformistes* (vgl. S. 86).

¹⁷⁸ Bezeichnung für eine bestimmte Form des Almosengebens im Islam (vgl. Elger 2001, S. 33).

gelegen haben wird.¹⁷⁹ Weniger euphorisch fällt deshalb beispielsweise Tengours (1998) Einschätzung aus:

„[Or], celle-ci [l'école, V.G.] reste enfermée dans la sphère religieuse, puisque suspendue à un enseignement de type confessionnel. Islam et langue arabe demeurent les deux supports indissociables et fondamentaux de la vision culturelle dominante, que les Ulémas vont reprendre à leur compte, [...]“ (S. 92)

Was den Arabisch-Unterricht anbelangt, so werden hier augenscheinlich bereits die Wurzeln der postkolonialen Sprachpolitik gelegt. Die Präferenz nämlich des klassischen Arabisch gegenüber dem Dialektarabisch, laut Colonna (1975) während der Kolonialzeit die einzige Möglichkeit der Konkurrenz zur französischen Sprache (vgl. S. 34), wurde im unabhängigen Algerien fortgeführt und hat sich zu einer der größten Problematiken des Bildungswesens entwickelt (vgl. exemplarisch Benaissa 1998; Benrabah 1999 u. Arezki 2004).

Dennoch gehen auch kritische Autoren wie beispielsweise Colonna (1975) von modernen, mit denen des französischen Bildungswesens vergleichbaren Strukturen aus (vgl. S. 34), die beispielsweise an der Nutzung eigens hierfür ausgewiesener Räumlichkeiten, ausgestattet mit adäquatem Mobiliar etc., deutlich würden (vgl. Mekideche 1998, S. 138). Damit scheint das explizite Ziel der AOMA, ein nach französischem Vorbild¹⁸⁰ organisiertes, jedoch religiös ausgerichtetes Bildungswesen zu initiieren, zumindest partiell realisiert worden zu sein. Inwieweit dennoch die Schulen an moderne Schulen nicht heranreichen konnten, wird später noch auszuführen sein.

Als Hauptverdienst der hier beschriebenen Schulen notieren Massialas/Jarrar (1983): „The private-sector schools during this era played a major role in filling the gap created by the weak public school system.“ (S. 20) Eine abschließende quantitative Einschätzung der Reichweite dieses Bildungssystems ist auf Grund sehr widersprüchlicher Zahlen aber nur bedingt möglich. Relativ einheitlich wird in der Literatur ein Höhepunkt zu Beginn der 1950er Jahre ausgemacht (vgl.

¹⁷⁹ Merad (1967) charakterisiert insbesondere die Begründer der Bewegung als „hommes de religion“ (S. 301) und gibt an, dass die Lehrer der Reform-Schulen ausschließlich an der *Zaytuna*, einer der ältesten Moscheen Tunesiens mit islamischer Universität, ausgebildet worden seien (vgl. S. 344).

¹⁸⁰ Das Vorbild waren Merad (1967) zufolge, (vermutlich katholische) Privatschulen in Europa (vgl. S. 342); Colonna (1975) hingegen zeichnet Übereinstimmungen mit dem staatlichen französischen Bildungswesen ab den 1880er Jahren nach (vgl. S. 34).

bspw. Széll 1967, S. 28). Dieser ist durch die bereits beschriebenen gesteigerten Bildungsaspirationen im 20. Jahrhundert zu erklären, die ihren Zenit nach dem II. Weltkrieg erreichten. Trotz des „totalen Einschulungsplanes“ von 1944 (vgl. Roussier 1960, S. 214) konnte die Bildungsnachfrage auf Grund unzureichender Strukturen im französischen Bildungswesen nicht befriedigt werden. Das ebenfalls in der Literatur angegebene Absinken der Schülerzahlen ab 1954 kann als Konsequenz der Schließung vieler Schulen auf Grund ihrer vorgeblichen oder tatsächlichen Unterstützung des gerade ausbrechenden Unabhängigkeitskrieges gewertet werden (vgl. Széll 1967, S. 28).

Unabhängig von diesen nur groben Trends schätzt Colonna (1975) die Beeinflussung der algerischen Jugend durch die AOMA dank ihres Engagements auch in anderen Bereichen (s. o.) als relativ weitreichend ein (vgl. S. 34). Für die Schulen muss diese Bilanz dahingehend relativiert werden, als nicht alle sozialen Schichten in ihnen vertreten waren. Im Kontrast zur relativ privilegierten Herkunft der Initiatoren des Bildungswesens (vgl. S. 89 u. S. 102) scheinen die Reformschulen zumindest ab der Zeit nach dem I. Weltkrieg eher von Kindern des einfachen Volkes frequentiert worden zu sein (vgl. Merad 1967, S. 346 u. Colonna 1975, S. 87). Dies lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen:

- die an den Reformschulen vermittelten Kenntnisse, die, insbesondere was die sprachliche Ausrichtung angeht, nicht mit den Bedürfnissen des zunehmend französisch ausgerichteten Arbeitsmarktes konform gingen. Auch die Bildungspatente, die für vergleichsweise attraktive Beschäftigungen in Verwaltungsstrukturen vorausgesetzt wurden, wurden hier nicht verliehen (vgl. Colonna 1975, S. 85 f.). Die Berufsaussichten waren deshalb relativ eingeschränkt und Abgängern dieses Bildungsweges (mit seinen weiteren Stationen der höheren Bildung an arabischen Universitäten in den Nachbarländern oder an noch verbleibenden *Zaouïas*) stand nicht einmal das ganze Spektrum klerikaler Berufe offen, sondern nur der inoffizielle Teil ohne reguliertes Einkommen (vgl. S. 86). Tengour (1998) spricht damit den Betreibern der Schulen eine verklärte Sicht bezüglich ihres ambitionierten Zieles, mit den Schulen auch den Geist der Algerier nachhaltig beeinflussen zu können, zu:

„Dans une telle perspective de récupération, il est pour le moins utopique d’attendre d’une telle école, un progrès quelconque, une renaissance nationale, une chance d’émancipation, une possibilité de réussite, quand les seules possibilités offertes sont le déclassement, d’autant plus qu’elle n’a pas su (a-t-elle les moyens de le faire?) s’approprier les fondements nécessaires à une instruction de type moderne.” (S. 92)

- die Entwicklung ab dem Ende des I. Weltkrieges, die von einer steigenden Bedeutung des ökonomischen Hintergrundes der Schüler an den *Cours normaux*¹⁸¹ geprägt gewesen sei (vgl. Colonna 1975, S. 118)¹⁸² und die wegen der geringeren Attraktivität der Reformschulen, jenen entsprechend weniger begüterte Schüler und Schülerinnen zuführte. Damit trug die Schule als Organisation nicht zur Demokratisierung, sondern im Gegenteil zu einer Stratifizierung der Gesellschaft bei (vgl. S. 122). Es kann hier in Anschluss an Luhmann (1997) ein verkürzter bzw. auch parallel ablaufender Umbau der Gesellschaft von einer primär segmentär¹⁸³ zu einer primär stratifikatorisch differenzierten Gesellschaft beobachtet werden (vgl. S. 611 f.), die jedoch bereits Merkmale primär funktional differenzierter Gesellschaften aufzeigt, etwa in der Autonomisierung des Bildungssystems.¹⁸⁴

Colonna (1975) zeigt mit ihrer Analyse letztlich auf, dass bereits in der Kolonialzeit die Entscheidung für ein Bildungssystem nach französischem Vorbild wegen der mit ihm verbundenen Chancen gefallen war.

„Il est par définition impossible, dans la situation coloniale, à un groupe quel qu’il soit de la société dominée, d’entrer dans un rapport de concurrence effectif avec la culture coloniale dominante, tel qu’il puisse détourner à son profit n’importe quel groupe de la société dominée, ou les garçons qu’il aurait convoités.” (S. 89)

¹⁸¹ Die *cours normaux* waren ein Bildungsweg unter mehreren, der zwischen 1883 und 1939 den sogenannten „indigènes“ offenstand. Er diente der Herausbildung einer assimilierten Elite und rekrutierte seine Schüler nach Empfehlungen von Lehrern, aber auch nach ökonomischen und sozialen Aspekten (vgl. Colonna 1975, S. 98ff.).

¹⁸² Dieser Fakt ist angesichts der Gebührenlosigkeit des französischen Bildungswesens klärungsbedürftig. Er resultiert, so Colonna (1975), aus den nur begrenzten Kapazitäten des Bildungswesens. Es wurde daher angeraten, nur die geeignetsten und (in der Landwirtschaft etc.) am ehesten abkömmlichen Kinder und Jugendlichen zuzulassen (vgl. insb. S. 122).

¹⁸³ Roussier (1960) berichtet noch 1960: „Für die isoliert lebende kabyllische Gebirgsbevölkerung zählt als Gemeinschaft einzig ihre Gruppe, ihr Dorf oder ihr Stamm. Dies trifft auch auf andere Bevölkerungsgruppen als die Bergbewohner zu, [...]“ (S. 209)

¹⁸⁴ Luhmann (1997) weist darauf hin, dass ein „sprunghafter Übergang von segmentären zu funktional differenzierten nicht möglich sein“ (S. 615) dürfte und hebt auch die Schwierigkeiten jener Länder, in denen eine solche Entwicklung stattgefunden hat, hervor (vgl. ebd.). Gleichwohl hebt er die für die Evolution neuer gesellschaftlicher Differenzierungsformen zu beobachtende Notwendigkeit von „Gemengelagen mehrerer Differenzierungsformen“ (S. 612) hervor.

Diese Entwicklung ist eine der Antworten darauf, warum das französische System nach dem Unabhängigkeitskrieg übernommen wurde. Rationales Kalkül, das heißt ökonomische Gründe, spielten laut Colonna (1975), wo möglich, zunehmend die entscheidende Rolle für das Einschlagen des einen oder des anderen Bildungsweges in der Kolonialzeit (vgl. S. 90 u. S. 92), nicht jedoch Werte oder Überzeugungen.¹⁸⁵ Es kann daher eine imaginäre soziale Leiter gedacht werden, deren unterste Stufe die reformislamischen Schulen bildeten, gefolgt von den offiziellen *Médersas*¹⁸⁶ und gekrönt von den *cours normaux* u. ä.

„Nombre d’indices semblent montrer, en effet, que le cours normal draine les élèves les plus appliqués et animés des intentions les plus dociles à l’égard de l’école, les médersas ceux qui, bien qu’en position moyenne également dans l’échelle sociale, pensent pouvoir se définir socialement autrement que par leur valeur scolaire (par leur parenté ou par une tradition culturelle familiale arabophone, ou les deux à la fois).“ (S. 97)

Mit Köster (1986) kann man Charakteristika und Grenzen des Engagements religiöser Erneuerungsbewegungen, wie sie die AOMA darstellte, wie folgt charakterisieren und damit auch die Gründe für ihre nur beschränkte Wirksamkeit aufzeigen:

„[...] Die Frage nach der Bedeutung der religiösen Reformbewegungen für die modernen Gesellschaften, sowohl was ihre „säkularen“ Auswirkungen als auch was ihre religiöse Ausstrahlungskraft betrifft, erscheint vor allem deshalb von allergrößter Wichtigkeit, weil sie sich unter anderem auch als „Erziehungsbewegungen“ verstehen – ohne jedoch systematisch und wissenschaftstheoretisch gründlich darüber nachzudenken. Vielmehr beschränkt sich ihr Erziehungsdenken weithin auf methodische Anweisungen der Einübung in religiös-gesellschaftliches Leben als Folge der Grundeinstellungen, die die Weltreligionen in der heutigen Weltlage einnehmen.“ (S. 279)

Es wird nun zu analysieren sein, welche Rolle dem postkolonialen religiösen Bildungswesen in der algerischen Gesellschaft, aber auch als ‚counterpart‘ des staatlichen Bildungswesens zukam.

¹⁸⁵ Dies gilt auch für den Besuch arabophoner Bildungszweige vor dem I. Weltkrieg, so Colonna (1975), da anfänglich Arabisch-Kenntnisse noch andere Türen auf dem Arbeitsmarkt öffneten (vgl. S. 90).

¹⁸⁶ Bestätigt wird die nur geringe Attraktivität auch der offiziellen *Médersas* gegenüber den *cours normaux* durch bei Zerhouni (2005) veröffentlichte Zahlen. Demnach waren jährlich zum Diplom nur zwischen 10 und 15 Schüler an den *Médersas* zugelassen (vgl. S. 187); dies auf einen in der Literatur nicht belegten hohen Schwierigkeitsgrad zurückzuführen, ist nicht möglich.

3.3.2 Die Struktur des postkolonialen religiösen Bildungswesens

Ab 1964 wurde das 1963 gegründete Religionsministerium¹⁸⁷ mit der Organisation des religiösen Bildungswesens beauftragt (Art. 1 des Dekrets Nr. 64-10), musste jedoch 1966 seine Zuständigkeit für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen an das Bildungsministerium abgeben (s. o.), woraus eine klare Teilung schulisch-religiöser Angelegenheiten resultierte. Nicht nur auf Grund dieser Aufteilung, sondern auch in Folge der Angliederung vieler der ehemals freien Schulen an das öffentliche Bildungswesen¹⁸⁸, beschränkte sich im Zeitraum von 1964-1969 der Einfluss des Religionsministeriums im Bildungssektor auf ein relativ kleines Feld. Seit 1963 verfügte dennoch das Religionsministerium über eine eigene Abteilung für religiöse Bildung (vgl. Dekret Nr. 63-80). Im Zuge des Machtwechsels an Algeriens Spitze 1965 erfuhr die Struktur eine dahingehende Änderung, als nun die Abstufung in eine *sous-direction de l'éducation religieuse* mit einem *bureau de l'enseignement religieux* erfolgte (vgl. Dekret Nr. 65-207), die die oben genannte Abgabe des Religionsunterrichtes an das Bildungsministerium gewissermaßen bereits antizipierte.

Privatschulen, vor allem religiöse Privatschulen, sind, wie eingangs aufgezeigt, in der muslimischen Welt ein fest verankertes Modell, haben jedoch seit dem Ende des Kolonialismus gegenüber öffentlichen Bildungswesen an Bedeutung verloren (vgl. Massialas/Jarrar 1991, S. 22). Der Begriff Privatschule¹⁸⁹ ist, ähnlich wie der der „freien Schule“, nicht ganz korrekt und bedarf einer Spezifizierung. Massialas/Jarrar (1983) nämlich bezeichnen „Kuttabs“ ab ca. dem 9. Jahrhundert nicht nur als „fully institutionalized“, sondern vor allem als Ort der „public education“ (S. 10). Privatunterricht wird von ihnen zumindest für die Entstehungszeit von

¹⁸⁷ Von 1963-1970 trug dieses Ministerium den Namen *Ministère des Habous*. Der Einfachheit halber wird im Verlauf der Arbeit trotz der häufigen Denominationen der Name „Religionsministerium“ verwendet, auch wenn dieser das Aufgabenspektrum des Ministeriums nur ungefähr widerspiegelt.

¹⁸⁸ Bei Roussier (1960) findet sich die dazu im Widerspruch stehende Angabe, dass bereits alle Schulen geschlossen seien (vgl. S. 215). Dass zumindest nicht mehr viele Schulen betrieben worden sein können und die wenigen bestehenden kaum noch frequentiert wurden, geht aus der Rekonstruktion von Dokumenten der AOMA durch McDougall (2004) hervor. Jener berichtet insbesondere von zunehmenden finanziellen Schwierigkeiten der AOMA, aber auch von möglicherweise durch die FLN ausgeübtem Druck auf die Mitglieder der Bewegung, sich dem bewaffneten Kampf anzuschließen (vgl. McDougall 2004, o. S.).

¹⁸⁹ Laut Chalabi (2005) handelte es sich bei den religiösen Schulen Algeriens der 1960er Jahre um staatlich subventionierte Privatschulen (vgl. S. 70).

diesem Typus unterschieden und erinnert in seiner inhaltlichen Ausrichtung („literature, philosophy, history, logic“, aber auch, was die Prinzenerziehung angeht, „social responsibilities and awareness, the art of politics, [...]“ [ebd.]) an den von Weber beschriebenen ständischen Erziehungstypus (s. 3.2.2). Die Bezeichnung der Privatschule oder freien Schule wurde daher für den 1964 entstehenden Schultypus auch von offizieller Seite problematisiert (vgl. Front de Libération Nationale 1965, S. 8) und bald durch die Bezeichnung „*école coranique agréée*“ ersetzt (s. u.). Im Folgenden soll daher die etwas allgemeinere Bezeichnung ‚religiöse Schulen‘ verwendet werden.

Die Struktur des ab 1964 entstehenden und sich sukzessive ausdifferenzierenden religiösen Bildungswesens sieht zu diesem frühen Zeitpunkt wie folgt aus (vgl. Dekret Nr. 64-10):

- enseignement coranique,
- enseignement complémentaire,
- enseignement supérieur islamique.

Zu diesem Zeitpunkt wurde bereits festgelegt, in welchen verschiedenen Typen von Einrichtungen die jeweilige Stufe des religiösen Bildungsweges verankert werden sollte. In Dekret Nr. 64-10 heißt es:

(Art. 2): „*L’enseignement coranique* est assuré par des talebs dans les **écoles coraniques agréées**. [...]”

(Art. 3): „*L’enseignement complémentaire* est donné dans les **instituts musulmans complémentaires** destinés aux élèves âgés de plus de 14 ans et ayant reçu un enseignement religieux. [...]”

(Art. 4): „*L’enseignement supérieur islamique* est assuré par une **Faculté de théologie**. Il est ouvert aux étudiants ayant accompli le cycle normal de l’enseignement religieux, ou ayant reçu une formation jugée valable. En attendant l’ouverture de la Faculté de théologie, cet enseignement est dispensé dans les mosquées selon les normes traditionnelles.” (Dekret Nr. 64-10)

Einige Passagen dieses Gesetzes erfordern eine nähere Erläuterung. Wenn bspw. in Art. 2 von „anerkannten Koranschulen“ die Rede ist, so ist dies ein Hinweis auf die Genehmigungspflicht der Schulen. Die Bedingungen für die Anerkennung der jeweiligen Schule, mit der auch eine finanzielle Unterstützung des Lehrpersonals verbunden war, wurden jedoch erst einige Monate später mit einem das Gesetz

ergänzenden Erlass verbindlich festgeschrieben (s. Art. 9 des Erlasses vom 24.11.1964). In diesem gibt es in vielen Punkten eine Analogie zu jenem Kriterienkatalog, der während der Kolonialzeit von der französischen Administration auf die Schulen der AOMA angewandt wurde (vgl. zur Kolonialzeit Collot 1987, S. 320), bspw. hinsichtlich der Anforderungen in punkto Hygiene¹⁹⁰ und des guten professionellen Rufes des Lehrers (vgl. Art. 2 des Erlasses vom 24.11.1964); alles Hinweise darauf, dass die Schulen von der neuen Regierung ebenso kritisch eingeschätzt wurden wie zu Kolonialzeiten. Weitere Kriterien für die Zulassung waren eine Mindestanzahl von 20 Schülern und ein geeigneter Ort für die Schule („en conformité avec les exigences de la moralité et de la bienséance“ [Art. 1 des Erlasses vom 24.11.1964]). Was verwundert ist, dass das Personal nicht nur über eine entsprechende Qualifikation verfügen, sondern auch algerischer Nationalität sein musste (vgl. Art. 2 des Erlasses vom 24.11.1964). Ein Grund hierfür könnte sein, dass es auf dieser Schulstufe ausreichend algerische Lehrer gab (z. B. von jenen Schulen, denen eine Anerkennung verwehrt wurde), während auf höheren Bildungsniveaus überwiegend auf Personal aus dem Ausland zurückgegriffen werden musste. Diese Vermutung wird durch ein Dekret aus dem selben Jahr gestützt, das die Gründung einer Kommission zum Gegenstand hat, die mit der Integration der Arabisch-Lehrer aus den sogenannten freien Schulen in das staatliche Bildungswesen beauftragt werden sollte (vgl. Dekret Nr. 64-99). Dies sowie die Angliederung einiger ehemaliger Schulen der AOMA deutet darauf hin, dass das religiöse Bildungswesen nicht im gleichen Umfang wie in der kolonialen Zeit aufrecht erhalten oder ganz neu gegründet werden sollte.

Zurückkehrend zum Ausgangspunkt, nämlich der Verteilung des dreistufigen religiösen Bildungsweges auf drei unterschiedliche Schultypen, ist weiterhin anzumerken, dass der Zusatz „complémentaire“ auf der zweiten Ebene bedeutet, dass diese Schulen eine Alternative zum ersten Zyklus am Gymnasium darstellten (vgl. Front de Libération Nationale 1965, S. 9). In der *Révolution Africaine* von 1965

¹⁹⁰ Welch großer Wert auf einwandfreie Hygiene und Gesundheit gelegt wurde, wird mit der Widmung zweier Paragraphen des Erlasses zu diesem Thema deutlich. Diese Dringlichkeit wirkt zunächst befremdlich für Schulen in den 1960er Jahren. Dem offiziellen Parteiorgan der FLN (*Révolution Africaine*) nach befanden sich jedoch viele der verbliebenen freien Schulen in einem desolaten Zustand und wurden gar als „rudimentaires, insalubres et exiguës“ charakterisiert (Front de Libération Nationale 1965, S. 9).

wird dieser Schultypus als eine genuin algerische Erfindung dargestellt (vgl. ebd.). Der entsprechende Abschluss, das heißt ein Äquivalent zum staatlichen *Brevet d'Etudes du Premier Cycle* (bzw. ab 1966 *Brevet d'enseignement général*), wurde per Dekret im Juni 1964 mit dem *El-Ahlya*¹⁹¹ oder *Brevet élémentaire arabe* geschaffen. Inwiefern sich das Diplom von jenem des staatlichen Bildungswesens unterscheidet, wird Gegenstand einer gesonderten Analyse in 3.3.3 sein. Wie aus dem Art. 6 des entsprechenden Gesetzes hervorgeht, baute die entsprechende Prüfung nämlich bis 1968 auf den Lehrplänen staatlicher Schulen auf (vgl. Dekret Nr. 64-191).

Irritierend an der Stufung des nichtstaatlichen religiösen Bildungswesens ist zunächst, dass offensichtlich im Anschluss an das *Brevet élémentaire arabe* ein Theologiestudium aufgenommen werden konnte und dies, obwohl mit ihm nur der erste Zyklus der Oberstufe abgeschlossen wurde (vgl. a. Széll 1967, S. 53). Zudem existierte zu diesem Zeitpunkt noch keine theologische Fakultät bzw. Universität, weshalb die algerischen Absolventen Universitäten des Auslands besuchen mussten (vgl. Széll 1967, S. 54)¹⁹² bzw. der muslimischen Tradition gemäß (vgl. 2.2.3.1) an einer Moschee ein Theologiestudium absolvieren konnten.

1968 wurden zahlreiche neue *Instituts Islamiques* gegründet (vgl. Dekret Nr. 68-449), die, wie aus den Bestimmungen zur Schaffung eines neuen Diploms (*El-Ahlya des sciences islamiques*) bereits im Vorfeld hervorgeht, einen neuen Schultypus darstellen sollten. Inwiefern hier curriculare Modifikationen vorgenommen wurden, wird ebenfalls in 3.3.3 an Hand von Prüfungsordnungen zu rekonstruieren versucht. Strukturelle Änderungen gab es insofern, als das neue Diplom auf den an islamischen Instituten vermittelten Stoff zugeschnitten war; es beruhte damit „sur les programmes des classes de 3ème et de 4ème années des *instituts islamiques*.“ (Art. 6 des Dekrets Nr. 68-192; Hervorhebung V. G.) 1968 erfolgte

¹⁹¹ Die Schreibweise ist in den Gesetzestexten und in der Literatur keine einheitliche; mal heißt es „El Ahlya“, mal „Al-Ahlya“ etc. Ich hab mich für *El Ahlya* entschieden, da diese Schreibweise in den Gesetzestexten häufiger verwendet wird. Das Wort hat vermutlich die Bedeutung „die Erhabenheit“ oder „die Höhe“.

¹⁹² Merkwürdigerweise findet sich in einem Dekret vom Oktober 1963 der Hinweis darauf, dass es ein *Institut d'Etudes Supérieures Islamiques* in Algier gegeben haben muss, das jedoch nirgendwo sonst Erwähnung findet (vgl. Dekret Nr. 63-409). Adam (1974) hingegen berichtet erst von Bemühungen zur Gründung einer solchen Institution ab Anfang der 1970er Jahre. So soll der ab 1970 amtierende Religionsminister Mouloud Kassim die Vorstellung von muslimischen Volluniversitäten entwickelt haben, die – wiederum nach dem Vorbild katholischer Fakultäten in Frankreich – neben Theologie auch moderne Naturwissenschaften anbieten würden (vgl. S. 101).

darüber hinaus eine Anhebung des Mindestalters der Kandidaten für das *Ahlyya des Sciences Islamiques* von 15 auf 17 Jahre (vgl. Erlass II vom 01.07.1968).¹⁹³

Im Anschluss an die Institutionalisierung des neuen Abschlusses wurde ein Dekret erlassen, das den Aufbau des religiösen Bildungswesens neu regeln sollte (vgl. Dekret Nr. 68-385). Es umfasste nunmehr:

- ein *enseignement coranique de base*,
- ein *enseignement complémentaire ou secondaire* und
- ein *enseignement supérieur islamique* (vgl. Art. 1).

Der wesentliche Unterschied bestand nicht in der Bezeichnung der einzelnen Stufen, sondern in der Einführung eines Examens als Bedingung für die Aufnahme an ein *Institut islamique complémentaire* bzw. an ein *Institut islamique du second degré*¹⁹⁴, das gleichwertig mit dem Aufnahmeexamen an Gymnasien und an *Collèges d'enseignement général* (CEG) sein sollte (Art. 3 Dekrets Nr. 68-385). Ebenfalls neu oder überhaupt erst geregelt wurden die Zulassungsbestimmungen für ein Theologiestudium. Demnach waren der Besuch eines *Institut Islamique* sowie das Bestehen des *Baccalauréat d'enseignement islamique* oder die erfolgreiche Absolvierung eines Aufnahmeexamens an der entsprechenden Fakultät Bedingung (vgl. Art. 4 des Dekrets Nr. 68-385). Ähnlich wie schon die vorherigen Bestimmungen ist diese insofern anachronistisch, als zu dem Zeitpunkt die islamischen Institute noch kein Abitur verleihen konnten; jenes wurde erst 1971 geschaffen (siehe 4.3.2).

Im Vorfeld der Umstrukturierung des religiösen Bildungswesens hatte es bereits eine Neuordnung des Religionsministeriums gegeben, das wie zum Zeitpunkt seiner Gründung wieder vier Hauptabteilungen umfasste. Hervorzuheben ist, dass eigens für religiöse Bildung/Erziehung eine separate Abteilung geschaffen wurde (*direction de l'éducation religieuse*). Innerhalb dieser gab es zwei Unterabteilungen, die 1.) mit den Koranschulen und 2.) mit der islamischen Sekundarstufe sowie der höheren Bildung betraut wurden (vgl. Art. 3 des Dekrets Nr. 68-187).

¹⁹³ Bei einem Mindestalter der Schüler von 14 Jahren bei Schuleintritt macht diese Anhebung durchaus Sinn. Auch erscheint ein Studium im Alter von 15 Jahren angesichts der zunehmenden Ausdehnung der Schulzeit nicht mehr zeitgemäß.

¹⁹⁴ Es lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob es sich hier um zwei verschiedene Bezeichnungen für ein und denselben Schultyp handelt, oder, wie das Dekret Nr. 68-449 nahelegt, um verschiedene Schultypen derselben Stufe.

Zum Lehrpersonal an Koranschulen und islamischen Instituten finden sich in unterschiedlichen Dekreten dezente Hinweise. In Dekret Nr. 64-10 ist von „tales“ die Rede (s. dazu 2.2.3.1). Jene Lehrer gehörten zum Korpus des Kultpersonals. Ihre Position war bis 1969 aus diesem Grund eine gänzlich andere als die von Lehrern an öffentlichen Schulen. Verschärft wurde die Kluft noch durch den 1966 beschlossenen Ausschluss des religiösen Personals von der öffentlichen Funktion. In der offiziellen Begründung dieses Vorganges heißt es:

„En raison des conditions particulières de formation, de recrutement, d’avancement et du régime de rémunération des personnels du culte, il a été décidé de ne pas les inclure dans le champ d’application du statut.” (Anordnung Nr. 66-133).

Als tatsächlichen Grund für diese Sonderstellung sieht Deheuvels (1991) die nur sehr begrenzte Ausbildung des religiösen Personals, die eine Gleichstellung mit anderen Ämtern schwierig gemacht habe (vgl. S. 17). Mit dieser Sonderstellung einher ging u. a., dass das Personal nur zum Teil vom Staat, üblicherweise jedoch von der Gemeinde bezahlt wurde und keinen Rentenanspruch hatte (vgl. S. 16). Diese Regelung kann als Bruch mit dem seit den Ottomanen praktizierten Modell der staatlichen Entlohnung religiöser Gelehrter gewertet werden (s. 3.3.1).

Der hohe Stellenwert aber der öffentlichen Funktion in der algerischen Gesellschaft ab den 1960er Jahren wird unter anderem an der Schaffung eines eigenen Ministeriums (*Ministère de la réforme administrative et de la fonction publique* (vgl. bspw. Dekret Nr. 65-168)) deutlich. Colonna (1975) führt die Wurzeln dieser Wertschätzung bis auf die Kolonialzeit zurück:

„Dans la fonction publique, ‘véritable paradis professionnel’, le revenu n’est pas seulement régulier, même s’il est très bas, l’emploi est relativement stable, en tout cas plus qu’ailleurs, d’où la possibilité de concevoir un investissement scolaire, destinant le fils, de nouveau; à un emploi dans la fonction publique.” (S. 101)

Chalabi (2005) schätzt ähnlich die öffentliche Funktion als den Königsweg des sozialen Aufstiegs ein (vgl. S. 71). Eine wesentliche ältere, aber ähnlich gelagerte Positionierung findet sich bereits in Webers Herrschaftssoziologie. Hier entfaltet er unter anderem das Wesen moderner Bürokratien, wie sie sich regelmäßig in Zusammenhang mit der legalen Herrschaft entwickelt haben, und die in ihnen verankerte Stellung des Beamten. Seine Einschätzung lautet:

„Auch der moderne, sei es öffentliche, sei es private, Beamte erstrebt immer und genießt meist den Beherrschten gegenüber eine spezifisch gehobene, ‚ständische‘ soziale Schätzung. Seine soziale Stellung ist durch Rangordnungsvorschriften und, bei politischen Beamten, durch besondere strafrechtliche Bestimmungen für ‚Beamtenbeleidigungen‘, ‚Verächtlichmachung‘ staatlicher und kirchlicher Behörden usw. garantiert. Die tatsächliche soziale Stellung der Beamten ist am höchsten normalerweise da, wo in alten Kulturländern ein starker Bedarf nach fachgeschulter Verwaltung besteht, zugleich starke und nicht labile soziale Differenzierung herrscht und der Beamte nach der sozialen Machtverteilung oder infolge der Kostspieligkeit der vorgeschriebenen Fachbildung und der ihn bindenden Standeskonzventionen vorwiegend den sozial und ökonomisch privilegierten Schichten entstammt. Der an anderer Stelle zu erörternde Einfluß der Bildungspatente, an deren Besitz die Qualifikation zum Amt gebunden zu sein pflegt, steigert naturgemäß das ‚ständische‘ Moment in der sozialen Stellung der Beamten.“ (Weber 1922/1980, S. 553; Hervorhebung im Original)

Auf Grund der Einschätzung dieser unterschiedlichen Autoren liegt es relativ nahe, von einer Geringschätzung des ausgeschlossenen Personals auszugehen. Andererseits ist hier eventuell noch ein Versuch der Trennung zwischen Staat und Religion auszumachen. 1969 erfolgte dann ein Schritt, der als erste Etappe der Aufwertung des Lehrerberufes an religiösen Schulen betrachtet werden kann, nämlich dessen Angleichung an den Status von Lehrern öffentlicher Schulen (vgl. Dekret Nr. 69-154).

3.3.3 Prüfungsordnungen

Das Curriculum der Koranschulen, also der ersten Stufe religiöser Bildung, ist mit dem vorliegenden Quellenmaterial nicht zu rekonstruieren. Dies ist nur für die Islamischen Institute möglich; hier liegen Prüfungsordnungen für den Abschluss *El-Ahlya* bzw. den 1968 eingeführten Abschluss *El-Ahlya des sciences islamiques* vor. Dabei muss beachtet werden, dass Unterrichtsfächer, die möglicherweise zwar existierten, jedoch nicht prüfungsrelevant waren, in den Prüfungsordnungen keine Erwähnung finden. Eine verbindliche Aussage über das tatsächliche Fächerspektrum ist also nicht möglich. Dennoch lässt sich gut nachvollziehen, inwiefern es

- eine Veränderung der Prüfungsinhalte mit der Institutionalisierung des *El-Ahlya des sciences islamiques* im Vergleich zum vormaligen *El-Ahlya* gab und
- in welchen Punkten die Prüfungsinhalte von jenen des *brevet d'enseignement général* abwichen.

Das *programme limitatif*¹⁹⁵ für das Schuljahr 1967 gibt Auskunft über die Fächer, in denen eine Prüfung erfolgte, sowie über die konkreten Prüfungsinhalte (**Spalte 1 von Tab. 5**). Eine ähnliche Auflistung liegt aus dem Jahr 1968 für den neuen Abschluss *El Ahlya des sciences islamiques* vor (**Spalte 2 von Tab. 5**).

Tab. 5: Übersicht über die Prüfungsfächer für das Examen „El-Ahlya“ und für „El-Ahlya des sciences islamiques“ (1967 u. 1968)

<i>Programme limitatif des Ahlya (1967)</i>	<i>Programme limitatif des Ahlya des sciences islamiques (1968)</i>
Histoire Naturelle	Histoire Naturelle
Mathématiques	Mathématiques
Chimie	Chimie
Physique	Physique
Littérature arabe	
	Langue Arabe
Instruction Civique et Education Morale et Religieuse	
Géographie	Géographie
Histoire	Histoire

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in Erlass vom 30.11.1966 und Erlass I vom 01.07.1968.

Aus der Tabelle geht hervor, dass es im Vergleich der Prüfungen des *Ahlya* und *El Ahlya des sciences islamiques* bis auf das Fach Arabische *Literatur/Arabische Sprache*¹⁹⁶ sowie hinsichtlich des Wegfalls der Prüfung in *Instruction Civique et Education Morale et Religieuse* keine Änderungen gab. Auch die genauen Prüfungsinhalte haben sich nicht wesentlich geändert.

¹⁹⁵ Bei den *programmes limitatifs* handelte es sich augenscheinlich um Adaptionen der jährlichen Prüfungsordnungen an die allgemeine Prüfungsordnung, die vermutlich aus personellen und anderen Gründen notwendig waren. Weitere Angaben werden hierzu in den jeweiligen Dekreten nicht gemacht.

¹⁹⁶ Wie aus den genauen Prüfungsinhalten hervorgeht, werden die zu prüfenden Inhalte von *Littérature Arabe* nun unter dem Namen *Langue Arabe* mitgeprüft, wengleich letztgenanntes zusätzliche Inhalte umfasst.

Expliziter Religionsunterricht oder Islamkunde scheint in beiden Prüfungsordnungen erstaunlich wenig verankert zu sein; das einzige Fach, das auf den ersten Blick dem zuzuordnen wäre, fällt sogar mit dem neuen Diplom aus den Prüfungsordnungen heraus. Eine genauere Untersuchung der Inhalte dieses Unterrichtsfaches ergibt jedoch, dass hier eher soziale und historische Fakten geprüft wurden. Religion wurde analog zur Vermittlung im öffentlichen Bildungswesen weltlich ausgelegt und der sozialistischen Propaganda zunutze gemacht, wie die folgende Beschreibung der Prüfungsinhalte des *Ahlyia* verdeutlicht:

- „1) l’Islam : appel à la science et au travail.
- 2) la démocratie en Islam.
- 3) influence du travail productif sur la vie de l’individu et de la société.
- 4) influence de la ligue arabe sur le renforcement de la coopération culturelle.
- 5) la liberté: exigences et limites.” (Erlass vom 30.11.1966)

Eine explizite Beschäftigung mit dem Koran findet vorrangig aus literaturwissenschaftlicher Perspektive im Rahmen des Unterrichtsfaches *Littérature arabe* statt. Wie auch im staatlichen Bildungswesen ist zu diesem Zeitpunkt religiöse Bildung als Unterrichtsfach nicht prüfungsrelevant. Dass dies jedoch nichts über die Verankerung der Fächer im Curriculum aussagt, wird deutlich, wenn Angaben aus der bereits zitierten *Révolution Africaine* hinzugezogen werden, in der neben *Instruction Civique et Education Morale et Religieuse* das Unterrichtsfach *Sciences Islamiques* für die Islamischen Institute genannt wird (vgl. Front de Libération Nationale 1965, S. 9).

Auch der Wegfall der Prüfung in dem hybriden Unterrichtsfach *Instruction Civique et Education Morale et Religieuse* mit der Schaffung des *Ahlyia des sciences islamiques* darf nicht dazu verleiten, ab diesem Zeitpunkt von einer weniger intensiven Beschäftigung mit religiösen Fragen auszugehen. Die neu hinzugekommene Prüfung in *Langue Arabe* dreht sich stärker um derartige Inhalte als zuvor die explizite *Instruction Civique et Education Morale et Religieuse*. Hier tauchen neben den schon 1966 zu findenden literaturwissenschaftlichen Beschäftigungen mit religiösen Texten plötzlich Prüfungen in muslimischem Recht, dem

Koran und der *Hadith*¹⁹⁷ auf. In einem zweiten Erlass vom 01.07.1968, der zusätzlich Angaben zu Prüfungsdauer und zum Gewicht der einzelnen Prüfungen macht, werden weitere Prüfungen benannt, die im *programme limitatif* keine Erwähnung finden. Hervorzuheben sind hier eine mündliche Prüfung zum Koran sowie praktische religiöse Übungen. Wengleich nicht zweifelsfrei davon ausgegangen werden kann, dass das erste Diplom *El Ahlya* nicht auch derartige Prüfungen umfasste, die nur, wie auch 1968, nicht Bestandteil des *programme limitatif* für 1966 waren, kann dennoch unabhängig davon der Religionsunterricht an den Islamischen Instituten der zweiten Generation als eine reine Islamkunde bezeichnet werden. Diese verlässt sogar den Rahmen der bloßen Stoffvermittlung und nimmt stellenweise den Charakter religiöser Praxis an, was ein Hinweis auf das spätere Berufsfeld der Absolventen ist.

Um darüber hinausgehende Differenzen zwischen staatlichem und religiösem Bildungswesen genau benennen zu können, ist auf der Basis der Angaben des eben genannten Erlasses ein Vergleich zum staatlichen Äquivalent, dem *Brevet d'enseignement général*, vorzunehmen. **Tab. 6** zeigt - neben den zusätzlichen Prüfungen im Bereich religiöser Bildung und Praxis im nichtstaatlichen Bildungswesen - eine hier stattfindende stärkere Gewichtung der arabischen Sprache; ersichtlich am Fehlen der *option „français“* sowie an der Freiwilligkeit der Prüfung in den Fremdsprachen¹⁹⁸. Zusätzlich hierzu ist eine relative Nachrangigkeit der Naturwissenschaften zu verzeichnen, die wiederum in der Freiwilligkeit der Prüfungen sowie deren nur geringem Gewicht abzuleiten ist. Es ist zu vermuten, dass diese Charakteristika Einfluss auf die Klientel der Schulen, aber auch auf die sich anschließenden beruflichen Laufbahnen gehabt haben müssen; Aspekte, auf die nun näher eingegangen werden soll.

¹⁹⁷ Bezeichnung für Zeugnisse, die aus der Lebzeit Mohammeds - durch seine Gefährten und den vier rechtgeleiteten Kalifen - überliefert wurden. Der Koran und die in der *Hadith* enthaltene *Sunna* (Worte und Taten) des Propheten bilden zusammen die Quelle der Scharia (vgl. Thoraval 2005, S. 128).

¹⁹⁸ Ausgehend von dem Dekret Nr. 64-191 stellt Adam (1966) fest, dass Fremdsprachen in dieser Prüfung gar nicht verankert sind (vgl. S. 227). Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist in Erlass II vom 01.07.1968 eine fakultative Prüfung in Fremdsprachen vorgesehen, in den *programmes limitatifs* ab 1968 wiederum tauchen Fremdsprachen nicht auf. Wahrscheinlich ist, dass Fremdsprachen in der Prüfungsordnung vorgesehen waren, nicht jedoch von Anfang an tatsächlich angeboten werden konnten. Turin (1974) geht von einer (tatsächlichen) Einführung der beiden Sprachen Französisch und Englisch erst ab dem Jahr 1970 aus (vgl. S. 100).

Tab. 6: Vergleich von Prüfungsfächern des *Ahlya des sciences islamiques* und des *Brevet d'enseignement général*

Prüfungsfach	<i>El-Ahlya des sciences islamiques</i>		<i>Brevet d'enseignement général</i>	
	Charakter d. Prüfung	Dauer u. Koeffizient d. Prüfung	Charakter d. Prüfung	Dauer u. Koeffizient d. Prüfung
<i>Langue arabe/Arabe</i>	schrftl.; obligatorisch	1h30/2 + 2h30/2 + 1h/2	schrftl.; obligatorisch ¹⁹⁹	2h/Diktat bzw. Vokalisierung; Koeffizient 1; Fragen zum Text: Koeffizient 2
<i>Français</i>				
<i>Epreuve littéraire</i>			Mdl. u. schrftl.; obligatorisch; aus zwei Teilen bestehend ²⁰⁰	2h/2 2h/Diktat bzw. Vokalisierung: Koeffizient 1; Fragen zum Text: Koeffizient 2
<i>Mathématiques</i>	schrftl.; obligatorisch	2h/3	obligatorisch	2h/6
<i>Histoire et Géographie</i>	schrftl.; obligatorisch	1h/1	obligatorisch	2h/1/1
<i>Coran</i>	mdl.; obligatorisch	40 min./2		
<i>Physique et Chimie</i>	mdl.; obligatorisch	20 min./1	wahlweise obligatorisch ²⁰¹	2h/3
<i>Sciences naturelles</i>	mdl.; obligatorisch	20 min./1	wahlweise obligatorisch	2h/3
<i>Musique</i>			fakultativ	k.A./1
<i>Pratiques religieuses</i>	praktische Prüfung; obligatorisch	1h30/2		
<i>Langue vivante étrangère</i>	fakultativ	20 min./1	obligatorisch	1h30/2
<i>Des-sin/Calligraphie/Travail manuelle/Couture</i> ²⁰²	praktische Prüfung; obligatorisch	1h30/1	fakultativ	2h/1
<i>Culture physique Education physique</i>	semesterbegleitend	k.A./1	semesterbegleitend	k.A. / 1

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in: Erlass II vom 01.07.1968 und Erlass I vom 05.06.1968.

¹⁹⁹ Je nachdem, ob man das französische oder das arabische Diplom gewählt hatte, gab es ergo eine zusätzliche Prüfung in der Sprache, die „abgewählt“ worden war (vgl. dazu die Bestimmungen der jeweiligen Erlässe).

²⁰⁰ In der Sprache der jeweils gewählten Option (französisch oder arabisch).

²⁰¹ Nur für Schüler/innen an sog. experimentellen Einrichtungen.

²⁰² Nähen war Prüfungsfach für Schülerinnen. In den 1960er Jahren gab es sowohl reine Mädchen- bzw. Jungenschulen (insbesondere Gymnasien), als auch gemischte, wobei auch hier von separaten Klassen für Jungen und Mädchen ausgegangen werden kann (vgl. Adam 1965, S. 172). Die Unterrichts- und Prüfungsinhalte waren, wie am oben stehenden Beispiel ersichtlich, auch an gemischten Schulen teilweise unterschiedlich. In der Literatur finden sich Hinweise darauf, dass die Geschlechtertrennung im Bildungsgesetz von 1964 noch verankert gewesen ist (vgl. Adam/Granai 1964, S. 539; Adam 1965, S. 170). Kateb (2005) gibt für das Jahr 1968 die Einführung der Koedukation auf allen Stufen des Bildungswesens an (vgl. S. 190).

3.3.4 Der Stellenwert des religiösen Bildungswesens

Ausgehend von den Informationen zur Existenz eines separaten, religiös konnotierten Bildungszweiges stellt sich die Frage, welche Bedeutung dieser für die algerische Gesellschaft hatte. Zur Beantwortung gehören sowohl Daten zur quantitativen Entwicklung (Schülerzahlen) als auch zur Zusammensetzung der Schülerschaft sowie zu den beruflichen Aussichten, die sich aus dieser spezifischen schulischen Laufbahn ergaben.

Die Auskünfte zu jeder einzelnen dieser Fragen sind in der Sekundärliteratur spärlich. Sie widersprechen sich darüber hinaus teilweise, sodass insbesondere die Einschätzung der quantitativen Relevanz dieses Bildungszweiges nur eine vorsichtige Annäherung an die tatsächlichen Zahlen sein kann.

Széll (1967) geht für das Schuljahr 1963/64 von 30553 algerischen Schülern an den Koranschulen²⁰³ aus; ähnliche Zahlen (27000) lassen sich für dieses Jahr mit Adam/Granai (1964) ermitteln (vgl. S. 536). Verglichen mit den Schülerzahlen, die für die Zeit um 1960 bekannt sind (s. **Abb. 5** im Anhang), würde sich aus den Zahlen ein eher nicht zu erwartender Anstieg um das Dreifache ergeben. Diese Zahl muss kritisch bewertet werden angesichts der oben beschriebenen Schließungen der Schulen bzw. ihrer Überführung an öffentliche Schulen. Selbst wenn jedoch die enormen Zahlen realistisch sein sollten, werden sie durch eine prozentuale Relationierung, die sich aus dem massiven Anstieg der Schülerzahlen auch im öffentlichen Schulwesen ergibt, deutlich relativiert. Demnach waren nur 2,5-3% der gesamten Schülerschaft an religiösen Schulen (s. **Abb. 8** im Anhang).

Versucht man die Klientel der Schulen des freien religiösen Bildungswesens zu rekonstruieren, stößt man auf weniger widersprüchliche Angaben. Deheuvels (1991) zufolge handelte es sich bei den Schulen um ein Auffangbecken für jene Schüler, die staatliche Schulen mit vierzehn Jahren hatten verlassen müssen (vgl. S. 19 f.). Dass diese Schüler damit die Chance erhielten, trotz der unzureichenden Kapazitäten im staatlichen Bildungswesen eine weiterführende Bildung und sogar

²⁰³ Széll (1967) spricht von „*médersas validées*“ und bezieht sich dabei auf jene Schulen, die dem öffentlichen Schulwesen angegliedert werden sollten. Die von Széll verwendete Bezeichnung ist insofern irreführend, als entweder die Schulen angeschlossen und damit keine *médersas* mehr oder als solche anerkannt und dann „*agrée*“ sind. Wie auch Merad (1967) (vgl. S. 343) bezeichnet er mit dem Wort *médersa* Schulen der Primarstufe und nicht, wie in 2.2.3.1 herausgearbeitet, weiterführende Schulen.

einen anerkannten Abschluss zu erhalten, darf nicht geringgeschätzt werden und gehörte auch zum Selbstverständnis dieser Schulen.²⁰⁴ Eben jene Rolle wurde ihnen auch von der FLN zugesprochen:

„L’enseignement tel qu’il est dispensé dans les instituts islamiques, ne répond pas actuellement autant que l’enseignement général des établissements publics à des nécessités impérieuses. Cependant cet enseignement reste parfaitement adapté à l’évolution de nos besoins et paraît satisfaire les aspirations de tous ceux – et ils sont nombreux – qui n’ont pu bénéficier d’une scolarisation normale.” (Front de Libération Nationale 1965, S. 9)

Wenn man das hier zitierte Parteiorgan der FLN von 1965 nicht als bloße Stimmungsmache gegen die religiösen Schulen liest, scheint es neben hygienischen und räumlichen Missständen (s. o.) auch Mängel personeller und konzeptueller Natur gegeben zu haben. Hier ist von einer fehlenden Einheitlichkeit des Lehrstoffes und der Methoden die Rede, die auf das teilweise nur sehr geringe intellektuelle Niveau des Personals zurückgeführt wird (vgl. Front de Libération Nationale 1965, S. 8); ein Umstand, der in Zusammenhang mit dem Ausschluss von der öffentlichen Funktion von Deheuvels bereits problematisiert wurde (s. 3.3.2). Die von der FLN eingeräumte trotzdem vorhandene Wertschätzung der Islamischen Institute bei der Bevölkerung (vgl. Front de Libération Nationale 1965, S. 8) ist mit Sicherheit auch auf die herausgearbeiteten anders gewichteten Unterrichtsinhalte zurückzuführen, die in der postkolonialen Ära paradoxerweise sowohl traditionell eingestellte Algerier mit möglicherweise niedrigem Bildungsniveau als auch verbliebene Anhänger des Reformislam angezogen haben könnten.

Interessanterweise wird 1965 die Eröffnung weiterer Schulen von der FLN noch kritisch gesehen und diese Haltung mit Aspekten der Qualitätssicherung begründet (vgl. ebd.). Aus der Retrospektive wird deutlich, dass dennoch bis zur ersten Bildungsreform ein Ausbau und damit eine weitere Zerklüftung der Bildungslandschaft stattfanden, wie auch von Adam problematisiert (s. 3.3).

Die beruflichen Aussichten der Absolventen des religiösen Bildungsweges lassen sich mit Hilfe von Dekreten erhellen. Ein Dekret aus dem Jahr 1970 beispielsweise nennt als einen möglichen Beruf in direktem Anschluss an das *Ahlya* den *Imam*

²⁰⁴ So wurde als Aufgabe des religiösen Bildungswesens um 1963 formuliert: „renforcer la position de la langue arabe, de sauver les jeunes qui se voient interdire l’accès à l’Enseignement public parce qu’ils ont dépassé les limites d’âge, et de former de solides cadres religieux.” (zit. nach Deheuvels 1991, S. 21).

des cinq prières (vgl. Anhang des Dekrets Nr. 70-56), der das niedrigste Amt aus dem Korpus der Imame darstellte (vgl. Anordnung Nr. 69-96).²⁰⁵ Die höheren Imam-Ämter sind an höhere Abschlüsse (religiöses Abitur oder Teile dessen) gekoppelt, die es, wie schon ausgeführt, zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht gab. Ausgehend von der zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollzogenen Aufnahme des religiösen Personals in den Kreis der öffentlichen Funktion kann von einer vergleichsweise nur geringen ökonomischen Attraktivität der genannten Berufe ausgegangen werden. Allerdings war bereits 1969, wie ausgeführt, eine Annäherung zumindest des Lehrpersonals der öffentlichen und der religiösen Schulen vorgenommen worden. Die wenigen Angaben sagen darüber hinaus noch nichts dazu aus, ob die Diplomanden auch in säkulare Staatsfunktionen vordringen konnten oder in ganz anderen gesellschaftlichen Bereichen gefragt waren.

Zwischenbilanz

Auch wenn weder Curricula des staatlichen Bildungswesens vorliegen, noch die Struktur des religiösen Bildungswesens lückenlos rekonstruiert werden kann, lassen sich doch für den Zeitraum von 1962-1969 folgende Schlüsse ziehen:

- Im staatlichen Bildungswesen hatte der Religionsunterricht eine geringere Bedeutung, als dies die öffentlichen Beteuerungen von der Wichtigkeit des Islam für die nationale Identität vermuten lassen würden. Dieser Schluss kann aus der Absenz von Prüfungen im Religionsunterricht auf allen Niveaus des Bildungswesens, aus dem nur geringen Stundenvolumen sowie aus der Unterrichtung durch nicht eigens hierfür qualifiziertes Personal gezogen werden.
- Dennoch stellte die Implementierung des Religionsunterrichtes einen markanten Einschnitt in der Entwicklung des Bildungswesens dar, bedeutete sie doch einen Bruch mit dessen laizistischer Vergangenheit. Dass Algerien damit die einzige Kolonie war, die nach ihrem Unabhängigwerden von einem laizistischen zu einem konfessionellen Bildungssystem zurückgekehrt sei, wie in der Literatur geäußert (vgl. Adam 1965, S. 179 in An-

²⁰⁵ Daneben gab es noch Kultdiener, die lediglich Korankenntnisse in unterschiedlichem Umfang nachweisen mussten.

schluss an J. F. Kahn), ist unwahrscheinlich. Zumindest jedoch ist die Wiederaufnahme von Religion in das nationale Curriculum den Ergebnissen einer empirischen Studie zufolge ein eher seltenes Phänomen unter jenen ehemaligen Kolonien, die vormals unter französischer oder spanischer Herrschaft gestanden hatten (vgl. Cha et al. 1992, S. 150 f.).

- Das religiöse Bildungswesen stellte gegenüber dem öffentlichen Bildungswesen einen eigenen, alternativen Bildungsweg mit nur geringem Durchlass zu jenem dar. Schüler des staatlichen Bildungswesens konnten erst zur Prüfung *El Ahlya* antreten, wenn sie mindestens ein Jahr an einem Islamischen Institut (auf der Stufe der *quatrième*) gelernt hatten (vgl. Art. 13 des Erlasses I vom 01.07.1968). Dies scheint ein Beleg für doch relativ große inhaltliche Unterschiede zwischen beiden Bildungswegen zu sein, die sich mit der vergleichenden Analyse der Prüfungsordnungen haben erhärten lassen.

Adam/Granai (1964) stellten bereits zu Beginn der 1960er Jahre das religiöse Bildungswesen in seiner Gänze in Frage; jedoch nicht aus einer republikanisch-laizistischen Haltung heraus, sondern in nahezu prophetischer Voraussicht jener Entwicklung, die Algerien insbesondere ab den ausgehenden 1970er Jahren zu schaffen machen würde:

„On peut s'étonner, [en revanche], de voir maintenir un enseignement religieux autonome du 1^{er} et du 2^e degré. Ne serait-il pas normal, puisque l'islam est religion d'Etat, d'assurer la formation religieuse des jeunes Algériens dans les écoles et les lycées mêmes? Elle y sera assurée, en effet, on n'en saurait douter. Alors pourquoi des établissements spéciaux, chargés d'un enseignement dit ‚religieux‘, qui dispenseront nécessairement aussi un enseignement profane et le feront moins bien que les autres? N'y-a-t-il pas dans cette dualité le risque de former deux jeunessees profondément différentes, dont l'une, moins biens armée pour faire face aux tâches, d'un Etat moderne, mais toute pénétrée du sentiment des droits qu'un Etat musulman doit reconnaître aux détenteurs de la vérité, aura vite fait d'accumuler des rancœurs dont le pouvoir explosif ne saurait être méconnu? N'arrivera-t-il pas un jour où la masse des diplômés de cet enseignement, écartés des postes de direction et même incapables de trouver un emploi, sommeront l'Etat d'aligner le système universitaire tout entier sur leur propre niveau, seule façon pour eux d'entrer de plein pied dans un monde où ils se sentent tragiquement inadéquats?“ (S. 546 f.)

Diese Entwicklung gilt es im nächsten Teil aufzuzeigen.

4 Die erste Bildungsreform (1969-1985) und ihre Auswirkungen auf religiöse Bildung

Nach den ersten Jahren der Unabhängigkeit, in denen zunächst der Wiederaufbau des Landes und die Entwicklung eigener politischer und wirtschaftlicher Strukturen im Vordergrund standen, wurde ab 1969 der Grundstein für eine Reform des Bildungswesens gelegt. Die beginnende stärkere Anbindung der Politik an den Islam, die sich zumindest teilweise an konkreten politischen Maßnahmen nachweisen lässt, spiegelte sich vor allem im Ausbau des religiösen Bildungswesens wider, der bis zu den frühen 1970 Jahren anhielt. Im öffentlichen Bildungswesen hingegen blieb religiöse Bildung bis zur Auflösung des religiösen Bildungswesens vergleichsweise randständig.

4.1 Der politische Umgang mit dem Islam in den 1970er und frühen 1980er Jahren

Analog zu 3.1.3, soll nun für den Zeitraum der 1970er bis frühen 1980er Jahre die politische Verankerung des Islam in programmatischen Schriften rekonstruiert werden. Zuvor jedoch möchte ich an Hand von zwei Beispielen das in der Literatur unisono festgestellte sich wandelnde, aber auch sehr ambivalente Verhältnis der politischen Linie zum Islam illustrieren, das sich in den Islam stärkenden Maßnahmen auf der einen Seite (1) und seiner gleichzeitigen Unterordnung unter den sozialistischen Kurs auf der anderen Seite (2) niederschlägt.

- (1) Als pro-islamisch ist die vom amtierenden Religionsminister Mouloud Kassim 1970 initiierte „Kampagne gegen der Verfall der Sitten“²⁰⁶ zu bezeichnen. Das in ihr zum Ausdruck kommende Bekenntnis zu einem orthodoxen Islam ist so deutlich, dass sie nach Einschätzung Rouadjias (1990) sogar die Vorlage für den in den 1980er Jahren von den Islamisten geführten Diskurs bildete (vgl. S. 21). Ähnlichen Tenors und Inhalts sind die sechs Jahre später von Adam (1977) registrierten staatlichen „mesures

²⁰⁶ Vgl. ausführlich Rouadjia 1990, S. 20 ff.

visant à renforcer le respect des pratiques religieuses“ (S. 511)²⁰⁷, die teilweise in Gesetzestexte einfließen.²⁰⁸

- (2) Bereits in den 1960er Jahren gab es Ansätze zur Verstaatlichung der *biens habous* durch ihre Umwandlung in öffentliche Güter (vgl. Dekret 64-283); eine Gesetzgebung, in der Rouadja eine Fortsetzung kolonialer Praxis sieht (vgl. S. 93).²⁰⁹ Im Zuge der dann in den 1970er Jahren durchgeführten Agrarreform (1971-1976) wurden die *habous* vollständig enteignet (vgl. Art. 36-38 der Anordnung Nr. 71-73). Das 1971 in *Ministère d'Enseignement originel et des affaires religieuses* umbenannte Ministerium war an der Verwaltung der Güter kaum noch beteiligt; es verfügte nur noch über eine *sous-direction des biens waqf* (vgl. Art. 4 des Dekrets Nr. 71-299). Mit diesen Vorgängen geht eindeutig eine Schwächung religiöser Bruderschaften einher und es findet zugleich eine Umsetzung der bereits in den frühen programmatischen Schriften angekündigten Abwendung vom Maraboutismus statt.

Die verstärkte Ausbreitung des Islamismus in den 1970er Jahren²¹⁰, hängt Rouadja zufolge mit der von islamistischer Seite als atheistisch und kommunistisch disqualifizierten Agrarreform zusammen (vgl. S. 32), ist jedoch mit Sicherheit auch auf die indirekte Ermutigung des Regimes durch Zugeständnisse wie den unter (1) benannten zurückzuführen. Inwieweit dabei wichtige Protagonisten der algerischen Politik eine den Islamisten nicht unähnliche Einstellung vertraten, wird etwa an der Person des amtierenden Religionsministers deutlich. Es zeichnete sich darüber hinaus im offiziellen Diskurs zur Religionspolitik bereits zu dieser Zeit ein Konflikt zwischen Authentizität und Aktualität ab, der m. E. an den The-

²⁰⁷ Adam nennt in diesem Zusammenhang das Verbot von Wetten, des Alkoholausschanks, aber auch die Verstaatlichung (katholischer) Privatschulen (s. 3.3.2).

²⁰⁸ Hier sind zu nennen: die Erhebung des Freitags zum Ruhetag (vgl. Anordnung Nr. 76-77), das Wettverbot und das Verbot des Alkoholverkaufs (vgl. Adam 1977, S. 511) (der Konsum war Muslimen mit dem Dekret Nr. 62-147 bereits 1962 untersagt worden), sowie die Schweinezucht (vgl. Dekret Nr. 75-37).

²⁰⁹ In Tunesien erfolgte ein analoger Vorgang bereits in den 1950er Jahren (vgl. Roussier 1960, S. 217).

²¹⁰ Die Wurzeln des Islamismus reichen in die 1960er Jahre zurück. Die bereits erwähnte erste islamistische Vereinigung, *Al-Qiyam*, wurde 1970 aufgelöst (vgl. Dekret vom 16.03.1970).

men des 10. *Séminaire de la pensée islamique*²¹¹ (vgl. a. Adam 1975, S. 454 f.) sowie in programmatischen Texten der 1970er und insbesondere der 1980er Jahre sichtbar wird (s. a. 5.1.1).

4.1.1 Ein neues Programm für eine neue Ära?

Dieses Kapitel geht der Frage nach, ob sich eine veränderte politische Positionierung zum Islam in Grundsatzprogrammen der 1970er Jahre ablesen lässt. Wichtigstes Dokument dieser Art ist die Nationalcharta von 1976, die zeitgleich mit dem ersten Bildungsgesetz Algeriens (s. 4.2.2) nach einem positiven Volksentscheid²¹² verabschiedet wurde. Zentral ist dieses Dokument in mehrfacher Hinsicht, denn es ist

- eine Synopse der aktuellen politischen Leitlinien²¹³,
- Ausgangspunkt nachfolgender fundamentaler Gesetzestexte²¹⁴,
- Maßgabe für die Definition des Islam²¹⁵ und
- Referenzrahmen künftiger Gesetzgebung für das Bildungswesen²¹⁶.

²¹¹ Mit den *Séminaires de la pensée islamique* hat sich Epalza (1978) ausführlicher befasst. Bei ihnen handelte es sich um eine vom Religionsministerium seit 1966 (bzw. 1968 [vgl. Stora 2004, S. 68]) organisierte jährliche internationale Tagung. Die Themen des 10. Kongresses lauteten wie folgt: „1. l'apport de l'Islam au Moyen-Orient et en Espagne, Sicile, etc., et son rôle dans l'avènement de la Renaissance en Europe; 2. la nécessité de l'industrialisation dans le monde islamique et le meilleur choix pour éviter les maux des sociétés de consommation; 3. le culte musulman et le modernisme.“ (Adam 1977, S. 512)

²¹² Das Ergebnis des Volksentscheides belief sich auf 7.130.033 Ja-Stimmen zu 118.508 Nein-Stimmen (für das algerische Territorium sowie die im Ausland lebenden stimmberechtigten Staatsbürger [vgl. JORA vom 30.07.1976]).

²¹³ In *El Moudjahid* vom 30.01.1979 heißt es: „Les grands axes de la politique algérienne sont connus, tracés et solidement fixés à une réalité tangible que sont la Charte nationale et la Constitution. Ces deux textes fondamentaux forment la règle écrite du pays, en dehors aucun citoyen algérien – quel qu'il soit – ne conçoit de s'écarter d'un iota.“ (zitiert nach Rouadjia 1990, S. 9)

²¹⁴ So orientierte sich bspw. die Verfassung von 1979 an der *Charte Nationale* (vgl. Mattes 2007, S. 58).

²¹⁵ So heißt es 1980 in der Bestimmung der Aufgaben des Religionsministers: „Dans le cadre de la concrétisation de la politique nationale, le ministre des affaires religieuses a pour tâche de veiller au développement harmonieux de l'action religieuse telle que définie par la Charte Nationale [...]“ (Art. 1 des Dekrets Nr. 80-30)

²¹⁶ In einem Bericht des algerischen Bildungsministeriums von 1978 heißt es: „La Charte Nationale qui constitue, en quelque sorte, une plateforme référentielle du système éducatif a pour mission de définir un appareil authentiquement national, démocratique et révolutionnaire par ses orientations, moderne et scientifique par ses contenus et ses méthodes, devant supporter une rénovation pédagogique constante.“ (Ministère de l'Éducation 1978, S. 10)

Leca/Vatin (1978) benennen die Funktion der Nationalchartas und schätzen ihre Wichtigkeit wie folgt ein:

„Les Chartes remplissent alors deux fonctions. Elles décrivent la vision que le pouvoir a de la société concrète, empiriquement observable, et la population est largement appelée à critiquer le texte proposé, [...]. La Charte libère la parole et rend public ce qui était seulement chuchoté officieusement [...]. Les Chartes ont en effet pour seconde fonction de constituer une *doxa* et par conséquent d'indiquer les comportements orthodoxes. [...]. La Charte nationale, dit l'article 6 de la Constitution, est la source fondamentale de la politique de la nation et des lois de l'Etat. Elle est la source de référence idéologique pour les institutions du parti et de l'Etat à tous les niveaux.' [...] Non que la société et les élites politiques soient harmonieusement intégrées; conflits d'intérêts et d'idées ne manquent pas, [...]. Mais l'important est que dès qu'un acteur politique cherche à initier à son profit un processus de légitimation qui ne soit fondé ni sur un intérêt sectoriel spécifique (qu'il soit régional ou socio-professionnel), ni sur la tradition de «l'éternel hier», ni sur son charisme personnel, mais sur un «intérêt général» rationnellement construit, il est condamné, s'il veut trouver quelque support social, à user du langage de la Charte.” (Leca/Vatin 1978, S. 16 f.).

Die bereits im Zitat anklingenden textimmanenten Spannungen sowie die der Charta bescheinigte besondere Stellung in der algerischen Politik bilden den Ausgangspunkt für die sich anschließende Analyse sowie eine erneute Betrachtung des Textes in 5.1.1.

Textauswahl und Analyse

Das gesamte Dokument umfasst in der amtlichen Fassung (vgl. Anordnung Nr. 76-57) nahezu 60 Seiten.²¹⁷ Die Feinanalyse wurde daher auf die expliziten Passagen zum Islam beschränkt. **Tab. 7** am Ende des Kapitels gibt Auskunft über Position und Länge des Abschnitts; **Abb. 4** gibt den analysierten Text wieder.

Die Analyse bringt folgende Befunde:

- Der Islam wird, wie in den programmatischen Texten der 1960er Jahre auch, in seiner Wichtigkeit für den Unabhängigkeitskrieg gewürdigt (Z. 4-11).
- Wie auch in den Texten der 1960er Jahre kann auch hier eine enge Verbindung zwischen Islam und Sozialismus ausgemacht werden (Z. 1; 24 f. u. 25

²¹⁷ Das Dokument endet im JORA vom 30.07.1976 auf Seite 770. Das relativ abrupte Ende legt die Vermutung nahe, dass es in einer anderen Ausgabe eine Fortsetzung gab (die nicht auffindig gemacht werden konnte) oder nicht alle Seiten vollständig hinterlegt sind. Insofern gilt der Umfang von 56 Seiten (S. 714-770) nur unter Vorbehalt.

f.); ja erst mit der Befolgung des sozialistischen Weges scheint auch eine vollkommene Erfüllung muslimischer Gebote möglich zu sein (Z. 46-50).

- In Übereinstimmung mit dieser Symbiose wird der Islam als eine (strenge), kämpferische, gerechte und egalitäre Religion dargestellt (Z. 7 f.). Rouadjia (1990) spricht diesbezüglich von sprachlichen Anleihen bei den Islamisten (vgl. S. 21); eine plausible Deutung angesichts des nächsten Befundes:
- Es wird ein zeitlich nicht spezifizierter Niedergang der muslimischen Welt diagnostiziert, dessen Gründe vor allem außerhalb der Religion in sozialen und politischen Missständen zu suchen seien. Im Anschluss an Massialas/Jarrar und Djebbar kann dieser Niedergang im 14. Jahrhundert beginnend datiert werden (vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 15 u. Djebbar 2008, S. 167, 169 u. 183). Der Rekurs auf einen noch nicht beendeten Niedergang der muslimischen Zivilisation wird, besonders in seiner Begründung mit einer Abweichung von der „rechten Religion“, von Zoubir (2006) ebenfalls als wesentlicher Bestandteil der islamistischen Ideologie ausgemacht (vgl. S. 149).²¹⁸
- Der Islam sei an keine weltliche oder geistliche Macht gebunden (Z. 26-28). Die vorgebliche Unabhängigkeit des Islam wird konterkariert durch oben beschriebene Eingriffe des Staates in die Religionsausübung, mehr noch aber durch die sozialistische Ausdeutung der Religion.
- Diese Einheitsideologie, der insbesondere auch die algerischen Schülerinnen und Schüler aussetzen seien, wird von Leca/Vatin (1978) als notwendig angesichts der fehlenden realen kulturellen Einheitlichkeit der algerischen Bevölkerung eingestuft:

„Manifestation d'un unanimisme culturel qui ferait revivre, modernisée, la ‚communauté des croyants‘ (laquelle n'a d'ailleurs jamais été cette culture monolithique que l'on imagine de l'extérieur)? Ce serait plutôt le contraire: c'est parce que la société algérienne a peu de références culturelles communes et que des sous-groupes autonomes se cotoient sans se mélanger, que le discours de l'Etat est sans concurrence: il réalise l'unité minimale dont personne ne peut se passer, la force centripète ressentie comme nécessaire pour compenser les forces de différenciation jouant dans l'économie et la culture.” (S. 17)

Während auf anderen Ebenen (sozial, geographisch etc.) die Diversität zumindest nominell anerkannt werde, gebe es auf dem Gebiet der Religion und der

²¹⁸ Freilich ist die Identifizierung der Verantwortlichen im islamistischen Diskurs eine andere - die Regime selbst, staatliche Oulémas etc. (vgl. Zoubir 2006, S. 149).

Ethnie kein Zugeständnis an den Pluralismus, so Leca/Vatin (vgl. S. 18), wie auch anhand der folgenden Aussage Boumediennes deutlich wird:

„Nous avons opté pour le renforcement de l'unité du peuple et de la nation, tout en poursuivant sans relâche la politique d'arabisation.” (zit. nach Adam 1977, S. 509)

Dies ist eine nennenswerte Veränderung gegenüber den 1960er Jahren und Hinweis auf eine Politik, die Vorspiel späterer Ereignisse, etwa dem sogenannten „Berberfrühling“²¹⁹, ist.

Zwischenbilanz

Die ambivalenten politischen Entscheidungen in den 1970er Jahren (4.1) sowie ein politisches Grundsatzprogramm aus demselben Zeitraum (4.1.1) zeigen ein sehr differenziertes Bild vom Umgang algerischer Politik mit dem Islam in diesem Zeitraum. Die These, das Verhältnis zum Islam habe sich verändert und graduell intensiviert, kann am ehesten an konkreten Maßnahmen beobachtet werden, gilt für die programmatische Ebene, insbesondere in Hinblick auf die Symbiose mit dem Sozialismus, zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht. Es ist stattdessen eine Fortschreibung der programmatischen Texte der 1960er Jahre zu beobachten. Als ursächlich hierfür können die in den 1970er Jahren gestärkten linken Kräfte gesehen werden, die sich in der Agrarrevolution manifestieren. Erst in den 1980er Jahren findet eine Entflechtung beider Ideologien statt. Inwiefern die doch relativ konstant gebliebene utilitäre Betrachtung des Islam sich auf seine Position im Bildungswesen auswirkte, ist Gegenstand von 4.2.

²¹⁹ Bezeichnung für einen im April 1980 in der Kabylei beginnenden Generalstreik für die Anerkennung der berberischen Sprache (vgl. Stora 2004, S. 79 ff.).

Tab. 7: Inhaltsverzeichnis der *Charte Nationale* (1976)

Name des Kapitels ²²⁰	Seiten (in JORA Nr. 61 vom 30.07.1976)
Introduction	714-717
1. L'Édification de la société socialiste	717-724
1. L'Algérie: Un peuple et une nation	717
2. L'Islam et la révolution socialiste	717-718
3. Trois objectifs historiques	718
4. Le socialisme apporte une réponse cohérente aux problèmes de notre temps	718
5. En Algérie, le socialisme est un processus sous-jacent au mouvement de libération nationale	718-719
6. Le socialisme et le tiers-monde	719-720
7. De la révolution démocratique populaire à l'édification du socialisme	720
8. Principes fondamentaux de l'édification du socialisme	720-722
9. Les forces sociales de la révolution	722-724
2. Le Parti et l'État	724-730
3. Les grands axes de l'édification du socialisme	730-742
4. La politique extérieure	744-747
5. Les orientations principales de la politique de développement	747-759
6. Les grands objectifs du développement	759-770

Quelle: Tabelle erstellt nach Anordnung Nr. 76-57

²²⁰ Bei sämtlichen Kapiteln, mit Ausnahme von Kapitel 1, wurde auf den Nachweis der Unterkapitel verzichtet.

Abb. 4: Die Verortung des Islam in der Nationalcharta von 1976

¹II. — L'ISLAM ET LA REVOLUTION SOCIALISTE

²Le peuple algérien est un peuple musulman.

³L'Islam est la religion de l'Etat.

⁴Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se ⁵révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre ⁶toutes les entreprises de dépersonnalisation. C'est dans un ⁷Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de ⁸l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires ⁹heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie ¹⁰morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ¹¹ont permis de vaincre.

¹²Le déclin du monde musulman ne s'explique pas par des ¹³causes purement morales. D'autres facteurs de nature matérielle, ¹⁴économique et sociale tels que les invasions étrangères, les ¹⁵lutttes intestines, la montée des despotismes, l'extension de ¹⁶l'oppression féodale et la disparition de certains circuits écono¹⁷miques mondiaux, y ont joué un rôle déterminant. Aussi, ¹⁸l'éclosion des superstitions et le foisonnement des mentalités ¹⁹passéistes ne doivent pas être considérés comme des causes ²⁰mais plutôt comme des effets. Concentrer ses attaques sur ces ²¹pratiques aberrantes et en négliger le conditionnement social, ²²c'est tomber dans un moralisme inopérant. En fait, pour se ²³régénérer, le monde musulman n'a qu'une issue : dépasser ²⁴le réformisme et s'engager dans la voie de la révolution sociale.

²⁵La révolution entre bien dans la perspective historique de ²⁶l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à ²⁷aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun ²⁸pouvoir temporel. Ni le féodalisme ni le capitalisme ne peuvent ²⁹le revendiquer ou s'en prévaloir. L'Islam a apporté au monde une ³⁰conception très élevée de la dignité humaine qui condamne le ³¹racisme, le chauvinisme, l'exploitation de l'homme par l'homme. ³²Son égalitarisme foncier peut trouver une expression adaptée ³³à chaque époque.

³⁴Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, ³⁵aujourd'hui, se confond avec celui du Tiers-Monde, de prendre ³⁶conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et ³⁷spirituel, de le réassimiler à la lumière des valeurs et des ³⁸mutations de la vie contemporaine. C'est dire que toute ³⁹entreprise qui se fixe, aujourd'hui, pour objectif une recons⁴⁰truction de la pensée musulmane, doit, pour être crédible, ⁴¹renvoyer obligatoirement à une entreprise beaucoup plus vaste: ⁴²la refonte totale de la société.

⁴³A notre époque de transformations sociales décisives, les ⁴⁴peuples musulmans sont appelés à secouer les jougs ana⁴⁵chroniques du féodalisme, du despotisme, de l'obscurantisme ⁴⁵sous toutes ses formes.

⁴⁶Les peuples musulmans réaliseront, de plus en plus, que ⁴⁷c'est en renforçant leur lutte contre l'impérialisme et en ⁴⁸s'engageant résolument dans la vole du socialisme, qu'ils ⁴⁹répondront le mieux aux impératifs de leur foi, et qu'ils ⁵⁰mettront l'action en accord avec les principes.

4.2 Algeriens erste Bildungsreform

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, warum ab 1969 die Vorbereitungen für eine mehr als ein Jahrzehnt währende Bildungsreform getroffen wurden (4.2.1); welchen Verlauf die Reform nahm (4.2.2) und welche Auswirkungen sie auf die Organisation des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen (4.3.1) sowie auf das religiöse Bildungswesen (4.3.2) hatte.

Eine erste These lautet, dass die neue polytechnische Ausrichtung des gesamten Bildungswesens eine gewollte Abkehr vom klassischen islamischen Bildungswesen, wie es im religiösen Bildungswesen der 1960er Jahre noch verkörpert wurde, darstellte. Diese Neuausrichtung, die die Schulstruktur, die Unterrichtsfächer und die Unterrichtsmethoden betraf, wurde, so die zweite These, auch im religiösen Bildungswesen selbst vollzogen, das zwar zunächst strukturell erweitert, durch seine zunehmende Assimilation an das staatliche Bildungswesen jedoch de facto obsolet wurde.

4.2.1 Gründe für die Notwendigkeit einer Bildungsreform

Der Wunsch nach einer Loslösung vom französischen Bildungssystem war in der algerischen Bildungspolitik der ausgehenden 1960er Jahre weiterhin existent. Da es trotz der großen Erfolge der Bildungspolitik nach wie vor starke Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit bei der Umsetzung der Ziele für das Bildungswesen gab, schien die angebliche Inadäquatheit des französischen Bildungssystems für die algerische Gesellschaft nicht bloße Ideologie zu sein. Auf die zu der Zeit bestehenden Probleme des algerischen Bildungswesens soll im Folgenden mit Fokus auf die Verwirklichung der drei großen Optionen des algerischen Bildungswesens - dessen Arabisierung, Demokratisierung und wissenschaftlich-technische Ausrichtung – eingegangen werden. Eine dritte These lautet, dass die Demokratisierung sowie die wissenschaftlich-technische Option implizit für wichtiger als die Arabisierung erachtet wurden und zu einer Schwächung des religiösen Bildungswesens beitrugen.

Die Demokratisierung des Bildungswesens

Die strukturellen Probleme im Bildungswesen (der Lehrermangel²²¹ sowie die unzulängliche Ausbildung der vorhandenen Lehrkräfte²²², die Überfüllung der Klassen²²³ und das Fehlen geeigneter Räumlichkeiten für den Unterricht²²⁴), die vor allem auf die Vernachlässigung der Bildung während der Kolonialzeit zurückzuführen sind, waren offensichtlich ein nur langfristig zu lösendes Problem. Sie besaßen jedoch akute politische Brisanz, da sie ein wesentliches Hindernis für die Verwirklichung eines der drei großen Ziele des Bildungswesens, dessen Demokratisierung, darstellten.

Die sicherlich auch aus diesen Problemen resultierende hohe Selektivität des algerischen Bildungssystems schlug sich in unverhältnismäßigen Sitzenbleiber²²⁵- und Drop-Out-Raten (vgl. Nestvogel 1985, S. 293), aber auch im Fortbestehen sozialer Selektionskriterien wie Geschlecht und Region (vgl. Széll 1967, S. 68)²²⁶ nieder.²²⁷ Die Demokratisierung konnte damit weder auf quantitativer Ebene (s. **Abb.**

²²¹ Der Lehrermangel kam sowohl durch den Abzug ausländischer Lehrkräfte als auch durch das explosive Bevölkerungswachstum zustande (vgl. Nestvogel 1985, S. 135 f.).

²²² Besonders die algerischen Lehrer hatten überwiegend nur die Qualifikation eines *moniteur*, was die niedrigste Ausbildungsstufe für Lehrer darstellte. Die jeweils höheren Stufen des *instituteur* und des *instructeur* finden sich überwiegend unter den ausländischen Lehrkräften und hier v. a. unter den französischsprachigen (genaue Zahlen s. Széll 1967, S. 61 f.; vgl. auch Mazouni 1969, S. 39 und Nestvogel 1985, S. 135). Massialas/Jarrar (1991) machen darauf aufmerksam, dass alle arabischen Länder zu Beginn der Unabhängigkeit wegen des Lehrermangels auf ungenügend qualifiziertes Personal zurückgreifen mussten (vgl. S. 36).

²²³ Mazouni (1969) spricht von schlechten Bedingungen für die wenigen Schüler, die überhaupt eine Schule besuchen durften (vgl. S. 39). Im Gegensatz dazu wird von der UNESCO zumindest 1964 noch die Klassenstärke im Vergleich zu anderen maghrebischen Ländern als relativ entspannt eingeschätzt (vgl. Than Khoi 1964, S. 2).

²²⁴ Meyer (1992) weist allerdings auf die Ergebnisse vergleichender Studien hin, denen zufolge Probleme wie die Überfüllung von Klassenräumen, der Lehrermangel, das schlechte Abschneiden von Schülern etc. eine grundsätzliche Begleiterscheinung von Massenbildung sind (vgl. S. 10).

²²⁵ Adam (1973) gibt eine Rede des Direktors für die Planung des Bildungswesens aus dem Jahr 1972 wieder, demzufolge der Durchschnitt aller Schüler für die Grundschule anstelle von sechs Jahren acht bis neun Jahre benötigten (vgl. S. 383).

²²⁶ Die Benachteiligung von Mädchen sowie Kindern aus dem ländlichen Raum konnte in Algerien in den 1960er Jahren - im Gegensatz zu europäischen Ländern (vgl. Fend 2006, S. 211) - nicht aufgehoben werden. Dieses Defizit ist jedoch paradigmatisch für die arabische Region (vgl. Mattes 2003, S. 2). Zahlen findet der interessierte Leser bei Grandguillaume 2004, S. 16 sowie in den Jahresberichten des algerischen Bildungsministeriums (*Rapport sur le mouvement éducatif*).

²²⁷ Das Thema der Sitzenbleiber und Schulabbrecher wird spätestens seit den 1970er Jahren (vgl. Adam 1973, S. 383) unter dem Stichwort des „schulischen Verlustes“ (*la déperdition scolaire*) diskutiert und bedeutet sowohl einen finanziellen als auch einen Verlust an so genanntem Humankapital. Haddab (1998) allerdings problematisiert die bis heute anhaltende Diskussion.

6 im Anhang)²²⁸, noch im Sinne einer Chancengerechtigkeit unabhängig von Herkunft und Geschlecht den Erwartungen gemäß umgesetzt werden. Der dieser Option zugrunde liegende Anspruch auf Beschulung aller war, so Massialas/Jarrar (1991), eine in dieser Zeit im arabischen Raum weitverbreitete Programmatik (vgl. S. 27), deren negative Auswirkungen, geschuldet dem Vorrang der Quantität gegenüber der Qualität, spätestens in den 1980er Jahren sichtbar wurden.

Die Arabisierung des Bildungswesens

Trotz dieser Programmatik, die zu allererst die Quantität in den Fokus nahm, standen qualitative Fragen Ende der 1960er Jahre ebenfalls im Raum. Eine der wichtigsten betraf die Sprache des Unterrichts. Ohne Zweifel gab es Ende der 1960er und in den frühen 1970er Jahren Meilensteine und Entwicklungen, die von einem großen Interesse für die Arabisierung zeugen, wie beispielsweise die rechtliche Verankerung des Vorranges der arabischen Sprache (vgl. Dekret Nr. 68-95), die 1971 begonnene Arabisierungskampagne (vgl. Rouadjia 1990, S. 30)²²⁹ sowie die 1975 abgehaltene nationale Konferenz zur Arabisierung (vgl. Rarrbo 1995, S. 95). Vielleicht schätzte Adam (1971) deshalb die Arabisierung und Algerisierung (von ihm nicht unterschieden) als eine der Hauptmotivationen für die Bildungsreform ein (vgl. S. 353 f.).

De facto gab es hinsichtlich der Arabisierung des Bildungswesens keine spektakulären Fortschritte seit der Unabhängigkeit. Die anfänglich euphorisch betriebene Arabisierung erhielt schon in den 1960er Jahren einen Dämpfer und wurde zunehmend als große Herausforderung empfunden.²³⁰ Insbesondere die höhere Bildung, und hier vornehmlich die naturwissenschaftlichen Fachrichtungen, wurde nur langsam arabisiert (vgl. Nestvogel 1985, S. 138 f.), was aus der Einschätzung der arabischen Sprache als möglichem Hemmfaktor und der entgegengesetzten

²²⁸ Adam (1979) hingegen spricht von beachtlichen Erfolgen zumindest auf der quantitativen Ebene (vgl. S. 543).

²²⁹ Allein zwischen dem 01.01.1970 und dem 31.12.1985 erscheinen 28 Gesetztestexte, die sich vorrangig mit Aspekten der Arabisierung befassen, so bspw. der Erlass vom 25.08.1971, der interministerielle Erlass vom 21.03.1973 und der Erlass vom 21.09.1976.

²³⁰ So heißt es bspw. in der *Charte d'Alger* (1964): „L'arabisation de l'enseignement demeure cependant une œuvre de très longue et une tâche des plus délicates car elle requiert des moyens culturels modernes et ne peut s'accomplir dans la précipitation.“ (Commission Centrale d'Orientation 1964, S. 79) Rouadjia (1990) berichtet zudem von Unterbrechungen der oben genannten Arabisierungskampagne (vgl. S. 34).

Ein- oder gar Wertschätzung der französischen Sprache als „*langue du métier et du pain*“ (Kateb 2005, S. 89) resultierte. Das Problem der Vermittlung naturwissenschaftlicher und technischer Fächer in Arabisch entstand jedoch bereits in den Schulen. In den bilingualen fünften und sechsten Klassen der Grundschulen²³¹ wurden die naturwissenschaftlichen Fächer auf Französisch, die geisteswissenschaftlichen hingegen auf Arabisch unterrichtet (vgl. Rouadjia 1990, S. 121). 1971 beispielsweise konnten jene Sekundarschüler, die sich für ein arabischsprachiges Abitur entschieden, nur zwischen drei statt fünf Optionen wählen.²³² Algerien stellt mit dieser Verfahrensweise jedoch keine Besonderheit dar, wie Massialas/Jarrar (1983) aufzeigen, denen zufolge die Diskussion um die Kompatibilität der arabischen Sprache mit moderner Wissenschaft in vielen arabischen Ländern geführt wurde (vgl. S. 92).

Das Haupthindernis der Arabisierung bestand damit in ihrer zumindest partiellen Inkompatibilität zur dritten der großen Optionen, der wissenschaftlich-technischen Ausrichtung. Diese Unvereinbarkeit kann mit Adam (1965) insbesondere auf den Mangel an arabisch-sprachigem, naturwissenschaftlich gebildetem Lehrpersonal zurückgeführt werden (vgl. S. 171 f.).

Aber schon auf programmatischer Ebene wird die fehlende Stringenz der drei Optionen sichtbar. Die Legitimierung der Arabisierung nämlich mit dem Sozialismus erscheint ähnlich konstruiert wie die Herstellung einer Analogie zwischen Sozialismus und Islam (s. 3.1.3). In einer Schrift des Bildungsministeriums zum zweiten Vierjahresplan (1974-1977) wird sie dennoch wie folgt entfaltet:

„A l’heure où l’Algérie s’engage dans la bataille du développement et entame la construction d’une société socialiste, l’arabisation ne se pose plus en terme d’option ou de choix. [...] Par l’arabisation, il s’agit de réaliser, dans la ligne doctrinale et politique socialiste que le pouvoir révolutionnaire a définie, le recouvrement de l’authenticité nationale, l’épanouissement des valeurs culturelles entretenues par le peuple et la récupération de son patrimoine de civilisation arabo-islamique.“ (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973b, S. 5)

²³¹ Nur ein Drittel dieser Klassenstufe war 1973 bereits vollständig arabisiert. Lediglich die erste und zweite Klasse der Grundschule waren komplett arabisiert und unterrichteten Französisch als Fremdsprache (vgl. Rouadjia 1990, S. 120 f.).

²³² Es gab die *série lettres*, *série sciences* und *série mathématiques*; das französischsprachige Abitur sah noch die zwei weiteren Wahlmöglichkeiten *technique mathématique* und *technique économique* vor (vgl. Erlass vom 12.05.1970). 1975 scheint es nur noch eine Option zu geben; der interministerielle Erlass vom 20.11.1974 spricht einheitlich von den eben genannten fünf Optionen.

Die wissenschaftlich-technische Ausrichtung des Bildungswesens

Auch und gerade für die Umsetzung der dritten Option des algerischen Bildungssystems spielten strukturelle und personelle Aspekte eine wichtige Rolle. Die Umsetzung dieses Punktes der Programmatik in konkrete schulische Strukturen²³³ und Inhalte retardierte bis in die 1970er Jahre hinein; ersichtlich u. a. an den niedrigen Abiturientenzahlen in technischen Zweigen.²³⁴ Neben infrastrukturellen Mängeln scheinen jedoch auch gesellschaftliche Ressentiments gegenüber neuen Bildungsformen noch zu Beginn der 1970er Jahre für die nur zögerliche Einführung technischer Bildung eine Rolle gespielt haben, wie Remili (1977)²³⁵ beobachtet (vgl. S. 10).

Diese Verzögerungen können ein Grund dafür sein, dass wissenschaftlich-technischer Bildung in den Grundsatzprogrammen der 1970er Jahre eine exponierte Position eingeräumt wird.²³⁶ Dies bestätigt die eingangs formulierte dritte These, dass nicht die Arabisierung der Motivator der Bildungsreform gewesen ist, sondern die wissenschaftlich-technische Ausrichtung und, wie später noch zu zeigen sein wird, auf ideologischer Ebene auch die Demokratisierung. Ein weiteres Argument für die These findet sich auch in der Auflösung des religiösen Bildungswesens ab 1976, das zwar bedeutsam für die Arabisierung, nicht jedoch für die wissenschaftlich-technische Ausrichtung war und der Vorstellung von einer vereinheitlichten Jugend gleichermaßen im Weg stand (siehe 4.3.2).

²³³ So verzögerte sich bspw. die Eröffnung der bereits 1969 beschlossenen *instituts de technologie* auf Grund fehlender Räumlichkeiten (vgl. Remili 1974, S. 558).

²³⁴ 1973 kam nur ein Zehntel der Abiturienten aus dem *enseignement technique* (vgl. Adam 1974, S. 477). Adam (1979) spricht zwar bereits 1979 hinsichtlich der Studierendenzahlen an den Technischen Instituten von einem der größten Erfolge des algerischen Bildungssystems (vgl. S. 544), dieser Befund lässt sich aber mit Zahlen für die nächsten Jahre nicht bestätigen (Zahlen für 1962-2001 bei Grandguillaume 2004, S. 41ff.).

²³⁵ Zu der Zeit für die Konzeption und Implementierung von technischen Instituten in Algerien zuständig.

²³⁶ Exemplarisch sei auf die über 160 Seiten starke Veröffentlichung des Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (1987) verwiesen.

4.2.2 Der Verlauf der ersten Bildungsreform und die neue Struktur des Bildungswesens

Die in der Sekundärliteratur weit verbreitete Einschätzung, Algeriens Bildungspolitik sei die eines zwar unablässigen, jedoch unsystematischen Reformierens gewesen (vgl. etwa Nestvogel 1985, S. 132), ist nicht von der Hand zu weisen. So ist in der Phase der konzeptionellen Erarbeitung der Reform (1969 bis 1976) die Einführung wenig strukturiert wirkender Maßnahmen zu beobachten. Hier sei exemplarisch auf die Gründung neuer *Collèges d'enseignement moyen* und die Institutionalisierung eines neuen Abschlusses, dem *Brevet d'Enseignement Moyen* (vgl. Dekret Nr. 72-40), ab 1971 verwiesen; eine Struktur, die mit der Durchführung der ersten Bildungsreform schon wieder ihren Platz im Bildungssystem verlor.²³⁷ Ein weiteres Beispiel für die Diskontinuität ist der ständige Wechsel in den politischen Zuständigkeiten für die jeweiligen Stufen des Bildungswesens, der sich auch auf die Erarbeitung der Bildungsreform auswirkte.²³⁸ Diese Unstetigkeit der Bildungspolitik verwundert angesichts der Kontinuität der Programmatik des Bildungswesens seit der Unabhängigkeit und legt den Schluss nahe, dass die gleichen Ziele mit immer wieder neuen Mitteln umzusetzen versucht wurden.

Erstmalig Erwähnung findet der Gedanke einer umfassenden Reform des Bildungswesens in offiziellen Dekreten bereits im Juni 1967. Hier ist die Rede von der Gründung einer Kommission mit dem Ziel

„[...] d'étudier, de mettre en forme et de proposer à l'appréciation du ministre, des projets d'aménagement et les modifications des structures ainsi que leurs modalités d'application en vue de la réforme des deux ordres d'enseignement²³⁹.” (Art. 2 des Erlasses vom 17.06.1967)

Offensichtlich wurde die in dem Erlass beschlossene Gründung einer Kommission jedoch erst zwei Jahre später umgesetzt. Am 31.10.1969 erfolgte die Verabschiedung eines Dekrets zur Gründung einer *Commission nationale de réforme de*

²³⁷ Wie aus Art. 9 des Dekrets Nr. 71-188 hervorgeht, waren diese Colleges von Anfang an nur als Provisorium geplant, um, wie Adam (1971) vermutet, die große quantitative Diskrepanz zwischen Primar- und Sekundarstufe zu beheben (vgl. S. 351).

²³⁸ Remili (1977) zufolge beendete die 1969 gegründete Kommission zur Reform des Bildungswesens ihre Arbeiten 1970. Ab diesem Zeitpunkt waren die beiden neuen Ministerien für ihren jeweils eigenen Bereich der Bildungsreform zuständig (vgl. S. 7). Zur weiteren Denomination und Neustrukturierung der Ministerien vgl. die Übersicht über die Ministerien im Anhang (Tab. 1 u. 2).

²³⁹ Dieser Ausdruck bezieht sich nicht auf das staatliche Schulwesen und das religiöse Bildungswesen, sondern auf die Primar- und Sekundarstufe, wie aus der Bezeichnung des Erlasses (s. Verzeichnis der Gesetzestexte) hervorgeht.

l'enseignement (vgl. Dekret Nr. 69-171). Mitglieder der Kommission waren Repräsentanten des Bildungswesens, sämtlicher Ministerien und Vertreter aus Technik und Wirtschaft (vgl. Adam 1970, S. 458) - Hinweise auf die Breite und gesellschaftliche Wichtigkeit der Reform. Die Kommission wurde in dem Dekret ähnlich wie zuvor mit der „[...] étude et [...] l'élaboration des projets de réforme des différents degrés et types d'enseignement" (Art. 2 des Dekrets Nr. 69-171) beauftragt mit dem Ziel, Strukturen und Programme „[...] aux options fondamentales du pays et aux exigences du développement économique et sociale" (ebd.) anzupassen. Die einzelnen Untergruppen der Kommission wurden mit Studien zu je einer der Optionen der Trias betraut. So gab es eine Unterkommission für die Demokratisierung, eine für die Arabisierung und eine für die wissenschaftlich-technische Ausrichtung. Zusätzlich wurde eine Gruppe für die Bildungsplanung eingerichtet (vgl. Adam 1971, S. 354) und damit die „planification“²⁴⁰ auf eine Stufe mit den anderen drei großen Leitmotiven des Bildungswesens gestellt (vgl. Adam 1980, S. 666). Die staatliche Bildungspolitik verteidigte dieses System der Planung als wahrhaft demokratisch, da es, wenn auch auf den ersten Blick sehr selektiv, nach Begabungen urteile und nicht nach der Herkunft (vgl. Adam 1979, S. 545f.); eine paradigmatische wechselseitige Legitimation unterschiedlicher und mitunter antagonistischer Prinzipien, wie sie bereits identifiziert wurde.

Die Umsetzung der Reform war auf mehrere Jahre angelegt. So wurden zunächst Maßnahmen zur Reform der höheren Bildung eingeleitet (vgl. Adam 1969, S. 264; Adam 1970, S. 458 sowie Erlass vom 28.04.1969) und mit dem ersten Vierjahresplan (1970-1973) die Stärkung technischer Fakultäten und Studiengänge beschlossen (vgl. *Presidence du Conseil* 1970, S. 56 f. u. Adam 1971, S. 352).

²⁴⁰ Adam (1980) spricht an dieser Stelle im Zusammenhang mit der Reform der universitären Bildung von „planification“ (S. 666). In der Ausgabe des *Annuaire de l'Afrique du Nord* von 1971 taucht bei ihm im Zusammenhang mit der Reform der Schulbildung der Begriff „orientation“ als vierte Option der Bildungsreform auf (vgl. Adam 1971, S. 354). Auch wenn Széll (1967) *orientation* als Beratung von Schülern „nach ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten“ (S. 55) versteht, kann sie im Sinne des Erlasses vom 09.09.1963 als integraler Bestandteil der *planification* gedeutet werden, denn Aufgabe der *orientation* sei demnach u. a. „de promouvoir et d'étendre un système d'orientation adapté aux objectifs de l'économie et aux besoins du plan.“ (Art. 4 des Erlasses vom 09.09.1963) Der Aspekt der Bildungsplanung bereits auf der Ebene der Grundbildung kommt in Art. 13 des Dekrets Nr. 76-71 deutlich zum Ausdruck, wo es heißt: „Les élèves de l'enseignement fondamental sont *orientés* vers les différentes filières de l'enseignement secondaire, compte tenue des résultats de leur scolarité, de leur aptitudes (sic) et *des besoins de l'activité économique*.“ (Hervorhebung. V. G.)

Erst für den Zeitraum des zweiten Vierjahresplanes (1974-1977) sollte die Reform des primären und des sekundären Bildungssektors und damit auch die Einführung der *Ecole fondamentale polytechnique* in Angriff genommen werden (vgl. Adam 1975, S. 450). Der hier interessierende Teil der Reform begann somit erst mit dem Schuljahr 1974/75 und sollte bis 1985 abgeschlossen sein.

1976 war nicht nur das Jahr, in dem die erste Nationalcharta verabschiedet wurde, sondern auch ein für die Bildungspolitik einschneidendes Jahr, wie Rarrbo (1995) konstatiert:

„1976 est une année de rupture séparant deux périodes historiques différentes dans l’histoire du système de formation et de l’éducation de l’Algérie indépendante. Cette année-là a vu la promulgation de la réforme du système de l’enseignement primaire et l’instauration institutionnelle de l’école unique intitulée E.F.P.: École Fondamentale Polytechnique.” (S. 95)

In dieses Jahr fiel die Verabschiedung des ersten Bildungsgesetzes seit der Unabhängigkeit, die *Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l’éducation et de la formation*. Sie blieb bis 2008 in Kraft und enthielt u. a. folgende Bestimmungen:

- Die Schulpflicht für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren (Art. 5),
- die Chancengleichheit für alle Algerier hinsichtlich des Zugangs zu Bildung (Art. 4 und Art. 6),
- die Gebührenlosigkeit aller Stufen des Bildungswesens (Art. 7),
- ein auf allen Klassenstufen arabisiertes Bildungswesen (Art. 8),
- die ausschließliche Befugnis des Staates, für das Bildungswesen zu sorgen (Art. 10).

Darüber hinaus wurde die neue Struktur des Bildungswesens beschlossen, insbesondere die neunjährige *école fondamentale*, ohne dass diese hier schon explizit den Zusatz „*polytechnique*“ erhielt, wie entgegen der Behauptung Rarrbos aus unterschiedlichen Artikeln des Bildungsgesetzes hervorgeht (vgl. Art. 4; Art. 17; Art. 24-32). Gleichwohl klingen deren Gesetzmäßigkeiten schon an, wenn von einer „*éducation au travail et par le travail*“ (Art. 25) die Rede ist (s. dazu den Exkurs „*Education au travail et par le travail*“: *Die Polytechnisierung des algerischen Bildungswesens* im **Anhang B**).

In weiteren Dekreten desselben Jahres wurden die Gebührenlosigkeit des gesamten Bildungs- und Ausbildungssystems festgeschrieben, die Bestimmungen zur Schulpflicht präzisiert (vgl. Dekrete Nr. 76-66 und Nr. 76-67) sowie Struktur, Funktionsweise und Finanzierung der nun explizit benannten künftigen *école fondamentale polytechnique* sowie der Oberstufe festgelegt (vgl. Dekret Nr. 76-71 und Dekret Nr. 76-72). Die *école fondamentale polytechnique*, eine Vereinigung aus bisheriger Primar- und Mittelstufe zu einer neunjährigen Einheitsschule, sollte künftig mit einem neuen Abschluss, dem *Brevet d'enseignement fondamentale* (BEF), abgeschlossen werden (s. **Abb. 3** im Anhang).

Der konzeptionellen Erarbeitung der neuen Schulstruktur folgte eine Experimentalphase, während der ausgewählte Schulen nach den neuen Konzepten arbeiteten. Die Phase bis 1985 war daher als eine des Übergangs gedacht, in der Schulen des alten Systems und die *école fondamentale polytechnique* koexistieren sollten. So wurden beispielsweise auch an den bisherigen Mittelschulen Experimentalklassen eingerichtet (vgl. Erlass vom 24.05.1978); die jeweiligen Schulen durften sich damit *Collèges d'enseignement moyen polytechnique* nennen (vgl. Nestvogel 1985, S. 131). Eine großformatigere Transformation bestehender Schulen in polytechnische Schulen wurde 1981 eingeleitet (vgl. Adam 1982, S. 712). Wie aus der Sekundärliteratur²⁴¹ und verschiedenen Dekreten von 1982 (vgl. Dekret Nr. 82-171 und Dekret Nr. 82-172) hervorgeht, wurde die Übergangsphase je nach Schulstufe jedoch auf 1987 beziehungsweise 1989 ausgedehnt und die Schulreform daher bis 1985 nicht, wie geplant, gänzlich abgeschlossen.

4.3 Der Stellenwert religiöser Bildung im Anschluss an die erste Bildungsreform

Von direkten Auswirkungen der Bildungsreform auf den Religionsunterricht zu sprechen, ist strenggenommen nicht möglich. Weder lässt sich in dem neuen Bildungsgesetz eine eindeutige oder veränderte Positionierung zum Religionsunter-

²⁴¹ Nestvogel (1985) bspw. gibt noch 1985 in einer Graphik einen Überblick über die aktuelle und die geplante Schulstruktur, wobei die aktuelle hier tatsächlich jene des alten Systems ist (vgl. S. 130).

richt nachzeichnen, noch können gravierende Änderungen in den tatsächlichen schulischen Strukturen beobachtet werden. Die sich erst schleichend anbahnenden Veränderungen nach Auflösung des religiösen Bildungswesens können aber indirekt als Konsequenz der Bildungsreform bezeichnet werden, insofern die noch zu beschreibende Vereinheitlichung des Bildungssystems zumindest teilweise durch die Leitmotive der Bildungsreform motiviert war.

In dem ersten Bildungsgesetz gibt es zwei Hinweise auf die ideelle Verankerung der Schule im Islam. Wie in den programmatischen Schriften der Vorjahre auch, wird dieser im Zusammenhang mit dem Sozialismus genannt, wie der folgende Artikel exemplarisch verdeutlicht:

„L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves: [...] les bases des sciences sociales et notamment, des connaissances historiques, politiques, morales et religieuses; ils permettent aux élèves de se pénétrer du rôle et de la mission de la nation algérienne et de la révolution ainsi que des lois régissant l'évolution sociale, et d'acquérir les comportements et les attitudes conformes aux valeurs de l'Islam, et de la morale socialiste.“ (Art. 25 der Anordnung Nr. 76-35)

Hosna (2006) wertet diese Passagen sowie die generelle Intention des Gesetzes wie folgt:

„La référence religieuse ici s'inscrivant (sic) certainement dans le cadre du souci de réappropriation identitaire, conséquence de la décolonisation. La politique d'éducation - formation est dotée, de la sorte, d'une double mission: en plus d'être un instrument au service du développement, elle est chargée de la réhabilitation culturelle de la personnalité nationale.“ (S. 98)

Er spricht der Bildungspolitik in Hinblick auf ihre religiöse Positionierung damit eine ähnliche Rolle zu, wie sie in der Programmatik des Religionsunterrichtes der 1960er Jahre formuliert worden war: zu einer Wiederbelebung der algerischen Persönlichkeit beizutragen. Diese Wertung ist durchaus nachvollziehbar, dennoch lässt sich nicht verhehlen, dass zwischen offizieller Verlautbarung und den Tatsachen wie gehabt eine nicht zu übersehende Diskrepanz herrschte, die Ausdruck fand in der fehlenden oder nur sehr rudimentären Verankerung des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen sowie in der sich anbahnenden Auflösung des privaten religiösen Bildungswesens (siehe 4.3.2).

Damit ist zunächst hinsichtlich der Positionierung zum Islam eine Kontinuität zu den 1960er Jahren festzustellen. Dies gilt augenscheinlich jedoch nur bis Mitte

bzw. Ende der 1970er Jahre, wie noch zu zeigen sein wird. Schon für die Anfangsjahre der Unabhängigkeit wurden innenpolitische Divergenzen als Ursache für den ambivalenten Umgang mit dem Religionsunterricht ausgemacht; deren Bedeutung für die Bildungspolitik wächst in den späten 1970er Jahren. Die Bildungspolitik ist dabei zunehmend nicht mehr vorrangig wirtschaftlichen Interessen untergeordnet – wenn auch diese Ausrichtung noch in den 1970er Jahren vorherrscht –, sondern muss sich, wie es scheint, dem Tauziehen zwischen den verbliebenen linken Kämpfern des Unabhängigkeitskrieges und der sich immer stärker präsentierenden islamistischen Fraktion unterordnen. Diese Gleichgewichtsverlagerung wirkt sich auch auf die Konzeption des Religionsunterrichtes aus.

4.3.1 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen

Die Verankerung des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen der 1970er Jahre ist ausgehend von den Quellen nicht exakt zu rekonstruieren. Es existieren nur wenige, die Auskunft geben über das Stundenvolumen in den jeweiligen Jahrgängen. Diese Quellen sind zudem widersprüchlich, nicht immer eindeutig zu interpretieren und teilweise nicht differenziert genug.²⁴²

Bei **Quelle A** handelt es sich um ein Gesetz aus dem Jahr 1968 (Anordnung Nr. 68-71), das bis 1976 in Kraft blieb. Es befasst sich mit dem Privatschulwesen²⁴³ und enthält eine Information, die hier von großem Interesse ist. In Art. 15 heißt es:

„Les programmes d’enseignement doivent, non seulement, s’inspirer dans leur ensemble des programmes officiels, mais ils doivent s’y conformer en ce qui concerne les disciplines suivantes et pour les élèves algériens seulement: langue arabe, éducation morale, civique et religieuse, histoire et géographie de l’Algérie.” (Anordnung Nr. 68-71)

Dieser Passus

²⁴² Die Sekundärliteratur kann die Quellenlage nicht weiter erhellen. Lediglich bei Dehevels (1991) findet sich indirekt in einer Ansprache des Präsidenten des *Conseil supérieur islamique* aus dem Jahr 1978 die Information, dass zu diesem Zeitpunkt ein bis zwei Stunden Religionsunterricht pro Woche stattgefunden hätten (vgl. S. 25); in welcher Klassenstufe oder ob in allen, geht hieraus nicht hervor.

²⁴³ Dazu zählen hier ausdrücklich nicht die Schulen des religiösen Bildungswesens, sondern andere Privatschulen, wie französische etc.

- bestätigt, dass 1968 an öffentlichen Schulen ein Unterrichtsfach „éducation morale, civique et religieuse“ existierte,
- zeigt, dass dieses Unterrichtsfach auch an Privatschulen unterrichtet wurde,
- wird ergänzt durch einen weiteren Passus, aus dem hervorgeht, dass es an Privatschulen ein Pflichtfach für algerische Schüler war, in dem „en principe“ (!) die Schulbücher des öffentlichen Schulwesens zu verwenden waren (vgl. Art. 16 der Anordnung Nr. 68-71).

Quelle B gibt ein Curriculum wieder, wie es 1974 für die *école fondamentale polytechnique* geplant wurde (**Abb. 5**). Diese Quelle ist ausdrücklich nicht Beleg eines Ist-Standes, sondern stellt eine Planung dar. Aus ihr geht hervor, dass für die polytechnische Einheitsschule erst ab der 4. Klasse ein Unterrichtsfach mit dem Namen „Education civique, morale et religieuse“ vorgesehen wurde.

Dieselbe Quelle macht Angaben zur *geplanten* Oberstufe (**Abb. 6**). Die abgebildete Studententafel gibt Auskunft über das Fächerspektrum und –volumen, enthält jedoch keinerlei Angaben zur Existenz eines wie auch immer gearteten Religionsunterrichtes. Bestätigt wird dieser Befund auch durch die Analysen der Prüfungsordnungen staatlicher Abschlüsse im Vergleich mit denen des religiösen Bildungswesens (siehe 4.3.2).

Auch **Quelle C** (**Abb. 7**) macht Angaben zum geplanten Umfang des Religionsunterrichtes für die polytechnische Einheitsschule (Stand 1974). Anders als in Quelle B soll Religionsunterricht hier ab der dritten Klasse mit einem Umfang von je einer Stunde pro Woche unterrichtet werden, und zwar *zusätzlich* zu einem integrierten Staatsbürgerkunde-Politik-Unterricht, der allerdings bereits für die 1. Klasse geplant war. Welcher der beiden Texte zuerst erschienen ist und warum eine Änderung vorgenommen wurde, geht aus den Schriften leider nicht hervor.²⁴⁴ Wie auch schon in den 1960er Jahren, erfährt der Religionsunterricht (*éducation religieuse*) hier eine utilitaristisch-moralische Wendung; die auch noch in Quelle E so formulierte Entfernung von philosophischen oder metaphysischen Inhalten

²⁴⁴ Die „Directives Générales“ wurden laut Vorwort 1974 verfasst; ein Impressum zu dem Heft gibt es nicht. Interessanterweise ist die Schrift bibliothekarisch allerdings auf das Jahr 1976 datiert, weshalb ich diese Quelle als zweite analysiert habe.

(vgl. Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogique 1977, S. 314) hin zu einer sozial verwertbaren Alltagsreligiosität ist klar erkennbar:

„L'éducation religieuse, basée essentiellement sur les manifestations religieuses que vit l'enfant dans son milieu, aura pour mission, à ce stade, d'inculquer un esprit et une morale qui développent les idées de solidarité, d'entraide (sic), d'hygiène et de politesse, de respect et de probité.” (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974, S. 27)

Quelle D (Abb. 8) stellt einen tatsächlichen Stundenplan der Primarstufe, vermutlich aus dem Jahr 1976, dar.²⁴⁵ Aus dieser Quelle geht hervor, dass „religiöse und moralische Erziehung“ 1976 in allen Klassenstufen der Primarschule unterrichtet wurde. Der Stundenumfang pro Woche ist dabei auf Grund der Unübersichtlichkeit der Tabelle nicht exakt zu bestimmen, variierte jedoch anscheinend von vierzig Minuten (fünfte und sechste Klasse) bis zu eineinhalb Stunden (erste u. zweite Klasse).

Quelle E ist eine offizielle Schrift der *Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques* aus dem Jahr 1977, die hauptsächlich Angaben zur Mittelstufe macht. „Education religieuse“ ist hier mit je einer Wochenstunde pro Schuljahr verankert (**Abb. 9**). Inhaltlich soll dieses Unterrichtsfach sowohl stofflich entlastet als auch „conçu d'une approche pragmatique des valeurs et des principes de la morale islamique“ (Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques 1977, S. 314) werden; die formulierten Ziele sind identisch mit denen der Grundstufe (s. Quelle C).

²⁴⁵ Die Quelle, auf die Nestvogel sich bezieht, ist leider nicht auffindbar (Haddab (1976): Les manuels de l'enseignement primaire).

Abb. 6: Geplantes Curriculum für die Oberstufe (Stand 1974)

	1 ^o AS	2 ^o AS		3 ^o AS		TOTAL HORAIRE	
		Sc B	Sc T	Sc B	Sc T	Sc B	Sc T
Philosophie	—			4	4	4	4
Arabe	5	5	5	4	4	14	14
L.V. (1)	3	2	2	2	2	7	7
L.V. (2)	2 (x)	2 (x)	2 (x)	2 (x)	2	6	6
Mathématiques	5	5	5	6	5	15	15
Sc. Physique	3 + 2	4	4	5	6	13	13
Histoire	2	2	2	2	2	6	6
Géographie							
Int. Economique	2	2	2	2	2	6	6
Sc. Naturelles (Biol)	2	4 ou 6		4 ou 6	—	12 ou 14	—
Sc. Appliquées (Techin)	2	—	4 ou 6	—	4 ou 6	—	12 ou 14
TOTAL	28 H	28 H	28 H	28 H	33 H	85 H	85 H
Pourcentage d'enseignement scientifique par rapport à l'horaire global	30 %	54 %	54 %	52 %	52 %	46 %	46 %

Quelle: Abb. in Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 48.

Abb. 7: Geplantes Curriculum für die Schuljahre 1-6 der polytechnischen Schule (Stand 1974)

Disciplines		Années					
		1	2	3	4	5	6
<u>1. Disciplines fondamentales</u>							
	Arabe	14	14	13	9	7	7
	Mathématiques	6	6	6	5	5	5
	Langue étrangère	-	-	-	6	6	6
<u>2. Sciences Sociales</u>							
	{ Education religieuse	-	-	1	1	1	1
	{ Hist.Géographie (milieu)	-	-	-	1	1	1
	{ Education Civique et Politique	1	1	1	1	1	1
<u>3. Sc. exactes et technologie</u>							
Education Polytechnique	{ Physique	-	-	-	-	1	1
	{ Sciences Naturelles	-	-	-	-	1	1
	{ Travaux Pratiques et Travaux Manuels	1	1	1	1	1	1
<u>4. Esthétique et Educ.Physique</u>							
	Dessin	1	1	1	1	1	1
	Musique chant	1	1	1	1	1	1
	Sport	2	2	2	2	2	2
<u>5. Matières optionnelles obligatoires</u>							
	Rattrapage (2)						
	Activités extra-scolaires (2)						
		26	26	26	28	28	28

Quelle: Abb. in Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974b, S. 31.

Abb. 8: Stundenplan der Primarstufe aus dem Jahr 1976

Stundenplan der Primarstufe (1. bis 6. Schuljahr)

Unter- richts- fächer	1./2. Jahr		3./4. Jahr		5. Jahr		6. Jahr	
	Arabisch	Std. Min.	Arab. (Franz.)	Std. Min.	Arab. (Franz.)	Std. Min.	Arab. (Franz.)	Std. Min.
Mündlicher								
Ausdruck	5		3(4)	(10)	2(2)	30(30)	2(1)	30(30)
Lektüre	6		2(4)	30(10)	2(2)	30(30)	2(3)	30(30)
Schriftlicher								
Ausdruck	1	30	1(1)	50(15)	1(2)	40(30)	1(2)	40(30)
Religiöse und moral. Erz.	1	30	1	- 30		40		40
Rechnen	6		4	- 30		(5) (40)		(5) (40)
Naturwiss.					1		1	
Geschichte						30		30
Geographie						30		30
Rezitieren						15(25)		15(25)
Kulturelle Aktivitäten								
Sport	1			40(25)		25(25)		25(25)
total	24		14(10)		10(14)		10(14)	

Quelle: Haddab 1976, S.8f.

Quelle: Abb. in Nestvogel 1985, S. 145 (Markierung V.G.).

Abb. 9: Stundenplan der Mittelstufe (Stand 1977)

DISCIPLINES	CLASSES		
	1° AMP	2° AMP	3° AMP
MATHÉMATIQUE	5	5	5
LANGUE ARABE	5	5	5
EDUCATION RELIGIEUSE	1	1	1
LANGUE ETRANGERE I	4	4	4
LANGUE ETRANGERE II	3	3	3
EDUCATION SOCIO-ECONOMIQUE	2 (1-1)	2 (1-1)	2 (1-1)
HISTOIRE	1	1	1
GEOGRAPHIE	1	1	1
EDUCATION ESTHETIQUE (Dessin, musique ou Animation Culturelle)	2	2	2
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	2	2	2
SCIENCES DE LA NATURE	4 (2-2)	4 (2-2)	4 (2-2)
SCIENCES PHYSIQUES TRAVAUX EXPERIMENTAUX ET DESSIN	2 (1-1)	2 (1-1)	2 (1-1)
TOTAUX	32	32	32

Quelle: Abb. in Direction de l'organisation et de l'animation pédagogiques 1977, S. 307 (Markierung u. Nachbearbeitung V. G.).

Neben den widersprüchlichen Angaben zum Umfang ist vor allem die Bezeichnung des Unterrichtsfaches ‚Religion‘ interessant, denn sie verdeutlicht mit relativ großer Sicherheit, dass bis mindestens 1976 kein reiner Religionsunterricht angeboten wurde. Stattdessen stellte dieses Unterrichtsfach, wie auch schon in den 1960er Jahren, ein Konglomerat aus Moral, Staatsbürgerkunde und Religion dar.

Erst am Ende der konzeptionellen Ausarbeitung der ersten Bildungsreform, das heißt nach 1976, findet ein Ausbau des Faches statt. Quellen C, D und E können als eine Art Übergangsstufe dieses Prozesses betrachtet werden, denn hier findet bereits eine Aufspaltung der bisherigen Trias aus Religion, Moral und Staatsbürgerkunde statt. Wie aus diesen Quelle und der Fachliteratur hervorgeht, werden Staatsbürgerkunde und Religion/Moral fortan getrennt unterrichtet bzw.

religiöse Erziehung ersetzt später sogar die staatsbürgerliche - zum ersten Mal seit der Unabhängigkeit (vgl. Guillermou 2005, S. 128).²⁴⁶

Hier können erklärend Kamens (1992) vergleichende Untersuchungen zum Religionsunterricht hinzugezogen werden. Demnach sehe sich in konservativen bzw. religiösen Gesellschaften das Nationalstaatsprinzip einer starken Konkurrenz durch den Islam ausgesetzt (vgl. Kamens 1992, S. 81). Diese Beobachtung könnte den Wegfall staatsbürgerlicher Bildung und die gleichzeitige Stärkung des Religionsunterrichtes erklären, die sich aus einer wachsenden Bedeutung des Islam als gesellschaftsordnendem Prinzip ergeben.

Moral und Religion blieben hingegen, wenn auch nicht in jeder Klassenstufe dem Namen nach, inhaltlich nach wie vor eng verbunden, wie aus Quelle E und der Literatur hervorgeht.²⁴⁷ So gibt es in einer ausführlichen Beschreibung der Inhalte des Religionsunterrichtes der Mittelstufe für jede der drei Klassen je einen thematischen Block zur moralischen und charakterlichen sowie einen zur religiösen Erziehung, wobei sich letztgenannte ausschließlich mit dem Islam anhand des Koran und der *Hadith* befasst (vgl. Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques 1977, 61 ff.).²⁴⁸ Gleichzeitig ist in Quelle E Religionsunterricht noch nicht in den Rang eines vollwertigen Faches erhoben, denn er wird, wie auch schon für die 1960er Jahre aufgezeigt, nach wie vor durch Arabisch-Lehrer bzw. das gesamte Lehrerkollegium unterrichtet (vgl. S. 314).

Die zumindest auf programmatischer Ebene stattfindende Aufwertung des bis zur Mitte der 1970er Jahre eher stiefmütterlich behandelten Religionsunterrichtes lässt sich m. E. unter anderem auf die Auflösung des religiösen Bildungswesens zurückführen und hatte somit eine kompensatorische Funktion für die Abkehr vom klassischen islamischen Bildungsweg.

²⁴⁶ Djebbar (2008) nämlich spricht von einer Verdrängung der Staatsbürgerkunde durch den Religionsunterricht (vgl. S. 194). Quelle E bestätigt diese Annahme zumindest für die Mittelstufe. Prüfungsordnungen der folgenden Jahre enthalten zwar keine Staatsbürgerkunde mehr, dafür aber eine „Education politique“ (vgl. die Anhänge des Erlasses vom 01.03.1987). Der Diskurs um die ‚vergessene‘ Staatsbürgerkunde wird im sechsten Teil der Arbeit noch zu thematisieren sein.

²⁴⁷ Djebbar (2008) spricht in diesem Kontext von einer „éducation morale à la base religieuse“ (S. 186).

²⁴⁸ Die Übersetzung dieser Seite aus dem Arabischen ins Deutsche verdanke ich Budur El Sayed.

4.3.2 Das religiöse Bildungswesen in den 1970er Jahren

Die Entwicklung des religiösen Bildungswesens nach 1969 verläuft wesentlich dynamischer als die des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen, ist dadurch aber auch einer größeren Diskontinuität unterworfen. Dieser Schluss lässt sich aus der Beobachtung zwei konträrer Entwicklungslinien ziehen: Der Schaffung eines Abiturabschlusses für das religiöse Bildungswesen (1971) und der damit einhergehenden Aufwertung dieses Bildungsweges auf der einen Seite, und der nur wenige Jahre später stattfindenden Auflösung und sich anschließenden Integration des religiösen Bildungswesens in das staatliche Bildungswesen auf der anderen Seite (1978).

1971 erhielt das bisherige *Ministère des Habous* den neuen Namen *Ministère d'Enseignement originel et des affaires religieuses* (vgl. Dekret Nr. 71-299). Auffällig ist die im Namen auftauchende Bezeichnung „enseignement originel“, die bis 1978 der offizielle Name des religiösen Bildungswesens blieb. Weder in der Literatur noch in den Gesetzestexten findet sich eine Begründung für die Denomination noch für die Bedeutung dieses Namens. Warum also ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt die „Ursprünglichkeit“ dieses Bildungszweiges hervorgehoben wurde, muss im Dunkeln bleiben.

Deheuvels (1991) sieht in der Umbenennung des Ministeriums eine Konsequenz des veränderten Aufgabenspektrums des Ministeriums und des Ministers (vgl. S. 14). Denn während das Ministerium zwar hinsichtlich der Verwaltung der *habous* zunehmend entmachtet wurde (s. 4.1), hatte es den Bereich des *enseignement originel* ausbauen können (vgl. S. 13). Das Ministerium gliederte sich nun in fünf Unterabteilungen, von denen die *direction de l'enseignement originel* mit allen Stufen der religiösen Bildung betraut war (vgl. Dekret Nr. 71-299).

1971 wurde, analog zur Denomination des Religionsministeriums, der bisherige Abschluss der mittleren Reife, das *Ahlya des sciences islamiques* in *El Ahlya de l'enseignement originel* umbenannt; die zweite Umbenennung innerhalb von drei Jahren (vgl. Dekret Nr. 71-129). Laut Deheuvels (1991) hießen die Islamischen Institute fortan „*Instituts d'enseignement originel*“ (S. 21). Eine entsprechende Denomination lässt auch der dritte Artikel des Dekrets vermuten, wird aber von Dekreten der folgenden Jahre nicht bestätigt.

Die neuen Prüfungsordnungen unterschieden sich, was die allgemeinen Bestimmungen betraf, nicht wesentlich von den vorangegangenen bis auf die Revision der 1968 erfolgten Heraufsetzung des Mindestalters der Kandidaten von 15 auf 17 Jahre. Ferner ermöglichte die neue Prüfungsordnung eine größere Durchlässigkeit zwischen staatlichem und privatem Bildungswesen, zumindest hinsichtlich der Teilnahme an Prüfungen, was bereits wie ein Vorbote der sich anbahnenden Verschmelzung erscheint. Die wesentlichen Neuerungen der Prüfungsordnungen im Vergleich zum *El Ahlyä des sciences islamiques* sind in **Tab. 8** dargestellt.

Eine genauere Analyse der Tabelle zeigt einen insgesamt gewachsenen zeitlichen Umfang der Prüfungen (statt bisher 12 Stunden 40 Minuten nun im Durchschnitt 16 Stunden). Inhaltliche Änderungen lassen sich kaum identifizieren, da in vielen Fällen nur eine Verschiebung bzw. Aufwertung eines bisherigen Prüfungsbestandteiles zu einer eigenständigen Prüfung stattfindet. Eine hervorzuhebende Neuerung stellt m. E. die Einführung einer Pflichtprüfung in einer Fremdsprache dar, was wie ein Gegentrend zur eingeforderten Arabisierung an staatlichen Schulen anmutet, ebenfalls aber schon ein Hinweis auf die bevorstehende Zusammenführung sein könnte. Eine Hypothese zur Tabelle lautet, dass sich ein Trend zur Verwissenschaftlichung anbahnt, die bspw. am Wegfall der Handarbeit (*travail manuel*) und praktischer religiöser Übungen sowie an der Vertiefung des islamischen Rechts, der Theologie und der Prüfungen zur arabischen Sprache etc. festgemacht werden kann. Selbstverständlich ist es ausgehend von dieser Quellenlage nicht möglich, auf eine Verwissenschaftlichung des gesamten *enseignement originel* zu schließen. Allerdings scheint sich diese Tendenz bis in das Jahr 1975 noch zu verstärken (s. **Tab. 9**).

Tab. 8: Vergleich der Prüfungsordnungen für *El-Ahlya des sciences islamiques* (1968) und *El Ahlya de l'enseignement originel* (1971)

Prüfungsfach	<i>El-Ahlya des sciences islamiques</i>		<i>El Ahlya de l'enseignement originel</i>	
	Charakter der Prüfung	Dauer und Koeffizient der Prüfung	Charakter der Prüfung	Dauer und Koeffizient der Prüfung
<i>Langue arabe</i>	schriftlich; obligatorisch	Gliedert sich in 3 Teile: <ul style="list-style-type: none"> • Langue arabe: 1h30/2 + • Sujet d'ordre religieux/Théologie musulmane/Droit musulman: 2h30/2 + • Coran/Hadith: 1h/2 	obligatorisch	Wird zu 5 eigenständigen Prüfungen: <ul style="list-style-type: none"> • Rédaction: 2h30/3 • Etude de texte: 2h/3 • Théologie musulmane: 2h/1 • Droit musulman: 2h/2 • Coran et exégèse du Coran: 2h/2
<i>Coran</i>	mündlich; obligatorisch	40 min./2		
<i>Mathématiques</i>	schriftlich; obligatorisch	2h/3	obligatorisch	2h/3
<i>Histoire et Géographie</i>	schriftlich; obligatorisch	1h/1	obligatorisch, mit Losverfahren ²⁴⁹	2h/
<i>Physique et chimie</i>	mündlich; obligatorisch	20 min./1		
<i>Sciences naturelles</i>	mündlich; obligatorisch	20 min. /1	obligatorisch, mit Losverfahren	Sciences ²⁵⁰ : 2h/1
<i>Des-sin/Calligraphie/Travail manuel bzw. Couture</i>	praktische Prüfung; obligatorisch	1h30/1	obligatorisch, Wahlpflicht	Ersetzung von <i>Travail manuel</i> durch <i>Musique</i> : 30 min. bis 1h30/1
<i>Pratiques religieuses</i>	praktische Prüfung; obligatorisch	1h30/2		
<i>Culture physique/Education physique</i>	obligatorisch	k.A./1	obligatorisch	k.A./1
<i>Langue étrangère (vivante)</i>	fakultativ	20 min./1	obligatorisch	1h/1

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in Erlass II vom 01.07.1968 und Erlass II vom 13.05.1971²⁵¹.

²⁴⁹ Losverfahren zwischen Geschichte, Geographie und *Sciences*.

²⁵⁰ Aus der Prüfungsordnung geht nicht hervor, ob es sich bei diesem Fach um ein Konglomerat aus Biologie, Physik und Chemie handelt oder nur um Biologie, also die vormaligen *Sciences naturelles*.

²⁵¹ Prüfungsordnung ist identisch mit jener für das Jahr 1969; vgl. Erlass vom 05.03.1969.

Der in **Tab. 9** vorgenommene Vergleich zwischen *El-Ahlya de l'enseignement originel* und dem *Brevet d'Enseignement moyen* (BEM) zu zwei verschiedenen Zeitpunkten zeigt inhaltliche Verschiebungen zwischen 1971 und 1976. Wie aus der Existenz von Prüfungsordnungen hervorgeht, hat das BEM den Abschluss *El-Ahlya*, anders als in Dekret 72-40 angekündigt, bis 1976 nicht ersetzt. Die Tabelle macht sichtbar, dass das religiöse Diplom zwischen 1971 und 1976 größeren Veränderungen unterworfen war als Diplom des staatlichen Bildungswesens im vergleichbaren Zeitraum. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Bildungswesen besteht in der Prüfung religiöser Fächer, die im staatlichen Bildungswesen nicht stattfindet; jenes bietet stattdessen die Möglichkeit der intensiveren Berufsqualifizierung. Dennoch gibt es auch eine nicht unerhebliche Angleichung des *enseignement originel* an das staatliche Bildungswesen auf dieser Stufe, die an folgenden Punkten sichtbar wird:

- dem Wegfall traditioneller Fächer wie Handarbeit etc., die auf eine modernere Ausrichtung oder, wie oben genannt, Verwissenschaftlichung des Bildungswesens schließen lassen und einen weltweiten Trend darstellen (vgl. Kamens 1992, S. 76)²⁵²,
- dem Ausbau des Fremdsprachenunterrichtes bei gleichzeitiger geringfügiger Dezimierung des Arabisch-Unterrichtes und
- der leichten Verringerung des Stundenvolumens in religiösen Fächern bei paralleler Aufwertung des Mathematikunterrichtes.

Diese partielle Angleichung lässt sich für die Entwicklung des religiösen Abiturs noch pointierter beobachten. Zeitgleich zur Umbenennung des schon bestehenden Diploms *El Ahlya* war im JORA vom 18.05.1971 die Schaffung eines *baccalauréat de l'enseignement originel* bekannt gegeben worden (vgl. Dekret Nr. 71-128). Dieses Abitur basierte auf dem Stoff der Islamischen Institute, wurde vom Religionsministerium vergeben und war gleichberechtigt mit dem staatlichen Abitur. Zur Prüfung zugelassen waren auch Schüler staatlicher Gymnasien, was, wie für das *Ahlya de l'enseignement originel* ebenfalls schon festgestellt, eine größere Durchlässigkeit als bislang offenbart (vgl. Art. 5 des I. Erlasses vom 13.05.1971).

²⁵² Kamens (1992) begründet den Wegfall praktischer und berufsvorbereitender Fächer insbesondere in den Curricula der Primarstufe mit der Ausdehnung der Bildungslaufbahn, die die frühzeitige Vorbereitung auf einen Beruf nicht mehr erforderlich mache (vgl. S. 76).

Tab. 9: Vergleich der Prüfungsordnungen für *El Ahlya d'enseignement original* (1971 und 1975) und für das *Brevet d'enseignement moyen* (1972 und 1976)

Prüfungsfach	<i>El Ahlya d'enseignement original:</i> Dauer u. Koeffizient d. Prüfung		<i>Brevet d'enseignement moyen:</i> Dauer u. Koeffizient d. Prüfung	
	1971	1975	1972	1976
<i>Rédaction</i>	2h30/3		<i>Langue arabe:</i> 2h/4	<i>Langue arabe:</i> 2h/4
<i>Etude de texte</i>	2h/3	Hauptfach: 2h/3		
<i>Théologie musulmane</i>	2h/1	1h/1		
<i>Droit musulman</i>	2h/2	Hauptfach: 2h/3		
<i>Coran et exégèse du Coran</i>	2h/2	<i>Coran</i> (Hauptfach): 2h/3		
<i>Mathématiques</i>	3h/3	Hauptfach: 3h/5	2h/5	2h/4
<i>Histoire Géographie/ciences</i>	2h/1	<i>Histoire et Géographie:</i> 2h/2	<i>Histoire:</i> 1h/1 ²⁵³	<i>Histoire:</i> 1h/1
			<i>Géographie:</i> 1h/1 ²⁵⁴	<i>Géographie:</i> 1h/1
		<i>Sciences:</i> 2h/2	<i>Sciences naturelles:</i> 2h/2 ²⁵⁵	<i>Sciences naturelles:</i> 2h/3 ²⁵⁶
<i>Des-sin/Calligraphie/Couture/Musique</i>	30min.-1h30/1			
<i>Education physique</i>	k.A./1	k. A.	k.A./1	
<i>Langue étrangère</i>	1h/1	1h30/1 ²⁵⁷	<i>Langue française:</i> 2h/3	<i>Langue française:</i> 2h/3
		1h30/1	<i>Langue vivante:</i> 1h/1	<i>Langue vivante:</i> 1h/1
Diverse technische und ökonomische Fächer, die je nach <i>série</i> variieren			3-4h/4 ²⁵⁸	3h/3 ²⁵⁹

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in Erlass II vom 13.05.1971, Erlass vom 15.02.1972, in Erlass I vom 02.01.1975 und Erlass vom 09.02.1976.

1975 erfuhr das nunmehr vier Jahre existierende Abitur zeitgleich mit den Veränderungen des *Ahlya* eine Modifikation (vgl. Erlass II vom 02.01.1975), die im Wesentlichen in der Einführung von drei Wahlmöglichkeiten (*jurisprudence* –

²⁵³ Nur für das *enseignement général*

²⁵⁴ Nur für das *enseignement général*

²⁵⁵ Nur für das *enseignement général*

²⁵⁶ Nur für das *enseignement général*

²⁵⁷ Aus der Prüfungsordnung geht nicht eindeutig hervor, ob zwei Prüfungen in der Fremdsprache abgelegt werden müssen, ob es sich um Wahlmöglichkeiten oder gar um Prüfungen in zwei unterschiedlichen Sprachen handelt.

²⁵⁸ Nicht im *enseignement général*

²⁵⁹ Nicht im *enseignement général*

lettres/mathématiques/sciences) bestand. Wie aus **Tab. 10** hervorgeht, ging damit je nach Zweig eine Verschiebung des Schwerpunktes in Richtung Mathematik/Naturwissenschaften oder in Richtung muslimische Studien einher, die eine, wenngleich anders gelagerte Analogie zu den Wahlmöglichkeiten des staatlichen Abiturs darstellt.²⁶⁰

Adam (1972) hat die Schaffung eines Abiturs für das *enseignement originel* als Konsequenz der Arabisierungsstrategie gewertet (vgl. S. 391). Bestätigung findet dieser Zusammenhang durch eine Aussage des Religionsministers Kassim, mit der er „l'importance de son rôle [de l'enseignement originel, V.G.] dans la bataille de l'arabisation“ (zit. nach Turin 1974, S. 98) unterstreicht. Kamens (1992) stellt für die Region des Nahen Ostens/Nordafrika generell einen engen Zusammenhang zwischen Sprach- und Religionsunterricht fest, der historische Wurzeln in der vormodernen Schule habe (vgl. S. 80). Wie jedoch schon eingangs aufgezeigt, scheint der Vorrang der arabischen Sprache ab Mitte der 1970er Jahre nicht mehr aufrechterhalten worden zu sein. Ein Blick in **Tab. 10** zeigt nämlich insbesondere im Vergleich zur Prüfungsordnung von 1971 (Erlass I vom 13.05.1971), dass, in Analogie zur Entwicklung der mittleren Reife, im religiösen Bildungswesen eher von einer zunehmenden Bedeutung der Fremdsprachen auszugehen ist. Dies ist, in zwei von drei Wahlmöglichkeiten, auch mit einem Bedeutungsverlust der arabischen Sprache verbunden.

²⁶⁰ Der Vergleich zu diesem Zeitpunkt ist deshalb sinnvoll, weil nur für diesen exakte Angaben zu beiden Bildungswesen vorliegen.

Tab. 10: Prüfungsfächer des staatlichen Abiturs (1974) und des Abiturs des *enseignement originel* (1975) im Vergleich

Zu prüfendes Fach <i>Série</i>	<i>Enseignement originel: Dauer u. Koeffizient d. Prüfung</i> ²⁶¹			Staatliches Bildungswesens (1974): Dauer u. Koeffizient d. Prüfung				
	<i>Jurisprudence/lettres</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Sciences</i>	<i>Lettres</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Sciences</i>	<i>Technique mathématiques (sic)</i>	<i>Technique économique</i>
<i>Explication du coran</i>	3h/3	3h/2	3h/2					
<i>Droit musulman</i>	3h/3	3h/2	3h/2					
<i>Fondements du droit musulman</i>	3h/3							
<i>Littérature arabe/Lettres arabe</i>	3h/4	2h/2	2h/2	3h/4	2h/2	2h/2	2h/2	2h/2
<i>Philosophie</i>	4h/6	3h/2	3h/2	4h/6	3h/2	3h/2		3h/2
<i>Mathématiques</i>	2h/2	4h/8	3h/5	2h/2	4h/8	3h/5	4h/8	1h30/2+2h/3
<i>Physique/chimie</i>		4h/7	3h/5		4h/7	3h/5	4h/7	
<i>Sciences naturelles</i>		1h30/2	3h/5		1h30/2	3h/5		
<i>Histoire</i>	1h30/2			1h30 / 2				1h30/2
<i>Géographie</i>	1h30/2			1h30 / 2				1h30/ 2
<i>Langue étrangère I</i>	3h/3	2h/2	2h/2	3h/3	2h/2	2h/2	2h/2	2h/2
<i>Langue étrangère II</i>	2h/2	2h/1	2h/1	2h/2				
<i>Education physique</i>	k. A/1	k. A./1	k. A./1	k. A./1	k. A./1	k. A./1	k. A./1	k.A./1
<i>Construction mécanique</i>							5h/4	
<i>Technique pratique</i>							1h/ 2	
<i>Droit</i>								1h/2
<i>Epreuve pratique d'économie</i>								3h/4

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben im Interministeriellen Erlass vom 20.11.1974 und in Erlass II vom 02.01.1975.

²⁶¹ Fett gedruckt = Hauptfach

Der Vergleich zeigt eine relativ große Übereinstimmung zwischen den vergleichbaren Zweigen beider Bildungswesen (die Zweige *technique mathématique* und *technique économique* bilden hier eine Ausnahme, denn sie finden keine Entsprechung im religiösen Bildungswesen). Wichtigster Unterschied ist das Vorhandensein religiöser Inhalte im religiösen und eine entsprechende Absenz jener im staatlichen Bildungswesen. Damit hat der Religionsminister Kassim seinen Anspruch, den gleichen Stoff wie die dem Bildungsministerium unterstehenden Schulen zuzüglich

„des disciplines comme la littérature arabe, l'histoire de l'Islam et de sa civilisation, l'étude de la langue arabe, d'autres disciplines comme l'exégèse coranique, le hadith, le droit musulman, la philosophie islamique, la philosophie du droit (al Uçul), la dialectique théologique (el kalam), l'histoire comparée de la philosophie et des religions, l'étude des courants politiques, intellectuels et économiques contemporains“ (zit. nach Turin 1974, S. 99 f.)

zu vermitteln, zumindest auf dem Papier verwirklicht. Insbesondere der Zweig *lettres* ist bis auf diese zusätzlichen Fächer sogar hinsichtlich der Wertung der einzelnen Prüfungen absolut identisch. Auch die anderen vergleichbaren Zweige unterscheiden sich nur hinsichtlich der Prüfung in einer zweiten Fremdsprache. Das Faktum, dass das Abitur des *enseignement originel* in allen Zweigen zwei Fremdsprachen prüft, erscheint geradezu revolutionär, es sei denn, man geht von einer noch so großen Präsenz des Französischen im staatlichen Bildungswesen aus, dass hier Prüfungen in gleichem Umfang nicht nötig waren.

Die zunehmende Attraktivität des religiösen Bildungswesens, die nicht nur an dessen strukturellem Ausbau, sondern auch an den steigenden Schülerzahlen ersichtlich wird (s. **Abb. 8** im Anhang), lässt sich zu Beginn der 1970er Jahre u. a. vielleicht auf die genannten Ressentiments gegenüber technischer Bildung zurückführen; eine Vermutung, auf die auch die vergleichsweise schwachen Zahlen in den technischen Zweigen des öffentlichen Bildungswesens hinweisen (s. o.). Sie könnte auch ein Beleg für den Erfolg der in 4.1 beschriebenen Kampagne des Religionsministers sein. Mit Sicherheit jedoch gibt es auch einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen dem Ausbau und den wachsenden Schülerzahlen. Umso mehr wird nun zu hinterfragen sein, warum dieser zukunftssträchtige und am ehes-

ten als „authentisch“ und identitätsbildend zu bezeichnende Bildungsweg im Zuge der ersten Bildungsreform eliminiert wurde.

Die Auflösung des enseignement originel

Ab 1977 vollzog sich ein Prozess, der Adams Behauptung, die Arabisierung sei der treibende Motor der Reform gewesen, weiter entkräftet.²⁶³ Im Gegenteil wurden nun im Namen der Demokratisierung eine Vereinheitlichung des Bildungswesens und damit die Abschaffung des *enseignement originel* vollzogen.

Dieser Schritt war, wie das Dekret 72-40 zum BEM verdeutlicht, schon länger geplant und in der *Charte Nationale* mit der folgenden Begründung angekündigt worden:

„[Dans cette perspective], l’enseignement général doit être, non seulement unifié, c’est-à-dire devenir le même pour tous, mais refondu dans son ensemble selon des critères réalistes. L’unification de l’enseignement en Algérie aura pour effet d’abolir les différences disparates de contenu, d’orientations et de débouchés qui créent actuellement des clivages dangereux et nuisent à une nécessaire uniformité quantitative par une dispersion effrénée des moyens matériels et humain. [...]

A cet égard, et compte tenu du principe intangible de l’unité de l’enseignement et de l’orientation idéologique commune de la jeunesse, l’enseignement originel devra se fonder dans un enseignement général unifié et s’harmoniser avec son esprit, ses disciplines intellectuelles, et l’ensemble de ses programmes. En effet, il y a lieu, dans les meilleurs délais, d’assurer le même enseignement à tous les Algériens, et d’y développer l’éducation religieuse au double plan des études primaires et secondaires, tout en faisant disparaître l’enseignement originel en tant que tel.” (Anordnung Nr. 76-57, S. 731)

Bei einer genaueren Betrachtung in international vergleichender Perspektive zeigt sich, dass die im Zitat zum Ausdruck kommende starke Betonung des Gleichheitsgedankens kein Spezifikum der algerischen Gesellschaft zu jener Zeit ist. Vielmehr entpuppt sie sich als ein wesentliches Charakteristikum von Gesellschaften in Umbruchsituationen. Tenorth (1997) zeichnet beispielsweise für die BRD nach, wie die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion und die teilweise an jene anschließenden bildungspolitischen Diskurse bis in die 1970er Jahre hinein vor allem unter dem Primat der Chancengleichheit geführt wurden, bis dann eine stärkere Betonung der Differenz erfolgte (vgl. S. 132). Dass diese Problema-

²⁶³ Djebbar (2008) hingegen sieht eben in jenem Vorrang der Arabisierung die Notwendigkeit zur Vereinheitlichung des Bildungssystems (vgl. S. 178).

tik eine solche Aufmerksamkeit erfuhr, hängt sicherlich eng mit der konzeptionell hergestellten Symbiose zwischen dem Gleichheitsgedanken und Modernisierungsbestrebungen zusammen. Der Historiker Hermann Heimpel formulierte zu Beginn der 1960er Jahre: „Der Name unserer Zeit ist Gleichheit. [...] Sie bedeutet den Aufstieg ‚unterentwickelter‘ Schichten wie ‚unterentwickelter‘ Völker im Zeichen der ‚Entwicklung‘ (Heimpel 1960, zit. nach Hoffmann 1995, S. 124).

Doch anscheinend nicht nur für Gesellschaften im Umbruch trifft dieser Vorrang des Gleichheitsgedankens in Bezug auf das Bildungswesen zu. Flitner (2001) hat in Anschluss an Max Weber Chancengleichheit und die daraus folgende „soziale Nivellierung“ (S. 271) als eine Begleiterscheinung der bürokratischen Herrschaft und, genauer, des mit ihr verbundenen Bildungstypus, der Fachschulung, herausgearbeitet. Motive für die Stärkung der Chancengleichheit sind demzufolge indirekt auch die Modernisierung und die ökonomische Entwicklung. Konkret jedoch gehe es um Chancengleichheit „im Interesse der universellen Rekrutierbarkeit aus den fachlich Qualifiziertesten“ (Flitner 2001, S. 271). Solche Beweggründe sind selbstverständlich allenfalls *zwischen* den Zeilen offizieller Dokumente zu lesen. Für das Beispiel Algerien dürfte jedoch häufig genug aufgezeigt worden sein, wie vorherrschend das Modernisierungs- bzw. Entwicklungsdogma und damit auch der Leistungsgedanke tatsächlich waren.

Nicht nur die *Charte Nationale* hatte den Schritt der Auflösung des *enseignement originel* antizipiert, sondern ebenso das erste Bildungsgesetz und weitere ab 1976 verabschiedete Dekrete, die sich mit der Abschaffung des privaten Bildungswesens befassten. Wie bereits erwähnt, enthielt das Bildungsgesetz einen Passus mit dem genauen Wortlaut:

„Le système éducatif est du ressort exclusif de l’Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.“ (Art. 10 der Anordnung Nr. 76-35)

Aus dieser Bestimmung geht die Exklusivität des Staates in Sachen Bildung hervor. In der Folge erschienen daran anknüpfend zahlreiche Gesetze (vgl. bspw. Dekret Nr. 76-73 und den Erlass vom 09.06.1976), die zunächst die Auflösung des privaten Bildungswesens zum Gegenstand hatten. Diese Gesetze führten zu dessen langfristigem Einbruch, der bis nach 2000 anhielt (vgl. Kateb 2001, S. 88).

Wie aus einer Passage des Dekrets Nr. 76-73 jedoch indirekt hervorgeht²⁶⁴, waren davon die Schulen des *enseignement originel* (noch) nicht betroffen. Adam (1977) hat deshalb in dieser Maßnahme, entgegen den offiziellen Verlautbarungen von Chancengleichheit im Rahmen der Demokratisierung²⁶⁵, eine Konzession an die Islamisten gesehen. Jene hätten die Abschaffung von entgeltlichen Privatschulen gefordert, da diese Maßnahme vor allem die katholischen Privatschulen treffen würde (vgl. S. 506 f. sowie S. 511).

Gegen diese zeitgenössische Einschätzung Adams spricht jedoch die erst retrospektiv zu konstatierende, ab 1977 vollzogene Auflösung des *enseignement originel*. In diesem Jahr wurde die Organisation des *enseignement originel* dem Bildungsministerium übertragen (vgl. Dekret Nr. 77-139). 1978 wurden sowohl das *Ahlyia de l'enseignement originel* in das *Brevet d'enseignement moyen* als auch das religiöse Abitur in das staatliche Abitur integriert (vgl. Dekret Nr. 78-125 und Dekret Nr. 78-126).²⁶⁶ Damit sollte das Abitur in Islamwissenschaften nunmehr eine von mehreren Wahlmöglichkeiten im staatlichen Abitur werden. Auf Grund der herausgearbeiteten doch recht großen Übereinstimmungen sowohl zwischen beiden Formen der mittleren Reife als auch des Abiturs dürfte diese Überführung rein strukturell relativ unkompliziert gewesen sein. Mit ihr vollzog sich genau der Prozess, den Adam bereits 1965 angeregt hatte. Ob dies nach mehreren Jahren der Koexistenz beider Bildungssysteme problemlos ablief, ist eine andere Frage. Ebenso lässt sich erst aus der Retrospektive beurteilen, ob hiermit die von Husain et al. (1979) angestrebte Schaffung eines drittes Typus von Bildungswesen, eine Verbindung aus westlichem und traditionellem (vgl. S. 17), umgesetzt oder nicht

²⁶⁴ Dieses Dekret nämlich bezog sich nur auf Schulen, deren Organisation mit der Anordnung Nr. 68-71 geregelt worden war. Wie aus dem vorletzten von insgesamt 31 Artikeln hervorgeht, fallen darunter nicht die Schulen des *enseignement originel*, sodass Deheuvels (1991), der von einer Auflösung der katholischen, muslimischen und sonstigen Privatschulen bereits zu diesem Zeitpunkt (vgl. S. 24) ausgeht, widersprochen werden muss.

²⁶⁵ Dass die Idee einer gleichen Bildung für alle an anderen Stellen vernachlässigt wurde, zeigt m. E. die Schaffung des *enseignement secondaire spécialisé*. Bei diesen Schulen handelte es sich um Einrichtungen für Hochbegabte auf unterschiedlichen Gebieten, die hier eine besondere Förderung erhielten (vgl. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 55).

²⁶⁶ Wie bei Rouadjia (1990) hervorgeht, wurden im Zuge dieses Prozesses ehemalige Islamische Institute in *Collèges d'enseignement moyen* und in Oberschulen umgewandelt (vgl. S. 152). Insbesondere die Umwandlung in Einrichtungen für die Mittelstufe ist nur folgerichtig auf Grund der Zentralität der Schulform zu diesem Zeitpunkt der Reform (siehe 4.2.2).

im Gegenteil mit der Abschaffung des *enseignement originel* ad acta gelegt wurde.

1977 erfolgte eine nur folgerichtige erneute Umbenennung des Religionsministeriums in *Ministère des Affaires religieuses*, die den Wegfall des einst wichtigsten Ressorts, die Zuständigkeit für religiöse Bildung, zum Ausdruck brachte. Für diese war, anders als 1971, nur noch eine Unterabteilung innerhalb der Abteilung für religiöse Angelegenheiten (vgl. Art. 4 des Dekrets Nr. 80-31) vorgesehen. Der gleichen Logik entsprach die Übertragung des noch nicht abgeschlossenen Projektes der Gründung einer islamischen Universität in Algier bzw. ihrer Vorgängereinrichtungen (*instituts supérieures*) vom Religionsministerium an das Ministerium für höhere Bildung (vgl. Deheuvels 1991, S. 24).

Die konkreten Beweggründe für die Abschaffung des sehr traditionsreichen, religiös konnotierten alternativen Bildungsweges sind schwer einschätzbar. Personelle Neubesetzungen in der algerischen Politik dürften eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben. Den Prozess ausschließlich als Konsequenz der 1977 umstrukturierten, sich technizistisch-laizistisch gebenden Regierung²⁶⁷ (vgl. Chalabi 2005, S. 61) zu werten, wäre jedoch anachronistisch, da er, wie gezeigt, schon spätestens mit der *Charte Nationale* beschlossene Sache war. Auch Deheuvels (1991) geht von Ressentiments gegenüber dem *enseignement originel* bereits seit Beginn der 1970er Jahre aus (vgl. S. 23).

Ein, wenn auch schwaches, Argument für die Auflösung war die Tatsache, dass in den geisteswissenschaftlichen Zweigen - und dazu gehörte das gesamte *enseignement originel* tendenziell auch - die schlechtesten Abiturabschlüsse erreicht wurden; eventuell deshalb, weil hier die meisten Angehörigen bildungsferner Schichten versammelt gewesen sein sollen (vgl. Benghrabit-Remaoun 1998, S. 12).

Dass auch der zunehmende Bedarf an Personal unterschiedlicher Art in den Moscheen als Folge von deren nicht zu bremsender Expansion²⁶⁸ kein Argument für

²⁶⁷ Zu den umstrittensten Politikern dieser Zeit gehört der ab 1977 amtierende Bildungsminister Lacheraf - Mitautor des *Programme de Tripoli* und der *Charte Nationale* - der mit seiner modernistischen und den Bilingualismus favorisierenden Bildungspolitik in der FLN auf erbitterten Widerstand stieß und deshalb 1979 das Amt quittierte (vgl. auch eigene Aussagen Lacherafs in Stora 2004, S. 61).

²⁶⁸ Von 1962 bis 1968 stieg die Anzahl allein der staatlichen Moscheen von 2200 auf ca. 5000 und die Anzahl der staatlich eingesetzten Kuldiener von 400 auf ca. 5200 an (Angaben nach Burgat 1988, S. 98 und Deheuvels 1991, S. 16).

den Beibehalt oder gar eine Ausdehnung des *enseignement originel* war, wie zunächst anzunehmen, hängt mit dem Wandel religiöser Karrieren schon im Vorfeld des Wegfalls des *enseignement originel* zusammen. Die in den 1970er Jahren geschaffenen berufsbildenden Schulen (die erste davon 1971; vgl. Anordnung Nr. 71-64) entwickelten sich bis zu den beginnenden 1980er Jahren zu Ausbildungsstätten, die eine grundständige religiöse Ausbildung ohne vorherige intensive religiöse Schulung anboten.²⁶⁹ Auch diese Entwicklung machte das *enseignement originel* augenscheinlich in seiner bisherigen Form obsolet.

Die eingangs formulierte These, einen wichtigen Grund für die Auflösung des *enseignement originel* in dessen Assimilation an das staatliche Bildungswesen zu sehen, wurde mit der Analyse der Prüfungsordnungen bestätigt. Die Originalität dieses Bildungsweges und damit auch einer seiner Legitimationsgründe waren nicht mehr gegeben.²⁷⁰ Diese Assimilation ist mit Sicherheit aus der in den 1970er Jahren propagierten polytechnischen Bildung erwachsen. Diese und die mit ihr verbundenen inhaltlichen und vor allem strukturellen Konsequenzen (Vereinheitlichung, Chancengleichheit, Gebührenfreiheit des Bildungssystems etc.) dürften der wichtigste Motivator für die Abschaffung des *enseignement originel* gewesen sein. Der auf diesem System lastende Druck wird in einer Apologie des *enseignement originel* durch die *Direction de l'enseignement originel* am Religionsministerium (1972) evident (Auszüge dieser in Deheuvels 1991, S. 23).

Zwischenbilanz

Den Erfolg der ersten Bildungsreform zu bewerten, ist nicht Aufgabe dieser Arbeit. Dass die Bildungsreform nicht alle Probleme lösen konnte, wird im Rahmen der Ausführungen zur zweiten Bildungsreform darüber hinaus noch aufgezeigt werden.

²⁶⁹ Deheuvels (1991) berichtet, dass vor der Gründung des ersten Ausbildungszentrums in Meftah 1971 insbesondere *Zaouiäs* die Ausbildung für den religiösen Sektor besorgt hätten (vgl. Deheuvels 1991, S. 22); diese Funktion war ihnen jedoch mit der Angliederung des ihnen gehörenden Landes im Zuge der Agrarrevolution (vgl. S. 22 f.) verunmöglicht worden.

²⁷⁰ Deheuvels (1991) sieht umgekehrt in der Entwicklung des Allgemeinen Bildungswesens, und hier insbesondere in der Arabisierung sowie der Einführung des Religionsunterrichtes 1964, die Gründe für das Obsoletwerden des religiösen Bildungswesens (vgl. S. 24). Dass diese beiden Aspekte tatsächlich eher auf der programmatischen Ebene propagiert bzw. eingeführt wurden, ist in dieser Arbeit jedoch aufgezeigt worden.

Der Fokus liegt vielmehr auf der Rekonstruktion der Auswirkungen der Reform auf religiöse Unterweisung. Eine Einschätzung des Religionsunterrichtes als „Gewinner“ oder „Verlierer“ der Reform, ist unmöglich angesichts der so widersprüchlichen Entwicklung im staatlichen und im privaten religiösen Bildungswesen. Die zunächst naheliegende Vermutung, die neue polytechnische Ausrichtung des Bildungswesens habe zu einer Verminderung der Bedeutsamkeit religiöser Bildung im öffentlichen Bildungswesen geführt, konnte so zumindest für den Primar- und Sekundarschulbereich nicht bestätigt werden.²⁷¹ Damit wurde ein wichtiges Strukturmerkmal der sozialistischen Gesellschaft, die Weltlichkeit der öffentlichen Schule, nicht umgesetzt. Naturwissenschaftliche Bildung hat den konfessionellen Unterricht, anders als in gängigen Konzeptionen der polytechnischen Schule, in der Funktion der Erklärung der Welt nicht ersetzt (vgl. Dietrich 1966, S. 108 u. 112).

Allerdings geschah der sich nur allmählich anbahnende und nicht signifikante Ausbau des Religionsunterrichtes auf Kosten des *enseignement originel*. Religiöse Bildung in staatlichen Schulen anzubieten, hier auszubauen und damit kontrollieren zu können, scheint angesichts der innenpolitischen Entwicklung in den 1970er Jahren und insbesondere dem „Wildwuchs“ in der religiösen Szene²⁷², ein attraktiveres Modell gewesen zu sein. Insbesondere auch die Verstaatlichung der religiösen Ausbildung zeichnet bereits die in den 1980er Jahren sich noch verschärfenden Bemühungen um die Lenkung des religiösen Diskurses im öffentlichen Raum, insbesondere in den Moscheen, vor.²⁷³

Durch letztgenannte Maßnahme wird die im Bildungswesen beginnende klarere Arbeitsteilung zwischen Erziehungs- und Religionssystem im Sinne der Theorie primär funktioneller Differenzierung zurückgenommen. Wenn auch Bildung und Religion durch den Wegfall eines eigenen religiösen Bildungssystems auseinanderdriften, vermischen sich das politische und das religiöse System zunehmend.

²⁷¹ Djebbar (2008) behauptet, dass an den Universitäten tatsächlich sozialwissenschaftliche Fächer Opfer des aktuellen Trends wurden, da ihre Bedeutung für die ökonomische Entwicklung als vergleichsweise gering eingeschätzt worden sei (vgl. S. 196).

²⁷² Auf den illegalen Moscheebau, der hier bspw. zu nennen ist, wird ansatzweise in 5.1.2 eingegangen.

²⁷³ Dazu auch Adam (1972): „Une ordonnance du 22 septembre (J.O.R.A. du 28) a créé une école nationale pour la formation des cadres du culte musulman et de l'enseignement originel. Souci de la qualité de ces cadres ou souci de leur formation politique ? Les deux ne s'excluent pas.“ (S. 400)

Solche im Anschluss an die Theorie der Systemdifferenzierung als regressiv einzustufenden Entwicklungen sind, so Luhmann (1997), nicht auszuschließen (vgl. S. 615). Die damit verbundenen politischen Risiken, manifest geworden im Phänomen des politischen Islamismus und die zugleich stattfindende Diffamierung der islamischen Religion durch die westliche Welt als Folge des Terrorismus, belegen einmal mehr die Notwendigkeit der Wahrung von Systemgrenzen und lassen Schleiermachers Appell als eine weise Voraussicht erscheinen.

5 Intermezzo: Religiöse Bildung zwischen zwei Bildungsreformen (1985-2000)

Nach der Umsetzung der theoretischen Implikationen der ersten Bildungsreform musste sich das Bildungssystem in seiner neuen Form bewähren. Das Liebäugeln der neuen Regierung (seit 1979) mit Vertretern des politischen Islam, aber auch das aus dessen Bedeutungszuwachs zunehmende Bedürfnis nach Kontrolle praktizierter Religion führten zu innenpolitischen Spannungen, die letztlich das Land in eine katastrophale politische und gesellschaftliche Zerrüttung manövrierten.

Auswirkungen auf die Konzeptionierung religiöser Bildung im öffentlichen Bildungswesen lassen sich dabei nur vermuten. Die Anerkennung religiöser Bildung in traditionell islamischen Bildungseinrichtungen wird wieder deutlicher, gekoppelt allerdings auch hier an staatliche Eingriffe und Lenkungsversuche.

5.1 Gesellschaftlicher Kontext

Das folgende Kapitel befasst sich mit relevanten Eckpunkten der politischen Entwicklung von der Mitte der 1980er Jahre bis zum Jahr 2000. Auch wenn diese Zeitspanne für das öffentliche Bildungswesen mit dem vorläufigen Ende der Umstrukturierung keine einschneidenden Neuerungen mit sich brachte, müssen die politischen Ereignisse wegen ihrer immensen Wichtigkeit für die Religions- und Bildungspolitik nach 2000 dennoch beleuchtet werden.

Zu diesem Zweck wurde, wie in den anderen Kapiteln auch, eine programmatische Schrift des relevanten Zeitraumes untersucht. Anders jedoch als zuvor erfolgte ein direkter textlicher Vergleich zwischen zwei Dokumenten; der bereits analysierten *Charte Nationale* von 1976 (s. 4.1.1) und ihrer überarbeiteten und erweiterten Version; der *Charte Nationale* ‚enrichie‘²⁷⁴ aus dem Jahr 1986.²⁷⁵ Ziel war es, die in der Literatur verbreitete Aussage, die Politik Chadli Bendjedids (Amtszeit 1979-1992) sei im Vergleich zu der seines Vorgängers Houari Boum-

²⁷⁴ Das algerische Gesetz spricht selbst vom ‚enrichissement‘ der ersten Nationalcharta (vgl. Dekret Nr. 85-304), die Bezeichnung *Charte Nationale* ‚enrichie‘ ist deshalb gebräuchlich.

²⁷⁵ Auch 1986 war der Verabschiedung ein Volksentscheid vorausgegangen: 10.508.863 Ja-Stimmen zu 181.063 Nein-Stimmen für das algerische Territorium und im Ausland lebende stimmberechtigte Staatsbürger (vgl. JORA vom 16.02.1986).

edienne eine noch proislamischere gewesen (vgl. exemplarisch Mattes 2007, S. 59)²⁷⁶, auf programmatischer Ebene zu überprüfen.

5.1.1 Gewinn von Terrain für den Islam? – Ein Vergleich programmatischer Schriften aus den Jahren 1976 und 1986

Textauswahl/Deskription

Bei der Auswahl des zu analysierenden Materials war der Fokus durch die Fragestellung - Positionierung zum Islam/Verankerung des Islam - bereits inhaltlich bestimmt. Sowohl die Arbeitsökonomie als auch das Ziel, einen direkten Vergleich zu den für 1976 ausgewählten Passagen herzustellen, legten eine noch engere Eingrenzung auf *explizite* Passagen zum Islam nahe. **Tab. 11** gibt Auskunft über Länge und Position des ausgewählten Textes.

Bei der Analyse der ausgewählten Passagen wurde sichtbar, dass Teile der 1976er Version wörtlich oder mit geringfügigen Abwandlungen übernommen wurden (s. **Tab. 12**). Der direkte Vergleich beider Texte wurde auf diese Passagen beschränkt, da in ihnen Veränderungen, die weit über stilistische Fragen hinausgehen²⁷⁷, besonders gut nachzuweisen waren. Die Ergebnisse des Vergleichs wurden mit dem weiteren Textmaterial abgeglichen und so die Reliabilität erhöht.

²⁷⁶ In der Sekundärliteratur werden zur Unterstützung dieser Argumentation vorwiegend andere Dokumente herangezogen, sofern überhaupt eine textliche Absicherung erfolgt. Bei diesen Dokumenten handelt es sich bspw. um den 1984 verabschiedeten *Code de la famille*, dem ersten Personalstatut seit der Unabhängigkeit. Mattes (2007) schätzt ihn auf Grund seiner engen Anlehnung an die Gesetzgebung der Scharia als eindeutige Konzession an die Islamisten ein (vgl. S. 59). Zudem wird auf ministerielle Neubesetzungen verwiesen, etwa den Austausch des Bildungsministers Lacheraf durch den „partisan convaincu de l'arabisation“ (Adam 1980, S. 665) Kherroubi.

²⁷⁷ Die 1986er Version ist wesentlich gehobeneren, nahezu literarischen Stils. Ursache dafür könnte sein, dass die *Charte Nationale* von 1976 nicht von Intellektuellen entwickelt worden war, wie Adam (1977) angibt: „Dans les débats qui ont accompagné, dans toute l'Algérie, la préparation de la Charte nationale, il ne semble pas que les intellectuels aient joué un grand rôle. On a même pu dire qu'ils avaient ‚brillé par leur absence‘. Ont-ils voulu, comme l'ont dit certains, ‚laisser la parole au peuple‘? Ou bien ont-ils, comme des observateurs l'ont estimé, ‚hésité à se découvrir‘?“ (S. 510)

Tab. 11: Inhaltsverzeichnis der *Charte Nationale* (1986)

Name des Kapitels²⁷⁸	Seiten (in JORA vom 16.02.1986)
Avant-Propos	97-99
Les fondements historiques de la société algérienne	99-108
[1.-3.]	99-100
4. L'avènement de l'Islam	100-101
[5.-18.]	101-108
TITRE PREMIER: LES REFERENCES IDEOLOGIQUES	109-130
Chapitre 1: L'Islam et les exigences du siècle	109-111
1. La dimension islamique de la Révolution algérienne	109-110
2. L'Islam et le projet culturel	110
3. Défis à relever	110-111
Chapitre 2: L'édification de la société socialiste	111-115
Chapitre 3: Les grands axes de l'édification du socialisme	115-122
Chapitre 4: La défense nationale	122-124
Chapitre 5: La politique extérieure de l'Algérie	124-130
TITRE DEUXIEME: LES INSTITUTIONS NATIONALES	131-142
Chapitre 1: Le parti	130-136
Chapitre 2: L'Etat	137-140
Chapitre 3: Le contrôle	141-142
TITRE TROISIEME: LE DEVELOPPEMENT GLOBAL	143-
Chapitre 1: Principes généraux de l'organisation de l'économie nationale	143-150
Chapitre 2: Le développement rural	150-155
Chapitre 3: Le développement industriel	155-162
Chapitre 4: Le développement social et culturel	162-176
Chapitre 5: Aménagement du territoire et développement des infrastructures de base	176-184

Quelle: Tabelle erstellt nach Dekret Nr. 86-22.

²⁷⁸ Der Übersichtlichkeit wegen wurde bei sämtlichen Kapiteln, mit Ausnahme von Kapitel 1, auf den Nachweis der Unterkapitel verzichtet.

Verfahren des Vergleichs

Zunächst war der methodische Umgang mit dem Material zu klären. In der qualitativen Erziehungswissenschaft verwendete Methoden der Textinterpretation schieden entweder auf Grund ihres für dieses Unterkapitel nicht zu rechtfertigenden Aufwandes (insbesondere hermeneutische Verfahren²⁷⁹) oder auf Grund der ihnen fehlenden vergleichenden Perspektive aus.²⁸⁰ Die Wahl fiel deshalb auf eine ganz entfernt an Hilker (1962) angelehnte Vorgehensweise. Das von Hilker entwickelte Verfahren ist eigentlich im Kontext der Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesiedelt, kann m. E. aber auch auf andere Sachverhalte, sofern diese ausdrücklich komparatistisch ausgerichtet sind, übertragen werden. Die von Hilker benannten Stufen des Vergleichs sind die (1) Deskription („Bestandsaufnahme“; S. 107), (2) Interpretation („explikative Deutung“; S. 113), (3) Juxtaposition („Nebeneinanderstellung“; S. 121) und (4) Komparation („Vergleichen im eigentlichen Sinne“; S. 124). Die im Vergleich zu heutigen, insbesondere Software gestützten Verfahren (bspw. MAXQDA²⁸¹) fast schon als simpel zu bezeichnende Vorgehensweise, ist nicht unhinterfragt geblieben²⁸², stellt aber m. E. insbesondere mit ihrem Verweis auf die Notwendigkeit der Formulierung eines *tertium comparationis* („übergeordneten Wertes“; S. 124) ein ausreichendes Minimalprogramm des Vergleichs dar.

Die Deskription der zu vergleichenden Objekte, die sich nach Hilker (1962) auf empirisches, literarisches und dokumentarisches Material stützen könne (vgl. S. 107 ff.), ist in 4.1.1 und oben erfolgt. Auch wurde bereits das erste der beiden Dokumente, die Nationalcharta von 1976, in genanntem Unterkapitel analysiert. Es sind daher im nächsten Schritt die ausgewählten Passagen der revidierten Nationalcharta zu interpretieren.

Interpretation

Der erste zu interpretierende Abschnitt (Dekret Nr. 86-22, S. 100-101; s. **Anhang C**) behandelt die Ausbreitung des Islam im heutigen Algerien. Die Bezeichnung

²⁷⁹ Für die Erziehungswissenschaft vgl. Klafki (1971).

²⁸⁰ Einen guten Überblick über diese sämtlich in der qualitativen Bildungsforschung anzusiedelnden Methoden bietet das Standardwerk von Friebertshäuser et al. (Hrsg.) (2010).

²⁸¹ Ein auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring basierendes Softwaretool.

²⁸² Zur Kritik an Hilkers Verfahren vgl. bspw. Adick 2008, S. 145 f.

des Vorganges als einer Revolution (S. 101; Z. 2) stellt eine Analogie zur sozialen Revolution des Sozialismus dar. Der Islam habe alle Ebenen des sozialen Lebens transformiert (S. 100; Z. 33-35). Damit wird die in 2.1.3 diskutierte Einschätzung des Islam als einer totalitären Religion bestätigt und die Trennung zwischen spiritueller und politischer Macht indirekt ausgeschlossen. Auffällig ist an dieser Passage ferner die starke Betonung der Arabizität des Islam, die vor dem Hintergrund politischer Turbulenzen in den 1980er Jahren um die Anerkennung auch des Berbertums als Bestandteil der algerischen Identität wie eine Provokation wirkt (s. 4.1.1). Ähnlich gelagert ist die sich durch die Z. 23-27 ziehende Betonung der Homogenität des algerischen Volkes, die, stärker noch als in der Vorgängerversion von 1976, eine andere politische Aussage formuliert als die Dokumente der 1960er Jahre. Auch wird hier negiert, dass die politischen Unruhen insbesondere um die Zeit der Abschaffung des Kalifats je eine Abwendung vom Islam bedeutet hätten; ihre Dimension wird als rein politische eingegrenzt (S. 101, Z. 18-24).

Der zweite zu interpretierende Abschnitt (Dekret Nr. 86-22, S. 109-111) behandelt zwar der Überschrift nach die „Herausforderungen des Jahrhunderts“, kehrt aber nach einer kurzen Benennung der Bedeutung des Islam für den Unabhängigkeitskrieg zunächst zu den Anfängen des Islam zurück. Hier findet sich ganz deutlich jene rückwärtsgewandte Utopie wieder, die die Anfänge des Islam als einer Zeit des Austauschs und des freien, grenzlosen Verkehrs innerhalb des *Dar el-Islam*²⁸³ (S. 109, Z. 30) glorifiziert. Diese Verherrlichung hat zur Konsequenz, dass der daraufhin konstatierte Niedergang der islamischen Zivilisation (S. 109, Z. 42-68) nicht als von die Religion betreffenden Faktoren eingeleitet gedeutet, sondern vor allem auf ökonomisch-politische und externe Faktoren (Kolonialismus) zurückgeführt wird (S. 109, Z. 44-50). Dass hierin ein Bruch zur vorherigen holistischen Betrachtung des Islam besteht, scheint den Verfassern nicht bewusst gewesen zu sein. Der intellektuelle Niedergang, erkennbar an der Abkehr von der „ligne orthodoxe“ (S. 109, Z. 51 f.) und am Ausbruch des Aberglaubens, sei demnach vor allem durch eine Veränderung des intellektuellen und sozialen Milieus zu beheben (S. 109, Z. 55-59). Hier finden sich bereits Formulierungen, die auch islamistischer Propaganda entnommen sein könnten und einen Hinweis auf die

²⁸³ Wörtlich: Haus des Islam; übertragen für die Gesamtheit der islamischen Länder.

zunehmende Bedeutung dieser Bewegung in der politischen Arena geben (s. a. S. 110, Z. 91-99).

Im nächsten Unterabschnitt zur „islamischen Dimension der algerischen Revolution“ (S. 109, Z.69-104 u. S. 110; Z. 1-27) wird Algeriens Weg als Verbindung aus Besinnung auf die Wurzeln („authenticité“) und Reaktion auf aktuelle Herausforderungen beschrieben („actualité“). Anscheinend wird die algerische Revolution in ihrer Verbindung aus Islam und Sozialismus als solche harmonische Kombination gewertet. Wie auch schon in vorherigen Passagen wird der arabo-islamische Charakter der algerischen Revolution stark betont. Gleichzeitig erfolgen eine Beschwichtigung und der Hinweis auf das Fehlen einer diskriminierenden Note dieser Zuweisungen, die jedoch wie Lippenbekenntnisse wirken. Wie auch schon in soeben analysierten Zeilen wird die Umwelt Algeriens, diesmal in ihrem Zusammenhang mit dem Befreiungskampf („Révolution du Novembre“), gewürdigt (Z. 86-94). Es folgt eine längere, wenngleich sehr allgemeine Passage zur Kolonialzeit, die, wie die abschließenden Sätze (S. 110, Z. 21-27) aufzeigen, eine Legitimierung für die Stärkung des Islam im Rahmen der algerischen Revolution verfolgt.

Interessant für die vorliegende Arbeit ist auch die auf S. 110, Z. 1-10 zum Ausdruck kommende Wertschätzung des Bildungssystems, das mit dem Islam in Algerien eingeführt worden sei. Erwähnenswert ist diese Hommage vor allem deshalb, weil mit der Auflösung des *enseignement originel* eine Rückbesinnung auf diese traditional islamischen Bildungsstrukturen einherging (s. 5.2.2) und spätestens ab Beginn der 1990er Jahre eine Restituierung der *habous* stattfand.

Erst im nächsten Abschnitt (S. 110, Z. 29-89) wird die Bedeutung des Islam in der Gegenwart behandelt. Er erscheint als Waffe und Schutz vor kultureller Überformung (S. 110, Z. 29-38). Hier wird vom Islam die Vision einer kontinuierlichen Meditation entfaltet, die, wie andere Passagen auch (s. u.), Anzeichen einer allmählichen Abkehr von der technisch-rationalen Dominanz der 1960er und 1970er Jahren sein könnte. Das folgende Eingeständnis negativer Aspekte der algerischen Revolution (S. 110, Z. 47-53) wirkt wie eine Bestätigung der im Brief der AOMA 1962 geäußerten Warnung vor einer einseitig materiellen Ausrichtung der Revolution (s. 3.1.2).

Z. 61-80 werden in 5.2.1 genauer zu analysieren sein. Hier sei jedoch schon auf die zum Ausdruck kommende Abkehr von einem „mimétisme formel“ hingewiesen, die vielleicht den Hintergrund der Entwicklungen im Bildungswesen ab den 1980er Jahren bildet und eine Art „lesson learned“ von der Phase der Kopie des sozialistischen Systems in den 1960er und 1970er Jahre bedeutet.

Im letzten relevanten Abschnitt wird auf mögliche Hindernisse und die Verantwortlichkeit jedes einzelnen, aber auch der muslimischen Völker insgesamt hingewiesen. Hindernisse sehen die Autoren vor allem in extremistischen Einstellungen gegenüber dem Islam, wobei zwei gegensätzliche Extreme ausgemacht werden (S. 110, Z. 100-120 u. S. 111, Z. 1-4). Nach Rouadjias (1990) Einschätzung spiegelt sich in der hier auch ausgedrückten Verurteilung der islamistischen Islam-Version eine neue politische Haltung wider, die in einer Abkehr von der bisherigen Politik der Toleranz bestehe (vgl. S. 183 ff.). Die angesichts durchaus orthodox erscheinender Formulierungen zutage tretende Ambivalenz gegenüber dem islamistischen Projekt kann vielleicht auch als der Versuch des Mithaltens gedeutet werden (vgl. a. Deheuvels 1991, S. 28); eine Interpretation, die durch die retrospektive Beobachtung des zunehmenden Erstarkens der Bewegung legitimiert wird.²⁸⁴ Gleichzeitig wird vorgezeichnet, wie der wahre Islam auszu- sehen habe und die Konturen einer wirklichen Staatsreligion werden damit entfaltet (S. 111, Z. 5-9).

Mit der Rückbindung des Sozialismus an den (wahren) Islam, wie sie in den nächsten Zeilen erfolgt, wird der algerische Sozialismus als Eigenkreation und nicht als ausländischer Import aufgewertet und – dies ist wiederum eine retrospektive Interpretation – ein letztes Mal zu retten versucht. Diese Denkfigur wird in den nächsten Zeilen wiederholt und damit die Behauptung, bei dem Bekenntnis zum Islam und zum Sozialismus handele es sich nicht um „une tentative politique visant l'établissement d'un équilibre formel entre l'Islam et le socialisme“ (S. 111, Z. 57 f.), in Frage gestellt.

²⁸⁴ Benzezine (2006) schätzt diese Kontrollpolitik aus der Retrospektive für gescheitert ein. Sie habe den Islamismus begünstigen können, indem sie Islamisten sowohl ausreichend Angriffsfläche bot, als auch genug Spielraum zur Agitation ließ (vgl. S. 74).

Juxtaposition

Für diesen Schritt, von Hilker (1962) als erste Stufe der „Vergleichung“ bezeichnet (vgl. S. 121), wurde das Textmaterial, wie bereits ausgeführt, nochmals eingegrenzt, und zwar auf die direkt vergleichbaren Passagen (s. **Tab. 12**). Das *Tertium Comparationis* ist durch die Funktion dieses Unterkapitels schon gegeben und kann als „programmatische Verankerung des Islam in offiziellen Schriften“ formuliert werden.

Der direkte Vergleich der ausgewählten Textstellen zeigt auf, dass beide Texte gleiche Themen behandeln bzw. Denkfiguren entwickeln, deren Interpretation teilweise schon erfolgte. Die Identifizierung vergleichsweise vieler ähnlicher Gedanken, ja gar identischer Passagen trotz der mit der erweiterten *Charte Nationale* eingeleiteten neuen Politik²⁸⁵ lässt sich mit Mattes (2007) vielleicht auf die konstante Funktion der Chartas, die Herstellung „eine(r) Art formaler Harmonie zwischen den unterschiedlichen Positionen zur Rolle der Religion in Staat und Politik“ (S. 58) zurückführen, mit Sicherheit aber auch auf die nach wie vor existente Gespaltenheit der algerischen Gesellschaft insbesondere in Hinsicht auf die sozialistische Ausrichtung. Rouadjia (1990) sieht deshalb in der Zusammenführung recht gegensätzlicher Pole²⁸⁶ innerhalb der Chartas eine Strategie zur Abdeckung möglichst vieler Interessen (vgl. S. 20).

Die Gemeinsamkeiten beider Texte sind folgende:

- Die Einschätzung des Islam als strenger, kämpferischer, gerechter und egalitärer Religion (Passage 3),
- die Diagnose des Niedergangs des Islam (Passage 4),
- die Behauptung einer Unabhängigkeit des Islam von jeglicher *geistlichen* Macht (Passage 5),
- die Betonung einer engen Verbindung zwischen Sozialismus und Islam (Passage 5). „Die 1986 verabschiedete ‚angereicherte Nationale Charta‘, als neue

²⁸⁵ In einem Nachspann zur erweiterten *Charte Nationale* wird jene als eine „étape nouvelle dans la série des textes fondamentaux que la Révolution a élaboré tout au long des trois décennies“ (JORA vom 16.02.1986, S. 185) bezeichnet.

²⁸⁶ Die Positionierung konservativer oder islamistischer Teile der Bevölkerung zum Sozialismus ist ambivalent. Während er von dem ehemaligen AOMA-Mitglied und Vorreiter der algerischen Islamisten Abdellatif Soltani als mit dem Islam unvereinbar verurteilt wurde (vgl. Zoubir 2006, S. 142), gab es auch ganz gegensätzliche Positionen, wie z.B. die von Cheikh El-Ghazali vertretene (vgl. Rouadjia 1990, S. 202 ff.).

politisch-ideologische Handlungsanleitung für die Staats- und FLN-Parteiführung gedacht, [...] forderte einen ‚progressiven‘, entwicklungsfördernden Islam, der soziale Gerechtigkeit („Sozialismus“) umsetzt.“ (Mattes 2007, S. 59)

Die Einschätzung Mattes‘ sowie der Nachweis einer großen inhaltlichen Kongruenz beider Dokumente legt nahe, von einer unveränderten Positionierung zum Islam und dessen gleichbleibender Funktionalisierung auszugehen. Dass dies m. E. dennoch nicht absolut zutrifft bzw. bereits 1986 nuancierte Veränderungen sichtbar werden, lässt sich mit den Unterschieden zwischen beiden Dokumenten aufzeigen:

- Die Passage zur Rolle des Islam ist in der 1986er Variante zwar proportional nicht länger geworden, aber deutlich weiter nach vorn gerückt.
- An diesem Umstand und weiteren Passagen wird deutlich, dass dem Sozialismus trotz eindringlicher Beschwörungen (s. Passage 8) eine weit geringere Bedeutung zugestanden wird als bisher. Das erste Kapitel, das 1976 noch die Bezeichnung „L’edification d’une société socialiste“ trug, wird zugunsten der „ideologischen Referenzen“ an zweite Stelle gerückt und rangiert damit auch erst nach den Betrachtungen zum Islam („L’Islam et les exigences du siècle“) (siehe **Tab. 11**). Auch scheint die Behauptung einer Verwandtschaft zwischen Islam und Sozialismus weniger falsch als noch 1976 zu sein und wird eher indirekt ausgedrückt (Passage 5). Die sich hier schon ankündigende Abkehr vom Sozialismus wurde drei Jahre später endgültig mit der neuen Verfassung besiegelt (vgl. Verfassung vom 28.02.1989).²⁸⁷
- Die Ungebundenheit des Islam, 1976 noch auf die geistliche und die politische Ebene bezogen, wird 1986 auf die geistliche reduziert (Passage 5). Dies entspricht der realen Entwicklung des Islam hin zu einer Staatsreligion, deren Konturen auch vom Staat, und nicht vom gelebten Islam, bestimmt und vorgegeben werden. Rouadjias (1990) provokative Formulierung hinterfragt diese Entwicklung zurecht: „Si l’Islam n’appartient à aucun clergé, pourquoi alors le décréter religion d’État? L’État serait-il au-dessus des intérêts des particu-

²⁸⁷ 1996 erfolgte als Ergebnis eines Referendums eine erneute Revision der Verfassung. Diese gab dem amtierenden Staatspräsidenten Liamine Zeroual weitreichendere Befugnisse als zuvor (vgl. a. Bekhechi o. J., S. 17).

liers, un arbitre qui aurait pour tâche essentielle de trancher les litiges et d'ordonner le bien?" (S. 7)

- Die Version von 1986 nimmt ebenfalls Bezug auf historische Vorgänge, allerdings weiter zurückliegende (die Zeit der Verbreitung des Islam) und verknüpft dies zugleich mit einer wesentlich stärkeren Betonung der Einbettung der Nation in ihre Umwelt (Passage 6), konkret in die muslimisch-arabische Welt, die *umma*. Dieser Eindruck erhärtet sich durch die Hinzuziehung weiterer Textstellen aus oben interpretierter Passage (vgl. S. 109, Z. 24-41). Anregungen zum verstärkten Austausch finden sich auch in anderen Gesetzestexten dieser Zeit, so etwa in den Bestimmungen der Aufgaben des Religionsministers (vgl. Art. 5 des Dekrets Nr. 80-30 sowie Art. 6 des Exekutiv-Dekrets Nr. 89-99). Dies ist vielleicht auch auf Ereignisse in anderen arabischen Staaten, wie beispielsweise die Iranische Revolution (1979), zurückzuführen, die nach den Verunsicherungen in Folge des Sechstagekrieges mit Israel (1967) wieder zu einem größeren Selbstbewusstsein und möglicherweise zum erneuten Aufkommen des Panarabismus geführt haben könnten (vgl. a. Konzelmann 1979, S. 27). Deutlich wird an den Passagen aber auch der Versuch der Konstruktion einer homogenen algerischen Identität, die eben muslimisch und arabisch (und nicht berberisch!) sei (Passage 1). Die Tragweite und der politische Kontext dieser Formulierungen sind bereits benannt worden und kommen hier einmal mehr zum Tragen.
- Zugleich aber finden sich auch Benennungen der Herausforderungen der Moderne, i.e. die Spannung zwischen Authentizität und Anpassung (vgl. bspw. die Überschrift „Les Exigences du siècle“) (s. a. 4.2.1).²⁸⁸ Dieser und der vorherige Punkte sind Hinweise darauf, dass es eine Veränderung der Argumentationsfiguren gegeben hat. Es scheinen demnach zu den in der ersten *Charte Nationale* bereits begetunden, in Anschluss an Schriewer et al. (1998) als „Externalisierungen auf ‚Tradition‘“ (S. 164)²⁸⁹ zu bezeichnenden Begrün-

²⁸⁸ Zu dieser Debatte vgl. ausführlich Deheuvels 1991, S. 79-174.

²⁸⁹ Schriewer hat innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren ein theoretisch an Luhmann angelehntes Forschungsparadigma entwickelt, das in zahlreichen Studien praktisch umgesetzt wurde (vgl. exemplarisch Schriewer et al. 1998). Darin erweitert er die von Luhmann/Schorr (1979) identifizierten Kontaktaufnahmen des selbstreferentiellen pädagogischen Systems mit seiner Umwelt, die sogenannten Externalisierungen auf Wissenschaftlichkeit, auf

dungsmustern neue hinzukommen, nämlich Externalisierungen auf Welt (vgl. Schriewer 1987, 1992, 2005) (Passage 7), die sich auch schon für die Begründung der Einführung des Polytechnizismus als starkes Motiv erwiesen haben (s. 4.2.2).

- In der 1986er Version wird mehrfach der Beitrag der *bien habous* zum Unterricht gewürdigt, ohne dass im gleichen Zusammenhang die in den 1960er Jahren vorgenommene Diskreditierung des Maraboutismus erfolgt. Hier findet sich bereits ein Hinweis auf die veränderte Politik gegenüber religiösen Stiftungen etc., die in den frühen 1990er Jahren eine gesetzliche Basis erhält und die Enteignungsvorgänge der 1970er Jahre mindestens partiell rückgängig macht (vgl. Art. 38 des Gesetzes Nr. 91-10²⁹⁰ und Exekutiv-Dekret 98-381) (zur weiteren Rehabilitation der *bien wakf* s. 6.4).

Komparation

Angesichts des durchgeführten Vergleiches liegt die Vermutung nahe, dass beide Chartas tatsächlich als Instrumente der Vermittlung und Beschwichtigung angesehen werden können, wie von Rouadjia behauptet (s. o.). Dennoch scheint sich das Kräfteverhältnis gewandelt zu haben zu Ungunsten der vormals säkular orientierten, sozialistischen Fraktion. Die Schwerpunktverschiebung besteht in einer aus säkularisierungstheoretischer Perspektive nicht zu erwartenden Tendenz, der stärkeren Betonung religiöser Wurzeln. Die Ergebnisse der Analyse zeigen jedoch auch auf, dass ähnlich wie schon unter Boumedienne auch die neue Religionspolitik vor allem eine Politik der Kontrolle und der Allianzen²⁹¹ war; von gestiegenen

Werte und auf Organisation (vgl. S. 341 ff.), um zwei neue, seiner Meinung nach „komplementäre und in der Kombination ihrer Leistungsmöglichkeiten äquivalente Form[en] des Zusatzsinn einholenden Umweltbezugs“ (S. 41). Eine der beiden, von Schriewer et al. (1998) als „Rekurs auf die eigene Theoriegeschichte“ (S. 164) definiert, lässt sich m. E. auch auf andere, nicht unbedingt disziplingeschichtliche Formen des Rückbezugs auf vergangene, jedoch neu zu belebende Sachverhalte übertragen, denn die „Externalisierung auf ‚Tradition‘ [...] erfolgt vielmehr unter der Erwartung einer auf den Problemdruck der Gegenwart bezogenen Neuauslegung und Reaktualisierung des historisch manifestierten beziehungsweise normativen Gehalts.“ (S. 164 f.).

²⁹⁰ Die neuen gesetzlichen Bestimmungen zu den *bien wakf* stützen sich im Übrigen auf die Scharia (vgl. Art. 2 des Gesetzes Nr. 91-10), was ein deutlicher Hinweis auf die neue Politik zu sein scheint.

²⁹¹ So schätzt Roadjia (1990) die Allianzen Boumediennes mit den Islamisten als Instrumentalisierung zum Zweck der Schwächung der Linken ein (vgl. S. 198).

Sympathien für das Projekt der Islamisierung der Gesellschaft jedoch nur bedingt ausgegangen werden kann, wie an der Absage an den Islamismus deutlich wird.

Diese Abwendung findet ein Pendant in gesetzlichen Konkretisierungen, wie etwa den Bestimmungen zum Moscheenwesen aus den 1980er und 1990er Jahren.²⁹²

Ihre nur halbherzige Umsetzung bzw. die fehlende Sanktionierung von Verstößen²⁹³ offenbarten die sich 1989 zuspitzende Ohnmacht des Staates, aber auch seine Ambivalenz gegenüber dem neuen politischen Trend.²⁹⁴

In Vorgriff der im nächsten Unterkapitel zu beschreibenden Entwicklung wird von der These ausgegangen, dass das Vordringen des Islamismus in weltliche Sphären, insbesondere die Politik und das Erziehungssystem, mit Luhmann als ein Wechsel von primärer (i. e. geistlicher Kommunikation) zu sekundärer (i. e. soziale Aktivität) religiöser Dienstleistung gewertet werden kann (vgl. Luhmann 1990, S. 241). Mit dieser Strategie hat der Islamismus, zumindest vorübergehend, erfolgreicher als der ‚Staatsislam‘ auf Säkularisierung als Bedrohung für das Religionssystem reagiert (vgl. a. Deheuvels 1991, S. 28).

²⁹² Die 1988 und 1991 erlassenen Bestimmungen (vgl. Dekret Nr. 88-50 u. Exekutiv-Dekret Nr. 91-81) können als der Versuch des Staates interpretiert werden, die zahlreich existierenden sogenannten ‚anarchistischen‘ (vgl. Rouadjia 1990, S. 15) Moscheen bzw. Gebetssäle, die bereits seit den frühen 1970er Jahren von unterschiedlichen religiösen Vereinigungen in Konkurrenz zu bestehenden staatlichen Moscheen eingerichtet worden waren, aus dem Status der Illegalität herauszuholen und somit dem Staat zu unterstellen.

²⁹³ Wie aus der Studie Rouadjias (1990) hervorgeht, war der Bau von Moscheen ohne ministerielle Genehmigung ein absolut gängiges und überwiegend sehr erfolgreiches Vorgehen (vgl. S. 15 f.). Die Bedeutung des Moschee-Baus auch als eine Art ‚Arbeitsbeschaffungsmaßnahme‘ kann bei Roy (2006) nachgelesen werden (vgl. S. 95).

²⁹⁴ So schätzt bspw. die *International Crisis Group* (2004) die Duldung illegaler Moscheen, d.h. solcher ohne (vorherige) ministerielle Genehmigung, als Teil der Religionspolitik unter Chadli Bendjedid ein (vgl. S. 3).

Tab. 12: Synopse relevanter Passagen der beiden Nationalchartas (1976 und 1986)

Textauschnitt	Seitenzahl u. Zeilennummer ²⁹⁵	<i>La Charte Nationale 1976</i>	Seitenzahl u. Zeilennummer	<i>La Charte Nationale 1986</i>
1	S. 717, Z. 2	Le peuple algérien est un peuple musulman.	S. 109, Z. 2-3	Le peuple algérien est un peuple arabe et musulman.
2	S. 717, Z. 3-6	L'Islam est la religion de l'Etat. Partie intégrante de notre personnalité historique, l'Islam se révéla comme l'un de ses remparts les plus puissants contre toutes les entreprises de dépersonnalisation	S. 109, Z. 4-11	L'Islam est la religion de l'Etat, et est l'une des composantes fondamentales de la personnalité nationale algérienne. Il a été établi que l'Islam fut un facteur fondamental dans la mobilisation des capacités de la résistance face aux tentatives d'invasion étrangère et un rempart invulnérable qui a permis au peuple algérien de déjouer tous les plans visant à porter atteinte à sa personnalité.
3	S. 717, Z. 6-11	C'est dans un Islam militant, austère, mû par le sens de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux pires heures de la domination coloniale et qu'il a puisé cette énergie morale, cette spiritualité qui l'ont préservé du désespoir et lui ont permis de vaincre.	S. 109, Z. 11-18	C'est dans l'Islam, religion de l'effort militant, de la rigueur, de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux heures les plus sombres du déploiement des croisades et de la domination coloniale et qu'il y puisa cette force morale et cette énergie spirituelle qui l'ont conforté dans l'espérance et qui lui ont permis de réunir les conditions de la victoire.

²⁹⁵ Die Zeilennummer bezieht sich auf die von mir vorgenommene Nummerierung des Originaltextes.

4	S. 717, Z. 12-24	<p>Le déclin du monde musulman ne s'explique pas par des causes purement morales. D'autres facteurs de nature matérielle, économique et sociale tels que les Invasions étrangères, les luttes intestines, la montée des despotismes, l'extension de l'oppression féodale et la disparition de certains circuits économiques mondiaux, y ont joué un rôle déterminant. Aussi, l'éclosion des superstitions et le foisonnement des mentalités passées ne doivent pas être considérés comme des causes mais plutôt comme des effets. Concentrer ses attaques sur ces pratiques aberrantes et en négliger le conditionnement social, c'est tomber dans un moralisme inopérant. En fait, pour se régénérer, le monde musulman n'a qu'une issue: dépasser le réformisme et s'engager dans la voie de la révolution sociale.</p>	S. 109, Z. 42-59	<p>En vérité, la décadence qui a frappé le monde musulman ne peut s'expliquer par les seules causes morales, mais plutôt par d'autres facteurs de nature matérielle, économique, sociale et intellectuelle, telles les luttes intestines et la recrudescence du despotisme qui eurent un effet décisif sur le devenir des pays du monde musulman lesquels subirent, exposés désormais à l'invasion, étrangère, la domination coloniale et l'influence impérialiste. L'extension de l'ignorance, l'abandon de la ligne orthodoxe de la religion, l'éclosion des superstitions et le foisonnement des mentalités passées sont les conséquences des facteurs précédemment mentionnés. Il apparaît donc clairement qu'il serait vain de concentrer les attaques contre ces pratiques déviationnistes si par ailleurs on ne s'efforçait à en éliminer les causes et à transformer l'environnement social et intellectuel qui les a produites.</p>
5	S. 718, Z. 1-4	<p>La révolution entre bien dans la perspective historique de l'Islam. L'Islam, dans son esprit bien compris, n'est lié à aucun intérêt particulier, à aucun clergé spécifique, ni à aucun pouvoir temporel.</p>	S. 109, Z. 77-85	<p>La Révolution véritable s'inscrit pleinement dans la perspective historique de l'Islam qui, dans son acception véritable, n'est lié à aucun intérêt particulier et n'obéit à aucun clergé. Aussi, aucun régime hostile à l'émancipation ou combattant le socialisme, pas plus que le féodalisme ou le capitalisme ne doivent prétexter de leur appartenance à l'Islam, pour servir leurs intérêts ou réaliser leurs desseins.</p>
6	S. 718, Z. 10-14	<p>Il appartient donc aux peuples musulmans dont le destin, aujourd'hui, se confond avec celui du Tiers-Monde, de prendre conscience des acquis positifs de leur patrimoine culturel et spirituel, de le réas-</p>	S. 111, Z. 64-69	<p>Il devient donc impératif pour le peuple algérien comme pour tout autre peuple musulman, d'être conscient des acquis positifs de son patrimoine culturel et spirituel et de le</p>

		similer à la lumière des valeurs et des mutations de la vie contemporaine. [...]		réassimiler entièrement à la lumière des valeurs et des mutations en cours dans la vie contemporaine.
7	S. 718, Z. 19-22	A notre époque de transformations sociales décisives, les peuples musulmans sont appelés à secouer les jougs anachroniques du féodalisme, du despotisme, de l'obscurantisme sous toutes ses formes.	S. 111, Z. 95-98	Chaque peuple musulman se doit, en cette époque de mutations sociales décisives, de détruire les fondements du féodalisme et d'éliminer radicalement toute forme de despotisme et d'obscurantisme.
8	S. 718, Z. 23-27	Les peuples musulmans réaliseront, de plus en plus, que c'est en renforçant leur lutte contre l'impérialisme et en s'engageant résolument dans la voie du socialisme, qu'ils répondront le mieux aux impératifs de leur foi, et qu'ils mettront l'action en accord avec les principes.	S. 111, Z. 99-106	Ainsi saura-t-il mieux saisir que lorsqu'il renforce son combat contre l'impérialisme et s'engage avec détermination dans la voie du socialisme, il aura rempli en termes nobles les devoirs que lui dicte la doctrine islamique, rempli son devoir envers Dieu, aura su s'acquitter de ses charges envers sa patrie, aura été fidèle à son Histoire et tracé la voie adéquate aux générations à venir.

Quelle: Tabelle erstellt nach JORA vom 30.07.1976, S. 717-718 (Auszüge) u. JORA vom 16.02.1986, S. 109-111 (Auszüge).

5.1.2 Politischer Islam in Algerien – das „schwarze Jahrzehnt“ Algeriens

Die Ausbreitung des politischen Islam, Islamismus oder auch islamischen Fundamentalismus²⁹⁶ als Motivator und Bedrohung für die Religionspolitik Algeriens ist mit dem vorigen Unterkapitel bereits punktuell aufgezeigt worden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann auf die Bedeutung des Islamismus für die algerische Politik insgesamt nur ansatzweise eingegangen werden. Eine wenigstens kurze Beschäftigung mit der Thematik erscheint jedoch aus mehreren Gründen notwendig:

- der ab den 1970er Jahren erfolgten Besetzung wichtiger ministerieller Posten mit der Bewegung nahestehenden Politikern (wie beispielsweise mit den Reli-

²⁹⁶ Zur Kritik am Begriff des Fundamentalismus vgl. bspw. Riesebrodt 2004, S. 12 ff.

- gionsministern Mouloud Kassim und Abderahamane Chibane²⁹⁷), die zu einer starken Islamisierung bestimmter politischer Domänen führte,
- der Integration bereits islamistisch dominierter gesellschaftlicher Bereiche, wie beispielsweise den Moscheen, auch in bildende Prozesse, z. B. im Rahmen von Alphabetisierungskampagnen (vgl. Deheuvels 1991, S. 20) und
 - der „[...] infiltration progressive de l'appareil scolaire par des groupes islamistes intolérants“ (Guillermou 2005, S. 132; vgl. auch Rarrbo 1995, S. 202).²⁹⁸
 - Nicht wenige, insbesondere algerische Autoren, sehen das Phänomen des Islamismus insgesamt als eine Antwort auf die gescheiterte Bildungspolitik des Landes (vgl. exemplarisch Rouadjia 1990, S. 111 u. Bencherki 2009, S. 205) und begründen mit diesem Aspekt die Attraktivität der Bewegung vor allem bei der jungen Bevölkerung.

Während die Literatur allgemein zum Islamismus als einer „politische [n] Ideologie der Gegenwart“ (Farschid 2005, S. 16)²⁹⁹ mittlerweile unüberschaubar geworden ist³⁰⁰, haben sich mit ihm aus *erziehungswissenschaftlicher* Perspektive bislang eher wenige Autoren befasst. Trotz der nachweislich existenten Wirkung der islamistischen Bewegung auf das algerische Bildungssystem, wie sie an den obenstehenden Beispielen verdeutlicht wurde, gibt es nur sehr wenige Studien, die sich dieser speziellen Thematik widmen. Autoren wie Burgat (1988), Rouadjia (1990) und Wöhler-Khalfallah (2004) gehen zwar mehr oder weniger tief auch auf erziehungswissenschaftlich relevante Aspekte des Phänomens ein; bei den meisten

²⁹⁷ Dessen Liebäugeln mit der islamistischen Bewegung führte 1986 zur Ablösung durch Boualem Baki (vgl. Rouadjia 1990, S. 195). Chibane wurde 1998 Präsident der AOMA.

²⁹⁸ Rouadjia (1990) berichtet bspw. von Erpressungen algerischer Schülerinnen, deren islamistische Lehrer von ihnen das Tragen des *hijabs* verlangt und als Druckmittel die Abiturnoten eingesetzt hätten (vgl. S. 165). Dem und anderem scheint das 2010 erschiene Gesetz zum Schutz von Schulen (vgl. Exekutiv-Dekret 10-03) begegnen zu wollen, indem es jegliche politische Aktion in Schulen untersagt.

²⁹⁹ Weitere Definitionen: „Islamismus steht für den Versuch einzelner Gruppen, den „Islam“ zu ideologisieren und ein als „islamisch“ deklariertes Herrschaftssystem zu errichten. [...] Beim Islamismus handelt es sich vorrangig um ein politisches Phänomen, das sich allerdings häufig mittels religiöser Kategorien artikuliert. [...] Dem Islamismus liegt allerdings kein einheitliches Konzept zugrunde.“ (Farschid 2005, S. 16f.) Übereinstimmung für die algerischen Gruppierungen gibt es jedoch hinsichtlich des offen bekundeten Willens zur Einführung der Scharia als Rechtsgrundlage *aller* Bereiche der Justiz (vgl. Mattes 2007, S. 64).

³⁰⁰ Für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema „Politischer Islamismus in Algerien“ sei beispielhaft auf die in der Politikwissenschaft bzw. Politikberatung angesiedelten Arbeiten von Isabelle Werenfels (2005 und 2009), auf den Bericht der *International Crisis Group* (2004) und den Aufsatz von Zoubir (2006) verwiesen.

Arbeiten sind es jedoch insbesondere der Hochschulbereich bzw. die Berufsaussichten von Absolventen der unterschiedlichen Disziplinen, die in dem größeren Zusammenhang der Arabisierungproblematik analysiert werden.³⁰¹ Nur einige wenige Autoren entwickeln eine davon abweichende erziehungswissenschaftliche Fragestellung, wie z. B. Carlier (1995) und Rarrbo (1995). Eine systematische, explizit erziehungswissenschaftliche Untersuchung, die sowohl demographische Faktoren einbezieht (beispielsweise zur Berufs- und Schichtspezifität des Islamismus)³⁰², als auch die Verquickung des Islamismus mit Jugendorganisationen sowie dessen Bedeutung für das Bildungswesen untersucht, steht bislang noch aus.

Auch an dieser Stelle kann auf die oben genannten Punkte nicht näher eingegangen werden, da sie das Thema der Arbeit nur am Rande berühren. Stattdessen ist kurz zu beleuchten, aus welchen Gründen der Islamismus sich zu einer Massenbewegung in Algerien entwickeln konnte (1) und welche politischen Veränderungen seine Entwicklung zur Oppositionspartei überhaupt erst ermöglichten (2).

(1) Politischer Druck lastete auf der algerischen Regierung in den ausgehenden 1980er Jahren nicht nur in der Religionspolitik, sondern in allen Fragen der Innenpolitik. Algerien ist insofern beispielhaft für arabische Staaten, als es hier allgemein in den 1980er Jahren massive wirtschaftliche und soziale Probleme gab, die zur Kritik an der Politik und zur Legitimitätskrise des Staates führten (vgl. Hamzawy 2005, S. 24). Die ökonomischen Probleme lassen sich mit dem dependenztheoretischen Ansatz als typisch für die postkoloniale Entwicklung identifizieren. Aus dieser Perspektive prägte die postkoloniale Ära eine Konstellation von Zentrum (ehemalige Kolonialmacht) und Peripherie (ehemalige Kolonie), deren markantestes Charakteristikum die Absenz einer konsequenten Transformation der Wirtschaften in den ehemaligen Kolonien gewesen sei. Für Algerien heißt dies konkret, dass die staatlich gesteuerte Wirtschaftspolitik sich seit der Unabhängigkeit (vertraglich vereinbart mit den Abkommen von Evian [vgl. Grimaud 1985, S.

³⁰¹ Die Diskriminierung arabophoner Absolventen als Folge der weiterhin bestehenden Dominanz der französischen Sprache war ein wichtiger Grund für die Hinwendung zu islamistischen Gruppierungen (vgl. hierzu exemplarisch Rouadjia [1990] und Sebaa [1996]).

³⁰² Insbesondere die demographisch bedingte hohe Jugendarbeitslosigkeit sowie die mit der Urbanisierung einhergehende Erschütterung traditioneller Strukturen (vgl. Carlier 1995, S. 342) sind Schlüsselfaktoren für das Verständnis der Rekrutierungsmechanismen der Islamisten insbesondere in den Reihen städtischer männlicher Jugendlicher.

54]) an den Interessen des (französischen) Auslands orientierte und damit eine Politik des „ungleichen Tauschs“ (Furger/Wiemeyer 1994, S. 10) blieb. Ihre Abhängigkeit vom Export, insbesondere im Erdöl- und Erdgassektor, konnte während der Präsidentschaft Boumediennes dank der Erdölkrise (1973) noch zu Gunsten der Wirtschaft des Landes gewendet werden. Dieser sogenannten „*Epoque des Dix Glorieuses*“ (Carlier 1995, S. 341) folgte jedoch eine tiefe Krise, die von einer Massenverelendung der algerischen Bevölkerung, u. a. verschuldet durch eine unerträgliche Teuerungsrate bei Konsumgütern des täglichen Bedarfs, begleitet war (vgl. hierzu ausführlich Herzog 1995, S. 57 ff.). Die mit dem Vierjahresplan für 1980-1984¹ einsetzende Liberalisierung der Wirtschaft konnte diesen Trend nicht rückgängig machen; im Gegenteil: Ab 1985 kam es noch zu einer Verschlechterung der wirtschaftlichen und sozialen Lage (vgl. Rarrbo 1995, S. 212), die Rouadjia (1990) auf eine Entmutigung privater Unternehmer durch bürokratische und politische Blockaden zurückführt (vgl. S. 210).

(2) Der allmählich eingeleitete Prozess moderater Liberalisierung in der Innenpolitik³⁰³ führte nicht zu der erhofften Erneuerung der ehemaligen Einheitspartei und verringerte ebensowenig den Einfluss des Islamismus. Das 1989 erlassene Parteiengesetz (Gesetz Nr. 89-11) und die Verfassungsänderung von 1989 (vgl. Art. 40 der Verfassung vom 28.02.1989) ermöglichten im Gegenteil sogar noch dessen nun auch *politische* Formierung. Erstgenanntes Gesetz schloss zwar eine Parteienbildung auf religiöser Basis aus (Art. 5), Mattes (2007) aber konstatiert:

„Das Parteiengesetz, das Parteien auf religiöser, ethnischer, rassischer Basis verbietet, ist nie umgesetzt worden und somit wirkungslos als Instrument, um den Einfluß der Religion auf die Politik zu reduzieren und die politische Instrumentalisierung der Religion durch einzelne Parteien zu unterbinden.“ (S. 64)

Die Richtigkeit seiner Einschätzung wird unter anderem ersichtlich an der Zulassung der *Front Islamique du Salut* (FIS), der ersten islamistischen Partei Algeri-

³⁰³ Dazu gehörte u. a. die Revision des 1971 (Anordnung Nr. 71-79) erlassenen Gesetzes zur Bildung von Vereinigungen im Jahr 1987 (Gesetz Nr. 87-15). Auch wenn die Autoren des *Annuaire de l'Afrique du Nord* die von 1971 beibehaltene Regelung bzgl. politischer Vereinigungen („Les associations à caractère politique sont créés par décision des instances supérieures du Parti.“ [Art. 23 der Ordonanz Nr. 71-79] und ähnlich Art. 30 des Gesetzes Nr. 87-15) als im Grunde undemokratisch kritisieren (vgl. *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1987, S. 675), betont Rouadjia (1990) doch die relative Unkompliziertheit des Gründungsverfahrens gegenüber 1971 (vgl. S. 88). Dieses Gesetz ermöglichte im Übrigen u. a. die Wiederbelebung der 1964 verbotenen *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA) 1989 reaktivierte sich diese Vereinigung (vgl. Mattes 2007, S. 89).

ens, noch im selben Jahr. Im Juni 1990 erzielte die FIS bei Kommunalwahlen überwältigende Wahlergebnisse, und der erste Wahldurchgang der Parlamentswahlen 1991 versprach ebenfalls so gute Ergebnisse, dass sich Staatspräsident Chadli Bendjedid zur Kooperation mit den islamistischen Kräften entschloss. Das algerische Militär jedoch zwang ihn zum Rücktritt und verbot die FIS, die daraufhin aus dem bewaffneten Untergrund gemeinsam mit ihren Sympathisanten für einen islamischen Staat kämpfte (zu den politischen Ereignissen ab 1989 vgl. Mellah 2004). Der daraufhin ausbrechende Bürgerkrieg ist Grund für die Bezeichnung der 1990er Jahre als dem „Schwarzen Jahrzehnt“ Algeriens.

Die Veränderung der Religionspolitik durch diese Ereignisse fasst Mattes wie folgt zusammen:

„Die innenpolitischen Entwicklungen nach Zulassung des Mehrparteiensystems 1989 haben die gesellschaftliche Verankerung der islamistischen Bewegung erkennen lassen. Der Faktor Islamismus wird von der Staatsführung seither im religionspolitischen Bereich berücksichtigt, wenngleich zunächst hauptsächlich mit repressiven Mitteln eine Zurückdrängung versucht wurde [...]“ (S. 60)

Bestätigung findet seine Behauptung durch die in den 1990er Jahren sich verschärfenden Bestimmungen zum Moscheenwesen; Mattes spricht diesbezüglich von einer „rigiden Überwachungs politik“ (S. 71).³⁰⁴

Damit ist aufgezeigt worden, welche politischen und gesellschaftlichen Prozesse es der islamistischen Bewegung *erleichterten*, sich zu etablieren und politisch zu formieren. Rarrbo (1995) kritisiert im Anschluss daran die in der Literatur verbreitete These, der Islamismus habe eine kompensatorische Funktion für die durch den Staatsislam entstandene kulturelle Leere und weist dem Islamismus zuallererst eine Rolle als politische Opposition zu (vgl. S. 198 f.). Dennoch scheint der Islamismus, wie andere „Fundamentalismen“ auch, mehr mit Religion zu tun zu haben, als ihm von Rarrbo und anderen Autoren zugestanden wird.

„Fundamentalismen der verschiedensten Art, revivalism, Erneuerung des Glaubens an sakrale Inszenierungen, Remystifikationen usw. könnten in der Intensität der Zuwendung darin eine Erklärung finden, daß sie, durch Säkularisierung bedingt, sich gegen Säkulari-

³⁰⁴ Dazu gehörte u.a. die Schließung zahlreicher zu politischen Zwecken genutzter Gebetsräume. Die mit Exekutiv-Dekret Nr. 92-437 vorgenommene Änderung des Art. 12 des Exekutiv-Dekrets Nr. 91-81 kann als Versuch des Regimes angesehen werden, islamistischen Predigern die Unterstützung in der Bevölkerung zu entziehen. Chalabi (2005) spricht daher von dem sich abzeichnenden Versuch „[...] à créer l’occasion d’un divorce entre imam et sa tutelle, d’une part, et entre ce dernier et les pratiquants, d’autre part, [...]“ (S. 82)

sierung wenden. Sie beruhen denn auch weniger auf den eigenen historischen Quellen, die sie fundamentalisieren, als vielmehr auf den modernen Bedingungen, die ihnen die Möglichkeit einer Opposition bieten.“ (Luhmann 2000, S. 295 f.)

Dies erklärt auch, warum die bereits angerissene, von Luhmann beobachtete Veränderung religiöser Dienstleistung von primärer („geistliche Kommunikation“) zu sekundärer („soziale Aktivitäten“) Funktion eine Rolle für den Erfolg der islamistischen Bewegung gespielt habe dürfte.³⁰⁵ Eine Verschmelzung der religiösen mit der politischen Sphäre geschieht dann, wenn diese Praktiken des Religionssystems für den politischen Wahlkampf genutzt werden. Die Problematik der Profilierung eines Systems – in dem Fall des religiösen – zu Lasten eines anderen – des politischen – wird hier ebenfalls deutlich sichtbar.

Mit Hilfe welcher Maßnahmen der neue algerische Präsident Bouteflika den Terrorismus im Land zu bekämpfen versuchte, wird in 6.1 zu erörtern sein. Zuvor jedoch seien die wenigen Neuerungen benannt, die die Verankerung des Religionsunterrichtes sowohl im öffentlichen Bildungswesen als auch in der sich diversifizierenden außerschulischen religiösen Bildung betrafen.

5.2 Religiöse Bildung zwischen zwei Bildungsreformen

Die Wertigkeit religiöser Bildung und die Rolle des Staates in Hinblick auf sie ist in der neuen *Charte Nationale* von 1986 wie folgt festgelegt worden:

„Afin de traduire correctement ces orientations dans la démarche de préparation de la jeunesse de demain, il importe que l'Etat lui assure un enseignement moderne ouvert au progrès scientifique, s'intéressant aux phénomènes qui président au devenir de l'humanité, loin de tout mimétisme formel, une orientation et une évolution culturelles épurées des séquelles de l'ignorance et du repli sur soi, qui le rattache enfin à sa sphère civilisationnelle, le relie aux racines de son Histoire et aux valeurs spirituelles et culturelles de son peuple. *Dans ce cadre, il convient de renforcer les disciplines religieuses en tant que matières essentielles dans les programmes d'enseignement et de perfectionner les méthodes de celui-ci.*

³⁰⁵ Zu den Aktivitäten der Islamisten gehörten Sammlungen zugunsten Bedürftiger (vgl. Carlier 1995, S. 368), die finanzielle Unterstützung von Krankenhäusern (vgl. Forestier/Salam 1999, S. 133), die Organisation von Märkten mit dem Verkauf verbilligter Medikamente (vgl. Hasel 2002, S. 48), Hilfsmaßnahmen nach Erdbeben (vgl. Rouadjia 1990, S. 279) u. v. m.

La réalisation de cet objectif exigera, toutefois, la formation de cadres religieux profondément imprégnés des sciences religieuses, dotés d'instruments scientifiques et culturels modernes, connaissant parfaitement l'Histoire civilisationnelle et spirituelle de l'Islam. C'est cette démarche qui permettra la mise en œuvre de moyens en vue d'une orientation religieuse solide et d'une éducation culturelle nationale saine, un enseignement moderne approprié, de même qu'elle garantira l'aiguïsement de la vigilance politique et offrira à l'esprit la perspective d'un effort de recherche, afin de retrouver sa place dans les sciences religieuses comme il l'a recouvré dans les sciences profanes." (Dekret Nr. 86-22; Hervorhebung V.G.)

Mit dieser Passage bekundete die Einheitspartei FLN, den Religionsunterricht als wichtigen Bestandteil eines modernen Bildungswesens stärken zu wollen. In welchem Umfang und mit welcher Wertigkeit der Unterricht jedoch verankert werden sollte, war hierin nicht festgelegt; der Ermessensspielraum, was „renforcer les disciplines religieuses“ konkret bedeutet, war demzufolge groß. Es kann daher im Folgenden nur untersucht werden, ob dem Versprechen der Charta gemäß überhaupt eine Ausdehnung des Religionsunterrichtes im staatlichen Bildungswesen stattgefunden hat.³⁰⁶

5.2.1 Religionsunterricht im staatlichen Bildungswesen nach dem Wegfall des *enseignement originel*

Deheuvels (1991) sieht die Umsetzungen der Versprechen der ersten Bildungsreform, also die adäquate Vermittlung religiöser Bildung mit dem Wegfall des religiösen Bildungswesens nun im staatlichen Bildungswesen, als Resultat der neuen politischen Linie, die mit dem Amtsantritt Bendjedids begonnen habe (vgl. S. 26) und bestätigt damit die bereits zitierte, in der Literatur verbreitete Einschätzung dessen Politik als „pro-islamisch“.

Religiöse Bildung findet seit den 1980er Jahren im staatlichen Bildungswesen auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt: (1) als obligatorisches Unterrichtsfach in

³⁰⁶ Der Auszug geht auch auf die den Zielen notwendig anzupassende Ausbildung des Personals ein. In 4.3.2 wurde festgestellt, dass die Ausbildung zu religiösen Berufen, etwa zum Koranlehrer, noch während der Existenz des religiösen Bildungswesens aus jenem ausgegliedert und auf eigene Ausbildungsstätten, den ab den 1970er Jahren gegründeten islamischen Instituten, verlagert wurde. In den 1980er Jahren wurden dann, analog zur im oben abgedruckten Auszug zum Ausdruck kommenden Forderung, Strukturen zur Weiterbildung des religiösen Personals entwickelt (vgl. Dekret Nr. 85-314).

allen Klassenstufen und (2) als Wahlpflichtoption innerhalb des staatlichen Abiturs.

(1) Zum Religionsunterricht allgemein gibt es relativ wenige Informationen. Wie in 4.3.1 herausgearbeitet, fand Religionsunterricht ab der ersten Bildungsreform nicht mehr im Verbund mit moralischer und staatsbürgerlicher Erziehung statt, sondern bildete ein eigenständiges Unterrichtsfach. Man kann hier allerdings nicht von einem religionskundlichen Fach sprechen, sondern bereits die Bezeichnung des Faches, *Education islamique*, zeigt auf, dass es sich um einen konfessionellen Islam-Unterricht handelte (vgl. bspw. interministerieller Erlass vom 01.03.1987). Spätestens ab 1987 war das Fach Pflichtfach in allen Schultypen.³⁰⁷ Als Lehrer wurden hier sogenannte *Enseignants du Coran* sowie *Imams lecteurs du Coran* eingesetzt (vgl. Rouadjia 1990, S. 196), die an den *Instituts islamiques* ausgebildet wurden (s. 4.3.2 u. 5.2.2).

Mit der Neuordnung des Abiturs im Jahr 1987 wird erstmalig das Fach *Education islamique* auch in Zusammenhang mit Prüfungen (wenn auch nicht als Abschlussprüfung, sondern unter dem Modus „contrôle continu“³⁰⁸) erwähnt, was eine Aufwertung dieses Faches zu einem für die Abiturnote relevanten Fach bedeutet. Allerdings lag die Gewichtung der Note in *Education islamique* zwischen 1/36 und 1/48 und war damit vergleichsweise gering (vgl. interministerieller Erlass vom 01.03.1987).

Die Verankerung dieses und eines weiteren Unterrichtsfaches (*Education politique*) im Curriculum führte zu Protesten unter den SchülerInnen; von *El Watan* aus der Retrospektive als Angst vor einer Chancenverringering gedeutet (vgl. Nesrouche 2006 u. El Watan 2009; o. S.).

1993 erfolgte eine erneute Revision der Struktur des staatlichen Abiturs; wahrscheinlich als Reaktion auf die Überfrachtung der Curricula (und damit auch der Prüfungen), die Rarrbo (1995) bereits zum Zeitpunkt der Einführung der *Ecole fondamentale polytechnique* feststellt (vgl. S. 95). Neben der Reduktion der

³⁰⁷ Adam (1980) berichtet bereits 1980 von der angekündigten Einführung des prüfungsrelevanten Religionsunterrichtes und wertet ihn als eine etwaige Konzession an das islamistische Lager (vgl. S. 667).

³⁰⁸ Zur Errechnung der Note vgl. Art. 3 des interministeriellen Erlasses vom 01.03.1982.

Wahlmöglichkeiten und der Neubestimmung der Schwerpunkte der einzelnen Zweige (s. u.) beinhaltete die Straffung auch eine Dezimierung der notenrelevanten Fächer. Es scheinen keine Noten mehr aus der Oberstufe eingeflossen, sondern nur noch die Ergebnisse der Prüfungen relevant gewesen zu sein. Diese Änderung führte dazu, dass unter anderem das Fach *Education islamique* nicht mehr notenwirksam war, womit das Versprechen, dieses Fach auf allen Ebenen des Bildungswesens prüfungsrelevant zu machen, gebrochen wurde. Die inhaltliche Kritik an diesem Unterrichtsfach ist Gegenstand von 6.3.

(2) Im Zusammenhang mit der zweiten Bildungsreform war es jedoch vor allem der auch „Scharia-Zweig“³⁰⁹ genannte Abiturstrang, der zunehmend in Kritik geriet und Gegenstand hitziger öffentlicher Debatten wurde (vgl. dazu ebenfalls 6.3). Anhand der Erlässe der 1980er Jahre lässt sich rekonstruieren, dass der Ersatz für das ja erst 1971 geschaffene und 1978 schon wieder abgeschaffte religiöse Abitur im staatlichen Bildungswesen unerwartet lange dauerte. So scheint die bereits 1978 angekündigte religiöse Option im staatlichen Abitur (vgl. Art. 1 des Dekrets Nr. 78-125) tatsächlich erst im Jahr 1987 realisiert worden zu sein (vgl. interministerieller Erlass vom 01.03.1987). Hier nämlich ist erstmalig von einer *série sciences islamiques* als einer von neun Wahloptionen die Rede. Das Abitur mit diesem Schwerpunkt hatte einen vergleichsweise niedrigen Koeffizienten (32) (im Vergleich zu max. 45 für die *série biochimie*), was jedoch nicht zwangsläufig als ein Beleg für dessen Geringwertigkeit gesehen werden muss. Die Prüfung in *sciences islamiques* (im Gegensatz zu *éducation islamique* in den anderen Zweigen), die den wesentlichen Unterschied zu den anderen Zweigen ausmachte, setzte sich zusammen aus Fragen zur Koranexegese, zur Interpretation der *Hadith*, zu muslimischem Recht und zu Philosophie (vgl. Anhang des interministeriellen Erlasses vom 01.03.1987). 1993 erfolgte eine Straffung der zwischenzeitlich auf dreizehn

³⁰⁹ Diese Bezeichnung ist zweideutig und lässt sich zum einen auf die 1993 vorgenommene Denominierung des Faches *sciences islamiques* zu *sciences de la charia* innerhalb des Zweiges *série lettres et sciences islamiques* zurückführen; könnte jedoch auch, wenn in der Presse so verwendet, pejorativ gemeint sein und sich auf die religiös-politische Einstellung der Schüler beziehen.

angewachsenen Abituroptionen³¹⁰ (vgl. Erlass vom 18.08.1993) (s. o.). Eine der nunmehr sieben Wahlmöglichkeiten hieß „*Lettres et Sciences islamiques*“.³¹¹

Tab. 13 zeigt die Änderungen zwischen 1987 und 1993 auf. Der Vergleich beider Prüfungsordnungen lässt vermuten, dass jene von 1987 noch deutlicher unter dem Einfluss der Maximen der ersten Bildungsreform stand, denn hier liegt selbst im Zweig „Islamische Wissenschaften“, zumindest hinsichtlich der Gewichtung der einzelnen Prüfungsleistungen, der Schwerpunkt auf naturwissenschaftlichen Fächern. 1993 hat im Gegensatz dazu eine Schwerpunktverschiebung in Richtung geisteswissenschaftlicher Fächer stattgefunden, was unter anderem an dem Wegfall der Prüfungen in *Sciences naturelles* und *Sciences Physiques* deutlich wird.

³¹⁰ Vgl. interministerieller Erlass vom 26.03.1988.

³¹¹ 1998 erfolgte eine erneute Umbenennung der Zweige, die allerdings ohne Einfluss auf den hier betrachteten Zweig blieb (vgl. interministerieller Erlass vom 07.02.1998).

Tab. 13: Vergleich der Abiturprüfungsordnungen der Zweige *Sciences Islamiques* (1987) und *Lettres et Sciences Islamiques* (1993)

Prüfungsfach	Sciences Islamiques (1987)				Lettres et sciences islamiques (1993)			
	Prüfungsform		Dauer	Koeffizient	Prüfungsform		Dauer	Koeffizient
	Abschlussprüfung	Contrôle Continu			Abschlussprüfung	Contrôle continu		
<i>Littérature arabe</i>			2h	2				
<i>Lettres arabes</i>					Hauptfach	3h	4	
<i>Philosophie</i>			3h	2	Hauptfach	3h	4	
<i>Langue étrangère 1</i> ³¹²			2h	2		2h	3	
<i>Langue étrangère 2</i>				2		2h	2	
<i>Mathématiques</i>			3h	5		2h	2	
<i>Sciences physiques</i>			3h	5				
<i>Sciences naturelles</i>			3h	5				
<i>Histoire - Géographie</i>				2	Hauptfach	3h	4	
<i>Education politique</i>				2				
<i>Sciences islamiques</i>			3h	4				
<i>Sciences de la Charia</i>					Hauptfach	3h	5	
<i>Education physique (et sportive)</i>			k. A.	1		k. A.	1	

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben im interministeriellen Erlass vom 01.03.1987 und im Erlass vom 18.08.1993

³¹² 1987 war nicht angegeben, welche Fremdsprache geprüft wird. Allerdings flossen die Ergebnisse der Oberstufe in Französisch in jedem Fall in die Note ein. 1993 ist die erste Fremdsprache Französisch, die zweite Englisch.

5.2.2 Religiöse Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens: Nachfolgemodelle des *enseignement originel*

Dass trotz der Auflösung des *enseignement originel* dem Religionsministerium dessen Bildungsauftrag keineswegs gänzlich abgesprochen wurde, zeigt die parallel zur Umstrukturierung des Religionsministeriums (vgl. Dekret Nr. 80-31) vorgenommene Neudefinition der Aufgaben des Religionsministers gleich zu Beginn der Amtszeit Bendjedids. Hier nämlich fällt der explizit erzieherische Auftrag auf; vier von sieben Artikeln enthalten ausführliche Hinweise auf die religiöse Bildung (vgl. Art. 1-4 des Dekrets Nr. 80-30). Den gleichen Trend zeigt der Wandel der Ausbildung zu religiösen Berufen an, auf den an dieser Stelle nicht vertieft eingegangen werden kann. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass auch hier gewissermaßen eine ‚Pädagogisierung‘ zu verzeichnen ist, die sich in bis zu den 1970er Jahren namentlich noch nicht erwähnten Berufen (*Imam enseignant les lectures du Coran, Imam mouderrès, Imam instituteur*)³¹³ und der inhaltlichen, das heißt in diesem Fall pädagogischen Neuausrichtung bereits bestehender Berufe niederschlägt.³¹⁴

Gleichwohl ist, entsprechend der ab 1977 vollzogenen Integration des *enseignement originel* in das öffentliche Bildungswesen, für die religiöse Bildung am Ministerium keine eigene Abteilung mehr vorgesehen wie noch 1971 (vgl. Dekret Nr. 71-299), sondern diese ist in Form einer Unterabteilung Aufgabe der Abteilung für religiöse Angelegenheiten (vgl. Art. 4 des Dekrets Nr. 80-31).

1986 erfolgte nochmals eine Umstrukturierung (vgl. Dekret Nr. 86-130). Von da an blieb unabhängig von weiteren Umstrukturierungen (z. B. 1989) die *direction*

³¹³ Der Prozess der ‚Pädagogisierung‘ geistlicher Berufe wird an der Ablösung der Ausbildungen zum *Imams des cinq prières, Imams prédicateurs* und *Imams hors-hiérarchie* durch Ausbildungen zum *Imam instituteur*, zum *Imam moudèrres* und zum *Imam enseignant les lectures du Saint Coran* (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 92-124) deutlich. Es ist nicht davon auszugehen, dass es sich bei allen diesen Berufen tatsächlich um neu entstandene handelte. Das Beispiel des Koranlehrers, der mit Sicherheit kein Novum in der muslimischen Bildungsgeschichte ist, verdeutlicht dies. Dennoch erfuhren die Berufe zu dieser Zeit entweder eine gesteigerte Bedeutung oder wurden erstmalig in ihren Aufgaben etc. gesetzlich geregelt. Die genauen Ausbildungsinhalte wurden erst 2002 verbindlich festgeschrieben (s. 6.4).

³¹⁴ Beispielhaft für das Jahr 1986 lässt sich aufzeigen, dass Fragen zu islamischer Erziehung einen hohen Stellenwert in der Ausbildung zu unterschiedlichen Imam-Berufen haben sollten. Die Aufnahmeprüfungen für dieses Jahr nämlich bestanden zu fünfzig Prozent aus Fragen zu islamischer Erziehung (vgl. Art. 5 des interministeriellen Erlasses vom 02.04.1986).

*de l'orientation religieuse et de l'enseignement coranique*³¹⁵ mit der entsprechenden *sous-direction de l'enseignement coranique* für den hier interessierenden Bereich zuständig. Erst 1995 wurde wieder eine eigene Abteilung für das *enseignement coranique* eingerichtet (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 94-470).

Diese Entwicklung korrespondiert mit der ab 1994 vorgenommenen Neubelebung des Koranunterrichtes an Moscheen und in Koranschulen. In der Bestimmung der Aufgaben des Religionsministers heißt es 1989 hierzu:

„Le ministre des affaires religieuses prend les mesures nécessaires tendant à poursuivre les efforts entrepris en matière d'enseignement coranique et à faire de la mosquée un lieu de prière et de recueillement et un centre de rayonnement en matière d'éducation, de culture et de civilisation islamiques.” (Art. 4 des Exekutiv-Dekrets Nr. 89-99)

Boualem Baki, erneut Religionsminister ab 1986 (s. **Tab. 2** im Anhang), formulierte 1987 als Ziel des in Moscheen abgehaltenen Unterrichts eine „résorption des maux sociaux“ (zit. nach Rouadjia 1990, S. 78). Religiöse Bildung wurde ab den 1980er Jahren, wie das oben stehende Zitat verdeutlicht, stark mit der Moschee als Bildungsort assoziiert. Über die in 5.1.1 bereits genannten Regularien zur Funktionsweise der Moschee hinausgehend, wurden deren Aufgaben 1991 erstmalig im Detail bestimmt (Kap. IV des Exekutiv-Dekrets Nr. 91-81). Hier zeichnet sich eine bis dato zwar immer schon existierende, jedoch nie so explizit formulierte Funktion der Moschee als einem Ort des Lernens und der Erziehung ab, deren praktische Auswirkung u. a. die Einrichtung von Koranschulen sowohl an den nationalen Moscheen als auch an lokalen war.³¹⁶ Damit bestätigt sich zum einen die in 5.1 untersuchte These, dass in der Amtszeit Bendjedids religiöse Institutionen, trotz strafferer Kontrolle, aufgewertet wurden; zugleich zeigt sich aber auch der Wandel der religiösen Bildungslandschaft.

Die in dieser Arbeit interessierende Form der religiösen Bildung außerhalb des staatlichen Bildungssystems, also der Koranunterricht auf Primar- und Sekundar-

³¹⁵ Die Abteilung „orientation religieuse“ ist für die Leitung der Moscheen und die Festlegung sowie Verbreitung des jeweiligen religiösen bzw. religionspolitischen Kurses zuständig (vgl. Art. 2 des Dekrets Nr. 86-130).

³¹⁶ Zur Klassifizierung der Moscheen siehe Erlass vom 10.04.1999. Die Einstufung der Moschee hatte u. a. Einfluss auf ihre personelle Ausstattung, die zwischen vier und neun Imamen lag, die alle überwiegend unterrichtende Tätigkeiten ausführten (vgl. Art. 15 d. o. g. Dekrets). Explizit für den Koranschulunterricht scheinen jedoch die „enseignants du saint Coran“ zuständig gewesen zu sein, denn nur deren Anzahl variierte je nach Anzahl der zu unterrichtenden Gruppen an den Moscheen (vgl. Art. 17).

schulebene, fand in diesem Zeitraum des Weiteren an separaten Koranschulen und in *Zaouïas*³¹⁷ statt; genau lassen sich diese drei Unterrichtsorte jedoch nicht immer voneinander trennen.³¹⁸ Wenn im Folgenden von Koranschulen die Rede ist, bezieht sich dies auf die neu regulierte Unterrichtsform unabhängig vom Unterrichtsort.³¹⁹

Auf die Funktion und Bedeutung von Koranschulen ist bereits ausführlicher im systematischen Teil zur religiösen Bildung im Islam (s. 2.2.3.1) eingegangen worden. Bis zu den 1980er Jahren spielten Koranschulen in traditioneller Form in Algerien jedoch keine große Rolle, wie auch in *El Moudjahid* 1995 festgestellt wird (vgl. APS 1995), obwohl bereits 1980 in einem Dekret das Amt des Koranschullehrers reguliert worden war (s. u.).³²⁰ Als Ursache für die bis dato nachrangige Bedeutung der Koranschulen kann die Existenz des religiösen Bildungswesens bis 1978 vermutet werden, das, wie aufgezeigt, in seiner Struktur und dem Fächerspektrum sogar noch weit über die traditionellen Schulen hinaus ging.

Zeitgleich mit der Einrichtung einer eigenen Abteilung für den Koranunterricht im Religionsministerium (s. o.) wurde 1994 in einem Dekret die Funktionsweise von Koranschulen festgeschrieben (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 94-432). Rarrbos (1995) Charakterisierung der Koranschule als „*école informelle*“ (S. 199), trifft mit diesen Regelungen nicht mehr uneingeschränkt zu. Das Dekret enthält folgende Angaben zu Koranschulen:

- Sie unterstünden dem Religionsministerium (Art. 2),

³¹⁷ Zur veränderten gesetzlichen Lage der *Zaouïas* s. 5.1.1 u. 6.4. Wie aus dem Exekutiv-Dekret Nr. 92-124 hervorgeht, wurden sie in Kooperation mit dem Religionsministerium auch mit der vorbereitenden Ausbildung der Imame betraut.

³¹⁸ Colonna (1980) geht nicht nur von einem fehlenden System religiöser Bildung im Islam aus (s. 3.2.1), sondern auch von einer großen Variabilität der Räumlichkeiten. „[L']enseignement se fait souvent à la mosquée – ou dans une pièce attenante – d'où le nom de *jâma'*, mais pas toujours, et dans les autres cas, il a lieu dans un local privé qui change avec le maître.“ (S. 196) „*Jâma'*“ ist, wie in 2.2.3.1 erwähnt, der regionale Ausdruck für Koranschulen. Colonna (1980) spielt hier wahrscheinlich auf eine der Bedeutungen des Wortes an, mit dem ein Ort für die Versammlung des Ältestenrates bezeichnet wird (vgl. Queffélec et al. 2002, S. 279).

³¹⁹ Die in Exekutiv-Dekret Nr. 94-432 festgehaltenen Regelungen wurden zwar ausdrücklich für Koranschulen formuliert, konnten aber, so Art. 5, auch auf andere Koranunterricht anbietende Institutionen angewandt werden.

³²⁰ Colonna (1980) weist nach, dass es auch in den 1970er Jahren Koranlehrer gab, die außerhalb des staatlich organisierten *enseignement originel* lehrten und demzufolge keine Besoldung erhielten. Sie spricht auch schon in dieser Zeit von Examen, die Grundlage für eine staatliche Beihilfe (à 200 A. D.) gewesen seien; diese Form der Subvention sei jedoch eingestellt worden (vgl. S. 200). Anscheinend kehrte man zu diesem Verfahren ab den 1980er Jahren dann zurück.

- könnten eigenständig existieren oder einer Moschee angeschlossen sein (Art. 3),
- seien für Jungen und Mädchen geöffnet (Art. 6)³²¹,
- würden vom Imam der jeweiligen Moschee oder einer Person in ähnlicher Funktion geleitet (Art. 9) und
- von einem speziellen Rat an der jeweiligen Zweigstelle des Religionsministeriums der einzelnen Verwaltungsbezirke (*wilayat*) angeleitet (Art. 10).

Wie aus dem bereits zitierten Zeitungsartikel in *El Moudjahid* hervorgeht, scheint hier wiederum ein neuer Typus der Koranschule (und weiterführender Schulen)³²² gegründet worden zu sein, der nicht als Supplement zum Schulbesuch in einer Einrichtung des öffentlichen Bildungswesens gedacht ist, sondern als Äquivalent. Hier nämlich ist von vier Zyklen innerhalb der Koranschule die Rede, die je zwischen zwei und drei Jahren umfassten und insgesamt eine elfjährige Schullaufbahn anböten (vgl. *El Moudjahid* vom 05.04.1995, o. S.). Da im Dekret selbst und auch in der Sekundärliteratur dazu keine genaueren Angaben gemacht werden, muss dieser, wenn auch sehr wichtige Aspekt, im Dunkeln bleiben.

Weitere strukturelle Angaben sind dem o. g. Dekret von 1991 zu entnehmen. Die Angabe, dass die Koranschulklassen zumindest an Moscheen zwischen 15 und 30 Schüler umfassen konnten (vgl. Art. 17 des Exekutiv-Dekrets Nr. 91-81), scheint ein Argument für Rarrbos (1994) Behauptung vom informellen Charakter der Schulen bzw. des Unterrichts zu sein.

Interessant ist die finanzielle Situation der Schulen. Der Staat kam demnach nur in Form von Subventionen für den Unterhalt auf, während die Hauptlast auf religiösen Stiftungen lag bzw. Spenden und Erbschaften verwendet wurden (Art. 17 des Exekutiv-Dekrets Nr. 94-432). Die Gehälter der Koranschullehrer wurden im Gegensatz dazu komplett vom Staat übernommen (Art. 15). 1980 waren deren Aufgaben gesetzlich festgelegt (vgl. Dekret Nr. 80-123) und 1981 eine obligatorische

³²¹ Rarrbo (1995) hingegen geht in seinem ein Jahr später erschienen Buch von einer Beschränkung der Schulen auf das männliche Geschlecht aus. Er gibt als Altersspanne das vierte bis zum zwölften Lebensjahr an (vgl. S. 199); Rouadjia (1990) gibt in einem Beispiel das siebte bis zwölfte Lebensjahr für den Besuch einer Koranschule an (vgl. S. 17).

³²² Bereits zitierter Art. 5 könnte auch dahingehend interpretiert werden, dass mit „institutions d’enseignement coranique, autres que l’école coranique“ weiterführende Schulen gemeint sind.

Aufnahmeprüfung eingeführt worden (vgl. interministerieller Erlass vom 11.04.1981).³²³ Diese Regelungen hatten jedoch nicht vor einer flächendeckenden Besetzung der Ämter mit Mitgliedern der islamistischen Bewegung schützen können, weshalb Mattes (2007) das Dekret von 1994 als erneuten Versuch auch der personellen Kontrolle einschätzt (vgl. S. 80).

Rouadjia (1990) gibt exemplarisch Auskunft über Inhalte des Koranschulunterrichtes. So wurden erwartungsgemäß Koran und Sunna unterrichtet, aber auch die Grammatik der arabischen Sprache und Grundrechenoperationen. „Mais l’accent était mis davantage sur l’inculcation aux enfants des principes religieux et moraux (attachement à la religion et respect des ancêtres) que sur un enseignement moderne dégagé des scories de l’histoire.“ (S. 17) Aus dieser und weiteren Quellen geht die Bandbreite der vermittelten Inhalte und ihre Abhängigkeit vom jeweiligen Träger der Schulen hervor.³²⁴ Der Schwerpunkt religiöser Bildung liegt, zumindest im vorliegenden Beispiel, nicht auf der Vermittlung theologischer Kenntnisse, sondern auf der Einübung moralischer Verhaltensweisen, die allerdings nicht der modernen Gesellschaft angepasst sind, sondern tradierte darstellen (Respekt gegenüber den Altvorderen).

Fazit: Reichweite und Bedeutung religiöser Bildung in den 1980er und 1990er Jahren

Religionsunterricht an staatlichen Schulen hat nach der ersten Bildungsreform einen leichten Aufschwung erfahren können und ist zu einer eigenständigen Option für das Abitur ausgebaut worden. Die mit der Auflösung des *enseignement originel* gegebenen Versprechen scheinen damit eingelöst worden zu sein.

Eine Bilanzierung religiöser Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens und die Messung ihrer Akzeptanz und Verbreitung sind mit den vorliegenden Quellen schwer möglich. Hier gibt es noch keine aussagekräftigen Studien, die

³²³ Colonna (1980) weist auf das relativ niedrige Bildungsniveau zumindest der von ihr befragten *Tolba* hin, die kaum über kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus verfügten und sich von den sie umgebenden Menschen nur durch weiterführende Korankenntnisse unterschieden (vgl. S. 197). Dieser Umstand mag zur Einführung von Prüfungen für die Ausübung des Amtes geführt haben.

³²⁴ Eine andere Quelle gibt als Unterrichtsinhalte klassische Fächer aus dem Spektrum islamischer Wissenschaften sowie Sprachen, Sozial- und Naturwissenschaften an (vgl. APS 1995).

methodologisch nachvollziehbare Antworten auf diese Fragen liefern können.³²⁵ Insofern muss die vorliegende Arbeit sich weiterhin auf den programmatischen Rahmen und gesetzliche Regelungen beschränken und aus diesem Quellenmaterial Bedeutungsverluste oder –zuwächse hypothetisch ableiten.

Zu den hier interessierenden Gesetzestexten gehören beispielsweise solche, die Auskunft über vakante Koranschullehrerposten sowie über freie Ausbildungsplätze geben. **Tab. 14** und **15** stellen eine Zusammenstellung von Angaben aus Dekreten und Erlässen der 1980er Jahre dar. Was trotz der lückenhaften Angaben deutlich wird, ist, dass von 1981 bis 1983 sehr viele Stellen als Koranschullehrer vakant waren, was mit der Schaffung dieser Funktion im Jahr 1980 zusammenhängt (s. o.). Danach pendelte sich die Zahl mit Ausnahme von 1987 auf im Durchschnitt ca. 200 pro Jahr ein. Die Entwicklung der Ausbildungsplätze zeigt auf, dass es hier einen Anstieg der Plätze auf mehr als das Doppelte für 1986-1992 gegenüber 1980-85 gegeben haben muss. Es wird auch deutlich, dass die Verteilung auf die unterschiedlichen Berufsziele nicht gleichmäßig ist - Angaben, die sich mit den beispielhaften Zahlen Rouadjias (1990) bestätigen lassen.³²⁶

Diese Zahlen interessieren deshalb, weil sie, wie aus Exekutiv-Dekret Nr. 91-81 hervorgeht, an den tatsächlichen Bedarf, also die Anzahl der zu unterrichtenden Kinder, gekoppelt gewesen sind. Insofern kann tatsächlich von einer wachsenden Nachfrage für die Zeitspanne von 1986-1992 ausgegangen werden.

³²⁵ Rarrbo (1995) hat eine nicht-repräsentative Befragung von Jugendlichen durchgeführt. Die 236 verwertbaren Fragebögen (von 250) ergaben, dass 21% der befragten Jugendlichen eine Koranschule besucht haben oder besuchen (vgl. S. 198 f.). Die nicht nur quantitativ nicht repräsentative Stichprobe lässt m. E. auch in Kombination mit den weiteren von Rarrbo ausgearbeiteten Items keine Schlüsse über die wirkliche Frequenz der Schulen zu, da ausschließlich Jugendliche aus einem Einzugsgebiet und mit relativ hohem Bildungsniveau befragt wurden (zum Design der Studie vgl. S. 261 ff.).

³²⁶ Rouadjia (1990) hat Angaben zur Stadt Constantine gemacht. Hier gab es nur wenige *Imams hors-échelle*, relativ viele *Imams des cinq prières* und auffällig viele *enseignants coranique* (vgl. S. 187). Dass Letztgenannte identisch mit den *maîtres d'enseignement coranique* sind, kann nur gemutmaßt werden, würde aber gut zu den obigen Angaben passen. Zumindest die wenigen, sehr hoch besoldeten *Imams hors-échelle* sind auf die vergleichsweise hohen Anforderungen zurückzuführen. „Il [l'Imam hors-échelle, V.G.] doit être licencié et capable de réciter le Coran. Cette double condition est d'autant plus difficile à remplir que ce profil d'imam est rare sur le marché.“ (S. 186 f.)

Tab. 14: Anzahl freier Ausbildungsplätze zu geistlichen Berufen

Ausbildungs- platz/Ausgebildete	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	
<i>Imams des cinq prières</i>					407	260	240	300	330	265	/			
<i>Imams prédicateurs</i>						125	155	210	170	115				
<i>Imams hors-échelle</i>							30							
<i>Imams instituteurs</i>														140
<i>Imams mouderès</i>														300
<i>Formation préparatoire</i> ³²⁷														60
total	1200 (tatsächlich Ausgebildete)³²⁸						425	510	500	380			500	

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in folgenden Erlässen: Interministerieller Erlass vom 02.04.1986; Erlass vom 07.03.1987; interministerieller Erlass I vom 15.02.1989; interministerieller Erlass vom 04.05.1992 sowie nach Rouadjia 1990, S. 103.

Tab. 15: Anzahl der vakanten Posten für Maître d'enseignement coranique (Koranschullehrer)

Jahr	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
Vakante Posten für <i>Maîtres d'enseignement coranique</i>		3500	1200	600	200		200	837		220		100	310

Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in folgenden Erlässen: Interministerielle Erlässe vom 20.01.1986 u. 04.03.1987; interministerieller Erlass II vom 15.02.1989; interministerielle Erlässe vom 28.10.1991 und 15.08.1992 sowie nach Rouadjia 1990, S. 103.

³²⁷ 1986 wurde eine vorbereitende Ausbildung (*formation préparatoire*) von zwei Jahren für die 17 bis 26jährigen Anwärter auf die Ausbildung zum *Imam des cinq prières* vorgeschaltet (vgl. Art. 3 des Dekrets Nr. 86-204), die die Aufnahmeprüfung für die nächste Ausbildungsstufe nach bestandener Prüfung ersetzte. Mit dieser Ausbildung wurden bereits 1992 auch die *Zaouïas* betraut (vgl. Art. 5 des Exekutiv-Dekrets Nr. 92-124).

³²⁸ Rouadjia (1990) macht Angaben zu den tatsächlich ausgebildeten Geistlichen, was nicht identisch mit den freien Ausbildungsplätzen ist, aber einen ähnlichen Trend aufzeigen dürfte.

Weitere Auskunft zumindest über die soziale Stellung des Lehrpersonals können die wenigen vorhanden Angaben zu den Gehältern geben. Für 1987 liegen für einige der Funktionen genaue Angaben zu den Gehältern vor, die, selbst für die *Qayem*, also die am niedrigsten Qualifizierten, mehr oder weniger deutlich über dem für 1986 auf 1500 DA festgelegten Mindestlohn (vgl. Rouadjia 1990, S. 188) lagen. Ein *Imam professeur* erhielt demnach 4240 DA als Grundgehalt, ein *maître d'enseignement coranique* immerhin auch noch 2880 DA (vgl. S. 187).³²⁹ Vergleicht man dies mit dessen Gehalt im Jahr 1967, das damals 100 DA betrug (vgl. Chalabi 2005, S. 74), erscheint dies auch bei Einrechnung der Teuerungsrate immer noch fürstlich. Rouadjia (1990) schätzt damit die Gehälter des religiösen Personals nicht zu unrecht als vergleichsweise hoch ein (vgl. S. 188). Grund hierfür könnte der auch aus der Expansion der Moscheen resultierende Personalmangel sein, der mit Anreizen auch materieller Natur am ehesten hätte behoben werden können.³³⁰

Für den hier betrachteten Zeitraum lässt sich, ausgehend von den bisherigen Befunden, vor allem konstatieren, dass sich religiöse Bildung zumindest außerhalb des staatlichen Bildungswesens diversifizierte. Dies wird auch an der Gründung einer Universität für islamische Wissenschaften (1984), der Gründung weiterer islamischer Institute an bestehenden Universitäten und der Schaffung eines Diploms in islamischen Wissenschaften (vgl. Dekret Nr. 86-267) deutlich.

³²⁹ Hierzu liegen auch offizielle Angaben aus dem Jahr 1992, zumindest zu den Gehältern von Auszubildenden vor: Demnach erhielten Auszubildende in der *Formation préparatoire* 300 DA; Teilnehmende an einer Ausbildung zum *Imam Enseignants les lectures du Coran* 900 DA pro Monat (vgl. interministerieller Erlass vom 07.07.1992).

³³⁰ Auf einen solchen Personalmangel könnte auch der interministerielle Erlass vom 01.04.1992 hinweisen. Hier wird der Ablauf von Bewerbungsverfahren für den Transfer von Sekundarschullehrern an den religiösen Sektor reguliert. Mattes (2007) sieht den Personalmangel allerdings im beschränkten Haushalt des Religionsministeriums begründet (vgl. S. 76).

6 Religiöse Unterweisung nach dem „schwarzen Jahrzehnt“ Algeriens: Der Status von Religion im algerischen Bildungssystem im Zuge der zweiten Bildungsreform (2000-2010)

Bereits seit den ausgehenden 1980er Jahren werden Architektur und Umsetzung der ersten Bildungsreform Algeriens problematisiert; nach dem „schwarzen Jahrzehnt“ wird auch die Verantwortlichkeit des Bildungssystems für das Erstarken des Islamismus thematisiert.

Die von der Politik beschrittenen Wege zur Lösung der gesellschaftlichen Probleme sollen kurz geschildert, bevor die insbesondere in der Bildungspolitik sichtbar werdenden, nach wie vor existenten Spannungen zwischen Authentizität und Aktualität sowie Nationalismus und Globalismus an Hand der Debatten und Polemiken um Religionsunterricht im öffentlichen Bildungssystem näher ausgeführt werden.

6.1 Die nationale Versöhnung

Am 15.04.1999 wurde Abdelaziz Bouteflika, ehemaliger Außenminister Algeriens, nach dem Abdanken seines Vorgängers Liamine Zeroual³³¹ in vorgezogenen Wahlen zum neuen Präsidenten Algeriens gewählt (zur Umstrittenheit der Rechtmäßigkeit der Wahlen vgl. Werenfels 2009, S. 4). Dank einer Verfassungsänderung im Oktober 2008 konnte Bouteflika im Jahr 2009 zum dritten Mal zum Präsidenten gewählt werden (vgl. S. 1). Dieses Amt hat er bis heute inne.

Die politische Lage nach seinem Amtsantritt blieb instabil³³² und auch der sogenannte „Arabische Frühling“³³³ ging an Algerien nicht spurlos vorbei.³³⁴ Dennoch ist im Vergleich zu den 1990er Jahren relative Ruhe eingeleitet und die Gewalt

³³¹ Zeroual wurde nach dem Mord an Mohamed Boudiaf im Juni 1992 nach dessen nur halbjähriger Amtszeit durch das *Haut Comité d'Etat* zum neuen Präsidenten ernannt.

³³² Vgl. hierzu die Einschätzung von Werenfels 2009.

³³³ Dieser Terminus bezeichnet eine „Serie von Demonstrationen und Revolutionen in nahezu allen nordafrikanischen/arabischen Staaten, die sich gegen die autoritär geführten Regime sowie die politischen und sozialen Strukturen richtet“ (Informationszentrum Asyl und Migration 2011, S. 1) seit 2010.

³³⁴ In Algerien kam es im Januar 2011 zu Demonstrationen Zehntausender (vgl. Informationszentrum Asyl und Migration 2011, S. 9).

von offizieller Seite mittels eines Instrumentariums aus Repressionen³³⁵, Konzessionen sowie Reformen³³⁶ eingedämmt worden.

Jene von Werenfels (2009) als „punktuelle Konzessionen“ (S. 5) bezeichneten Maßnahmen begleiten die Innen- und auch die Religionspolitik seit Beginn der Amtszeit Bouteflikas. Noch im Jahr seiner Ernennung fand ein Referendum zur Amnestie eines großen Kreises von Personen, die in den Bürgerkrieg verwickelt gewesen waren, statt und als Ergebnis wurde im September 1999 das Gesetz zur „zivilen Eintracht“ verabschiedet (Gesetz Nr. 99-08). Im Jahr 2005 gab es einen weiteren Volksentscheid, diesmal zur „nationalen Aussöhnung“, bei dem das algerische Volk ebenfalls fast einstimmig für die Verabschiedung eines entsprechenden Gesetzes stimmte, das 2006 in Kraft trat (Anordnung Nr. 06-01).³³⁷ Auch dieses Gesetz entwickelte Maßnahmen zur Reintegration von Islamisten, stellte aber auch Entschädigungen für Opfer des Terrors in Aussicht (vgl. Mattes 2007, S. 62).

Konzessionen machen diese und weitere Gesetze³³⁸ vor allem an Islamisten. Dieser Haltung gemäß gibt es auch in der politischen Arena keine konsequente Absage an islamistische Parteien (mehr). Zwar durfte die ehemalige Siegerpartei FIS sich bis jetzt nicht neu formieren (vgl. Werenfels 2009, S. 4), aber moderat islamistische Parteien sind zugelassen (zur partiellen Einbindung vgl. Werenfels 2005).³³⁹ Ihr Gewicht in der algerischen Politik ist in den letzten Jahren relativ konstant.³⁴⁰

³³⁵ Die Repression schlägt sich vor allem auf die Meinungsäußerung und hier insbesondere die Pressefreiheit nieder (s. 6.3.3.2). Nach Einschätzung Mattes (2007) wurde die unter Bendjedid begonnene Kontrollpolitik verschärft und in ihrer Effektivität optimiert (vgl. S. 70).

³³⁶ So gab es in der ersten Amtszeit Bouteflikas einige ökonomische Reformen, die den schon vor seiner Regierungszeit eingeschlagenen Kurs der Liberalisierung fortzusetzen schienen, nach Einschätzung der Sekundärliteratur jedoch halbherzig blieben oder gar zurückgenommen wurden (vgl. Werenfels 2009, S. 2).

³³⁷ Zur Kritik an der „concorde civile“ vgl. Mellah 2004, S. 6 und S. 79 ff.

³³⁸ Zu den eher ambivalenten Maßnahmen gehört auch die Revision des Personenstandgesetzes im Jahr 2005 (Anordnung Nr. 05-02), die, wie Mattes (2007) betont, keine Besserstellung der Frauen mit sich brachte (vgl. S. 92) und deshalb wie auch schon das Gesetz von 1984 als eine Konzession an islamistische Teile der Bevölkerung angesehen werden kann. Die Haltung der AOMA unter ihrem Vorsitzenden Abderrahmane Chibane, ehemaliger Religionsminister Algeriens, geht aus Le Jeune Indépendant vom 15.07.2004 (vgl. M. 2004) hervor.

³³⁹ So ist die *Mouvement de la société pour la paix* (MSP) von 1996 bis 2012 Mitglied der Regierungskoalition (mit FLN und RND) gewesen.

³⁴⁰ Der von den Islamisten erhoffte Wahlsieg blieb bei den Parlamentswahlen 2012 aus; die Koalition „Grünes Algerien“ (MSP, Ennahda und al-Islah) wurde drittstärkste Kraft (vgl. Süddeutsche.de 2012).

Die Religionspolitik der seit 50 Jahren regierenden ehemaligen Einheitspartei FLN ist nach wie vor ambivalent. Die schwankende Haltung Bouteflikas wird bei der Darstellung der zweiten Bildungsreform deutlich werden (s. 6.2); sie bewegt sich zwischen konsequenten Absagen an den terroristischen Islamismus (vgl. Mattes 2007, S. 85)³⁴¹ und ostentativen Bekundungen der eigenen Religiosität.³⁴² Auch die Einschätzung Mattes (2007), dass durch die zusätzliche Durchdringung der ehemaligen Einheitspartei FLN mit konservativen bzw. islamistischen Kräften „die Handlungsmarge für modernisierende gesellschaftliche Reformen und eine Reduzierung des Einflusses der Religion auf Staat und Gesellschaft begrenzt“ (S. 63) sei, lässt sich an Hand des Verlaufs der im Jahr 2000 eingeleiteten Bildungsreform illustrieren.

6.2 Algeriens zweite Bildungsreform

„Mon sentiment est que l’Ecole, qui est partie intégrante de la société algérienne, est profondément malade. Comment peut-il en être autrement puisque cette société a été sérieusement ébranlée jusqu’au plus profond d’elle-même.“

Abdelaziz Bouteflika, 13.05.2000³⁴³

Das einleitende Zitat konstatiert den Zustand des algerischen Bildungssystems zum Jahrtausendwechsel, soll aber auch aufzeigen, warum auf die Darstellung der gesellschaftlichen Umstände in der vorliegenden Arbeit so viel Wert gelegt wurde.

Zu Beginn dieses Kapitels wird die Kritik am algerischen Bildungssystem seit den ausgehenden 1980er Jahren zusammengefasst und untersucht, inwiefern von einem Scheitern hinsichtlich der Umsetzung der Ziele der ersten Bildungsreform zu sprechen ist (6.2.1). Im Anschluss daran wird der Verlauf der im Jahr 2000 konzeptionell erarbeiteten Bildungsreform mit ihren wichtigsten Etappen geschildert

³⁴¹ So etwa erkennbar an der alleinigen Schuldzuweisung für den Terror des Bürgerkrieges in der „Charte pour la paix et la réconciliation nationale“ an die Islamisten (vgl. Werenfels 2009, S. 4).

³⁴² So schätzt Mattes (2007) bspw. den 2003 ins Leben gerufenen Koranrezitationswettbewerb (Präsidial-Dekret Nr. 03-331) als „ostentative(s) Engagement des Staates auf religiösem Gebiet“ (S. 84) ein. Werenfels (2009) nennt zu diesem Thema den Aufruf zum Gebet im algerischen Fernsehen seit 2006 (vgl. S. 5).

³⁴³ Vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich.

(6.2.2). Im Mittelpunkt des Kapitels steht wie bisher auch die Frage nach den Auswirkungen der Reform auf religiöse Bildung im öffentlichen Bildungssystem (6.3); die widersprüchlichen Perspektiven auf diese sollen im vorliegenden Kapitel diskursanalytisch rekonstruiert und interpretiert werden. Eine These lautet, dass ab 2000 die bisherige Polarität *socialisme/islamité*, die das Verhältnis von Staat und Religion bislang prägte, durch einen anderen, wenn auch nicht ganz neuen Antagonismus ersetzt wird, der um die Begriffe Authentizität und Modernität kreist und dessen Ringen sich in den einzelnen, mitunter widersprüchlichen Schritten der zweiten Bildungsreform niederschlägt. Abschließend wird kurz auf ausgewählte Fragestellungen zu alternativen Bildungsmöglichkeiten auf dem Gebiet der ‚Islamkunde‘ außerhalb des staatlichen Bildungswesens eingegangen (6.4).

6.2.1 Kritik am algerischen Bildungssystem vor der zweiten Bildungsreform

Bereits in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren wurden in Fachkreisen Algeriens Stimmen laut, die die erste Bildungsreform für gescheitert erklärten (vgl. exemplarisch Bennoune 1992). Das größte Echo löste wohl die 1989 erschienene Untersuchung „L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov“ der algerischen Autorin Malika Bouadlia-Greffou in der Presse und der Fachliteratur aus.³⁴⁴ Wegen der in 5.1 beleuchteten gesellschaftlichen Veränderungen wurde Ende der 1990er Jahre das gesamte staatliche Bildungswesen in Frage gestellt und ein direkter Zusammenhang zwischen der Entstehung des Islamismus und dem ‚Versagen des Bildungssystems‘ unterstellt (vgl. exemplarisch Bencherki 2009, S. 205).

Bei der Auswertung der Sekundärliteratur zur Entwicklung des algerischen Bildungswesens nach der ersten Bildungsreform entsteht deshalb der Eindruck, dass diese als gänzlich gescheitert verurteilt werden müsse. Weder scheinen die seit der Unabhängigkeit bestehenden Probleme gelöst oder zumindest signifikant verringert noch die drei großen Optionen der Reform, die Demokratisierung, die Arabisierung und die wissenschaftlich-technische Ausrichtung des Bildungswe-

³⁴⁴ Vgl. exemplarisch Taleb-Ibrahimi 1993; Mokhtar 1992, S. 27 u. Rarbo 1995, S. 96.

sens, realisiert worden zu sein. Die Kritik soll im Folgenden entfaltet werden, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Sie stützt sich wesentlich auf Monographien und Aufsätze, die in Algerien seit den 1990er Jahren entstanden.

Die hier mit Sicherheit am häufigsten geäußerte Kritik betrifft die als zu hoch eingeschätzte Selektivität des algerischen Bildungssystems, die noch in den 1970er Jahren als demokratischer Bestandteil der Bildungsplanung verteidigt wurde (s. 4.2.2) und Massialas/Jarrar (1991) zufolge typisch für den arabischen Raum war (vgl. S. 24). Die Ursachen und Konsequenzen der schulischen Selektivität sind vielschichtig und vielgestaltig. Ein Aspekt, der bereits in den 1970er Jahren unter dem Stichwort der „déperdition scolaire“ problematisiert wurde (s. 4.2.1), manifestiert sich in hohen Drop-Out-Raten und geringen Abiturienten- sowie Studierendenzahlen.³⁴⁵ Diese Form der Selektivität ist deshalb so problematisch, weil sie bereits zu Beginn schulischer Karrieren, das heißt innerhalb der beiden ersten Zyklen der *Ecole fondamentale*, massiv auftritt (vgl. Rarrbo 1995, S. 101).³⁴⁶ Rarrbo problematisiert die mit der ersten Bildungsreform einsetzende Bildungspolitik dahingehend, dass sie sogar noch eine graduelle und sozial relevante Verschlechterung gegenüber dem Bildungssystem vor dessen erster Reform darstelle:

„D’une part, l’école algérienne continue comme par le passé à perpétuer le système d’exclusion massive de jeunes enfants de ses bancs, d’autre part, dans le système traditionnel, l’enseignement moyen et primaire totalisait 9 ans de scolarité, comme l’actuel système. Mais, pour ceux des enfants qui n’arrivaient pas à passer directement en 6^{ème} à partir du CM2, existait la classe de cours fin d’études. Elle offrait une deuxième chance d’accès au cycle moyen, [...]. Aujourd’hui, l’École fondamentale fonctionne comme une suite linéaire de classes, sans existence de classes adaptées pour ceux qui ont des difficultés [...]. Des dizaines des milliers d’enfants et de jeunes (des trois cycles) sont ainsi exclus [...].” (S. 97 f.)

Als ein Grund für die Exklusion vieler Schüler und mittlerweile wieder vor allem Schülerinnen (s. u.) kann die Unterfinanzierung des Bildungswesens angesehen

³⁴⁵ Massialas/Jarrar (1983) gehen für Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre von einem Auscheiden von über 50% beim Übergang von der sechsten in die siebte Klasse aus (vgl. S. 102 f.). Konkrete Zahlen sind bspw. auch bei Rarrbo (1995) für das Schuljahr 1987/88 angegeben (vgl. S. 115); Haouti (1995) nennt Zahlen für die 1990er Jahre (vgl. S. 57).

³⁴⁶ Mit den bei Grandguillaume (2004) veröffentlichten Statistiken lässt sich diese Behauptung nur teilweise erhärten. Zwar sind die Erfolgsraten tatsächlich sehr niedrig, jedoch verglichen mit den Zahlen in den 1970er Jahren ist eher von einem positiven Trend zu sprechen (vgl. S. 39 ff.).

werden; verursacht durch die Stagnation bzw. sogar Reduzierung der Bildungsausgaben ab den ausgehenden 1990er Jahren (s. **Abb. 1** im Anhang).³⁴⁷ 2000 überstiegen erstmalig die Ausgaben für den Rüstungssektor jene des Bildungswesens (vgl. Benchiba/Ellyas 2000, o. S.).³⁴⁸ Auch wenn die quantitative Entwicklung der Einschulung von schulpflichtigen Kindern, gemessen am wirtschaftlichen Ausgangspunkt des Landes zur Zeit der Unabhängigkeit, enorm blieb, gab es, ähnlich wie in anderen arabischen Staaten auch (vgl. Massialas/Jarrar, 1991, S. 30), nicht mehr so spektakuläre Zuwachsraten zu verzeichnen wie insbesondere noch in den frühen 1970er Jahren (vgl. Rarrbo 1995, S. 100).³⁴⁹ Ab den 1980er Jahren wurden sogar Schulen geschlossen und in den verbleibenden herrschte zusätzlich Lehrermangel (vgl. Benchiba/Ellyas 2000, o. S.) Die hohen Nebenkosten für den Schulbesuch, etwa für Schulbücher, verleiteten Eltern mit sozial schwachem Hintergrund dazu, ihre Kinder trotz bestehender Schulpflicht aus den Schulen zu nehmen³⁵⁰, was wiederum auf Grund konservierter Einstellungen und Erwartungshaltungen insbesondere Mädchen traf.

Problematisch an der schulischen Selektion ist, dass sie im Grunde eine soziale bzw., wie in Anschluss an Rarrbo geschlussfolgert werden kann, Selektion nach festgeschriebenen Merkmalen darstellt (vgl. S. 110 ff.). Die schon in 4.2.1 beschriebenen Diskriminierungsmerkmale wie Geschlecht³⁵¹ und regionale Herkunft blieben aktuell bzw. verschärften sich wieder (zu den Ungleichheiten zwischen

³⁴⁷ Massialas/Jarrar (1991) beobachten, dass in den meisten arabischen Ländern die Ausgaben für den Bildungssektor zwar konstant geblieben sind (für Algerien: s. **Abb. 1** im Anhang), mitunter sogar gesteigert wurden, der Expansion des Bildungswesens dennoch nicht angemessen waren (vgl. S. 24).

³⁴⁸ Djebbar (2008) weist darauf hin, dass dem Bildungswesen durchaus Mittel in ausreichendem Umfang zur Verfügung standen (2003), diese jedoch mitunter nur zögerlich eingesetzt wurden (vgl. S. 199).

³⁴⁹ S. **Abb. 4** im Anhang.

³⁵⁰ Hierauf scheint Exekutiv-Dekret Nr. 10-02 eine Antwort zu sein, indem es die Bestimmungen zur Schulpflicht verschärft.

³⁵¹ Zur Diskriminierung von Mädchen vgl. Algeria Interface 2002, o. S. Haouti (1995) zufolge war hinsichtlich der Bildungschancen für Mädchen nach einem großen Aufschwung in den 1970er Jahren wieder ein Rückgang zu verzeichnen (vgl. S. 57). Auch Rarrbo (1995) geht davon aus, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen noch in den ausgehenden 1970er Jahren von der Generalisierung der Schulpflicht profitieren konnten, ab 1984 diesbezüglich jedoch von einer Stagnation ausgegangen werden muss (vgl. S. 100 u. 106 f.). Gesetzestexte wie der *Code de la famille* (Gesetz Nr. 84-11) können hierfür zwar nicht direkt verantwortlich gemacht werden, zeugen jedoch gleichermaßen von einer sich verschärfenden Diskriminierung auf Grund von Geschlecht. Diese ist nicht nur aus ethischer Perspektive verwerflich, sondern scheint auch demographische Konsequenzen zu haben, wenn man der These vom Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Geburtenstärke folgen möchte (vgl. Kateb 2005, S. 11).

urbaner und ländlicher Bevölkerung vgl. Rarrbo 1995, S. 101 u. 108 f.; zum Rückgang der Schülerinnenzahlen vgl. Algeria Interface 2002, o. S.).³⁵² Zugleich und paradoxerweise habe die Arabisierung als selektionsverstärkendes Merkmal gewirkt, indem sie den arabophonen Klassen SchülerInnen aus ökonomisch bescheideneren Verhältnissen zuführte, frankophone Klassen hingegen von SchülerInnen aus gehobenen Schichten frequentiert worden seien (vgl. Rarrbo 1995, S. 112). Wie auch schon im vierten Kapitel verdeutlicht, stellten die Hauptprinzipien der ersten Bildungsreform unter den sozialen Bedingungen in Algerien damit im Grunde Antagonismen dar.

Mit dem Ausschluss großer Teile der schulpflichtigen Bevölkerung wurde eines der drei Hauptziele der ersten Bildungsreform, die Demokratisierung des Bildungswesens, verfehlt. Zu Recht moniert Rarrbo (1995) jedoch, unter ‚Demokratisierung‘ des Bildungswesens werde nach wie vor nur dessen *Generalisierung* verstanden. Seine Auffassung von Demokratisierung ist entsprechend weiter gefasst und umfasst neben quantitativen Aspekten auch qualitative sowie methodische:

„Il est bien sûr impensable de restreindre une démocratisation de l’enseignement au seul critère du nombre d’inscrits, mais elle doit recouvrir bien d’autres références, telles que les moyens pédagogiques investis, la formation des enseignants, un investissement pédagogique et matériel plus important dans les unités scolaires des quartiers “populaires”, etc.” (S. 93f.)

Zu den veralteten Methoden³⁵³ sowie dem nur niedrigen Ausbildungsgrad des Lehrkörpers äußern sich weitere Autoren (vgl. Djebari 1998, S. 124; Benghrabit-Remaoun 1998, S. 24 f.).³⁵⁴ Hier zeigt sich eine nachgelagerte Veränderung des Verständnisses von Schule, die nicht länger „Paukschule“ sein soll; eine Reformulierung der Aufgabe, die Luhmann (1991) eigentlich schon als direkte Folge des Buchdruckes ausmacht (vgl. S. 33).³⁵⁵ Dass Algerien (gemessen an europä-

³⁵² Mit den bei Grandguillaume (2004) und an anderer Stelle veröffentlichten Statistiken kann ein solcher Rückgang allerdings nicht bestätigt werden (vgl. S. 16) (vgl. auch **Abb. 7** im Anhang).

³⁵³ Die Literatur kritisiert hier relativ einheitlich das Memorierprinzip des Unterrichtes (vgl. bspw. Rarrbo 1995, S. 96), das als ein Relikt der Koranschulen angesehen werden kann, in denen, wie einleitend aufgezeigt, das Auswendiglernen des Koran Hauptunterrichtsziel war (vgl. dazu Pretzl 1934, S. 227 u. S. 230; kritisch auch Köster 1986, S. 175).

³⁵⁴ Auf den Religionsunterricht bezogen: s. 6.3.

³⁵⁵ Luhmann (1991) stellt in seiner systemtheoretischen Untersuchung zum Medium des Erziehungssystems mit der Erfindung des Buchdrucks eine geänderte Sichtweise auf Schule fest, die

ischen Standards³⁵⁶) hinsichtlich der Weiterentwicklung der Didaktik retardierte, wird u. a. von Benrabah und Djebbar bemängelt, die gar von einer Implementierung traditioneller Methoden auch in staatlichen Schulen seit Beginn der Unabhängigkeit und ebenso von dem damit zugleich verankerten Gehorsamsgebot sprechen (vgl. Benrabah 1999, S. 67 und Djebbar 2008, S. 195), das im einleitenden Teil als Konsequenz der Ausdehnung religiöser Gebote auch auf profane Institutionen wie die Schule gedeutet wurde (s. u.).

Die bis hierher genannten Problematiken weisen fast sämtlich auf eine Vernachlässigung der Qualität zugunsten der Quantität, wie in den Anfangsjahren des algerischen Bildungswesens auch, hin (vgl. auch Bennoune 1992, S. 15). Massialas/Jarrar (1991) konstatieren einen solchen Trend für den Großteil der arabischen Staaten (vgl. S. 24). In Algerien hat diese Problematik immer mehr der vermögenden Eltern dazu verleitet, ihre Kinder auf eine der seit 2003 offiziell zugelassenen Privatschulen zu schicken (s. u.), die mit kleineren Schulklassen, individuellerem Lernen u. v. m. punkten können (vgl. Massialas/Jarrar 1991, S. 121). Die hier anfallenden Schulgebühren von 4000-5000 DA pro Monat (Stand 2000; Benchiba/Ellyas 2000, o. S.)³⁵⁷ lassen tatsächlich die Frage aufkommen, ob eine gleiche Bildung für alle, eines der in der *Charte Nationale* formulierten Ziele, noch aufrecht zu erhalten ist. Die Bereitschaft des algerischen Staates zur Akzeptanz von Privatschulen (s. 6.2.2) scheint jedoch bereits eine Antwort auf diese Frage zu sein und markiert einen Weg, der von anderen arabischen Staaten schon längst eingeschlagen wurde (vgl. Kateb 2001, S. 87).³⁵⁸

Wie vielschichtig die Probleme des algerischen Bildungswesens sind, lässt sich auch anhand der fehlenden Adäquanz zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt aufzeigen. Diese hat im algerischen Bildungswesen zwei ganz unterschiedliche

nun „Selbstlernfähigkeiten“ zu vermitteln und sich damit von einer Erziehungs- zu einer Bildungsinstitution entwickelt habe (vgl. S. 32 f.).

³⁵⁶ Dass dies nicht für den Vergleich zwischen unterschiedlichen arabischen Ländern gilt, wird mit Massialas/Jarrar (1983) deutlich. Die Autoren sprechen in Hinblick auf alle arabischen Länder von inadäquaten Methoden, die vor allem in der ausgeprägten Lehrerzentriertheit, dem Vorrang des Memorierens etc. lägen (vgl. S. 104 u. 109 sowie Massialas/Jarrar 1991, S. 34).

³⁵⁷ Alilat (2006) geht 2006 bereits von 10.000 DA aus, was dem Mindesteinkommen entspräche (vgl. S. 36).

³⁵⁸ Bouteflika formulierte in seiner noch genauer zu besprechenden Rede am 13.05.2000 die durchaus mehrdeutig zu verstehenden Worte: „Hier, nous avons fait face au défi de la démocratisation de l’Enseignement, aujourd’hui, c’est un autre défi que nous devons relever.“ (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich).

Ebenen, eine strukturelle und eine inhaltliche. Erstgenannte hängt mit der hohen Selektivität zusammen und hat die Gestalt, dass insbesondere Abgänger der *Ecole fondamentale*, also nach der neunten Klasse, zu jung für den Arbeitsmarkt sind, aber auch nur vereinzelt einen Ausbildungsplatz an einem der Ausbildungszentren bekämen (Benghrabit-Remaoun [1998] spricht von einem Zehntel der Abgänger, vgl. S. 21). Besonders hart betroffen sind jene Abgänger, die die Schule nach der neunten Klasse ohne Abschluss verlassen (2004: 64% (vgl. Homepage der Akademie Grenoble (2011))).

Selbstredend gibt es in jeder Gesellschaft auch inhaltlich determinierte Übergangsprobleme zwischen beiden Sektoren und eine schon als verstetigt zu bezeichnende Larmoyanz der Wirtschaft angesichts der angeblich schlechten Präparation der angehenden Auszubildenden durch das Bildungswesen (zur Kritik der Kritik: vgl. Kennouche 1998, S. 36). Für Algerien wird aber insbesondere die Entstehung einer neuen Kategorie Arbeitsloser konstatiert, nämlich solche mit guten Abschlüssen (vgl. Kateb 2001, S. 87). Dieses Phänomen lässt sich auf die nicht nur von Djebari (1998) ausgemachte fehlende Schnittstelle zur sozioökonomischen Umwelt zurückführen (vgl. S. 124), die aus einer zu wenig berufsbezogenen und zu literarischen Schulbildung resultiere (vgl. S. 125). In *L'Éducateur*, einer Fachzeitschrift des dem algerischen Bildungsministerium unterstehenden *Centre National de Documentation Pédagogique* (CNDP), wird zumindest ansatzweise selbstkritisch die Situation wie folgt zusammengefasst:

„En effet, cet enseignement [secondaire, V.G.] s'est transformé, sous la pression sociale, en cycle de préparation exclusive à l'entrée à l'enseignement supérieur engendrant, d'une part, l'hypertrophie de l'enseignement général et la marginalisation de l'enseignement technique et, d'autre part, un nombre d'élèves qui échouent au baccalauréat et qui se trouvent ainsi, sans qualification, ni perspective d'insertion socioprofessionnelle.” (Centre National de Documentation Pédagogique 2004, S. 9)

Dass algerische Bildungseinrichtungen also keine modern und technisch gebildeten Absolventen generiert haben³⁵⁹, legt nahe, auch das dritte Ziel der ersten Bildungsreform als gescheitert zu bezeichnen. Bennoune (1988) macht den Rückgang der Förderung von Schulen mit wissenschaftlich-technologischer Ausrichtung interessanterweise schon für die 1970er Jahre aus und führt ihn auf den Ein-

³⁵⁹ Diese These lässt sich mit den bei Grandguillaume (2004) veröffentlichten Statistiken belegen (vgl. S. 41 ff.).

fluss einer spezifischen Elite, der konservativen, konkret sogar auf ehemalige Mitglieder der AOMA, zurück (vgl. S. 223 f.) - ein Hinweis auf den im Zitat genannten „*pression sociale*“?

Aus der Perspektive der *world polity*-Theorie lässt sich die augenscheinliche Unlösbarkeit des Problems zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Programmen (vgl. 4.2.1) aber auch anders erklären. Demnach sei die Annahme eines präskribierten Bildungsmodells im Zuge der Homogenisierung von Bildungssystemen weltweit für Diskrepanzen zwischen programmatischem Anspruch und tatsächlichen Gegebenheiten verantwortlich.

„Bildungssysteme sind [daher] nicht gut an die immer wieder neuen und unendlich verschiedenen Idiosynkrasien der sozialen Realität angepasst, sondern sind homogenisiert durch gemeinsame Entwicklungsziele und -projekte sowie durch gemeinsame technologische Vorstellungen über die Erreichung dieser Ziele. Die lose Kopplung zwischen den Programmen und Vorschriften des Bildungssystems auf der einen Seite und den tatsächlichen lokalen Ressourcen und Strukturen gehört daher zu den erwartbaren und vielleicht unvermeidbaren Folgen des globalen Drucks in Richtung auf die Standardisierung des Nationalstaats und der Homogenisierung der Bildung.“ (Meyer/Ramirez 2005, S. 217)

Die Befunde belegen das Scheitern der ab den 1960er Jahren betriebenen Bildungsplanung.³⁶⁰ Kuhlmann (1970) stellte im Rahmen einer international vergleichenden Curriculum-Forschung die Wirksamkeit der Bildungsplanung im Sinne einer Übersetzung wirtschaftlicher Erfordernisse in konkrete Schulstrukturen bereits vor dem großen Boom der Bildungsplanung in den 1970er Jahren in Frage (vgl. S. 57). Diese zeitgenössische und fast schon prophetische Skepsis wird nicht nur durch die Befunde der vorliegenden Arbeit für das Beispiel Algerien als berechtigt erwiesen, sondern Bildungsplanung scheint international gescheitert zu sein, wie aus Fends „Geschichte des Bildungswesens“ retrospektiv hervorgeht:

„In der politischen Wahrnehmung und im politischen Steuerungswillen von Verantwortlichen für die Bildungspolitik findet sich im 20. Jahrhundert immer wieder die Vorstellung, dass es eine genaue Abstimmung zwischen dem Bedarf an Absolventen weiterführender Bildung und einem darauf abgestimmten Angebot geben müsse und dass diese „intentional“ herstellbar sei. Da der Arbeitskräftebedarf, insbesondere jener der Wirtschaft, von Marktentwicklungen und von schwer vorhersehbaren technischen Entwicklungen abhängt, ist eine genaue Bedarfsprognose nicht möglich. Bemühungen um eine *exakte* Abstimmung sind selbst in Planwirtschaften bisher immer gescheitert.“ (Fend 2006, S. 206)

³⁶⁰ Noch 1984 wurde ein Gesetz zur Bildungsplanung erlassen (Gesetz Nr. 84-05).

Es gibt jedoch auch Autoren, die den auf den ersten Blick so offensichtlichen Niedergang der algerischen Schule kritisch beurteilen und zu Recht nach wissenschaftlichen Kriterien, insbesondere hinsichtlich der Feststellung eines angeblichen Bildungsschwundes algerischer Schüler, fragen (vgl. Bennoune 1992, S. 15 und Azzouz 1998). Andere Autoren lehnen die angebliche Alleinverantwortlichkeit des Bildungswesens ab (vgl. Toualbi-Thaâlibi 2004, S. 29). Im Wesentlichen jedoch sind die Kritikpunkte von offizieller Seite angenommen bzw. gar noch übersteigert worden, wie exemplarisch die Eröffnungsrede des algerischen Präsidenten zur Gründung der Reformkommission belegt (s. u.).

Der überwiegende Teil der bisher genannten Kritikpunkte ist struktureller Natur. Die Kritik an den Inhalten des Unterrichts ist in der Sekundärliteratur vergleichsweise wenig entfaltet. Wenn, dann betrifft sie vor allem die sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Fächer. Dazu gehören auch der Religionsunterricht und dessen vorgeblicher Beitrag zum Erstarken des Islamismus. Darauf soll im Anschluss an die Skizzierung des Verlaufs und der Konturen (6.2.2) der zweiten Bildungsreform gesondert eingegangen werden (6.3).

6.2.2 Verlauf und Konturen der zweiten Bildungsreform

Die zweite Bildungsreform und die mit ihr einhergehende Transformation des algerischen Bildungswesens sind insgesamt ebenso wenig Gegenstand der vorliegenden Arbeit wie auch schon die erste Bildungsreform. Wenn ihr Verlauf dennoch in knappen Worten geschildert und ihre wichtigsten konzeptionellen Neuerungen benannt werden sollen, dann deshalb, weil sie den weiten Kontext des noch zu analysierenden Diskurses bildet (6.3).³⁶¹

Bereits in den 1990er Jahren wurden der Literatur zufolge Ziele für eine Reform des Bildungswesens vereinbart und die Gründung von Reform-Kommissionen

³⁶¹ Die Wichtigkeit des Kontextes, in den ein spezifischer Diskurs eingebettet ist, wird von van Dijk (2008) betont. „It is generally agreed that in order to fully understand discourse we need to understand it in its’ context.” (S. 1).

beschlossen (vgl. bspw. Benghrabit-Remaoun 1998, S. 25).³⁶² 1996 wurden erste vorbereitende Maßnahmen für eine Reform des Bildungswesens getroffen. Diese umfassten im wesentlichen Schulungen des Personals mit der Begründung, „quelle que soit cette-réforme (sic), ceux qui sont appelés à l’appliquer doivent être à même de le faire.“ (aus einem Interview mit dem damals amtierenden Bildungsminister Slimane Cheikh in K. 1996, S. 3). Bereits in diesem Jahr ist auch die Rede von einer Evaluation des Bildungswesens (vgl. ebd.). Hosna (2006) berichtet für das Jahr 1998 von Revisionen der Unterrichtsprogramme (vgl. S. 102). Eine wirklich umfassend konzipierte und gleichermaßen strukturell wie inhaltlich ausgerichtete Reform war, wie aus dem Interview mit Cheikh hervorgeht, zu dieser Zeit noch nicht erarbeitet. Sie begann erst im Jahr 2000 unter dem neuen Präsidenten Bouteflika, denn „[l]a sonnette d’alarme activée par le président Boudiaf, s’est tue (sic) quand il a disparu.“ (Arezki 2004, S. 156).

Die „Commission Benzaghoul“

Erster und wichtigster Meilenstein der Reform ist die Gründung einer *Commission Nationale de la Réforme du Système Educatif* (CNRSE) im Mai 2000 durch den algerischen Präsidenten. Dokument dieser Gründung ist eine Rede des algerischen Präsidenten vor der Kommission, die sowohl Eingeständnis der prekären Lage des algerischen Bildungssystems als auch eine Benennung der Aufgaben der Kommission zur Reform des Bildungssystems vor dem Hintergrund der Wissensgesellschaft ist (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich³⁶³).

Diese 160-köpfige, nach ihrem Vorsitzenden Benali Benzaghoul auch „Commission Benzaghoul“ benannte Gruppe, setzte sich aus Mitgliedern unterschiedlicher Berufs- und Gesellschaftsgruppen zusammen³⁶⁴ und erhielt den Auftrag, das Bildungswesen zu evaluieren und Vorschläge für dessen Reform zu entwickeln.

³⁶² Djebbar (2008) zitiert eine offizielle Verlautbarung des algerischen Staatspräsidenten Boudiaf aus dem Jahr 1992, aus der der Wille zur „refonte totale de notre système éducatif“ (S. 164) hervorgeht.

³⁶³ Die Literaturangabe bezieht sich auf die Rede des algerischen Präsidenten, die auf der Homepage der Botschaft veröffentlicht ist (s. Literaturverzeichnis im Anhang).

³⁶⁴ Ehrenpräsident war bspw. der ehemalige und umstrittene Bildungsminister Mostepha Lacheraf. Weitere prominente Mitglieder waren Arezki (2004) zufolge die bereits genannte Autorin Malika (Bouadalia-)Greffou und die am *Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle* (CRASC) tätige Nouria Benghrabit-Remaoun (vgl. S. 157).

Ein wesentlicher von der Gruppe im Rahmen der Evaluation vorgebrachter Kritikpunkt war, analog zur Kritik Boudalia-Greffous in den 1980er Jahren, die Art und Weise der Vermittlung von Sprachen im Unterricht (vgl. Bendaoud 2001, S. 3)³⁶⁵; ebenfalls kritisiert wurde der staatliche Islamunterricht (s. 6.3).

Der Aktionsplan zur Reform des Bildungswesens (2002)

2002 wurde vom Bildungsministerium ein „Plan d’action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif“ verabschiedet, der sich mit der Lehrerbildung, der Ausgestaltung einzelner Unterrichtsfächer bzw. Fächergruppen und dem strukturellen Umbau des Bildungswesens befasste. Hinsichtlich der generellen Ausrichtung des Bildungssystems heißt es:

„Afin que l’école algérienne puisse remplir les missions qui lui ont été assignées, elle doit, incontestablement, intégrer dans ses programmes des valeurs liées à l’identité nationale (Histoire, religion, langues).“ (zit. Homepage von Enseignement/Apprentissage du Français, Langue Etrangère)

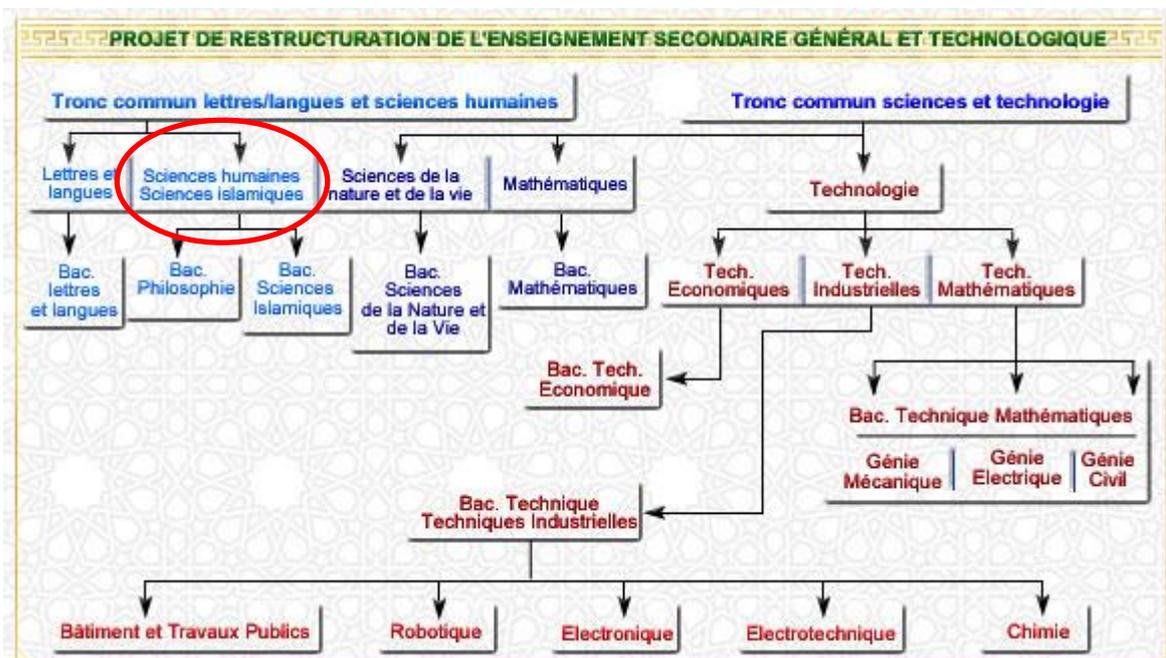
Die Umstrukturierung des gesamten Bildungswesens sah folgende entscheidende Neuerungen vor, mit denen teilweise eine ausdrücklich von der CNRSE geforderte Rückkehr zum System vor der ersten Bildungsreform vorgenommen werden sollte (vgl. Alilat 2006, S. 36):

- die Einführung einer obligatorischen Vorschule für alle Kinder im Alter von fünf Jahren,
- die Unterteilung des *enseignement de base* in eine *école primaire* und eine *école moyenne*. Erstgenannte sollte um ein Jahr verkürzt, letztgenannte dafür um ein Jahr verlängert werden (=5 Jahre *primaire*, vier Jahre *moyenne*).

Der Aktionsplan beinhaltete, wie **Abb. 10** zeigt, auch eine Reform der Oberstufe. Die wesentlichen Unterschiede gegenüber 2001 (vgl. Erlass vom 17.10.2001) bestehen darin, dass das allgemeine Abitur nur noch fünf Zweige umfasst (2001: 7).

³⁶⁵ Die Kommission empfahl u.a. die Unterrichtung der französischen Sprache bereits ab der zweiten Klasse der Grundschule (vgl. Bendaoud 2001, S. 3).

Abb. 10: Struktur der geplanten Reform der Oberstufe (Stand 2002)



Quelle: Homepage von Enseignement/Apprentissage du Français, Langue Etrangère (Markierung V. G.)

Trotz dieses Aktionsplanes, der auch 2006 noch in ähnlicher Form unter dem Titel „Les Grands Pôles de la Réforme du Système Educatif“ auf der Homepage des algerischen Bildungsministeriums einzusehen war, erfolgte nach Angaben der algerischen Presse bis 2004 keine Umsetzung der Reformen (vgl. exemplarisch Bahmane 2004), was auch eine Prüfungsordnung aus dem Jahr 2004 nahelegt (vgl. Erlass vom 15.05.2004). Die hier aufgelisteten Zweige entsprechen in fast allen Punkten der Prüfungsordnung von 2001 mit dem Unterschied, dass im allgemeinen Abitur sogar noch zwei weitere Zweige hinzugekommen sind.

Ob die Langwierigkeit Ausdruck der auf Dauer gestellten Bildungsreform, wie Bouteflika sie 2000 angekündigt hatte (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich), ist oder aber sich auf gesellschaftliche Faktoren zurückführen lässt, kann nur spekuliert werden. Ein entscheidender Grund für die Verzögerung bei der Umsetzung könnte der Druck des islamistischen Lagers gewesen zu sein, der bereits im Jahr 2001 dazu geführt haben soll, dass sich Bouteflika von der Kommission zu distanzieren begann (vgl. Alilat 2006, S. 36). Die offizielle Begründung des Bildungsministeriums für die Verzögerung der Einführung von

Fremdsprachen bspw. beinhaltet ein unterschwelliges Eingeständnis der schwierigen politischen Lage:

„La commission Benzaghoul avait émis la proposition d’enseigner les matières scientifiques en français, mais le Conseil des ministres a refusé cette suggestion. (...) Il a été très difficile pour le gouvernement d’introduire les langues étrangères dans le système éducatif algérien, car chacun a son mot à dire, il y a les conservateurs et les démocrates...”

(Aussage von A. Benbouzid; zit. nach Alilat 2006, S. 36)

Erst 2004 wurde ein erster Vorstoß gewagt, den die Presse als „Rehabilitation“ der französischen Sprache wertete (vgl. bspw. Aït-Larbi 2004). Französisch wurde ab diesem Schuljahr ab der 2. Klasse der Primarstufe unterrichtet und damit ein Vorschlag der CNRSE umgesetzt.³⁶⁶

Das Reformprogramm von 2005

Nachdem im Jahr 2003/04 tatsächlich die Primar- bzw. Mittelstufe nach den vorgestellten, auf die Vorschläge der CNRSE zurückgehenden Kriterien umstrukturiert worden waren (vgl. Centre National de Documentation Pédagogique 2004, S. 9), gab es 2005 erneut Vorlagen des algerischen Bildungsministers Benbouzid für die Oberstufe. Kern der Maßnahmen sollte deren Reform sein mit dem Ziel, zwischen ihr und der Hochschulbildung einen stärkeren Bezug herzustellen (vgl. Bebbouchi/Boucetta 2005) sowie konkreter auf die Berufsausübung vorzubereiten (vgl. Centre Nationale de Documentation Pédagogique 2004, S. 9). Wie sich dieser Vorschlag auf den im Jahr 1987 eingeführten Islam-Zweig des staatlichen Abiturs auswirkte, wird die Diskursanalyse sichtbar machen (6.3).

Die nun im Jahr 2005 erneut ins Rollen gebrachte Reform sollte bis 2008 beendet sein. Sie beinhaltete selbstverständlich viele weitere wichtige Maßnahmen, von denen einige wie eine direkte Antwort auf die Kritik der letzten Jahre wirkten. Die wichtigsten Neuerungen betrafen (nach Bebbouchi/Boucetta 2005):

- die Einführung einer neuen Methodik, dem *Approche par compétence* statt dem bisherigen *approche par objectif*.³⁶⁷ Dem entspricht auch eine neue, aktive und zentrierte Schülerrolle. Hier deutet sich eine zumindest pro-

³⁶⁶ Mit den Vorschlägen zu einer möglichst frühen Unterrichtung in Fremdsprachen setzte die Kommission übrigens Anregungen Bouteflikas um, wie sie in seiner Rede an die Kommission ausgesprochen worden waren (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich).

³⁶⁷ Kompetenzorientierter Lernbegriff statt der bisherigen Ausrichtung an Lerninhalten und -zielen. Vgl. exempl. Roegiers (2006).

grammatische Abwendung von der Überordnung gesellschaftlicher über individuelle Interessen an³⁶⁸ oder, anders ausgedrückt, von der „Pädagogik ohne Kind“ (Schmidt 2002, S. 431), wie sie Arezki noch 2004 kritisierte: „[De plus], la conception de l'éducation est soutenue par une pédagogie centrée sur les intérêts de la société, exclusivement, au détriment de ceux de l'enfant.“ (S. 7)

- die angestrebte „véritable démocratisation de l'éducation“ (Bebbouchi/Boucetta 2005) (vgl. dazu die Einschätzung vom Meyer/Ramirez 2005 in 3.2.2),
- infrastrukturelle Maßnahmen als Stütze des eben formulierten Prozesses (Eröffnung neuer Schulen; Einrichtung von Kantinen etc.),
- Entwicklung neuer Schulbücher und deren Herstellung in ausreichender Zahl³⁶⁹,
- neue Medien: Ausstattung der Schulen mit PCs etc.³⁷⁰

Insgesamt lässt dieses Reformprogramm den Eindruck einer modernen, zur Welt geöffneten Gesellschaft entstehen. Diese Ausrichtung ist sicher nicht zuletzt auf internationale Kooperationen, bspw. in Form des *Programme d'Appui à la Réforme du système Educatif algérien* (PARE) (2004-2006 u. 2007-2009) mit der UNESCO, zurückzuführen. Schon mehrfach ist darauf hingewiesen worden, welche Bedeutung die *world polity*-Theorie sogenannten *global players* für die Diffusion standardisierter Schul- und Lehrkonzepte sowie Lerninhalte beimit. Die international politisch isolierte Lage Algeriens infolge des Bürgerkrieges spricht für die Einschätzung, im Interesse der rezipierenden Nation an der Annahme präskribierter Programmatiken ein Instrument zur Erlangung internationaler Aner-

³⁶⁸ Dietrich (1966) hat als ein wichtiges Merkmal der sozialistischen Gesellschaftsordnung die Überordnung der Interessen der Gesellschaft über die des Individuums genannt (vgl. S. 14). Diese Haltung findet sich nicht nur in den programmatischen Schriften Algeriens, sondern auch in Reformschriften zum Bildungswesen.

³⁶⁹ Im Interview mit *L'Expression* erklärte Benbouzid den Mangel an Schulbüchern zu einem der Hauptgründe für den Zustand des Bildungswesens (vgl. Bebbouchi/Boucetta 2005). Wie wichtig diese Problematik tatsächlich in Algerien ist, sieht man an den jährlich vor Schuljahresbeginn erscheinenden Artikeln in der Tagespresse (vgl. exemplarisch Nabila 2005d). Um kostenlos Schulbücher an bedürftige SchülerInnen verteilen zu können, wurde 2008 dem Bildungsministerium ein Betrag von mehr als einer Milliarde DA zur Verfügung gestellt (vgl. Präsidial-Dekret Nr. 08-276).

³⁷⁰ Weitere geplante und/oder bis dato (2004) schon umgesetzte Schritte können bei Grandguillaume (2004) sowie, als offizielle Darstellung, in einer Veröffentlichung des *Centre National de Documentation Pédagogique* (2004) nachgelesen werden.

kennung zu sehen (vgl. Meyer/Ramirez 2005, S. 230; zur diesbezüglichen Einschätzung der algerischen Bildungspolitik vgl. Bencherki 2009, S. 205). Ein derartiges melioratives Interesse am Studium der Bildungssysteme anderer Länder und die Orientierung an ‚Vorreiterstaaten‘ kommen jedenfalls in der bereits mehrfach zitierten Rede Bouteflikas zum Ausdruck, in der er auch ausdrücklich zur Kooperation mit der UNESCO und der ALESCO ermuntert (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich).

Das neue Bildungsgesetz

Die Erfahrungen der zunächst nur zaghaften, dann jedoch entschlosseneren Reformanstöße flossen 2008 final in ein neues Bildungsgesetz ein (Gesetz Nr. 08-04), das jenes von 1976 ersetzte. Es hatte allerdings bereits im Jahr 2003 eine Modifikation des ersten Bildungsgesetzes stattgefunden, die eine Adaption der Lernwelt an die veränderten gesellschaftlichen und auch systemimmanenten Verhältnisse intendierte (vgl. Anordnung Nr. 03-09). Die wichtigsten Neuerungen von 2003 betrafen

- die ideelle Neuausrichtung des Bildungssystems und damit die Abschaffung des sozialistischen Erziehungsideals (Art. 2),
- die Aufhebung des staatlichen Bildungsmonopols (Art. 10 u. Art. 21) und
- die Anerkennung von Tamazight³⁷¹ als festem Bestandteil des Bildungswesens (Art. 8).

Das im Januar 2008 verabschiedete Bildungsgesetz unterscheidet sich von seinem Vorgänger, dem Bildungsgesetz vom 16.04.1976, wesentlich im Umfang, in seinem generellen Charakter sowie in detaillierten Regelungen, ist jedoch eine Art Fortsetzung bzw. Bestätigung der Modifizierung von 2003. Inhaltlich unverändert gegenüber 1976 sind die Länge der Schulpflicht (Art. 12), die Gebührenlosigkeit des öffentlichen Schulwesens (Art. 13) sowie die Chancengleichheit für alle Algerier (Art. 11).

Anders als noch 1976 ist Bildung nicht mehr ausschließliche Sache des Staates, wie die Schilderung des Verlaufes der Bildungsreform bereits aufgezeigt hat. Die Artikel 57-65 regeln im Detail das Privatschulwesen, bestätigen aber zugleich die

³⁷¹ Bezeichnung für die u. a. in Algerien gesprochene Berbersprache.

mit Anordnung Nr. 05-07 vorgenommene Verpflichtung der Schulen auf Arabisch als Unterrichtssprache sowie die generelle Orientierung an den Programmen für das staatliche Bildungswesen (Art. 59 u. Art. 60) (zu den Hintergründen s. 6.3.2.1).

Die Schulstruktur hat sich, entsprechend der Vorschläge von 2002, dahingehend geändert, dass es keine durchgängige *Ecole fondamentale polytechnique* bis zur neunten Klasse mehr gibt. Stattdessen wird das sogenannte *Enseignement fondamental* nun in *Enseignement primaire* und *Enseignement moyen* mit je eigenen Schultypen unterteilt (vgl. Art. 46-51). Die Oberstufe differenziert nach wie vor zwischen technischer und allgemeiner Bildung, allerdings erst ab dem zweiten von drei Jahren (Art. 53-56). **Abb. 4** im Anhang gibt einen Überblick über die neue Struktur.

Das polytechnische Prinzip spielt in dem neuen Gesetz keine Rolle mehr; alle Merkmale der sozialistischen Schule sind entfernt worden. Wie auch schon in den vergangenen Jahren (vgl. Art. 2 der Anordnung Nr. 03-09 und die Rede des algerischen Präsidenten³⁷²), enthält das neue Bildungsgesetz stattdessen Formulierungen, die sich als Teil einer globalen Bildungsprogrammatisierung begreifen lassen (vgl. Art. 2 und Art. 4). Vor dem Hintergrund der „Wissensgesellschaft“ (Art. 4) gehe es nicht nur um den Transfer von Wissen und Kenntnissen, sondern auch um darüber hinausgehende Kompetenzen auf methodischer Ebene (vgl. Art. 53).

In den Vordergrund rücken jedoch, trotz aller vorgeblicher Öffnung zur Außenwelt, die Nation, deren Geschichte und der soziale Zusammenhalt. Folgender Auszug dient der Illustration:

„L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, [...]. A ce titre, l'éducation a pour finalités:

- d'enraciner chez nos enfants le sentiment d'appartenance au peuple algérien; de les élever dans l'amour de l'Algérie et de la fierté de lui appartenir [...].“ (Art. 2)

Diese Ideologie korrespondiert mit dem Anspruch der Erziehung zum Staatsbürger (Art. 2; Art. 5 u.a.), wie sie ähnlich, wenn auch mit anderen Vorzeichen, im

³⁷² In dieser Rede setzt sich Bouteflika für eine Öffnung zur Welt ein und beschwört die „Wissensgesellschaft“ genauso herauf wie die Globalisierung und den „Clash der Zivilisationen“ (vgl. Homepage der algerischen Botschaft in Frankreich).

Rahmen des Gesetzes von 1976 konstruiert war.³⁷³ Sie stellt jedoch einen deutlichen Widerspruch zu dem ohnehin sehr unvermittelt platzierten Leitmotiv in Art. 7: „L’élève est placé au centre des préoccupations de la politique éducative“ dar.

Die Betonung der nationalen Identität kann zum einen als eine Antwort auf die Jahre des Terrors gedeutet werden. Möglich ist alternativ bzw. zusätzlich auch eine Deutung, die sich auf Beobachtungen zur Gleichzeitigkeit von Globalität und Lokalität im Rahmen der Globalisierungsforschung stützt. Meyer/Ramirez (2005) bspw. sehen den Rückzug auf sich selbst³⁷⁴ nicht als Widerspruch zur Globalisierung, sondern als deren integrativen Bestandteil, kumulierend in einer „Glokalisierung“ (vgl. S. 232). Daraus resultierend beobachten sie einen Trend, der „aus der globalen Beachtung für Partizipation, Rechte und das nationale Ziel guter Bürgerschaft“ (S. 228) in jüngerer Zeit vielerorts entstehe. Die Auswirkungen solcher Diskurse werden in 6.3.1 sichtbar gemacht.

Was die Rolle des Islam angeht, räumt ihm das neue Bildungsgesetz eine ähnliche Stellung wie jenes von 1976 ein; der wesentliche Unterschied besteht einzig in seiner Loslösung von der sozialistischen Überformung. In Art. 2 wird als eines von mehreren Bildungszielen nun formuliert:

„[...] de former des générations imprégnées des principes de l’Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles.“ (Art. 2 des Gesetzes Nr. 08-04)

Welche Konsequenzen hieraus für religiöse Bildung an öffentlichen Schulen resultieren, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6.3 Zum Wandel der Verankerung von Religion im öffentlichen Schulwesen in Folge der Reform des Bildungswesens

Die Beantwortung der Frage, welche Prominenz Religionsunterricht im Verlauf und Vollzug der zweiten Bildungsreform erhält, erfordert eine geänderte Herangehensweise und Methodik im Vergleich zu den vorherigen Kapiteln. Sowohl die

³⁷³ Massialas/Jarrar (1983) formulieren als Ziel arabischer Bildungspolitik in den 1980er Jahren „bringing up an Arab generation that is aware, enlightened, believing in God, and faithful to the Arab homeland.“ (S. 27)

³⁷⁴ Dazu auch diverse Art. in *El Watan*, die vom obligatorischen Hissen der Fahne in algerischen Schulen berichten (vgl. bspw. Amir 2007b).

Offenheit des Prozesses als auch die (eventuell hieraus resultierende) Knappheit an seriellen Texten (Gesetzestexte), wie sie bislang zur Rekonstruktion dienten, machen eine sich der *Aushandlungspraxis* annähernde Materialerschließung interessant und notwendig. Hierfür ist die Diskursanalyse eine prädestinierte Perspektive.

Ein Resultat der Verwendung anderer Quellen und einer geänderten analytischen Perspektive auf jene ist die Dispersion der Thematik in zahlreiche einzelne Diskurse (zur Definition. s. 1.5). Die aus der neuen Perspektive resultierende Fülle an *diskursivem* Material erfordert eine Fokussierung auf Ausschnitte, die *pars pro toto* tiefenscharf analysiert werden sollen. Es handelt sich dabei um den zweiten von vier identifizierten öffentlichen Diskursen³⁷⁵ (s. **Tab. 16**), der wegen seiner Dichte und Beispielhaftigkeit diskursanalytisch dekonstruiert und rekonstruiert werden soll. Die drei anderen identifizierten Diskurse hingegen werden lediglich zusammengefasst und kontextualisiert (s. 6.3.1).

Ein Zusammenhang zwischen den Diskursen besteht nicht nur durch ihre Thematisierung des Religionsunterrichtes, sondern auch durch ihre Funktion in der Bestimmung der Bedeutung der muslimischen Religion für die algerische Identität. Sie alle lassen sich mit Foucault (1992) als „wiederholende[...], glossierende[...] und kommentierende[...]“ (S. 18) Diskurse zu einem „Primärtext“ (S. 19) begreifen. Dieser Primärtext, den man auch als eine *Große Erzählung* (ebd.) bezeichnen könnte, lässt sich bis mindestens in die 1930er Jahre zurückverfolgen und wird in den Aussagen und Forderungen der *Association des Oulémas Musulmans Algériens* (AOMA) konkret.³⁷⁶ Er ist es, der die muslimische Religion als Bestandteil der algerischen Identität identifiziert und präskribiert. An den genannten Diskursen wird deutlich, inwiefern Diskurse Ursprung für weitere und ganz verschiedene Diskurstypen werden können, letztgenannte aber immer nur die Form einer Ergänzung, eines Kommentars, einer Konkretisierung des ihnen übergeordneten, quasi unvergänglichen Diskurses annehmen können (vgl. S. 18 f.). Einzelne und eigenständige Diskurse sind sie gleichwohl insofern, als sie eine „nach unter-

³⁷⁵ In Anschluss an Kellers (2007) Definition öffentlicher Diskurse als „Diskurs(e) mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (S. 64).

³⁷⁶ Hier sei nur exemplarisch auf den vielzitierten Slogan „Arabisch ist meine Sprache, Algerien ist mein Vaterland und der Islam ist meine Religion“ (Mattes 2007, S. 89) der AOMA verwiesen.

schiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen“ (Keller 2007, S. 64) konstituieren.

Tab. 16: Identifizierte Diskurse von 2000 - 2010

Zeitraum	Thematischer Zusammenhang/Diskursives Ereignis	Diskursobjekt	Nr.
2001	Bericht der <i>Commission Nationale de la Réforme du Système Éducatif</i>	Neugestaltung des Unterrichtsfaches <i>éducation islamique</i>	1
2005	Reformprogramm von 2005 zur Neustrukturierung der Oberstufe	Abschaffung der Abiturwahlmöglichkeit <i>sciences islamiques</i>	2
2007	Überarbeitung der Schulbücher für Religionsunterricht	Integration staatsbürgerlicher Komponenten in den Religionsunterricht	3
2008	Ausdünnung der schulischen Programme	Streichung des Pflichtfaches <i>sciences islamiques</i> aus Abiturzweigen	4

6.3.1 Thematische Brennpunkte der Diskussion um Religionsunterricht im öffentlichen Bildungswesen

Diskutiert wurden ab 2001

- die Inhalte und Methoden des Religionsunterrichtes,
- dessen Stellung im Verbund mit anderen Unterrichtsfächern und
- der Umfang des Religionsunterrichtes auf den einzelnen Stufen des Bildungswesens.

Kritik an Inhalten und Methoden des Religionsunterrichtes

Die inhaltliche und methodische Kritik am Religionsunterricht wurde u. a. von der CNRSE entfaltet und anschließend von der nach 2001 erscheinenden Fachliteratur aufgegriffen (vgl. bspw. Guillerymou 2005, S. 128). Der Religionsunterricht wurde dahingehend problematisiert, dass er über die strukturelle³⁷⁷ und personelle³⁷⁸

³⁷⁷ Rouadjia (1990) bspw. sieht einen Zusammenhang zwischen nicht ausreichenden bzw. fehlkonzipierten schulischen Strukturen und der ‚Anfälligkeit‘ für die islamistische Propaganda (vgl. S. 91). Auch das Betreiben von Krippeneinrichtungen durch islamistische Parteien (z.B. MSP) ist in diesem Zusammenhang zu nennen (vgl. Kali 2001, S. 5).

Verantwortlichkeit des algerischen Bildungswesens insgesamt auch *inhaltlich* zum Erstarren des Islamismus beigetragen habe (vgl. bspw. Kali 2001, S. 5 u. Kateb 2005, S. 193).

Die Tradierung von aus westlicher Perspektive überkommenen Wertvorstellungen ist in der inhaltlichen Beschreibung des Religionsunterrichtes der 1970er Jahre³⁷⁹ durchaus intendiert. In den „Horaires et programmes“ von 1977 ist für die zweite Jahrgangsstufe im Zusammenhang mit charakterlicher und moralischer Erziehung sinngemäß von dem guten Verhalten den Eltern gegenüber als einer „heiligen Pflicht“ die Rede (vgl. Direction de l'organisation et de l'animation pédagogiques 1977, S. 64 f.).³⁸⁰ Eine aktuelle Schulbuchanalyse (vgl. El Mestari 2011) sowie die neuere Sekundärliteratur belegen, dass die Inhalte des Religionsunterrichtes nicht wesentlich modernisiert worden sind. So geht Kateb (2005) von der Vermittlung intoleranten Gedankengutes, etwa gegenüber anderen Religionen, aber auch von sexuell diskriminierenden Inhalten aus und unterstellt u. a. dem Religionsunterricht Anstiftung zu Gewalttätigkeiten (vgl. S. 193). Djebbar (2008) spricht hinsichtlich des Religionsunterrichtes despektierlich von einer Disziplin, „qui s'est transformée progressivement en des séances de prêche et même d'endoctrinement des élèves.“ (S. 194).

Auch die im theoretischen Teil problematisierte Engführung des Religionsunterrichtes auf eine Konfessionskunde, die über die Unterrichtung in der Dogmatik der eigenen Religion nicht hinausgeht und sich eher als Moralkunde versteht, wird in der Sekundärliteratur in Hinblick auf den algerischen Religionsunterricht kritisiert. Kateb (2005) sieht in der Vermittlung ausschließlich religiöser Praktiken im Religionsunterricht eine Ursache für sich ausbreitende religiöse Intoleranz (vgl. S. 193). Auch Thaâlbi (1998) sieht in der Beschränkung des Religionsunterrichtes

³⁷⁸ Djebbar (2008) geht von einer Unterwanderung staatlicher Programme des Religionsunterrichtes durch islamistisches Gedankengut aus (vgl. S. 186; S. 189 u. S. 194). Inwieweit hier ein Widerspruch zu der angeblich so ausgedehnten staatlichen Kontrolle sowie zur starren Lenkung des Unterrichtes durch vorgeschriebene Programme besteht, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten.

³⁷⁹ Die Kritik Hosnas (2006) jedoch an den Schulbüchern, insbesondere des Religionsunterrichtes, lässt darauf schließen, dass keine inhaltliche Adaption an Werte moderner Gesellschaften stattgefunden hat. Er unterstellt, die Bücher seien geeignet, „un individu nourri au conservatisme“ (S. 101) zu formen.

³⁸⁰ Die Übersetzung der Passagen verdanke ich Budur El Sayed.

ausschließlich auf die islamische Religion ein Hindernis für ein weitergefasstes, der Globalisierung Rechnung tragendes Denken:

„[Mais alors même que] ces préceptes et recommandations [dans les manuels de l'éducation religieuse, V.G.] entretiennent une étroite relation affinitaire avec le corpus conceptuel humanitaire (justice, solidarité, convivialité, etc...) ils ne dépassent pas par ailleurs les limites étroites des particularismes religieux et culturel propres à l'ensemble des religions monothéistes.

En cela, ils sont en opposition relative avec la vocation universaliste véhiculée par la pensée humanitaire moderne qui, en sus de ces principes moralisateurs en effet nécessaires à la vie commune, appelle à une vision plus extensive du monde et des hommes partageant le même destin de paix et de progrès.” (Thaâlibi 1998, S. 47)³⁸²

Thaâlibis Kritik rekapituliert die Idee der Entstehung einer Weltgesellschaft, wie sie von unterschiedlichen Theoretikern seit den 1970er Jahren entwickelt worden ist.³⁸³ Dass diese Gedanken auch in die algerischen Reformprogramme Eingang gefunden haben, wurde aufgezeigt.³⁸⁴ Die Globalisierung bedeutet aber nicht nur die Relativierung bisheriger nationaler Grenzen, sondern hat auch Migrationsbewegungen zwischen Ländern und Kontinenten zur Folge³⁸⁵, an denen Algerien durch seine hohe Arbeits- und daraus entstehende Perspektivlosigkeit großen Anteil hat.³⁸⁶ Staaten in der Moderne stehen in der Pflicht, im Rahmen eines konfessionsübergreifenden oder nicht-konfessionellen Religionsunterrichtes auf ein Leben auch in anderskonfessionellen Gesellschaften vorzubereiten; die Ghettoisie-

³⁸² Der Fokus von Thaâlibis Studie liegt auf der Verankerung von Menschenrechten im algerischen Bildungswesen. Seine Fragen an den Religionsunterricht sind deshalb aus dieser Perspektive gestellt.

³⁸³ Hier sei exemplarisch auf den systemtheoretischen Ansatz Luhmanns; den entwicklungssoziologischen Ansatz Heintz' und die *world polity*-Theorie Meyers verwiesen (vgl. Greve/Heintz 2005, S. 89-119).

³⁸⁴ „L'éducateur" spricht von der „appartenance à la communauté universelle" (Centre National de Documentation Pédagogique 2004, S. 6) der algerischen Gesellschaft ; in „Les Grands Pôles de la Réforme du Système Educatif" wird bspw. auf die „mondialisation de l'économie" hingewiesen (vgl. Homepage des Ministère de l'Education Nationale o. J. a) und der Direktor des PARE spricht in einer Publikation kritisch-hoffnungsvoll von dem offensichtlichen Willen der algerischen Regierung „à mondialiser" un système d'éducation et de formation qui était resté jusque-là exagérément replié sur lui-même, ethnocentré.“ (Toualbi-Thaâlibi 2004, S. 19)

³⁸⁵ Wenn diese nicht sogar Ausgangspunkt der Globalisierung waren.

³⁸⁶ Mezdour (2004) gibt einen Überblick über die quantitative, wenn auch nicht prozentuale Entwicklung der algerischen Immigranten in Frankreich. Von 350.000 im Jahr 1962, über 805.000 im Jahr 1982 hat sich die Zahl 1999 wieder auf 477.000 eingepegelt (vgl. S. 241). Der UNHCR gibt für Januar 2012 eine Zahl von 8112 algerischen Flüchtlingen bzw. Asylsuchenden an (vgl. Homepage des UNHCR). Die Abwanderung insbesondere hochqualifizierter Algerier wird vom Auswärtigen Amt problematisiert (vgl. Homepage des Auswärtigen Amtes).

rung ist andernfalls vorprogrammiert.³⁸⁷ Nur so kann darüber hinaus auch dem von Sanson (1983) identifizierten faktischen Schutz von Mitgliedern anderer „Buchreligionen“ und Atheisten (vgl. S. 34), Rechnung getragen und verhindert werden, dass er bloßes Lippenbekenntnis bleibt.³⁸⁸

Die eben entfaltete Kritik scheint die CNRSE bei der Konzeption des Religionsunterrichtes in der Oberstufe beherzigt zu haben; hier sah sie eine Einführung nicht nur in die unterschiedlichen „Schulen“ des Islam, sondern auch in andere Religionen vor (vgl. Bendaoud 2001, S. 3). Zudem soll sie für die Vermittlung von Kenntnissen über Religion anstelle von einer Einübung religiöser Praktiken plädiert haben, die, so Kateb (2005), an die Familien delegiert werden sollten (vgl. S. 192).

Die für die inhaltliche Modifikation des Unterrichtes für notwendig erachtete Überarbeitung der Schulbücher wurde 2001/2002 im Rahmen einer in der Presse als „défanatisation“ (Lokmane 2001, S. 2) bezeichneten Kampagne vorgenommen und neue Schulbücher mit überarbeiteten und aktualisierten Inhalten entwickelt (vgl. Mattes 2007, S. 93).³⁸⁹ Hier ist insbesondere auf die Streichung des Begriffs des *Dжихads* und anderer für das Kind als „schädlich“ empfundener Begrifflichkeiten zu nennen (vgl. Mellal 2002).³⁹⁰

(Neue?) Konzeptionen zur (inter-)disziplinären Verankerung des Religionsunterrichtes

Mit der inhaltlichen Frage hängt die Stellung des Religionsunterrichtes zwischen Moral und Staatsbürgerkunde eng zusammen, bildet aber noch einmal einen anders gelagerten Schwerpunkt. Seit 2001 wird die Diskussion immer wieder neu

³⁸⁷ Mit der Situation muslimischer Migranten in Frankreich (u. Deutschland) hat sich Tietze (2001) ausführlich befasst.

³⁸⁸ Sanson (1983) selbst benennt keine konkreten Gesetzestexte, in denen dieser Schutz verankert wäre. In der Verfassung findet sich ein solches Bekenntnis jedenfalls nicht. Insofern lässt sich schwer einschätzen, ob Gesetze wie das 2006 verabschiedete Gesetz über andere als die mohammedanische Religion (vgl. Anordnung Nr. 06-03) von einem veränderten Blick auf andere Religionen zeugen oder es die hier zum Ausdruck kommende Ablehnung (latent) schon immer gegeben hat. Mattes (2007) jedenfalls spricht von einer verschärften Kontrollpolitik, die insbesondere durch die Missionsversuche christlicher Kirchen im Vorfeld ausgelöst worden sei (vgl. S. 99 f.).

³⁸⁹ *El Watan* hingegen berichtet erst 2004 von neuen Schulbüchern für den Religionsunterricht (vgl. Grim 2004).

³⁹⁰ Auch Kateb (2005) zitiert Auszüge aus Büchern für den Religionsunterricht, aus denen ein Gewalt verherrlichender Charakter hervorgeht (vgl. S. 192).

geführt, ohne zu einer alle Seiten befriedigenden Lösung gebracht worden zu sein. Die diesbezüglichen Vorschläge der CNRSE, das bisherige Unterrichtsfach *Education islamique* durch eine *Education civique, morale et religieuse* (vgl. Mattes 2007, S. 94) bzw. *éducation religieuse et civique* (vgl. Mellal 2002) zu ersetzen und damit, wie in anderen Punkten auch³⁹¹, den Status quo von vor der ersten Bildungsreform herzustellen, scheinen bis jetzt strukturell nicht umgesetzt worden zu sein, obwohl sie in die weiteren Programme der Bildungsreform einfließen.³⁹² In einem Curriculum aus dem Jahr 2003 ist zwar von einer „Education islamique et sociale“ die Rede, aber weder die Wiedereinführung des Faches *Education civique, morale et religieuse* in der Grundstufe noch die Aufspaltung des Faches in der Mittelstufe wird ersichtlich (Homepage der Akademie Grenoble).³⁹³ Ähnliches legt eine Formulierung in „L’Educatrice“ nahe, die fast wortwörtlich Passagen des Aktionsplanes von 2002 aufgreift, diese aber auf zwei separate Unterrichtsfächer bezieht:

„L’éducation islamique et l’éducation civique et morale doivent préparer nos enfants à l’apprentissage et l’observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs du peuple algérien ainsi qu’à l’exercice de la citoyenneté; [...]” (Centre National de Documentation Pédagogique 2004, S. 8)

Was die Symbiose von Moral und Religion angeht, hat eine Trennung beider im Vollzug der ersten Bildungsreform sowieso nur auf dem Papier stattgefunden (s. o.).

Das Interesse an staatsbürgerlicher Bildung ist bereits thematisiert worden und scheint durch einen von den ‚Modernisten‘ angezettelten Diskurs, das Schulsys-

³⁹¹ Ebenfalls als „neuer Wein in alten Schläuchen“ kann der Vorschlag gewertet werden, den Religionsunterricht in der *primaire* von Arabisch-Lehrern unterrichten zu lassen. Ab der *moyenne* allerdings war stärker das Fachlehrerprinzip vorgesehen; das nun in *Education morale et religieuse* und *Education civique* aufzuteilende Unterrichtsfach sollte von Spezialisten, aber von ein und demselben für beide Fächer unterrichtet werden (vgl. Bendaoud 2001, S. 17). Wie aus el Mestaris (2011) Aufsatz hervorgeht, ist dieser Vorschlag tatsächlich umgesetzt worden; erst ab der Sekundarstufe erfordert die Unterrichtung in *sciences islamiques* ein gesondertes Studium an der islamischen Universität bzw. entsprechenden Fakultäten (vgl. S. 71).

³⁹² So heißt es im Aktionsplan von 2002: „Cet enseignement [l’éducation islamique et l’éducation civique, V.G.] doit préparer les élèves à la citoyenneté et à l’apprentissage et à l’observance des principes moraux et religieux dans le cadre des valeurs civilisationnelles du peuple algérien.” (vgl. Homepage von Enseignement/Apprentissage du Français, Langue Etrangère)

³⁹³ Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die von der CNRSE zwar bereits empfohlene, augenscheinlich aber erst mit dem Bildungsgesetz von 2008 verabschiedete Wiedereinführung der (ausgedehnten) *moyenne* in die Graphik auf der oben genannten Website noch gar nicht Eingang gefunden hat; hier ist von den bisherigen Zyklen der *primaire*, wie sie mit der ersten Bildungsreform verabschiedet wurden, die Rede.

tem forme durch sein Übergewicht in religiöser Bildung keinen „citoyen d'un Etat démocratique et moderne“ (Kateb 2005, S. 10), Nahrung erhalten zu haben. Hier findet sich die im theoretischen Teil formulierte These, Religionsunterricht, Moralkunde und Staatsbürgerkunde verfolgten je verschiedene Erziehungsziele, wieder. Die CNRSE allerdings begründete die erneute Integration der Staatsbürgerkunde in den Religionsunterricht mit der These, „l'éducation islamique ,rejoint naturellement l'éducation civique dans ses finalités et ses objectifs.“ (zit. nach Bendaoud 2001, S. 17).

2006 hieß es in einem Dokument mit dem Titel „Les Grands Pôles de la Réforme du Système Educatif“ auf der Homepage des Bildungsministeriums noch:

„l'éducation islamique doit intégrer les notions liées à la pratique religieuse et aux préceptes de la religion musulmane. L'éducation civique sera axée sur l'éducation à la citoyenneté.“(Ministère de l'Education Nationale o. J.a),

2007 wurde dennoch dem Bildungsministerium seitens der Presse vorgeworfen, Staatsbürgerkunde in den schulischen Programmen vergessen zu haben (vgl. Amir 2007a, S. 1). Ob nun tatsächlich die Überarbeitung der Schulbücher zum Zweck der Integration entsprechender Inhalte in den Islamunterricht eine Reaktion auf diesen Diskurs war oder sich auf die Dominanz eines weltweit beobachteten Trends zurückführen lässt (s. 6.2.2), ist nicht mit Sicherheit zu bestimmen. Die Bedeutung der Thematik wird jedoch in diesem Zeitraum an der Aggregation entsprechender Presseartikel und Veranstaltungen³⁹⁴ sichtbar.

Inwiefern der Umfang des Religionsunterrichtes auf den verschiedenen Klassenstufen ab 2008 diskursiv ausgetragen wurde, wird im Zusammenhang mit der nun zu analysierenden Abschaffung der Abiturwahlmöglichkeit in *sciences islamiques* dargestellt, da zwischen beiden Diskursen eine direkte Verbindung besteht. Hier zeigen sich die diskursiven Formationen oder Formationssysteme, die Foucault (1981) wie folgt definiert:

„(W)enn man von einem Formationssystem spricht, denkt man nicht nur an das Nebeneinanderstellen, die Koexistenz oder die Interaktion von heterogenen Elementen (Institutionen, Techniken, gesellschaftlichen Gruppen, perzeptiven Organisationen, Beziehungen

³⁹⁴ Dieses Interesse wird an weiteren Publikationen deutlich, etwa unterschiedlichen Dossiers des *Centre National de Documentation Pédagogique* zu Themen wie „Education à la citoyenneté“ (2007) u.v.m.

zwischen verschiedenen Diskursen sondern an die Herstellung einer Beziehung zwischen ihnen – und zwar in einer sehr bestimmten Form – durch die diskursive Praxis.“ (Foucault 1981, S. 106)

6.3.2 Diskursanalytischer Zugriff auf die geplante Abschaffung der Abiturwahlmöglichkeit in *sciences islamiques*

Im Zeitraum von 2000 bis 2010 wurden, wie eingangs problematisiert, auffällig wenig gesetzliche Bestimmungen verabschiedet, die Auskunft zu strukturellen Änderungen im staatlichen Bildungswesen Algeriens geben. Auf der anderen Seite gibt es eine überaus lebendige Dokumentation der erst in diesem Medium, der Tageszeitung, überhaupt festzustellenden Diskussionen der „Öffentlichkeit“ (zu den Diskursakteuren s. u.) zur Thematik, der Verankerung religiöser Bildung im öffentlichen Bildungswesen mit dem Vollzug der zweiten Bildungsreform. Inwiefern die diskursive Praxis den Konfliktgegenstand weiterentwickelt, wird hier deutlich. Die wissenssoziologische Diskursanalyse geht deshalb im Anschluss an Foucault (vgl. Foucault 1981, S. 109 f.) davon aus, dass in Diskurse nicht nur Realitäten einfließen, sondern auch umgekehrt Diskurse die in ihnen artikulierte Welt mitgestalten, indem sie die vorliegende Diskursstruktur und damit den Gesamtdiskurs (i. e. bspw. Beschlüsse auf gesetzlicher Basis) transformieren (vgl. Keller 2007, S. 59). Diese konstruktivistische Perspektive als einem konstitutiven Moment der Diskursanalyse wird von Anthony Giddens in der Figur der „Dualität von Struktur“ ausgedrückt und bezeichnet damit die Dialektik zwischen Diskursereignis und Gesamtdiskurs (vgl. Keller 2007, S. 59). „Diskurse existieren nur insoweit, wie sie durch soziale Akteure realisiert werden.“ (S. 63)

6.3.2.1 Diskursanalyse zur „Suppression“ des „bac charia“

Die durchgeführte Diskursanalyse zeigt exemplarisch die Bedeutsamkeit medial repräsentierter Debatten für politische Entscheidungsfindungen auf; der Diskurs ist auch aus diesem Grund für eine Feinanalyse ausgewählt worden. Wenngleich auch der Bericht der CNRSE ein Diskursereignis, also eine „Zäsur[...], die den Augenblick zersplitter(t)“ (Foucault 1992, S. 37) darstellt und damit eine genauere

Analyse ebenfalls lohnenswert erscheinen lässt, sind dieser aus forschungspragmatischer Perspektive Grenzen gesetzt. Die per Internet einsehbare mediale Berichterstattung ist systematisch nämlich frühestens (je nach Tageszeitung) ab 2004 durchführbar. Weitere Gründe für die detaillierte Analyse des Diskurses zur Abschaffung der Abituroption *sciences islamiques* sind dessen Beispielhaftigkeit in Hinblick auf beteiligte Akteure und Diskurskoalitionen, die verwendeten Diskursstrategien sowie seine Kommentarfunktion in Bezug auf die *Große Erzählung* (s. o.) vom Islam als integralem Bestandteil der algerischen Identität. Auch die Dichte der medialen Berichterstattung, die im folgenden Unterkapitel illustriert werden soll, legt eine Feinanalyse nahe.

Charakterisierung der ausgewählten Tageszeitung

Damit aus sprachlichen Elementen eine Aussage wird (zur Abgrenzung zwischen Zeichen, Sprechakten Aussagen vgl. Foucault 1981, S. 115 ff.), müssen sie materialisiert werden (vgl. S. 145 f.). Dieser Träger von Zeichen ist insofern ein Akteur des Diskurses, als er Diskursereignisse selektiert und Diskursereignisse durch die Art und Weise seiner Darstellung strukturiert, transformiert oder gar erst konstruiert (vgl. S. 146). Insofern ist es alles andere als nebensächlich, mit welcher Art von schriftlicher Fixierung des Diskurses wir es zu tun haben.

Eingangs wurden bereits Gründe dafür genannt, warum die Feinanalyse an Hand der Auswertung einer Tageszeitung erfolgte (Verfügbarkeit, Absenz von Gesetztexten etc.). Die spezifische Wahl der Tageszeitung war zum einen pragmatisch vorgegeben; es musste eine französischsprachige Tageszeitung sein, die über ein möglichst online einzusehendes und zu durchsuchendes lückenloses Archiv zumindest für den interessierenden Zeitraum verfügt.

Aber auch inhaltliche Ansprüche wurden an die Tageszeitung formuliert. Die relative Unabhängigkeit der analysierten Tageszeitung gegenüber der zu diesem Zeitpunkt regierenden Parteienkonstellation FLN-RND-MSP, stellte ein Minimalkriterium für die Auswahl der Zeitung dar. Selbst eine solche Unabhängigkeit darf jedoch nicht dazu verleiten, tatsächlich von einer weitestgehend objektiven Berichterstattung auszugehen. 2003 gab die NRO *Algeria-Watch* in einem Bericht

zur Menschenrechtslage ein relativ vernichtendes Urteil zur Lage und Qualität der algerischen Presselandschaft ab:

„Die algerischen Zeitungen sind, wie andere Institutionen, Vereine und politische Parteien auch, dazu gezwungen, sich in sehr engen Schranken zu bewegen. Ihre Redefreiheit wird dosiert und bestimmt je nach Bedürfnissen und Machtkämpfen der Clans, die sie jeweils repräsentieren, den klientelistischen Beziehungen, die die Presseorgane mit ihren „Schutzmächten“ unterhalten und den Bemühungen mancher Journalisten, die sich von diesen Zwängen zu befreien versuchen. Echter investigativer Journalismus ist kaum möglich, da die algerische Presse vor allem eine Meinungspressen ist. Jedes Thema von noch so kleiner politischer Relevanz wird zum Gegenstand einer Polemik mit dem Ziel, mittels Enthüllungen einen der Clans oder einflussreichen Kreise anzugreifen oder zu diskreditieren. [...] Ein argloser Beobachter ist beeindruckt von der Vielfalt der algerischen Tageszeitungen, deren Zahl größer ist als in manchen europäischen Ländern. Auch der freie Ton, dem man hin und wieder begegnet, kann erstaunen. Erst nach einer gewissen Zeit der Beobachtung lässt sich erkennen, dass abgesehen von einigen Ausnahmen, die es immer wieder geben kann, eine rote Linie vorgezeichnet ist, die nicht überschritten werden darf.“ (Sidhoum/Algeria Watch 2003, o. S.)

Dieses Urteil und die ebenfalls im Bericht genannten Vergehen an regierungskritischen Journalisten werden in den Jahresberichten der *Reporter ohne Grenzen* von 2003-2008 bestätigt.³⁹⁵ Gleichwohl konnte Algerien im Rahmen der in Anschluss an den „Arabischen Frühling“ vorgenommenen Einschätzung der Situation im arabischen Raum im Gegensatz zu anderen Staaten im internationalen Ranking der *Reporter ohne Grenzen* um 11 Plätze aufsteigen und befindet sich 2011 damit auf dem 122. von 179 Plätzen (vgl. Reporter ohne Grenzen (b)).³⁹⁶

In Anschluss an die Jahresberichte der Nichtregierungsorganisation (NRO) *Reporter ohne Grenzen*³⁹⁷ kann *El Watan* als oppositionelle und zugleich unabhängige, da keiner Partei zugehörige Tageszeitung charakterisiert werden. Sie versteht sich selbst als „lieu de débat et de réflexion pour les intellectuels algériens et une tribune permanente de discussion des questions de démocratie et des choix économiques et sociaux du pays“ (vgl. Homepage von El Watan) und führt auf diesen Umstand die verschiedenen Übergriffe auf die Zeitung zurück.

³⁹⁵ Zur Einschätzung der algerischen Presselandschaft vgl. auch Hasel 2003, S. 6.

³⁹⁶ Gerankt wird hier nach der Anzahl der Verstöße gegen die Pressefreiheit i. w. S. (zur Erhebung der Zahlen vgl. Reporter ohne Grenzen (c)).

³⁹⁷ *Reporter ohne Grenzen* ist eine seit 1985 existierende Menschenrechtsorganisation (vgl. Reporter ohne Grenzen (a)).

El Watan entstand, neben anderen privaten Tageszeitungen, im Zuge der Einführung des Mehrparteiensystems 1989 und der Verabschiedung des *Code de l'Information* 1990. Sie wird in einem Tagungsbericht der Rosa-Luxemburg-Stiftung von 2007 als auflagenstärkste frankophone Tageszeitung bezeichnet (vgl. Rosa-Luxemburg-Stiftung). *El Watan* erscheint an 6 Tagen in der Woche.

Materialkorpus

Langer/Wrana (2010) begründen die notwendige Sensibilität im Umgang mit dem Material wie folgt:

„Der Zusammenstellung des Korpus von Materialien kommt in den Untersuchungen eine hohe Aufmerksamkeit zu, da sie wesentlich bestimmt, welche diskursiven Praktiken überhaupt analysiert werden können. In jede Auswahl des Materials gehen Unterstellungen über das Feld ein. Zugleich sondiert sie das Feld und strukturiert die Erkenntnismöglichkeiten vor. Daher ist es wichtig, den Auswahlprozess gut zu dokumentieren und zu reflektieren.“ (S. 346)

Diese Überlegungen leiteten die Selektion der spezifischen Artikel. Die zunächst notwendige Identifizierung möglicherweise relevanter Artikel ließ sich mit Hilfe der Schlagwortsuche der Homepage von *El Watan* durchführen. Die für die Analyse notwendig vorauszusetzende Einheit der Texte³⁹⁸ wurde iterativ am Material erarbeitet, denn, wie in den Vorarbeiten zur Analyse deutlich wurde, weist das mit dem Schlagwort „sciences islamiques“ verbundene Erkenntnisinteresse eine Vielzahl von teils verwandten, teils auch gänzlich anders konnotierten Beziehungen auf. Es wurde nun versucht, das zu dekonstruierende Objekt sprachlich zu fixieren. Die unterschiedlichen Bezeichnungen für den Streitgegenstand wurden wiederum am Material selbst gewonnen; ‚Material‘ bedeutet in diesem Kontext die in die Vorüberlegungen eingehende Fülle von Beiträgen verschiedenster Tageszeitungen und weniger Fachartikel. Nicht alle der im Vorfeld formulierten Schlagwörter erwiesen sich für die Stichwortsuche dann als treffend, wie **Tab. 17** dokumentiert. Die Treffer mussten nun nach sorgfältiger Lektüre weiter eingegrenzt

³⁹⁸ Diese vorausgesetzte Einheit steht eigentlich im Widerspruch zur Diskurstheorie, der es um die Dekonstruktion von als gegeben angenommenen Einheiten und der Aufdeckung neuer Zusammenhänge geht (vgl. Foucault 1981, S. 44). Sie ist jedoch zum einen ein notwendiger Schritt, um überhaupt einen Diskurs untersuchen zu können; zum anderen wurde sie, wie oben beschrieben, erst nach gründlicher Kenntnis des Kontextes definiert.

werden. Von den insgesamt 314 Artikeln blieben 33 Artikel übrig, die tatsächlich einen hohen Aussagewert besitzen und einen engen Bezug zum Diskurs um die Abschaffung der religiösen Abiturmöglichkeit aufweisen.

Die Eingrenzung eines Diskurses auf eine zwar nicht willkürlich, aber dennoch subjektiv begrenzte Menge an mit ihm assoziierten Äußerungen ist unumgänglich, muss dennoch aber problematisiert werden. Nicht nur die Fragen, wo der Diskurs anfängt, wo er aufhört und wo ein neuer Diskurs entstanden ist, müssen entschieden werden. Ebenso birgt die Entscheidung für bestimmte Schlagworte als Suchfilter die Gefahr einer unzulänglichen Reduktion in sich. So geht bspw. aus dem analysierten Material hervor, dass die Studierendenstreiks schon vor dem 01.05.2005 begannen; gleichwohl wurde mit der ausgewählten Stichwortsuche der erste Artikel erst an jenem Tag ausfindig gemacht – ob hier erst die mediale Berichterstattung einsetzt oder aber die Schlagwortsuche nicht adäquat war, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Dennoch bilden die ausgewählten Artikel m. E. zentrale Aspekte des stattgefundenen Diskurses ab und müssen deshalb nicht noch erweitert werden. Sie sind in einer Liste im Anhang einzusehen (vgl. **Tab. 3 in Anhang D**).

Tab. 17: Ergebnisse der Schlagwortsuche in *El Watan*

Schlagwort	Anzahl der Treffer	Artikel veröffentlicht im Zeitraum von - bis ³⁹⁹	davon relevant	im Zeitraum von - bis	Überschneidungen mit Treffern der anderen Suchwörter
„bac islamique“	1	28.05.2005	1	28.05.2005	
„bac charia“	0				
„enseignement de la charia“	8	01.05.2005-03.07.2008	7	01.05.2005-24.10.2005	
„sciences islamiques“	186	21.07.2004-27.12.2010	24	19.05.2005-19.11.2005	5
„éducation islamique“	39	18.08.2004-11.11.2010	5	26.05.2005-19.11.2005	4
„éducation religieuse“	43	03.10.2004-17.03.2010	1	21.05.2005	1
„enseignement religieux“	37	04.08.2004-26.12.2010	0		
Treffer insgesamt	314	21.07.2004-27.12.2010	35	01.05.2005-25.01.2006	10
Summe der relevanten Artikel abzgl. Überschneidungen	33				

Die Analyse des zusammengestellten Materials orientierte sich zunächst an dem Erkenntnisinteresse, *Akteure* und *Diskurskoalitionen* zu identifizieren.

„*Akteure* formulieren die kommunizierten Beiträge, aus denen sich Diskurse aufbauen; sie orientieren sich dabei in ihren (*diskursiven*) *Praktiken* an den verfügbaren Ressourcen sowie den Regeln der jeweiligen Diskursfelder.“ (Keller 2007, S. 57; Hervorhebung im Original)

Unter Diskurskoalitionen verstehe ich in Anschluss an Keller (2007)

³⁹⁹ Das Archiv von *El Watan* beginnt am 17.07.2004. Wie auch hinsichtlich der Gesetzestexte wurde hier die systematische Suche auf die Zeit bis zum 31.12.2010 beschränkt.

„eine Gruppe von Akteuren, deren Aussagen dem selben Diskurs zugeordnet werden können (z.B. durch die Nutzung der selben ‚story line‘); der Zusammenschluss kann, muss aber nicht bewusst bzw. strategisch erfolgen.“ (S. 64)

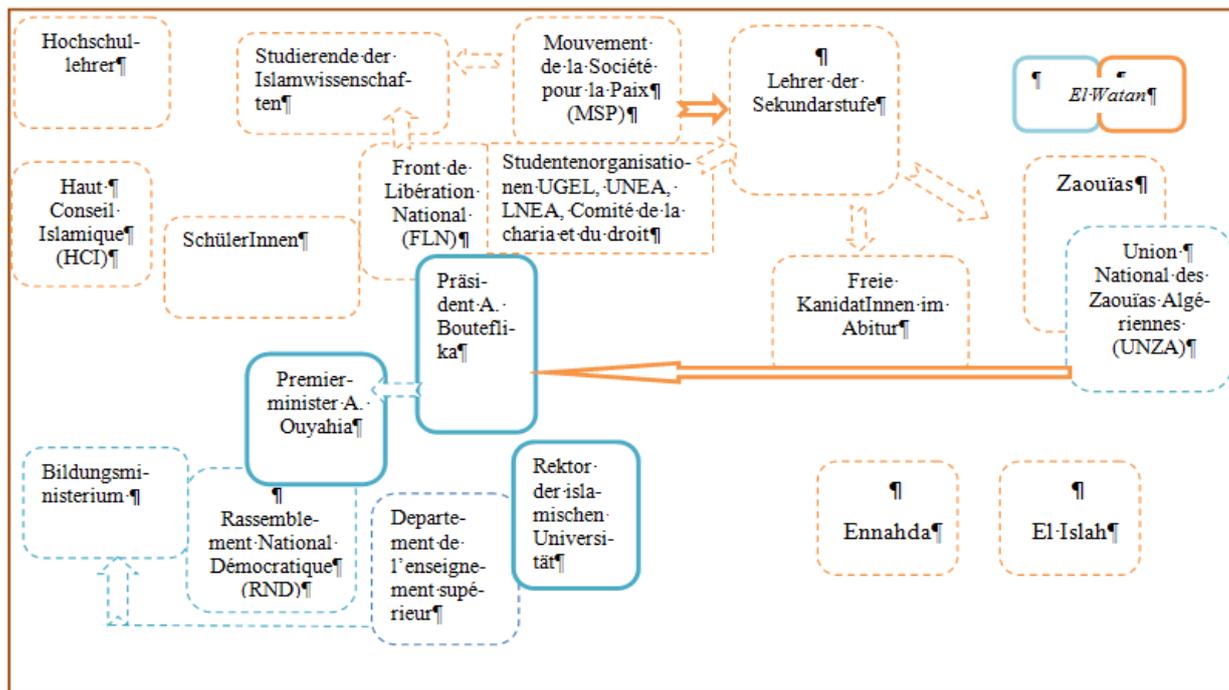
In Anschluss an diese Definitionen wurden zu Diskurskoalitionen jene Akteure zusammengefasst, die ähnliche Haltungen zum Abiturzweig *sciences islamiques* erkennen ließen oder/und sich einseitig/gegenseitig ihre Unterstützung zusicherten (**Abb. 11**). Sowohl direkte ‚Bekenntnisse‘ als auch in den Artikeln bekannt gemachte Aktionen, die als Unterstützung für eine Gruppe/ein Argument gewertet werden können, flossen in die Analyse ein. Ziel dieser Analyse war es, etwaige Transformationen in der politischen Landschaft zu identifizieren und zu illustrieren und so qua Dekonstruktion eine vorschnelle Fortschreibung der politischen Geschichte und ihrer Einstellungen hinsichtlich der Verankerung von Religionsunterricht in der Schule zu verhindern.

„[Aber] wenn man im Verhältnis zur Sprache und zum Denken die Instanz eines Aussageereignisses isoliert, geschieht dies nicht, um eine zahllose Menge von Fakten zu verstreuen. Es geschieht, um sicher zu sein, sie nicht auf Verfahren der Synthese zu beziehen, die rein psychologischer Natur wären [...] und um andere Formen der Regelmäßigkeit, andere Typen der Beziehung erfassen zu können.“ (Foucault 1981, S. 44)

Anders als bei hermeneutischen Verfahren, die auch auf die Texte hätten angewandt werden können, sollte nicht der tatsächliche oder implizite Gehalt einer Aussage interpretierend eruiert werden, denn

„(d)ie Analyse des diskursiven Feldes ist völlig anders orientiert; es handelt sich darum, die Aussage in der Enge und der Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen; die Bedingungen ihrer Existenz zu bestimmen, auf das genaueste ihre Grenzen zu fixieren, ihre Korrelationen mit den anderen Aussagen aufzustellen, die mit ihm verbunden sein können, zu zeigen, welche anderen Formen der Äußerung sie ausschließt. Man sucht unterhalb dessen, was halb manifest ist, nicht das halb verschwiegene Geschwätz eines anderen Diskurses; man muß zeigen, warum er nicht anders sein konnte als er war, worin er gegenüber jedem anderen exklusiv ist, wie er inmitten der anderen und in Beziehung zu ihnen einen Platz einnimmt, den kein anderer besetzen könnte. Die für eine solche Analyse typische Frage könnte man folgendermaßen formulieren: was ist das also für eine sonderbare Existenz, die in dem ans Licht kommt, was gesagt wird – und nirgendwo sonst?“ (Foucault 1981, S. 43)

Abb. 11: Diskurskoalitionen



Legende:

	Mehrere Gegner (z. B. Partei) der Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Einzelner/hervortretender Gegner der Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Offen bekundete Unterstützung in der Diskurskoalition gegen die Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Indirekt geäußerte Unterstützung in der Diskurskoalition gegen die Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur/Einschätzung <i>El Watan</i>
	Mehrere Befürworter (z.B. Partei) der Entscheidung zur Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Einzelner/hervortretender Befürworter der Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Offen bekundete Unterstützung in der Diskurskoalition für die Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur
	Indirekt geäußerte Unterstützung in der Diskurskoalition für die Abschaffung der Wahlpflichtoption <i>sciences islamiques</i> im Abitur/Einschätzung <i>El Watan</i>
	ambivalente Position

Die dargestellten Diskurskoalitionen zeigen ein auf den ersten Blick zu erwartendes Bild; etwa die Positionierung der islamistischen Parteien, die der Studierendenschaft sowie die der LehrerInnen und HochschullehrerInnen. Dennoch werden hier nicht in jeder Hinsicht zu erwartende ‚Klischees‘ bedient und die Einheitlichkeit ist nur eine scheinbare. Zu hinterfragen ist bspw. die Haltung der Rektoren der islamischen Universitäten oder die der *Union Nationale des Zaouïas Algériennes* (UNZA). Letztgenannte kann zum einen als Teil eines Formationssystems begriffen werden; quasi als nicht beliebige Antwort⁴⁰⁰ auf ein früheres Aussageereignis des Premierministers (26.05.2005), bei dem es sich um einen Versuch des Ins-Boot-Holens der *Zaouïas* zu handeln scheint.

Die Antwort selbst des Vorsitzenden der UNZA jedoch offenbart eine ganz eigene Motivation. Hier kommen wir nicht ohne die Frage nach den *Subjektivierungsprozessen*, wie sie Langer/Wrana (2010) als weitere Aufgabe von *Diskursanalysen* ausmachen (vgl. S. 346), aus. Auch wenn diese Vorgehensweise zu den frühen Ansätzen der Foucault'schen *Diskurstheorie* und der eben angenommenen Existenz eines Formationssystems strenggenommen im Widerspruch steht⁴⁰¹, erwies sie sich in einigen Fällen als notwendig für das Verständnis von Positionierungen innerhalb des Diskurses. So muss die Haltung der UNZA zum einen als Ausdruck einer bereits im theoretischen Teil problematisierten religiösen Gehorsamspflicht auch gegenüber weltlichen Autoritäten verstanden werden („[...] tout en rappelant que cette démarche est dictée par les principes du Coran et de la Sunna.“ [Alim 2005]). Die Loyalität entspringt darüber hinaus einem konkreten, seit 2004 bestehenden Bündnis zwischen dem algerischen Präsidenten und den *Zaouïas* (s. 6.4);

⁴⁰⁰ „Wir haben gezeigt, daß die strategische Wahl nicht direkt aus einer Weltsicht oder einer Vorherrschaft von Interessen hervortritt, die diesem oder jenem sprechenden Subjekt eigen wäre; sondern daß ihre Möglichkeit selbst durch divergierende Punkte im Spiel der Begriffe determiniert wird; [...]. Alle Positionen des Subjekts, alle Typen der Koexistenz zwischen Aussagen, alle diskursiven Strategien sind nicht gleichermaßen möglich, sondern nur diejenigen, die durch die vorgehenden Ebenen autorisiert werden; [...].“ (Foucault 1981, S. 106)

⁴⁰¹ Foucault (1981) äußert sich dazu wie folgt: „Diese Aufgabe [die Aussagen als Äußerlichkeiten zu analysieren, V.G.] setzt voraus [...], daß dieses Aussagefeld nicht auf ein individuelles Subjekt, nicht auf etwas wie ein kollektives Bewußtsein, eine transzendente Subjektivität bezogen wird, sondern daß man es als ein anonymes Feld beschreibt, dessen Konfiguration den möglichen Platz der sprechenden Subjekte definiert. Es ist nicht nötig, die Aussagen im Verhältnis zu einer souveränen Subjektivität zu plazieren, sondern in den verschiedenen Formen der sprechenden Subjektivität dem Aussagefeld eigene Wirkungen zu erkennen.“ (S. 177) Als eine Relativierung dieser Position wird häufig Foucaults späte Vorlesung „Hermeneutik des Subjekts“ (1981/82) gesehen (vgl. exempl. Frank 2004).

mangelnde Unterstützung hätte in diesem Fall gleichbedeutend mit einer erneuten Schwächung der Bruderschaften analog zu den 1970er Jahren sein können.

Auch ein Aussageereignis des Premierministers kann einerseits als Baustein des dem Diskurs vorgegebenen bzw. ihn konstituierenden Formationssystems gedeutet werden, nämlich dann, wenn man es als Strategie wertet:

„M. Ouyahia a tenu à rassurer les enseignants et les étudiants en affirmant que ‚les cinq grands instituts spécialisés dans l'enseignement des sciences islamiques ne seront jamais fermés et qu'en outre, il existe une école nationale pour la formation des cadres des affaires religieuses, sans omettre les zaouïas’.“ (Text 14)

Das Aussageereignis ist aus dieser Perspektive eine Strategie der Beschwichtigung. Es offenbart zugleich aber auch ein subjektives Motiv, nämlich die bessere Abstimmung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt, wie eine Forderung der Kritiker vor der ersten Bildungsreform lautete. Mattes (2007) nämlich geht von zu hohen Abiturientenzahlen und zu wenigen Arbeitsplätzen im Bereich *sciences islamiques* aus (vgl. S. 94).⁴⁰² An diesem und anderen Beispielen wird klar, dass zwischen Positionen im Formationssystem, Strategien und Motiven der Akteure nicht immer eindeutig unterschieden werden kann⁴⁰³, ohne eine hermeneutische Perspektive einzunehmen.

Die nun schon mehrfach angesprochenen, von den Diskursakteuren verwendeten Strategien zur Durchsetzung ihrer Ziele wurden genauer analysiert. Unter *Diskursstrategien* sollen hier nicht wie bei Foucault (1981) „Themen und Theorien“ (S. 94), die innerhalb eines großen Diskurses (oder: einer Disziplin) in einem bestimmten Zeitraum formuliert wurden, verstanden werden, sondern Versuche des Überzeugens. Damit wird eher die Perspektive der sozialwissenschaftlichen Weiterentwicklung der Diskurstheorie eingenommen, auch wenn die von Keller (2007) vorgenommene Unterscheidung von Strategien in argumentative, rhetorische und praktische (vgl. S. 64) im vorliegenden Kontext nicht vollständig aufgeht, da bspw. die von Keller als praktische Diskursstrategie klassifizierten Protestveranstaltungen eher als Modus der Umsetzung argumentativer und rhetorischer Strategien zu bezeichnen sind. Es wird daher hier eine Einschränkung auf

⁴⁰² Mattes (2007) berichtet zusätzlich vom jährlich stattfindenden Andrang auf die freien Stellen, deren Anzahl nicht ausreicht und nur Ersatz für ausscheidende Imame darstelle (vgl. S. 77 f.).

⁴⁰³ So ist bspw. die Aussage eines Lehrers „Je suis spécialiste en théologie et non pas en sciences physiques“ nicht eindeutig als Strategie (der Abwehr? der Verunsicherung? des Lächerlichmachens?) oder als Motiv (aus Angst um den Arbeitsplatz) zu klassifizieren.

argumentative und rhetorische Strategien erfolgen und der Modus der Äußerung, da zweitrangig, außer Betracht gelassen.

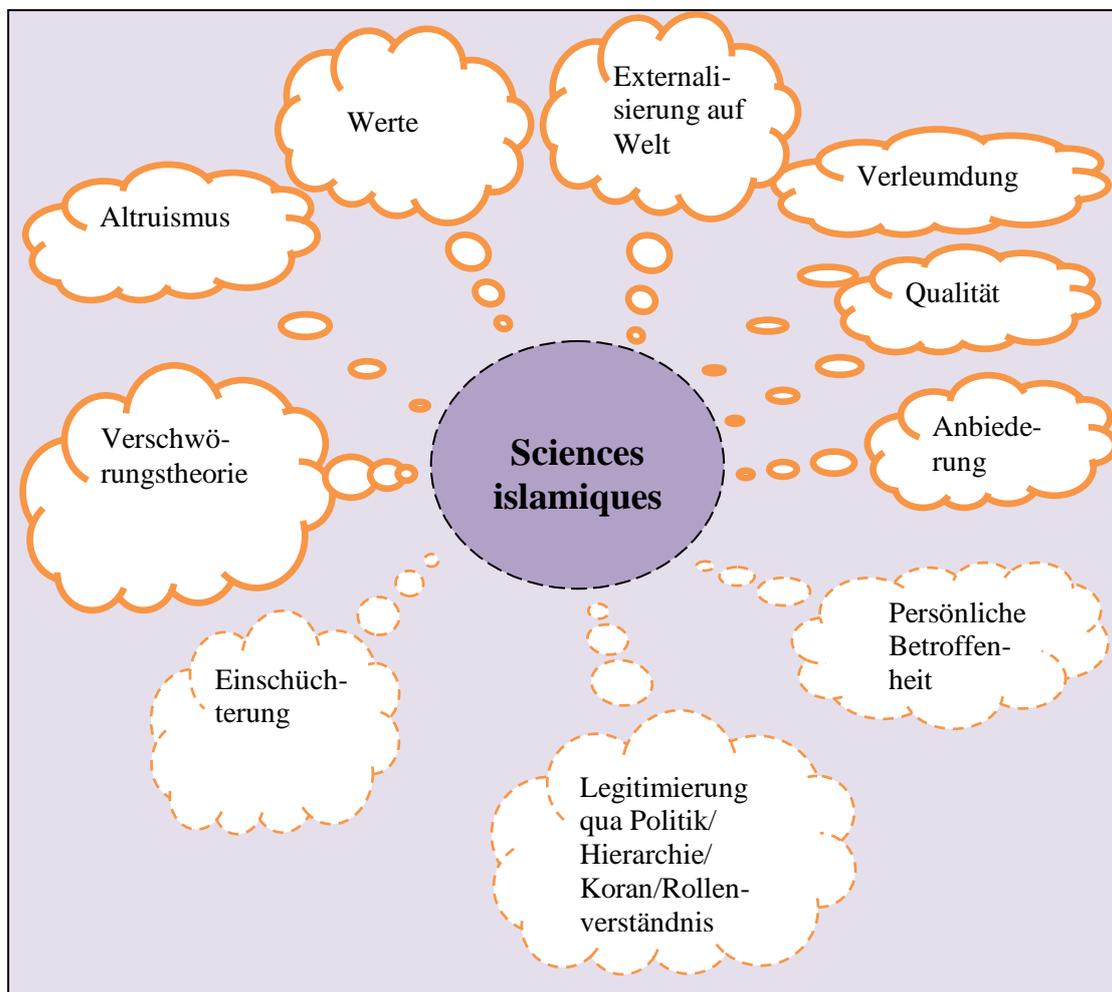
Um Strategien identifizieren zu können, wurden die als relevant eingeschätzten Texte erneut gelesen und die Argumente der Gegner oder Befürworter herausgefiltert. Diese isolierten Diskursfragmente, also „Aussageereignis(se), in dem Diskurs mehr oder weniger umfassend aktualisiert werden [...]“ (Keller 2007, S. 64), wurden in einem Prozess offenen Codierens (vgl. dazu Flick 2007, S. 388) sowohl konstruierten als auch Invivo-Codes, d. h. am Material gewonnenen Codes, zugeordnet (vgl. S. 391). In Abgrenzung zu Foucault (1981), der nicht die Aussagen selbst, sondern deren Seltenheit, wie sie in einem Diskurs zum Ausdruck kommt⁴⁰⁴, interpretieren möchte (vgl. S. 174 f.), wurden damit nicht (nur) die Lücken in den Fokus genommen, sondern auch der „kompakte[...] Reichtum des Gesagten“ (S. 175). Die Argumente für und gegen die Abschaffung des Streitobjektes wurden der Übersichtlichkeit halber zu zwei gesonderten Schaubildern zusammengefasst (**Abb. 12** und **Abb. 13**). Die den Kategorien zugrunde liegenden Daten sind in einer Tabelle im Anhang einsehbar (vgl. **Tab. 4 in Anhang D**).

Im Schaubild wird nach direkten und indirekten Aussagen unterschieden, auch wenn Foucault argumentiert, dass vom jeweiligen sich artikulierenden Subjekt abgesehen werden kann und das Aussageereignis an sich im Vordergrund steht (s. u.). Ich möchte aber die Information, ob es sich bei den getätigten Aussagen um wörtliche oder um Einschätzungen der Tageszeitung *El Watan* handelt, nicht außer Acht lassen, da *El Watan* selbst als ein Akteur des Diskurses einzuschätzen ist.⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ „Diese Seltenheit der Aussagen, die lückenhafte und zerstückelte Form des Aussagefeldes, die Tatsache, daß wenige Dinge insgesamt gesagt werden können, [...]“ (Foucault 1981, S. 174)

⁴⁰⁵ Die Position von *El Watan* ist nicht eindeutig zu bestimmen, was für ihre Einschätzung als eher unabhängige Tageszeitung spricht.

Abb. 12: Strategien der Diskursakteure gegen die Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption *sciences islamiques*



Legende:

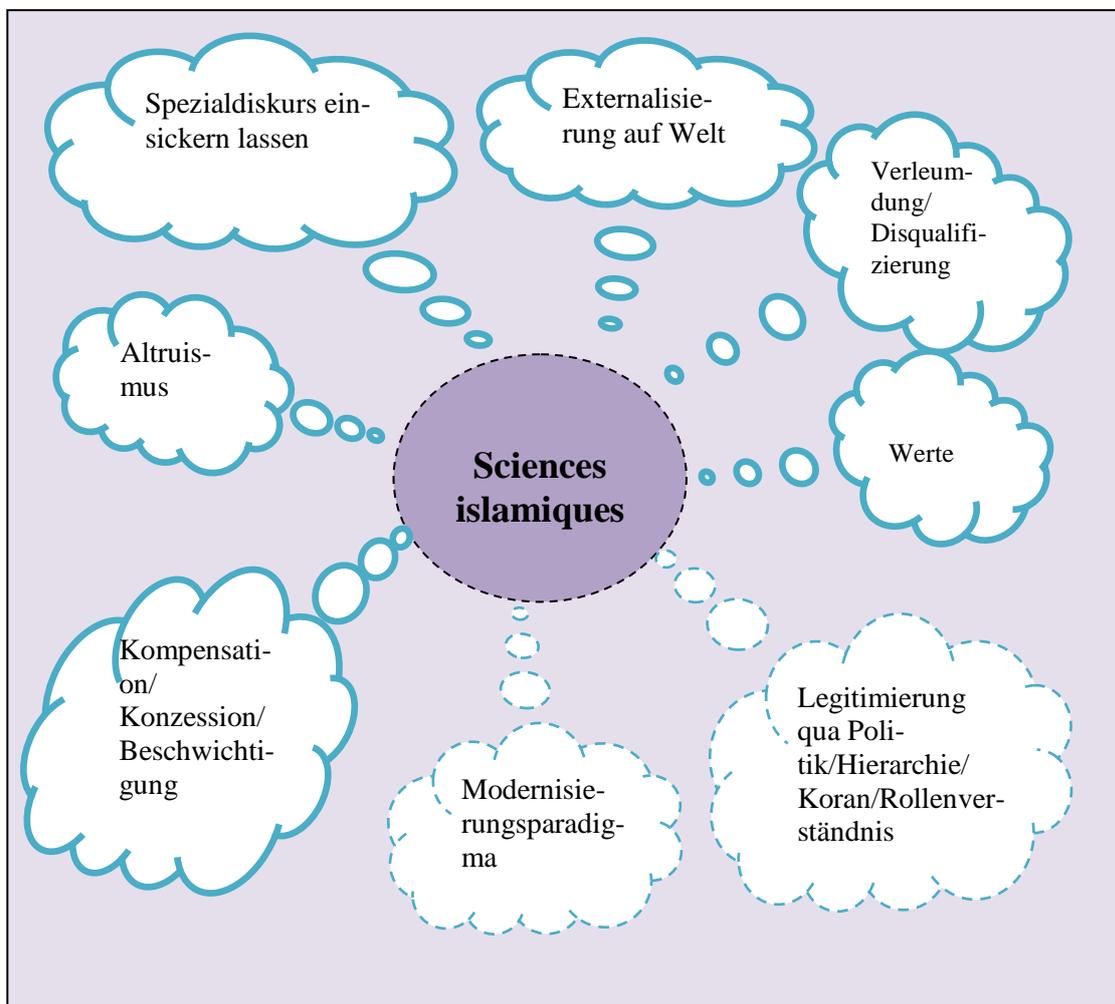


Direkt geäußerte Aussage als Argument gegen die Abschaffung der Wahlpflichtoption *sciences islamiques* im Abitur



Indirekt geäußerte Aussage/Vermutung von *El Watan* als Argument gegen die Abschaffung der Wahlpflichtoption *sciences islamiques* im Abitur

Abb. 13: Strategien der Diskursakteure für die Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption *sciences islamiques*



Legende:



Direkt geäußerte Aussage als Argument für die Abschaffung der Wahlpflichtoption *sciences islamiques* im Abitur



Indirekt geäußerte Aussage/Vermutung von *El Watan* als Argument für die Abschaffung der Wahlpflichtoption *sciences islamiques* im Abitur

Bei der Betrachtung der Schaubilder fällt auf, dass einige Strategien von beiden Diskurskoalitionen genutzt werden (Verleumdung, Altruismus, Legitimierung, Werte, Externalisierung auf Welt), die jeweilige Handhabung der Strategie jedoch anders ausfällt.

Im Detail sieht es so aus, dass die Befürworter der Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption

- sich häufiger als ihre Gegner auf Regierungsprogramme, Autoritäten und gemeinschaftliche Entscheidungen berufen, also ihre Entscheidungen nach mehreren Seiten absichern und die Verantwortung partiell abgeben,
- dabei auch einen fachwissenschaftlichen Diskurs bemühen, der sich um die Struktur und um Aufgaben von Bildungssystemen in der Gegenwart für die Zukunft dreht,
- sich ihrer Position jedoch unsicher zu sein scheinen, was sowohl an der häufig bemühten Strategie der Legitimierung, als auch an den Beschwichtigungen und den im Verlauf des Diskurses vorgenommenen Konzessionen (s. u.) deutlich wird.

Die Gegner hingegen

- diskutieren stärker wertorientiert und betreiben das von Keller identifizierte ‚black boxing‘, „d.h. die Etablierung unhinterfragbarer Grundannahmen“ (Keller 2007, S. 64). Sie bemühen damit eine Diskursart, die als vornehmlich narrativ, aber auch als appellierend bezeichnet werden könnte. Zugleich verfolgt diese diskursive Strategie eine Verpflichtung von Adressant und Adressat auf eine gemeinsame Identität (Bsp. „constantes nationales“)⁴⁰⁶, und dies trotz einer narrativen Diskursform. Der Erfolg des Diskurses der Gegner der Abschaffung, der mit Sicherheit auch auf dieser wertorientierten Narration beruht, wird hier offenbar.
- Sie *argumentieren* häufiger (vorgeblich) zum Schutze anderer, vor allem Minderheiten (freie Kandidaten), geben sich damit also altruistisch. Wo sie keine ‚Randgruppe‘ schützen, handeln sie im Interesse der Nation. Die politischen Ambitionen, die sich zweifellos hinter jeder der Strategien auch verbergen, werden völlig negiert bzw. verschwiegen.
- Sie beziehen sich v. a. dann auf die Regierungspolitik, wenn sie per se schon als regierungsnah bezeichnet werden können (*Zaouïas*),

⁴⁰⁶ Das gleiche Argument wird von den Befürwortern auch genutzt, allerdings in Verbindung mit einer Beschwichtigung/Konzession.

- stellen ansonsten vor allem die Richtigkeit der Politik, die Lauterkeit der Aktionen und die Aufrichtigkeit der Befürworter in Frage und
- bauen solange ein Drohszenario auf, wie sie noch Perspektiven für die Umsetzung ihrer Forderungen sehen bzw. möglicherweise bis zu dem Punkt, an dem eindeutige Konzessionen an sie erfolgen (s. u.). Danach ist ein Einlenken bzw. ein Wechsel in die Strategie der Anbiederung zu beobachten, die die erste Beschwichtigung dieser Diskurskoalition im Diskurs darstellt.

Fokussiert man auf die politischen Vertreter der jeweiligen Seite, scheint auf der Seite der Befürworter das stabilisierende, den Mainstream ansprechende Moment zu überwiegen, indem begonnene Programme fortgesetzt, bestehende Koalitionen gesichert und Mehrheiten unterstützt werden. Die Gegner hingegen zielen auf Destabilisierung und auf Erschütterung, indem sie Entscheidungen anzweifeln, andere Werte als Bezugspunkt wählen und sich für ‚Randgruppen‘ einsetzen. Ihr Gebaren ist eher das einer Opposition als eines Mitglieds der Regierungskoalition, woran ihr fehlendes Einverständnis mit der Regierungspolitik und ihr Selbstverständnis deutlich werden. Insgesamt überwiegt auf der Seite der Gegner die Politisierung eines vorrangig schulpädagogischen Sujets, während die Befürworter zumindest noch dem Anschein nach mit pädagogischen Interessen argumentieren.

Die Identifizierung von Diskurskoalitionen und deren Strategien zeigt diskursive Formationen des Diskurses auf. Darüber hinaus interessieren die von den Diskursen (im Sinne einer kohärenten Aussagepraxis) ausgehenden „*Machteffekte*“ (Keller 2007, S. 66), denn der Diskurs ist

„(e)in Gut, das infolgedessen mit seiner Existenz (und nicht nur in seinen ‚praktischen Anwendungen‘) die Frage nach der Macht stellt. Ein Gut, das von Natur aus der Gegenstand eines Kampfes und eines politischen Kampfes ist.“ (Foucault 1981, S. 175).

Der Diskurs der Gegen-Fraktion, in der die in der Regierungskoalition vertretene MSP eine prominente Position eingenommen hat, scheint langfristig in dieser Frage zu einer Machtverschiebung geführt zu haben. Mattes (2007) fasst den hier analysierten Diskurs wie folgt zusammen:

„Wegen der politischen Opposition, vor allem aus den Reihen des islamistischen, in der Regierung vertretenen MSP und der Islamisten im allgemeinen sowie des Widerstands

der rund 40.000 betroffenen Schüler, Lehrer und der sich solidarisierenden Studenten der islamistischen Fakultäten dauerte es bis Herbst 2005, bis die vom Ministerrat am 26.06.2005 beschlossene Reform – von Bildungsminister Benbouzid als ‚irreversibel‘ bezeichnet – umgesetzt werden konnte.“ (S. 94)

Trotz aller Bekundungen seitens des die Abschaffung fordernden Lagers, nicht zurückzurudern (vgl. Text 7), wird im Fortgang des Diskurses die Tendenz nicht nur zur Rechtfertigung des Vorhabens, sondern sogar zu beschwichtigenden Maßnahmen stärker. Mit der von Mattes (2007) genannten positiven Abstimmung des Ministerrates über die Abschaffung des Abiturzweiges am 26.06.2005 wurden nämlich zugleich Maßnahmen verabschiedet, die eindeutig Zugeständnisse an das islamistische Lager darstellen. Dazu gehört u.a. die Aufwertung der arabischen Sprache (vgl. S. 94 f.)⁴⁰⁷, mit der starke Konsequenzen für Privatschulen in Algerien einhergingen. Die in Text 21 (27.06.2005) erkennbare Haltung Bouteflikas erhielt mit der Anordnung Nr. 05-07 im August 2005 eine gesetzliche Grundlage und modifizierte die bislang geltenden Regelungen (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 04-90) insofern, als sie die Unterrichtspraxis an Privatschulen folgendermaßen einschränkte:

„Hormis l’enseignement des langues étrangères, l’enseignement dans les établissements privés d’éducation et d’enseignement est assuré obligatoirement en langue arabe dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d’enseignement.“ (Art. 8 der Anordnung Nr. 05-07)^{408, 409}

⁴⁰⁷ Die Popularität der Maßnahme ist vor dem bereits skizzierten Hintergrund der anhaltenden Diskriminierung arabischsprachiger Absolventen bzw. der Bevorzugung französischsprachiger auf dem Arbeitsmarkt sowie der ambivalenten Haltung der Regierung in der Sprachpolitik verständlich. Die Einführung des Französischen wurde wieder nach hinten verschoben (auf das dritte Schuljahr) (vgl. Mattes 2007, S. 95). Nichtsdestotrotz sind Fremdsprachen in Algerien im innerarabischen curricularen Vergleich hoch angesiedelt (in den 1980er Jahren bspw. 30% der Unterrichtszeit [vgl. Massialas/Jarrar 1983, S. 89]), was auch auf die vergleichsweise zögerliche Arabisierung zurückzuführen ist (vgl. S. 90).

⁴⁰⁸ Privatschulen mussten ab dem Schuljahr 2005/2006 ihre Unterrichtsprogramme den staatlichen anpassen und als Unterrichtssprache war fortan ausschließlich Arabisch erlaubt; im Fall der Nichteinhaltung der Regelung drohte die Schließung (vgl. Alilat 2006, S. 34). Die Beschlüsse trafen die Privatschulen hart, da ihr Erfolg vor allem auf dem Französischen als Sprache des Unterrichts beruhte. Alilat spricht 2006 von der Anerkennung von ca. 75 Privatschulen; rund 42 Privatschulen wurde die Anerkennung verweigert (vgl. S. 34 u. 36). Vgl. auch Präsidial-Dekret Nr. 04-433 zu ausländischen Privatschulen.

⁴⁰⁹ Interessanter Weise findet sich in einem die Bestimmungen der Anordnung Nr. 05-07 konkretisierenden Dekret vom November 2005 (Exekutiv-Dekret Nr. 05-432) kein Hinweis mehr auf die Verbindlichkeit der arabischen Sprache. Da jedoch in der algerischen Presse dies nicht diskutiert wurde, ist davon auszugehen, dass die Bestimmung nicht aufgehoben wurde und das Exekutiv-Dekret nur eine Ergänzung darstellt.

Ebenso verhält es sich mit der Tatsache, dass bis 2010 keine Revision der Prüfungsordnung aus dem Jahr 2004 im JORA veröffentlicht worden ist. Im einleitenden Teil ist die Veröffentlichungspflicht von Dekreten und anderen Gesetzestexten problematisiert und darauf verwiesen worden, dass fehlende Texte im JORA nicht unbedingt gleichbedeutend mit einer fehlenden gesetzlichen Regelung sind. Aus anderen Zeitungsartikeln als jenen, die in die Feinanalyse eingeflossen sind, geht jedoch ebenso hervor, dass es 2010 weiterhin im Abitur die Spezialisierungsmöglichkeit in *sciences islamiques* gab (vgl. Amir 2010, S. 1). Ebenso nennt das algerische Bildungsministerium *lettres et sciences islamiques* weiterhin als eine Wahlpflichtoption im Abitur (vgl. Homepage vom Ministère de l'Education Nationale o. J.b).

Zusätzlich sind ab 2008 eine flächendeckende Erhöhung des Stundenvolumens in *éducation islamique* und eine Verdopplung ihres Koeffizienten sowie die Einführung einer Abiturprüfung in jenem Fach vorgenommen worden (vgl. Amir 2007b, S. 5). Hier zeigen sich die Bezüge zu anderen Diskursen im selben diskursiven Feld auf, wie sie auch schon für das Jahr 2001 im Zusammenhang mit den Empfehlungen der CNRSE ausgemacht werden können. Es deutet sich eine interessante Spirale oder eher noch „Dualität der Struktur“ (s. o.) an: Der 2005 von der Regierung angekündigte Ausbau islamischer Erziehung auf allen Ebenen des Bildungswesens, der als Konzession an die gegnerische Diskurskoalition gedeutet wurde, hat die Realität verändert, ist also umgesetzt worden, wird aber wiederum zum Ausgangspunkt eines neuen Diskurses. Die 2005 erfolgreich gewesene Strategie – denn die MSP stimmte im Juni 2005 den Vorschlägen zur Neustrukturierung der Oberstufe zu – erwies sich 2008 dann als kein guter Schachzug, wie die Proteste von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern für die Ausdünnung der schulischen Programme zulasten des Religionsunterrichtes demonstrieren (vgl. exemplarisch d. Artikel von Makedhi 2008, S. 4 u. A. 2010, S. 10) (Diskurs 4).⁴¹⁰

⁴¹⁰ Der Ausgang dieser Diskussion lässt sich mit Prüfungsordnungen o. ä. Texten nicht rekonstruieren. Was die Darstellung in der Presse angeht, so scheinen die Proteste von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern gegen die Überfrachtung schulischer Curricula im Zuge der Einführung neuer Unterrichtsprogramme im Jahr 2008 keine Verringerung des Stundenvolumens in *éducation islamique* bewirkt zu haben (vgl. Amir 2008, S. 5).

Angesichts der hier beschriebenen, vom Diskurs der islamistischen Parteien ausgehenden Machteffekte, kann der Versuch der offiziellen Politik einer „Trennung zwischen Religion und Schulwesen“ (Mattes 2007, S. 94), wie Mattes sie beobachtet, weder als wirklich gewollt noch als erfolgreich eingeschätzt werden.

Mattes (2007) schlägt zu den in der Diskursanalyse herauskristallisierten Strategien der Regierung und vielleicht in direktem Anschluss an Äußerungen des Bildungsministers (vgl. Bebbouchi/Boucetta 2005) eine ergänzende bzw. alternative Deutung vor, die in den Vorgängen einen Versuch sieht, religiöse Inhalte in spezielle Bildungseinrichtungen zu verlagern (vgl. S. 94). Die Strukturen religiöser Bildung auf der Primar- und Sekundarstufe außerhalb des staatlichen Bildungswesens sollen im Folgenden kurz charakterisiert werden.

6.4 Religiöse Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens ab 2000

In jedem Kapitel der vorliegenden Arbeit wurde rekonstruiert, welche *Loci* und *Modi* religiöser Bildung es außerhalb des staatlichen Bildungswesens gab und welche Wechselwirkungen zwischen beiden bestanden. Im vorigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass religiöse Bildung sich diversifiziert hat und zumindest partiell von einem Rückgriff auf traditionell islamische Bildungsformen gesprochen werden kann. Der Vollständigkeit halber soll nun noch kurz auf religiöse Bildungsformen im Kontext der zweiten Bildungsreform eingegangen werden, ohne dass dabei von einem so tiefen Einschnitt der Reform auf religiöse Bildung *außerhalb* des staatlichen Bildungswesens wie in den 1970er Jahren auszugehen ist, da das religiöse Bildungswesen nunmehr auf anderen Ebenen (Koranschulen und Ausbildungsstätten) angesiedelt ist, aber keinen alternativen Bildungsweg mehr darstellt.⁴¹¹ Dennoch können auch hier neue Entwicklungen ausgemacht werden, die insbesondere die traditionellen Bildungsorte, die *Zaouïas*, betreffen. Der Fo-

⁴¹¹ So gibt 2005 der algerische Religionsminister Bouabdellah Ghlamallah an: „[...] il n'est nullement question de concurrencer l'enseignement général, mais de lui être complémentaire.“ (El Watan vom 07.03.2005) Die in 5.2.3 herausgearbeiteten Absichten der 1980er Jahre, erneut ein komplementäres religiöses Bildungswesen aufzubauen, scheinen nicht flächendeckend umgesetzt worden zu sein. So konnte in der Diskursanalyse lediglich die Möglichkeit nachgewiesen werden, an einer *Zaouïa* außerhalb des öffentlichen Bildungswesens bis zum Abitur einen alternativen Bildungsweg zu gehen.

kus soll daher auf diesen und nicht auf den Ausbildungsstätten liegen, denn nur erstgenannte sind, neben den ebenfalls zu beleuchtenden Koranschulen, in den primären und sekundären Bildungssektor involviert.

Religiöse Bildung in Koranschulen und Zaouïas

Das für religiöse Bildung außerhalb des staatlichen Bildungswesens zuständige Religionsministerium wurde im Jahr 2000 umstrukturiert und von *Ministère des Affaires Religieuses* in *Ministère des Affaires Religieuses et des Habous* umbenannt (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 2000-146).⁴¹² Die *Direction de l'orientation religieuse et de l'enseignement coranique* rückte an erste Stelle. Laut Mattes (2007) war diese Abteilung auch die größte und wichtigste des Ministeriums (vgl. S. 66 ff.).

Mattes (2007) zufolge resultierte die Neustrukturierung aus dem sich seit 1999 vollziehenden Wandel des Aufgabenspektrums des Ministeriums (vgl. S. 67), der eine Analogie zu den Vorgängen in den 1970er Jahren darstellt (Umbenennung des Ministeriums in *Ministère de l'enseignement original et des affaires religieuses*). Zu den Aufgaben des Religionsministeriums gehörten u. a. die Kontrolle der Koranschulen sowie eine Reform der religiösen Unterweisung und der Imam-Ausbildung (vgl. S. 68).⁴¹³ Was die Reform des Koranschulwesens angeht, so hat es laut *El Watan* 2005 Bemühungen um eine Neuordnung mit dem Ziel der Vereinheitlichung gegeben, die wohl in Arbeitspapier einflossen (vgl. Belabes 2005), augenscheinlich aber nicht in ein Gesetz.

Der Strukturwandel religiöser Bildung seit 2000 wird bereits im Exekutiv-Dekret Nr. 2000-146 zur Organisation des Religionsministeriums deutlich. Das Dekret gibt nicht nur an, den Koranschulunterricht ausbauen (vgl. Art. 2), sondern auch *Zaouïas* verstärkt in die Unterrichtung einbeziehen zu wollen (vgl. a. a. O.). Da-

⁴¹² 2005 erfolgte eine erneute Umstrukturierung, die sich allerdings hauptsächlich auf die Verwaltung der *wakfs* und des *zakat* bezog und den Bereich religiöser Bildung unverändert ließ (vgl. Exekutiv-Dekret Nr. 05-427).

⁴¹³ Die Unterrichtung wird nicht nur durch Imame, sondern auch durch Muezzine und „Freiwillige“ (Mattes 2007, S. 79) geleistet. Didaktisch ‚unterstützt‘ werden sie seit 2003 durch eine vom Religionsministerium herausgegebene Zeitschrift, der Mattes eine explizit kontrollierende Funktion zuschreibt (vgl. S. 73).

neben bzw. v. a.⁴¹⁴ findet Koranschulunterricht weiterhin an Koranschulen sowie Moscheen angegliederten Koranschulen statt (vgl. Mattes 2007, S. 79)

Das Versprechen zur Einbeziehung der *Zaouïas* ist eine Etappe in der seit den ausgehenden 1980er Jahren anhaltenden Entwicklung ihrer Rehabilitation.⁴¹⁵ Wie in 5.1 aufgezeigt, wurde die Rolle der *Marabouts* in offiziellen Schriften nicht länger diskreditiert. Auch Rarrbo (1995) berichtet in den 1990er Jahren von einem Wiedererwachen der *Zaouïas* und einer Neubelebung des Maraboutismus (vgl. Rarrbo 1995, S. 197). Grund für diese Entwicklung könnte die ihnen von Seiten des Staates zugeschriebene stabilisierende Funktion sein (vgl. Mattes 2007, S. 90), die sie auch selbst einnehmen zu wollen scheinen (Text 12 der Diskursanalyse).⁴¹⁶ In der Ausschaltung der *Zaouïas* im Zuge der Agrarreform der 1970er Jahre sehen einige von ihnen nämlich den Grund für die Verbreitung des Islamismus:

„En voulant tuer les zaouïas, ils (les autorités post-indépendance) ont laissé le terrain vierge à des courants religieux étrangers à nos coutumes et à notre raisonnement“ (El Mamoun El Kacimi⁴¹⁷ in Bsikri 2012, S. 1).

Eine andere Perspektive, die erklärt, warum es überhaupt ein Bedürfnis nach einer Neubelebung dieser Form der Volksreligiosität gab, zeigt Hamzawy (2005) auf. Er referiert eine Position, derzufolge sich der Islam als Konsequenz der Kontrolle und Instrumentalisierung durch die politischen Regime in der intermediären Sphäre der Zivilgesellschaft verschanzt habe. Diese These würde erklären, warum es in den 1990er Jahren zu Wiederbelebungen religiöser Organisationen (z. B. der AOMA) und der *Zaouïas* kam. Die Kooperation des Staates mit den *Zaouïas* muss dann als Versuch der Kontrolle dieses gefährlichen, da nicht kontrollierten Terrains gedeutet werden, wie ihn Massialas/Jarrar (1991) in Bezug auf die gesamte Zivilgesellschaft bereits in den 1990er Jahren ausmachen und als erfolgreich einschätzen (vgl. S. 176). Der in Text 12 zum Ausdruck kommende anfängliche

⁴¹⁴ Mattes (2007) gibt folgende Verteilung der Unterrichtsorte für 2007 an: Koranunterricht fand demnach an 270 *Zaouïas*, 2344 Koranschulen und an 1111 Moscheen angebundenen Schulen statt (vgl. S. 79).

⁴¹⁵ So lautet eine Aufgabe der *direction des wakfs, de la zakat, du pèlerinage et de la Omra* des Religionsministeriums: „[...] d’élaborer les programmes de sensibilisation et d’encouragement à l’acte de constitution du bien wakf et au devoir de la zakat [...]“ (Art. 3 des Exekutiv-Dekrets Nr. 05-427).

⁴¹⁶ Ein Zeitungsartikel in *El Watan* von 2012 spricht von einem offenen Bekenntnis der Unterstützung Bouteflikas durch die *Zaouïas* anlässlich der Wahlen 2004 und 2009 (vgl. Bsikri 2012, S. 3 ff. u. Mattes 2007, S. 91).

⁴¹⁷ Leiter mehrerer *Zaouïas* in Algerien.

„Ungehorsam“ der *Zaouïas* gegenüber der politischen Autorität ließe sich dann als Versuch der Zurückdrängung der Kontrollversuche deuten.

Fazit

Die in diesem Kapitel eingenommene veränderte methodische Perspektive hat religiöse Bildung im öffentlichen Bildungswesen als ein politisch heiß umkämpftes Feld offenbar werden lassen. Die Vermutungen der letzten Kapitel zum Einfluss spezifischer politisch-religiöser Kräfte auf dieses diskursive Feld ließen sich hier realiter nachweisen. Religionsunterricht ist damit weniger ein Pädagogium denn ein Politikum, woraus auch seine erziehungswissenschaftlich recht unhinterfragte Position resultieren könnte. Dieses Verwischen von Systemgrenzen führt hier nicht zu der im theoretischen Teil problematisierten Auseinandersetzung mit der Thematik *ausschließlich* in der Religionspädagogik, sondern verunmöglicht eine wissenschaftliche Perspektive jenseits von Polemik generell. Damit scheint die Frage, welche Inhalte im Religionsunterricht vermittelt werden könnten und sollten, nicht auf der aktuellen Tagesordnung zu stehen und Islamkunde weiterhin der *modus operandi* zu bleiben.

Auch außerhalb des öffentlichen Bildungswesens ist Unterricht in religiösen Kenntnissen stark mit der politischen Sphäre verwoben. Wenngleich auf Grund des Selbstverständnisses und der institutionellen Verankerung der *Zaouïas* deren Anspruch der Vermittlung dezidiert konfessionsgebundener Kenntnisse durchaus legitim erscheint, ist ihre zumindest partiell deutliche politische Positionierung und die damit verbundene Gefahr einerseits der Instrumentalisierung (durch die Politik), andererseits der gewollten oder impliziten Indoktrination (der Schüler) problematisch. Ihre potentielle Rolle als Mitglied der intermediären Sphäre, der Zivilgesellschaft, die einen Puffer zwischen staatlich verordneter Religionspolitik und Gesellschaft bilden könnte, können *Zaouïas*, wie andere nichtstaatliche Akteure auf religiösem Gebiet auch⁴¹⁸, damit nicht (mehr) wahrnehmen.

⁴¹⁸ Hier sei auf die AOMA verwiesen, die Mattes (2007) zufolge seit ihrer Reaktivierung 1989 „im Kampf gegen Extremismus und rigiden Islamismus ein vom Religionsministerium akzeptierter Bündnispartner“ (S. 89) sei. Gleiche Einschätzung gibt Mattes (2007) zur *Association* bzw. *Union Nationale des Zaouïas Algériennes* (UNZA) (vgl. S. 90).

7 Schlussbetrachtung

Diese Arbeit hat sich primär mit der strukturellen Verankerung religiöser Bildung im öffentlichen sowie im halbstaatlichen religiösen Bildungswesen Algeriens von 1962 bis 2010 und sekundär mit ihren Inhalten auseinandergesetzt. Hauptquelle der Rekonstruktion waren Gesetzestexte, wie bspw. Bildungsgesetze und Prüfungsordnungen, aber auch Dokumente einschneidender politischer Veränderungen, etwa Nationalchartas und Verfassungen. Ebenfalls ausgewertet wurden programmatische Schriften des Bildungsministeriums, die die Notwendigkeit der zwei Bildungsreformen begründen und ihre wesentlichen Konturen skizzieren. Eine weitere wichtige Quellenart waren inländische Tageszeitungen, die im Kapitel zur aktuellen Bildungsreform einem diskurstheoretisch inspirierten Analyseverfahren unterzogen wurden.

Die Rekonstruktion der Veränderungen des Religionsunterrichtes wurde vor dem Hintergrund der in der Soziologie und der Geschichtswissenschaft formulierten Säkularisierungsthese untersucht. Die Annahme, dass Gesellschaften im Zuge ihrer Modernisierung unvermeidlich das in ihnen vorhandene Irrationale, das Religiöse, abstreifen würden und Religion damit allmählich zum Verschwinden brächten, ist, wie im theoretischen Teil dargestellt, schon lange umstritten und wurde in dieser Arbeit einmal mehr widerlegt.

Dennoch gehen die Meinungen zur staatlichen Religionspolitik Algeriens und dem aus ihr abgeleiteten Verhältnis von öffentlicher Erziehung und Religion auseinander. Während der französische Chronist André Adam Algerien 1965 zur (bis dato) einzigen ehemaligen Kolonie erklärte, die ihr geerbtes laizistisches Bildungswesen in eine konfessionelle Schule umgewidmet habe (vgl. Adam 1965, S. 179; s. 3.3.4), sieht Kateb (2005) aus der Retrospektive wenigstens ein Prinzip der säkularen Schule verwirklicht, die Ko-Instruktion (vgl. S. 190). Auch Hosna (2006) findet in dem 1962 institutionalisierten Bildungssystem einige Aspekte der laizistischen Schule Frankreichs wieder, jedoch

„accompagnées d'un choix d'arabisation lié à la croyance des décideurs en retour à l'arabisme lui-même lié, dans la pensée de certains, à l'Islam et il faut bien le dire à une conception de l'Islam assez conservatrice. Tendances qui ne s'accordent guère, évidemment, avec l'idéologie et les tendances d'une révolution socialiste qui se veut moderne et tournées vers l'avenir.“ (S. 98)

In der Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass entgegen der offiziellen Programmatik und wider die Einschätzung Adams religiöse Bildung in öffentlichen Schulen in den Anfangsjahren tatsächlich nur marginal verankert war und stattdessen ein religiöses Bildungswesen koexistierte. Der Zusammenhang zwischen allgemeiner politischer Ausrichtung und jeweiliger Verankerung des Religionsunterrichtes wird in diesem Zeitraum besonders gut sichtbar. So fasst Mattes (2007) für die ersten Jahre zusammen:

„Die Religionspolitik der algerischen Staatsführungen seit 1962 war reaktionär. Sie wurde diktiert vom politischen Pragmatismus der im Prinzip säkular orientierten politischen und militärischen Führungselite.“ (S. 57)

Mit der Auflösung des religiösen Bildungswesens in den 1970er Jahren, die sich, so wurde gezeigt, v. a. aus den Bestimmungen und dem (neuen) Kurs des öffentlichen Bildungswesens ergab, erhielt islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen eine größere Bedeutung. Zeitgleich – und dies ist kein Zufall - begannen sich auch Politik und Religion stärker mit einander zu verbinden. Das Parteiengesetz von 1989, das politische Parteien mit religiöser Programmatik verbot, kann zwar als ein konzeptioneller Versuch der Säkularisierung gedeutet werden, wurde jedoch nie, wie in der Arbeit problematisiert, umgesetzt. Mattes (2007) fasst Ursachen, Folgen und Perspektiven der politischen Entwicklung wie folgt zusammen:

„Die Zielsetzung der staatlichen algerischen Religionspolitik ist [hingegen] nur bedingt auf die Modernisierung des religiösen Diskurses an sich, die Stärkung des Toleranzgedankens, die größere Akzeptanz auch religiöser Pluralität oder die zielgerichtete Herstellung von Kompatibilität zwischen Modernisierungskurs und (reformierten) religiösen Inhalten ausgerichtet. Dieser mangelnde Nachdruck ist Resultat der sich im Zeitablauf verändernden innenpolitischen Kräftelage zwischen der jeweils in sich noch fraktionierten säkularistischen Strömung auf der einen und der religiös konservativen und islamistisch-fundamentalistischen auf der anderen Seite. Sowohl die starke politische Repräsentanz der religiös Konservativen und Islamisten im Parlament und der Regierung (islamistische Regierungspartei MSP) mit ihrem fundamentalistischen Islamverständnis und ihrer dementsprechenden Ausrichtung an der Scharia als auch die Präsenz von Vertretern der konservativen und islamistischen Strömung im ministeriellen Apparat sorgen dafür, daß säkulare und modernisierende Politikkonzepte verzögert, verhindert oder zumindest verwässert werden. Folge des Gegensatzes ist aber auch, daß es keine staatliche profilierte Unterstützung eines modernisierenden religiösen Kurses und seiner Vertreter gibt. Dieser

Gegensatz, der seit der Unabhängigkeit die politische Entwicklung Algeriens prägt und durch die Eliten, Institutionen und die Gesellschaft geht, wird auch mittelfristig kaum überwunden werden. Für die Religionspolitik bedeutet dies die Unfähigkeit, inhaltlich modernisierende Reformen entwickeln und umsetzen zu können, die langfristig die innergesellschaftlichen Feindbildkonstruktionen aufbrechen und neue Muster des pluralen Zusammenlebens und der gewaltfreien Konfliktaustragung fördern.“ (S. 104)

An den in der Arbeit benannten Interferenzen zwischen Religions- und Erziehungs-, aber auch Religions- und politischem System wurde deutlich, dass die algerische Gesellschaft nicht alle Merkmale primär funktional differenzierter Gesellschaften aufweist. Weder ist das Rechtswesen ein rein säkulares, noch das Bildungswesen ein laizistisches, noch sind religiöse Angelegenheiten Privatsache der Bürger. Die von Luhmann (1990) geschilderten Konsequenzen der Nichteinhaltung der Systemgrenzen – etwa die Optimierung des Religionssystems auf Kosten des Staates (vgl. S. 245) - und weitere, etwa das Hereintragen religiöser Ideale und überkommener Methoden der Koranschulen in das moderne Bildungswesen sowie die Politisierung und Moralisierung des Unterrichtsfaches Religion – zeigten sich hier und wurden als Probleme identifiziert.

An diesen Entwicklungen werden aber auch Grenzen der systemtheoretischen Beschreibung zur Entwicklung von Gesellschaften deutlich. Zwar hält sie eine überzeugende Begründung des Phänomens der Säkularisierung bereit, und die sich hieraus an das Religionssystem ergebenden Anforderungen konnten partiell auch am untersuchten Länderbeispiel identifiziert werden – etwa die vergleichbar größere Aussicht auf Erfolg bei der Rekrutierung von Anhängern mit dem Übergang von primärer zu sekundärer religiöser Dienstleistung. Gleichwohl lassen sich m. E. mit Luhmann stagnierende oder gar regressive gesellschaftliche Entwicklungen, so die Aufweichung funktioneller Differenzierung und die Rückkehr zur Orientierung an Religion als integrativem Prinzip, nicht erklären. Die Theorie funktioneller Differenzierung wäre damit keineswegs eine Beschreibung eines universell anzutreffenden Ist-Zustandes oder eine nahe Zukunftsvision.

Hieran wird die Notwendigkeit der Hinzuziehung weiterer soziologischer Ansätze, etwa Webers Typologie der Herrschaftslegitimation und Foucaults Diskurstheorie, deutlich. Diese Ansätze, wenn auch nur punktuell verfolgt, haben sich in

der Arbeit als fruchtbar erwiesen. So konnte ein Grund für die anhaltende bzw. wachsende Verflechtung weltlicher und religiöser Angelegenheiten in der Herrschaftslegitimierung durch den Islam ausgemacht werden. Die Wirkmächtigkeit öffentlicher Diskurse zum Religionsunterricht im Zuge der zweiten Bildungsreform und ihre Fähigkeit, Realität zu gestalten, wenn nicht sogar zu konstituieren, wurde eben falls sichtbar. Insgesamt darf die Aussagekraft von Supertheorien, sei es die Systemtheorie, sei es der ebenfalls in vieler Hinsicht überzeugende Neo-Institutionalismus, nicht überschätzt werden. Die Entwicklung regionalspezifischer Gesellschaftstheorien, die nicht von außen herangetragen, sondern von innen heraus entstehen, erscheint notwendig. Einige Aspekte solcher fruchtbaren Ansätze, die über bloße Analysen hinausgehen und auch schon Lösungsansätze für konfliktreiche gesellschaftliche Konstellationen in der MENA-Region entwickeln, sollen im Folgenden als Perspektiven weiterer erforderlicher Arbeit skizziert werden.

Trotz der pessimistischen Einschätzung Mattes' (s. o.) lassen sich nämlich tatsächlich einige grundsätzliche Ideen für eine mögliche Gestaltung des Verhältnisses Staat-Religion-Schule formulieren. Hamzawy (2005) bspw. hat unterschiedliche Positionen der arabischen Welt zu möglichen Staatskonzeptionen unter besonderer Berücksichtigung der Zivilgesellschaft referiert. Die von ihm dargestellten Ansätze variieren in ihrer Konzeption der Zivil- bzw. Bürgergesellschaft⁴¹⁹, die es je nach Positionierung säkular oder religiös zu gestalten gelte. Einigkeit scheint es jedoch insofern zu geben, als alle Akteure der Zivilgesellschaft als Pendant zum (autoritären) Staat großes Gewicht beimessen und weniger vielleicht an eine demokratische Umgestaltung der Politik glauben (oder diese sowieso grundsätzlich ablehnen) denn an eine Zurückdrängung staatlicher Kontrolle aus dieser intermediären Sphäre (vgl. S. 29 ff.). Insofern könnte ein Kompromiss zwischen der erwünschten Bewahrung der eigenen religiösen Identität bei gleichzeitiger politischer Öffnung und Demokratisierung oder zumindest gesellschaftlicher Modernisierung⁴²⁰ tatsächlich in der Stärkung einer nicht säkular gestalteten, sondern

⁴¹⁹ Der Begriff der Bürgergesellschaft wird insbesondere von den nicht-säkularen Positionen als im islamischen Raum verbreiteter, alternativer Begriff zur Zivilgesellschaft verwendet (vgl. Hamzawy 2005, S. 26).

⁴²⁰ Der Konflikt, in der Arbeit begrifflich gefasst als Oszillieren zwischen Authentizität und Aktualität, wurde in programmatischen Schriften herausgearbeitet und ist nicht als normative Vorgabe,

das religiöse Stiftungswesen (*wakf*) und religiöse Organisationen einbeziehenden Bürgergesellschaft bestehen, die allgemein mit dem Erhalt religiöser Traditionen und im Besonderen mit bekenntnisorientierter religiöser Bildung *außerhalb* des staatlichen Bildungswesens beauftragt wäre. Die Rolle des Staates als Verwalter zwar des Stiftungsvermögens insgesamt, nicht jedoch als Begünstiger *einzelner*, ihm wohlgesonnener Vereinigungen, wäre eine denkbare Alternative zu einem radikalen Laizismus oder einer zu engen Verquickung zwischen Staat und Religion. Roussier (1960) hat sie, wenngleich noch aus kolonialer Perspektive und als Lösung für das Problem der (mangelnden) Umsetzung des Gesetzes von 1907, bereits 1960 entwickelt; hieran wird ersichtlich, dass der algerische Staat die Verwaltung religiöser Angelegenheiten nicht adäquater zu gestalten vermocht hat.⁴²¹

Dieses Konzept würde m. E. jedoch nur dann aufgehen, wenn eine so konzipierte Bürgergesellschaft keine *politischen* Gruppierungen oder Oppositionsparteien und ebenso wenig islamistische Vereinigungen versammeln würde; andernfalls wäre eine erneute Vermischung bzw. Instrumentalisierung der Religion unausweichlich.

Um seinen Stellenwert in einer in diesem Sinne neugestalteten und an anderen Werten (z. B. Werte-Pluralismus) ausgerichteten Gesellschaft zu bewahren, wird auch das Religionssystem gezwungen sein, sich den Bedingungen einer funktional differenzierten Gesellschaft anzupassen. Hierzu gehört nach Luhmann (1990) z. B. die „Entwicklung komplexitätsadäquate(r) Formen religiöser Dogmatik“ (S. 253), die gerade *nicht* in einem Import systemfremder Mechanismen⁴²² bestehen dürfe, sowie das Überdenken von Formen und Inhalten religiöser Kommunikation (vgl. S. 263). Keine Chance sieht er in dem Versuch des Religionssystems, den Umbau der Gesellschaft mit systemimmanenten Mitteln zu bekämpfen, denn „unter der Strukturbedingung funktionaler Differenzierung (würde) jeder Versuch,

sondern, wie auch bei Rarrbo (1995) deutlich wird, als „question qui domine le champ politique et idéologique arabe et maghrébin, [...]“ (S. 169) zu verstehen.

⁴²¹ Ähnlich zieht auch Rouadjia (1990) zwischen dem französischen Kolonialregime und der postkolonialen algerischen Regierungspraxis Parallelen (vgl. S. 8).

⁴²² Luhmann (1990) nennt hier als Beispiel die Demokratisierung kirchlicher Organisationen (vgl. ebd.).

Säkularisierung mit religionsspezifischen Mitteln aufzuhalten, genau die Bedingung verschärfen, die der Auslöser ist: funktionale Differenzierung.“ (S. 247)

Hamzawy (2005) identifiziert auch Positionen, die nicht nur den staatlichen Despotismus für politische Probleme verantwortlich machen, sondern u. a. das Bildungssystem in seiner „traditionelle(n), autoritäre(n) Form.“ (S. 36) Insofern hat Bildung noch mehr mit Demokratie zu tun, als gemeinhin schon angenommen.⁴²³ Inwieweit hierbei ein pluralistisch konzipierter, weltanschaulich neutraler und sich in eine Beobachterperspektive hineinversetzender Religionsunterricht eine besondere Rolle spielen kann und muss, ist verdeutlicht worden. Die von Twardella (2012) für den islamischen Religionsunterricht in Deutschland formulierten Minimalkriterien – seine bildungstheoretische Grundlegung und seine Stellung zwischen Theologie und Pädagogik (vgl. S. 286) – können als notwendige Grundnormen einer jeden religiösen Bildung im öffentlichen Schulwesen übernommen werden. Zu unterstreichen ist dabei noch einmal, dass ausgehend von einer funktional differenzierten Gesellschaft und dem aus dieser Konstellation resultierenden, beobachtenden, nicht in religiöse Praxen einübenden Religionsunterricht an öffentlichen Schulen dieser *nicht* über die Zukunft religiöser *Bindungen* entscheiden kann; sein Auftrag ist, wie in dieser Arbeit herausgearbeitet und von Tremml (2000) pointiert formuliert, ein anderer:

„Immerhin kann religiöse Bildung auch heute in einer weitgehend säkularisierten und pluralistischen Gesellschaft Bilder religiöser Bindungen offerieren, über deren Als-ob-Funktion aufklären und kommunizieren. Ob durch eine solche Bildung, die den Weg nicht mehr hinter die Aufklärung zurück, sondern durch sie hindurch sucht, selbst eine Bindung entsteht, ist nicht mehr in der Pädagogen Hand – Theologen würden hier vielleicht sagen: sondern ‚in Gottes Hand‘.“ (S. 248)

Ausblick

Curriculumforschung mit der Abschätzung möglicher politischer und gesellschaftlicher Konsequenzen des jeweils national- oder regionalspezifischen Curriculums erfordert eine interdisziplinäre Perspektive, die nur in größeren Forschungszu-

⁴²³ Einen ersten Überblick über Studien zum Zusammenhang zwischen Demokratie und Bildung kann man mit Beck-Reinhardt 2003, S. 49 ff. gewinnen.

sammenhängen realisiert werden kann. Für bestimmte Unterrichtsfächer hat es solche Forschungsverbünde in bilateraler Perspektive bereits gegeben.⁴²⁴ In Forschungsdesigns, die größere, wenn nicht gar globale Konstellationen in den Blick nehmen, fordert die Datenvielfalt häufig einen Tribut: den der Tiefenschärfe.⁴²⁵ Insofern können Länderstudien nicht in jedem Fall durch große Datenauswertungen ersetzt werden, sollten jedoch in theoretisch fundierte vergleichende Untersuchungen einmünden.

Die vorliegende Arbeit bietet zahlreiche direkt anschließende Forschungsfragen. Eine beträfe die tatsächliche Unterrichts*praxis* des algerischen Religionsunterrichtes, d. h. seine inhaltliche Füllung jenseits von politischen Vorgaben. Ebenfalls lohnenswert erscheint eine Untersuchung der Lehrwerke des Religionsunterrichtes im Wandel der Zeit, die nicht nur sich verändernde Auffassungen von der mit ihm intendierten Wirkung offenbaren würde, sondern gemäß der Einschätzung von Schulbüchern als „Lehrer(n) der Lehrer“ (Lähnemann 2012, S. 199) Schlüsse auf die Praxis erlaubten. Schließlich und letztendlich – ohne dass die Liste an dieser Stelle tatsächlich schon abgeschlossen wäre – würden stärker sozialisationstheoretisch fundierte Studien nachvollziehen müssen, an welchem Ort und zu welchem biographischen Zeitpunkt algerische SchülerInnen tatsächlich in ihren religiösen Ansichten und Wertesystemen nachhaltig geprägt werden – und mit ihren Ergebnissen die aufgeladene Debatte über Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vielleicht zu entschärfen vermögen.

⁴²⁴ Hier sei exemplarisch auf das vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung herausgegebene Themenheft zur Aufarbeitung des Algerienkrieges in algerischen und französischen Geschichtsschulbüchern verwiesen (2004).

⁴²⁵ Insbesondere Schriewer (1987) übt starke Kritik an von ihm als „uniplan“ bezeichneten Vergleichen, „die die anvisierten Vergleichsobjekte in ihrer jeweils vorfindlichen Faktizität (in einer noch nicht durch Theorie vermittelten Relationierungsoperation) zueinander in Beziehung setzen und sich dabei auf ein und denselben, durch homologe Merkmalsdimensionen abgesteckten Analyse-Ebene aufhalten.“ (S. 632)

Nachweis der französischen Gesetzestexte

Gesetz vom 16.06.1851: Loi du 16 juin 1851 sur la constitution de la propriété foncière en Algérie. In: Bulletin des Lois de la République française Nr. 404, S. 695-700. Verfügbar unter

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k486126n/f710.image.r=%22Loi+du+16+juin+1851+sur+la+constitution+de+la+propri%C3%A9t%C3%A9+fonci%C3%A8re+en+Alg%C3%A9rie%22> [13.06.2012].

Gesetz vom 08.03.1882: Loi n° 11, 696 du 8 mars 1882 qui rend l'enseignement primaire obligatoire. In: Bulletin des Lois de la République française Nr. 690, S. 381-385. Verfügbar unter <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/loi.pdf> [13.06.2012].

Dekret vom 13.02.1883: Décret du 13 février 1883; auszugsweise bei Colonna (1975) abgedruckt (vgl. S. 18).

Dekret vom 30.10.1886: Décret du 30 octobre 1886; Loi portant sur l'organisation de l'enseignement primaire. In: Bulletin des Lois de la République française Nr. 1046, S. 873-888.

Verfügbar unter

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k214120q/f899.image.r=13%20f%C3%A9vrier> [17.10.2012].

Dekret vom 18.10.1892: Décret du 18 octobre 1892; auszugsweise bei Colonna (1975) abgedruckt (vgl. S. 19).

Gesetz vom 09.12.1905: Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État. In: JORF vom 11.12.1905. Verfügbar unter <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/eglise-etat/sommaire.asp#loi> [13.06.2012].

27.09.1907 Décret étendant à l'Algérie le bénéfice de la loi de séparation des Églises et de l'État. In JORF vom 30.09.1907. Verfügbar unter <http://www.eglise-etat.org/Algerie1905.html> [05.09.2012].

Nachweis der algerischen Gesetzestexte 1962-2010 (nach Gesetzesart und chronologisch geordnet)⁴²⁶

Verfassungen

Verfassung vom 10.09.1963. In: JORA Nr. 64 vom 10.09.1963, S. 888-894. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/064/FP888.pdf> [18.09.2012].

Verfassung vom 22.11.1976: Ordonnance n° 76-97 du 30 Dhou Al Kaada 1396 correspondant au 22 novembre 1976 portant promulgation de la constitution de la République algérienne démocratique et populaire, et proclamation des résultats définitifs du référendum du 19 novembre 1976. In: JORA Nr. 94 vom 24.11.1976, S. 1039-1066. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/094/Fp1040.pdf> [11.09.2012].

Verfassung vom 28.02.1989: Décret Présidentiel n° 89-18 du 28 février 1989 relatif à la publication au journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire, de la révision constitutionnelle adoptée par référendum du 23 février 1989. In: JORA Nr. 9 vom 01.03.1989, S. 188-210. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/009/Fp188.pdf> [11.09.2012].

Verfassung vom 07.12.1996: Décret Présidentiel n° 96-438 du 07 décembre 1996 relatif à la promulgation au Journal Officiel de la République algérienne démocratique et populaire de la révision constitutionnelle adoptée par référendum du 28 novembre 1996. In: JORA Nr. 76 vom 08.12.1996, S. 5-27. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1996/076/Fp5.pdf> [11.09.2012].

Verfassung vom 10.04.2002: Loi n° 02-03 du 10 avril 2002 portant révision constitutionnelle. In: JORA Nr. 25 vom 14.04.2002, S.11. <http://joradp.dz/Jo2000/2002/025/Fp11.pdf> [20.06.2012].

Verfassung vom 15.11.2008: Loi n° 08-19 du 15 novembre 2008 portant révision constitutionnelle. In: JORA Nr. 63 vom 16.11. 2008, S. 8-9. <http://joradp.dz/Jo2000/2008/063/Fp8.pdf> [20.06.2012].

Gesetze

Gesetz Nr. 82-11: Loi n° 82-11 du 21 août 1982 relative à l'investissement économique privé national. In: JORA Nr. 34 vom 24.08. 1982, S. 1166-1171. <http://joradp.dz/Jo6283/1982/034/Fp1166.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 84-05: Loi n° 84-05 du 07 janvier 1984 portant planification des effectifs du système éducatif. In: JORA Nr. 2 vom 10.01.1984, S. 32-34. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/002/Fp32.pdf> [11.09.2012].

⁴²⁶ Für die vorliegende Dissertation wurden ausschließlich die Internetversionen der Gesetzestexte verwendet. Auf den Hinweis „Online verfügbar unter“ wird deshalb bei den Einzelnachweisen verzichtet. Die URL bezieht sich jeweils nur auf die erste Seite; eine Angabe für den gesamten Gesetzestext ist auf Grund der Speicherung der Seiten als einzelne pdf-Dokumente nicht möglich. Um den gesamten Gesetzestext einsehen zu können, empfiehlt sich die Suche über die Navigationsseite <http://joradp.dz/HFR/Index.htm>.

Gesetz Nr. 84-11: Loi n° 84-11 du 09 juin 1984 portant code de la famille. In: JORA Nr. 24 vom 12.06.1984, S. 612-625. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/024/Fp612.pdf> [11.09.2012].

Gesetz Nr. 87-15: Loi n° 87-15 du 21 juillet 1987 relative aux associations. In: JORA Nr. 31 vom 29.07.1987, S. 786-788. <http://joradp.dz/Jo8499/1987/031/Fp786.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 89-11: Loi n° 89-11 du 05 juillet 1989 relative aux associations à caractère politique. In: JORA Nr. 27 vom 05.07.1989, S. 604-607. <http://joradp.dz/Jo8499/1989/027/Fp604.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 91-05: Loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe In: JORA Nr. 3 vom 16.01.1991, S. 38-41. <http://joradp.dz/Jo8499/1991/003/Fp38.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 91-10: Loi n° 91-10 du 27 avril 1991 relative aux biens wakfs. In: JORA Nr. 21 vom 08.05.1991, S. 573-576. <http://joradp.dz/Jo8499/1991/021/Fp573.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 99-08: Loi n° 99-08 du 13 juillet 1999 relative au rétablissement de la concorde civile. In: JORA Nr. 46 vom 13.07.1999, S. 3-7. <http://joradp.dz/Jo8499/1999/046/Fp3.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 01-07: Loi n° 01-07 du 22 mai 2001 modifiant et complétant l'ordonnance n° 91-10 du 27 avril 1991 relative aux biens wakfs. In: JORA Nr. 29 vom 23.05.2001, S. 6. <http://joradp.dz/Jo2000/2001/029/Fp6.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 06-07: Loi n° 06-07 du 17 avril 2006 portant approbation de l'ordonnance n° 06-01 du 28 Moharram 1427 correspondant au 27 février 2006 portant mise en œuvre de la Charte pour la paix et la réconciliation nationale. In: JORA Nr. 27 vom 26.04.2006, S. 3. <http://joradp.dz/Jo2000/2006/027/Fp3.pdf> [20.06.2012].

Gesetz Nr. 08-04: Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. In: JORA Nr. 4 vom 27.01.2008, S. 6-17. <http://joradp.dz/Jo2000/2008/004/Fp6.pdf> [20.06.2012].

Anordnungen

Anordnung Nr. 65-182: Ordonnance n° 65-182 du 10 juillet 1965 portant constitution du Gouvernement. In: JORA Nr. 58 vom 13.07.1965, S. 671. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1965/058/FP671.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 66-133: Ordonnance n° 66-133 du 02 juin 1966 portant statut général de la fonction publique. In: JORA Nr. 46 vom 08.06.1966, S. 426-451. <http://joradp.dz/Jo6283/1966/046/Fp426.pdf> [20.06.2012].

Anordnung Nr. 68-71: Ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 portant statut des établissements de l'enseignement privé. In: JORA Nr. 30 vom 12.04.1968, S. 282-283. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/030/Fp282.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 69-1: Ordonnance n° 69-1 du 02 janvier 1969 portant adoption d'une procédure exceptionnelle pour la réalisation du programme spécial de construction de collèges d'enseignement général en 1969. In: JORA Nr. 1 vom 03.01.1969, S. 2-3. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/001/Fp2.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 69-96: Ordonnance n° 69-96 du 6 décembre 1969 portant statut du personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 104 vom 12.12.1969, S. 1182. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/104/Fp1182.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 70-53: Ordonnance n° 70-53 du 21 juillet 1970 portant constitution du Gouvernement. In: JORA Nr. 63 vom 24.07.1970, S. 702. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/063/Fp702.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 71-64: Ordonnance n° 71-64 du 22 septembre 1971 portant création d'une école nationale de formation des cadres. In: JORA Nr. 79 vom 28.09.1971, S. 1034-1036. <http://joradp.dz/Jo6283/1971/079/Fp1034.pdf> [20.06.2012].

Anordnung Nr. 71-73: Ordonnance n° 71-73 du 08 novembre 1971 portant révolution agraire, charte de la révolution agraire. In: JORA Nr. 97 vom 30.11.1971, S. 1281-1300. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/097/Fp1281.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 71-79: Ordonnance n° 71-79 du 03 décembre 1971 relative à l'association. In: JORA Nr. 105 vom 24.12.1971, S. 1410-1412. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/105/Fp1410.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 76-35: Ordonnance 76-35 du 16 avril portant organisation de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 33 du 23 avril 1976, S. 428-438. <http://joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp428.pdf> [20.06.2012].

Anordnung Nr. 76-57: Ordonnance n° 76-57 du 05 juillet 1976 portant publication de la charte nationale, et procès-verbal de proclamation des résultats du référendum sur la charte nationale. In: JORA Nr. 61 vom 30.07. 1976, S. 714-770. <http://joradp.dz/Jo6283/1976/061/Fp714.pdf> [20.06.2012].

Anordnung Nr. 76-77: Ordonnance n° 76-77 du 11 août 1976 fixant le jour de repos hebdomadaire. In: JORA Nr. 66 vom 17.08.1976, S. 806. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/066/Fp806.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 03-09: Ordonnance n° 03-09 du 13 août 2003 modifiant et complétant l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 48 vom 13.08.2003, S. 3-4. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2003/048/Fp3.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 05-02: Ordonnance n° 05-02 du 27 février 2005 modifiant et complétant la loi n° 84-11 du 9 juin 1984 portant code de la famille. In: JORA Nr. 15 vom 27.02.2005, S. 17-20. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/015/Fp17.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 05-07: Ordonnance n° 05-07 du 23 août 2005 fixant les règles générales régissant l'enseignement dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement. In: JORA Nr. 59 vom 28.08.2005, S. 8-9. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/059/Fp8.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 06-01: Ordonnance n° 06-01 du 27 février 2006 portant mise en œuvre de la Charte pour la paix et la réconciliation nationale. In: JORA Nr. 11 vom 28.02.2006, S. 3-15. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2006/011/Fp3.pdf> [11.09.2012].

Anordnung Nr. 06-03: Ordonnance n° 06-03 du 15 juillet 2006 portant statut général de la fonction publique. In: JORA Nr. 46 vom 16.07.2006, S. 3-18. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2006/046/FP3.pdf> [11.09.2012].

Dekrete

Dekret Nr. 62-1: Décret n° 62-1 du 27 septembre 1962 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 1 vom 26.10.1962, S. 13. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1962/901/Fp13.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 62-147: Décret n° 62-147 du 28 décembre 1962 interdisant la consommation de l'alcool et des boissons alcoolisées aux algériens de confession musulmane. In: JORA Nr. 1 vom 04.01.1963, S. 2. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/001/Fp2.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-80: Décret n° 63-80 du 4 mars 1963 portant organisation du ministère des habous. In: JORA Nr. 12 vom 12.03.1963, S. 254. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/012/Fp254.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-121: Décret n° 63-121 du 18 avril 1963 portant organisation du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 23 vom 19.04.1963, S. 359. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/023/Fp359.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-243: Décret n° 63-243 du 03 juillet 1963 relatif au recrutement des moniteurs de l'enseignement public. In: JORA Nr. 48 vom 16.07.1963, S. 722-723. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/048/Fp722.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-255: Décret n° 63-255 du 16 juillet 1963 portant publication du protocole algéro-français relatif à la répartition des établissements d'enseignement. In: JORA Nr. 52 vom 30.07.1963, S. 758-760. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/052/Fp758.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-281: Décret n° 63-281 du 26 juillet 1963 modifiant le décret n° 63-121 du 18 avril 1963 portant organisation du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 52 vom 30.07.1963, S. 769-770. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/052/Fp769.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-373: Décret n° 63-373 du 18 septembre 1963 Portant nomination de (sic) membres du gouvernement. In: JORA Nr. 68 vom 18.09.1963, S. 976. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/068/Fp976.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-409: Décret n° 63-409 du 14 octobre 1963 portant équivalence des diplômes et titres délivrés par les facultés et instituts d'arabe en vue de l'accès aux fonctions administratives et d'enseignement. In: JORA Nr. 78 vom 22.10.1963, S. 1054-1055. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/078/Fp1054.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 63-495: Décret n° 63-495 du 31 décembre 1963 portant création du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 6 vom 17.01.1964, S. 52. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/006/Fp52.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 64-6: Décret n° 64-6 du 10 janvier 1964 portant création de la licence ès-lettres arabes. In: JORA Nr. 7 vom 21.01.1964, S. 63-64. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/007/Fp63.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 64-10: Décret n° 64-10 du 11 janvier 1964 portant organisation de l'enseignement religieux en Algérie. In: JORA Nr. 6 vom 17.01.1964, S. 58. <http://joradp.dz/Jo6283/1964/006/Fp58.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 64-99: Décret n° 64-99 du 19 mars 1964 portant création d'une commission consultative pour l'intégration des maîtres de langue arabe de l'enseignement libre dans les cadres de l'enseignement public. In: JORA Nr. 25 vom 24.03.1964, S. 380. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/025/Fp380.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 64-163: Décret n° 64-163 du 08 juin 1964 portant organisation du ministère de l'orientation nationale. In: JORA Nr. 50 vom 19.06.1964, S. 699-700. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/050/Fp699.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 64-191: Décret n° 64-191 du 24 juin 1964 portant création du diplôme El-Ahlya (Brevet élémentaire arabe). In: JORA Nr. 54 vom 03.07.1964, S. 756-757. <http://joradp.dz/Jo6283/1964/054/Fp756.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 64-222: Décret n° 64-222 du 06 août 1964 modifiant le décret n° 64-163 du 8 juin 1964 portant organisation du ministère de l'orientation nationale. In: JORA Nr. 66 vom 14.08.1964, S. 906. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/066/Fp906.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 64-283: Décret n° 64-283 du 17 septembre 1964 portant réglementation des biens habous publics. In: JORA Nr. 77 vom 22.09.1964, S. 1054-1055. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/077/Fp1054.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 65-168: Décret n° 65-168 du 1er juin 1965 précisant les attributions du ministre de la réforme administrative et de la fonction publique. In: JORA Nr. 48 vom 08.06.1965, S. 588-589. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1965/048/Fp588.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 65-207: Décret n° 65-207 du 11 août 1965 portant organisation de l'administration centrale du ministère des habous. In: JORA Nr. 71 vom 27.08.1965, S. 789. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1965/071/Fp789.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 65-208: Décret n° 65-208 du 12 août 1965 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 71 vom 27.08.1965, S. 784-785. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1965/071/Fp784.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 66-38: Décret n° 66-38 du 11 février 1966 portant création d'un brevet d'enseignement général. In: JORA Nr. 14 vom 18.02.1966, S. 151-152. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/014/Fp151.pdf> [11.09.2012].

Dekret 66-45: Décret n° 66-45 du 18 février 1966 portant création d'un conseil supérieur islamique. In: JORA Nr. 15 vom 22.02.1966, S. 162-163. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/015/Fp162.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 66-176: Décret n° 66-176 du 08 juin 1966 portant établissement et fonctionnement des écoles normales primaires. In: JORA Nr. 53 vom 21.06.1966, S. 613. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/053/Fp613.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 66-187: Décret n° 66-187 du 21 juin 1966 créant une commission nationale pour l'éducation, la science et la culture. In: JORA Nr. 56 vom 01.07.1966, S. 641-615. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/056/Fp641.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 66-328: Décret n° 66-328 du 09 novembre 1966 modifiant le décret n° 66-176 du 03 juin 1966 portant établissement et fonctionnement des écoles normales primaires. In: JORA Nr. 98 vom 18.11.1966, S. 1154. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/098/Fp1154.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 67-185: Décret n° 67-185 du 14 septembre 1967 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 79 vom 26.09.1967, S. 840-841. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1967/079/Fp840.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 68-46: Décret n° 68-46 du 06 février 1968 créant un baccalauréat de technicien. In: JORA Nr. 14 vom 08.02.1968, S. 150. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/014/Fp150.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 68-95: Décret n° 68-95 du 26 avril 1968 portant application de l'ordonnance n° 68-92 du 25 avril 1968 rendant obligatoire, pour les fonctionnaires et assimilés, la connaissance de la langue nationale. In: JORA Nr. 36 vom 03.05.1968, S. 354-355. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/036/Fp354.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 68-187: Décret n° 68-187 du 23 mai 1968 portant organisation de l'administration centrale du ministère des habous. In: JORA Nr. 45 vom 04.06.1968, S. 707-708. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/045/Fp707.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 68-192: Décret n° 68-192 du 28 mai 1968 portant création du diplôme 'El-Ahlya des sciences islamiques'. In: JORA Nr. 45 vom 04.06.1968, S. 708-709. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/045/Fp708.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 68-385: Décret n° 68-385 du 3 juin 1968 modifiant et complétant le décret n° 64-10 du 11 janvier 1964 portant organisation de l'enseignement religieux en Algérie. In: JORA Nr. 50 vom 21.06.1968, S. 781-782. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/050/Fp781.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 68-449: Décret n° 68-449 du 16 juillet 1968 portant création d'instituts islamiques relevant du ministère des habous. In: JORA Nr. 61 vom 30.07.1968, S. 886. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/061/Fp886.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 69-154: Décret n° 69-154 du 2 octobre 1969 portant extension au personnel de l'enseignement du ministère des habous des dispositions statutaires et réglementaires applicable au personnel relevant du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 85 vom 07.10.1969, S. 961. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/085/Fp961.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 69-171: Décret n° 69-171 du 31 octobre 1969 portant création de la commission nationale de réforme de l'enseignement. In: JORA Nr. 96 vom 14.11.1969, S. 1100. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/096/Fp1100.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 70-55: Décret n° 70-55 du 16 avril 1970 portant création d'un examen du niveau pour le personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 36 vom 21.04.1970, S. 423. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/036/Fp423.pdf> [11.09.2012].

Dekret 70-56: Décret n° 70-56 du 16 avril 1970 fixant l'échelonnement indiciaire applicable aux imams et agents du culte musulman et organisant leurs carrières. In: JORA Nr. 36 vom 21.04.1970, S. 424. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/036/Fp424.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 70-103: Décret n° 70-103 du 13 juillet 1970 relatif aux conditions de validation, au titre du régime général des retraites de l'Etat, des services pris en compte pour l'intégration et le reclassement des maîtres de langue arabe. In: JORA Nr. 62 vom 21.07.1970, S. 699. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/062/Fp699.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 71-122: Décret n° 71-122 du 13 mai 1971 portant attributions du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire. In: JORA Nr. 40 vom 18.05.1971, S. 503-504. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/040/Fp503.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 71-128: Décret n° 71-128 du 13 mai 1971 portant création du baccalauréat de l'enseignement originel. In: JORA Nr. 40 vom 18.05.1971, S. 510. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/040/Fp510.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 71-129: Décret n° 71-129 du 13 mai 1971 portant création du diplôme «El Ahlya de l'enseignement originel». In: JORA Nr. 40 vom 18.05.1971, S. 510-511. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/040/Fp510.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 71-173: Décret n° 71-173 du 17 juin 1971 relatif à l'enseignement technique. In: JO Nr. 53 vom 29.08.1971, S. 716-717. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/053/Fp716.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 71-188: Décret n° 71-188 du 30 juin 1971 portant création de collèges d'enseignement moyen (C.E.M.). In: JORA Nr. 56 vom 09.07.1971, S. 754-755. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/056/Fp754.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 71-299: Décret n° 71-299 du 31 décembre 1971 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'enseignement originel et des affaires religieuses. In: JORA Nr. 6 vom 21.01.1972, S. 48-49. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/006/Fp48.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 72-40: Décret N° 72-40 du 10 février 1972 portant création du brevet d'enseignement moyen. In: JORA Nr. 13 vom 15.02.1972, S. 163-164. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/013/Fp163.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 74-224: Décret N° 74-224 du 15 novembre 1974 fixant les modalités d'application de l'article 49 de l'ordonnance n° 69-96 du 6 décembre 1969 portant statut du personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 94 vom 22.11.1974, S. 974-975. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1974/094/Fp974.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 75-37: Décret n° 75-37 du 27 février 1975 portant interdiction de l'élevage du porc. In: JORA Nr. 19 vom 07.03.1975, S. 241. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1975/019/Fp241.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 76-66: Décret n° 76-66 du 16 avril 1976 relatif au caractère obligatoire de l'enseignement fondamental. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1976, S. 432. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp432.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 76-67: Décret n° 76-67 du 16 avril relatif à la gratuité de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1976, S. 432-433. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp432.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 76-71: Décret n° 76-71 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1976, S. 435-436. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp435.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 76-72: Décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1976, S. 436-438. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp436.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 76-73: Décret n° 76-73 du 16 avril 1976 relatif à l'application de l'article 10 de l'ordonnance 76-36 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1976, S. 438. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/033/Fp438.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 77-73: Décret n° 77-73 du 23 avril 1977 portant réorganisation des structures du Gouvernement. In: JORA Nr. 37 vom 08.05.1977, S. 519. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/037/Fp519.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 77-139: Décret n° 77-139 du 8 octobre 1977 portant transfert de l'enseignement originel au ministère de l'éducation. In: JORA Nr. 71 vom 09.10.1977, S. 855. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/071/Fp855.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 77-154: Décret n° 77-154 du 22 octobre 1977 relatif à l'intégration dans l'enseignement public du personnel enseignant exerçant dans les établissements de l'enseignement privé. In: JORA Nr. 73 vom 23.10.1977, S. 872-873. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/073/Fp872.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 77-155: Décret n° 77-155 du 22 octobre 1977 relatif à l'intégration du personnel d'administration générale exerçant dans les établissements de l'enseignement privé. In: JORA Nr. 73 vom 23.10.1977, S. 873-874. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/073/Fp873.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 77-175: Décret n° 77-175 du 30 novembre 1977 portant attributions et organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation. In: JORA Nr. 80 vom 11.12.1977, S. 963-965. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/080/Fp963.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 78-125: Décret n° 78-125 du 27 mai 1978 portant intégration du baccalauréat de l'enseignement originel au diplôme de baccalauréat d'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 22 vom 30.05.1978, S. 359. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1978/022/Fp359.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 78-126: Décret n° 78-126 du 27 mai 1978 portant intégration du diplôme „Al Ahlya” de l'enseignement originel au brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). In: JORA Nr. 22 vom 30.05.1978, S. 360. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1978/022/Fp360.pdf> [20.06.2012].

Dekret Nr. 79-57: Décret n° 79-57 du 08 mars 1979 portant organisation et formation du Gouvernement. In: JORA Nr. 11 vom 13.03.1979, S. 175. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1979/011/Fp175.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-17: Décret n° 80-17 du 2 février 1980 modifiant et complétant l'ordonnance n° 69-96 du 6 décembre 1969 portant statut du personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 6 vom 05.02.1980, S. 100. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/006/Fp100.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-18: Décret n° 80-18 du 31 janvier 1980 portant attributions du Ministre de l'éducation. In: JORA Nr. 6 vom 05.02.1980, S. 101-102. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/006/Fp101.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-19: Décret n° 80-19 du 31 janvier 1980 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation. In: JORA Nr. 6 vom 05.02.1980, S. 102-107. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/006/Fp102.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-30: Décret n° 80-30 du 09 février 1980 portant attributions du Ministre des affaires religieuses. In: JORA Nr. 7 vom 12.02.1980, S. 150. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/007/Fp150.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-31: Décret n° 80-31 du 09 février 1980 Portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 7 vom 12.02.1980, S. 150-152. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/007/Fp150.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-120: Décret n° 80-120 du 12 avril 1980 modifiant et complétant le décret n° 66-45 du 18 février 1966 portant création d'un conseil supérieur islamique. In: JORA Nr. 16 vom 15.04.1980, S. 467-468. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/016/Fp467.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-123: Décret n° 80-123 du 19 avril 1980 portant statut particulier des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 17 vom 22.04.1980, S. 476-477. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/017/Fp476.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 80-176: Décret n° 80-176 du 15 juillet 1980 portant composition du Gouvernement. In: JORA Nr. 30 vom 22.07.1980, S. 794-795. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/030/Fp794.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-37: Décret n° 81-37 du 14 mars 1981 fixant les attributions du Ministre de l'éducation et de l'enseignement fondamental. In: JORA Nr. 11 vom 17.03.1981, S. 180-182. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/011/Fp180.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-39: Décret n° 81-39 du 14 mars 1981 fixant les attributions du secrétaire d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. In: JORA Nr. 11 vom 17.03.1981, S. 197-200. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/011/Fp197.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-94: Décret n° 81-94 du 09 mai 1981 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation et de l'enseignement fondamental. In: JORA Nr. 19 vom 12.05.1981, S. 439-443. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/019/Fp439.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-102: Décret N° 81-102 du 23 mai 1981 portant création et fixant les statuts des instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 21 vom 26.05.1981, S. 508-510. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/021/Fp508.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-117: Décret n° 81-117 du 06 juin 1981 portant organisation de l'administration centrale du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. In: JORA Nr. 23 vom 09.06.1981, S. 568-574. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/023/Fp568.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 81-317: Décret n° 81-317 du 28 novembre 1981 portant organisation des études dans les instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 48 vom 01.12.1981, S. 1205-1206. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/048/Fp1205.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 82-22: Décret n° 82-22 du 16 janvier 1982 modifiant le décret n° 81-37 du 14 mars 1981 portant attributions du ministre de l'éducation et de l'enseignement fondamental. In: JORA Nr. 3 vom 19.01.1982, S. 80. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/003/Fp80.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 82-171: Décret n° 82-171 du 24 avril 1982 modifiant le décret n° 76-71 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement de l'école fondamentale. In: JORA Nr. 17 vom 27.04.1982, S. 579. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/017/Fp579.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 82-172: Décret n° 82-172 du 24 avril 1982 modifiant le décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 18 vom 04.05.1982, S. 635-636. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/018/Fp635.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 82-187: Décret n° 82-187 du 22 mai 1982 portant organisation de l'administration générale du secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique. In: JORA Nr. 21 vom 25.05.1982, S. 745-750. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/021/Fp745.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 83-476: Décret n° 83-476 du 06 août 1983 portant organisation des études à l'école nationale de Meftah pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 33 vom 09.08.1983, S. 1362-1363. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1983/033/Fp1362.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 84-12: Décret n° 84-12 du 22 janvier 1984 portant organisation et composition du Gouvernement. In: JORA Nr. 4 vom 24.01.1984, S. 74-76. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/004/FP74.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 84-121: Décret n° 84-121 du 19 mai 1984 fixant les attributions du ministre de l'éducation nationale et celles du vice-ministre chargé de l'enseignement secondaire et technique. In: JORA Nr. 21 vom 22.05.1984, S. 506-509. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/021/Fp506.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 84-182: Décret n° 84-182 du 04 août 1984 portant création de l'université des sciences islamiques „Emir Abdelkader”. In: JORA Nr. 32 vom 07.08.1984, S. 815. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/032/Fp815.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 85-123: Décret n° 85-123 du 21 mai 1985 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 22 vom 22.05.1985, S. 451-454. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/022/Fp451.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 85-127: Décret n° 85-127 du 21 mai 1985 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 22 vom 22.05.1985, S. 459-460. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/022/Fp459.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 85-188: Décret n° 85-188 du 16 juillet 1985 modifiant le décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 30 vom 17.07.1985, S. 657-658. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/030/Fp657.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 85-304: Décret n° 85-304 du 14 décembre 1985 portant convocation du corps électoral pour le référendum sur l'enrichissement de la Charte nationale. In: JORA Nr. 52 vom 16.12.1985, S. 1238. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/052/Fp1238.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 85-314: Décret n° 85-314 du 24 décembre 1985 relatif à la formation continue du personnel du culte. In: JORA Nr. 55 vom 25.12.1985, S. 1306-1307. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/055/Fp1306.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 86-22: Décret n° 86-22 du 09février 1986 relatif à la publication au journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire de la Charte nationale adoptée par référendum du 16 janvier 1986. In: JORA Nr. 7 vom 16.02.1986, S. 96-188. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/007/FP93.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 86-33: Décret n° 86-33 du 18 février 1986 modifiant le décret n° 84-12 du 22 janvier 1984 portant organisation et composition du Gouvernement. In: JORA Nr. 9 vom 26.02.1986, S. 223. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/009/Fp223.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 86-130: Décret n° 86-130 du 20 mai 1986 modifiant le décret n° 85-127 du 21 mai 1985 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 21 vom 21.05.1986, S. 566-567. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/021/Fp566.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 86-204: Décret n° 86-204 du 19 août 1986 modifiant et complétant le décret n° 81-317 du 28 novembre 1981 portant organisation des études dans les instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 34 vom 20.08.1986, S. 989. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/034/Fp989.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 86-267: Décret n° 86-267 du 04 novembre 1986 portant création des diplômes de licence en sciences islamiques et de licence d'enseignement en sciences islamiques et organisant le régime des études en vue de leur obtention. In: JORA Nr. 45 vom 05.11.1986, S. 1253-1254. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/045/FP1253.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 87-39: Décret n° 87-39 du 03 février 1987 modifiant le décret n° 66-45 du 18 février 1966 portant création du conseil supérieur islamique, modifié et complété par le décret n° 80-120 du 12 avril 1980. In: JORA Nr. 6 vom 04.02.1987, S. 137. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1987/006/Fp137.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 88-50: Décret n° 88-50 du 13 mars 1988 relatif à la construction, à l'organisation et au fonctionnement des mosquées. In: JORA Nr. 11 vom 16.03.1988, S. 317-318. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1988/011/Fp317.pdf> [11.09.2012].

Dekret Nr. 88-224: Décret n° 88-224 du 05 novembre 1988 modifiant et complétant le décret n° 81-102 du 23 mai 1981 portant création et fixant les statuts des instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 46 vom 09.11.1988, S. 1198. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1988/046/Fp1198.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekrete

Präsidential-Dekret Nr. 88-235: Décret Présidentiel n° 88-235 du 09 novembre 1988 portant nomination du Chef du Gouvernement et des membres du Gouvernement. JORA Nr. 46 vom 09.11.1988, S. 1213. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1988/046/Fp1213.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 89-178: Décret Présidentiel n° 89-178 du 16 septembre 1989 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 40 vom 20.09.1989, S. 922-923. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/040/Fp922.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 90-224: Décret Présidentiel n° 90-224 du 25 juillet 1990 modifiant et complétant le décret n° 89-178 du 16 septembre 1989 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 31 vom 28.07.1990, S. 878. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1990/031/Fp878.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 91-196: Décret Présidentiel n° 91-196 du 04 juin 1991 portant proclamation de l'état de siège. In: JORA Nr. 29 vom 12.06.1991, S. 903-904. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/029/Fp903.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 91-199: Décret Présidentiel n° 91-199 du 18 juin 1991 portant nomination des membres du Gouvernement. JORA Nr. 30 vom 18.06.1991, S. 920-921. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/030/FP920.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 92-307: Décret Présidentiel n° 92-307 du 19 juillet 1992 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 56 vom 22.07.1992, S. 1254. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/056/FP1254.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 94-93: Décret Présidentiel n° 94-93 du 15 avril 1994 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 23 vom 19.04.1994, S. 4-5. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1994/023/FP4.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 96-01: Décret Présidentiel n° 96-01 du 05 janvier 1996 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 1 vom 07.01.1996, S. 3-4. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1996/001/FP3.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 97-231: Décret Présidentiel n° 97-231 du 25 juin 1997 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 44 vom 29.06.1997, S. 3-4. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1997/044/Fp3.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 2000-257: Décret Présidentiel n° 2000-257 du 26 août 2000 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 54 vom 30.08.2000, S. 6. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2000/054/Fp6.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 02-208: Décret Présidentiel n° 02-208 du 17 juin 2002 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 42 vom 18.06.2002, S. 4-5. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/042/Fp4.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 03-215: Décret Présidentiel n° 03-215 du 09 mai 2003 portant nomination des membres du Gouvernement. In: JORA Nr. 33 vom 11.05.2003, S. 17-18. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2003/033/Fp17.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret 03-331: Décret Présidentiel n° 03-331 du 06 octobre 2003 portant création du prix d'Algérie pour la récitation du Saint Coran et la renaissance du patrimoine islamique. In: JORA Nr. 60 vom 08.10.2003, S. 9-10. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2003/060/FP9.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 04-433: Décret Présidentiel n° 04-433 du 29 décembre 2004 fixant les conditions d'ouverture des établissements d'enseignement scolaire étrangers. In: JORA Nr. 84 vom 29.12.2004, S. 25. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/084/Fp25.pdf> [11.09.2012].

Präsidential-Dekret Nr. 08-276: Décret Présidentiel n° 08-276 du 06 Septembre 2008 portant transfert de crédits au budget de fonctionnement du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 50 vom 07.09.2008, S. 3. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2008/050/Fp3.pdf> [24.10.2012].

Exekutiv-Dekrete

Exekutiv-Dekret Nr. 89-61: Décret exécutif n° 89-61 du 09 mai 1989 modifiant et complétant le décret n° 81-317 du 28 novembre 1981 portant organisation des études dans les instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 19 vom 10.05.1989, S. 416-417. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/019/Fp416.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 89-92: Décret exécutif n° 89-92 du 20 juin 1989 fixant les attributions du ministre de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 25 vom 21.06.1989, S. 562-565. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/025/Fp562.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 89-93: Décret exécutif n° 89-93 du 20 juin 1989 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation et de la formation. In: JORA Nr. 25 vom 21.06.1989, S. 565-568. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/025/Fp565.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 89-99: Décret exécutif n° 89-99 du 27 juin 1989 fixant les attributions du ministre des affaires religieuses. In: JORA Nr. 26 vom 28.06.1989, S. 588-589. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/026/Fp588.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 89-100: Décret exécutif n° 89-100 du 27 juin 1989 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 26 vom 28.06.1989, S. 590-593. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/026/Fp590.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 91-81: Décret exécutif n° 91-81 du 23 mars 1991 relatif à la construction de la mosquée, à son organisation et son fonctionnement et fixant sa mission. In: JORA Nr. 16 vom 10.04.1991, S. 443-445. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/016/Fp443.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 91-83: Décret exécutif n° 91-83 du 23 mars 1991 portant création de la nidhara des affaires religieuses et déterminant son organisation et son fonctionnement. In: JORA Nr. 16 vom 10.04.1991, S. 448-449. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/016/Fp448.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 91-88: Décret exécutif n° 91-88 du 06 avril 1991 fixant les attributions du ministre de l'éducation. In: JORA Nr. 16 vom 10.04.1991, S. 450-452. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/016/Fp450.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 91-89: Décret exécutif n° 91-89 du 06 avril 1991 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation. In: JORA Nr. 16 vom 10.04.1991, S. 452-454. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/016/Fp452.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 92-124: Décret exécutif n° 92-124 du 28 mars 1992 portant régime des études dans les instituts islamiques pour la formation des cadres de culte. In: JORA Nr. 24 vom 29.03.1992, S. 572-573. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/024/Fp572.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 92-222: Décret exécutif n° 92-222 du 02 juin 1992 modifiant et complétant le décret exécutif n° 91-114 du 27 avril 1991 portant statut particulier des travailleurs du secteur des affaires religieuses. In: JORA Nr. 42 vom 03.06.1992, S. 988-989. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/042/Fp988.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 92-279: Décret exécutif n° 92-279 du 06 juillet 1992 portant création de la fonction de chargés d'imamat et fixant les conditions de leur recrutement. In: JORA Nr. 53 vom 12.07.1992, S. 1195. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/053/Fp1195.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 92-437: Décret exécutif n° 92-437 du 30 novembre 1992 modifiant et complétant le décret exécutif n° 91-81 du 23 mars 1991 relatif à la construction de la mosquée, à son organisation et son fonctionnement et fixant sa mission. In: JORA Nr. 85 vom 02.12.1992, S. 1778-1779. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/085/Fp1778.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 92-489: Décret exécutif n° 92-489 du 28 décembre 1992 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 93 vom 30.12.1992, S. 1950. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/093/Fp1950.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 93-233: Décret exécutif n° 93-233 du 10 octobre 1993 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 65 vom 13.10.1993, S. 4. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1993/065/Fp4.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 94-265: Décret exécutif n° 94-265 du 06 septembre 1994 fixant les attributions du ministre de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 57 vom 14.09.1994, S. 5-7. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1994/057/Fp5.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 94-266: Décret exécutif n° 94-266 du 06 septembre 1994 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 57 vom 14.09.1994, S. 7-9. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1994/057/Fp7.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 94-432: Décret exécutif n° 94-432 du 10 décembre 1994 fixant les règles de création, d'organisation et de fonctionnement des écoles coraniques. In: JORA Nr. 82 vom 14.02.1994, S. 7-8. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1994/082/Fp7.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 94-470: Décret exécutif n° 94-470 du 25 décembre 1994 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 1 vom 08.01.1995, S. 9-10. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1995/001/Fp9.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 95-76: Décret exécutif n° 95-76 du 11 mars 1995 modifiant le décret exécutif n° 94-266 du 6 septembre 1994 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 16 vom 26.03.1995, S. 6. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1995/016/Fp6.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 95-313: Décret exécutif n° 95-313 du 10 octobre 1995 modifiant et complétant le décret n° 76-72 du 16 avril 1976 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 60 vom 15.10.1995, S. 10-11. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1995/060/Fp10.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 95-334: Décret exécutif n° 95-334 du 25 octobre 1995 complétant le décret n° 81-102 du 23 mai 1981 portant création d'instituts islamiques pour la formation des cadres du culte et fixant leurs statuts. In: JORA Nr. 64 vom 29.10.1995, S. 18. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1995/064/Fp18.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 96-92: Décret exécutif n° 96-92 du 03 mars 1996 relatif à la formation, au perfectionnement et au recyclage des fonctionnaires. In: JORA Nr. 16 vom 06.01.1996, S. 4-7. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1996/016/Fp4.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 98-381: Décret exécutif n° 98-381 du 01 décembre 1998 fixant les conditions et les modalités d'administration, de gestion et de protection des biens wakfs. In: JORA Nr. 90 vom 02.12.1998, S. 11-15. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1998/090/Fp11.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 2000-146: Décret exécutif n° 2000-146 du 28 juin 2000 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses et des Habous. In: JORA Nr. 38 vom 02.07.2000, S. 9-11. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2000/038/Fp9.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 02-140: Décret exécutif n° 02-140 du 16 avril 2002 complétant le décret exécutif n° 92-124 du 28 mars 1992 portant régime des études dans les instituts islamiques de formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 28 vom 21.04.2002, S. 10. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/028/Fp10.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret 02-283: Décret exécutif n° 02-283 du 03 septembre 2002 complétant le décret n°81-102 du 23 mai 1981, modifié et complété, portant création et fixant les statuts des instituts islamiques de formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 60 vom 08.09.2002, S. 7-8. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/060/Fp7.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 03-51: Décret exécutif n° 03-51 du 04 février 2003 fixant les modalités d'application des dispositions de l'article 8 bis de la loi n° 91-10 du 27 avril 1991, modifiée et complétée, relative aux biens wakfs. In: JORA Nr. 8 vom 05.02.2003, S. 5. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2003/008/Fp5.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 04-90: Décret exécutif n° 04-90 du 24 mars 2004 fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement. In: JORA Nr. 19 vom 28.03.2004, S. 3-6. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/019/Fp3.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 05-136: Décret exécutif n° 05-136 du 24 avril 2005 modifiant et complétant le décret n° 81-102 du 23 mai 1981, modifié et complété, portant création des instituts islamiques de formation des cadres du culte et fixant leur statut. In: JORA Nr. 30 vom 27.04.2005, S. 8. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/030/Fp8.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 05-427: Décret exécutif n° 05-427 du 07 novembre 2005 modifiant et complétant le décret exécutif n° 2000-146 du 25 Rabie El Aouel 1421 correspondant au 28 juin 2000 portant organisation de l'administration centrale du ministère des affaires religieuses et des habous. In: JORA Nr. 73 vom 09.11.2005, S. 8-10. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/073/Fp8.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 05-432: Décret exécutif n° 05-432 du 08 novembre 2005 fixant les conditions de création, d'ouverture et de contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement. In: JORA Nr. 74 vom 13.11.2005, S. 7-10. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/074/Fp7.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 09-318: Décret exécutif n° 09-318 du 06 octobre 2009 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale. In: JORA Nr. 58 vom 11.10.2009, S. 3-10. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2009/058/Fp3.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 10-02: Décret exécutif n° 10-02 du 04 janvier 2010 fixant les dispositions relatives à l'obligation de l'enseignement fondamental. In: JORA Nr. 1 vom 06.01.2010, S. 4-5. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/001/Fp4.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 10-03: Décret exécutif n° 10-03 du 04 janvier 2010 fixant les conditions d'accès, d'utilisation et de protection des établissements d'éducation et d'enseignement. In: JORA Nr. 1 vom 06.01.2010, S. 6-7. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/001/Fp6.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 10-208: Décret exécutif n° 10-208 du 09 septembre 2010 portant organisation et fonctionnement de l'école nationale de formation et de perfectionnement des cadres de l'administration des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 53 vom 15.09.2010, S. 5-8. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/053/Fp5.pdf> [11.09.2012].

Exekutiv-Dekret Nr. 10-230: Décret exécutif n° 10-230 du 02 octobre 2010 fixant les dispositions relatives à l'organisation et au fonctionnement du lycée. In: JORA Nr. 57 vom 03.10.2010, S. 10-12. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/057/Fp10.pdf> [11.09.2012].

Erlässe

Erlass vom 09.09.1963: Arrêté du 09 septembre 1963 portant organisation et attributions de la sous-direction de l'orientation et de la planification scolaires. In: JORA Nr. 65 vom 13.09.1963, S. 929. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1963/065/Fp929.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 31.12.1963: Arrêté du 31 décembre 1963 relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 6 vom 17.01.1964, S. 53-54. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/006/Fp53.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 10.01.1964: Arrêté du 10 janvier 1964 relatif aux dispositions transitoires du régime des études de la licence ès-lettres arabes. In: JORA Nr. 7 vom 21.01.1964, S. 64. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/007/Fp64.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 10.01.1964: Arrêté du 10 janvier 1964 relatif à l'organisation des études et des examens en vue de la licence ès-lettres arabes. In: JORA Nr. 8 vom 24.01.1964, S. 74-75. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/008/Fp74.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 05.03.1964: Arrêté du 05 mars 1964 portant réorganisation de l'admission des élèves en classes de 6ème des lycées (classique - moderne), des CEG, des lycées arabo-français (ex-lycées EFM) ainsi que des lycées de langue arabe (et éventuellement les classes de 6ème pouvant fonctionner dans les lycées techniques). In: JORA Nr. 25 vom 24.03.1964, S. 380-387. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1964/025/Fp380.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 24.11.1964: Arrêté du 24 novembre 1964 relatif aux écoles coraniques. In: JORA Nr. 100 vom 08.12.1964, S. 1285-1286. <http://joradp.dz/Jo6283/1964/100/Fp1285.pdf> [20.06.2012].

Erlass vom 14.02.1966: Arrêté du 14 février 1966 portant application du décret n° 66-38 du 11 février 1966 créant un brevet d'enseignement général. In: JORA Nr. 61 vom 19.07.1966, S. 695-698. <http://joradp.dz/Jo6283/1966/061/Fp695.pdf> [20.06.2012].

Erlass vom 21.02.1966: Arrêté du 21 février 1966 portant réglementation de l'admission en classes de 6ème des lycées et collèges d'enseignement général (enseignement bilingue et enseignement arabisé). In: JORA Nr. 17 vom 01.03.1966, S. 175-177. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/017/Fp175.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 26.05.1966: Arrêté du 26 mai 1966 relatif au baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 51 vom 14.06.1966, S. 591-596. <http://joradp.dz/Jo6283/1966/051/Fp591.pdf> [20.06.2012].

Erlass I vom 30.11.1966: Arrêté du 30 novembre 1966 portant programme limitatif des épreuves du certificat d'études primaires élémentaires. In: JORA Nr. 9 vom 27.01.1967, S. 120. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1967/009/Fp120.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 30.11.1966: Arrêté du 30 novembre 1966 fixant le programme limitatif de l'examen El Ahlya pour l'année 1967. In: JORA Nr. 15 vom 17.02.1967, S. 168-169. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1967/015/Fp168.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 17.06.1967: Arrêté du 17 juin 1967 portant création d'une commission de réforme des enseignements du premier et second degré. In: JORA Nr. 53 vom 30.06.1967, S. 515. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1967/053/Fp515.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 04.12.1967: Arrêté du 04 décembre 1967 fixant le programme de l'examen El-Ahlya pour l'année scolaire 1967-1968. In: JORA Nr. 9 vom 30.01.1968, S. 98. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/009/Fp98.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 05.06.1968: Arrêté du 5 juin 1968 modifiant l'arrêté du 14 février 1966 portant application du décret n° 66-38 du 11 février 1966 créant un brevet d'enseignement

général. In: JORA Nr. 56 vom 12.07.1968, S. 838-839. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/056/Fp838.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 05.06.1968: Arrêté du 05 juin 1968 relatif à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires. In: JORA Nr. 56 vom 12.07.1968, S. 839-840. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/056/Fp839.pdf> [20.06.2012]. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/056/Fp839.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 01.07.1968: Arrêté du 1er juillet 1968 fixant le programme limitatif de l'examen d'„El-Ahlyä“ des sciences islamiques pour 1968. In: JORA Nr. 68 vom 23.08.1968, S. 960-962. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/068/Fp960.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 01.07.1968: Arrêté du 1er juillet 1968 portant application du décret n° 68-192 du 28 mai 1968 créant le diplôme d'„El-Ahlyä“ des sciences islamiques”. In: JORA Nr. 69 vom 27.08.1968, S. 967-969. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/069/Fp967.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 10.07.1968: Arrêté du 10 juillet 1968 relatif aux épreuves du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 60 vom 26.07.1968, S. 868-871. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1968/060/Fp868.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 19.12.1968: Arrêté du 19 décembre 1968 fixant le programme du brevet supérieur de capacité (1ère et 2ème parties) pour l'année 1969 (option langue française). In: JORA Nr. 5 vom 17.01.1969, S. 37-38. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/005/Fp37.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 01.02.1969: Arrêté du 01 février 1969 fixant le programme du brevet supérieur de capacité (1ère et 2ème parties), pour l'année 1969, option "langue arabe". In: JORA Nr. 22 vom 11.03.1969, S. 173-174. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/022/Fp173.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 04.03.1969: Arrêté du 04 mars 1969 portant réorganisation du brevet d'enseignement général. In: JORA Nr. 27 vom 28.03.1969, S. 214-216. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/027/Fp214.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 28.04.1969: Arrêté du 28 avril 1969 portant création d'une commission de la réforme de l'enseignement supérieur auprès de chaque université. In: JORA Nr. 46 vom 27.05.1969, S. 427. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/046/Fp427.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 29.04.1969: Arrêté du 29 avril 1969 modifiant les arrêtés des 26 mai 1966, 28 février 1967 et 10 juillet 1968 relatifs aux examens du probatoire de fin de classe de première et du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 52 vom 17.06.1969, S. 484-486. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1969/052/Fp484.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 24.01.1970: Arrêté du 24 janvier 1970 fixant le programme limitatif de l'examen d'„El-Ahlyä“ des sciences islamiques pour 1970. In: JORA Nr. 17 vom 17.02.1970, S. 199-200. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/017/Fp199.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 14.02.1970: Arrêté du 14 février 1970 fixant les mesures transitoires concernant la qualification du personnel de direction et d'enseignement en exercice à la date de publication au journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire de l'ordonnance n° 68-71 du 21 mars 1968 portant statut des établissements d'enseignement

privé. In: JORA Nr. 23 vom 06.03.1970, S. 289-290. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/023/Fp289.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 17.03.1970: Arrêté du 17 mars 1970 portant dissolution de l'association dénommée „El Quyam”. In: JORA Nr. 31 vom 03.04.1970, S. 371. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/031/Fp371.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 12.05.1970: Arrêté du 12 mai 1970 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 51 vom 12.06.1970, S. 574-578. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1970/051/Fp574.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 05.03.1971: Arrêté du 5 mars 1971 portant organisation de l'examen professionnel de niveau pour le personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 33 vom 23.04.1971, S. 427. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/033/Fp427.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 13.05.1971: Arrêté du 13 mai 1971 portant application du décret n° 71-128 du 13 mai 1971 portant création du baccalauréat de l'enseignement originel. In: JORA Nr. 40 vom 18.05.1971, S. 511-513. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/040/FP511.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 13.05.1971: Arrêté du 13 mai 1971 portant application du décret n° 71-129 du 13 mai 1971 portant création du diplôme «El Ahlya de l'enseignement originel». In: JORA Nr. 40 vom 18.05.1971, S. 513-515. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/040/Fp513.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 26.07.1971: Arrêté du 26 juillet 1971 portant organisation de l'examen d'entrée en 1ère année secondaire. In: JORA Nr. 84 vom 15.10.1971, S. 1094-1095. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/084/Fp1094.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 25.08.1971: Arrêté du 25 Août 1971 portant mesures d'arabisation dans les établissements d'enseignement supérieur. In: JORA Nr. 78 vom 24.09.1971, S. 1016-1017. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1971/078/Fp1016.pdf> [24.10.2012].

Erlass vom 28.01.1972: Arrêté du 28 janvier 1972 portant organisation du certificat des études primaires (C.E.P.). In: JORA Nr. 21 vom 14.03.1972, S. 250-251. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/021/Fp250.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 15.02.1972: Arrêté du 15 février 1972 portant application du décret n° 72-40 du 10 février 1972 portant création du brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). In: JORA Nr. 52 vom 30.06.1972, S. 650-652. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/052/Fp650.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 02.12.1974: Arrêté du 2 décembre 1974 portant organisation d'un examen professionnel de niveau pour le personnel du culte musulman. In: JORA Nr. 102 vom 20.12.1974, S. 1050-1051. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1974/102/Fp1050.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 02.01.1975: Arrêté du 2 janvier 1975 portant application du décret n° 71-129 du 13 mai 1971 portant création du diplôme „El Ahlya de l'enseignement originel”. In: JORA Nr. 15 vom 21.02.1975, S. 203-204. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1975/015/Fp203.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 02.01.1975: Arrêté du 2 janvier 1975 portant application du décret n° 71-128 du 13 mai 1971 portant création du baccalauréat de l'enseignement originel. In: JORA Nr. 21 vom 14.03.1975, S. 258-261. <http://joradp.dz/Jo6283/1975/021/Fp258.pdf> [20.06.2012].

Erlass vom 01.03.1975: Arrêté du 1^{er} mars 1975 portant réorganisation du concours d'entrée en 1^{ère} année moyenne. In: JORA Nr. 28 vom 08.04.1975, S. 339-340. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1975/028/Fp339.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 09.02.1976: Arrêté du 9 février 1976 portant application du décret n° 72-40 du 10 février 1972 créant le brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). In: JORA Nr. 53 vom 02.07.1976, S. 649-651. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1976/053/Fp649.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 09.06.1976: Arrêté du 9 juin 1976 relatif à la réinscription et à l'affectation des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement privé. In: JORA Nr. 67 vom 20.08.1976, S. 816-817. <http://joradp.dz/Jo6283/1976/067/Fp816.pdf> [20.06.2012].

Erlass vom 21.09.1976: Arrêté du 21 septembre 1976 portant création d'un comité technique d'arabisation. In: JORA Nr. 23 vom 20.03.1977, S. 328. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1977/023/Fp328.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 08.05.1978: Arrêté du 08 mai 1978 portant modification de l'arrêté du 1er mars 1975 portant réorganisation du concours d'entrée en première année moyenne. In: JORA Nr. 20 vom 16.05.1978, S. 336. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1978/020/Fp336.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 24.05.1978: Arrêté du 24 mai 1978 modifiant l'arrêté du 9 février portant application du décret n° 72-40 du 10 février 1972 créant le brevet d'enseignement moyen (B.E.M.). In: JORA Nr. 23 vom 06.06.1978, S. 378-379. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1978/023/Fp378.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 01.06.1983: Arrêté du 1^{er} juin 1983 abrogeant et remplaçant l'arrêté du 24 mai 1978 modifiant l'arrêté du 9 février 1976 portant application du décret n° 72-40 du 10 février 1972 créant le brevet d'enseignement moyen. In: JORA Nr. 42 vom 11.10.1983, S. 1707-1708. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1983/042/Fp1707.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 01.06.1983: Arrêté du 01 juin 1983 modifiant et complétant l'arrêté du 1er mars 1975 portant réorganisation du concours d'entrée en première année moyenne. In: JORA Nr. 42 vom 11.10.1983, S. 1708. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1983/042/Fp1708.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 15.12.1986: Arrêté du 15 décembre 1986 précisant les domaines d'action du vice-ministre chargé de l'enseignement secondaire et technique. In: JORA Nr. 52 vom 20.12.1986, S. 1488. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/052/Fp1488.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 18.08.1993: Arrêté du 18 août 1993 relatif à la réorganisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 3 vom 16.01.1994, S. 20-29. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1994/003/Fp20.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 10.04.2000: Arrêté du 10 avril 2000 fixant les modalités de régulation des recettes et dépenses spécifiques aux biens wakfs. In: JORA Nr. 26 vom 07.05.2000, S. 23-24. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2000/026/Fp23.pdf> [11.09.2012].

Erlass I vom 17.10.2001: Arrêté du 17 octobre 2001 portant organisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 12 vom 17.02.2002, S. 6-14. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/012/Fp6.pdf> [11.09.2012].

Erlass II vom 17.10.2001: Arrêté du 17 octobre 2001 portant organisation de l'examen du baccalauréat de technicien. In: JORA Nr. 12 vom 17.02.2002, S. 15-23. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/012/Fp15.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 15.01.2002: Arrêté du 15 janvier 2002 fixant le programme spécifique à la formation des inspecteurs de l'enseignement dans la mosquée, des inspecteurs de l'enseignement coranique et des préposés aux biens wakfs et sa durée. In: JORA Nr. 6 vom 23.01.2002, S. 14. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/006/Fp14.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 15.05.2004: Arrêté du 15 mai 2004 portant organisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire et du baccalauréat de technicien. In: JORA Nr. 37 vom 09.06.2004, S. 19-40. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/037/Fp19.pdf> [11.09.2012].

Erlass vom 23.10.2004: Arrêté du 23 octobre 2004 fixant le cahier des charges relatif à la création, à l'ouverture et au contrôle des établissements privés d'éducation et d'enseignement. In: JORA Nr. 33 vom 08.05.2005, S. 19-24. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2005/033/Fp19.pdf> [11.09.2012].

Interministerielle Erlasse

Interministerieller Erlass vom 01.10.1965: Arrêté interministériel du 01 octobre 1965 instituant une bourse d'études dans le cadre des instituts musulmans complémentaires. In: JORA Nr. 20 vom 11.03.1966, S. 208. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1966/020/Fp208.pdf> [20.06.2012].

Interministerieller Erlass vom 09.01.1967: Arrêté interministériel du 09 janvier 1967 portant création d'un bureau d'organisation et méthodes au ministère des habous. In: JORA Nr. 42 vom 23.05.1967, S. 406. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1967/042/Fp406.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 14.12.1971: Arrêté interministériel du 14 décembre 1971 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 27 vom 04.04.1972, S. 332-333. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/027/Fp332.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 14.10.1972: Arrêté interministériel du 14 octobre 1972 complétant l'arrêté interministériel du 14 décembre 1971 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 94 vom 24.11.1972, S. 1219. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1972/094/Fp1219.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 21.03.1973: Arrêté interministériel du 21 mars 1973 dispensant de l'examen de niveau de connaissance de la langue nationale, les fonctionnaires issus des établissements de formation préparant l'accès à la fonction publique. In: JORA

Nr. 28 vom 06.04.1973, S. 336-337. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1973/028/Fp336.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 23.10.1973: Arrêté interministériel du 23 octobre 1973 modifiant les arrêtés interministériels des 14 décembre 1971 et 14 octobre 1972 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA N° 94 du 23 novembre 1973, S. 1078-1081. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1973/094/Fp1078.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 20.11.1974: Arrêté interministériel du 20 novembre 1974 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 15 vom 21.02.1975, S. 199-202. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1975/015/Fp199.pdf> [20.06.2012].

Interministerieller Erlass vom 31.03.1980: Arrêté interministériel du 31 mars 1980 complétant l'arrêté interministériel du 20 novembre 1974 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 17 vom 22.04.1980, S. 482-483. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1980/017/Fp482.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 11.04.1981: Arrêté interministériel du 11 avril 1981 portant organisation et ouverture d'un concours pour l'accès au corps des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 19 vom 12.05.1981, S. 462-463. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1981/019/Fp462.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 17.11.1981: Arrêté interministériel du 17 novembre 1981 fixant la liste des mosquées à caractère national. In: JORA Nr. 3 vom 19.01.1982, S. 82-83. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/003/Fp82.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 01.12.1981: Arrêté interministériel du 1^{er} décembre 1981 portant recrutement des imams et des maîtres d'enseignement coranique à titre contractuel. In: JORA Nr. 3 vom 19.01.1982, S. 83. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/003/Fp83.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 01.03.1982: Arrêté interministériel du 01 mars 1982 modifiant l'arrêté interministériel du 20 novembre 1974 portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 16 vom 20.04.1982, S. 543-545. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/016/Fp543.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 26.06.1982: Arrêté interministériel du 26 juin 1982 portant organisation et ouverture d'un concours pour l'accès au corps des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 31 vom 03.08.1982, S. 1077-1078. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1982/031/Fp1077.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 23.04.1983: Arrêté interministériel du 23 avril 1983 portant organisation et ouverture d'un concours pour l'accès au corps des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 20 vom 17.05.1983, S. 966-967. <http://www.joradp.dz/Jo6283/1983/020/Fp966.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 12.04.1984: Arrêté interministériel du 12 avril 1984 portant organisation d'un concours pour la formation des imams des cinq prières. In: JORA Nr. 19 vom 08.05.1984, S. 465-466. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/019/Fp465.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 29.10.1984: Arrêté interministériel du 29 octobre 1984 portant organisation et ouverture d'un concours pour l'accès au corps des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 57 vom 14.11.1984, S. 1319-1320. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1984/057/Fp1319.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 17.03.1985: Arrêté interministériel du 17 mars 1985 portant organisation d'un concours pour l'accès à l'école nationale de Meftah et aux instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 20 vom 08.05.1985, S. 414. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1985/020/Fp414.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 20.01.1986: Arrêté interministériel du 20 janvier 1986 portant organisation et ouverture d'un concours pour l'accès au corps des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 6 vom 12.02.1986, S. 91-92. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/006/Fp91.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 02.04.1986: Arrêté interministériel du 02 avril 1986 portant organisation d'un concours pour l'accès à l'École nationale de Meftah et aux instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 21 vom 21.05.1986, S. 574-576. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1986/021/Fp574.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 01.03.1987: Arrêté interministériel du 01 mars 1987 modifiant et complétant l'arrêté interministériel du 20 novembre 1974, modifié, portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 20 vom 13.05.1987, S. 512-513. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1987/020/Fp512.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 04.03.1987: Arrêté interministériel du 04 mars 1987 portant organisation et ouverture d'un concours de recrutement des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 11 vom 11.03.1987, S. 256-257. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1987/011/Fp256.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 26.03.1988: Arrêté interministériel du 26 mars 1988 modifiant et complétant l'arrêté interministériel du 20 novembre 1974, modifié, portant réorganisation du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 43 vom 26.10.1988, S. 1146-1151. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1988/043/Fp1146.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 11.04.1988: Arrêté interministériel du 11 avril 1988 portant organisation d'un concours pour l'accès à l'école nationale et aux instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 16 vom 20.04.1988, S. 483-484. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1988/016/FP483.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass I vom 15.02.1989: Arrêté interministériel du 15 février 1989 portant organisation d'un concours pour l'accès à l'école nationale et aux instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 17 vom 26.04.1989, S. 375-376. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/017/Fp375.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass II vom 15.02.1989: Arrêté interministériel du 15 février 1989 portant organisation et ouverture d'un concours pour le recrutement des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 17 vom 26.04.1989, S. 377-378. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1989/017/Fp377.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 28.10.1991: Arrêté interministériel du 28 octobre 1991 portant organisation et ouverture d'un concours de recrutement des maîtres d'enseigne-

ment coranique. In: JORA Nr. 56 vom 10.11.1991, S. 1790-1791. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1991/056/Fp1790.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 01.04.1992: Arrêté interministériel du 01 avril 1992 portant modalités d'organisation d'un concours à l'intention des professeurs d'enseignement secondaire mis en position d'activité auprès du ministère des affaires religieuses. In: JORA Nr. 42 vom 03.06.1992, S. 993-994. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/042/Fp993.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 15.03.1992: Arrêté interministériel du 15 mars 1992 relatif à l'organisation de la nidhara des affaires religieuses de la wilaya. In: JORA Nr. 60 vom 05.08.1992, S. 1319. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/060/Fp1319.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 04.05.1992: Arrêté interministériel du 04 mai 1992 portant ouverture d'un concours pour l'accès à l'école nationale et aux instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 61 vom 12.08.1992, S. 1331-1333. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/061/Fp1331.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 07.07.1992: Arrêté interministériel du 07 juillet 1992 fixant les conditions d'attribution et le montant de l'allocation spécifique attribuée aux stagiaires des instituts islamiques pour la formation des cadres du culte. In: JORA Nr. 68 vom 23.09.1992, S. 1474-1475. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/068/Fp1474.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 15.08.1992: Arrêté interministériel du 15 août 1992 portant organisation et ouverture d'un concours de recrutement des maîtres d'enseignement coranique. In: JORA Nr. 69 vom 27.09.1992, S. 1485-1487. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1992/069/Fp1485.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 15.10.1997: Arrêté interministériel du 15 octobre 1997 fixant le cadre d'organisation des concours, examens et tests professionnels pour l'accès aux corps spécifiques des travailleurs du secteur des affaires religieuses. JORA Nr. 14 vom 15.03.1998, S. 15-17. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1998/014/Fp15.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 07.02.1998: Arrêté interministériel du 07 février 1998 modifiant et complétant l'arrêté du 18 août 1993 relatif à la réorganisation de l'examen du baccalauréat de l'enseignement secondaire. In: JORA Nr. 20 vom 05.04.1998, S. 16-17. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1998/020/Fp16.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 23.03.1999: Arrêté interministériel du 23 mars 1999 portant programmes des concours sur épreuves, examens et tests professionnels ouvrant accès aux corps spécifiques aux travailleurs du secteur des affaires religieuses. In: JORA Nr. 81 vom 17.11.1999, S. 8-9. <http://www.joradp.dz/Jo8499/1999/081/Fp8.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass I vom 07.08.2000: Arrêté interministériel du 07 août 2000 portant organisation de formation spécialisée pour l'accès aux grades d'imam mouderrès et d'imam instituteur. In: JORA Nr. 56 vom 20.09.2000, S. 15-17. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2000/056/Fp15.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass II vom 07.08.2000: Arrêté interministériel du 07 août 2000 fixant le programme de formation spécialisée pour l'accès aux grades d'imam mouderrès

et d'imam instituteur. In: JORA Nr. 56 vom 20.09.2000, S. 17. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2000/056/Fp17.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 10.06.2002: Arrêté interministériel du 10 juin 2002 portant organisation de la formation spécialisée pour l'accès au grade d'imam moudarrès. In: JORA Nr. 58 vom 28.08.2002, S. 18-19. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/058/Fp18.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 17.08.2002: Arrêté interministériel du 17 août 2002 fixant les programmes de formation spécialisée pour l'accès aux corps et grades spécifiques aux fonctionnaires du secteur des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 61 vom 11.09.2002, S. 11-13. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/061/Fp11.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 18.08.2002: Arrêté interministériel du 18 août 2002 complétant l'arrêté interministériel du 13 Joumada Ethania 1418 correspondant au 15 octobre 1997 fixant le cadre de l'organisation des concours, examens et tests professionnels pour l'accès aux corps spécifiques aux travailleurs du secteur des affaires religieuses. In: JORA Nr. 60 vom 08.09.2002, S. 11. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2002/060/Fp11.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 19.11.2003: Arrêté interministériel du 19 novembre 2003 complétant l'arrêté interministériel du 6 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 23 mars 1999 portant programmes des concours sur épreuves, examens et tests professionnels pour l'accès aux corps spécifiques des travailleurs du secteur des affaires religieuses. In: JORA Nr. 82 vom 28.12.2003, S. 15-16. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2003/082/Fp15.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 20.12.2003: Arrêté interministériel du 20 décembre 2003 complétant l'arrêté interministériel du 13 Chaoual 1417 correspondant au 20 février 1997, complété, fixant la liste des établissements publics de formation spécialisée, habilités pour l'organisation du déroulement des concours sur épreuves et examens professionnels. In: JORA Nr. 1 vom 04.01.2004, S. 20-21. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/001/Fp20.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 18.07.2004: Arrêté interministériel du 18 juillet 2004 modifiant et complétant l'arrêté interministériel du 13 Joumada Ethania 1418 correspondant au 15 octobre 1997, complété, fixant le cadre d'organisation des concours, examens et tests professionnels pour l'accès aux corps spécifiques aux travailleurs du secteur des affaires religieuses. In: JORA Nr. 53 vom 25.08.2004, S. 30. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/053/Fp30.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass I vom 14.08.2004: Arrêté interministériel du 14 août 2004 fixant le cadre d'organisation de la formation spécialisée pour l'accès aux corps spécifiques des travailleurs du secteur des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 62 vom 26.09.2004, S. 11-13. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/062/Fp11.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass II vom 14.08.2004: Arrêté interministériel du 14 août 2004 complétant l'arrêté interministériel du 8 Joumada Ethania 1423 correspondant au 17 août 2002 fixant les programmes de la formation spécialisée pour l'accès aux corps et grades spécifiques aux fonctionnaires du secteur des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 62 vom 26.09.2004, S. 13-15. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2004/062/Fp13.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass I vom 08.11.2009: Arrêté interministériel du 08 novembre 2009 fixant le cadre d'organisation des concours sur épreuves et examens professionnels pour l'accès aux grades appartenant aux corps spécifiques de l'administration chargée des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 3 vom 13.01.2010, S. 9-12. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/003/Fp9.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass II vom 08.11.2009: Arrêté interministériel du 08 novembre 2009 fixant les programmes des concours sur épreuves et examens professionnels pour l'accès aux grades appartenant aux corps spécifiques de l'administration chargée des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 3 vom 13.01.2010, S. 13-14. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/003/Fp13.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 17.11.2009: Arrêté interministériel du 17 novembre 2009 fixant les modalités d'organisation, la durée, les programmes ainsi que les conditions d'accès à la formation spécialisée concernant certains grades appartenant aux corps spécifiques de l'administration chargée des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 18 vom 17.03.2010, S. 16-17. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/018/Fp16.pdf> [18.09.2012].

Interministerieller Erlass vom 19.01.2010: Arrêté interministériel du 19 janvier 2010 fixant les modalités d'organisation, la durée et le contenu des programmes de la formation complémentaire préalable à la promotion dans certains grades appartenant aux corps spécifiques de l'administration chargée des affaires religieuses et des wakfs. In: JORA Nr. 21 vom 31.03.2010, S. 14-18. <http://www.joradp.dz/Jo2000/2010/021/Fp14.pdf> [18.09.2012].

Literaturverzeichnis

Unveröffentlichte Dokumente

Brief vom 20.02.2008 von Benali Benzaghrou, Präsident der *Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif* (2000- 2001) und seit August 2000 Rektor der *Université des Sciences et de la Technologie „Houari Boumediène“*

Reden

Bouteflika, A. (2000): *Installation de la Commission Nationale de la Réforme Educatif*. (Allocution de Son Excellence Abdelaziz Bouteflika, Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire, 13.05.2000). Verfügbar auf <http://www.amb-algerie.fr/culturel/Discours%20r%C3%A9forme%20Syst%C3%A8me%20Educatif.htm> [02.07.2012].

Bibliographie

A., A. (2010): La grève des lycéens prend de l'ampleur à Adrar. Le mot d'ordre de la grève s'est propagé aux autres établissements scolaires, *El Watan*, 18(5236), 29.01.2010, S. 10. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=85848> [05.09.2012].

A., Y. (2005a): „La réconciliation ne doit pas être vidée de son sens“, estime Ennahda, *El Watan*, 28.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20156> [05.09.2012].

A. Y. (2005b): Conférence du RND à Chlef, *El Watan*, 08.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20891> [05.09.2012].

Abaza, M. (2001): *Die Islamisierung des Wissens zwischen Partikularismus und Globalisierung: Malaysia und Ägypten*. In H. Fürting (Hrsg.), *Islamische Welt und Globalisierung. Aneignung, Abgrenzung und Gegenentwürfe* (S. 273–294). Würzburg: Ergon Verlag.

Achi, R. (2004): La séparation des Eglises et de l'Etat à l'épreuve de la situation coloniale. Les usages de la dérogation dans l'administration du culte musulman en Algérie (1905-1959), *Politix*, 17(66), S. 81-106. Verfügbar auf http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/polix_0295-2319_2004_num_17_66_1017 [14.06.2012].

Achi, R. (2007): „L'islam authentique appartient à Dieu, "l'islam algérien" à César". La mobilisation de l'association des oulémas d'Algérie pour la séparation du culte musulman et de l'État (1931-1956), *Genèses*, 4(69), S. 49–69. Verfügbar auf <http://www.cairn.info/revue-geneses-2007-4-page-49.htm>, [14.06.2012].

Adam, A. (1965): Chronique sociale et culturelle Algérie, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 3, S. 165–193. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1964/1964/Chronique-sociale-et-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].

- Adam, A. (1966): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 4, S. 215–239. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1965/1965/Chronique-sociale-et-culturelle-Algerie-Maroc.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1969): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 7, S. 261–277. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1968/1968/Chronique-sociale-et-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1970): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 8, S. 455–471. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1969/1969/Chronique-sociale-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1971): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 9, S. 349–365. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1970/1970/Chronique-sociale-culturelle.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1972): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 10, S. 389–403. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1971/1971/Chronique-sociale-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1973): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 11, S. 379–392. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1972/1972/CHRONIQUE-SOCIALE-CULTURELLE-ALGERIE.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1974): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 12, S. 475–490. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1973/1973/CHRONIQUE-SOCIALE-ET-CULTURELLE-ALGERIE.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1975): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 13, S. 443–461. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1974/1974/CHRONIQUE-SOCIALE-ET-CULTURELLE-ALGERIE.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1977): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 15, S. 501–515. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1976/1976/Chronique-sociale-et-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1979): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 17, S. 541–555. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1978/1978/Algerie-chronique-sociale-culturelle.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1980): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 18, S. 663–677. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1979/1979/chronique-sociale-culturelle-Algerie.pdf> [14.06.2012].
- Adam, A. (1982): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 20, S. 709–724. Verfügbar auf http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1981/Documents/Chro_Soc-cult-Alg.pdf [09.10.2012].
- Adam, A./Granai, G. (1964): Chronique sociale et culturelle, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 2, S. 535–591. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1963/1963/Chronique-sociale-et-culturelle.pdf> [14.06.2012].

- Adick, C. (2008): *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ageron, S./Ageron, C.-R. (1974): *L'Algérie dans l'histoire*. In J. Modot (Hrsg.), *Algérie* (S. 34-56). Paris: Hachette.
- Akademie Grenoble (2011): *Algérie*. Verfügbar unter <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/medias/pdf/scolarite-algerie.pdf> [19.09.2012].
- Al-Attas, S. M. N. (1991): *The concept of education in islam. A framework for an islamic philosophy of education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Al-Attas, S. M. N. (1985): *Islām, Secularism and the Philosophy of the Future*. London: Mansell.
- Algeria Interface (2002): *Education figures belie facts*. Verfügbar unter <http://www.algeria-watch.org/en/articles/2002/education.htm> [14.06.2012].
- Alilat, F. (2006): Sursis pour l'école privée, *Jeune Afrique l'intelligent: hebdomaire politique et économique international*, 46(2360), S. 34–36.
- Alim, Y. (2005): Suppression des sciences islamiques – Mostaganem, *El Watan*, 06.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20730> [05.09.2012].
- Alimazighi, K. (2005): *Les medersas libres sous la colonisation, leur contribution au développement de l'enseignement de la langue arabe et au renforcement de la personnalité algérienne. L'exemple de la medersa „Moustakbal chabab” d'Huddein-Dey (Alger)*. In Association des anciens élèves de l'EPS, du Collège de Slane, du Lycée de garçons et de la Medersa de Tlemcen de (Hrsg.), *Centenaire de la Medersa de Tlemcen. 1905-2005* (S. 47–53). Tlemcen: Ecolymet.
- Allemann-Ghionda, C. (2004): *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Amar, H. (2005): Suppression des sciences islamiques, *El Watan*, 19.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=19587> [05.09.2012].
- Amir, N. (2005a): Education, *El Watan*, 21.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=19692> [05.09.2012].
- Amir, N. (2005b): Sciences islamiques: Les précisions d'Ouyahia, *El Watan*, 26.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20076> [05.09.2012].
- Amir, N. (2005c): APN, *El Watan*, 29.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20229> [05.09.2012].
- Amir, N. (2005d): Tension sur le manuel scolaire. Quand le livre vient à manquer, *El Watan*, 17.09.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=26314> [12.10.2012].

Amir, N. (2007a): Benbouzid va encore revoir les manuels scolaires. Réforme des cycles primaire et moyen, *El Watan*, 17(4970), 18.03.2007, S. 1. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=63507> [05.09.2012].

Amir, N. (2007b): Le „patriotisme” excessif de Benbouzid. Les élèves contraints de lever les couleurs chaque matin, *El Watan*, 17(4941), 12.02.2007, S. 1 u. 5. Online-Ausgabe <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=60775> [05.09.2012].

Amir, N. (2008): Éducation nationale. Benbouzid: „Il n’y a pas eu échec de la réforme, mais des déséquilibres...“, *El Watan*, 18(5308), 22.04.2008, S. 5. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=92518> [24.10.2012]

Amir, N. (2010): Un taux record par rapport aux années précédentes: 61,23% de réussite au bac, *El Watan*, 20(5987), 05.07.201, S. 1 u. 3. Online-Ausgabe auf http://www.elwatan.com/actualite/un-taux-record-par-rapport-aux-annees-precedentes-61-23-de-reussite-au-bac-05-07-2010-83166_109.php [05.09.2012].

Antes, P. (1997): *Der Islam als politischer Faktor*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

APS (1995): L'enseignement du Coran à l'honneur. *El Moudjahid*, 05.04.1995, S. 9.

Aït-Larbi, A. (2004): Bouteflika veut réhabiliter la langue française, *Le figaro*, 27.11.2004. Zitiert von Africatime.com, verfügbar auf http://www.africatime.com/guinee/nouvelle.asp?UrlRecherche=archives.asp%3FRech%3D1%26no_pays%3D15%26no_categorie%3D1%26keyword%3D%26BtnGo.x%3D7%26IsPanafricain%3D0%26IsAfrique%3D&no_nouvelle=158491 [26.10.2012].

Arezki, D. (2004): *L'enseignement en Algérie: L'invers du décor*. Biarritz: Séguier.

Auswärtiges Amt (2011): *Kultur- und Bildungspolitik, Medien* (Algerien). Verfügbar unter <http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Algerien/Kultur-UndBildungspolitik.html> [19.09.2012].

Azzouz, L. (1998): *La problématique de la baisse du niveau scolaire*. In Herausgebergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 47-57). Algier: Casbah Editions.

B. D. (2005): Institut des sciences islamiques, *El Watan*, 01.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20402> [05.09.2012].

Baacke, D. (1994): *Individualisierung und Privatisierung von Religion. Neue religiöse Ausdrucksformen bei Jugendlichen*. In J. Lohmann / W. Weiße (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung* (S. 187-194). Münster: Waxmann.

Baader, M. S. (2006): *Kritik des Religionsunterrichtes im Namen der Rettung des Religiösen. Reformpädagogik und Religion um 1900*. In H.-J. Gamm/Th. Gatzemann/W. Keim/D. Kirchhöfer/G. Steffens/C. Uhlig/E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2005. Religion – Staat - Bildung* (S. 177–185). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Baba-Moussa, A. R. (2007): *Problématique comparée des relations entre éducation, religion et laïcité dans les pays du Sud et du Nord* (Introduction). In Ders. (Hrsg.), *Educa-*

tion, Religion et Laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du sud et du nord (Bd. 2) (S. 9-19). Association francophone d'éducation comparée: Paris.

Bahmane, A. (2004): La bombe à retardement, *El Watan*, 27.07.2004. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=3215> [12.10.2012]

Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 15-68). Opladen: Leske + Budrich.

Bebbouchi, A./Boucetta, S. (2005): Boubekeur Benbouzid, Ministre de L'Education Nationale, à L'Expression. „L'école algérienne est en refondation.“, *L'Expression*, 10.09.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.lexpressiondz.com/actualite/28740-%C2%ABL%E2%80%99%C3%A9cole-alg%C3%A9rienne-est-en-refondation%C2%BB.html> [12.10.2012].

Beck-Reinhardt, C. (2003): *Demokratie durch Bildung? Zum Beitrag des bildungspolitischen policy-Formulierungsprozesses in Südafrika zur demokratischen Konsolidierung*. Dissertationsschrift an der Universität Konstanz.

Behr, H. H. (2009): *Koranschulen*. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl.) (S. 406-410). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bekhechi, M. A. (o. J.): Remarques sur l'évolution du droit constitutionnel algérien de l'indépendance à la révision constitutionnelle de 1996. Online-Ausgabe auf <http://www.cedroma.usj.edu.lb/pdf/cpayar/bekhe.pdf> [19.09.2012].

Belabes, S. E. (2005): Enseignement dans les écoles coraniques, *El Watan*, 15, 07.03.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=14862> [24.08.2012]

Belghiche, T. (2005): Enfin L'éclaircie? *El Watan*, 28.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=22195> [05.09.2005].

Benaissa, M. (1998): *Difficultés linguistiques à l'université et/ou mauvaise conceptualisation au lycée*. In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 85-93). Algier: Casbah Editions.

Benavot, A./Cha, Y.-K./Kamens, D. H./Meyer, J./Wong, S.-Y. (1992): *Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986*. In J. Meyer/D. H. Kamens/A. Benavot (Hrsg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (S. 40-62). London: The Falmer Press.

Bencheikh, G. (2005): *La laïcité au regard du Coran*. Paris: Presses de la Renaissance.

Bencherki, B. (2009): *Politik und Bildung im heutigen Algerien. Der Blick auf ein schulisches Curriculum*. In C. Wulf/F. Triki/J. Poulain (Hrsg.), *Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog*. Berlin: Akedemie-Verlag.

- Benchiba, L./Ellyas A. B. (2000): Algerien - das Geld fragmentiert die Gesellschaft, *Le monde diplomatique*, Nr. 6269, 13.10.2000, S. 4–5. Online-Ausgabe auf <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2000/10/13/a0025.text.name,ask6wahjP.n,1>, [14.06.2012]
- Bendaoud, L. (2001): Introduction du français en deuxième année du primaire. Bouleversement dans l'enseignement des langues, *El Watan*, 11, 17.03.2001, S. 3.
- Benghrabit-Remaoun, N. (1998): *L'école algérienne. Transformations et effets sociaux*. In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 5-30). Algier: Casbah Editions.
- Beniaiche, K. (2005): Conférence régionale du RND à Sétif, *El Watan*, 18.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=21486> [05.09.2005].
- Benner, D. (2002): *Bildung und Religion. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichtes heute*. In A. Battke/T. Fitzner/R. Isak/U. Lochmann (Hrsg.), *Schulentwicklung – Religion - Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft* (S. 51-70). Freiburg im Breisgau [u. a.]: Herder.
- Benner, D. (2005): *Theologie und Erziehungswissenschaft, Religion und Erziehung. Zu Problem und Aufgabe, in bildungstheoretischer Hinsicht zwischen den Propria von Religion und Ethik zu vermitteln und zu unterscheiden*. In L. Kuld/R. Bolle/Th. Knauth (Hrsg.), *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion* (S. 53–79). Münster: Waxmann.
- Bennoune, M. (1988): *The making of contemporary Algeria. 1830-1987*. Cambridge: University Press.
- Bennoune, M. (1992): Le système éducatif. Sa „crise“ et ses causes, *El Watan*, 2, 12.04.1992 (1. Teil), S. 15.
- Benrabah, M. (1999): *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: Séguier.
- Benrabah, M. (2004): Language and Politics in Algeria, *Nationalism and Ethnic Politics*, 10(1), S. 59–78.
- Benzezine, B. (2006): Etat et religion dans le monde arabe: Les représentations politiques de l'expérience algérienne? *MERIA (édition française)*, 1(1), S. 72–83. Online-Ausgabe http://meria.idc.ac.il/journal_fr/2006/MERIA_fr_v1n1_Benzenine.pdf [14.06.2012].
- Berger, P. L. (1988): *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Berger, P. L. (2005): *The Desecularization of the World: A Global Overview*. In Ders. (Hrsg.), *The desecularization of the world. Resurgent religion and world politics* (S. 1–18). Washington, D. C.: Ethics and Public Policy Center.
- Bernis, G. D. de (1971): Les industries industrialisantes et les options algériennes, *Tiers-Monde*, 12(47), S. 545–563.

- Bielefeldt, H. (2003): Muslimische Minderheiten im säkularen Rechtsstaat. In W.-D. Bukow/E. Yildiz (Hrsg.), *Islam und Bildung* (S. 21-36). Opladen: Leske + Budrich.
- Bouchet, C. (2002): *Islamisme*. Puiseaux: Pardès.
- Boudalia-Greffou, M. (1989): *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Algier: Laphomic.
- Braun, C. von/Gräb, W./Zachhuber, J. (2007): *Einleitung*. In C. von Braun/W. Gräb, J. Zachhuber (Hrsg.): *Säkularisierung. Bilanz und Perspektiven einer umstrittenen These* (S. 7-9). Berlin: Lit Verlag.
- Bredow, W. von (2005): Religion, Politik, Gewalt, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 57(15), 19.01.2005, S. 8.
- Bsikri, M. (2012): Les zaouïas et les législatives: Ces politiciens qui cherchent la baraka des cheikhs, *El Watan*, 22(6547), 29.04.2012, S. 3 ff. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/rubrique.php?ed=2012-04-29&rub=ew:w:une:actualite> [05.09.2005].
- Buchholz, A./Geiling, M. (1979): *Stichworte zur islamischen Welt*. In A. Buchholz/M. Geiling (Hrsg.), *Im Namen Allahs. Der Islam – eine Religion im Aufbruch?* (S. 141-159). Frankfurt am Main [u.a.]: Ullstein.
- Bundesministerium der Justiz: Grundgesetz für die Bundesregierung Bundesrepublik Deutschland (Zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 21.07.2010). Verfügbar auf <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> [04.09.2012].
- Burgat, F. (1988): *L'islamisme au Maghreb. La voix du sud*. Paris: Editions Karthala.
- Busson de Janssens, G. (1948): La séparation du culte musulman et de l'état en Algérie, *Revue des Etudes islamiques*, 22(1), S. 13–24.
- Büttner, G. (Hrsg.) (2007): *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann*. Münster: Lit-Verlag.
- Carlier, O. (1995): *Entre nation et jihad. Histoire sociale des radicalismes algériens*. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Casanova, J. (1994): *Public Religions in the Modern World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2004): La réforme du système éducatif algérien, *L'Éducateur*, Nr. 1, 6-11.
- Centre National de Documentation Pédagogique (2007): Education à la citoyenneté, *L'Éducateur*, Nr. 8. Verfügbar auf <http://www.cndp.apps/mourabi/edition.php?id=207> [19.12.2007].
- Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement (1987): *La mise en œuvre de l'option scientifique et technique en Algérie. Le système d'enseignement et de formation*. Algier: Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement.

Cha, Y.-K. (1992): *Language Instruction in National Curricula, 1850-1986: The Effect of the Global System*. In J. W. Meyer/D. H. Kamens/A. Benavot (Hrsg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (S. 84–100). London: The Falmer Press.

Cha, Y.-K./Wong, S.-Y./Meyer, J. W. (1992): *Values Education in the Curriculum: Some Comparative Empirical Data*. In J. W. Meyer/D. H. Kamens/A. Benavot (Hrsg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (S. 139–151). London: The Falmer Press.

Chabou, M. D. (1969): *Die Elementarschule in Algerien. Entstehung und geschichtliche Entwicklung der französischen Elementarschule für Algerier 1830-1962*. Ratingen: Henn.

Chalabi, E.-H. (1989): *L'Algérie, l'état et le droit. (1979-1988)*. Paris: Arcantère.

Chalabi, E.-H. (2005): *Islam et Etat en Algérie dans les textes officiels 1962-2002*. Verfügbar auf <http://tectoniquestation.free.fr/elements/pdf/Islam%20et%20Etat%20en%20Alg%20E9rie.pdf> [14.06.2012]

Cheng, Y. C. (2003): *Local knowledge and human development in globalization of education*. Keynote speech für die International Conference on Globalization and Challenges for Education in Neu Delhi. Verfügbar auf <http://home.ied.edu.hk/~yccheng/doc/speeches/19-21feb03.pdf> [24.08.2012]

Cheriet, A. (1983): *Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation*. Algier: Société nationale d'édition et de diffusion.

Choppin, A./Savoie, P. (2000): *France*. In K. Salimova/N. L. Dodde (Hrsg.), *International handbook on history of education* (S. 147–173). Moskau: Orbita-M.

Collot, C. (1987): *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale*. Paris: Edition du CNRS.

Colonna, F. (1975): *Instituteurs algériens: 1883-1939*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Colonna, F. (1980): La répétition. Les Tolba dans une commune rurale de l'Aurès, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 18, S. 187-203. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1979/1979/Repetition.pdf> [03.09.2012].

Commission Centrale d'Orientation (1964): *La Charte d'Alger. Ensemble des textes adoptés par le 1er congrès du parti du Front de Libération Nationale. (Du 16 au 21 avril 1964)*. Algier: Presses de l'imprimerie nationale Algerienne.

Conseil National de la Révolution Algérienne (1962): *Le Programme de Tripoli*. Paris: Poreba.

Cox, H. (1967): *Stadt ohne Gott?* (3. Aufl.) Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Damis, J. (1974): The free-school phenomenon: The cases of Tunisia and Algeria, *International Journal of Middle East Studies*, 5(4), S. 434–449.

- Davie, G. (2005): *Europe: The Exception that proves the Role?* In P. L. Berger (Hrsg.), *The desecularization of the world. Resurgent religion and world politics* (S. 65–83). Washington, DC: Ethics and Public Policy Center.
- Dawoud, M. (2010): *Kindererziehung nach islamischen Verständnissen. Erziehungskonzepte im Islam bis zum zehnten Lebensjahr zwischen Theorie und Praxis*. München: AVM.
- Deheuvels, L.-W. (1991): *Islam et pensée contemporaine en Algérie. La Revue Al-Asala (1971-1981)*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Dietrich, T. (1966): *Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dijk, T. van (2008): *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques (1977): *Horaires et programmes de l'enseignement moyen polytechnique de trois ans*. Algier: Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques.
- Djebari, Y. (1998): *L'école de la fracture*. In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 123-134). Algier: Casbah Editions.
- Djebbar, A. (2008): *Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation*. In T. Chenntouf (Hrsg.), *L'Algérie face à la mondialisation* (S. 164–207). Dakar: Imprimerie Graphiplus.
- Doyé, G./Hofmann, J. (1994): *Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik – Religion“*. Das Brandenburger Modell im Spannungsfeld von Politik, Kirche und Schule. In I. Lohmann/W. Weisse (Hrsg.), *Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung* (S. 325–332) Münster: Waxmann.
- Dressler, B. (2007): *Religiöse Bildung und funktionale Ausdifferenzierung*. In G. Büttner/A. Scheunpflug/V. Elsenblast (Hrsg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann* (S. 130–140). Münster: Lit-Verlag.
- Dudenverlag (2001): *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag.
- Durkheim, E. (2001): *Erziehung und Gesellschaft*. In F. Baumgart (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 21–23) (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ebert, H.-G./Hefny, A. (2010): *Der Islam und die Grundlagen der Herrschaft. Übersetzung und Kommentar des Werkes von Alî Abd ar-Râziq*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edelstein, W./Grözinger, K.E./Gruehn, S./Hillerich, I./Kirsch, B./Leschinsky, A./Lott, J./Oser, F. (Hrsg.) (2001): *Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde : zur Grundlegung eines neuen Schulfachs; Analysen und Empfehlungen*. Weinheim: Beltz.

Egorov, S./Vendrovsky, R./Nikandrov N. (2000): *Russia*. In K. Salimova/N. L. Dodde (Hrsg.), *International handbook on history of education* (S. 355–384). Moskau: Orbita-M.

Ehrenpreis, S. (2003): *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen*. In H. Schilling/S. Ehrenpreis (Hrsg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel* (S. 19–34). Münster: Waxmann.

Elger, R. (2001): *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte-Alltag-Kultur* (3. Aufl.). Bremen: Beck.

El Mestari, D. (2011): Le discours religieux des manuels scolaires algériens de l'éducation islamique dans le cycle secondaire, *Tréma*, 35-36 (Dezember 2011), S. 71-80.

El Watan (o. J.): *Qui sommes nous*. Verfügbar auf http://www.elwatan.com/services/qui-sommes-nous/qui-sommes-nous-06-08-2010-85107_247.php [19.09.2012].

El Watan (2009): Bouteflika, le grand gagnant, *El Watan*, 19, 20.11.2009. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=143752> [20.09.2012].

Enseignement/Apprentissage du Français, Langue Etrangère: *Le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif* (2002). Verfügbar auf http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm, [25.03.2011].

Epalza, M. de (1978): Note sur les séminaires de la pensée islamique en Algérie, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 16, S. 985–988. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1977/1977/Seminaires-pensee-islamique-en-Algerie.pdf> [14.06.2012].

Erfan, N./Valie, Z. A. (1995): *Education and the Muslim World. Challenge & Response (Recommendations of the Four World Conferences on Islamic Education)*. Islamabad: Institute of Policy Studies.

Erlinghagen, K. (1972): *Die Säkularisierung der deutschen Schule*. Hannover [u. a.]: Schroedel.

Estivalez, M. (2004): *Enseignement religieux/Enseignement des religions: Le problème en France*. In Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines (Hrsg.), *Enseigner la religion aujourd'hui? Actes du colloque coorganisé par la Fondation du Roi Abdul-Aziz et la Fondation Konrad Adenauer* (S. 9–18). Casablanca: Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines.

Evangelische Verlagsanstalt Berlin (1978): *Theologisches Fach- und Fremdwörterbuch*. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.

Faath, S. (2007): *Im Aufwärtstrend: Religion als Instrument für unterschiedlichste Interessen*. In: S. Faath (Hrsg.), *Staatliche Religionspolitik in Nordafrika/Nahost. Ein Instrument für modernisierende Reformen?* (S. 9–26). Hamburg: Institut für Nahost-Studien.

- Farschid, O. (2005): *Islam als System: Grundzüge islamistischer Ideologie*. In Senatsverwaltung für Inneres (Hrsg.), *Islamismus. Diskussion eines vielschichtigen Phänomens* (S. 14–32). Berlin: Senatsverwaltung für Inneres, Abt. Verfassungsschutz.
- Farzin, S. (2006): *Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung*. Bielefeld: transcript.
- Fayçal, M. (2005): Une corvée constitutionnelle, *El Watan*, 15, 24.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=19961> [05.09.2005].
- Fend, H. (2006): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, E. (2001): *Grundmuster und Varianten von Erziehung in modernen Gesellschaften. Eine erziehungswissenschaftliche Lektüre der herrschafts- und religionssoziologischen Schriften Max Webers*. In E. Hanke/W. J. Mommsen (Hrsg.), *Max Webers Herrschaftssoziologie. Studien zu Entstehung und Wirkung* (S. 265-284). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Flory, M./Miège, J.-L. (Hrsg.) (1962): Un appel des Ulémas de l’Islam et de la langue arabe au peuple algérien, *Annuaire de l’afrique du Nord*, 1, S. 712-713. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1962/Documents/Documents-Algerie.pdf> [08.10.2012].
- Flory, M./Miège, J.-L. (Hrsg.) (1962): Déclaration des principes relative à la coopération culturelle, *Annuaire de l’afrique du Nord*, 1, S. 670-673. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1962/Documents/Documents-Algerie.pdf> [08.10.2012].
- Forestier, P./Salam, A. (1999): *Confession d’un Emir du GIA*. Paris: Grasset.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer-Verlag.
- Frank, M. (2004): Das Subjekt kommt zurück. Michel Foucaults Vorlesungen von 1982 aus dem Nachlass werfen einen letzten Blick in die antike „Seelenambulanz“, *Die Zeit*, (29), 08.07.2004. Verfügbar auf <http://www.zeit.de/2004/29/ST-Foucault/seite-1> [26.10.2012].
- Frégosi, F. (1992): Islam et état en algérie. Du gallicanisme au fondamentalisme d’état, *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 65(1), S. 61–76.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A./Boller, H./Richter, S. (Hrsg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl. [Neuausg.]). Weinheim: Juventa.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2007): *Religion und säkularer Staat. Perspektiven eines modernen Religionsgemeinschaftsrechts*. Verfügbar auf <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/05050.pdf> [07.11.2011].

Front de Libération Nationale (1965): De l'école coranique à l'institut islamique. Un enseignement qui se modernise, *Révolution africaine*, 3(146), S. 8–9.

Furger, F./Wiemeyer, J. (1994) *Von der Dependenz zur Independenz. Anstöße und Grenzen der Dependenztheorie*. Bonn: Zentralstelle Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz.

Fürtig, H. (2001): *Muslimen in der Globalisierung. Wahrnehmungen und Reaktionen*. In Ders. (Hrsg.), *Islamische Welt und Globalisierung. Aneignung, Abgrenzung und Gegenentwürfe* (S. 17–50). Würzburg: Ergon Verlag.

Gaus, D. (2006): *Neuere Ansätze des ‚Verstehens‘ in der ‚Historischen Bildungsforschung‘*. In D. Gaus/R. Uhle (Hrsg.), *Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft* (S. 41–119). Wiesbaden: VS Verlag.

Gause, U./Schmidt, H. (1992): *Das Erziehungssystem als soziales System. Codierung und Programmierung - Binnendifferenzierung und Integration*. In M. Welker/W. Krawietz (Hrsg.), *Kritik der Theorie sozialer Systeme: Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk* (S. 178–199). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaser, E. (2010): *Dokumentenanalyse und Quellenkritik*. In: B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel/H. Boller/S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.) (S. 365–375). Weinheim: Juventa.

Gock, A. (1985): *Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937: Bildungspolitische und pädagogische Diskussionen und Lösungsversuche*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Göztepe, Ece (2004): Die Kopftuchdebatte in der Türkei. Eine kritische Bestandsaufnahme für die deutsche Diskussion, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 54(33–34), S. 32–38.

Grandguillaume, G. (2004): *Country case study on the language of instruction and the quality of basic education: policy of arabization in primary and secondary education in Algeria*. Hintergrundpapier für den *Education for all Global Monitoring Report 2005*. Verfügbar unter <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/DZAgmrap04.pdf> [14.06.2012].

Greve, J./Heintz, B. (2005): *Die „Entdeckung“ der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie*. In B. Heintz/R. Münch/ H. Tyrell (Hrsg.): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. Sonderheft der *Zeitschrift für Soziologie* (S. 89–119). Stuttgart: Lucius&Lucius.

Grim, N. (2004): Livre scolaire, *El Watan*, 14, 18.08.2004. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=2605> [16.10.2012].

Grimaud, N. (1984): *La politique extérieure de l'Algérie. 1962-1978*. Paris: Karthala.

Gronover, M. (2007): *Evolutionäre Perspektiven auf religiöse Erziehung und Bildung*. In: G. Büttner (Hrsg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann* (S. 154–173). Münster: Lit-Verlag.

- Guedj, E. G. (2000): *L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonisation. 1832-1962*. Georgetown: Editions des écrivains. Verfügbar auf <http://cagrenoble.fr/ecoles/enseignement.pdf> [03.09.2012].
- Guillermou, Y. (2005): La mosquée dans l'école ou contre l'école? Appareil éducatif, inégalités sociales et luttes idéologiques en Algérie, *Journal des anthropologues*, 16(100-101), S. 117–138. Verfügbar auf <http://jda.revues.org/1552> [03.09.2012].
- Habermas, J. (2005): *Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?* In: J. Habermas /J. Ratzinger (Hrsg.), *Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion* (S. 15–37). Bonn: bpb.
- Habermas, J. (2008): Die Dialektik der Säkularisierung, *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 42(4), S. 33-46.
- Hackensberger, A. (2012): In Algerien ist Nichtwählen politisches Statement, *Die Welt*, 10.05.2012. Verfügbar <http://www.welt.de/politik/ausland/article106280399/In-Algerien-ist-Nichtwaehlen-politisches-Statement.html> [19.09.2012].
- Haddab, M. (1979): Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, *Persée*, 30(1), S. 19-30.
- Haddab, M. (1998): *La déperdition scolaire: Thème idéologique ou objet d'évaluation qualitative?* In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 39-46). Algier: Casbah Editions.
- Hadjadj, L. (1995): *Culture scolaire et culture rurale en Algérie: essai d'analyse des manuels de lecture en usage à l'école fondamentale polytechnique*. Paris: Dissertationsschrift an der Universität de Paris.
- Hamzawy, A. (2005): *Zeitgenössisches politisches Denken in der arabischen Welt. Kontinuität und Wandel*. Hamburg: Deutsches Orient-Institut.
- Haouti, Youssef (1995): Trente ans d'éducation, *Le Monde de l'éducation*, 22(223), S. 56–60.
- Hasel, T. (2002): *Machtkonflikt in Algerien*. Berlin: Verlag Hans Schiler.
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): *Der Stellenwert von Organisationen in Theorien der Weltgesellschaft. Eine kritische Weiterentwicklung systemtheoretischer und neo-institutionalistischer Forschungsperspektiven*. In B. Heintz/R. Münch/ H. Tyrell (Hrsg.): *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. Sonderheft der *Zeitschrift für Soziologie* (S. 186–204). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hegasy, S. (2001): *Globalisierung und Technologietransfer im Nahen Osten*. In H. Fürtig (Hrsg.), *Islamische Welt und Globalisierung. Aneignung, Abgrenzung und Gegenentwürfe* (S. 251–271). Würzburg: Ergon Verlag.
- Heiler, F. (1999): *Die Religionen der Menschheit* (6. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Heine, P. (2007): *Islam und Säkularisierung*. In C. von Braun/W. Gräß/J. Zachhuber (Hrsg.), *Säkularisierung. Bilanz und Perspektiven einer umstrittenen These* (S. 193-204). Berlin: Lit-Verlag.

- Herzog, W. (1995): *Algerien. Zwischen Demokratie und Gottesstaat*. München: Beck.
- Hilker, F. (1962): *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München: Hueber.
- Hoffmann, D. (1995): *Die realistische Wende der BRD-Pädagogik und ihre Auswirkungen auf die Versuche zur Bildungsreform*. In D. Hoffmann/K. Neumann (Hrsg.), *Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989)* (Bd. 2) (S. 121-139). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Höpken, W. (Hrsg.) (2004): *Algerien, Frankreich und der Algerienkrieg*, *Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung*, 26(1).
- Höpp, G. (1975): *Islam und nationale Emanzipation in Algerien. – zur Entstehungsgeschichte der „Gesellschaft der algerischen ulama“*, *Asien, Afrika, Lateinamerika*, 3(1), S. 85–104.
- Höpp, G. (1976): *Reformislam und Revolution in Algerien. – zur Geschichte der „Gesellschaft der algerischen ulama“ von 1940-1965*, *Asien, Afrika, Lateinamerika*, 4(1), S. 67–87.
- Horkheimer, M./Adorno, T. W. (1947/2003): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hörner, W. (2004): *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung in Frankreich*. In P. Korte (Hrsg.), *Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven* (S. 207–219). Münster: Lit-Verlag.
- Hosna, A. (2006): *Identité et système éducatif : d'un fait laïc à une orientation religieuse*, *Revue Sciences Humaines*, 17(25), S. 97–105. Verfügbar auf http://www.umc.edu.dz/vf/autre/Revue/Site_ST/loukia-25F-pdf/9.FR-HOSNA%20FINI-P9.pdf [03.09.2012].
- Hübner, Ulrich/Constantinesco, Vlad (1994): *Einführung in das französische Recht* (3. Auflage). München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Husain, S. S/Ashraf, S. A. (1979): *Crisis in muslim education*. Jeddah: Hodder and Stoughton.
- Index Mundi (a): *Algeria – education expenditure*. Verfügbar auf <http://www.indexmundi.com/facts/algeria/education-expenditure> [04.09.2012].
- Index Mundi (b): *Total net enrolment ratio in primary education*. Verfügbar auf <http://www.indexmundi.com/algeria/total-net-enrolment-ratio-in-primary-education.html> [04.09.2012].
- Informationszentrum Asyl und Migration (2011): *Umsturz und Unruhen in der arabischen Welt. Aktuelle Lage*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar auf http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Herkunftslanderinformationen/arabische-welt-blickpunkt-2011-03.pdf?__blob=publicationFile [24.10.2012].

International Crisis Group (2004): Islam, violence and reform in Algeria: Turning the page, *ICG Middle East Report N° 29*. Kairo/Brüssel: International Crisis Group.

K., M. (1996): „Préparer la réforme du système éducatif“. Entretien avec M. Slimane Cheikh (ministre de l'Education national), *El Watan*, 6,28.10.1996, S. 3.

Kali, M. (2001): Disqualifier l'école intégriste, *El Watan*, 11, 02.10.2001, S. 5.

Kamens, D. (1992): *Variant Forms: Cases of Countries with Distinct Curricula*. In J. W. Meyer/D. H. Kamens/A. Benavot (Hrsg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (S. 74–82). London: The Falmer Press.

Kateb, K. (2001): Démographie et démocratisation de l'école en Algérie (1962-2000), *Monde arabe: Maghreb-Machrek*, 38(171-172), S. 80–89.

Kateb, K. (2005): *Ecole, population et société en Algérie*. Paris: L'Harmattan.

Keller, R. (2007): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kennouche, T. (1998): *Discours sur un débat. Elements pour lire l'école en Algérie*. In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 31-38). Algier: Casbah Editions.

Khoury, P. (1996): *L'islam critique de l'Occident dans la pensée arabe actuelle. Islam et sécularité*. Würzburg: Echter.

Klafki, W. (1971): *Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft*. In W. Klafki/M. Rückriem/W. Wolf/R. Freudenstein/H.-K. Beckmann/K.-C. Lingelbach/G. Iben/J. Diederich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung* (S. 126-153). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Koerrenz, R. (1994): *Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kohn, E./ Postler, F. (1976): *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*. Dresden: Zeit im Bild.

Konzelmann, G. (1979): *Panarabismus – Idee und Wirklichkeit*. In A. Buchholz/M. Geiling (Hrsg.), *Im Namen Allahs. Der Islam – eine Religion im Aufbruch?* (S. 20-33). Frankfurt am Main [u. a.]: Ullstein-Verlag.

Köster, F. (1986): *Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Krause, D. (2005): *Luhmann-Lexikon* (4. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Krause, J./Müller, J. (1981): Entwicklungstendenzen des algerischen Schulwesens, *Vergleichende Pädagogik*, 20(17), S. 398–409.

Kuebart, F. (1996): *Rußland*. In O. Anweiler/U. Boos-Nünning/G. Brinkmann/D. Glowka/D. Goetze/W. Hörner/F. Kuebart/H.-P. Schäfer (Hrsg.), *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern (Deutschland, England,*

Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei (S. 165-192). Weinheim [u. a.]: Beltz.

Kuhlmann, C. (1970): *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik*. In S. B. Robinsohn (Hrsg.), *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess. Ein interkultureller Vergleich. Bd. 1.: Bundesrepublik Deutschland, Deutsche Demokratische Republik, Sowjetunion* (S. 1-206). Stuttgart: Ernst Klett.

Kuld, L./Bolle, R./Knauth, T. (Hrsg.) (2005): *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion*. Münster: Waxmann.

Kurt, C. (1989): *Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom osmanischen Reich bis heute*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

La Belle, T. J./Ward, C. R. (1990): Education reforms when nations undergo radical political and social transformation, *Comparative Education*, 26(1), S. 95–106.

Lacheraf, M. (1988): *Écrits didactiques sur la culture, l'histoire et la société en Algérie*. Algier: Entreprise algérienne de presse.

Lähnemann, J. (2012): *Interreligiöse Schulbuchforschung und –entwicklung – Vorschläge für Standards*. In K. Spenlen/S. Kröhnert-Othman (Hrsg.), *Integrationsmedium Schulbuch. Anforderungen an Islamischen Religionsunterricht und seine Bildungsmaterialien* (S. 199-212). Göttingen: V & R unipress.

Lamine, B. (2005): Constantine, *El Watan*, 15, 12.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=21098> [05.09.2005].

Langer, A./Wrana, D. (2010): *Diskursforschung und Diskursanalyse*. In B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel/H. Boller/S. Richter (Hrsg.) (2010): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 335-350) (3., vollst. überarb. Aufl. [Neuausg.]). Weinheim: Juventa.

Lauff, R. J. (1981): *Die Außenpolitik Algeriens 1962-1978. Phasen und Bezugsfelder*. München: Weltforum Verlag.

Le Tourneau, R.: Le congrès du FLN (Alger 16-21 avril 1965) et la charte d'Alger, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 3, S. 10–26. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1964/1964/Congres-FLN-la-charte-Alger.pdf> [01.02.2012].

Leca, J./Vatin, J.-C. (1978): Le système politique algérien (1976-1978). Idéologie, institutions et changement social, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 16, S. 15–80. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1977/1977/Algerie-le-systeme-politique.pdf> [03.09.2012].

Lehmann, H. (2004): *Säkularisierung: Der europäische Sonderweg in Sachen Religion*. Göttingen: Wallstein.

Lenhardt, G. (1984): *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lokmane, S. (2001): L'éducation islamique: Le fondamentalisme out. Le nouveau manuel fera son entrée dans les écoles en janvier, *Liberté*, 9, 24.12.2001, S. 2.
- Lorcin, P. M. E. (2006): *Algeria and France, 1800-2000: identity, memory, nostalgia*. Syracuse N.Y.: Syracuse University Press.
- Luckmann, T. (1991): *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1986): *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 154-182). Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Luhmann, N. (1990): *Funktion der Religion* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1991): Das Kind als Medium der Erziehung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(1), S. 19–40.
- Luhmann, N. (1996): *Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt*. In N. Luhmann/K.-E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik* (S. 14-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000): *Die Religion der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr K.-E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- M., Z. (2004): L'association des oulémas ne s'oppose pas au changement prévu dans le code de la famille, *Le jeune indépendant*, 14, 15.07.2004. Zitiert von Algeria Watch, verfügbar unter http://www.algeria-watch.org/fr/article/femmes/oulamas_code_famille.htm [26.10.2012].
- Makedhi, M. (2005): Les ministres soumis aux questions des députés, *El Watan*, 15, 19.11.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=30473> [05.09.2005].
- Makedhi, M. (2008): Les lycéens investissent la rue dans les grandes villes La grève s'étend à travers le pays, *El Watan*, 18(5228), 20.01.2008, S. 4. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=85142> [05.09.2005].
- Massialas, B. G./Jarrar, S. A. (1983): *Education in the Arab World*. New York: Praeger.
- Massialas, B. G./Jarrar, S. A. (1991): *Arab education in transition. A source book*. New York: Garland Pub.
- Mattes, H. (2002): „Modernisierung des Islam“ oder „Islamisierung der Moderne“? Zwei nordafrikanische Vertreter der innerislamischen Debatte. Hamburg: German Institute for

Global and Area Studies. Online verfügbar unter http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/imes/menastabilisierung/pdf/mena_tp3_aspekte_2.pdf [04.09.2012]

Mattes, H. (2003): *Das arabische Bildungswesen – zwischen Tradition und Moderne, zwischen Problemstau und Reformbemühungen* (Einführung). In H. Mattes/A. Persson/M. Schmidt-Dumont, *Bildung in den arabischen Ländern* (S. 1-5). Hamburg: Deutsches Übersee-Institut. Verfügbar unter http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/bibliothek/bibliographien/pdf/dok-line_orient_2003_4.pdf [04.09.2012].

Mattes, H. (2007): *Die staatliche Religionspolitik in Algerien im Umbruch. Vom Lavieren zur profilierten Steuerung*. In S. Faath (Hrsg.), *Staatliche Religionspolitik in Nordafrika/Nahost. Ein Instrument für modernisierende Reformen?* (S. 57–102). Hamburg: German Institute for Global and Area Studies.

Matthes, J. (1967): *Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie*. Bd. 1. Hamburg: Rowohlt.

Maussen, M. J. M. (2009): *Constructing mosques: the governance of Islam in France and the Netherlands* (Dissertationsschrift an der University of Amsterdam). Verfügbar unter <http://dare.uva.nl/document/124673> [19.06.2012].

Mayntz, R. (1998): *Die Folgen der Politik für die Wissenschaft in der DDR*. In J. Kocka/R. Mayntz (Hrsg.), *Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch* (S. 461-483). Berlin: Akademie-Verlag.

Mazouni, A. (1969): *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*. Paris: F. Maspéro.

McDougall, J. (2004): *S'écrire un destin: L'Association des ulamas dans la révolution algérienne*. Verfügbar auf <http://www.ihtp.cnrs.fr/spip.php%3Farticle327&lang=fr.html> [25.11.2011].

Meddi, A. (2005): *El Islah, El Watan, 15*, 29.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=22264> [05.09.2005].

Meier, A. (1995): *Politische Strömungen im modernen Islam. Quellen und Kommentare*. Bonn: Peter Hammer.

Mekideche, A. (1998): *Témoignage: de l'école coloniale à l'école algérienne*. In Herausbergemeinschaft, *L'école en débat* (S. 135–149). Algier: Casbah Editions.

Mellah, S. (2004): *Le mouvement islamiste algérien entre autonomie et manipulation*. Hrsg. vom Comité Justice pour l'Algérie, *Dossier Nr. 19*. Verfügbar auf http://www.algerie-tpp.org/tpp/pdf/dossier_19_mvt_islamiste.pdf [26.10.2012].

Mellal, S. (2002): *Algérie: La réforme de l'éducation demain en conseil du gouvernement, La Tribune*, 22.01.2002, Verfügbar auf <http://fr.allafrica.com/stories/200201220781.html> [05.07.2012].

Merad, A. (1967): *Le Réformisme musulman en Algérie de 1925 à 1940. Essai d'histoire religieuse et sociale*. Paris: Mouton & Co.

Messner, F. (2007): *Das Religionsrecht in Frankreich*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Religion und säkularer Staat. Perspektiven eines modernen Religionsgemeinschaftsrechts* (S. 6–8). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar auf <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/05050.pdf> [04.09.2012].

Meyer, J. W. (1992): *Introduction*. In J. W. Meyer/D. H. Kamens/A. Benavot (Hrsg.), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (S. 1-16). London: The Falmer Press.

Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): *Die globale Institutionalisierung der Bildung*. In J. W. Meyer/G. Krücken (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 212-234). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meynier, G. (2004): *Un mariage forcé, une séparation sanglante*. In: France, Algérie. Mémoires en Marche, 1954-2004, *Le Monde*, 28.10.2004, S. 2–3.

Mezdour, S. (2004): *The Algerian Immigrant Community in Europe*. In A. Aghrout (Hrsg.), *Algeria in Transition. Reforms and Development Prospects* (S. 239-254). London: RoutledgeCurzon.

Ministère de l'Education Nationale (o. J.a): *Les Grands Pôles de la Réforme du Système Educatif*. Verfügbar auf http://www.meducation.edu.dz/francais/nouveau/reforme-com_fichiers/frame.htm [01.11.2006].

Ministère de l'Education Nationale (o. J.b): *Le processus éducatif*. Verfügbar auf <http://www.m-education.gov.dz/Article.aspx?ArticleID=48c7b6e3-3785-41cc-b1eb-3becbade92da&RubriqueID=fcf6e53d-38c7-40e5-8464-2c7055aaf5ff> [27.09.2012].

Ministère de l'Education (1978): *Rapport sur le mouvement éducatif. 36th Session of the International Conference on Education* (Genf September 1977). Algier: UNESCO.

Ministère de l'Education Nationale/United Nations educational, scientific and cultural organization (Hrsg.) (2005): *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat: UNESCO. Verfügbar auf <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf> [04.10.2012].

Ministère de l'Education Nationale/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006): *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. O. O.: UNESCO. Verfügbar auf <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf> [04.10.2012]

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1973a): *Les grands axes de développement du système algérien d'enseignement de 1974 à 1985*. Algier: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1973b): *Réforme de l'enseignement. Plan quadriennal 1974-1977*. Algier: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1974a): *La réforme scolaire. Objectifs de l'enseignement: Identification des contenus et des méthodes pédagogiques*. Algier: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.

Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (1974b): *Directives générales pour l'élaboration des programmes des 1^{er} et 2^{ème} palier de l'école fondamentale polytechnique*. Algier: Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R)*. Verfügbar auf <http://www.mbj.s.brandenburg.de/sixcms/detail.php/120349> [04.09.2012].

Mokhtar, K. (1992): Regard sur l'école algérienne (1962-1992), *Hebdo libéré*, 22.04.1992, S. 26–27.

Monod, J.-C. (2007): *Sécularisation et laïcité* (1. Aufl.) Paris: Presses Universitaires de France.

Mostefaoui, B. (2005): Haut-parleurs, *El Watan*, 15, 30.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=22309> [05.09.2012].

Müller, L. (1996): *Islam und Menschenrechte. Sunnitische Muslime zwischen Islamismus, Säkularismus und Modernismus*. Hamburg: Deutsches Orient-Institut.

Müller, R. (2003): *Gedanken zur religiösen Unterweisung in Moscheen*. In W.-D. Bukow/E. Yildiz (Hrsg.), *Islam und Bildung* (S. 164-168). Opladen: Leske+Budrich.

Münch, R. (2011): *Mit PISA-Punkten zu mehr ökonomischem Wachstum?* In L. Ludwig/H. Lucas/F. Hamburger/S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 277-288). Opladen: Barbara Budrich.

N., N. (2005): Université, *El Watan*, 15, 24.10.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=28776> [05.09.2012].

N., R. (2005): Université Emir abdelkader, *El Watan*, 15, 09.10.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=27794> [05.09.2012].

Nassehi, A. (2006): *Die paradoxe Einheit von Inklusion und Exklusion. Ein systemtheoretischer Blick auf die „Phänomene“*. In H. Bude/A. Willisch (Hrsg.), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige* (S. 46-69). Hamburg: Hamburger Edition.

Nesrouche, N. (2005a): Suppression de l'enseignement de la charia, *El Watan*, 15, 01.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20459> [05.09.2012].

Nesrouche, N. (2005b): Université islamique Émir Abdelkader de Constantine, *El Watan*, 15, 14.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=21274> [05.09.2012].

Nesrouche, N. (2005c): Université islamique de Constantine, *El Watan*, 15, 15.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=21341> [05.09.2012].

- Nesrouche, N. (2005d): Université islamique de Constantine, *El Watan*, 15, 17.09.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=26416> [05.09.2012].
- Nesrouche, N. (2005e): Organisations estudiantines gangrenées par la politique, *El Watan*, 15, 26.09.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=26887> [05.09.2012].
- Nesrouche, N. (2005f): Constantine, *El Watan*, 15, 03.10.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=27441> [05.09.2012].
- Nesrouche, N. (2006): Il y a 20 ans, les émeutes de Constantine, *El Watan*, 16, 14.11.2006. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=53870> [20.09.2012].
- Nestvogel, R. (1985): *Bildung und Gesellschaft in Algerien: Anspruch und Wirklichkeit*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- Oelkers, J. (2006): *Die Rationalisierung des Lernens und die Entwicklung des Konzepts der „Zivilgesellschaft“ im 17. Jahrhundert*. In: J. Oelkers/R. Casale/R. Horlacher/S. Larcher Klee (Hrsg.), *Rationalisierung und Bildung bei Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung* (S. 17–40.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Office National des Statistiques (o. J.): *Elèves et étudiants inscrits entre 2006 et 2010*. Verfügbar auf http://www.ons.dz/IMG/pdf/Elve_inscrit2006-2010.pdf [19.09.2012]
- Osterwalder, F. (2005): *Die theologische Sprache der Pädagogik*. In L. Kuld/R. Bolle/T. Knauth (Hrsg.), *Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion* (S. 17–52). Münster: Waxmann.
- Ouarabi, M. A. (2005a): Spectacle politique malgré les divergences, *El Watan*, 15, 07.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20832> [05.09.2012].
- Ouarabi, M. A. (2005b): Ouyahia devant les sénateurs, *El Watan*, 15, 09.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20947> [05.09.2012].
- Ouarabi, M. A. (2005c): Réunion hier du conseil des ministres, *El Watan*, 15, 27.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=22111> [05.09.2012].
- Ouarabi, M. A. (2005d): Le MSP fait marche arrière, *El Watan*, 15, 28.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=22178> [05.09.2012].
- Papi, S. (2009): *L'influence juridique islamique au Maghreb. Algérie – Libye – Maroc – Maurétanie – Tunisie*. Paris: L'Harmattan.
- Prange, K. (1996): Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(3), S. 313-322.
- Présidence du Conseil (1970): *Plan Quadriennal 1970-1973. Rapport Général*. Algier: Editions Populaires de l'Armée.

Pretzl, O. (1934): *Erziehung und Unterricht im Kulturbereich des Islam*. In J. Schröteler (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker*, Bd. 1 (S. 215-241). München: Kösel & Pustet.

Prondczysnky, A. von (2009): *Historische Bildungsforschung: Auf der Suche nach dem systematischen Ort der Bildungsgeschichte*. In M. Caruso/H. Kemnitz/ J.-W. Link (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte* (S. 15-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prost, A. (2002): Algérie: l'échec éducatif de la France, *Le Monde de l'éducation*, 29(304), S. 70–72.

Queffélec, A./Derradji, Y./Debov, V./Smaali-Dekdouk, D./Cherrad-Bencheфра, Y. (2002): *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues* (1. Aufl.). Brüssel: AUF Duculot.

Radtke, F.-O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur, *Erziehungswissenschaft*, 14(27), S. 109-136. Online-Version auf <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> [04.09.2012].

Rahmani, L. (2005): UGEI et UNEA paralysent le campus, *El Watan*, 15, 28.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=20146> [05.09.2012].

Rarrbo, K. (1995): *L'Algérie et sa jeunesse. Marginalisations sociales et désarroi culturel*. Paris: L'Harmattan.

Reh, W. (2006): *Dokumentenanalyse als Kommunikationsanalyse: Ein Vorschlag für die Rolle und Anwendungsmöglichkeiten interpretativer Verfahren in der Politikwissenschaft*. In S.-U. Schmitz / K. Schubert (Hrsg.): *Einführung in die Politische Theorie und Methodenlehre* (S. 111–128). Opladen: Budrich.

Remili, A. (1974): Algérie: Les instituts de technologie, *perspectives. revue trimestrielle de l'éducation*, 9(4), S. 555–562.

Remili, A. (1977): *Les réformes de l'éducation dans le contexte du nouvel ordre économique, social et culturel international*. Hintergrundpapier für das Expertentreffen *Problèmes majeurs des réformes de l'éducation dans les années 1970 et 1980 (expériences et perspectives)* der UNESCO vom 24.-28.10.1977. Verfügbar auf <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000308/030892fb.pdf> [04.09.2012].

Reporter ohne Grenzen (a): *Über uns*. Verfügbar auf <http://www.reporter-ohne-grenzen.de/ueber-uns/> [19.09.2012].

Reporter ohne Grenzen (b): *Rangliste der Pressefreiheit 2011 - Die Plätze*. Verfügbar auf http://www.reporter-ohne-grenzen.de/fileadmin/pdf/Rangliste_2011/TABELLE_Rangliste-2011_Deutsch.pdf [19.09.2012].

Reporter ohne Grenzen (c): *Weltweite Rangliste der Pressefreiheit 2011 – Hinweise zur Erstellung*. Verfügbar auf http://www.reporter-ohne-grenzen.de/fileadmin/pdf/Rangliste_2011/Methode_Rangliste_2011.pdf [19.09.2012].

- Retter, H. (2000): *Anthropologische und gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung. I. Theorien der Moderne und Postmoderne, II. Anthropologie, Soziobiologie und Erziehung (Materialien und Basistexte)*. Verfügbar auf <https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/erziehung.pdf> [02.07.2012].
- Riesebrodt, M. (2004): *Die fundamentalistische Erneuerung der Moderne*. In K. Kindelberger (Hrsg.), *Fundamentalismus. Politisierte Religionen* (S. 10–27). Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.
- Robbers, G. (2007): *Religion und Staat in Großbritannien*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Religion und säkularer Staat. Perspektiven eines modernen Religionsgemeinschaftsrechts* (S. 9–11). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar auf <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/05050.pdf> [04.09.2012].
- Roegiers, X. (2006): *L'APC dans le système éducatif algérien*. In Ministère de l'Éducation Nationale/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (S. 51–84). O. O.: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf> [04.10.2012].
- Rolff, H.-G. (1983): *Chancengleichheit*. In D. Lenzen/K. Mollenhauer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (S. 361–364). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rosa-Luxemburg-Stiftung: *Der Staat in Zeiten der Globalisierung*. Verfügbar auf <http://www.rosalux.de/der-staat-in-zeiten-der-globalisierung.html> [19.09.2012].
- Rouadjia, A. (1990): *Les frères et la mosquée. Enquête sur le mouvement islamiste en Algérie*. Paris: Karthala.
- Roussier, J. (1960): *Der Islam in Algerien*. In Deutsche Afrika Gesellschaft (Hrsg.), *Afrika - heute. Jahrbuch* (S. 206–219). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Roy, O. (2006): *Der islamische Weg nach Westen*. München: Pantheon-Verlag.
- Ruf, W. (1998): *Algerien zwischen westlicher Demokratie und Fundamentalismus?*, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44(21), S. 27–37.
- S., A. (2005): *Chronique d'un non-événement*, *El Watan*, 15, 14.09.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=26181> [05.09.2012].
- Saidi, A. A. (2005): *Djaballah à Oran*, *El Watan*, 15, 23.07.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=23531> [05.09.2012].
- Sanson, H. (1980): *Statut de l'islam en Algérie*, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 18, S. 95–109. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1979/1979/Statut-de-l-Islam-en-Algerie.pdf> [04.09.2012].
- Sanson, H. (1983): *Laïcité islamique en Algérie*. Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Scagnetti, J.-C. (2003): *Identité ou personnalité algérienne? L'édification d'une algérianité (1962–1988)*, *Cahiers de la Méditerranée*, 34(66). Verfügbar auf <http://cdlm.revues.org/index113.html> [04.09.2012].

- Scheunpflug, A. (2003): Globalisierung und Erziehungswissenschaft, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(3), S. 159–171.
- Schleiermacher, F. (1799/2002): *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Herausgegeben von R. Otto (8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Schleiermacher, F. (1808/2000): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne*. In M. Winkler/J. Brachmann (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*, Bd. 1 (S. 101-165). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (1826/2000): *Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)*. In M. Winkler/J. Brachmann (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik*, Bd. 2 (S. 7-404). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, G. (2002): *Russische Föderation*. In H. Döbert/W. Hörner/B. von Kopp/W. Mitter (Hrsg.), *Die Schulsysteme Europas* (S. 430-450). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schriewer, J. (1987): *Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen*. In D. Baecker/J. Markowitz/R. Stichweh/H. Tyrell/H. Wilke (Hrsg.), *Theorie als Passion* (S. 629–668). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schriewer, J. (1992): *Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft (Antrittsvorlesung vom 07.12.1992)*. Verfügbar auf <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/schriewer-juergen/PDF/Schriewer.pdf> [02.07.2012].
- Schriewer, J. (2005): *Wie global ist institutionalisierte Weltbildungsprogrammatisierung? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen*. In B. Heintz/R. Münch/H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie (S. 415–441). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schriewer, J./Henze J./Wichmann J./Knost P./Barucha S. (1998): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)*. In H. Kaelble/J. Schriewer (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schrödter, H. (1993): *Der Begriff der Religion und seine Bedeutung für Bildung und Erziehung*. In: J. Schneider (Hrsg.), *Bildung und Religion* (S. 46–59). Münster: Aschendorff.
- Schweitzer, F. (2003): *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2004): Stichwort: Interferenz von Religion und Bildung, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), S. 313–325.
- Sebaa, R. (1996): *L'arabisation dans les sciences sociales. Le cas algérien*. Paris: L'Harmattan.

Sécretariat Général du Gouvernement: *Missions, organisation et fonctionnement du Secrétariat Général du Gouvernement*. Verfügbar auf <http://www.joradp.dz/HFR/Sgg.htm> [19.09.2012].

Sidhoum, S.-E./Algeria Watch (2003): *Algerien. Krieg, Revolten, Unrechtsstaat und sozialer Verfall. Bericht zur Menschenrechtslage in Algerien 2002*. Verfügbar auf http://www.algeria-watch.org/de/infomap/23/bericht_2002_1.htm [24.10.2012].

Sofiane, B. (2005): *Passe d'armes, El Watan*, 15, 25.06.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=21931> [05.09.2012].

Spuler, B. (1960): *Der Islam und seine Bedeutung für Nordafrika*. In Deutsche Afrika Gesellschaft (Hrsg.), *Afrika - heute. Jahrbuch* (S. 197–205). Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst.

Steinbach, U. (2004): *Der islamische Fundamentalismus heute - Strategiewandel oder kopernikanische Wende?* In K. Kindelberger (Hrsg.), *Fundamentalismus. Politisierte Religionen* (S. 86–104). Potsdam: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung.

Stora, B. (1989): *Les sources du nationalisme algérien. Parcours idéologique, origine des acteurs*. Paris: L'Harmattan.

Stora, B. (2004): *Histoire de l'Algérie depuis l'indépendance. 1. 1962-1988* (4. Aufl.). Paris: La Découverte.

Süddeutsche.de (2012): *Wahlen in Algerien. Islamisten werden nur drittstärkste Kraft*, 15.05.2005. Verfügbar auf <http://www.sueddeutsche.de/politik/wahlen-in-algerien-islamisten-werden-nur-drittstaerkste-kraft-1.1355427> [16.10.2012].

Széll, G. (1967): *Politik und Erziehungswesen in Algerien.*, Münster: Dissertaionsschrift an der Universität Münster.

Takheroubt, B. (2011): *Le Palais des Nations du Club des Pins sera fermé. La fin d'une époque*, *L'Expression*, 30.10.2011. Verfügbar unter <http://www.lexpressiondz.com/actualite/141872-la-fin-d-une-epoque.html> [02.07.2012].

Talas, A. (1939): *La Madrasa Nizamiyya et son histoire*. Paris: Libraire Orientaliste Paul Geuthner.

Taleb-Ibrahimi, K. (1993): *A propos de l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov de Malika Boudalia-Greffou. Quelques réflexions sur les pratiques didactiques dans l'enseignement de la langue arabe dans le système éducatif algérien*. In *NAQD. Revue d'études et de critique sociale*, 2(5), S. 65–73.

Tengour, O. S. (1998): *Les écoles coraniques (1930-1950): portée et signification*, *Insanijat*, 2(3), S. 85–95.

Tenorth, H.-E. (1990a): *Der sozialgeschichtliche Zugang zur historischen Pädagogik*. In G. Böhme/H.-E. Tenorth, *Einführung in die historische Pädagogik* (S. 117-181). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tenorth, H.-E. (1990b): *Konzeptionelle Möglichkeiten, methodische Innovationen und aktuelle Bedeutung historischer Pädagogik*. In G. Böhme/H.-E. Tenorth, *Einführung in die historische Pädagogik* (S. 182-226). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Tenorth, H.-E. (1997): *Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990*. In K. Harney/H.-H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (S. 111-154). Opladen: Leske+Budrich.

Tenorth, H.-E. (2010): *Historische Bildungsforschung*. In R. Tippelt/B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage) (S. 135-153). Wiesbaden: VS-Verlag.

Thaâlbi, B. M. (1998): *Ecole, idéologie et droits de l'homme. Le modèle algérien*. Algier: Casbah Editions.

Thanh Khoi, L. (1964): *Algérie. Planification de l'éducation*. Paris: UNESCO.

Thoraval, Y. (2005): *Lexikon der islamischen Kultur*. Hamburg: Nikol.

Tietze, N. (2001): *Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Hamburger Edition.

Toualbi-Thaâlbi, N. (2004): *Ecole, idéologie et droits de l'homme* (2. Aufl.). Algier: Casbah Editions.

Treml, A. K. (1994): *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz*. Verfügbar unter <http://www.bfg-bayern.de/ethik/download/Ethik%20als%20Schulfach.pdf> [04.09.2012].

Treml, A. K. (2000): *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Treml, A. K. (2007): *Religion und Erziehung aus systemtheoretischer Sicht*. In G. Büttner (Hrsg.), *Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann* (S. 29–40). Münster: Lit-Verlag.

Turin, Y. (1974): La culture dans "l'authenticité et l'ouverture" au ministère de l'enseignement originel et des affaires religieuses, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 12, S. 97–105. Verfügbar auf <http://aan.mmsh.univ-aix.fr/volumes/1973/1973/CULTURE-AUTHENTICITE-ET-OUVERTURE.pdf> [04.09.2012].

Twardella, J. (2012): Islamischer Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines neuen Faches, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 88(2), S. 272-289.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education: *Algérie. Données de base du pays*. http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Algeria/Algeria.htm [19.09.2012].

United Nations High Commissioner for Refugees: *2012 UNHCR country operations profile – Algeria*. Verfügbar auf <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/page?page=49e485e16&submit=GO> [19.09.2012].

Walter, C. (2007): *Die Scheidung der Gewalten – Religion und Politik im (post)säkularen Staat*. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Religion und säkularer Staat. Perspektiven eines modernen Religionsgemeinschaftsrechts* (S. 4–5). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Verfügbar auf <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/05050.pdf> [04.09.2012].

Weber, M. (1922/1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Weber, M. (1920/1991): *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen. Konfuzianismus und Taoismus. Schriften 1915-1920*. (Studienausgabe der Max Weber-Gesamtausgabe (Bd. 1)). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Weil, P. (2007): *La Loi de 1905 et son application depuis un siècle*. In P. Weil (Hrsg.), *Politiques de la laïcité au XXe siècle* (Introduction) (S. 9-43). Paris: Presses Universitaires de France.

Weisse, W. (2000): *Erziehungswissenschaft und die Gottesfrage*. In: H. Adamski/A. Deneke/W. Hartmann (Hrsg.), *Der „Gott“ der Fakultäten. Gott der Wissenschaft - Gott, der Wissen schafft?* (S. 107–111). Münster: Lit-Verlag.

Weniger, E. (1965): *Lehrer. I. Pädagogisch*. In H.-H. Groothoff / M. Stallmann (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon* (3. Auflage) (S. 544-547). Stuttgart [u. a.]: Kreuz-Verlag.

Werenfels, I. (2005): *Vom Umgang mit Islamisten im Maghreb. Zwischen Einbindung und Unterdrückung*. Verfügbar auf http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2005_S39_wrf_ks.pdf [24.10.2012].

Werenfels, I. (2009): *Bouteflika zum Dritten. Stabilitätsgarantie oder Stabilitätsrisiko?* Verfügbar auf http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2009A19_wrf_ks.pdf [24.10.2012].

Wöhler-Khalfallah, K. (2004): *Der islamische Fundamentalismus, der Islam und die Demokratie. Algerien und Tunesien: Das Scheitern postkolonialer "Entwicklungsmodelle" und das Streben nach einem ethischen Leitfadens für Politik und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Wolff, Stephan (2007): *Dokumenten- und Aktenanalyse*. In: U. Flick/E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wolter, W. (1993): *Geschichte der Hochschulreform in der DDR*. In H. Schramm (Hrsg.): *Hochschule im Umbruch. Zwischenbilanz Ost. Orientierungen und Expertenwissen zum Handeln* (S. 60-69). Berlin: Basisdruck-Verlag.

World Bank (2008): *The Road Not Traveled. Education Reform in the Middle East and North Africa (MENA Development Report)*. Washington, D.C.: The World Bank. Verfügbar auf http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf [04.09.2012].

Yölek-Cantay, H. (2010): *Islamische Bildung im säkularen Staat. Religionskenntnisse als Basis erfolgreicher Integration*. Marburg: Tectum-Verlag.

Zachhuber, J. (2007): *Die Diskussion über Säkularisierung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. In Chr. von Braun/W. Gräb/J. Zachhuber (Hrsg.), *Säkularisierung. Bilanz und Perspektiven einer umstrittenen These* (S. 11–42). Berlin [u.a.]: Lit.

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2004): *Schwerpunkt: Allgemeinbildung oder Grundbildung*. 7(2).

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2004): *Interferenz von Religion und Bildung*. 7(3).

Zerhouni, T. (2005): *La medersa, une expérience réussie. (1850-1964)*. In Association des anciens élèves de l'EPS, du Collège de Slane, du Lycée de garçons et de la Medersa de Tlemcen (Hrsg.), *Centenaire de la Medersa de Tlemcen 1905-2005. Actes des journées d'étude 4-5 mai 2005* (S. 183–191). Tlemcen: Ecolymet.

Zerrouk, D. (2005a): Abderrazak Mokri. Vice-président du MSP, *El Watan*, 15, 21.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=19691> [05.09.2012].

Zerrouk, D. (2005b): Suppression des sciences islamiques, *El Watan*, 15, 21.05.2005. Online-Ausgabe auf <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=19690> [05.09.2012].

Zoubir, Y. H. (2006): Algerian islamists' conception of democracy, *Politics and governance*, 18(3), S. 139–157.

Zuckermann, M. (2006): *Vernunft und Religion auf dem kurzen Weg missglückter Säkularisierung*. In M. Jäger/J. Link (Hrsg.): *Macht - Religion - Politik. Zur Renaissance religiöser Praktiken und Mentalitäten* (S. 21–30). Münster: Unrast-Verlag.

Anhang

Anhang A: Statistische Angaben

Tab. 1 : Politische Zuständigkeiten für öffentliche Bildung (1962-2010)

Jahr	Name des Ministeriums	Zuständiger Minister
1962-1963	Ministère de l'Education Nationale	Abderrahmane Benhamida
1963-1964	Ministère de l'Orientation Nationale	Cherif Belkacem
1964-1965	Ministère de l'Education Nationale	Belkacem Cherif
1965-1969	Ministère de l'Education Nationale	Ahmed Taleb Ibrahim
1970-1977	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire	Abdelkrim Benmahmoud
1977-1978	Ministère de l'Education	Mostefa Lacheraf
1979-1980	Ministère de l'Education	Cherif Kherroubi
1980-1983	Ministère de l'Education et de l'Enseignement fondamental	
1984-1985	Ministère de l'Education Nationale	
1986-1987	Ministère de l'Education Nationale	Z'hor Ounissi
1987-1988	Ministère de l'Education et de la Formation	Mostefa Benamar
1988-1989	Ministère de l'Education et de la Formation	Slimane Cheikh
1989-1990	Ministère de l'Education	Mohamed El Mili Brahim
1990-1991	Ministère de l'Education	Ali Benmohamed
1992-1994	Ministère de l'Education Nationale	Ahmed Djebbar
1994-1995	Ministère de l'Education Nationale	Amar Sakhri
1996-1997	Ministère de l'Education Nationale	Slimane Cheikh
1997-2002	Ministère de l'Education Nationale	Boubekeur Benbouzid
2002-2003	Ministère de l'Education Nationale	Noureddine Salah
2003-2010	Ministère de l'Education Nationale	Boubekeur Benbouzid

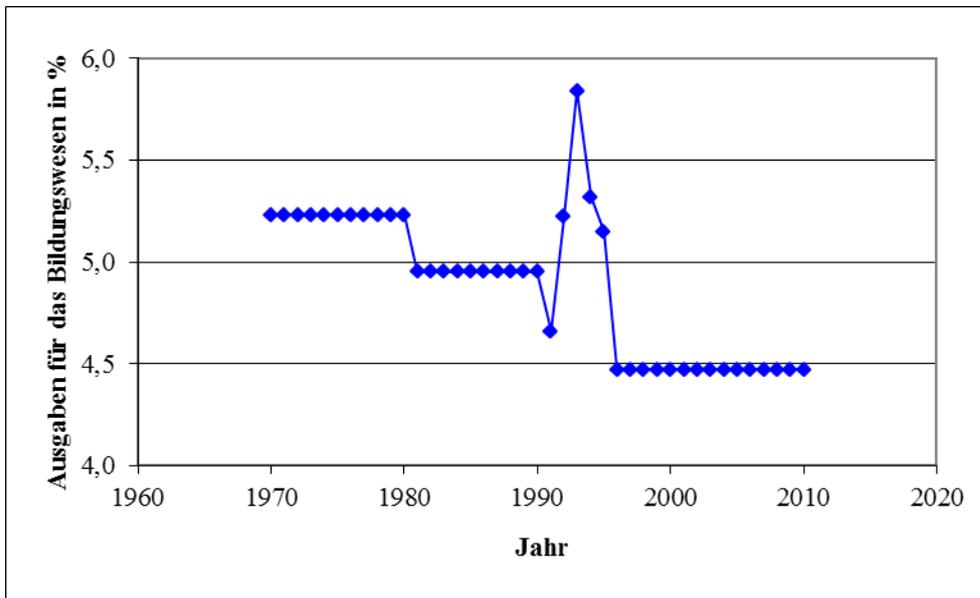
Quelle: Tabelle erstellt nach Angaben in den Anordnungen Nr. 65-182, 70-53, in den Dekreten Nr. 62-1, 63-373, 77-73, 79-57, 80-176, 84-12, 86-33 sowie in den Präsidial-Dekreten 88-235, 89-178, 90-224, 91-199, 92-307, 94-93, 96-01, 97-231, 02-208 und 03-215.

Tab. 2: Politische Zuständigkeiten für religiöse Angelegenheiten (1962-2010)

Jahr	Name des Ministeriums	Zuständiger Minister
1962-1964	Ministère des Habous	Tewfik El-Madani
1965-1969	Ministère des Habous	Larbi Saadouni
1970-1977	Ministère de l'Enseignement Originel et des Affaires religieuses	Mouloud Kassim
1977-1979	Ministère auprès de la Présidence de la République, chargé des Affaires Religieuses	
1979	Ministère des Affaires Religieuses	Boualem Baki
1980-86	Ministère des Affaires Religieuses	Abderahmane Chibane
1986-1988	Ministère des Affaires Religieuses	Boualem Baki
1989-1991	Ministère des Affaires Religieuses	Said Chibane
1991-1992	Ministère des Affaires Religieuses	M'hmed Benredouane
1992-1995	Ministère des Affaires Religieuses	Sassi Lamouri
1996-1997	Ministère des Affaires Religieuses	Ahmed Merani
1997-1999	Ministère des Affaires Religieuses	Bouabdellah Ghlamallah
1999-2000	Ministère des Affaires Religieuses et des Habous	
2000-2010	Ministère des Affaires Religieuses et des Wakfs	

Quelle: Tabelle erstellt nach den Angaben für Tab. 1 sowie in Präsidial-Dekreten Nr. 99-300 und 2000-257.

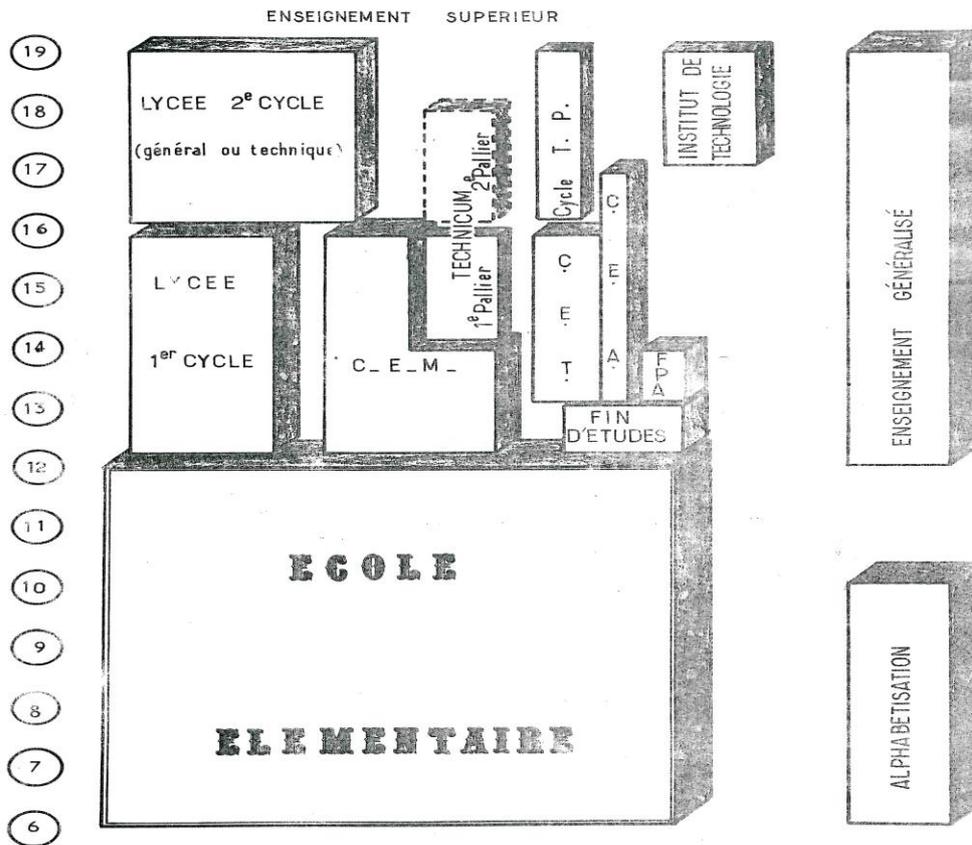
Abb. 1: Ausgaben für das öffentliche Bildungswesen (1970-2010) in % des Bruttonationaleinkommens (*operational budget*⁴²⁷)



Quelle: Graphik erstellt nach Angaben von Index Mundi (a)

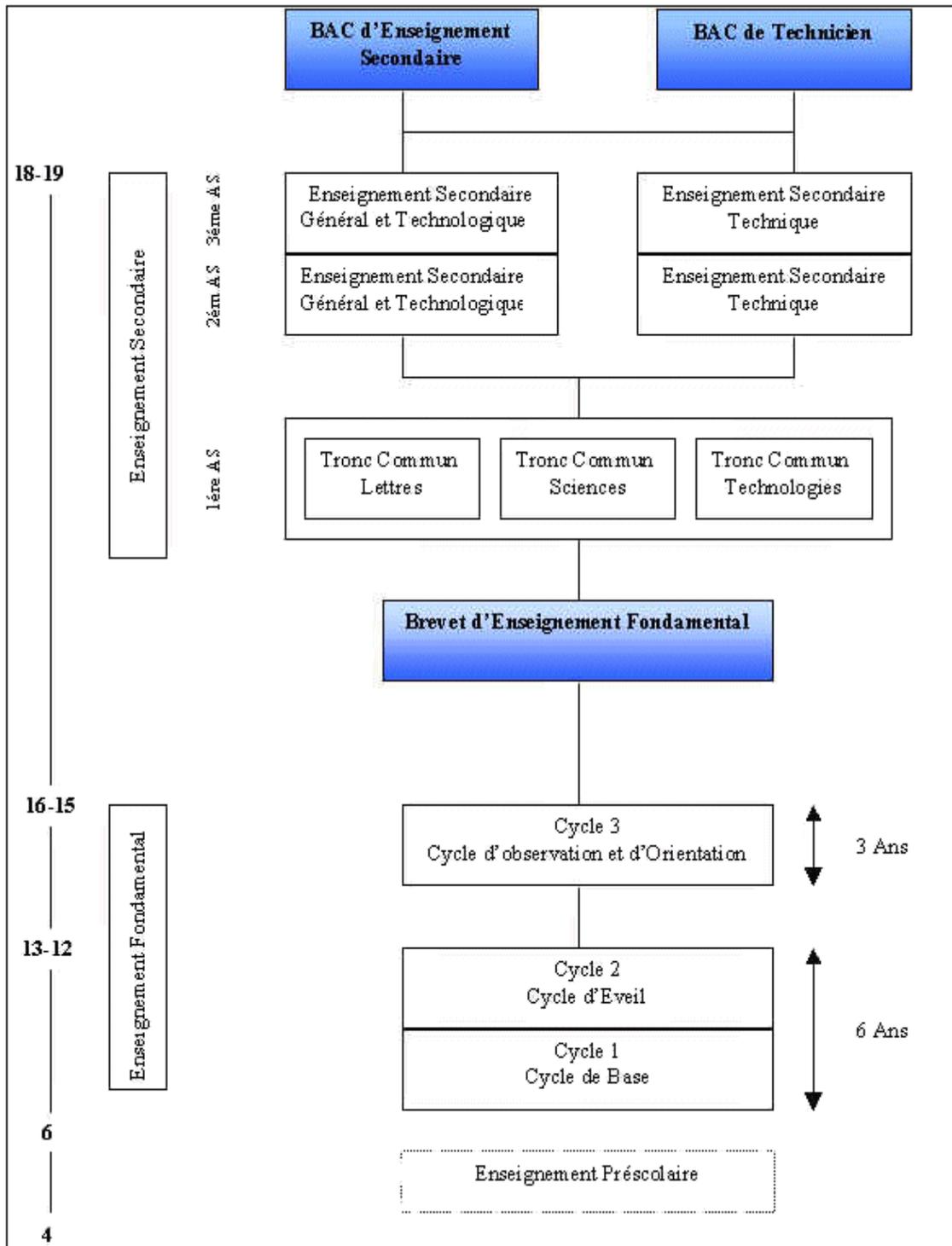
⁴²⁷ „Education expenditure refers to the current operating expenditures in education, including wages and salaries and excluding capital investments in buildings and equipment.” (Index mundi [a]).

Abb. 2: Struktur des öffentlichen Bildungswesens (1962-1985)



Quelle: Abb. in Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973a, S. 18.

Abb. 3: Struktur des öffentlichen Bildungswesens (1985-2008)



Quelle: Abb. auf UNESCO IBE (Stand 2001)

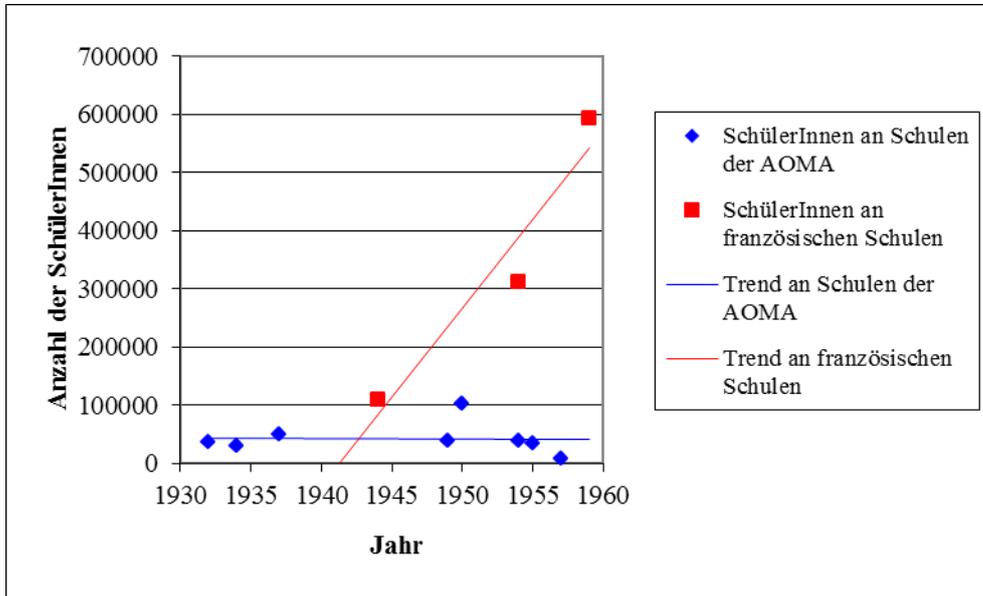
Abb. 4: Struktur des öffentlichen Bildungswesens (seit 2008) (eigene Darstellung)

Enseignement secondaire général et technologique	Filières	Sciences: • Sciences de la Nature et de la Vie • Sciences Exactes • Gestion et Economie	Lycées	Baccalauréat de l'enseignement secondaire	15-18
		Techniques: • Fabrication mécanique • Electronique • Electrotechnique • Bâtiment et travaux publics • Chimie • Techniques comptabilités			
		Technologie: • Génie Civil • Génie Mécanique • Technologies Génie Electrique			
		Lettres: • Lettres et Sciences Humaines • Lettres et Langues Etrangères • Lettres et Sciences Islamiques			
	Tronc commun	Sciences Technologie Lettres			

Enseignement professionnel

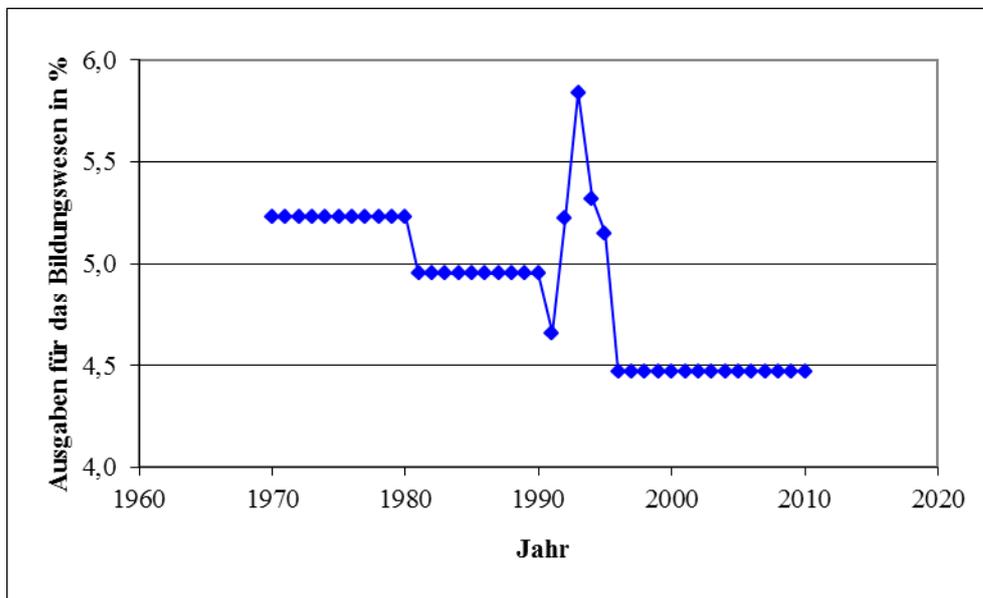
Enseignement fondamental	Enseignement moyen	Collèges d'enseignement moyen	Brevet d'Enseignement Moyen	11-15
	Enseignement primaire	Écoles primaires	Examen final	6-11
Enseignement préparatoire		jardins d'enfants, écoles préparatoires, classes enfantines		3-6

Abb. 5: Quantitative Entwicklung der SchülerInnenzahl an Schulen der AOMA (1932 - ca. 1959), im Vergleich mit algerischen SchülerInnen an französischen Schulen



Quelle: Diagramm erstellt nach Angaben in Széll 1967, S. 28 f.; Tengour 1998, S. 89 u. Kateb 2005, S. 43.

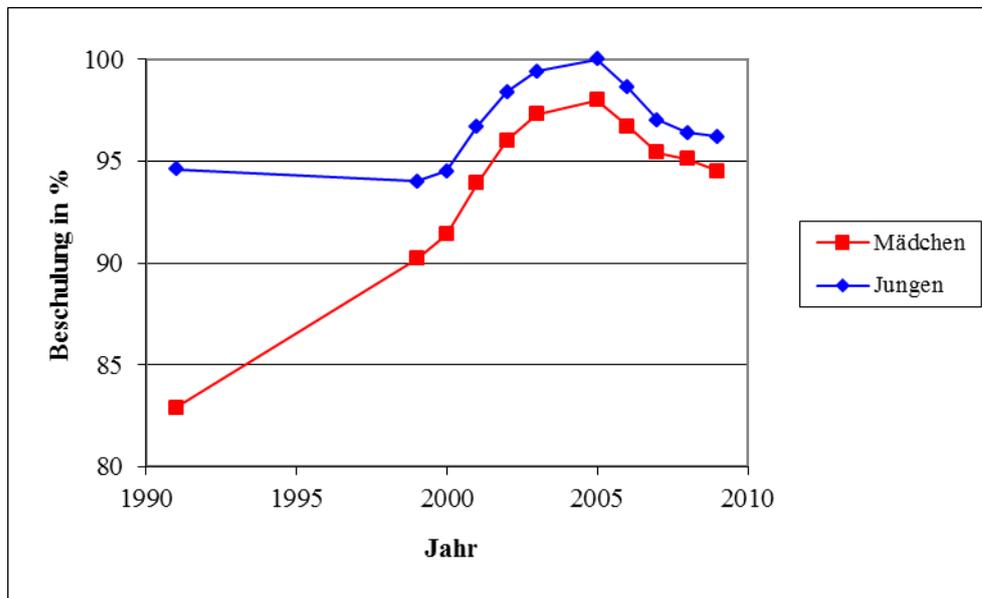
Abb. 6: Quantitative Entwicklung der SchülerInnenzahlen im öffentlichen Bildungswesen Algeriens (1962-2010)



Quelle: Diagramm erstellt nach Angaben in Kateb 2005, S. 201 und Angaben des Office Nationale des Statistiques (ONS)⁴²⁸

⁴²⁸ Auch Kateb beruft sich auf Angaben des ONS, seine Daten reichen jedoch nur bis zum Schuljahr 2002/03.

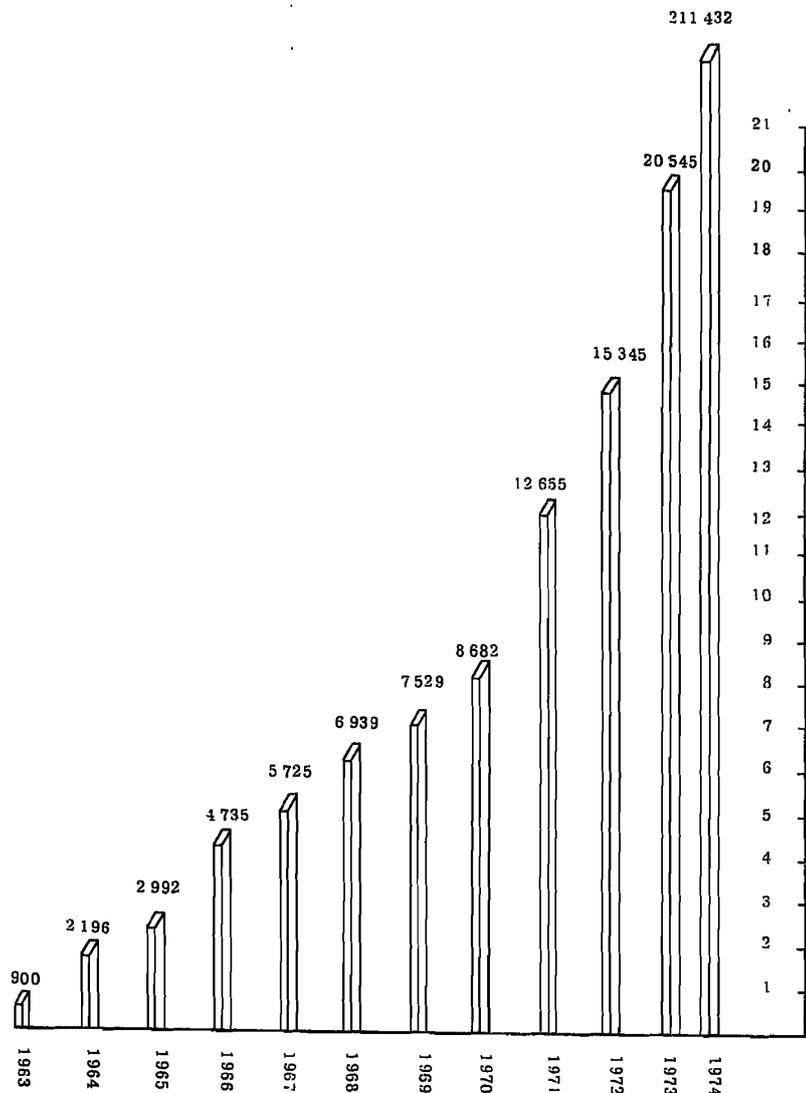
Abb. 7: Mädchen-Jungen-Beschulung im Vergleich (Primarstufe) (1990-2010)



Quelle: Graphik erstellt nach Angaben von Index Mundi (b)

Abb. 8: Quantitative Entwicklung der Anzahl an Schulen und SchülerInnen im religiösen Bildungswesen (1963-1974)

*Graphique représentant l'augmentation annuelle
de la population scolaire
(Echelle = 1 cm pour 2 000 élèves)*



Quelle: Abb. in Turin 1974, S. 100. Die Anzahl der SchülerInnen für das Jahr 1974 ist allerdings falsch angegeben; hier findet sich bei Turin (1974) selbst im fortlaufenden Text die vermutlich korrekte Zahl von 24432 (vgl. S. 99).

Anhang B – Exkurs: „Education au travail et par le travail“: Die Polytechnisierung des algerischen Bildungswesens

Polytechnische Bildung hat es nicht einzig in sozialistischen Staaten gegeben. Als Vorläufer der wesentlich durch Karl Marx bekannt gewordenen Bildungs- und Erziehungsform sind u. a. die utopischen Sozialisten sowie die Industrieschulbewegung anzusehen (vgl. Dietrich 1966, S. 75 ff.). Gleichwohl haben insbesondere sozialistische Staaten polytechnische Bildung und Erziehung institutionell zu verankern versucht, allen voran Russland verstärkt seit Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Kuebart 1996, S. 166). International auf Interesse stoßen konnten die häufig wechselnden Konzeptionen⁴²⁹ unter dem Begriff des Polytechnizismus dank der wissenschaftlichen Erfolge der Sowjetunion, insbesondere im Bereich der Raumfahrt, ab 1957 (vgl. Egorov et al. 2000, S. 377 u. Schmidt 2002, S. 430).

Marx entwickelte seine Bildungsvorstellungen

„aus der Sorge um die rechte Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen der Proletarier auf das Leben in der vor-sozialistischen wie in der sozialistischen Gesellschaft. Das vorgeschlagene Mittel will in der Klassengesellschaft die Lebensnot der Proletarier meistern helfen, in der klassenlosen Gesellschaft die Bedürfnisse befriedigen und in beiden Epochen die Humanisierung des Menschen vorantreiben.“ (Dietrich 1966, S. 15)

Die mit seinem Bildungs- und Erziehungsideal, einer Verbindung aus produktiver Arbeit und Schulunterricht, verbundenen Hoffnungen bestanden vor allem in einer gesellschaftlichen Transformation, die Dietrich als eine 1.) Steigerung der Produktion und 2.) die Heranbildung des „vollseitig entwickelte(n) Menschen“ (Dietrich 1966, S. 32) zusammenfasst. Das Mittel zum Zweck war die polytechnische Bildung (vgl. ebd., S. 36), die verhindern sollte, dass nur einseitig gebildete Menschen durch den Fortschritt überflüssig würden; der polytechnisch gebildete Mensch hingegen wäre vielseitig einsetzbar und das kapitalistische Prinzip der Arbeitseilung somit aufgehoben (vgl. ebd., S. 34 u. S. 37).

Bis ins 20. Jahrhundert behielten die hieraus abgeleiteten Prinzipien der stärkeren Kopplung von Theorie und Praxis sowie von Schule und Gesellschaft, unabhängig von veränderten ökonomischen und sozialen Verhältnissen, in sozialistischen Bildungssystemen ihre Gültigkeit, wie das folgende Zitat, entnommen einer Broschüre des Ministeriums für Volksbildung der DDR, versinnbildlicht:

„Wird der junge Mensch erst nach dem Schulabgang mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, den Produktionsproblemen und der Technik konfrontiert, so braucht er eine lange, lange Anlaufzeit, um sich hineinzufinden, und eine noch längere, um souverän über der Technik, über den Produktionsprozessen zu stehen. Die polytechnische Bildung aber rüstet den Schüler

⁴²⁹ Vgl. hierzu ausführlich Gock (1985).

schon mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, die ihn auf der einen Seite mit der Technik vertraut machen und ihm auf der anderen Seite die Voraussetzungen geben, seine menschliche Rolle im gesellschaftlichen Produktionsprozeß zu begreifen.“ (Kohn/Postler 1976, S. 13)

Unterrichts- und Schulprinzipien waren neben der Erziehung durch *produktive* und *sozial nützliche* Arbeit (vgl. Dietrich 1966, S. 71):

- die Einheitsschule (vgl. ebd., S. 73 u. S. 114),
- die Koedukation (vgl. ebd., S. 73),
- die Aufhebung des Fachunterrichtsprinzips und stattdessen die Zusammenfassung verwandter Fächer zu thematischen Einheiten (vgl. Egorov 2000, S. 368) und
- die körperlich-ästhetische Bildung (vgl. Dietrich 1966, S. 71).

Viele der bis hierher genannten Prinzipien und Elemente finden sich auch den programmatischen Schriften Algeriens im Prozess der Verankerung der *Ecole fondamentale polytechnique* im Zuge der ersten Bildungsreform. Die Demokratische Volksrepublik Algerien verstand sich von den 1960er bis zu den 1980er Jahren als eine sozialistische. Autoren mit sowohl sozialistischem als auch anderem politischen Hintergrund sprechen Algerien dieses Attribut ab⁴³⁰; gleichwohl ist insbesondere die Bildungspolitik seit den 1960er Jahren, insbesondere aber mit der ersten Bildungsreform, von ähnlichen Prinzipien geprägt wie die anderer sozialistischer Staaten.

Ähnlich wie in diesen auch, ging es in der ersten Bildungsreform Algeriens nicht einzig um die Einführung neuer Unterrichtsfächer⁴³¹, sondern um die Polytechnisierung des gesamten Unterrichtes (vgl. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 18). So wird 1974 die wissenschaftlich-technische Prägung *aller* Fächer propagiert (vgl. ebd.). Klassischer Bildung wird in einer Schrift des Bildungsministeriums zum Vierjahresplan für 1974-1977 zugleich eine Absage

⁴³⁰ Krause/Müller (1981), Autoren der ehemaligen DDR, bezeichneten Algeriens politisches und wirtschaftliches Modell als „nichtkapitalistischen Entwicklungsweg mit sozialistischer Perspektive“ (S. 399); die bundesdeutsche Erziehungswissenschaftlerin Nestvogel (1985) stellte fest, dass die „Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel auch in Algerien nicht in den Händen der unmittelbaren Produzenten“ (S. 63) lägen.

⁴³¹ Gleichwohl wurden auch neue Unterrichtsfächer eingeführt, die den Kern des polytechnischen Unterrichtes ausmachen sollten. Hierbei handelte es sich auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungswesens um verschiedene Fächer; in der übergangsweise ausgebauten Mittelstufe bspw. waren es die Fächer *socio-économie*, *sciences de la nature* und *sciences physiques et éducation technologique* (vgl. Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques 1977, S. 315).

erteilt (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973b, S. 7).⁴³² Grund hierfür ist deren vorgeblicher Beitrag zur Niedrigschätzung manueller Arbeit:

„Ces changements permettent de rompre définitivement avec les séquelles (sic) d’une éducation traditionnelle qui déracine, qui est coupée du réel et qui en fin de compte, devient aliénante, par les fausses valeurs qu’elle véhicule, telle que la défiance, voire le mépris, du travail ‚manuel‘.“ (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 17)

Den auch auf diese Bildung zurückgeführten Elitarismus gelte es zu allererst mit Hilfe der Intensivierung der Kontakte zwischen Schul- und Berufswelt zu beheben und so den Respekt für den Arbeiter zu erhöhen (vgl. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 5). Dazu sollten „travaux de type productif“ von der Schule in Fabriken verlagert (vgl. ebd., S. 34) und „travaux socialement utiles“ (ebd.) curricular verankert werden. Hier wird der angestrebte Umbau der Schule zum „agent de transformation de la société“ (ebd., S. 17) sichtbar.

Weitere Elemente des polytechnischen Prinzips, die zu verankern beabsichtigt wurden, waren u. a.

- die Schaffung der Einheitsschule (vgl. ebd., S. 18)
- die Gebührenlosigkeit des Bildungswesens (s. o.), von Dietrich (1966) als wichtige Konsequenz des Gleichheitsgedankens bezeichnet (vgl. S. 107),
- die Koedukation (vgl. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973a, S. 8),
- die Zusammenfassung der Fächer zu thematischen Einheiten (vgl. Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1974a, S. 30)⁴³³,

Als Legitimation der neuen Bildungsinhalte, –formen und –strukturen wurden entwicklungspsychologische Ansätze herangezogen (vgl. ebd., S. 21). Dennoch kann mit Blick auf die Argumentationen in bereits zitiertem Bildungsplan auch und vor allem von der Wichtigkeit bildungspolitischer Vorreiterstaaten⁴³⁴ ausge-

⁴³² Dietrich (1966) arbeitet allgemein für die Einführung der polytechnischen Erziehung einen „Bruch mit der Überlieferung“ (S. 138) heraus.

⁴³³ Die Graphik, auf die ich hier Bezug nehme, fasst unterschiedliche Fächer zu „disciplines linéaires“ und „disciplines coordonnées“ zusammen.

⁴³⁴ So ist im Vierjahresplan für 1974-1977 vom „expérience mondiale“ (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973a, S. 7) die Rede; ein weiteres Dokument aus demselben Jahr

gangen und als Begründungsmuster für die Notwendigkeit der Bildungsreform damit vor allem die von Schriewer (1992) so bezeichnete Kategorie der „Externalisierungen auf pädagogisch relevante Weltsituationen“ (S. 41) ausgemacht werden. Eines der Vorbilder war, so Kateb (2005), die Deutsche Demokratische Republik (vgl. S. 59), deren Einfluss sich zumindest auf konzeptioneller Ebene auf Grund ähnlich lautender Bezeichnungen erahnen lässt.⁴³⁵

trifft folgende Aussage: „[...] il y a lieu de considérer comme un phénomène novateur le fait *que les collectivités nationales les plus évoluées* pensent institutionaliser un processus d'éducation appelée ‚récurrente‘ ou renouvelée.“ (Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire 1973b, S. 11; Hervorhebung V.G.).

⁴³⁵ Einschätzung manueller Arbeit als charakterbildend (vgl. Kohn/Postler 1976, S. 27), der „Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion“ (vgl. ebd., S. 36) etc.

Anhang C: Auszüge aus der Nationalcharta von 1986 (Dekret Nr. 86-22)

JORA vom 16.02.1986, S. 100

¹L'AVENEMENT DE L'ISLAM

²L'apparition de l'islam a été une Révolution globale, ³humaine dans sa démarche, universelle dans ses ⁴principes, arabe dans son expression.

⁵Les habitants de „Jaziret El Maghreb” ont découvert dans l'islam un message au contenu à la fois ⁷religieux, spirituel, politique et social, différent de ⁸ceux connus jusqu'à. Ils y ont adhéré dans un ⁹élan sans précédent comme le prouve la disparition ¹⁰totale et rapide de toutes les autres croyances.

¹¹Ces faits ont été parmi les facteurs essentiels qui ¹²ont conduit à un brassage des populations musul¹³manes, et plus particulièrement arabes, avec les ¹⁴habitants de Numidie, brassage, (sic) facilité par la ¹⁵ressemblance des modes de vie, la similitude des ¹⁶systèmes d'organisation tribale, en plus des courants ¹⁷d'influence des migrations au cours des siècles précé¹⁸dant la pénétration de l'islam ainsi que l'appar¹⁹tenance à un espace de civilisation commun.

²⁰C'est ainsi que ce sont conjugués deux facteurs ²¹essentiels: le caractère accessible des enseignements ²²islamiques et leur cachet attrayant d'une part, la ²³similitude des modes de vie, d'autre part, pour réaliser ²⁴une symbiose civilisationnelle qui a donné naissance ²⁵à une composante humaine homogène, cohérente ²⁶aux plans religieux, culturel, social et politique et ²⁷constituant une entité accomplie.

²⁸La pénétration de l'islam dans la région et l'adhé²⁹sion qu'il a suscitée chez les habitants, associée au ³⁰lien organique entre l'islam et la langue arabe, en ³¹tant que langue du Coran, ont marqué les débuts ³²d'une ère nouvelle qui a introduit des transformations ³³radicales dans la région et opéré la fusion de ses ³⁴structures sociales, économiques et culturelles dans ³⁵le creuset de la civilisation arabo-islamique.

³⁶De ce fait, l'ensemble des populations d'Algérie ³⁷ont formé une société nouvelle

où se sont parachevée ³⁸les composantes de sa personnalité ; ainsi, l'Algérie ³⁹a pu reprendre, dans le cadre du Maghreb arabo-⁴⁰islamique, la poursuite de sa marche civilisationnelle, ⁴¹arrêtée en raison de la domination romaine.

S. 101

¹L'islam, avec la culture arabe et les concepts de ²la nouvelle civilisation n'a pas tardé à devenir la ³référence, le fondement pour l'émergence de valeurs ⁴nouvelles qui aiguissent les sentiments profonds, ⁵soulèvent les masses et suscitent les actes d'héroïsme.

⁶Dès lors, Nokba Ibn Nafaâ, Moussa Ibn Nosseir et ⁷Tarek Ibn Ziad sont devenus les figures légendaires, ⁸fierté de la nouvelle société dont le souvenir s'est ⁹perpétué parmi la lignée des héros qui ont propagés ¹⁰l'islam dans ces contrées.

¹¹Certes, l'Algérie a connu des tentatives visant à ¹²établir un pouvoir local à l'instar des autres pays ¹³islamiques en prélude à la rupture d'allégeance au ¹⁴pouvoir central, le khalifat islamique du Machrak, ¹⁵dont relevaient, aux plans de l'autorité, de l'adminis¹⁶tration et de l'orientation, les pays du Maghreb ¹⁷arabe.

¹⁸Toutefois, l'ensemble de ces tentatives, qu'elles se ¹⁹soient produites à Machrek, au Maghreb ou en ²⁰Andalousie, se sont toujours produites dans l'atta²¹chement aux principes, aux enseignements et aux ²²règles de l'islam et n'ont jamais signifié une opposition ²³à celui-ci ou une déviation par rapport à sa ²⁴doctrine.

²⁵L'Algérie est devenue, de par l'ordre mondial ²⁶nouveau, né de la Révolution islamique, une partie ²⁷intégrante du monde musulman, dans toute son ²⁸étendue. Elle n'a pas tardé à pénétrer dans l'arène ²⁹des confrontations qui opposaient, alors, les différents ³⁰courants de la pensée musulmane.

S. 109

L'ISLAM ET LES EXIGENCES DU SIECLE

²Le peuple algérien est un peuple arabe et musul³man.

⁴L'Islam est la religion de l'Etat, et est l'une des ⁵composantes fondamentales de la personnalité nationale algérienne. Il a été établi que l'Islam fut un ⁷facteur fondamental dans la mobilisation des capacités de la résistance face aux tentatives d'invasion ⁹étrangère et un rempart invulnérable qui a permis ¹⁰au peuple algérien de déjouer tous les plans visant ¹¹à porter atteinte à sa personnalité. C'est dans l'Islam, ¹²religion de l'effort militant, de la rigueur, de la justice et de l'égalité, que le peuple algérien s'est retranché aux heures les plus sombres du déploiement des ¹⁵croisades et de la domination coloniale et qu'il y ¹⁶puisa cette force morale et cette énergie spirituelle ¹⁷qui l'ont conforté dans l'espérance et qui lui ont ¹⁸permis de réunir les conditions de la victoire.

¹⁹L'Islam a modelé la société algérienne et en a fait ²⁰une force cohérente, attachée à la même terre, à la ²¹même croyance et à la langue arabe qui a permis à ²²l'Algérie de reprendre sa contribution à l'œuvre ²³civilisationnelle.

²⁴La civilisation islamique a permis de forger la personnalité algérienne dans un creuset culturel aux ²⁶courants multiples marqués par des interférences ²⁷harmonieuses. Ces courants, spirituels et culturels, ²⁸circulaient du Machreq au Maghreb, du Maghreb ²⁹au Machreq, du Nord au Sud et inversement. ³⁰La sphère islamique constituée par Dar El Islam, ³¹étant une, à l'intérieur de laquelle se multipliaient ³²les migrations et les échanges d'expériences, s'épanouirent les cultures, car les différentes régions qui ³⁴la composaient ne connaissaient pas, en dépit de leur ³⁵vaste étendue, le concert moderne des frontières.

³⁶Les influences réciproques entre l'Algérie et les ³⁷autres pays frères n'eurent pas, dans le cadre de la ³⁸civilisation arabo-islamique, que des conséquences ³⁹positives, car l'Algérie a également subi les effets ⁴⁰néfastes découlant de l'interruption de l'Ijtihad et ⁴¹de la stagnation intellectuelle.

⁴²En vérité, la décadence qui a frappé le monde ⁴³musulman ne peut s'expliquer par les seules causes ⁴⁴morales, mais plutôt par d'autres facteurs de nature ⁴⁵matérielle, économique, sociale et intellectuelle, telles ⁴⁶les luttes intestines et la recrudescence du des-

potisme ⁴⁷qui eurent un effet décisif sur le devenir des pays du ⁴⁸monde musulman lesquels subirent, exposés désormais ⁴⁹à l'invasion, étrangère, la domination coloniale et ⁵⁰l'influence impérialiste.

⁵¹L'extension de l'ignorance, l'abandon de la ligne ⁵²orthodoxe de la religion, l'éclosion des superstitions ⁵³et le foisonnement des mentalités passéistes sont les ⁵⁴conséquences des facteurs précédemment mentionnés.

⁵⁵Il apparaît donc clairement qu'il serait vain de ⁵⁶concentrer les attaques contre ces pratiques dévotionnistes si par ailleurs on ne s'évertuait à en éliminer les causes et à transformer l'environnement ⁵⁹social et intellectuel qui les a produites.

⁶⁰Si l'Algérie a subi l'influence néfaste de la stagnation intellectuelle qui s'est propagée dans l'espace ⁶²culturel dont elle fait partie, elle a aussi bénéficié ⁶³de l'influence positive du nouveau arabo-musulman. ⁶⁴De ce fait, la Révolution armée a bénéficié de la ⁶⁵solidarité du monde arabe et du monde musulman, ⁶⁶qui a eu une influence capitale sur la sensibilisation ⁶⁷de l'opinion publique internationale au profit de la ⁶⁸cause algérienne.

⁶⁹I — LA DIMENSION ISLAMIQUE DE LA ⁷⁰REVOLUTION ALGERIENNE

⁷¹En s'appuyant pour réaliser ses objectifs, sur les ⁷²composantes de la personnalité nationale, en tirant ⁷³parti de son patrimoine en même temps que des ⁷⁴acquis de l'époque, la Révolution algérienne a tracé ⁷⁵la voie conduisant à l'harmonie entre l'authenticité ⁷⁶et la modernité.

⁷⁷La Révolution véritable s'inscrit pleinement dans ⁷⁸la perspective historique de l'Islam qui, dans son ⁷⁹acception véritable, n'est lié à aucun intérêt partiel et n'obéit à aucun clergé.

⁸¹Aussi, aucun régime hostile à l'émancipation ou ⁸²combattant le socialisme, pas plus que le féodalisme ⁸³ou le capitalisme ne doivent prétexter de leur appartenance à l'Islam, pour servir leurs intérêts ou réaliser ⁸⁵leurs desseins.

⁸⁶L'authenticité de la Révolution de novembre, les ⁸⁷apports qu'elle a fournis et la solidarité avec les ⁸⁸révolutions sœurs met-

tent en évidence la démarche ⁸⁹de l'Algérie de vivre aujourd'hui en symbiose avec ⁹⁰l'Afrique, le monde arabe, le monde musulman, et ⁹¹l'ensemble du tiers-monde, tout comme elle le fit ⁹²par le passé, sous forme de contribution créatrice, ⁹³d'apports réciproques et de participation constante ⁹⁴aux épreuves et aux victoires.

⁹⁵Ainsi se rejoignent le passé et le présent pour ⁹⁶affirmer la nature de la personnalité algérienne, ⁹⁷son identité culturelle et son orientation humaniste.

⁹⁸La dimension arabe de la Révolution algérienne, ⁹⁹tout comme sa dimension islamique ne recouvrent ¹⁰⁰aucune acception discriminatoire et n'implique ¹⁰¹aucune domination de race. Bien plus, cette dimension ¹⁰²a atteint sa plénitude grâce au processus historique ¹⁰³qu'a vécu l'Algérie, concrétisée par la volonté du ¹⁰⁴peuple et forgée par l'Islam.

JORA vom 16.02.1986, S. 110

¹La religion islamique s'est répandue hier tout ²comme s'est répandue la langue arabe à la faveur ³de l'adhésion populaire et des efforts collectifs ⁴consentis par la communauté pour, notamment, ⁵constituer les biens habous et prélever une partie ⁶de ses biens, à l'effet de les consacrer à l'enseignement ⁷et ce, aussi bien par les habitants des campagnes que ⁸ceux des villes, à la fois dans les régions où la langue ⁹arabe était de pratique courante et dans les régions ¹⁰où étaient utilisés des parlers locaux. •

¹¹Tout au long des épreuves qu'il a endurées durant ¹²les croisades ou durant l'occupation française et après ¹³qu'il eut recouvré son indépendance et remporté la ¹⁴victoire, le peuple algérien a affirmé son attachement ¹⁵à l'arabe comme langue de culture, à l'Islam comme ¹⁶religion, et au socialisme comme aspiration. C'est sur ¹⁷cette base que l'Algérie a défini son attitude, que ¹⁸ses partenaires se comportent avec elle et qu'ont été ¹⁹élaborés les documents et manifestes du Mouvement ²⁰Nationaliste avant Novembre 1954.

²¹Tel est le cadre dans lequel la Révolution algérienne ²²réaffirme sa détermination de consacrer à l'Islam ²³toute l'attention qu'il mérite, dans sa démarche pour ²⁴la réalisation de son développement national et la

²⁵transformation de l'ensemble des réalisations et pro²⁶jets culturels planifiés, en bases culturelles solides ²⁷et complémentaires.

²⁸II — L'ISLAM ET LE PROJET CULTUREL

²⁹Nul doute que l'Islam nous offre, dans ce domaine, ³⁰les motivations dont nous avons besoin et permet à ³¹la personnalité nationale de s'épanouir dans un équi³²libre psychologique et spirituel qui la préserve des ³³dangers de l'aliénation, de la déviation et de l'immo³⁴bilisme, car l'Islam, en tant que dogme, pratiques ³⁵et valeurs exaltant l'esprit, incitant à l'effort et au ³⁶travail et donnant à la morale un contenu militant, ³⁷constitue la meilleure garantie pour gagner la bataille ³⁸du développement global.

³⁹L'Islam, en incitant à la réflexion sur le phénomène ⁴⁰de la création, de même qu'au plus profond de soi, ⁴¹établit des rapports solides entre les pratiques reli⁴²gieuses et les comportements humains et fait en sorte ⁴³que la pratique religieuse traduise une méditation ⁴⁴permanente et un examen attentif à tout ce qui se ⁴⁵passé de par le monde pour sortir du sous-dévelop⁴⁶pement et satisfaire nos aspirations au progrès.

⁴⁷L'expérience révolutionnaire algérienne, à l'instar ⁴⁸de nombreuses grandes expériences enregistrées par ⁴⁹l'Histoire, a connu un certain nombre d'aspects néga⁵⁰tifs par l'effet d'un environnement régional et mondial ⁵¹inapproprié, qui orientent l'homme vers la satisfaction ⁵²des seuls besoins matériels alors que pour la Révolu⁵³tion algérienne, il ne s'agit pas seulement de recueillir ⁵⁴les bienfaits économiques du développement, mais ⁵⁵plutôt et en particulier, d'assurer l'équilibre et ⁵⁶l'harmonie entre les besoins matériels et les exigences ⁵⁷de l'esprit et celles de l'âme, dans une perspective qui ⁵⁸permette l'édification d'une société consciente de sa ⁵⁹personnalité, fière de son passé et de son patrimoine, ⁶⁰comptant sur soi, tournée vers son avenir.

⁶¹Afin de traduire correctement ces orientations ⁶²dans la démarche de préparation "de la jeunesse de ⁶³demain, il importe que l'Etat lui assure un ensei⁶⁴gnement moderne ouvert au progrès scientifique, s'in⁶⁵téressant aux phénomènes qui président au devenir ⁶⁶de l'humanité, loin de tout mimétisme formel, une ⁶⁷orientation et une évolution culturelles

épurées des ⁶⁸séquelles de l'ignorance et du repli sur soi, qui le ⁶⁹rattache enfin à sa sphère civilisationnelle, le relie ⁷⁰aux racines de son Histoire et aux valeurs spirituelles ⁷¹et culturelles de son peuple. Dans ce cadre, il con-vient ⁷²de renforcer les disciplines religieuses en tant que ⁷³matières essentielles dans les programmes d'en-sei⁷⁴gnement et de perfectionner les méthodes de celui-ci.

⁷⁵La réalisation de cet objectif exigera, toutefois, la ⁷⁶formation de cadres religieux profondément impré⁷⁷gnés des sciences religieuses, dotés d'instruments ⁷⁸scientifiques et culturels modernes, connaissant par⁷⁹faitement l'Histoire civilisationnelle et spirituelle de ⁸⁰l'Islam.

⁸¹C'est cette démarche qui permettra la mise en œuvre ⁸²de moyens en vue d'une orientation religieuse solide ⁸³et d'une éducation culturelle nationale saine, un ⁸⁴enseignement moderne approprié, de même qu'elle ⁸⁵garantira l'aiguïsement de la vigilance politique et ⁸⁶offrira à l'esprit la perspective d'un effort de recher- ⁸⁷che, afin de retrouver sa place dans les sciences reli- ⁸⁸gieuses comme il l'a recouvré dans les sciences ⁸⁹profanes.

⁹⁰III — DEFIS A RELEVER

⁹¹Il n'échappe pas que la réalisation de tous ces ⁹²objectifs ne sera pas exempte de difficultés qu'il ⁹³faudra surmonter avec détermination et clairvoyance, ⁹⁴car le processus de développement a secrété des modes ⁹⁵de comportement influencé par un environnement ⁹⁶qui s'écarte de la véritable religion, s'oppose aux tra⁹⁷ditions saines et utilise un langage trompeur pré⁹⁸tendant exprimer la modernité et là concordance ⁹⁹avec le siècle.

¹⁰⁰Il en est résulté une présomption extrémiste en soi, ¹⁰¹prétendant que l'Islam n'est qu'une histoire révolue, ¹⁰²que la religion n'a aucun lien avec la Révolution, ¹⁰³de même qu'elle a été à l'origine d'une autre pré- ¹⁰⁴somption aussi extrémiste qui confine l'Islam dans ¹⁰⁵un ensemble de formalismes réclamant de l'homme ¹⁰⁶musulman l'observance de certaines apparences sans ¹⁰⁷lien avec la véritable religion, freinant le recours ¹⁰⁸à la réflexion et s'opposant à l'Ijtihad.

¹⁰⁹Nul doute que chacune de ces deux pré-somptions ¹¹⁰s'alimente l'une de l'autre et bénéficie du soutien de ¹¹¹ceux qui visent à empêcher le peuple de mobiliser ses ¹¹²potentialités en vue de surmonter les vérita- ¹¹³bles difficultés qui entravent sa route vers le progrès et ¹¹⁴le développement.

¹¹⁵D'autres s'évertuent à faire du réveil islamique ¹¹⁶une simple manifestation rituelle éphémère, à travers ¹¹⁷l'introduction de faux problèmes et certaines pratiques ¹¹⁸de détail, tout cela pour empêcher que ne se conjugue ¹¹⁹la force de l'Islam véritable avec la volonté de vaincre ¹²⁰le sous-développement, : ce qui aura pour effet

JORA vom 16.02.1986, S. 111

¹d'entraîner inéluctablement la disparition du règne ²de ceux qui tirent leur force de la généralisation de ³l'obscurantisme, de l'immobilisme et de la passivité ⁴de l'esprit.

⁵Chacun, par conséquent, doit être conscient que ⁶l'attachement à l'Islam ne signifie pas la limitation ⁷à la pratique de ses rites. L'Islam dans ses principes ⁸prône la justice sociale, condamne le pouvoir de l'ar⁹gent et la tyrannie de la richesse matérielle. Cela a ¹⁰conduit l'Algérie à opter pour le ¹¹socialisme, certaine qu'elle est de son attachement à l'Islam, car le socia¹²lisme qu'elle a choisi ne s'inspire pas d'une doctrine ¹³étrangère, pour s'en rapprocher ou s'en prévaloir. Ce ¹⁴socialisme qui s'inspire plutôt de sa propre expérience ¹⁵révolutionnaire jaillit de la profonde souffrance du ¹⁶peuple algérien à endurer l'emprise colonialiste et ¹⁷l'exploitation capitaliste qui l'ont privé du droit ¹⁸à la vie humaine.

¹⁹Au cours de sa lutte armée, le peuple algérien a ²⁰compris à quel point étaient intimement liés le ²¹système colonial et l'exploitation capitaliste. Il s'est ²²trouvé naturellement en guerre contre l'un, dès lors ²³qu'il combat l'autre. De là, l'absence d'hésitation ²⁴à choisir le socialisme en tant que voie privilégiée ²⁵pour assurer une répartition équitable des richesses ²⁶nationales et en tant que système empêchant la ²⁷transformation du capital détenu par un groupe ²⁸limité en instrument d'emprise sur le peuple et de ²⁹mainmise sur son destin.

³⁰C'est dans ce cadre qu'il convient d'apprécier, à ³¹sa juste mesure, l'expérience algérienne lorsqu'elle ³²affirme son attachement à l'Islam et proclame son ³³choix socialiste. En effet, l'analyse minutieuse de la ³⁴marche de la Révolution algérienne révèle sa nature ³⁵originale qui s'est déployée dans plusieurs direc³⁶tions : elle a été une Révolution contre un colonia³⁷lisme de peuplement ayant pour cible l'Algérie dans ³⁸sa personnalité et dans son âme arabo-musulmane,

³⁹et ayant tenté d'éterniser le sous-développement de ⁴⁰son peuple, d'exploiter à fond ses richesses.

⁴¹De là, le contenu politique de la Révolution de ⁴²Novembre face à l'occupation, son caractère culturel ⁴³et idéologique dans sa démarche pour recouvrer les ⁴⁴composantes fondamentales arabo-musulmanes de ⁴⁵son peuple et son essence socio-économique dans ⁴⁶sa confrontation avec l'exploitation capitaliste en ⁴⁷ses aspects les plus vils d'une part, et, d'autre part, ⁴⁸dans sa volonté d'éliminer les alliés objectifs du ⁴⁹colonialisme, c'est-à-dire le sous-développement, le ⁵⁰féodalisme et l'exploitation, en vue de réaliser la ⁵¹justice sociale véritable telle que proclamée dans le ⁵²message de l'Islam.

⁵³L'affirmation de l'attachement à l'Islam et l'insis⁵⁴tance sur le choix du socialisme procèdent donc, ⁵⁵tous deux, des racines de la Révolution de Novembre ⁵⁶et ne sont guère une tentative politique visant l'éta-⁵⁷blissement d'un équilibre formel entre l'Islam et le ⁵⁸Socialisme.

⁵⁹L'Islam a 'apporté au monde une conception noble ⁶⁰de la dignité humaine qui condamne le racisme, ⁶¹rejette le chauvinisme et l'exploitation de l'homme ⁶²par l'homme; l'égalité qui prône s'harmonise et ⁶³s'adapte avec chacun des siècles de l'Histoire.

⁶⁴Il devient donc impératif pour le peuple algérien ⁶⁵comme pour tout autre peuple musulman, d'être cons⁶⁶cient des acquis positifs de son patrimoine culturel ⁶⁷et spirituel et de le réassimiler entièrement à la ⁶⁸lumière des valeurs et des mutations en cours dans ⁶⁹la vie contemporaine.

⁷⁰Pour cela, il importe de faire actionner la pensée ⁷¹islamique dans la solution des problèmes de l'épo⁷²que, loin de toute imitation formelle et des analogies ⁷³erronées qui drainent des critères d'une époque ⁷⁴révolue pour les appliquer dans la solution de pro-⁷⁵blèmes nouvellement apparus et dont le traitement ⁷⁶exige une réflexion en profondeur.

⁷⁷Une fois cette exigence réalisée, les masses musul⁷⁸manes seront suffisamment armées et leur indis⁷⁹pensable immunité correctement assumée face aux ⁸⁰dangers de l'invasion culturelle qui revêt des formes ⁸¹ multiples et alléchantes à travers lesquelles

elle s'in⁸²filtre au cœur des générations montantes et influe ⁸³sur l'esprit des jeunes.

⁸⁴Telle est la voie qui permet de rendre au renouveau ⁸⁵islamique son authenticité et de combattre, avec ⁸⁶succès, les courants idéologiques étrangers, de telle ⁸⁷sorte que soit établie la distinction entre l'utile qu'il ⁸⁸faut retenir et le néfaste qu'il faut rejeter et ce, grâce ⁸⁹à une éducation culturelle ouverte sur le monde, ⁹⁰l'Ijtihad engagée en profondeur et l'étude clair⁹¹voyante. Ainsi, l'Algérie pourra relever le défi que dicte ⁹²le siècle et apporter les solutions appropriées aux ⁹³problèmes posés sans la moindre atteinte aux principes ⁹⁴fondamentaux de l'Islam.

⁹⁵Chaque peuple musulman se doit, en cette époque ⁹⁶de mutations sociales décisives, de détruire les fonde⁹⁷ments du féodalisme et d'éliminer radicalement toute ⁹⁸forme de despotisme et d'obscurantisme.

⁹⁹Ainsi saura-t-il mieux saisir que lorsqu'il ren¹⁰⁰force son combat contre l'impérialisme et s'engage ¹⁰¹avec détermination dans la voie du socialisme, il ¹⁰²aura rempli en termes nobles les devoirs que lui ¹⁰³dicte la doctrine islamique, rempli son devoir envers ¹⁰⁴Dieu, aura su s'acquitter de ses charges envers sa ¹⁰⁵patrie, aura été (fidèle à son Histoire et tracé la voie ¹⁰⁶adéquate aux générations à venir.

Anhang D – Daten der Diskursanalyse

Tab. 3: Liste der relevanten Zeitungsartikel in *El Watan*

Datum	Name des Artikels	Rubrik	Text Nr.
01.05.2005	<i>Suppression de l'enseignement de la charia</i>	Actualité	1
19.05.2005	<i>Suppression des sciences islamiques</i>	Actualité	2
21.05.2005	<i>Abderrazak Mokri. Vice-président du MSP</i>	Actualité	3
21.05.2005	<i>Éducation</i>	Actualité	4
21.05.2005	<i>Suppression des sciences islamiques</i>	Actualité	5
24.05.2005	<i>Une corvée constitutionnelle</i>	Actualité	6
26.05.2005	<i>Sciences islamiques : Les précisions d'Ouyahia</i>	Actualité	7
28.05.2005	<i>«La réconciliation ne doit pas être vidée de son sens», estime Ennahda</i>	Actualité	8
28.05.2005	<i>UGEL et UNEA paralysent le campus</i>	Actualité	9
29.05.2005	<i>APN</i>	Actualité	10
01.06.2005	<i>Institut des sciences islamiques</i>	Oran	11
06.06.2005	<i>Suppression des sciences islamiques - Mostaganem</i>	Actu Régions	12
07.06.2005	<i>Spectacle politique malgré les divergences</i>	Actualité	13
08.06.2005	<i>Conférence du RND à Chlef</i>	Actualité	14
09.06.2005	<i>Ouyahia devant les sénateurs</i>	Actualité	15
12.06.2005	<i>Constantine</i>	Actualité	16
14.06.2005	<i>Université Islamique Émir Abdelkader de Constantine</i>	Actualité	17
15.06.2005	<i>Université islamique de Constantine</i>	Actualité	18
18.06.2005	<i>Conférence régionale du RND à Sétif</i>	Actualité	19
25.06.2005	<i>Passe d'armes</i>	Edito	20
27.06.2005	<i>Réunion hier du Conseil des ministres</i>	Actualité	21
28.06.2005	<i>Le MSP fait marche arrière</i>	Actualité	22
28.06.2005	<i>Enfin l'éclaircie ?</i>	Edito	23
29.06.2005	<i>El Islah</i>	Actualité	24
30.06.2005	<i>Haut-parleurs</i>	Dernière	25
23.07.2005	<i>Djaballah à Oran</i>	Actualité	26
14.09.2005	<i>Chronique d'un non-évènement</i>	Actualité	27
17.09.2005	<i>Université islamique de Constantine</i>	Actualité	28
26.09.2005	<i>Organisations estudiantines gangrenées par la politique</i>	Constantine	29
03.10.2005	<i>Constantine</i>	Actualité	30
09.10.2005	<i>Université Emir abdelkader</i>	Actualité	31
24.10.2005	<i>Université</i>	Constantine	32
19.11.2005	<i>Les ministres soumis aux questions des députés</i>	Actualité	33

Tab. 4: Codierung der Diskursfragmente zu den Strategien der Akteure

Beschreibung der Codes (in Anschluss an Flick 2007, S. 391 f.):

1. Persönliche Betroffenheit

- Angst um Arbeitsplatz artikulieren

2. Verschwörungstheorie

- Widersprüchlichkeit aufdecken
- geheime Motive hinter Vorgängen vermuten

3. Altruismus

- sich für SchülerInnen/kommende Generationen einsetzen
- im höheren Interesse der Nation handeln

4. Legitimierung qua Politik/Hierarchie/Koran/Rollenverständnis

- Konformität der Position mit übergeordnetem (politischem) Programm aufzeigen
- Programm durch Vorgaben höhergestellter Personen legitimieren
- Gemeinschaftlichkeit der Position aufzeigen; Verantwortung abgeben

5. Verleumdung/Disqualifizierung

- politischen Gegner durch Unterstellungen schwächen
- politischem Gegner Unkenntnis unterstellen
- Fehler in den politisch-rechtlichen Vorgängen aufzeigen
- Fehler aufzeigen

6. Werte

- Werten hohen Stellenwert beimessen
- zum Schutze von Werten handeln
- durch Werte legitimiert handeln

7. Einschüchterung

- Druck erzeugen durch bedrohliches Szenario

8. Anbiederung

- dem Gegner schmeicheln

9. Externalisierung auf Welt

- Globalisierung als Bedrohung
- Abgrenzung vom Ausland („Übersteigerung“)⁴³⁶

10. Qualität

- gute Abschlüsse als Argument für Beibehalt des Status quo

11. Spezialdiskurs einsickern lassen

- mit wissenschaftlichen Erkenntnissen/pädagogischem Mainstream argumentieren

12. Modernisierungsparadigma

- Notwendigkeit der Maßnahme mit Fortschritt begründen

13. Kompensation/Konzession/Beschwichtigung

- politischen Gegner beruhigen
- politischem Gegner Versprechungen geben

⁴³⁶ Schriewer (1987) identifiziert im Rahmen seiner Abgrenzung des „Vergleichs als Methodes“ vom „Vergleich als Denkform“ (S. 632) unterschiedliche „Basis-Operationen des Vergleichs“ (S. 634). Jene Verfahren, die (nur) „Vergleichsobjekte in ihrer jeweils vorfindlichen Faktizität“ (S. 632) verglichen, benützten häufig die von mir in den Zeitungsartikeln ebenfalls identifizierte Form des Vergleichs, die „Gradation (von ‚bestimmt gerichteten‘ Unterschieden zu Steigerungs- oder Vorgänger- (Mehr/Weniger, Früher/Später- etc.) Relationen“ (S. 634).

Tab. 5: Strategien der Gegner und der Befürworter der Abschaffung der sciences islamiques als Abiturwahlmöglichkeit – Zuordnung der Codes zu Diskursfragmenten (Mehrfachzuordnungen möglich)

Code	Diskursfragment	Akteur/e
Persönliche Betroffenheit	„Les grévistes de l’université islamique, à l’instar des autres centres, craignent de se retrouver sans emploi si les besoins en matière d’encadrement au niveau de paliers inférieurs de l’enseignement sont supprimés.” 01.05.2005	Studierende
	„Les professeurs s’inquiètent, par ailleurs, quant à leur carrière, [...]. Je suis spécialiste en théologie et non pas en sciences physiques [...].” 21.05.2005	LehrerInnen
Verschwörungstheorie	„Les députés du MSP, selon un communiqué rendu public hier, s’interrogent sur les ‚véritables objectifs’ qui se cachent derrière cette suppression [...].” 19.05.2005	MSP
	„Le MSP juge ‚provocatrice’ la décision du ministère de supprimer à la fois la filière sciences islamiques et le Coran de la matière littérature arabe.” 19.05.2005	MSP
	„La question orale du groupe parlementaire, poursuit le communiqué, fait partie des actions menées par le bureau exécutif du MSP afin de rejeter la décision du ministère. D’autant que celle-ci a été prise sans aucune concertation entre les partis de la coalition au gouvernement.” 19.05.2005	El Watan
	„Nous avons relevé la contradiction flagrante entre la décision de supprimer la filière sciences islamiques et le programme du gouvernement qui vise à faire comprendre le bon Islam.” 21.05.2005	MSP
	„M. Soltani a insisté, en outre, sur la nécessité d’‚intensifier les concertations sur les grands dossiers’.” 07.06.2005	MSP
Altruismus	„[En gérant cette question, votre parti ne serait-il pas un peu gêné du fait de la présence au gouvernement du président du MSP, Bouguerra Soltani?] Pas du tout ! Nos ministres servent l’Etat algérien.” 19.05.2005	MSP
	„Notre adhésion à l’alliance répond à un choix stratégique visant à servir exclusivement les intérêts supérieur de l’Algérie.” 19.05.2005	
	„Les députés du MSP, selon un communiqué rendu public hier, s’interrogent [...] sur l’avenir des candidats libres au bac qui ont suivi cette formation.” 19.05.2005	
	„[...] ‚faire comprendre le bon Islam’, ce qui passe, indiquent-ils [les députés du MSP, V.G.], par un ‚enseignement méthodique des enseignements de l’islam afin d’éviter au pays les dérapages engendrés par une mauvaise compréhension...’.” 19.05.2005	
	„En supprimant la filière des sciences islamiques, le ministère de l’Education nationale sanctionne un pan entier de la communauté lycéenne.” 21.05.2005	Lehrer

	„Autre doléance émise par la coordination, le devenir des candidats libres. Ces derniers, venant quasiment tous des zaouïas, sont par conséquent incapables de préparer un baccalauréat autre que celui de sciences islamiques. Pour la coordination, il s'agit là d'une volonté manifeste de verrouiller la porte de l'université à cette catégorie." 21.05.2005	Lehrer
	„Dans le même sillage, les initiateurs du projet de résolution demandent au gouvernement de revenir sur sa décision relative à la suppression de la filière des sciences islamiques du cycle secondaire car, de leur avis, „cette démarche aura des incidences sur l'avenir des générations". 29.05.2005	MSP+ andere Abgeordnete
Einschüchterung	„M. Soltani n'a pas hésité à agiter l'éventail du retour „des mosquées sauvages' et de l'enseignement „déformé' de l'Islam, au cas où l'Etat renoncerait à enseigner „les sciences islamiques'. 07.06.2005	MSP
Legitimierung qua Politik/ Hierarchie/ Koran/ Rollenverständnis	„Faisant l'amalgame avec la réconciliation nationale à laquelle invite le président de la République, les représentants de ces associations lancent un pressant appel au premier magistrat du pays afin d'intervenir et d'annuler la décision du ministre de l'Education nationale." 06.06.2005	Zaouïas
	„[...] nous sommes toujours contre cette disposition qui touche à l'une des constantes nationales, à savoir l'islamité telle que définie dans la Constitution [...]. Nous lui demandons de tenir compte de notre Constitution et de bloquer cette disposition", [...]" 07.06.2005	MSP
	„Le MSP, qui a cinq ministres au gouvernement dont son président, Bouguerra Soltani, s'est attaqué à maintes reprises à Ahmed Ouyahia, l'accusant d'avoir intégré dans le projet de réforme du système éducatif des mesures qui n'ont rien à voir avec le programme du président de la République." 27.06.2005	
Werte	„,Nous ne changeons pas de position et nous sommes toujours contre cette disposition qui touche à l'une des constantes nationales, à savoir l'islamité [...]', [...]" 07.06.2005	MSP
	„Le parti de M. Soltani est allé encore plus loin en demandant l'intervention du premier magistrat du pays pour annuler cette décision, arguant qu'elle porte atteinte aux constantes nationales, à savoir la triptyque arabité, islamité et amazighité." 27.06.2005	

	<p>„Alors que tout le monde s'attendait à ce qu'il s'explique et explique sa position par rapport à la fin de non-recevoir qui a été donnée à sa requête, le MSP s'est montré plutôt timoré par rapport aux mesures prises en Conseil des ministres qui permettront, mentionne-t-on dans le communiqué, de ‚retirer le dossier de l'éducation nationale à ceux qui marchandent avec les constantes nationales et qui jouent avec l'identité de la nation en le mettant au plus haut niveau de l'Etat'. [...] Ce parti, qui compte cinq ministres au gouvernement, dont son président Bouguerra Soltani, trouve aussi que l'orientation des réformes du système éducatif va dans le bon sens. Il a évoqué ‚l'appartenance civilisationnelle à la nation arabo-musulmane' et, à plusieurs reprises, ‚les constantes nationales'. Le MSP a rappelé une évidence: ‚Les composantes de l'identité nationale ne sont pas des matières à enseigner, mais plutôt des devoirs nationaux qui doivent être accomplis par l'Etat algérien à même de prémunir la nation contre les répercussions négatives de la mondialisation.'” 28.06.2005</p>	
Externalisierung auf Welt	<p>„Les composantes de l'identité nationale ne sont pas des matières à enseigner, mais plutôt des devoirs nationaux qui doivent être accomplis par l'Etat algérien à même de prémunir la nation contre les répercussions négatives de la mondialisation.'” 28.06.2005</p>	MSP
Verleumdung/ Disqualifizierung	<p>„D'aucuns nous taxent de parti qui fait dans l'entrisme alors qu'il n'en est rien. L'entrisme est une particularité des autres qui font tout pour imposer un projet de société en porte-à-faux avec nos valeurs.” 19.05.2005</p>	MSP
	<p>„[...] la démarche de Benbouzid ne repose sur aucune logique.” 21.05.2005</p>	Lehrer
	<p>„Hafidha Chaoui du MSP a évoqué ‚les erreurs constatées dans les livres scolaires' en guise d'entrée pour finir par condamner la décision du gouvernement de supprimer le baccalauréat sciences islamiques. Elle s'est demandée pourquoi la décision de réduire à quatre seulement le nombre de spécialités au bac a touché la branche des sciences islamiques.” 09.06.2005</p>	MSP
	<p>„Le MSP, qui a cinq ministres au gouvernement dont son président, Bouguerra Soltani, s'est attaqué à maintes reprises à Ahmed Ouyahia, l'accusant d'avoir intégré dans le projet de réforme du système éducatif des mesures qui n'ont rien à voir avec le programme du président de la République. [...] Le MSP a même déclaré une fois que cette décision est une ‚pure invention' d'Ahmed Ouyahia.” 27.06.2005</p>	MSP

	<p>„A noter aussi la présence des étudiants des sciences islamiques qui ont demandé par la voix de leur représentant syndical (UGEL) l'intervention du président de la République afin qu'il mette fin à ce qu'ils qualifient d'antécédents graves dans l'histoire du pays.” 12.06.2005</p>	UGEL
	<p>„Alors que tout le monde s'attendait à ce qu'il s'explique et explique sa position par rapport à la fin de non-recevoir qui a été donnée à sa requête, le MSP s'est montré plutôt timoré par rapport aux mesures prises en Conseil des ministres qui permettront, mentionne-t-on dans le communiqué, de ,retirer le dossier de l'éducation nationale à ceux qui marchandent avec les constantes nationales et qui jouent avec l'identité de la nation en le mettant au plus haut niveau de l'Etat’.” 28.06.2005</p>	MSP
	<p>„Les décisions du gouvernement enlèvent le dossier de l'éducation des mains de ceux qui font des valeurs et constances nationales un fonds de commerce, qui jouent avec l'identité de la nation et ses fondements.” 30.06.2005</p>	
Anbiederung	<p>„Alors que tout le monde s'attendait à ce qu'il s'explique et explique sa position par rapport à la fin de non-recevoir qui a été donnée à sa requête, le MSP s'est montré plutôt timoré par rapport aux mesures prises en Conseil des ministres qui permettront, mentionne-t-on dans le communiqué, de ,retirer le dossier de l'éducation nationale à ceux qui marchandent avec les constantes nationales et qui jouent avec l'identité de la nation en le mettant au plus haut niveau de l'Etat’.” 28.06.2005</p>	
	<p>„Les décisions du gouvernement enlèvent le dossier de l'éducation des mains de ceux qui font des valeurs et constances nationales un fonds de commerce, qui jouent avec l'identité de la nation et ses fondements.” 30.06.2005</p>	
Qualität	<p>„Parmi toutes les filières, celle des sciences islamiques a toujours été classée en 2e position au niveau national. La supprimer est aberration [...]” 21.05.2005</p>	Lehrer
Werte	<p>„S'étalant sur la réforme du secteur éducatif, plus précisément sur la suppression de la filière des sciences islamiques, l'orateur explique que cette démarche n'est pas en contradiction avec nos valeurs ni avec notre religion.” 26.05.2005</p>	Premier-minister
	<p>„Les préceptes de l'Islam, a-t-il indiqué, font partie des fondements que l'école algérienne œuvre pour ancrer chez les générations futures’, [...]” 19.11.2005</p>	Bildungsministerium

Verleumdung/Disqualifizierung	„Par ailleurs, la démarche des grévistes comme leurs arguments dévoilent un autre enjeu politique, cette fois-ci, qui prévaut au sein de l’alliance présidentielle. Le RND, on le sait, endosse la responsabilité de la décision prise par Boubakeur Benbouzid, soutenue par son chef du gouvernement. Il doit faire face en cela au FLN et au MSP qui, eux, sont représenté à l’intérieur de l’université par les organisations contestataires. C’est à ce niveau que la cause défendue par les étudiants devient un outil pour déstabiliser le gouvernement.” 01.05.2005	RND Präsident
	„Le recteur de l’université Emir Abdelkader, joint au téléphone, estime à cet effet, que ,ces organisations estudiantines sont manipulées. Le pouvoir de décision n’est pas entre leurs mains’.” 26.05.2005	Rektor der Hochschule
	„Il a qualifié la réaction de ,manœuvres politiques visant à nuire à l’action du gouvernement’.” 08.06.2005	RND
	„Le recteur, qui appelle les étudiants à la sagesse et les invite à prendre part aux examens de la dernière chance, pense que ces organisations, à savoir l’UNEA, l’UGEL, la LNEA et le Comité pour la défense de la charia, outrepassent leurs droits syndicaux et manipulent les étudiants puisque les meneurs ne dépassent pas le nombre de 150 éléments, selon lui.” 14.06.2005	Rektor der Hochschule
	„D’autre part, il qualifiera les remous causés par certains cercles et milieux qui ont tenté de remuer ciel et terre au sujet de la suppression des sciences islamiques des épreuves du bac de ,tempête dans un verre d’eau’. [...] L’agitation politicienne tente à travers cette question de saborder les différentes réformes lancées par le gouvernement ne mettant en œuvre que le programme présidentielle.” 18.06.2005	RND
	„Après avoir déploré ,les calculs politiques qui ont vu le jour’ autour de cette décision, le Conseil des ministres, présidé par le président Bouteflika, a confirmé dans son communiqué final, repris intégralement par l’agence officielle APS, le maintien de cette mesure.” 27.06.2005	Minister- rat
	„Nos alliés n’ont pas compris la signification de l’Alliance. Nous sommes chargés d’appliquer le programme du Président’, a commenté un cadre du RND.” 29.06.2005	RND

	<p>„On croyait les choses rentrées dans l'ordre suite à la décision collégiale prise par l'UGEL, l'UNEA et la LNEA pour reprendre les cours en début de l'année, mais la condition posée pour la levée des sanctions contre ‚les irréductibles‘ n'est pas passée comme une lettre à la poste face à un conseil de discipline qui refuse d'effacer toute l'ardoise. Le recteur, Abdallah Boukhalkhal, justifie cette décision contre ces trois éléments, dont l'un n'est que le premier responsable local de l'UGEL, en les qualifiant d'extrémistes récidivistes qui ont raté leurs études et qui tenaient en otage toute la communauté des étudiants.’” 09.10.2005</p>	Rektor der Universität
	<p>„En 1980, nous avons décidé d'introduire la filière en question. Est-ce que cela sous entend qu'avant 1980 nous étions en contradiction avec notre religion?”“ 26.05.2005</p>	Bildungsministerium
Legitimierung qua Politik/ Hierarchie/ Koran/ Rollenverständnis	<p>„L'agitation politicienne tente à travers cette question de saborder les différentes réformes lancées par le gouvernement ne mettant en œuvre que le programme présidentielle.” 18.06.2005</p>	RND
	<p>„La réorganisation du secondaire s'est faite après concertation intersectorielle, particulièrement avec l'enseignement supérieur qui représente le principal débouché pour les sortants du secondaire.” 21.05.2005</p>	Premier-minister
	<p>„De l'avis de ce dernier, la réorganisation du secondaire entre dans la cadre de la réforme du système éducatif [...]” 21.05.2005</p>	Bildungsministerium
	<p>„[...] il existait 28 filières qui ont été revues à la baisse et révisées dans le cadre de la réforme, [...]” 26.05.2005</p>	Premier-minister
	<p>„Haussant le ton, M. Ouyahia a indiqué que la décision de supprimer la filière des sciences islamiques n'a pas été prise par M. Benbouzid, ministre de l'Education nationale, mais par l'Etat algérien, puisque la réforme du secteur a été engagée par l'Etat lui-même.” 26.05.2005</p>	
	<p>„Dans un communiqué dont il remettra une copie à El Watan, il attire l'attention des zaouïate algériennes sur la nécessité de s'en tenir à l'engagement de soutenir le projet du président de la République, tout en rappelant que cette démarche est dictée par les principes du Koran et de la Sunna. Insistant sur le soutien total à la démarche présidentielle dont la réconciliation nationale constitue une pierre angulaire, le président de l'UNZA souligne que ‚l'annulation ou la confirmation de la filière des sciences islamiques est du seul ressort du président de la République qui jouit de la confiance populaire. Ce qui l'autorise à prendre toutes les initiatives susceptibles de concrétiser son projet.’” 06.06.2005</p>	UNZA

	„Après avoir rappelé le rôle éminemment conciliateur des zaouïate, notre interlocuteur fera part de son étonnement de voir certains de ses confrères dévier de cette noble mission.” 06.06.2005	UNZA
	„Pour M. Benbouzid, ce dossier a été pris en charge par les hautes autorités de l'Etat.” 19.11.2005	Bildungsministerium
Altruismus	„[...] il a été jugé utile d'éviter la spécialisation précoce qui n'est nullement en faveur de l'élève.” 21.05.2005	
	„La plupart des étudiants de l'université islamique sont des filles, environ 2000. Elles veulent passer leurs examens et rentrer chez elles, quant aux étudiants qui décideront de les boycotter, ils devront prendre leurs responsabilités.” 28.05.2005	Rektor der Hochschule
Modernisierungsparadigma	„Il a insisté sur le fait que ces réajustements, indispensables à la rénovation et à la modernisation du système éducatif et à sa mise à niveau, n'impliquent aucune compression des effectifs enseignants de l'enseignement secondaire et ce, quelles que soient leurs spécialités. Les surnombres qui seraient éventuellement enregistrés dans l'une des huit disciplines reportées contribueront à un meilleur encadrement des élèves.” 21.05.2005	Bildungsministerium
Spezialdiskurs einsichern lassen	„Dans les années 1980, il y avait 28 filières au niveau du cycle secondaire, ce nombre a été réduit à 15 dans les années 1990 et aujourd'hui le secondaire a été réorganisé de façon à avoir six grandes filières.” 21.05.2005	
	„Ces spécialités présentent toutes le caractère d'être des spécialités universitaires, dont certaines sont même des spécialités post-tronc commun universitaire.” 21.05.2005	
	„[...] il a été jugé utile d'éviter la spécialisation précoce qui n'est nullement en faveur de l'élève.” 21.05.2005	
	„Soyons réalistes, [...] il existait 28 filières qui ont été revues à la baisse et révisées dans le cadre de la réforme, pour les réduire à six grandes filières, alors que dans les autres pays, il n'existe que quatre filières.” 26.05.2005	Premierminister
Externalisierung auf Welt	„Soyons réalistes, [...] il existait 28 filières qui ont été revues à la baisse et révisées dans le cadre de la réforme, pour les réduire à six grandes filières, alors que dans les autres pays, il n'existe que quatre filière.” 26.05.2005	
Kompensation/ Konzession/ Beschwichtigung	„L'Etat, qui dispose de plus de 38 établissements en charge de l'éducation islamique, est le garant de nos valeurs religieuses.” 18.06.2005	RND

	<p>„La discipline en question, explique l'orateur, constitue une dimension fondamentale dans les programmes du ministère de l'Education dès la première année de l'enseignement primaire et jusqu'à la fin de la deuxième année de l'enseignement secondaire dans toutes les filières qu'elles soient scientifiques ou littéraires, y compris la filière des langues étrangères. Cette discipline n'a jamais été supprimée et nous n'envisageons pas de la supprimer. Elle figure toujours dans la nomenclature des disciplines dispensées dans les écoles algériennes”, a signalé le conférencier.” 21.05.2005</p>	<p>Bildungsministerium</p>
	<p>„Il a insisté sur le fait que ces réajustements, indispensables à la rénovation et à la modernisation du système éducatif et à sa mise à niveau, n'impliquent aucune compression des effectifs enseignants de l'enseignement secondaire et ce, quelles que soient leurs spécialités. Les surnombres qui seraient éventuellement enregistrés dans l'une des huit disciplines reportées contribueront à un meilleur encadrement des élèves.” 21.05.2005</p>	
	<p>„M. Ouyahia a tenu à rassurer les enseignants et les étudiants en affirmant que les cinq grands instituts spécialisés dans l'enseignement des sciences islamiques ne seront jamais fermés et qu'en outre, il existe une école nationale pour la formation des cadres des affaires religieuses, sans omettre les zaouïas’.”26.05.2005</p>	<p>Premier-minister</p>
	<p>„Le Conseil des ministres a réaffirmé, cependant, que la place de l'éducation islamique sera non seulement préservée, mais aussi renforcée dans le système éducatif, en œuvrant pour son maintien en tant que discipline à part entière dans les programmes officiels du ministère de l'Education nationale’. Comme aussi l'enseignement de la langue arabe comme langue d'enseignement de toutes les disciplines à tous les niveaux du système éducatif.” 27.06.2005</p>	<p>Ministerat</p>
	<p>„Les préceptes de l'Islam, a-t-il indiqué, font partie des fondements que l'école algérienne œuvre pour ancrer chez les générations futures’, soulignant que l'éducation islamique est enseignée dans tous les paliers. Les manuels de cette discipline, a-t-il noté, ont été revus aussi bien dans la forme que dans le fond, dans le cadre de la réforme globale du secteur’. L'introduction des sciences islamiques dans les épreuves du baccalauréat pour l'ensemble des filières traduit, a-t-il ajouté, la volonté du gouvernement à accorder un intérêt particulier à cette discipline.” 19.11.2005</p>	<p>Bildungsministerium</p>

Legende:

Argumente der Gegner der Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption *sciences islamiques*

Argumente der Befürworter der Abschaffung der Abitur-Wahlpflichtoption *sciences islamiques*