

Andrea Peters

**Islamische Bildung
in Benin —
Lehrer als Akteure des
Wandels**

ARBEITSPAPIERE DES
INSTITUTS FÜR
ETHNOLOGIE
UND AFRIKASTUDIEN

WORKING PAPERS OF
THE DEPARTMENT OF
ANTHROPOLOGY AND
AFRICAN STUDIES



Herausgegeben von / The Working Papers are edited by:
 Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität,
 Forum 6, D-55099 Mainz, Germany.
 Tel. +49-6131-3923720; Email: ifeas@uni-mainz.de; <http://www.ifeas.uni-mainz.de>
<http://www.ifeas.uni-mainz.de/92.php>

Geschäftsführende Herausgeberin / Managing Editor: Eva Spies (espies@uni-mainz.de)

Copyright remains with the author.

Zitierhinweis / Please cite as:

Andrea Peters (2014): Islamische Bildung in Benin – Lehrer als Akteure des Wandels. Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Working Papers of the Department of Anthropology and African Studies of the Johannes Gutenberg University Mainz) 145.

Andrea Peters: Islamische Bildung in Benin – Lehrer als Akteure des Wandels

Zusammenfassung

Benin verfügt über ein differenziertes islamisches Schulsystem, welches sich seit der Kolonialzeit stetig weiter entwickelt und ausdifferenziert: Zu den Koranschulen, die nach wie vor die Instanzen religiöser Grundsozialisation darstellen, kamen seit der Unabhängigkeit zahlreiche *écoles arabes* hinzu. Außerdem entstehen seit etwa zehn Jahren zunehmend auch *écoles franco-arabes*, die staatliche und religiöse Bildung miteinander kombinieren wollen. Lehrer werden in diesen Veränderungsprozessen als die zentralen Akteure und Initianten betrachtet. Die vorliegende Arbeit zeichnet die Entwicklungen des islamischen Schulsystems am Beispiel der nordbeninischen Stadt Djougou nach und untersucht, mit welchen Motivationen Lehrer in diesem Feld agieren und inwieweit mit den aktuellen Entwicklungen auch ein Wandel des Bildungsverständnisses und des Selbstverständnisses der Lehrer einhergeht. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Lehrer gelegt, die an islamischen Universitäten im Ausland studiert haben. Diese *arabisants* verfügen über weitreichende Netzwerke und können die Schulstrukturen für sich nutzen, um gesellschaftlichen Einfluss zu erlangen und zu festigen.

Abstract

Benin has a distinctive Islamic school system, constantly evolving since the colonial period: Besides the Coranic schools, which are still the basic instance of religious socialization, *écoles arabes* were established since independence, and furthermore there is an increase in *écoles franco-arabes* since the past ten years. This type of school combines religious and secular education. In the process of change in the educational system teachers are considered to be the key actors and initiators. This paper traces the development of the Islamic educational system by using the example of the city of Djougou in northern Benin. It aims to analyze the motivations of teachers in this arena and explores to what extent their self-image and their understanding of 'good education' has changed. Particular attention will be paid to those teachers who are graduates from Islamic universities abroad. These so-called *arabisants* have access to strong social networks and use the existing educational structures to gain and maintain social and political influence.

Die Autorin

Andrea Peters, M.A., 2005 - 2012 Studium der Ethnologie und Pädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Université Paul-Valéry in Montpellier.

E-Mail: andrea.peters@posteo.de



Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	iii
Abbildungsverzeichnis.....	iv
1 Einleitung.....	1
1.1 Theoretische Einbettung: Zum Verhältnis von Religion, Bildung und Macht.....	2
1.2 Forschungs- und Literaturstand	5
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7
2 Feldforschung.....	8
2.1 Methodische Vorgehensweise	8
2.2 Reflexion der Rolle als Forscherin	10
2.3 Grenzen der Forschung.....	11
3 Islam und Staat in Westafrika und Benin.....	13
3.1 Von der Handels- und Hofreligion zum Jihad – Islam bis zur Kolonialzeit	13
3.2 Die Kolonialzeit: „Motor der Islamisierung“?	16
3.3 Akteursgruppen und Reformen im postkolonialen Benin.....	17
3.4 Zwischenfazit I: Lokal eingebunden und global vernetzt – Islam in Benin	19
4 Islamische Bildung im frankophonen Afrika	21
4.1 Bedeutung des Koran und der arabischen Sprache	21
4.2 Islamische Bildung vor und während der Kolonialzeit	23
4.3 Islamische Bildung nach der Unabhängigkeit.....	25
4.4 Zwischenfazit II: Bildung als Machtinstrument	27
5 Islamische Schulen in Djougou	29
5.1 Djougou – „ <i>un milieu spécial</i> “	29
5.2 Schulen in Djougou – Überblick	32
5.2.1 <i>Koranschulen</i>	32
5.2.2 <i>Écoles arabes</i>	35
5.2.3 <i>Écoles franco-arabes</i>	39
5.3 Zwischenfazit III: Das islamische Schulwesen Djougous im Wandel	42
6 Lehrer an <i>écoles arabes</i> und <i>écoles franco-arabes</i>	43
6.1 Bildungsbiographien der Lehrer.....	43
6.2 Warum Lehrer werden? – Motivationen der Berufswahl.....	48
6.3 <i>Enseignement et éducation</i> – Bildungsverständnis der Lehrer	51
6.4 Zwischen <i>alfa</i> und <i>professeur</i> – Rolle und Selbstverständnis der Lehrer	55
6.5 <i>C'est séparé</i> – Vernetzung und Spaltung	60
6.6 Zwischenfazit IV: <i>Arabisants</i> als Gestalter von Schule.....	64

7	Schlussbetrachtung.....	65
	Literaturverzeichnis	69
	Anhang.....	73
	Liste der Interviewpartner_innen	73
	Überblick über <i>écoles arabes</i> und <i>écoles franco-arabes</i> in Djougou.....	75

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Vollständige Bezeichnung	Erklärung
AOF	Afrique Occidentale Française	„Französisch-Westafrika“, von 1896 bis 1958 die Föderation französischer Kolonien die die heutigen Staaten Benin, Burkina Faso, Elfenbeinküste, Guinea, Mali, Mauretanien, Niger und Senegal umfasste
BAC	Baccalauréat	Abitur
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle	Schulabschluss nach zehn Schuljahren, entspricht der Mittleren Reife
CEP	Certificat d'Études Primaires	Abschluss der Grundschule nach sechs Schuljahren
CI	Cours d'Initiation	Erste Klasse (Grundschule)
CM2	Cours Moyen 2	Sechste Klasse (Grundschule)
ENI	École Normale d'Instituteurs	Ausbildungsschule für Grundschullehrer_innen
EPT	Éducation Pour Tous	1990 von der UN in Jomtien verabschiedetes internationales Bildungsprogramm
IIOC	International Islamic Charitable Organization	Islamische Organisation mit Sitz in Kuwait, die unter Anderem im Bildungsbereich aktiv ist
MDGs	Millennium Development Goals	Acht Entwicklungsziele, die im Jahr 2000 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurden
PDDSE	Plan Décennal du Développement du Secteur de l'Éducation	Plan der beninischen Regierung zur Erreichung der Bildungsziele von <i>Éducation Pour Tous</i>
SSA	Subsahara-Afrika	Die Länder Afrikas südlich der Sahara
UAOID	Union des Associations et Organismes Islamiques de Djougou	Vereinigung islamischer Organisationen in Djougou, die unter anderem sehr aktiv im Bildungsbereich ist

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Karte Benin.....	29
Abbildung 2: Arabischer Stundenplan am <i>collège arabe Sanawi</i>	36
Abbildung 3: Die 3. Klasse der <i>école franco-arabe Dare-Hadana</i> während des Französischunterrichts	39
Abbildung 4: Schild der <i>école franco-arabe Dar Arkam</i>	41
Abbildung 5: Lehrer der <i>école arabe Djamiou</i> , die alle über eine profunde islamische Bildung verfügen.....	47

Alle Abbildungen ohne gesonderten Nachweis sind von der Verfasserin.

1 Einleitung

Quand il fait soir vers 6.30 comme ça, moi je vais à l'école catholique. Il y a un pasteur qui a créé pour les grands qui veulent apprendre l'anglais. Donc au moment-là, mon père il n'amuse pas avec moi, il ne veut pas que je me déplace. Toujours il veut me voir à côté de lui lire le Coran. Il ne savait pas que je suis allé à l'école catholique. C'est moi même qui a fait tout ça-là, caché! J'ai acheté les cahiers, les bics. J'ai dit *papa je vais aller voir le cinéma*. Au moment-là, il y a un cinéma à côté de l'école catholique. (Moustapha A., 30.10.2010)¹

In diesem Zitat berichtet Moustapha A. aus seiner Kindheit, die er in den 1940er Jahren in Ghana verbrachte. Heimlich lernte er Englisch bei einem katholischen Pfarrer, während sein Vater ihn im Kino vermutete. Moustapha A. setzte sich gegen die Widerstände seiner Eltern durch, indem er nicht nur Arabisch und Englisch, sondern auch Französisch lernte. Als junger Mann kehrte er aus Ghana in seine Heimatstadt Djougou im heutigen Benin zurück. Er absolvierte in den 1960er Jahren ein Arabisch-Studium in Ägypten und gründete schließlich die erste *école arabe* in Djougou, in der neben religiösen Inhalten auch säkulare Fächer sowie Französisch und Englisch unterrichtet wurden. Dazu erzählte er:

Donc moi j'ai demandé les fidèles. J'ai dit mes frères n'ont qu'à cotiser un peu de l'argent pour trouver un menuisier qui va nous faire un tableau. Vous voyez? Je suis la première personne qui a fondé ça ici! Donc le vieux a dit aux autres, qu'ils sont contents, parce qu'il y a des grandes personnes parmi eux qui ont été au Ghana qui ont entendu mon nom, comme moi je fais la lutte de l'étude. Donc nous sommes venus sur le tableau maintenant. Au moment-là, on ne savait pas que même on fait l'étude arabe sur le tableau! (Moustapha A., 30.10.2010)

Moustapha A. betrachtet sich in diesen Zitaten als Pionier und als Kämpfer im Einsatz für Bildung von Kindheit an. Durch die Gründung seiner Schule, die den Namen *Al-Markas* trägt, veränderte er das islamische Schulwesen in Djougou nachhaltig. Er war nicht nur der Erste, der dort Arabisch an einer Tafel unterrichtete, sondern auch der Erste, der islamische Inhalte in einer Schule vermittelte, die in Ausstattung, Methodik und Unterrichtsinhalten den staatlichen Schulen ähnelte. Wie kam es zu dieser Innovation? Und wie lässt es sich erklären, dass mittlerweile viele weitere Schulen hinzugekommen sind, die islamische und säkulare Bildung auf verschiedene Arten und Weisen kombinieren?

In dieser Arbeit möchte ich die Entwicklungen des islamischen Schulsystems Djougous seit der Kolonialzeit beschreiben und überprüfen, inwieweit damit ein Wandel des Selbst- und Bildungsverständnisses von Lehrern an islamischen Schulen einhergeht. Dabei steht die

1 Wörtliche Zitate aus Forschungsinterviews sind mit Angaben zu Datum und Person belegt. Dabei wurden die Namen der Interviewpartner_innen zum Zwecke der Anonymisierung geändert. Aussagen, die von mehreren Interviewpartner_innen ähnlich getroffen wurden, werden nicht gesondert belegt. Die Arbeit ist im Präsens geschrieben, wenn eher allgemeine Sachverhalte beschrieben werden, von denen ich annehme, dass sie auch heute noch so gültig sind. Dennoch ist natürlich zu beachten, dass sich die Akteure und ihr Handeln laufend verändern und wandeln. Einmalige Situationen und Erlebnisse werden stets in der Vergangenheitsform geschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich um situationsgebundene und nicht um allgemeingültige Aussagen handelt.

Frage im Mittelpunkt, inwieweit Lehrer als die zentralen Akteure in diesem Feld des Bildungswesens strategisch für sich nutzen, um gesellschaftspolitischen Einfluss zu erlangen und zu sichern.

Dazu gehe ich folgenden Analysefragen nach: Wie hat sich das islamische Schulsystem in Benin seit der Kolonialzeit entwickelt und welche aktuellen Tendenzen lassen sich feststellen? Inwieweit bestehen historische Kontinuitäten, die helfen können, aktuelle Entwicklungen an islamischen Schulen zu verstehen? Welche Akteure und Akteursgruppen wirken auf das Schulsystem ein und initiieren Wandlungsprozesse? Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Akteursgruppe der Lehrer: Was bedeutet für sie 'gute Bildung' und wie verstehen sie ihre Rolle als Lehrer? Wie positionieren sich die Lehrer innerhalb des staatlichen und islamischen beninischen Bildungssystems und wie gestalten sie diese mit? Aus welchen Gründen und mit welchen Motivationen und Zielsetzungen tun sie dies? Und inwiefern spielen dabei gesellschaftliche und politische Machtverhältnisse sowie reformistische Interpretationen des Islam eine Rolle? intensiv

1.1 Theoretische Einbettung: Zum Verhältnis von Religion, Bildung und Macht

Der Anspruch dieser Arbeit ist es, den Blick vornehmlich auf die Lehrer zu richten, aber auch weitere für den islamischen Bildungssektor relevante Faktoren und Akteursgruppen zu berücksichtigen. Hier seien zum einen der Staat und dessen Vertreter_innen genannt.² Zum anderen werden internationale arabische Organisationen und Universitäten Beachtung finden und auf ihren Beitrag zur Gestaltung des islamischen Schulsystems in Benin hin untersucht werden. Der Einbezug unterschiedlicher Akteursgruppen sowie der historische Blick sind nötig für diese Arbeit, da ich davon ausgehe, dass Religion keine festgeschriebene Größe darstellt, sondern sich in Abhängigkeit gesellschaftlicher Kontexte wandelt und verändert. Muslim_innen berufen sich auf einen gemeinsamen Wissenskorpus und islamischen Bezugsrahmen, welcher sich im Koran wiederfindet und aus einem Spektrum an Glaubensvorschriften, Ritualen und Lehrtraditionen besteht. Dennoch ist der Islam von einer großen internen Vielfalt geprägt.³ Diese entsteht durch die stetige und flexible Umgestaltung und

2 Ich verwende die Schreibweise „X_innen“, um Personen jedes Geschlechts einzuschließen. Wenn es um die Lehrer geht, mit denen ich während der Forschung zusammengearbeitet habe, verwende ich die maskuline Form, da ich in meiner Arbeit nur die Perspektiven männlicher Lehrer wiedergeben kann. Es gab zwar wenige Lehrerinnen an islamischen Schulen, mit denen ich jedoch nicht ausführlich sprechen konnte, sodass ich deren Perspektive nicht beschreiben kann. Auch bei historischen Beschreibungen verwende ich die maskuline Schreibweise, da ich davon ausgehe, dass die Akteure hauptsächlich Männer waren und ich keine Informationen zu Frauen habe.

3 Wenn von islamischen Gemeinschaften in Afrika die Rede ist, findet sich in wissenschaftlichen Kontexten häufig die Idee eines einheitlichen „afrikanischen Islam“ oder eines *islam noir* wieder. Dieser unterscheidet sich vom „orthodoxen Islam“ der arabischen Welt und zeichne sich durch „nicht-islamische“ Praktiken wie Heiligenverehrung und Weissagungen aus (Seesemann 2002: 109; Loimeier 2002: 175; Bröning 2006: 9; Harrison 1988: 2; Werthmann 2007: 37). Das Bild des *islam noir* wurde zunächst maßgeblich geprägt von dem Franzosen Paul Marty (1882-1938), der „den Islam der Afrikaner“ vom „arabischen Islam“ unterschied und so mit Hilfe des Rasse-Konstrukts „die Afrikaner“ von „den Anderen“ unterschied. Diese Strategie des *Otherings* war charakteristisch zur Legitimation der Kolonialherrschaft. Der Begriff entstand also aus einem kolonialen Herrschaftsverhältnis heraus, wobei die „Betroffenen“ selbst, also die Muslim_innen, keine Stimme bekamen. Die Bezeichnungen „afrikanischer Islam“ oder *islam noir* sind demnach keine emischen Begriffe und die Heterogenität sowie die lokalen Unterschiede der in Afrika lebenden Muslim_innen werden dabei nicht berücksichtigt (Seesemann 2002: 110f.). Ich gehe deshalb davon aus, dass es keinen einheitlich homogenen „afrikanischen Islam“ gibt, genau so wenig, wie es einen „arabischen Islam“ geben kann.

Neuinterpretation des gemeinsamen Wissens in verschiedenen Kontexten. Hierbei wirken sowohl lokale als auch globale Einflüsse zusammen, wobei Letztere in erster Linie durch den Bezug zur globalen Gemeinschaft der Muslim_innen wirken (Loimeier 2002: 180; Rosanders 1997: 1f.). Loimeier weist darauf hin, dass Islamisierung stets ein selektiver Prozess ist, in dem einige Aspekte stärker betont werden, andere hingegen vernachlässigt werden. Islamische Gemeinschaften lassen sich demnach als „in sich kohärente diskursive Traditionsgewebe“ (Loimeier 2002: 180) bezeichnen, die durch ein gemeinsames Alltagswissen und gemeinsame Symbole gekennzeichnet sind, welche auf den Bezugsrahmen des Islam verweisen. Die Aspekte dieses kollektiven Wissens werden in den unterschiedlichen Gemeinschaften wiederum spezifisch betont und interpretiert und erhalten dadurch erst ihre Existenz und Relevanz. Die Übernahme, Aneignung und Umsetzung religiöser Praxen ist demnach immer von den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten geprägt und stellt darüber hinaus einen Prozess dar, der nie abgeschlossen ist (Loimeier 2002: 179f.). Schmidt (2008: 162) betont in diesem Zusammenhang, dass Religionen flexibel an Machtveränderungen angepasst werden und dass dementsprechend auch koloniale Strukturen die heutigen Religionen maßgeblich beeinflusst haben. Der Islam lässt sich also als heterogene und flexible Religion bezeichnen, die zwar über einen einheitlichen translokalen Bezugsrahmen verfügt, sich jedoch in Wechselwirkung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Kontexten verändert.

Islamische Bildung betrachte ich als einen Teil des gemeinsamen islamischen Bezugsrahmens, für den, ebenso wie für Religion allgemein gilt, dass er nicht losgelöst von lokalen, nationalen und internationalen Kontexten sowie von historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen betrachtet werden kann. Vielmehr lässt sich islamische Bildung begreifen als ein Phänomen, in dem Wissen, Politik und soziale Netzwerke miteinander interagieren (Hefner 2007: 2; Bierschenk, Stauth 2002: 5, 7). Dies macht gleichzeitig die Flexibilität und Modernität islamischer Bildung deutlich. Brenner geht davon aus, dass die Entwicklungen seit der Kolonialzeit eine neue Welle der Islamisierung hervorgerufen haben:

What seems clear is that the many challenges which colonization and secularization posed for African Muslims have in fact stimulated a new dynamic of Islamization on the continent. (Brenner 1993: 2)

Beeinflusst wurden diese Entwicklungen auch durch das Aufkommen staatlicher *mass-education*, deren Ansprüche sich von denen der muslimischen Gemeinschaften unterschieden (Hefner 2007: 4, 13). Hinzu kamen globale Einflüsse und Entwicklungen, die zu einer Pluralisierung der Lebenswelten führten. Hefner (2007: 3) geht davon aus, dass die Globalisierung und der weltweite Fluss an Menschen und Ideen Identitäten fragmentieren und soziale Hierarchien destabilisieren und somit eine besondere Herausforderung für Wissens- und Glaubenstraditionen darstellen. Islamische Bildung musste auf diese Entwicklungen reagieren. In vielen westafrikanischen, aber auch arabischen Ländern ist ein entsprechender Wandel islamischer Bildung zu beobachten, der sich als Antwort der islamischen Autoritäten auf die zunehmende Globalisierung und Pluralisierung der Lebensrealitäten begreifen lässt (Hefner 2007: 4). In meiner Arbeit werde ich darauf eingehen, wie sich dies in Benin manifestierte und inwieweit reformistische Tendenzen in diesem Zusammenhang an Relevanz gewannen.

Islamische Bildung ist ein sehr heterogenes Feld, in dem verschiedene Akteure mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen aufeinander treffen. Hier wird ausgehandelt, was eine moderne muslimische Identität ausmacht und wie von islamischer Seite auf gesellschaftliche und politische Entwicklungen zu reagieren sei (Hefner 2007: 2). Demnach stellen Schulen Orte dar, an denen verhandelt wird, welche Rolle Muslim_innen in der Gesellschaft spielen sollen. Sie dienen nicht nur der Bildung junger Gläubiger, sondern sind die Schmieden, in denen islamische Ideen und Akteure der Zukunft geformt werden (Hefner 2007: 3f.). Demnach ist Schule der Ort, an dem unterschiedliche muslimische Subjektivitäten geformt werden. Unter Subjektivitäten – *subjectivities* versteht Brenner „different 'kinds' of Muslims“ (2001: 37) und bezieht sich dabei auf die Heterogenität muslimischer Gemeinschaften, in denen beispielsweise Sufi-Orden oder reformistische Orientierungen eine Rolle spielen. Somit (re-)produziert Schule soziale Hierarchien. Brenner drückt das so aus: „Schooling produced Muslim leaders and Muslim followers“ (2001: 38). In diesem Kontext tritt die Verbindung von Bildung und Macht in Erscheinung. Es geht darum, mit Hilfe von Bildung politische Einflussnahme und Machtpositionen innerhalb der muslimischen Gemeinschaften und innerhalb der Gesamtgesellschaft zu sichern. Aufgrund dieser Verknüpfung von Wissen und Macht ist Bildung ein zentrales Instrument, wenn es um die Initiierung von gesellschaftlichem und politischem Wandel geht (Berkey 2007: 41; Bierschenk 2006: 263, 280). Hefner (2007: 8) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Funktionalisierung“ islamischer Bildung und bezeichnet damit einen Prozess, in dem islamische Elemente wie die *madrassa* für strategische Ziele anderer Diskurse genutzt werden. Dies sei von Beginn an charakteristisch für islamische Bildung gewesen.⁴

Brenner (2001: 6f.) macht sich in Bezug auf islamische Bildung Foucaults Modell der drei Ebenen von Wissen zu Nutze: *Savoir*, *connaissance* und *épistémè*. Dabei bezieht sich *connaissance* auf konkrete fachliche und didaktische (Unterrichts-)inhalte, die beispielsweise in einem Curriculum festgehalten sind. *Savoir* hingegen bezeichnet unspezifisches und weiter gefasstes Wissen, welches in einem diskursiven Austausch entsteht. *Epistémè* schließlich meint eine implizite Ebene von Wissen, die dem bestehenden Diskurs zugrunde liegt und bestimmte Denkstrukturen enthält, die für eine Periode charakteristisch sind. Somit beeinflusst das in einer Zeit und einer Region vorherrschende Epistémè die beiden anderen Dimensionen von Wissen und Wissensvermittlung. Brenner stellt die These auf, dass mit dem Wandel äußerer Bedingungen ein Wandel islamischer Bildung und somit auch eine Veränderung des Epistémè einhergeht. Für Mali konnte er einen Wandel von einem esoterischen zu einem rationalistischen Epistémè ausmachen. Ersteres ist gekennzeichnet durch eine starke Hierarchisierung von Wissen wohingegen sich Letzteres durch Rationalität sowie die Trennung von intellektueller Entwicklung und religiöser Identität auszeichnet (Brenner 2001: 7). Inwieweit ähnliche Veränderungen in Benin zu beobachten sind, werde ich im Verlauf der Arbeit untersuchen.

Ich gehe davon aus, dass Lehrer_innen diejenige Akteursgruppe bilden, die über maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklungen des (islamischen) Schulwesens verfügen. Sie befinden

4 Ein Beispiel dafür, welche politische Bedeutung islamischen Schulen auch von außen zugeschrieben wird, ist die Reaktion der USA nach den Anschlägen des 11. September 2001 auf *madrassas* (Arabisch für Schule) in Pakistan. Die US-Regierung forderte eine Veränderung der Curricula, da sie befürchtete, in *madrassas* würden Islamisten ausgebildet (Berkey 2007: 52).

sich an einer Schnitt- und Schaltstelle, an der verschiedene Erwartungen und Forderungen zusammen laufen:

Teachers are nevertheless placed at the uncomfortable intersection of contradictory demands made on education systems. These demands come from all corners: from elite interests, from ambitious groups vying for social mobility, from ideological paradigms that frame the transformative function of education in different ways, from history, and from global forces. Teachers not only respond to these competing demands but also bring their own preferences and ambitions to this occupation. (Welmond 2002: 37f.)

Auch wenn sich dieses Zitat auf staatlich angestellte Lehrer_innen bezieht, lässt es sich meiner Meinung nach dennoch auch auf Lehrer_innen an islamischen Schulen anwenden. Hierbei ist es mir wichtig, die Akteure nicht als passive Rezipienten verschiedener Erwartungen, sondern vielmehr als aktive Gestalter des Feldes, in dem sie sich bewegen, des islamischen Schulwesens, zu verstehen. Diese Sicht ermöglicht die Betrachtung der Dynamiken und Veränderungen innerhalb des Bildungssystems. Lehrer_innen sind Akteure, die Bildung und Wissen zu einem gewissen Grad kontrollieren können. Dieser Prozess ist zu einem Teil pädagogisch, aber auch politisch und mit Macht verbunden (Brenner 2001: 9). Aufgrund ihrer Position sind Lehrer_innen bei der Interpretation und Ausgestaltung des Islam von besonderer Bedeutung. In diesem Zusammenhang lassen sie sich laut Loimeier (2002: 182) als religiös-politische Vermittler bezeichnen, die den kollektiven islamischen Bezugsrahmen aufgreifen und ihn in ihrem Sinne interpretieren und ausgestalten, um (politische) Veränderungen einzufordern. Lehrer_innen und Gelehrte stellen für Loimeier Akteure der Vermittlung zwischen lokalen Traditionen und dem großen Bezugsrahmen des Islam dar, die lokale und globale Einflüsse einen und verbinden.

Ich gehe davon aus, dass das Selbstverständnis von Lehrer_innen sich aus persönlicher Erfahrung und Einstellung sowie aus der gesellschaftlich propagierten Rolle von Lehrer_innen und damit verbundenen Erwartungen zusammensetzt. Da die verschiedenen Sichtweisen häufig von unterschiedlichen Interessen und sich wandelnden Umständen geprägt sind, lässt sich das Selbstverständnis als dynamisch und flexibel begreifen. Es ändert sich mit den jeweiligen Kontexten (Welmond 2002: 42f.). Diesen Wandel sowie die Veränderungen des Bildungsverständnisses in den jeweiligen historischen Kontexten stelle ich in der vorliegenden Arbeit am Beispiel des islamischen Bildungswesens in Djougou dar.

1.2 Forschungs- und Literaturstand

Die Veröffentlichungen zum Thema „Islam in Benin“ sind übersichtlich. Zu islamischer Bildung findet sich dementsprechend sehr wenig Literatur. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Benin gemeinhin nicht als islamisches Land gilt. Die Muslim_innen sind auf nationaler Ebene eine Minderheit und spielen eine sehr viel marginalere Rolle als beispielsweise im benachbarten Nigeria.

In der Kolonialzeit war der Islam für die französische Kolonialregierung durchaus interessant, so dass Reisen zur Erforschung des Islam im Namen der Kolonialregierung unternommen wurden. Hier lässt sich an erster Stelle auf das Werk von Paul Marty (1926) verweisen, welches einen (wenngleich nicht mehr aktuellen) Überblick über muslimische Gemein-

ten und deren Struktur in Benin gibt.⁵ Eine ausführliche aktuelle Monographie, die auch in Teilen das islamische Bildungssystem berücksichtigt und beschreibt, lieferte der beninische Ethnologe Galilou Abdoulaye (2007). Die darin beschriebenen Entwicklungen und Spezifika des 'beninischen Islam' und der unterschiedlichen islamischen Bildungsinstitutionen bilden eine der Hauptquellen meiner Arbeit. Auch Denise Brégand (2007) beschäftigt sich mit aktuellen (reformistischen) islamischen Tendenzen in Benin. Eine weitere Publikation von westafrikanischen Autor_innen entstand beim *Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation* (ROCARE). Die Verfasser_innen stellen die Frage nach der Bedeutung islamischer Bildung in einem laizistischen Staat und geben eine detaillierte Beschreibung aktueller Entwicklungen islamischer Schulen in Benin.

Daneben lassen sich einige Aufsätze und Monographien zu islamischer Bildung in anderen frankophonen Staaten Westafrikas finden. Hier ist besonders Louis Brenner (1993, 2001), Professor an der *School of Oriental and African Studies* (SOAS) in London, zu nennen, der aus einer historischen Perspektive den Wandel des islamischen Bildungssystems in Mali und den damit verbundenen Wechsel von einem esoterischen zu einem rationalen Epistem nachzeichnet. Er verknüpft seine Analyse mit gesellschaftlichen und politischen Hintergründen und zeigt Zusammenhänge auf, die auch in Benin von Relevanz sind. Seydou Cissé (1992) beschäftigt sich ebenfalls ausführlich mit islamischer Bildung in Mali und liefert Einblicke in Motivationen und Bildungsverständnisse muslimischer Lehrer_innen. Auch Stefania Gandolfi (2003), J. Mark Halstead (2004) und Robert Hefner (2007) setzen sich in ihren Werken aus verschiedenen Perspektiven mit islamischer Bildung in Afrika auseinander.⁶

Weiterhin ziehe ich für meine Arbeit Publikationen heran, die eine historische Perspektive einnehmen und das Verhältnis von Staat, Bildung und Islam in Westafrika in der Kolonialzeit untersuchen. Hier sind Denise Bouché (1975), Christopher Harrison (1988), Donal Cruise O'Brien (1967), Rüdiger Seesemann (2002) und Jean-Louis Triaud (2000) zu nennen. Diese arbeiten häufig mit Quellen der französischen Kolonialregierung und befassen sich somit eher mit der französischen Perspektive, was jedoch nicht bedeutet, dass sie sich gegenüber der Kolonialregierung nicht kritisch äußern. Diese Werke beziehen sich meist auf Westafrika oder *Afrique Occidentale Française* (AOF)⁷ allgemein. Dies trifft auch auf die Aufsätze weiterer Autor_innen zu, die Entwicklungen des Islam mit unterschiedlichen Schwerpunkten darstellen, wie beispielsweise in den Sammelwerken von Thomas Bierschenk und Georg Stauth (2002) oder von Michael Bröning (2006).

Veröffentlichungen von arabischsprachigen Wissenschaftler_innen konnte ich aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse leider nicht in die Arbeit einbeziehen. Die Nicht-Berücksichtigung arabischsprachiger Literatur fiel mir auch bei anderen Autoren auf, so dass davon auszugehen ist, dass auch diese Arbeit einem gewissen westlichen *bias* unterliegt.

5 Paul Marty forschte und publizierte zwischen 1913 und 1931 im Auftrag des französischen Kolonialministeriums zum Islam und islamischer Bildung in den französischen Kolonien (Harrison 1988 105-117; Seesemann 2002: 111). Dementsprechend ist bei der Verwendung seiner Werke der koloniale Blickwinkel mitzudenken.

6 Das Sonderheft des *Journal of Religion in Africa* 2013, 43 (4) zum Thema „Politics of Religious Schooling“ ist erst nach Abgabe der Arbeit erschienen. Diese Aufsätze konnten daher nicht eingearbeitet werden.

7 AOF umfasste die heutigen Staaten Benin, Burkina Faso, Elfenbeinküste, Guinea, Mali, Mauretanien, Niger und Senegal und wurde von 1904-1956 von Dakar aus regiert (Harrison 1988: 1).

1.3 Aufbau der Arbeit

Zunächst gehe ich in Kapitel 2 auf den Verlauf meiner Feldforschung und die verwendeten Methoden der Datenerhebung ein und reflektiere meine Rolle als Forscherin.

Im dritten Kapitel zeichne ich die Geschichte des Islam in Westafrika, insbesondere in Benin nach. Dabei soll das nötige Hintergrundwissen geliefert werden, um zu verstehen, inwieweit aktuelle Entwicklungen historisch erklärbar und beeinflusst sind. Daneben werden bedeutende Akteursgruppen der muslimischen Gemeinschaft in Benin vorgestellt, wobei ein besonderes Augenmerk auf die internationale Vernetzung beninischer Muslim_innen gelegt wird. Weiterhin untersuche ich das Verhältnis von religiösen und staatlichen Akteuren in unterschiedlichen zeitlichen Phasen.

Im folgenden vierten Kapitel lege ich dar, wie sich das islamische Schulsystem Benins entwickelt hat und wie es sich in die zuvor beschriebenen historischen Kontexte einordnen lässt. Hier ist vor allem die Kolonialzeit von Interesse, in der von Seiten der Kolonialregierung stark auf das islamische Schulsystem eingewirkt und Bildung eine stark politische Komponente zugeschrieben wurde. Wie wirken diese Prozesse fort? In welchem Verhältnis standen und stehen staatliche und islamische Bildungsinstitutionen zueinander und wie lassen sich aktuelle Entwicklungen wie die Entstehung von *écoles franco-arabes* vor dem historischen Hintergrund erklären?

Das fünfte Kapitel dient der konkreten Beschreibung der islamischen Bildungslandschaft in Djougou und geht auf die Charakteristika der verschiedenen Schulformen (Koranschule, *école arabe* und *école franco-arabe*) ein. Dabei soll auch deutlich werden, inwiefern sich das islamische Schulsystem in einem Wandel befindet und wie dieser von verschiedenen Akteursgruppen gesteuert und beeinflusst wird. Dazu greife ich, ebenso wie im darauffolgenden Kapitel, auf Daten aus meiner Feldforschung zurück.

Schließlich stelle ich im sechsten Kapitel die Perspektive der Lehrer dar.⁸ Dabei kommen vor allem die Akteure selbst in Zitaten zu Wort. Anhand meiner Forschungsergebnisse skizziere ich, wer eigentlich 'die Lehrer' sind. Wie sehen ihre Bildungsbiographien aus und mit welchen Motivationen haben sie sich für ihren Beruf entschieden? Ich beschreibe, was das Selbstverständnis der Lehrer ausmacht und was für sie 'gute Bildung' bedeutet. Dabei überprüfe ich, ob sich von unterschiedlichen Gruppen oder Kategorien von Lehrern sprechen lässt, die sich durch bestimmte religiöse Einstellungen oder Ansprüche an Bildung auszeichnen. Anhand dieses Kapitels möchte ich herausfinden, wie sich die Lehrer im Bildungsbereich verorten und darin agieren. Daraus ableitend stelle ich dar, wie sich die bisher beschriebenen generellen Tendenzen und Entwicklungen im Bereich islamischer Bildung auf der individuellen Ebene der Lehrer in Djougou manifestieren. Schließlich komme ich zur Beantwortung der Frage, inwieweit Lehrer den islamischen Bildungsbereich für sich nutzen, um gesellschaftlichen Einfluss zu erlangen und zu sichern.

8 Wenn ich von „Lehrern“ spreche, beziehe ich mich auf Lehrer an Koranschulen, *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou. Wenn ich Lehrer_innen an staatlichen Schulen meine, werde ich dies explizit erwähnen.

2 Feldforschung

Im empirischen Teil dieser Arbeit werde ich mich auf Daten beziehen, die ich während einer Feldforschung in Djougou in Nordbenin erhoben habe. Diese führte ich im Rahmen meines Ethnologiestudiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz von September bis Dezember 2010 unter Betreuung von Prof. Dr. Thomas Bierschenk durch. Um meine Ergebnisse so weit wie möglich nachvollziehbar zu machen, werde ich in diesem Kapitel auf die von mir verwendeten Methoden eingehen. Zuvor möchte ich kurz auf einige Grundprobleme ethnologischer Feldforschung hinweisen. Diese sollten bei der Betrachtung der empirischen Ergebnisse stets mitgedacht werden. Ich gehe davon aus, dass ich als Forscherin selbst maßgeblich an der Hervorbringung meiner Daten beteiligt bin und diese (unbewusst) färbe und präge.⁹ Für viele ethnologische Methoden, vor allem die Teilnehmende Beobachtung, ist charakteristisch, dass der oder die Forschende zwar die objektive, wissenschaftliche Darstellung des Forschungsgegenstandes anstrebt, gleichzeitig aber subjektiv darin verhaftet ist und bleibt (Kohl 1993: 114). Dabei verfügt der oder die Ethnolog_in über ein großes Repertoire an Werten und Verhaltensweisen, die im Laufe der Sozialisation erlernt und internalisiert wurden und nun als 'normal' definiert werden. Dieses *bias* kann sich wohl kein_e Ethnolog_in entziehen, weshalb es umso wichtiger ist, die eigene Person und deren Einfluss in der Präsentation von Forschungsergebnissen sichtbar zu machen und mitzudenken. Ohne die Reflexion der Rolle als Forscher_in und der damit verbundenen Machtposition besteht die Gefahr der unhinterfragten Konstruktion und Verzerrung „der Anderen“ (des *Otherings*).¹⁰

2.1 Methodische Vorgehensweise

Um die Validität und Dichte empirischer Daten einschätzen zu können, ist es notwendig zu wissen, unter welchen Umständen und mit welchen Methoden sie erhoben worden sind. Während meiner Feldforschung arbeitete ich in erster Linie mit ethnologischen Methodenbündeln, nämlich mit Interviews und Teilnehmender Beobachtung, griff aber auch auf Methoden der quantitativen Datenerhebung zurück, die die qualitativen Ergebnisse ergänzen und vervollständigen sollen. Die verschiedenen Methoden erfordern jeweils ein unterschiedliches Maß an Vertrauen und Kooperation zwischen Forscher_in und Gesprächspartner_in und wurden von mir dementsprechend in unterschiedlichen Phasen der Forschung angewandt.

Nach meiner Ankunft in Djougou versuchte ich zunächst, diejenigen Kontakte zu aktivieren, die ich bereits in Deutschland oder während meiner ersten Tage in Benin in Porto Novo geknüpft hatte. Darüber erhoffte ich mir, erste Kontakte zu Lehrern an islamischen Schulen zu bekommen. Mit Unterstützung einer Leiterin einer Nichtregierungsorganisation sowie eines Lehrers eines staatlichen *collège* gelang es mir, mit einigen Lehrern in Kontakt zu treten. Zu Beginn der dreimonatigen Forschung führte ich somit erste Interviews mit einzelnen Lehrern von unterschiedlichen islamischen Schulen. Diese dienten mir zunächst dazu, einen Überblick über die islamische Schullandschaft zu erhalten sowie Kontakte zu knüpfen, die ich dann im weiteren Verlauf der Forschung weiter nutzen konnte. Da zu diesem Zeitpunkt noch Schulferien waren, fanden die Interviews in der Regel bei den Lehrern zu Hause statt.

⁹ Zur Darstellung rekonstruktiver Ergebnisse siehe Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010: 351-364).

¹⁰ Weiterführende Literatur zum *Othering* und Orientalismus liefert beispielsweise Edward Said in seinem für die postkoloniale Theorie prägenden Werk „Orientalismus“ (2010, deutsche Ausgabe).

So sammelte ich im ersten Monat der Forschung Grundlageninformationen und verschaffte mir einen ersten Überblick.

Durch eine Verzögerung des Schulbeginns nach den Sommerferien war es mir erst ab Oktober möglich, Schulen zu besuchen und von innen heraus kennen zu lernen. Da ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht über sehr viele Kontakte zu Lehrern verfügte und nicht alle Lehrenden zu Gesprächen mit mir bereit waren, entwickelte ich zunächst Fragebögen, die auf die Biographien der Lehrer und ihr Verständnis von Bildung abzielten. Diese enthielten in erster Linie quantitative Fragen und sollten mir als Hilfsmittel dienen, um Kontakte herzustellen und mit Lehrern ins Gespräch zu kommen. Ich stellte mich (oft durch die Vermittlung eines Informanten) an verschiedenen Schulen vor und verteilte insgesamt 50 Fragebögen. So entstanden weitere Kontakte und ich erhielt Daten zum Profil und den Einstellungen der Lehrerkollegen an den unterschiedlichen islamischen Schulen in Djougou. Nun war ich an den meisten Schulen in Djougou bekannt und hatte in fast allen Institutionen Ansprechpartner.

Die Teilnehmende Beobachtung im Unterricht stellte ab diesem Zeitpunkt einen wesentlichen Teil meiner Forschung dar. Sie erlaubte mir, die Interaktionen zwischen Lehrern und Schüler_innen zu beobachten, sowie mehr über die konkreten Inhalte und Methoden des Unterrichts zu lernen. Hierauf konnte ich dann in anschließenden Interviews und informellen Gesprächen wiederum Bezug nehmen und gezielte Nachfragen stellen, um weitere Details und Erklärungen zu erfahren. Ich nahm insgesamt an circa 30 Unterrichtsstunden in verschiedenen Schulen teil, sowohl auf arabischer als auch auf französischer Sprache. Durch die wachsende Zahl an Kontakten und regelmäßigen Schulbesuchen war es mir möglich, zunehmend persönlichere Interviews sowie auch informelle Gespräche mit Lehrern zu führen. Für Interviews verabredete ich mich in der Regel mit einer einzelnen Person (wobei oft andere Personen im Raum anwesend waren). Im Vorfeld bereitete ich mich vor, indem ich einen groben Leitfaden erstellte, der jedoch nur der Orientierung diene und nicht den Fluss des Gesprächs strukturieren sollte. Ich führte demnach teilweise sehr offene Interviews mit hohen narrativen Anteilen, um auf biographische Momente und Lebensläufe der Lehrer zu sprechen zu kommen. Bei Interviews mit Experten zu einem spezifischen Thema oder mit Repräsentanten bestimmter Organisationen arbeitete ich mit Leitfragen, die auf die für mich relevanten Punkte abzielten. Um auf meine Fragen aus verschiedenen Perspektiven Antworten zu bekommen und die unterschiedlichen Sichtweisen in einer Diskussion beobachten zu können, setzte ich zweimal die Methode des Gruppeninterviews mit mehreren Lehrern unterschiedlicher Positionen ein. Soweit von den Gesprächspartner_innen erlaubt, nahm ich die Gespräche digital auf. Zu jedem Interview und informellen Gespräch sowie zu Beobachtungen fertigte ich anschließend ein Protokoll an, in dem ich Beobachtungen, neue Erkenntnisse, eigene Eindrücke und weitergehende Fragen festhielt. Daneben führte ich über die gesamte Dauer meiner Forschung ein Feldforschungstagebuch, in dem ich sowohl persönliche Gedanken und Überlegungen festhielt, als auch forschungsrelevante Informationen und Erlebnisse niederschrieb.

Die zentralen Methoden meiner Forschung waren demnach Teilnehmende Beobachtung, informelle Gespräche und verschiedene Formen von Interviews, das Führen eines Forschungstagebuchs sowie die Arbeit mit einem eher quantitativen Fragebogen. Die Auswer-

tung der erhobenen Daten erfolgte zum größten Teil nach meiner Rückkehr nach Deutschland. Ich orientierte mich dabei an der Methode der *Grounded Theory*.¹¹

2.2 Reflexion der Rolle als Forscherin

Während der Forschung begegnete ich Lehrer_innen, Schüler_innen, den Mitgliedern meiner Gastfamilie sowie vielen weiteren Personen, die zu einem kleinen oder größeren Maß Anteil an und Einfluss auf meine Forschung genommen haben. Diese Menschen lernten mich in jeweils spezifischen Kontexten kennen, in denen bestimmte Erwartungen an mich gerichtet waren und mir eine bestimmte soziale Rolle zuteil wurde. Diese unterschiedlichen Rollen und Erwartungen spiegeln sich auch im Verhalten und in den Aussagen meiner Interview- und Gesprächspartner_innen wider und müssen in Bezug auf die Ergebnisse der Forschung stets mitgedacht werden.

Zunächst versuchte ich mich selbst in der Rolle als wissenschaftliche Forscherin zu sehen, die mit gewissen Vorannahmen und Fragestellungen sowie mit einem Rucksack voller ethnologischer Methoden und Konzepte nach Djougou kam, um Lehrer_innen an islamischen Schulen zu befragen. Diese Rolle war vielen meiner Gesprächspartner_innen unklar oder nicht geläufig, weshalb ich oft über andere Kriterien definiert wurde.

Aufgrund meiner Hautfarbe beziehungsweise der europäischen Herkunft, auf die diese für viele meiner Gesprächspartner_innen verwies, galt ich als Christin. Dies schien mir in den meisten Fällen kein Nachteil zu sein, auch wenn ich zu Beginn der Forschung oft von (ebenfalls muslimischen) Personen vor der Skepsis und dem Misstrauen der angeblich fundamentalistischen Muslim_innen in Djougou gewarnt wurde. Zwar wurden an mich gewisse Anforderungen gestellt, so dass ich beispielsweise nur mit Kopfbedeckung im Unterricht hospitieren durfte. Auch wurde des Öfteren versucht, mich zur Konversion zum Islam zu überreden. Generell empfand ich es jedoch als Vorteil, für eine Christin gehalten zu werden, da mir dies das Stellen von – aus muslimischer Perspektive – trivialen Fragen bezüglich des Islam und islamischer Bildung erlaubte. Meine europäische Herkunft hatte auch unabhängig von der Religionszugehörigkeit Einfluss auf den Umgang mit mir. Viele Menschen fanden es unterstützenswert, dass eine Studentin von so weit her nach Djougou reiste, um etwas über islamische Bildung zu lernen und waren dementsprechend sehr bemüht, mich in meinem Anliegen zu unterstützen. Andererseits waren an die Zusammenarbeit mit mir in einzelnen Fällen auch Erwartungen bezüglich einer längerfristigen finanziellen Unterstützung und des Vermittelns von Geschäftskontakten geknüpft, denen ich in den meisten Fällen nicht nachkommen konnte.

Daneben wurde ich vor allem von den Lehrern, bei denen ich im Unterricht hospitierte, häufig als Schülerin wahrgenommen. Dies zeigte sich vor allem in den Angeboten, mir Arabisch beizubringen, welche ich dankend annahm. Für mein Interesse an der Sprache erntete ich Anerkennung von Lehrern und Schüler_innen und bekam außerdem Gelegenheit, ausführlichere Fragen zu stellen. In einigen Situationen wurde ich ganz explizit auf meine Rolle als Schülerin verwiesen, wie folgende Episode zeigt. Sie beschreibt, wie ich gemeinsam mit einem Lehrer eine *école arabe* besuche und an einer Art 'Morgenappell' teilnehme, der dort jeden Samstag stattfand:

11 Zur *Grounded Theory* siehe beispielsweise Strauss (2007: 50–70 und 90–123).

An der Schule angekommen standen alle Schüler und Schülerinnen in Reihen aufgestellt hintereinander vor dem Gebäude, auf der 'Veranda' standen einige Lehrer und sprachen auf Arabisch. Ganz links standen in einer Reihe die Mädchen hintereinander, in einigem Abstand dazu die Jungen, aufgeteilt nach Klassen. Y. wies mich an, bei den Mädchen zu bleiben und ich stellte mich neben sie während er sich zu den Lehrern gesellte. (Feldnotizen, 16.10.2010)

Nicht unerwähnt bleiben sollte außerdem meine Rolle als Gast innerhalb der Familie, in der ich für den kompletten Zeitraum meiner Forschung Unterkunft fand. Besonders mein Gastvater, der durch seine Stelle in der Öffentlichkeitsarbeit eines Radiosenders über zahlreiche Kontakte verfügte, versuchte mir den Zugang zum Feld so leicht wie möglich zu machen und arrangierte nicht selten Treffen für mich, aus denen wertvolle Forschungskontakte entstanden. Auf der anderen Seite übernahm ich innerhalb der Familie zunehmend Verantwortung für kleinere Aufgaben wie Kinderbetreuung, wodurch ich in meiner Zeiteinteilung weniger flexibel wurde. Durch genaue zeitliche Absprachen und Planungen gelang es mir, meiner Forschung intensiv nachzugehen und mich einen Großteil der übrigen Zeit in den Alltag der Gastfamilie einzubringen.

Innerhalb dieser komplexen Rollenverflechtungen agierte ich und empfand es dabei bisweilen als Herausforderung, den an mich gestellten Erwartungen soweit wie möglich gerecht zu werden, ohne dabei meine eigenen Ziele aus den Augen zu verlieren.

2.3 Grenzen der Forschung

Die oben skizzierten unterschiedlichen Rollen sowie die Strukturen, in denen ich mich während meiner Forschung bewegte, führten mir immer wieder Grenzen der Forschung vor Augen, die mein Handeln als Forschende einschränkten. Diese zeigten sich beispielsweise in Situationen, in denen meine Intention als Forscherin mit meiner Rolle als nicht-muslimische Frau kollidierten und in welchen ich teilweise das Gefühl hatte, nicht in dem Maße Fragen stellen zu können, wie ich es gerne gewollt hätte. Besonders zu Beginn des Aufenthalts war ich mir in einigen Situationen unsicher, inwieweit ich überhaupt willkommen war und inwieweit ich in Gesprächen die Initiative ergreifen durfte. Der folgende Ausschnitt aus dem Feldtagebuch beschreibt eine Situation mit Lehrern einer arabischen Schule:

Ich fühlte mich ziemlich seltsam in der Situation, denn ich wollte und sollte mich unterordnen, mich einfügen, indem ich zum Beispiel die Kleiderregeln respektierte. Ich wurde „wie eine Frau“ behandelt, man sprach nicht direkt zu mir und berührte mich nicht bei der Begrüßung. Das kontrastierte mit meiner Rolle als Forscherin, in der ich auf Menschen zugehe und Initiative ergreife, indem ich Fragen stelle etc. Im Endeffekt habe ich mich eher zurückgehalten und nur Fragen gestellt, wenn ich das Gefühl hatte, dass gerade der Raum dafür da ist. Wenn die drei untereinander auf Dendi geredet haben, habe ich mich nicht eingemischt oder nachgefragt und ich nehme an, dass die Gespräche dazu dienten, zu klären wer ich bin und wie ich zu behandeln sei. (Feldnotizen, 27.09.2010)

Dieses Abwägen zwischen Zurückhaltung und Initiative ergreifen zog sich durch meine gesamte Forschung. Mit der Zeit gelang es mir immer besser, Personen und Situationen einzuschätzen und einen guten Mittelweg zu finden.

Die Kontakte zu neuen Gesprächspartner_innen ergaben sich in den allermeisten Fällen über vorherige Gesprächspartner_innen, die die entsprechenden Kontakte herstellten. Ich wurde quasi von Einem zum Nächsten 'weitergereicht', was der Forschung auf der einen Seite sehr zuträglich war, da ich so, nachdem der Stein einmal ins Rollen gekommen war, stets mit neuen Gesprächspartner_innen versorgt wurde. Auf der anderen Seite stellte ich fest, dass ich selbst dadurch nur sehr geringen Einfluss auf die Wahl der Interviewpartner hatte und mich somit nur in bestimmten Netzwerken bewegte:

Ich bin eigentlich nicht diejenige, die die ganze Sache steuert. Meine Forschung hängt davon ab, wen ich kenne, und wen diese Person wiederum kennt und anspricht. Bei der Bitte, sich mit mir zu treffen, spielt es eine große Rolle, welche Beziehung der „Mittler“ und die Gesprächspartner_innen zueinander haben. Ich selber habe bisher kaum jemanden eigenständig kontaktiert, die Wahl der Gesprächspartner_innen hat stets jemand anderes übernommen. Auch die Form des Gesprächs beziehungsweise die Wahl von Ort, Methode und Anzahl der Gesprächspartner_innen konnte ich nicht allein bestimmen. (Feldnotizen, 25.09.2010)

Ich versuchte deshalb, soweit es mir möglich war, über unterschiedliche Wege und Vermittler_innen Personen zu kontaktieren, um so verschiedene Perspektiven und Sichtweisen in meiner Forschung berücksichtigen zu können. Mit der Zeit verfügte ich über Kontakte zu mehreren Schlüsselpersonen, die den Ausgangspunkt für Kontakte in weitere Netzwerke darstellten. So konnte ich Gespräche mit Personen aus unterschiedlichen Kontexten führen. Ich stellte jedoch fest, dass sich ein Großteil der Personen, die ich über unterschiedliche Ausgangsinformant_innen kontaktiert hatte, dennoch untereinander kannte und sich bereits über mich und den Grund meiner Anwesenheit ausgetauscht hatte. Das Anliegen der deutschen Ethnologin hatte sich schnell herumgesprochen und wurde nicht von allen begrüßt. Es gab durchaus Personen, die nicht bereit waren, mit mir zu sprechen. Von Dritten wurde mir in solchen Fällen häufig berichtet, der Grund für deren Ablehnung sei ihre radikale Einstellung:

Aziz wies mich darauf hin, dass einige *alfas*¹² auch abgelehnt hatten, mich zu treffen, das seien die radikalen, die nicht verstünden, warum ich mich als Nicht-Muslima für ihre Angelegenheiten interessiere. (Feldnotizen, 25.09.2010)

Daneben wurden mir in Gesprächen mit Lehrern häufig Grenzen aufgezeigt. Es gab Themen, über die einige Lehrer nicht ausführlich mit mir zu reden bereit waren. Dabei ging es in erster Linie um gemeinschaftsinterne Angelegenheiten und Strukturen, wie zum Beispiel die *Union des Associations et Organismes Islamiques de Djougou* (UAOID), die im Bildungsbereich

¹² Das Wort *alfa* stammt aus dem Arabischen und heißt übersetzt „der Hochgelehrte“ oder „der Jurist“ (Abdoulaye 2007: 71). Die Bezeichnung bezieht sich auf Islamgelehrte, die oft einen hohen gesellschaftlichen Einfluss genießen und des öfteren mit *maraboutage* in Verbindung gebracht werden. Siehe auch Kapitel 3.1., 5.2.1 und 6.3.

großen Einfluss hat. Hierzu konnte ich nur wenige Informationen sammeln. Auch konkrete Aussagen zu finanziellen Fragen wurden eher selten geäußert. Ebenso wurden Fragebögen trotz Zusicherung in manchen Fällen nicht ausgefüllt, an anderen Schulen waren mehrere Bögen absolut identisch ausgefüllt. Auch wenn diesen Tatsachen verschiedenste Ursachen zugrunde liegen können, verfestigte sich bei mir dadurch der Eindruck, dass es eine interne Struktur geben könnte, die den einzelnen Personen vorgibt, wie sie sich wem gegenüber zu äußern haben und welche Informationen nach außen getragen werden dürfen.

Neben der Bereitschaft, sich mit mir zu unterhalten, war auch die Frage der Sprachkenntnisse entscheidend dafür, ob es zu Gesprächen und Interviews kommen konnte. Unter den Arabischlehrern gab es einige, die über keine oder nur geringe Französischkenntnisse verfügten. Als Umgangssprache untereinander wurde meist Dendi gesprochen; der Unterricht wurde auf Arabisch abgehalten. Da ich sowohl in Dendi als auch in Arabisch lediglich einige Wörter kannte, war die Sprachbarriere durchaus relevant. Sie wurde auch dann deutlich, wenn es darum ging, dem Unterricht zu folgen oder Dokumente wie Stundenpläne oder Protokolle an arabischen Schulen zu verstehen. Hier war ich stets auf Erklärungen und Übersetzungen angewiesen. Meine Forschung ermöglichte mir daher nur zeitlich und thematisch begrenzte Eindrücke. Längerfristige Prozesse oder Interaktionen mit staatlichen oder anderen Akteuren konnte ich nicht erfassen. Ebenso konnte ich nicht auf offizielle Statistiken oder Archive zu islamischer Bildung zurückgreifen, da diese meinem Wissen nach nicht existieren.

All diese Aspekte machen deutlich, dass es nicht der Anspruch dieser Arbeit sein kann, generelle und repräsentative Aussagen über Lehrer an islamischen Schulen zu treffen. Dennoch kann ich für meine Forschung aussagekräftige Ergebnisse liefern, die Grundlage für eine weitere Auseinandersetzung sein können.

3 Islam und Staat in Westafrika und Benin

Mit 132 Millionen Menschen lebt mittlerweile fast ein Drittel der afrikanischen Muslim_innen in Westafrika (Günther 2006: 18). In Benin stieg die Anzahl der Muslim_innen von 20,6% im Jahr 1992 auf 24,6% im Jahr 2002 (Brégand 2007: 121). Auch wenn diese Zahlen sicher mit Vorsicht betrachtet werden müssen und keine Rückschlüsse auf lokale Ausprägungen und Lebensformen zulassen, zeigt sich in ihnen dennoch die beständige und weiter wachsende Bedeutung des Islam in Westafrika und in Benin.

In diesem Kapitel geht es darum, die Entwicklungen des Islam in Westafrika und im Speziellen in Benin aufzuzeigen und die wichtigsten Schlüsselmomente zu beschreiben, die dazu führten, dass der Islam an Bedeutung gewann. Eine vollständige Darstellung der komplexen Entwicklungen strebe ich dabei nicht an. Die historische Einbettung stellt den notwendigen Rahmen dar, um im nächsten Kapitel das Thema „Islamische Bildung“ in diese Kontexte einordnen zu können.

3.1 Von der Handels- und Hofreligion zum Jihad – Islam bis zur Kolonialzeit

Robinson (2004: 27) unterscheidet in Bezug auf die Verbreitung des Islam zwei unterschiedliche Prozesse: Die *islamization* und die *africanisation*. Hierbei meint ersteres die Verbreitung und Verankerung des Islam, wohingegen *africanisation* sich auf den Prozess der lokalen Aneignung, Interpretation und Ausgestaltung des Islam bezieht, der je nach Region

und/oder Gemeinschaft unterschiedlich verläuft. Beide Prozesse sind eng miteinander verwoben. Günther redet in diesem Zusammenhang von einer „Afrikanisierung des Islam“ (2006: 42). Um auf die oben dargestellte Heterogenität und Flexibilität des Islam zu verweisen und gleichzeitig aber allgemeine historische Entwicklungen einzubeziehen, möchte ich diese Konzepte aufgreifen. Deshalb werde ich zunächst einen Überblick über die wichtigsten Entwicklungen in Bezug auf den Islam in Westafrika und insbesondere in Benin geben (also den Prozess der *islamization* beschreiben), bevor ich in den folgenden Kapiteln konkret das Beispiel Djougous aufgreifen werde und daran den Prozess der lokalen Interpretation und Ausgestaltung des Islam (also die *africanisation*) analysieren werde.

Bis zur Kolonialzeit lassen sich drei unterschiedliche Phasen der Verbreitung islamischer Einflüsse in Westafrika ausmachen (Robinson 2004: 28ff.).¹³ Die erste Phase der Islamisierung wurde durch den Transsaharahandel initiiert.¹⁴ Es wird davon ausgegangen, dass bereits in der ersten Hälfte des 8. Jahrhunderts Kontakte zwischen westafrikanischen und nordafrikanischen, muslimischen Händlern entstanden. Einige dieser muslimischen Händler (in erster Linie Berber und Araber) ließen sich in westafrikanischen Handelszentren entlang der Routen nieder und bauten von dort aus bedeutende Handelsnetzwerke auf. Islamische Einflüsse breiteten sich langsam aus, so dass sich im späten 9. Jahrhundert in einigen Handelsstädten Westafrikas bereits muslimische Wohnviertel etablierten (Clarke 1982: 10). Die dort lebenden Muslim_innen teilten neben dem Islam als gemeinsamen Referenzrahmen auch Arabisch als *lingua franca* sowie die *Shari'a* als Rechtssystem.¹⁵

Nach und nach ließen sich weitere muslimische Händler, religiöse Gelehrte und *marabouts*¹⁶ an diesen Orten nieder. Sie waren zunehmend gefragt als Dolmetscher, Schreiber oder Berater an Fürsten- und Herrscherhöfen in westafrikanischen Reichen, da sie neben ihren heilenden und magischen Fähigkeiten häufig der Diplomaten- und Gelehrtensprache Arabisch mächtig waren. Dies war die wichtigste Handelssprache und ihr Beherrschen stellte für den Kontakt mit Handelspartnern des Maghreb einen großen Vorteil dar (Clarke 1982: 72; Günther 2006: 25f; Loimeier 2002: 176). Diese Periode, in der neben Händlern auch die politischen Eliten und deren Angehörige zunehmend zum Islam konvertierten, umfasst etwa den Zeitraum vom 10. bis 17. Jahrhundert und lässt sich als die zweite Phase der Islamisierung Westafrikas bezeichnen (Robinson 2004: 28). Der Islam trat hier vor allem als eine urbane Religion der privilegierten Eliten sowie der einflussreichen Politiker, Administratoren und Händler in Erscheinung, die sich durch die Konversion häufig den Zugang zu neuen Handelsnetzwerken erhofften. Viele Personen waren lediglich nominell Muslim_innen und praktizierten parallel andere Religionen (Günther 2006: 28). Gleichzeitig entwickelten sich bedeutende Zentren islamischer Gelehrsamkeit wie Djenné, Timbuktu, Gao, Kano, Katsina und Bornu in Westafrika (Loimeier 2002: 176) und zahlreiche Koranschulen wurden gegründet. Durch Pilgerreisen nach Mekka entstanden verstärkt Kontakte zu arabischen Muslim_innen, aus denen sich häufig finanzielle Unterstützungen zum Bau von Moscheen ergaben. Außerdem

13 Die Phasen sind nicht klar voneinander abgrenzbar. Abdoulaye (2007: 47f.) beispielsweise fasst die hier genannten ersten zwei Phasen zu einer einzigen zusammen.

14 Hierdurch gelangten vor allem Gold, Elfenbein und Kolanüsse, aber auch zahlreiche andere Güter zum Mittelmeer und wurden von dort aus weiter vertrieben (Günther 2006: 21).

15 Es handelte sich um die malikitische Rechtsschule (Hunwick 1997: 30), die neben Koran und *Sunna* auch den Konsens der islamischen Gelehrten (*Ullama*) zur Rechtsprechung anerkennt (Magassa 2006: 118).

16 *Marabouts* bezeichnen spirituelle Führungspersönlichkeiten, die ihr Wissen über den Koran zum Beispiel in den Bereichen Bildung, Heilung, Wahrsagung einsetzen (Cissé 1992: 42f., Werthmann 2007: 45).

reisten muslimische Händler aus der Sahara und der Sahelzone in dieser Zeit zunehmend in die Küstenregionen Westafrikas, so dass der Islam auch dort langsam an Einfluss gewann und sich entlang der Handelsrouten neue (oft kleine und/oder temporäre) muslimische Gemeinschaften bildeten. Dennoch war in dieser Phase der Großteil der westafrikanischen Bevölkerung nicht muslimisch (Günther 2006: 28; Clarke 1982: 77, 108).

In der anschließenden dritten Phase breitete sich der Islam im 18. und 19. Jahrhundert in der weiteren Bevölkerung und auch außerhalb der Städte aus, was vornehmlich durch missionarisch motivierte Reformbewegungen und Jihads¹⁷ geschah (Robinson 2004: 28). Günther (2006: 32) sieht diese militante Phase als Reaktion auf die sich veränderten Machtstrukturen in Westafrika seit dem Untergang des Songhay-Reiches im 16. Jahrhundert. Die Impulse zu den Jihads gingen in erster Linie von Gelehrten aus ländlichen Gebieten aus, die von der Macht der städtischen muslimischen Elite nicht profitieren konnten und die Herrschaftsverhältnisse als ungerecht empfanden. Die Motivation war demnach stark politisch geprägt. Zu nennen ist an dieser Stelle der bedeutende Jihad von Usman dan Fodio, der die Gründung des islamischen Sokoto-Kalifats im heutigen Nordnigeria zur Folge hatte. Daraus resultierte wiederum die weitere Verbreitung religiöser Schriften (in regionalen Sprachen) und damit einhergehend auch die Stärkung islamischer Einflüsse bei der ländlichen Bevölkerung (Günther 2006: 33f; Hunwick 2006: 26f.).

Die Entwicklungen des Islam im heutigen Benin lassen sich innerhalb der beschriebenen Kontexte verorten. Abdoulaye (2007: 45f.) verweist auf unterschiedliche Quellen, die darauf hindeuten, dass der Islam zwischen dem 16. und 19. Jahrhundert in Nordbenin an Bedeutung gewann, die ersten Kontakte jedoch weit vor dieser Zeit anzusiedeln sind und von Händlern aus dem heutigen Mali und Nigeria initiiert wurden. Bereits seit dem 14. Jahrhundert waren weite Teile des heutigen Nordbenins in den Transsaharahandel integriert, was auch die Bildung von *villes étapes*¹⁸ wie Djougou zur Folge hatte. Die Region um Djougou gilt heute als ältestes islamisches Zentrum in Nordbenin (Abdoulaye 2007: 47f.).

Da der Islam im Norden des Landes deutlich eher und intensiver an Einfluss gewann als im Süden, wird in der Literatur meist zwischen Nord- und Südbenin differenziert:

Si, dans le bas Dahomey, les communautés musulmanes apparaissent comme noyées au milieu des peuples fétichistes ou chrétiens, et (...) ont de la peine à assurer leur vie religieuse et la conservation de leur idéal, il n'en est pas de même dans le haut Dahomey. Ici, en bordure du Soudan, l'islam reprend ses droits. (Marty 1926: 173)

Nach Südbenin kamen islamische Einflüsse wahrscheinlich erst ab dem 18. Jahrhundert im Zuge des Sklavenhandels, der an der Atlantikküste von großer Bedeutung war (Abdoulaye 2007: 51f.). Diese unterschiedlichen Anfänge der Ausbreitung des Islam setzten sich weiter fort und führten auch während der Kolonialzeit zu verschiedenen Entwicklungen. Sie sind auch heute noch von großer Relevanz und wirken weiterhin fort, was im Laufe der Arbeit deutlich werden wird.

17 Jihad bezeichnet nicht nur, wie häufig aus nicht-muslimischer Perspektive angenommen wird, den radikalen „Heiligen Krieg“, sondern bezieht sich auch auf individuelle Bemühungen um den Glauben und die Mission (Elger 2006: 155f.).

18 Handelsknotenpunkte, die sich entlang der Handelsstrecken bildeten.

3.2 Die Kolonialzeit: „Motor der Islamisierung“?

Inwieweit die Bezeichnung der Kolonialzeit als „Motor der Islamisierung“ von Günther (2006: 35) angemessen ist und welche Entwicklungen dieser Zeit von nachhaltiger Bedeutung waren, wird in diesem Teilkapitel dargestellt.

Die französische Kolonialpolitik in Bezug auf den Islam lässt sich insgesamt als wechselhaft und teils sehr widersprüchlich beschreiben.¹⁹ Der Islam wurde von den Franzosen als Zwischenstufe vom Zustand der Barbarei hin zur Zivilisation gewertet und deshalb von den Kolonialherren zunächst gestärkt und unterstützt (O'Brien 1967: 304f; Seesemann 2002: 110f; Triaud 2000: 171). Dieses Denken war stark beeinflusst durch Comtes Positivismustheorien sowie durch Darwins Evolutionstheorien.²⁰ Die Aufwertung des Islam gegenüber 'traditionellen afrikanischen Religionen' zeigte sich im Bau von Moscheen oder der finanziellen Unterstützung von Pilgerreisen. Die Kolonialregierung setzte außerdem verstärkt auf die Kooperation mit muslimischen Führungspersönlichkeiten, vor allem mit *marabouts* und Vertretern der Sufi-Bruderschaften.²¹ Diese fungierten dadurch als Vermittler zwischen der Bevölkerung und der Kolonialregierung (Triaud 2000: 180). Gleichzeitig versuchten die Franzosen nach dem Prinzip „divide and rule“ (O'Brien 1967: 309), den Islam lokal zu halten und Vernetzungen mit arabischen Ländern oder eine Politisierung des Islam zu verhindern, was jedoch kaum gelang (Günther 2006: 37; Triaud 2000: 174). In den bisher wenig islamisierten Küstengebieten war die Kolonialregierung hingegen bestrebt, einer Ausbreitung des Islam zu entgegen zu wirken (denn dort waren christliche Missionare aktiv), so dass dort keine Kooperation mit islamischen Autoritäten stattfand.²² Insgesamt lässt sich kaum von einer einheitlichen Islampolitik sprechen – die Vertreter der Kolonialregierung handelten je nach Bedarf situativ und entsprechend lokaler Gegebenheiten:

Colonial „policy“ [...] was based on various positivist, evolutionary notions of human, cultural, social and religious development. It was infused with pragmatism. Rather than being formally and rationally thought out beforehand, it was often no more than an ideological justification for a policy dictated by circumstances. (Clarke 1982: 193)

Eine Folge dieser Umgangsweise war, dass die islamische Religion sich durch wachsende Handelsnetzwerke und verbesserte Infrastrukturen weiter im Gebiet von AOF ausbreiten konnte. Darüber hinaus hatten der hohe Stellenwert des Islam in der französischen Kolonial-

19 Im Vergleich zur britischen Kolonialpolitik praktizierten die Franzosen ein direktes Herrschaftssystem, in dem traditionelle Strukturen zerschlagen und alle wichtigen Posten von Europäern besetzt wurden, während die Briten in ihren Kolonien das System der *indirect rule* etablierten (Günther 2006: 35).

20 Comte ging von drei Stufen intellektueller Entwicklung und Religiosität aus, die Europa bereits erreicht hätte (Clarke 1982: 190). Diese Theorien der stufenweisen Entwicklung von Gesellschaften lieferte auch eine wichtige Legitimationsgrundlage für die Kolonisierung.

21 Sufi-Bruderschaften sind Gruppen, die sich um einen spirituellen Führer versammeln und bestimmte religiöse Rituale und Praktiken teilen (Magassa 2006: 117). Sie galten als Vertreter des 'traditionellen' und lokalen Islam beziehungsweise des *islam noir* und sind besonders in Westafrika von Bedeutung (Rosanders 1997: 3). Siehe auch Kapitel 3.4.

22 Dabei orientierte die Kolonialregierung sich an einem Drei-Zonen-Modell, welches zwischen den Sahelländern (als islamische Gebiete anerkannt, Versuch der Kooperation mit lokalen islamischen Eliten), dem südlichen Sahel (kritisches Gebiet, in dem gegen die Ausbreitung des Islam gekämpft werden musste) und den Waldländern (geschützte Gebiete, in denen islamische Propaganda verboten war) unterschied (Triaud 2000: 179).

politik und die Einbindung von Muslimen in die Kolonialadministration eine stabilisierende Wirkung auf die Bedeutung des Islam in der Bevölkerung. Durch von der Kolonialregierung geförderte Pilgerreisen entstanden außerdem zunehmend Kontakte zur arabischen Welt. So schuf die französische Kolonialpolitik unbeabsichtigt einen Raum, in dem sich der Islam weiter entfalten konnte:

Islam in many parts of West Africa was becoming more organized and began increasingly once again as had been the case in the pre-colonial period to strengthen its links with the rest of the Muslim world. (Clarke 1982: 230)

Demnach lässt sich Günthers These, dass die Kolonialzeit einen „indirekten Motor der Islamisierung“ (2006: 35) darstellte, bestätigen. Triaud und Brenner gehen sogar davon aus, dass die Kolonialzeit die Phase der stärksten Expansion des Islam in Westafrika war (Brenner 2001: 1; Triaud 2000: 169).

Islamische Händler und Gelehrte verbreiteten im 20. Jahrhundert zunehmend pan-islamische Ideen und kritisierten die Kolonialherrschaft. Diese Haltung vertraten vor allem Personen, die während eines Studiums im arabischen Ausland, einer Pilgerreise oder durch arabische Publikationen Kontakt zu neuen, reformistischen Ideen bekommen hatten. Sie kritisierten häufig die Praktiken der Sufi-Bruderschaften als unreligiös und prangerten die Kolonialregierung an. Solche reformistischen Interpretationen des Islam fasste die Kolonialregierung mit dem Begriff „Wahhabismus“ zusammen, welcher in der französischen Wahrnehmung gleichgesetzt wurde mit Fanatismus und Fundamentalismus (Brenner 2001: 132f.). Häufig ist in diesem Zusammenhang gar die Rede von der „Wahhabiten-Neurose“ der Franzosen (Seesemann 2002: 113). Die Kolonialherren versuchten, diese für sie bedrohlichen Tendenzen einzudämmen, indem sie arabische Presse und pan-islamische Propaganda verboten sowie verdächtige Personen und Gruppen überwachten und kontrollierten. Diejenigen *marabouts* und Sufi-Bruderschaften, deren Loyalität sicher schien, wurden hingegen weiter unterstützt, um ihren Einfluss zu erhalten und zu stärken (Harrison 1988: 52-54; O'Brien 1967: 310). Es fand demnach eine Verteidigung dessen, was als lokaler afrikanischer *islam noir* bezeichnet wurde, gegenüber des gefürchteten reformistischen *islam arabe* statt.

3.3 Akteursgruppen und Reformen im postkolonialen Benin

Nach der Unabhängigkeit verstärkte sich in vielen westafrikanischen Staaten die internationale Vernetzung von Muslim_innen und es entstand zunehmend das Bedürfnis, auch auf internationaler Ebene repräsentiert zu sein. Saudi-Arabien, das durch Ölgewinne über die nötigen finanziellen Mittel verfügte, unterstützte diese Bestrebungen. So wurde im Jahr 1962 in Mekka die *Muslim World League* als islamisches und saudisches Sprachrohr gegründet (Elger 2006: 193f., Hunwick 1997: 36f.), die auch heute noch ihrem Missionierungs- und Bildungsauftrag weltweit nachkommt.²³ In den folgenden Jahren gewannen weitere international agierende islamische Organisationen an Relevanz, von denen beispielsweise die *Agence des Musulmans d'Afrique* (Kuwait), die *Organisation Internationale du Secours Islamique* (Saudi-Arabien) sowie die *Association mondiale de l'appel à l'islam* (Libyen) in Benin aktiv waren und sind. Sie setzten sich für eine Verbreitung ihrer (teilweise voneinander abweichenden

²³ Zu Entstehung, Struktur und Interventionsbereichen der *World Muslim League* siehe Schulze (1990: 181-316).

und in Konkurrenz stehenden) Vorstellungen des Islam ein (*da'wa*)²⁴, indem sie unter anderem den Bau von Moscheen, Schulen und Krankenhäusern finanzierten sowie Muslim_innen Stipendien für Studien in arabischen Ländern oder für Pilgerreisen ermöglichten (Brégand 2007: 122; Otayek, Soares 2007: 8f.). Diese zunehmende internationale Vernetzung der Muslim_innen führte dazu, dass neue islamische Einflüsse nach Benin gelangten und sich das Feld des Islam und der operierenden Akteursgruppen weiter ausdifferenzierte. Daneben nahm auch die Zahl nationaler islamischer Organisationen zu, die sich ebenfalls häufig im Bildungsbereich engagierten (Brégand 2007: 131).

Eine Akteursgruppe, die die Gründung solcher Organisationen mit initiiert hatte und als Brücke zu internationalen islamischen Organisationen und Netzwerken fungierte (Otayek, Soares 2007: 10), waren diejenigen Muslim_innen, die an arabischen Universitäten studiert hatten und häufig einen wahhabitisch geprägten Islam praktizierten. Wie in Kapitel 3.3 erwähnt, spielte diese Gruppe bereits seit den 1940er Jahren eine Rolle in Form einer Opposition gegenüber den Sufi-Bruderschaften und der Kolonialregierung. In Benin gewann sie vor allem seit den siebziger Jahren vermehrt an Einfluss. Die wahhabitische Reformbewegung bezieht sich auf die Lehren des saudischen Predigers Mohammed Ibn Abd al-Wahhab (1703-1792) und tritt für einen Islam frei von mystischen oder als unislamisch wahrgenommenen Elementen wie der Heiligenverehrung ein (Elger 2006: 339f; Magassa 2006: 120).

The Wahhabiyya (inspired by the teachings of Muhammad b. Abd al-Wahhab) are backward-looking in their eschewal of all „innovation“, claiming to return to the pure teachings of the Prophet, but more liberal in their use of „independent reasoning“ (*ijtihād*) than many other Islamic schools. (Hunwick 1997: 33, Hervorhebungen im Original)

Harrison (1988: 197) charakterisiert die Wahhabiten durch ähnliche Merkmale: (1) durch eine Abgrenzung von der Mehrheit der muslimischen Gesellschaft, die sich in Kleidung, der Bildung eigener Organisationen sowie der Wahl der Gebetsorte äußert; (2) durch die Ablehnung populärer, „unislamischer“ Religion und *marabouts*; (3) durch die direkte und wörtliche Bezugnahme auf den Koran und die *hadithe*²⁵ sowie (4) durch eine vehement oppositionelle Haltung gegenüber den Sufi-Bruderschaften. Außerdem sei für diese Gruppen eine akademische Bildung charakteristisch, die häufig an arabisch-islamischen Universitäten im Ausland erlangt wurde (Magassa 2006: 121). Brégand (2007: 127) beschreibt die Wahhabiten in Benin als dezentrale und wenig organisierte Gruppe von Fundamentalisten. Mit Fundamentalismus verbindet sie im Gegensatz zu Reformismus eine kritische Haltung gegenüber einem säkularen, westlich orientierten Gesellschaftsmodell.²⁶ Sie weist darauf hin, dass diese Gruppe zwar politische Zielsetzungen verfolgt, jedoch nicht offen aktiv ist, sondern sehr

24 *Da'wa* bezeichnet den Ruf zum Islam und die Verbreitung des Glaubens und ist häufig mit humanitärer Hilfe und politische Intentionen verknüpft (Brégand 2007: 122). Für ausführliche Beschreibungen der *da'wa* in Westafrika siehe den Sammelband von Otayek (1993).

25 *Hadithe* sind die überlieferten Aussprüche des Propheten Mohammed, die neben dem Koran Grundlage und Quelle religiöser Vorschriften im Islam sind (Elger 2006: 117f.).

26 Das Wort des Säkularismus wurde 1851 von George Jacob Holyoake eingeführt. Asad hat das Konzept weiter entwickelt und betrachtet Säkularismus als etwas Politisches, was anderen Kulturen aufgezwungen wurde (Schmitt 2008: 178f.). In dieser Arbeit meine ich mit säkularer Bildung nicht explizit religiöse und staatlich anerkannte Bildung.

dezentral agiert. Es ist außerdem anzumerken, dass es sich bei dem Begriff „Wahhabismus“ meist nicht um einen emischen Begriff, sondern um eine Fremdbezeichnung handelte, die zunehmend als Sammelbegriff für jegliche islamische Reformbewegungen diente (Brégand 2007: 125; Brenner 1993: 60). Heute werden häufig auch andere Termini für Personen, die im arabischen Ausland studiert haben und sich am wahhabitischen Islam orientieren, verwendet, wie beispielsweise die Bezeichnung *daulīyu* in Djougou (Abdoulaye 2007: 157f.). In der Literatur wird häufig von *arabisants* gesprochen, um die beschriebenen Gruppen zu bezeichnen.²⁷ Diese 'neuen Eliten' konkurrieren laut Abdoulaye, wie auch schon in der Kolonialzeit, mit den 'alten Eliten', also den Sufi-Gelehrten, um Anerkennung und politisch-religiöse Macht, was sich in verschiedenen Bereichen des „vie socioreligieuse“ (Abdoulaye 2003: 1) zeigt.²⁸ Triaud bezeichnet diese Personen als

une catégorie de plus en plus consciente d'elle-même qui oscille selon les environnements et les circonstances, entre la collaboration avec l'État et la constitution d'une contre-élite. (1985: 278)

Wie ich im folgenden Kapitel darlegen werde, ist einer der Bereiche, in denen die *arabisants* agieren, das islamische Bildungswesen. Dabei wird auch deutlich werden, wie sich das ambivalente Verhältnis dieser Gruppe zum Staat darstellt.

Daneben sind die Sufi-Bruderschaften in Benin weiterhin von Bedeutung, hauptsächlich die Orden der *Tijāniyya* und *Qādiriyya*. Ersterer spielte besonders seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine große Rolle. Er fand vor allem unter Händlern viele Anhänger und löste den *Qādiriyya*-Orden in seiner Vorherrschaft ab (Brégand 2007: 122, Cissé 1992: 37). Sufis zeichnen sich durch eine eigene Sicht auf den Islam aus, welche sich durch bestimmte Hierarchien und eigene Riten, Predigten, Bildungsinstitutionen sowie auch durch die äußere Erscheinung manifestiert. Sie betonen eher die spirituellen und mystischen Elemente der Religion und weniger die intellektuellen Inhalte (Abdoulaye 2007: 84; Hunwick 1997: 31).²⁹ Im Gegensatz zu Wahhabiten werden ihnen eher die Attribute „traditionell“ oder „orthodox“ zugeordnet (Brenner 1993: 61). Darüber hinaus existieren in Benin, vor allem in Porto Novo und Cotonou, zahlreiche weitere religiöse Gruppierungen und Reformbewegungen wie beispielsweise die *Ahmadiyya*, die Projekte im Sozial-, Gesundheits- und Bildungsbereich finanziert und in Konkurrenz zu den Wahhabiten steht (Abdoulaye 2007: 150f.).³⁰

3.4 Zwischenfazit I: Lokal eingebunden und global vernetzt – Islam in Benin

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Islam in Westafrika und im Speziellen in Benin seit der Kolonialzeit gekennzeichnet war und ist durch einen hohen Grad an internationaler

27 Den Begriff *arabisants* werde ich in dieser Arbeit verwenden, um diejenigen Personen zu beschreiben, die an arabisch-islamischen Universitäten studiert haben und dann nach Benin zurückgekehrt sind. Ich bevorzuge diesen Begriff gegenüber Bezeichnungen wie „Reformisten“ oder „Wahhabiten“, da er nicht auf einen bestimmten Glauben festschreibt sondern sich auf den Bildungshintergrund bezieht und Raum für verschiedene Interpretationen des Islam lässt. Im Verlauf der Arbeit wird die Bezeichnung weiter an Inhalt gewinnen.

28 Als Beispiel verweist Abdoulaye (2003: 17) hier auf den Konflikt um die Nachfolge des Imamats in Djougou, das sowohl von 'traditionellen' Gelehrten als auch von *arabisants* beansprucht wurde.

29 Die Auslegung des Islam auch innerhalb eines Sufi-Ordens kann sehr unterschiedlich sein. So betont Trimingham (1959: 92) beispielsweise die puritanische Seite der Bruderschaften.

30 Zur Bedeutung der Ahmadiyya-Bewegung in Benin siehe Brégand (2006).

Vernetzung und Diversität sowie durch die Einbettung in und die Beteiligung an gesellschaftlichen und politischen Prozessen.

Bereits in vorkolonialer Zeit verfügte der Islam über eine gesellschaftspolitische Dimension, was in den Jihads des 19. Jahrhunderts besonders deutlich wurde. Auch während der Kolonialzeit zeigte sich die Verstrickung von Religion und gesellschaftspolitischen Prozessen. Die Kolonialregierung nahm Muslim_innen je nach Situation als zu bekämpfende Bedrohung oder als kooperationswürdige Gruppe wahr. Es lässt sich schließen, dass „die kolonialen Wahrnehmungen des Islam das Produkt von Strategien zur Ausübung von Herrschaft“ (Seesemann 2002: 134) waren und somit eine enge Verbindung zwischen dem Umgang mit dem Islam und der Sicherung politischer Macht vorlag. Vor allem den Sufi-Vertretern kam in dieser Zeit die Rolle von Vermittlern zwischen der breiten muslimischen Bevölkerung und den Kolonialherren zu. Wie in der Einleitung angedeutet, wurden Muslim_innen unterschiedlicher Positionen auch in anderen Zusammenhängen immer wieder als Vermittler bezeichnet (Loimeier 2002: 181f., Triaud 2000: 180).

Die Diversifizierung und die Internationalisierung des Islam bedingten sich gegenseitig. Dadurch, dass die Kontakte zu ausländischen arabisch-islamischen Universitäten und Organisationen zunahmen, gelangten neue Interpretationen und Auslegungen des Islam, wie der Wahhabismus nach Benin. Deren Vertreter, häufig studierte *arabisants*, bildeten eine zunehmend selbstbewusste Elite, die sich in Bezug auf den Staat zwischen Kooperation und Kritik bewegte und mit ihren reformistischen Auslegungen des Islam in Konkurrenz zur 'alten Elite' der Sufis und *marabouts* stand (Triaud 1985: 278). Das oben genannte Vermittlerkonzept könnte auch auf die *arabisants* angewandt werden, die zwischen internationalen islamischen und 'traditionellen' lokalen Interpretationen des Islam sowie Vertretern des Staates vermittelten. Brenner (2001: 140) macht in diesem Zusammenhang einen ideologischen Generationenkonflikt zwischen *arabisants* und lokalen Gelehrten aus. Auch mehrere meiner Gesprächspartner_innen wiesen auf diese Konfliktlinie hin, die sich vor allem auch im Bildungsbereich manifestierte, wie ich im Laufe dieser Arbeit noch darstellen werde. Weitere bedeutende Akteure waren islamische Organisationen, die im Rahmen der Missionierung handelten und dem Islam durch die Verknüpfung von sozialen/anderen 'Entwicklungsprojekten' und Religion eine politische und wirtschaftliche Bedeutung in Benin zukommen ließen. Ähnliche Entwicklungen lassen sich auch in anderen westafrikanischen Ländern beobachten.³¹ Die beschriebene Einbettung des Islam in lokale Kontexte sowie seine spezifische Ausgestaltung, Interpretation und Nutzung machten die *africanisation* aus.

Es ordnen sich jedoch nicht alle Muslim_innen einer der genannten islamischen Gruppen oder Bewegungen zu. Viele beziehen sich allgemein auf 'den Islam' als gemeinsamen Referenzrahmen und betrachten sich nicht explizit als Vertreter_innen einer bestimmten Ausrichtung. Otayek und Soares (2007: 7) betonen, dass die simple Dichotomie zwischen Sufis und Reformisten zu kurz greift und der Akteursvielfalt nicht gerecht wird. Auch Brégand weist darauf hin, dass ein Großteil der Muslim_innen weder Mitglied eines Sufi-Ordens noch einer reformistischen Gemeinschaft ist und veranschaulicht dies mit der Aussage „There is only one islam“ (2007: 130), die mir gegenüber ebenfalls mehrmals so getroffen wurde:

31 Für Senegal siehe beispielsweise Piga (2002) oder für Mali Brenner (2001).

Islam, partout où l'homme va, reste l'islam. Il n'y a pas de différence. On fait les pratiques de la même manière. L'islam c'est l'islam. On le pratique ici comme on le pratique en Arabie Saoudite et ailleurs. (Ali S., 31.10.2010)

Aus dem Zitat kann ich schließen, dass Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen entweder nicht relevant waren oder es Gründe gab, mit mir nicht darüber zu sprechen. Auch könnte das Bedürfnis, nach außen eine geschlossene Einheit zu bilden, ein Grund gewesen sein, mögliche interne Spannungen nicht zu erwähnen. Dennoch ließen sich einige der genannten Interpretationen des Islam auch bei Akteuren im islamischen Bildungssystem Djougous wiederfinden, wie ich im Folgenden zeigen werde.

4 Islamische Bildung im frankophonen Afrika

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten historischen Entwicklungen soll es nun konkret um das islamische Bildungssystem im frankophonen Westafrika und in Benin gehen. Die Schule stellt neben der Moschee und dem Gericht eine der drei zentralen Institutionen des Islam dar und prägt seit über 1000 Jahren das Leben der Muslim_innen in Afrika als Ort der Weitergabe und Vermittlung islamischer Werte (Robinson 2004: 17f.). Das gemeinsame zentrale Ziel islamischer Bildung ist es laut Halstead (2004: 519), gute Muslim_innen hervorzubringen, welche die islamischen Verhaltensregeln befolgen und ein umfangreiches Wissen sowie eine starke Bekundung zum islamischen Glauben besitzen. Das arabische Wort für *education* beinhalte in der Übersetzung drei verschiedene Bedeutungsdimensionen von Bildung: zum Ersten Wissen, zum Zweiten Erlangung von persönlicher Reife und schließlich Entwicklung guter Verhaltensweisen. Cissé verweist ebenfalls auf die große Relevanz religiös-moralischer Bildung und nennt als Ziel islamischer Bildung „de former le caractère et d'éduquer l'âme“ (1992: 63). Wenngleich diese Beschreibungen nützliche Hinweise bezüglich der allgemeinen Zielsetzung islamischer Bildung liefern können, gehe ich – wie in der Einleitung dargelegt – davon aus, dass islamische Bildung flexibel und kontextabhängig ist. Dementsprechend nehme ich an, dass die drei genannten Bildungsdimensionen in verschiedenen Zeiten und Regionen und unter verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen je spezifisch bewertet, interpretiert und umgesetzt wurden. In diesem Kapitel stelle ich dar, wie sich islamische Bildung in Benin in den sich verändernden historischen Kontexten entwickelte. Als zwei Konstanten islamischer Bildung gehe ich auf die Bedeutung des Koran und der arabischen Sprache ein.

4.1 Bedeutung des Koran und der arabischen Sprache

Der Koran bildet die Grundlage islamischer Bildung. Er gilt Muslim_innen als die Offenbarung Gottes an den Propheten Mohammed und als Dokument, in dem sich alle relevanten Inhalte für eine gute Bildung wiederfinden. Im Koran selbst und in mehreren *hadithen* werden Bildung und Lernen als religiöse Pflichten dargestellt, welche lebenslang andauern und für Männer und Frauen gleichermaßen gelten sollen (Halstead 2004: 519f.). Es geht jedoch nicht darum, Wissen um des Wissens willens anzuhäufen. Wie oben angedeutet, soll Bildung zielgerichtet sein und zu einer guten und gewissenhaften Ausübung der Religion hinführen. Laut Halstead (2004: 518) herrsche unter Muslim_innen dementsprechend die Ansicht vor, dass alles, was nicht aus dem Koran stammt, im besten Falle überflüssig und im schlechtes-

ten Falle gefährlich sei und vom Weg des Glaubens abbringe. Auch wenn ich diese Generalisierung ablehne und davon ausgehe, dass Muslim_innen zu dieser Aussage sehr verschiedene Standpunkte einnehmen, wird hier doch deutlich, dass der Koran im Zentrum islamischer Bildung steht. Die Wichtigkeit dieses Werkes wurde auch von Lehrern in Djougou immer wieder betont:

Puisque le Coran c'est obligé à tout musulman de lire ça. C'est commandé à tout le monde. C'est avec ça que tu vas prier. C'est avec ça maintenant que tu vas demander le pardon à ton Dieu. Donc c'est obligé de passer ton temps à lire le Coran beaucoup pour pouvoir accepter ce que Dieu veut. (Abdoul F., 01.11.2010)

Darüber hinaus kann der Koran auch als gemeinsame Grundlage einer kollektiven Identität gesehen werden (Schmitt 2008: 170), da er die gemeinsame Basis aller Muslim_innen jeglicher Ausrichtung darstellt. Gleichzeitig fungiert er als politisches Modell, welches unter anderem Vorgaben über die Organisation der Gesellschaft und der politischen Strukturen enthält (Kastfelt 2003: 2). Somit wird mit Hilfe des Koran ein Zusammengehörigkeitsgefühl kreiert, welches mit politischen und gesellschaftlichen Idealen verknüpft ist. In einem säkularen Staat kann dies durchaus als Bedrohung empfunden werden und zu Konflikten führen, wie es in der Kolonialzeit in AOF der Fall gewesen ist.

Neben dem Koran als Grundlage und Ausgangspunkt islamischer Bildung ist die arabische Sprache von zentraler Bedeutung. Wie in Kapitel 3 deutlich wurde, verbreitete sie sich gemeinsam mit dem Islam in Westafrika. Hunwick bezeichnet Arabisch als „the Latin of Africa“ (2006: 53) und verweist mit diesem Vergleich auf die große Bedeutung, die diese Sprache im letzten Jahrtausend in Afrika innehatte und die vergleichbar ist mit der Rolle der lateinischen Sprache im mittelalterlichen Europa. Beide Sprachen wurden zunächst von Händlern, Gelehrten und Besitzern verbreitet und waren eng an eine Religion und die Konversion zu ebendieser geknüpft. So waren Kenntnisse der arabischen Sprache unabdingbar, um den Koran lesen und somit die islamische Religion ausüben zu können. Diese enge Verknüpfung von Sprache und Religion ließ sich auch in Bezug auf das Christentum und die lateinische Sprache feststellen. Beide Sprachen wurden ebenfalls als Schriftsprachen übernommen, lösten jedoch nicht die lokalen Sprachen in ihrer Funktion als Alltags- und Umgangssprachen ab (Hunwick 2006: 53-59).³² Arabisch blieb daher eine Sprache, die nur von bestimmten Personen zu religiösen oder magischen Zwecken benutzt wurde und behielt in Westafrika zunächst eine esoterische und spirituelle Konnotation (Coulon 1983: 150f; Sanneh 1997: 151). Außerdem stellte Arabisch einen zentralen Schlüssel der afrikanischen Muslim_innen zur *umma*³³ dar. So entstanden mit Hilfe der gemeinsamen Sprache zahlreiche Kontakte zwischen westafrikanischen und arabischen Muslim_innen, die wie in Kapitel 3 beschrieben, den Austausch von Ideen und Reformgedanken (wie dem Wahhabismus) ermöglichten und die internationale Vernetzung der muslimischen Gemeinschaften förderte. Auch aktuell stellt die arabische Sprache ein zentrales Element islamischer Bildung in Benin dar, auch wenn sie an verschiedenen Schulformen unterschiedlich bedeutsam ist und verhandelt wird. Der Direktor einer französisch-arabischen Schule beschrieb dies folgendermaßen:

32 Beispielsweise wurden die Sprachen Hausa, Fulani, Wolof, Yoruba und Songhai auf Arabisch verschriftlicht (Hunwick 2006: 55).

33 *Umma* (arab. für Gemeinschaft, Volk) bezeichnet die Gemeinschaft aller Muslim_innen (Elger 2006: 330f.).

Oui, c'est pour pouvoir comprendre l'islam puisque le Coran est dans la langue arabe. Même les livres qui sont traduits en français maintenant, si tu comprends l'arabe pour lire, tu vas mieux comprendre ce que Dieu a dit. Tu vas mieux comprendre ce que le prophète a dit plus que le français. C'est pourquoi on a toujours l'habitude d'étudier l'arabe à côté du français pour pouvoir comprendre mieux notre religion islamique. Et en deuxième position aussi, donc aujourd'hui on a quelques ONG arabes qui sont sur le terrain, qui font les aides et donc, et eux aussi ils ne peuvent pas parler le français. (Mohamed S., 29.09.2010)

Damit greift er ebenfalls die oben genannten Aspekte auf, nämlich den durch Arabisch ermöglichten Zugang zur islamischen Religion und ihren Schriften, sowie die durch das Beherrschen der Sprache ermöglichten internationalen Kontakte. Folglich kommt der arabischen Sprache ebenso wie dem Koran eine politisch relevante Bedeutung zu. Sie zog deshalb die Missgunst der französischen Kolonialregierung auf sich, die versuchte, die Verbreitung der arabischen Sprache einzudämmen, was im folgenden Kapitel beschrieben wird.

4.2 Islamische Bildung vor und während der Kolonialzeit

Koranschulen als wichtigste Institution islamischer Bildung wurden bereits zu der Zeit gegründet, als die ersten islamischen Einflüsse nach AOF und ins heutige Benin gelangten und blicken somit auf eine jahrhundertelange Geschichte zurück. Sie sollten in erster Linie islamische Werte vermitteln und zum Lesen des Koran befähigen (Abdoulaye 2007: 71).³⁴ Mit der Kolonialzeit ergaben sich bedeutende Veränderungen durch die Intervention der Regierung in das bestehende Koranschul-System und durch die Etablierung eines staatlichen Bildungswesens.

Bildung hatte in der französischen Kolonialpolitik einen hohen Stellenwert. Die erste staatliche Schule in der Kolonie AOF wurde bereits 1806 im heutigen Senegal gegründet, im heutigen Benin im Jahr 1891 in Porto Novo (Bouché 1975: 470; Ministère en charge de l'éducation 2007: 3). Im Jahr 1903 sollte im Kontext der französischen Säkularisierungsgesetze in den Kolonien Frankreichs ein einheitliches, flächendeckendes und säkulares Schulsystem etabliert werden und einen Gegenpol zu den bis dahin vorherrschenden christlichen Missionsschulen bilden (Bouché 1975: 475; Harrison 1988: 57).³⁵ Grund für den Anschub des Schulsystems war das starke Eigeninteresse der Franzosen an einer nach ihrem Sinne gebildeten französischsprachigen Elite, wie ein Zitat des damaligen Generalgouverneurs Clozel illustriert:

The first requirement of the education which we give in our colonies should be one of practical utility, first of all for us and then for the natives.(zit. n. Harrison 1988: 57)

34 Zu Koranschulen siehe Kapitel 5.2.1

35 Erste christliche Missionsschulen im heutigen Benin gab es seit 1865 vor allem im Süden des Landes. Eine erste laizistische Schule, die „*école laïque de Porto Novo*“ wurde im Jahr 1891 aufgrund der Initiative von Muslim_innen eröffnet, die gegen die staatsfeindliche Einstellung der Missionsschulen protestiert hatten (Bouché 1975: 468-470). Dies zeigt, dass zumindest bei einigen Muslim_innen durchaus Interesse an säkularer Bildung bestand. Generell baute das koloniale Schulwesen auf den Prinzipien „*laïcisation*“ und „*nationalisation*“ auf (Bierschenk 2006: 264f.).

Bei dem Versuch, ein eigenes Schulsystem in den Kolonien zu etablieren, fiel der Blick der Kolonialregierung auch auf die Koranschulen, die ein heterogenes, nicht institutionalisiertes, aber stabiles Bildungssystem darstellten. Mit der Begründung der Säkularisierung des Schulwesens wurde zunächst versucht, die Koranschulen durch verschiedene Maßnahmen und Regelungen zu kontrollieren und einzudämmen. Diese Versuche blieben jedoch weitgehend erfolglos, so dass die Kolonialregierung die Existenz dieser Schulen schließlich hinnahm. Nun versuchte sie, die Koranschulen zu nutzen, um in Kontakt mit Muslim_innen zu kommen und eine Zusammenarbeit mit ihnen zu etablieren (Harrison 1988: 58f.). Gleichzeitig erhoffte man sich, durch die zunehmende Verbreitung säkularer Schulen auch Muslim_innen als Schüler_innen zu gewinnen und den Koranschulen so nach und nach den Rang abzulaufen. Da sich das neue säkulare Schulsystem in Dahomey jedoch nur sehr langsam durchsetzte und auf die Küstenregionen beschränkte, hatte diese Entwicklung kaum Einfluss auf die anhaltende Bedeutung der Koranschulen (Bouché 1975: 497).

Um dennoch den französischen Einfluss in muslimischen Regionen zu sichern, wurde im Jahr 1906 die erste *french medersa* in Djenné im heutigen Mali gegründet, weitere folgten in St. Louis und Timbuktu. Diese Schulen dienten der schrittweisen Säkularisierung islamischer Bildung. Sie boten zwar Unterricht in Arabisch als Zweitsprache und in einigen islamischen Inhalten an, verfolgten aber in erster Linie ein französisches Curriculum und vertraten die Interessen der französischen Kolonialpolitik. *French medersas* richteten sich vor allem an die Söhne der lokalen Eliten als potentielle Inhaber von Machtpositionen und galten den Franzosen als „most effective answer to Islamic propaganda“ (Brenner 2001: 40f.). Ziel dieser Schulen war es, eine muslimische Elite zu bilden, die die französische Kolonialideologie unterstützte und später Beamtenposten einnehmen konnte (Harrison 1988: 64; O'Brien 1967: 312). Allerdings wurde diese Schulform von vielen Muslim_innen mit Skepsis betrachtet, so dass die wenigen existierenden *french medersas* in AOF nur geringe Schüler_innenzahlen aufweisen konnten.³⁶

Als Gegenbewegung von muslimischer Seite lassen sich die in den 1940er Jahren entstandenen Schulen nennen, die Brenner (2001: 54) als *islamic medersas* bezeichnet.³⁷ Diese Schulen waren Ergebnis von Reform und Modernisierung der 'klassischen' islamischen Bildung, wie sie in Koranschulen stattfand. Die Methoden an den *islamic medersas* unterschieden sich sehr von denen der Koranschulen. Das galt ebenso für die Ausstattung der Gebäude und Klassenräume, die sich an staatlichen Schulen orientierte. Außerdem wurde das religiöse Curriculum durch säkulare Inhalte ergänzt. Die Finanzierung wurde durch Schulgebühren gesichert, so dass eine zunehmende Kommerzialisierung von Bildung stattfand. Bei der Gründung von *islamic medersas* spielten ehemalige Studierende arabischer Universitäten eine zentrale Rolle. Die *medersa* von Bamako wurde beispielsweise von jungen Absolventen der Al-Azhar-Universität in Kairo gegründet (Brenner 2001: 55f.). Zahlreiche Angehörige dieser neuen Generation hatten die Möglichkeit, im arabischen Ausland zu studieren und damit neue religiöse Vorstellungen kennen zu lernen und internationale Kontakte zu knüpfen. Gleichzeitig wuchsen sie in den Ambivalenzen des kolonialen Afrika auf. Die Entwicklung einer neuen Schulform lässt sich als Antwort hierauf begreifen und als Versuch, mit den

36 Brenner (2001: 39-53) berichtet ausführlich über die *french medersas* in AOF.

37 *Islamic medersas* entsprechen in etwa meiner Definition von *écoles arabes* (Kapitel 5.2.2.). In diesem Kapitel verwende ich jedoch den historischen und für AOF gültigen Begriff *islamic medersa*.

arabischen, französischen und lokalen Einflüssen umzugehen. Die *islamic medersas* wurden von den lokalen muslimischen Eliten der Sufi-Bruderschaften stark kritisiert, zum einen aufgrund ihrer reformistischen Inhalte und zum anderen weil islamische Bildung damit zu einem Gut wurde, das durch Schulgebühren erworben wurde und die persönliche und spirituelle Ebene der Koranschulen weitgehend verlor (Brenner 2001: 80). Die Initiatoren der *islamic-medersa*-Bewegung standen also in ihrem politischen Kampf um Weitergabe und Definition islamischen Wissens sowohl der französischen Regierung, als auch ihrer Elterngeneration beziehungsweise den lokalen islamischen Eliten gegenüber (Brenner 2001: 96).³⁸ Somit schlug sich der in Kapitel 3 erwähnte Konflikt zwischen Vertretern des 'traditionellen Islam' auf der einen Seite und einer neuen Generation von *arabisants* und Reformisten auf der anderen Seite auch im Bereich der Bildung nieder. Dennoch gelang es nicht, die Bewegung aufzuhalten. So gab es in den 1950er Jahren bereits über 30 *islamic medersas* in AOF, die das System der islamischen Bildung nachhaltig veränderten (Brenner 2001: 81).

Im Jahr 1952 setzte die Kolonialregierung von AOF schließlich die *Counter-Reform* durch, die zum Ziel hatte, arabischsprachige Bildung weniger attraktiv zu machen, indem islamischer Religionsunterricht auf lokalen Sprachen als Unterrichtsfach in staatliche Schulen integriert wurde (Brenner 2001: 103-116; Seesemann 2002: 118). Gleichzeitig wurden arabischsprachige Medien und Publikationen verboten, um dem Einfluss des Arabischen und den damit einhergehenden pan-islamischen Tendenzen Einhalt zu gebieten (Harrison 1988: 52; O'Brien 1967: 310). Insgesamt war die koloniale Bildungspolitik der Franzosen geprägt von dem Oszillieren zwischen Kooperation und Unterdrückung des islamischen Bildungssystems und spiegelt somit das in Kapitel 3.2 beschriebene Vorgehen wider.

4.3 Islamische Bildung nach der Unabhängigkeit

Der Umgang des beninischen Staates mit islamischen Schulen änderte sich mit der Unabhängigkeit nicht wesentlich. Das bestehende staatliche Schulsystem wurde zunächst unverändert beibehalten (Ministères en charge de l'éducation 2007: 9) und islamische Schulen weiterhin nicht anerkannt.³⁹ Erklären lässt sich dies mit der implizit christlichen Fundierung des Bildungssystems der Republik Benin, die durch die Kolonialzeit bedingt war und damit zusammenhängend mit der französischen Amtssprache sowie den curricularen Vorgaben für öffentliche Schulen. Diese zielten auf die Vermittlung standardisierten Wissens ab, welches vom Staat bestimmt und kontrolliert werden konnte (Coe 2005: 4). Diese Vorgaben und Bedingungen konnten oder wollten islamische Schulen nicht erfüllen. Darüber hinaus wurde Schule als Motor für wirtschaftliche Entwicklung und als Ort der Bildung von Nation und

38 Von der Kolonialregierung wurden die *islamic medersas* als staatsfeindliche Institutionen betrachtet. Sie wurden nicht anerkannt und erhielten somit auch keine staatlichen Subventionen (Brenner 2001: 54-58).

39 Seit den 1950er Jahren ließ sich eine Expansion staatlicher Bildung ausmachen, die nach der Unabhängigkeit weiter anhielt. Dennoch vergrößerte sich die Schere sozialer Ungleichheiten mit dem unterschiedlichen Zugang zu Schulbildung (Bierschenk 2006: 268f.). In anderen westafrikanischen Ländern wurden islamische Schulen (*madrassas*) nach der Unabhängigkeit durchaus in gewissem Maße anerkannt. Siehe für Nigeria Reichmuth (1993) und für Mali Brenner (2001).

Staat betrachtet (Bierschenk 2006: 268).⁴⁰ Diese Eigenschaften wurden islamischen Schulen ebenfalls nicht zugeschrieben.⁴¹

Dennoch kam es in Benin zu einer weiteren Ausbreitung und Differenzierung des Islam und des islamischen Schulsystems. Neben Koranschulen entstanden zahlreiche *écoles arabes*, die den oben beschriebenen *islamic medersas* entsprachen und seit den 1990er Jahren auch *écoles franco-arabes*, die religiöse und säkulare Bildung verbanden und von denen einige staatlich anerkannt wurden.

Dies wurde einerseits möglich durch die steigende Nachfrage nach Bildung, denn für Muslim_innen wurde neben religiöser zunehmend auch säkulare Bildung und das Beherrschen der französischen Sprache eine Notwendigkeit (Brégand 2007: 126), um an staatlichen Universitäten studieren oder Posten im Staatsdienst erlangen zu können. Andererseits begünstigte die zunehmende internationale Vernetzung der Muslim_innen die Gründung neuer Schulen, denn viele *arabisants*, die im Ausland studiert hatten, waren nach ihrer Rückkehr nach Benin im Bildungssektor aktiv. Dies war von den arabisch-islamischen Universitäten in Saudi-Arabien und anderen Ländern intendiert, wie das Beispiel der Universität von Medina zeigt, die die größte Zahl beninischer Diplomierter hervorbrachte:

L'université de Médine fut créée [...] dans le but de renouveler le dogme islamique. Les Musulmans de tous les pays islamiques sont conviés à venir à Médine pour y étudier l'Islam [...] puis à revenir chez eux pour y enseigner et guider. (Schulze 1993:25)

Hier wird der explizite Anspruch deutlich, dass die ausländischen Absolventen die gewonnenen Erkenntnisse in die Heimatländer tragen und sie dort über die Lehre weiter verbreiten sowie eine gesellschaftliche Führungsposition einnehmen sollen. Eben diese Entwicklungen konnte Abdoulaye (2003: 15f.) für Benin ausmachen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer in den 1980er Jahren entstandenen neuen, arabisch gebildeten und wahhabitisch geprägten Elite, die mit den 'alten Eliten' um die politisch-religiöse Vorherrschaft rang. Dieses Tauziehen um Einfluss und Definitionsmacht wurde vor allem im Bildungsbereich ausgetragen:

Dans cette perspective la seule stratégie efficace pour faire connaître sa connaissance, sa vision et de la faire accepter, c'est de l'inculquer et de la divulguer à travers son enseignement dans des institutions éducatives plus adéquates: les écoles arabes. (Abdoulaye 2003: 15)

Ein weiterer Aspekt, der die Entstehung islamischer Schulen begünstigte, war, dass der Staat seinem Bildungsauftrag nicht ausreichend nachkommen konnte. So entstand Raum für die Gründung privater Initiativen und Schulen, die die staatlichen Versäumnisse ausglich (Brégand 2007: 127). Auch Bierschenk und Stauth (2002: 6) weisen darauf hin, dass die

40 Auch Anderson-Levitt (2003: 5) sieht ökonomische Entwicklung und die Bildung einer Nation als die Hauptziele von staatlicher Bildung.

41 Interessanterweise bezogen sich jedoch auch einige *écoles arabes* und *franco-arabes* auf die Nation und den beninischen Staat als Referenz. So wurde während meiner Forschung in der Schule *Dar Arkam* wöchentlich die beninische Nationalhymne auf Arabisch gesungen, an der Schule *Arrouya* war stets die beninische Nationalflagge gehisst.

Schwäche und geringe Institutionalisierung des Staates dazu führe, dass andere – in diesem Fall islamische – Akteure die entstandenen Lücken ausfüllten. In diesem Kontext lässt sich nachvollziehen, warum einige Lehrer die Gründung islamischer Schulen als „aide pour le gouvernement“ bezeichneten.

Seit dem Ende der sozialistischen Phase ließ sich außerdem ein generell veränderter Umgang des Staates mit Religion feststellen.⁴²Laut der Verfassung von 1990 ist Benin eine laizistische Republik. So heißt es in Artikel 2 des *Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale* von 1991:

L'école en République du Bénin, est publique et laïque. Toutefois, l'enseignement privé laïc ou confessionnel est autorisé dans les conditions fixées par décret. (Ministères en charge de l'éducation 2007: 25)

Trotz dieser laizistischen Definition Benins stellte Religion seit den 1990er Jahren einen sichtbaren Bestandteil der politischen Öffentlichkeit dar, so dass es teilweise zur Vermischung religiöser und politischer Diskurse kam (Brégand 2007: 121).⁴³ Auch wenn in diesem Klima der Öffnung des Staates für religiöse Interessen zunächst eher christliche und nicht muslimische Diskurse dominierten, entstand Raum für staatlich anerkannte Schulen mit islamischer Ausrichtung wie die *écoles franco-arabes*. Ein weiteres eindrückliches Beispiel ist die Gründung des *Institut de langue arabe et de la culture islamique* (ILACI) im Jahre 1991 (Abdoulaye 2007: 136), welches an die (säkulare) Universität von Abomey-Calavi angegliedert wurde und von der libyschen und marokkanischen Regierung finanziert wurde. Ziel dieses Instituts ist „la formation des professeurs de langue arabe et des spécialistes de la culture islamique“.⁴⁴Damit existierte im säkularen Bildungssystem Benins eine explizit islamisch ausgerichtete Institution, was die zunehmende Sichtbarkeit des Islam im öffentlichen Raum unterstrich.

Dennoch wurde der Großteil islamischer Schulen, namentlich die Koranschulen und die *écoles arabes*, weiterhin nicht staatlich anerkannt.⁴⁵ Dies scheint zwar aufgrund der arabischen Unterrichtssprache und der religiösen Inhalte verständlich, jedoch führte es auch dazu, dass die *écoles arabes* ebenso wie die Koranschulen in Statistiken über Einschulungsquoten oder Alphabetisierung nicht auftauchten und in Plänen zur Erreichung der Millennium Entwicklungsziele (MDGs) oder der Umsetzung der *Éducation pour Tous* (EPT)⁴⁶ nicht berücksichtigt wurden (Agbodande u.a. 2009: 6). Parallel zum staatlichen entwickelte sich ein islamisches Schulsystem, welches eigenständig und weitgehend unabhängig vom Staat agierte.

4.4 Zwischenfazit II: Bildung als Machtinstrument

42 Diese dauerte von 1972 – 1991 unter dem damaligen Präsidenten Kérékou. In dieser Zeit wurde die anti-koloniale Bildungsreform *École Nouvelle* durchgesetzt (Ministères en charge de l'éducation 2007: 16f.).

43 Brégand (2007: 121) erwähnt hier das Beispiel des ehemaligen Präsidenten Kérékou, der in der Öffentlichkeit stets mit seiner Bibel auftrat.

44 <http://www.cirad.bf/fr/uac.php>.

45 Eine Ausnahme bilden hier die *écoles franco-arabes*, auf die in Kapitel 5.2.3. eingegangen wird.

46 *Éducation Pour Tous* ist ein 1990 von der UNESCO in Jomtien verabschiedetes Bildungsprogramm und zielt auf flächendeckende Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Ziele entsprachen in etwa den Bildungszielen der MDGs und es wurde versucht, sie in Benin mit Hilfe des *Plan Décennal du Développement du Secteur de l'Éducation* (PDDSE) umzusetzen (Agbodande u.a. 2009: 5f.). Dies ist auch ein Beispiel dafür, dass beninische Bildung stark von internationalen Akteuren und Geldgebern wie der Weltbank beeinflusst wird.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Geschichte islamischer Bildung in Benin festhalten, dass diese eng verwoben war und ist mit der des säkularen Schulsystems. Gleichzeitig intensivierte sich die Einbindung des islamischen Schulsystems und seiner Akteure in internationale islamische Strukturen. Somit kann auch im Bereich der Bildung von einer Fortführung und Verstärkung der Tendenzen der 1940er Jahre gesprochen werden, in denen Kontakte zu arabischen Ländern und Organisationen etabliert wurden, die an der Gründung und Finanzierung vieler islamischer Schulen beteiligt waren. Schule stellte weiterhin einen wichtigen Teilbereich von *da'wa* dar und hatte daher auch eine religiös-politische Dimension inne (Brégand 2007: 126).

Die Entwicklung des islamischen Schulwesens war geprägt von politischen Interessen. Bereits in der Kolonialzeit war das Bildungssystem ein zentraler Kanal, über den die Kolonialregierung versuchte, ihren Einfluss bei der muslimischen Bevölkerung zu stärken und sich deren Loyalität zu sichern. Die jeweiligen Vorstellungen und Ansprüche der Akteure an Schule waren dabei grundverschieden. Während sie für die Muslim_innen ein Ort der Vermittlung religiöser Werte repräsentierte, stellte Schule für die Kolonialregierung ein Machtinstrument dar, denn durch französische Bildung sollten loyale, administrative Kooperationspartner herangezogen werden (Brenner 2001: 39). Außerdem trug Schule zur Produktion eines Machtgefälles innerhalb der Gesellschaft bei, da nur diejenigen, die staatliche Bildung genossen hatten und Französisch lesen und schreiben konnten, Teil der nationalen Elite werden konnten, die die politische Macht im Land innehatte. Muslim_innen, die keine staatlichen Schulen besuchen konnten oder wollten, waren von staatlichen Machtpositionen ausgeschlossen. Die „power of writing“ wurde somit zu einem Mittel sozialer Kontrolle und politischer Machtausübung (Brenner 2001: 13). Hier wird die in der Einleitung erwähnte Verbindung von Wissen und Macht deutlich.

In diesem komplexen Spannungsfeld etablierten sich die *islamic medersas* beziehungsweise *écoles arabes* als Antwort auf die marginalisierte Stellung von Muslim_innen. Prägend für diese Schulen war einerseits der Einfluss internationaler islamischer Kontakte und reformistischer islamischer Denkrichtungen (Wahhabismus) und andererseits der Versuch, Kinder zwar religiös zu erziehen, ihnen jedoch gleichzeitig ein gewisses Maß an säkularer Bildung zukommen zu lassen (Brenner 2001: 15). Mit der Annäherung von islamischer an staatliche Bildung auf methodischer und inhaltlicher Ebene veränderte sich auch die Bedeutung und Stellung der arabischen Sprache. War sie vormals von symbolischer und spiritueller Bedeutung, wurde sie in den *écoles arabes* zur Unterrichtssprache und damit zu einem alltäglichen Werkzeug. Abdoulaye spricht in diesem Zusammenhang von einer „*désacralisation de la langue arabe*“ (Abdoulaye 2007: 186f.). Dies wurde wiederum von den 'alten Eliten' kritisiert, die ja ihren Einfluss gerade über das Spirituelle und Mystische erfuhren, welches nun degradiert wurde. Somit ist und bleibt die arabische Sprache seit der Kolonialzeit ein Streitfaktor, den die verschiedenen Akteure für sich zu nutzen versuchen.

Insgesamt erscheint islamische Bildung als ein sehr komplexes und konflikträchtiges Feld, in dem die drei Akteursgruppen lokale muslimische Elite, muslimische *counter-elite* (also *arabisants*) sowie Repräsentanten des Staates um die Vorherrschaft ringen und versuchen, Schule jeweils für die eigenen Interessen zu instrumentalisieren. Diese Tendenzen machen Bierschenk und Stauth für verschiedene politische Konflikte in West- und Ostafrika seit der Kolonialzeit aus (Bierschenk, Stauth 2002: 10). Demnach kann Berkeys These, dass islamische Bildung als „*battleground*“ bezeichnet werden kann, auf dem Muslim_innen versuchen, sich

ihre Stellung im modernen Staat zu erkämpfen, bestätigt werden (Berkey 2007: 54f.). Dabei lassen sich die *arabisants* als Vermittler zwischen pan-islamischen Ideen, lokalen Auslegungen des Islam und staatlichen Akteuren begreifen. Als neueste Entwicklung in Benin lässt sich die Gründung von *écoles franco-arabes* beobachten. In diesen Schulen findet eine deutliche Annäherung von islamischer und staatlicher Bildung statt. Im folgenden Kapitel werden die Charakteristika und Unterschiede der einzelnen islamischen Schulformen in Djougou ausführlich beschrieben.

5 Islamische Schulen in Djougou

Dieses Kapitel dient dazu, die Sonderrolle von Djougou in Benin in Bezug auf den Islam besser zu verstehen und einen Überblick über die dortigen unterschiedlichen Formen islamischer Schulen zu bekommen. Die oben dargestellten Entwicklungen und deren Auswirkungen werden auf einen konkreten, lokalen Kontext bezogen. Dies bildet die Grundlage, um anschließend die in Kapitel 6 dargestellte Perspektive der Lehrer verstehen und einordnen zu können. Ich beziehe mich im Folgenden vorwiegend auf Daten aus meiner Feldforschung.

5.1 Djougou – „un milieu spécial“

Agbodande u.a. definieren Djougou als eine Stadt,

ayant conservé les traditions islamiques et culturelles des peuples concernés malgré les influences extérieures et en raison du dynamisme de l'enseignement islamique. (Agbodande u.a 2009: 2)

Somit sei Djougou charakterisiert durch starke islamische und kulturelle Einflüsse, deren Erhalt durch das islamische Bildungswesen begünstigt werde. Das Bild Djougous als sehr islamisch und traditionell geprägte Stadt ist mir in Gesprächen während meiner Forschung häufig begegnet. Der enge Bezug zum Islam wurde von Bewohner_innen Djougous selbst oft als positive Eigenschaft hervorgehoben, wohingegen die Zuschreibung als „Traditionalisten“ eher von Menschen in anderen Städten getroffen wurde und häufig negativ konnotiert war. So wurde ich beispielsweise zu Beginn meiner Forschung von mehreren Personen in Porto Novo vor den sehr streng muslimischen Bewohner_innen Djougous gewarnt, die Fremden gegenüber generell sehr skeptisch und verschlossenen seien. Hällmayer stieß in ihrer Forschung auf ein ähnliches Bild. Ihr wurden die Menschen Djougous von aus dem Süden Benins zugezogenen Lehrer_innen als weltfremd und sehr verhaftet in der Religion beschrieben: „L'homme de Djougou ne sait ni lire ni écrire. Apprendre, ça ne fait pas son problème. Il a tout le temps à réciter le Coran“ (Lehrer der ENI Djougou, zit. n. Hällmayer 2007: 62). Ob diese Zuschreibungen ein generell übliches Fremdbild über Djougou darstellen, kann ich nicht beurtei-



Abbildung 1: Karte Benin

(<http://www.welt-blick.de/landkarte/benin.html>)

len, in jedem Falle verweisen sie aber auf eine gewisse Sonderstellung, die die Stadt innezuhaben scheint.

Die Kommune Djougou liegt im Nordwesten Benins im Departement Donga. Sie ist in zwölf Arrondissements unterteilt, von denen drei auf die Stadt Djougou selbst entfallen. Für das Jahr 2002 gibt Biaou (2006: 9) für diese drei Arrondissements eine Bevölkerung von 63.632 Personen an, die sich aus verschiedenen ethnischen Gruppen zusammensetzt. Damit ist Djougou nach Parakou die größte Stadt Nordbenins. Sie wurde von Marty (1926: 162) bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „la plus forte agglomération du haut Dahomey“ bezeichnet. Darüber hinaus stellt sie ein bedeutendes Wirtschafts- und Handelszentrum dar (Abgondande u.a. 2009: 2). Noch heute zeugt ein großes Schild auf der Straße von Parakou nach Djougou von der Eigenschaft Djougous als wichtiger nationaler Knotenpunkt. Es ist beschriftet mit: „Carrefour unique: Six sorties internationales“.

Djougou lag auf einer der viel frequentierten Transsahara-Handelsrouten und bildete somit eine *ville étape*. Daher ließen sich zahlreiche muslimische Händler und Reisende in der Stadt nieder und der Islam gewann schon früh an Bedeutung. Abdoulaye (2007: 48) spricht von ersten islamischen Einflüssen in Djougou bereits seit dem 14. Jahrhundert. Auch Marty stellte in seinen Forschungen für die französische Kolonialregierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts fest, dass die Geschichte Djougous als wichtige Handelsstadt einhergeht mit einer langen Geschichte des Islam: „Le groupement musulman de *Djougou* paraît être le premier en date de la région: C'est de-là que la religion du Prophète rayonna aux alentours“ (1926: 185). Er zählte im Jahr 1926 50.000 Einwohner der Kommune Djougou, von denen ihm zufolge 12% Muslim_innen waren (1926: 188). Im Jahr 2006 gibt Biaou (2006: 9) den Anteil der Muslim_innen mit 72,3% an. Zwar ist die Genauigkeit dieser Zahlen in Frage zu stellen, doch wird in jedem Falle deutlich, dass der Islam im letzten Jahrhundert in Djougou immens an Bedeutung gewonnen hat. Abdoulaye verweist in diesem Kontext darauf, dass Djougou häufig als „ville du Coran“ (2007: 35) bezeichnet werde. Auch meine Gesprächspartner_innen während der Forschung stellten oft den Sonderstatus Djougous als „besonders islamisch“ heraus. So erzählte der Direktor einer *école franco-arabe* mir über Djougou:

C'est une ville musulmane. Et depuis longtemps longtemps longtemps quand vous voyez au Bénin, vous n'allez pas voir une ville où l'islam est aussi fort qu'à Djougou ici. A part Porto Novo vous n'allez pas voir une autre ville où à chaque trois mètres il y a une mosquée. Si on va même compter le nombre des mosquées qui sont ici dans la ville, c'est plus que le nombre des habitations. (Issa I., 02.11.2010)

Djougou ist die Stadt Benins mit der höchsten Dichte an islamischen Organisationen (Abdoulaye 2007: 180), was die Besonderheit dieser Stadt in Bezug auf den Islam unterstreicht. Das einzige *collège franco-arabe* Djougous wird beispielsweise von der kuwaitischen *International Islamic Charitable Organization* (IICO) finanziert, eine große *école arabe* von der libyschen Regierung.⁴⁷ Neben den Repräsentanten internationaler und nationaler Organisationen spielen die oben erwähnten wahhabitisch orientierten *arabisants* in Djougou eine wichtige

47 Auf der Homepage der IICO (<http://www.iico.net/home-page-eng/index-eng.htm>) finden sich Informationen zum Bildungskonzept und den Zielsetzungen, die in den von der Organisation geförderten Schulen umgesetzt werden sollen. Darunter ist auch das Fördern einer islamischen Identität.

Rolle. Sie haben an den Universitäten arabischer Länder ihre Studien absolviert und stellen die Kontaktpersonen internationaler islamischer Organisationen dar (Abdoulaye 2007: 34). Ich gehe davon aus, dass die Kolonialzeit die Einstellungen der Muslim_innen in Westafrika in Bezug auf säkulare Schulbildung nachhaltig prägte. Dies lässt sich auch für die Bevölkerung Djougous feststellen. Mir wurde von mehreren Personen berichtet, die Menschen in Djougou hätten ihre Kinder lange nicht auf staatliche Schulen geschickt, da sie befürchteten, diese würden dadurch von ihrer Religion entfernt und zu unangemessenem Verhalten verleitet werden.

Oui, surtout dans la Donga, parce que je vous ai dit, les parents sont encore retissant à envoyer un enfant à l'école parce qu'on se dit qu'un enfant à l'école c'est qu'on n'arrive pas trop à contrôler donc il peut être en déphasage avec les prescriptions de l'Islam. Ça c'est le premier. Le deuxième aspect c'est l'aspect économique. On est très pauvre ici pour supporter les études des enfants. Et quand ça chauffe, on pense à diminuer les charges et les charges les plus visibles qu'on puisse diminuer, c'est les charges de la scolarisation. (Salissou B., 10.11.2010)⁴⁸

Demnach sind sowohl die Skepsis staatlichen Schulen gegenüber, als auch die finanzielle Situation vieler Familien Faktoren, die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Es lässt sich sicher ein Zusammenhang zwischen geringer Schulbildung und ökonomischer Schwäche herstellen, die Wurzeln der Problematik finden sich jedoch maßgeblich in der Kolonialzeit, da die koloniale Schulpolitik das regionale Ungleichgewicht zwischen Norden und Süden indirekt verstärkte (Bierschenk 2006: 265f.). Im christlich missionierten Süden Benins war die Nachfrage nach Bildung sehr hoch und es gab dementsprechend viele Schulen, die die späteren politischen Entscheidungsträger ausbildeten. Im Norden wurden Schule und Staatlichkeit hingegen häufig mit den französischen Kolonialherren und damit einhergehend mit christlicher Religion assoziiert und deshalb abgelehnt. Somit (re-)produzierte Schule, wie in der Einleitung vermutet, soziale Hierarchien, bei denen die Muslim_innen tendenziell schlechter abschnitten. Verstärkt wurde das negative Bild staatlicher Bildung dadurch, dass ein Großteil der Lehrer_innen Benins aus dem christlich geprägten Süden kam (Hällmayer 2007: 29), was auch aktuell häufig der Fall ist:

Je veux dire que les enseignants qu'on utilisait entre temps c'était des enseignants venus du Sud parce que tel que je l'ai expliqué, nos parents ne nous envoyaient pas à l'école donc la main d'œuvre en matière d'enseignement n'était pas aussi grande, qui soit de Djougou. Donc tous les enseignants venus d'ailleurs, leur souci c'était de faire quelque chose et de prendre le salaire. Donc ce n'est pas vraiment de former une relève digne de ce nom. (Salissou B., 10.11.2010)

Den aus dem Süden des Landes stammenden Lehrer_innen wird hier eine rein finanzielle Motivation und die Abwesenheit pädagogischer Ambitionen unterstellt, was die anhaltende Skepsis gegenüber aus dem Süden stammenden Staatsvertreter_innen – in diesem Falle Lehrer_innen – unterstreicht. Die politisch-ökonomische Benachteiligung des Nordens Be-

48 Ähnliche Entwicklungen macht Weiss (2006: 51) für Ghana aus, wo Muslim_innen kolonial geprägte Bildung ebenfalls häufig ablehnten, wodurch sie eine zunehmende Marginalisierung erfuhren.

nins wirkt bis heute weiter fort, was sich auch darin zeigt, dass es besonders im Departement Donga und in Djougou Kinder gibt, die keine staatliche Schule besuchen und entsprechend kaum Aussichten auf eine staatliche Karriere haben. Dies verdeutlicht noch einmal die in Kapitel 4 beschriebene politische Konnotation von Schule.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Djougou in Bezug auf den Islam eine in Benin besondere Geschichte hat. Diese wirkt sich bis heute aus und zeigt sich in der großen Präsenz der Religion im öffentlichen Raum, sei es durch zahlreiche Moscheen, Kontakte zu arabischen Ländern und islamischen Organisationen oder aber durch das ausgeprägte islamische Bildungssystem, welches im Folgenden beschrieben wird. Somit gehe ich davon aus, dass Djougou nicht unbedingt für ganz Benin stehen kann, dass aber neue Entwicklungen in Bezug auf den Islam in Djougou besonders deutlich zu Tage treten.

5.2 Schulen in Djougou – Überblick

Das islamische Schulwesen zeichnet sich, ebenso wie die muslimischen Gemeinschaften selber, durch einen hohen Grad an Diversität aus. Es bildet laut Agbodande u.a. (2009: 16) ein Parallelsystem zur staatlichen Bildung, welches seit Jahrhunderten in Benin Bestand hat, von staatlicher Seite jedoch weder anerkannt, noch kontrolliert oder anderweitig beachtet wird. Die Organisation des islamischen Schulsystems liegt demnach in den Händen einzelner Personen und religiöser Gemeinschaften. Im Folgenden werden die unterschiedlichen islamischen Schulformen vorgestellt. Es handelt sich dabei um Koranschulen, *écoles arabes* und *écoles franco-arabes*, wobei ich mich im Verlauf der Arbeit auf die beiden letzteren Formen konzentrieren werde, da sie für die aktuellen Entwicklungen, die ich in dieser Arbeit nachzeichnen will, von größerer Relevanz sind.⁴⁹ Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Abgrenzungen zwischen den einzelnen Schulformen nicht notwendigerweise trennscharf sind und in anderen Regionen nicht unbedingt so getroffen werden können. Es gibt durchaus auch Mischformen unterschiedlicher Institutionen.

5.2.1 Koranschulen

Bon, chez nous maintenant la première des choses chez l'homme qui veut étudier et il est musulman c'est d'apprendre le Coran, première des choses. (Mohamed S., 29.09.2010)

Dieses Zitat weist auf die enge Verbindung von 'Muslim-Sein' und dem (Auswendig)-Lernen des Koran hin. Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, sind auch nach Ausführungen meiner Interviewpartner beide Dinge aufs Engste miteinander verwoben. Demnach wird Koranschulen als erster Instanz muslimischer Sozialisation und Bildung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.⁵⁰ Sie haben als primäre Ziele die Befähigung zum Lesen des Koran sowie die

⁴⁹ Diese Unterteilung treffe ich, da sie der Kategorisierung entspricht, die meine Gesprächspartner_innen in Djougou getroffen haben. Agbodande u.a. (2009: vi) nehmen in ihrem Bericht eine identische Unterteilung der Bildungsinstitutionen vor. In weiteren Publikationen zu islamischer Bildung in Westafrika werden häufig auch die arabischen Bezeichnungen für Schule *madrasa* oder *medersa* mehr oder weniger synonym mit *écoles arabes* oder als Oberbegriff für Koranschulen und *écoles arabes* verwendet (siehe dazu auch Penrad 2003: 322, Gandolfi 2003: 268). Dieser Begriff ist mir jedoch zu ungenau, da er verschiedenste Institutionen bezeichnen kann (Berkey 2007: 40).

⁵⁰ Es existiert ein System weiterführender islamischer Bildung, die an die Koranschule anschließen kann (Abdoulaye 2003; Brenner 2001). Sie wird in dieser Arbeit jedoch nicht behandelt.

Vermittlung islamischer Moral und Werte (Abdoulaye 2007: 71; Cissé 1992: 103f.). Das Beherrschen von basalen Koran- und Arabischkenntnissen wird von vielen Muslim_innen als obligatorisch betrachtet, um der Pflicht der fünf Gebete nachkommen zu können, und stellt für sie somit eine Notwendigkeit zur Ausübung der Religion dar (Cissé 1992: 83). Koranschulen beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf das diesseitige Leben, sondern zielen auch auf die Vorbereitung auf ein Leben nach dem Tod ab, wie folgendes Zitat eines Koranschullehrers zeigt:

L'objectif, c'est de les amener à acquérir des compétences de la religion. La morale, comment respecter les parents, comment vivre dans la société, comment respecter la religion, comment obéir aux lois divines, les commandements de Dieu, comment les respecter, tous les obéissances qu'il faut faire pour obtenir un lendemain meilleur c'est-à-dire le paradis. Parce que nous sommes ici, nous sommes dans un marché où tout le monde vient chercher son bonheur et le bonheur ce n'est pas dans ce monde. C'est après la mort qu'on peut bénéficier des choses. Donc il faut à partir de la naissance en même temps commencer par éduquer les enfants dans le sens de la religion. (Hissan M., 25.09.2010)

Marty (1926: 41, 186) hat bei seinen Forschungsreisen im Jahr 1926 15 Koranschulen mit etwa 200 Schüler_innen in Djougou erfasst, für das gesamte Gebiet des heutigen Benin zählte er 154 Schulen. Auch wenn sie aufgrund ihrer geringen Formalisierung statistisch nur sehr schwer zu erfassen sind, geht Abdoulaye (2007: 71) davon aus, dass sich die Zahl der Koranschulen stetig weiter erhöht. Dies bestätigt eine Statistik der Nichtregierungsorganisation PIED, die im Jahr 2000 allein im Departement Donga, dessen Hauptstadt Djougou ist, 233 Koranschulen mit fast 1500 Schüler_innen zählte (Abdoulaye 2007: 79). Diese hohen Zahlen verweisen auf die weiterhin hohe gesellschaftliche Relevanz der Koranschulen in dieser Region.⁵¹

Die Bezeichnung „Schule“ ist im Falle der Koranschulen jedoch leicht missverständlich, suggeriert sie doch einen Lernort, der durch eine bestimmte formale und einheitliche Struktur und Organisation sowie durch eigene Räume und Gebäude, in denen der Unterricht abgehalten wird, gekennzeichnet ist. Koranschulen verfügen in der Regel jedoch weder über das Eine noch über das Andere (Gandolfi 2003: 263). Sie weisen einen geringen Grad an Formalisierung auf und lassen sich dem Bereich des non-formellen Lernens zuordnen. Das bedeutet, dass es keine einheitlich vorgeschriebenen Curricula oder Prüfungen gibt, sondern dass sowohl Unterrichtsinhalte, als auch Methodik und Ort des Unterrichts von Schule zu Schule und von Lehrer_in zu Lehrer_in unterschiedlich gestaltet sein können.

Bezüglich der Lokalitäten von Koranschulen zählt Gandolfi (2003: 263) als häufig genutzte Orte das Haus des Lehrers, den Dorfplatz, oder einen Mangobaum auf. In Djougou konnte ich beobachten, dass sich an nahezu jeder Moschee (von denen es in den meisten Vierteln mehrere gab) Koranschulen befanden. Der Unterricht fand dort meist unter einem Vordach statt, die Schüler_innen saßen auf Plastikunterlagen oder Tierfellen auf dem Boden. Es gab in der Regel keine Unterteilung in feste Klassen, sondern Gruppen mit unterschiedlichen Niveaus, die oft gemeinsam lernten, von außen aber nicht immer durch Sitzordnungen oder

51 Sanneh (1997: 148) verweist auf die große Zahl von Koranschulen in Westafrika generell.

andere Kennzeichen als einzelne Gruppen erkennbar waren.⁵² Mädchen und Jungen saßen meist getrennt voneinander. Die Mädchen trugen während des Unterrichts eine Kopfbedeckung (Mütze, Tuch oder *hijab*⁵³). Die Vermittlung der Inhalte erfolgte in erster Linie über den Koran. Demnach stand das Lesen beziehungsweise Rezitieren des Koran an erster Stelle. Häufig wurden Holztafeln als Hilfsmittel benutzt, um die Verse aufzuschreiben. In mehreren Koranschulen konnte ich jedoch auch Schüler_innen mit Heften beobachten. Insgesamt wurde der Unterricht an Koranschulen (im Gegensatz zu staatlichen Schulen) von vielen Personen als weitgehend 'traditionell' klassifiziert (siehe auch Agbodande 2009: 7). Beim Erlernen des Koran kommt es zunächst nicht darauf an, die Verse zu verstehen, sondern darauf, sie korrekt rezitieren beziehungsweise lesen zu können, was ein Direktor einer *école franco-arabe* folgendermaßen erklärte:

Puisque l'école coranique, on récite seulement. On chante, on mémorise sans savoir ce qu'on dit. Sans savoir ce qu'on dit il faut bicher. Et d'où vient cette mémorisation? C'est qu'au moment de la guerre, au moment que les chrétiens et les arabes faisaient la guerre, quand les chrétiens rentraient quelque part, ils brûlaient tout ce qu'il y avait comme Coran. C'est-à-dire ils ramassent, ils font disparaître. Donc qu'est-ce qu'il faut faire? Il faut obliger des gens à mémoriser rapidement tout le Coran. Comme ça, même s'ils viennent ramasser les livres, c'est que c'est déjà dans la tête. Là, ils vont s'asseoir encore pour rédiger. (Abdoularouf B., 11.11.2010)

Auch wenn nicht ganz klar ist, auf welche zeitliche Epoche der Sprecher sich bezieht, lässt sich die empfundene Bedrohung, die von den Christen ausging, vermutlich in den weiteren Zusammenhang der Kolonialzeit und der teils anti-islamischen französischen Islampolitik stellen (s. Kapitel 4.1). Dies zeugt von der bis heute anhaltenden Wirkmächtigkeit historischer Ereignisse.

Um die Kinder möglichst früh einzuführen, beginnt der Besuch der Koranschule für die meisten muslimischen Kinder schon im Alter von drei bis sieben Jahren (Agbodande u.a. 2009: 16), also vor einer eventuellen Einschulung in eine staatliche Schule. Die Gestaltung des Unterrichts ist laut Gandolfi (2003: 265) geprägt von den beiden Schlüsselementen Respekt und Wiederholung. Dies deckt sich mit meinen Beobachtungen in Djougou. Nach Berichten eines Koranschullehrers werden die Kinder vor allem aufgefordert, den Lehrer zu beobachten und ihn in seinem Verhalten zu imitieren. Dabei werden die Inhalte „de bouche à l'oreille“ vermittelt, das heißt direkt von Lehrer_in zu Schüler_in. Die Lehrkraft an Koranschulen verkörpert eine Autoritätsperson und wird in der Regel mit der Anrede *alfa* angesprochen. Diese hierarchisierte Form von Wissen und Wissensvermittlung und die untergeordnete Stellung der Schüler_innen ist laut Brenner charakteristisch für das esoterische Epistem (Brenner 2001: 18f.).

„Il faut dire que cet enseignement ne prépare pas à un métier particulier mais simplement à être un croyant“ (Gandolfi 2003: 265) – aufgrund der ausschließlich religiösen und moralischen Inhalte werden Koranschulen vom beninischen Staat nicht anerkannt und qualifizie-

52 Abdoulaye (2007: 73) unterscheidet zwei Phasen der Koranschulbildung: Zunächst lernen die Schüler_innen, das arabische Alphabet und das Lesen einiger Koranverse auf Arabisch, bevor sie in der zweiten Phase lernen, den gesamten Koran zu lesen.

53 *Hijab* bezeichnet eine Art Schleier, der Kopf und Oberkörper bedeckt, aber das Gesicht freilässt.

ren demnach nicht für eine staatliche Stelle oder weiterführende staatliche Bildung. Agbodande u.a. (2009: 7) verweisen dennoch auf die zentrale Bedeutung von Koranschulen als Alternative zum staatlichen Schulsystem. Besonders für Kinder in islamisch geprägten ländlichen Regionen seien sie oft die einzige Möglichkeit, sich zu bilden. Auf Djougou trifft dies jedoch nur eingeschränkt zu, denn der Unterricht an Koranschulen findet dort morgens und abends nach dem Gebet für jeweils ein bis zwei Stunden statt, außerdem teilweise an Wochenenden und während der staatlichen Schulferien. Dies erlaubt es den Kindern, ergänzend eine staatliche Schule oder eine *école arabe* zu besuchen, was nach Aussagen zahlreicher Gesprächspartner_innen die große Mehrheit der Kinder in Djougou tut.⁵⁴ Auch Abdoulaye (2007: 75) geht davon aus, dass 2003 drei Viertel aller Koranschüler_innen in Djougou zusätzlich eine öffentliche Schule besuchten und demnach gleichzeitig religiöse und säkulare Bildung genossen.⁵⁵

5.2.2 *Écoles arabes*

Die Entstehungsgeschichte der *écoles arabes* in Westafrika im Kontext der Kolonialisierung wurde in Kapitel 4 ausführlich dargestellt. In Djougou gab es zum Zeitpunkt meiner Forschung sechs *écoles arabes*. Einige verfügten zusätzlich über einen separaten franko-arabischen Zweig. Lediglich zwei Schulen (*Sanawi* und *Al-Markas*) boten eine weiterführende Bildung bis zum arabischen Abitur an, die übrigen *écoles arabes* führten jeweils zum Grundschulabschluss, der nach sechs Jahren erworben werden konnte. Die ersten dieser Schulen entstanden in Djougou in den sechziger Jahren.⁵⁶ *Écoles arabes* verfügen im Gegensatz zu Koranschulen über einen hohen Grad an Formalisierung (einheitliche Curricula, feste Klassenstrukturen und Prüfungstermine). Die zentrale Instanz, die in Djougou für die Ausarbeitung und Erhaltung dieser gemeinsamen Strukturen zuständig ist, ist die UAOID. Diese lokale Organisation ist in mehrere Bereiche unterteilt, von denen einer sich ausschließlich mit Bildung befasst. Außerdem ist die UAOID ein wichtiger Ort der Vernetzung, worauf ich in Kapitel 6.5 ausführlich eingehen werde.

In den *écoles arabes* werden im Gegensatz zu Koranschulen nicht ausschließlich religiöse Inhalte gelehrt. Zwar verfügen viele Unterrichtsfächer über einen starken Bezug zum Islam und vermitteln religiöse Werte und Kenntnisse (zum Beispiel die Fächer *L'unicité de Dieu*, *L'histoire du prophète* oder *Lecture du Coran*), es werden jedoch auch arabische Grammatik, Mathematik, Geschichte und andere säkulare Fächer unterrichtet. Seit einigen Jahren wird an mehreren *écoles arabes* in Djougou auch Französisch als Unterrichtsfach von ein bis zwei

54 Reichmuth (1993: 180) macht ähnliche Tendenzen für Nigeria aus, wo Schüler_innen meist mehr als eine Schulform gleichzeitig besuchen, so dass die verschiedenen Bildungssysteme miteinander agieren und sich gegenseitig beeinflussen.

55 Abdoulaye (2007: 78ff.) und Cissé (1992: 94f.) sprechen außerdem das Thema der *mendicité* an, was bedeutet, dass Koranschüler_innen, die bei ihren alfas untergebracht sind, für diesen sowie für die eigene Ernährung von Haus zu Haus ziehen und um Essen und Geld bitten. Dieses Phänomen ist mir in Djougou nicht begegnet und wurde auch von Interviewpartnern nicht erwähnt, weshalb es im Folgenden nicht weiter thematisiert wird.

56 Abdoulaye (2007: 129) geht davon aus, dass die erste moderne *école arabe* in Djougou bereits 1948 von Alfa Issa Yari gegründet worden sei. Agbodande u.a. geben 1962 als Entstehungsjahr an. Mir wurde in meiner Forschung von mehreren Seiten berichtet, die 1965 gegründete Schule *Al-Markas* sei die erste dieser Art in Djougou gewesen (siehe auch Zitat von Moustapha A. in der Einleitung). Welche Version objektiv korrekt ist, soll hier nicht ergründet werden, vielmehr geht es darum, die generellen Tendenzen und Entwicklungen nachzuvollziehen.

Stunden pro Woche gelehrt. Die Unterrichtsinhalte orientieren sich weitgehend an den Lehrplänen der arabischen Länder, welche dementsprechend die Abschlüsse der *écoles arabes* anerkennen (Abdoulaye 2007: 136). Die Unterrichtssprache ist Arabisch, was von mehreren Lehrern an *écoles arabes* als sehr positiv hervorgehoben wurde:

Mais à l'école arabe, c'est ton arabe qui va te faire comprendre beaucoup de choses dans le Coran. Même s'il n'y a pas quelqu'un qui va t'expliquer ça. C'est ton étude qui va t'aider à comprendre. C'est l'avantage des études arabes. Parce qu'il y a des livres, beaucoup de livres. Il y a la biologie en arabe, il y a l'histoire, il y a mathématiques en arabe. Donc tout ça-là, si tu comprends l'arabe tu peux avoir beaucoup de choses par ta force. Donc c'est pourquoi il faut étudier un peu l'arabe. (Mamoudou D., 07.11.2010)



Abbildung 2: Arabischer Stundenplan am collège arabe Sanawi

Das Erlernen und Beherrschen der arabischen Sprache auch außerhalb religiöser Kontexte ist im Unterschied zu Koranschulen das Charakteristikum der *écoles arabes*. Die Gründer und Lehrer dieser Schulen, häufig *arabisants*, verfolgen laut Abdoulaye (2007: 187) bestimmte Ziele mit der zunehmenden „Arabisierung“ der Bevölkerung.⁵⁷ Er nennt zum einen die in Kapitel 4.4. erwähnte Entzauberung des Arabischen: Dadurch, dass die Sprache zum Gebrauchsgegenstand wird, der mit 'westlichen' Unterrichtsmethoden vermittelt wird und den Status eines säkularen Unterrichtsfachs bekommt, werden gleichzeitig Autorität und Einfluss der 'alten Eliten' verringert, die einen Großteil ihres Prestiges und ihrer Macht auf das Arabische aufbauen. Zum anderen bieten *écoles arabes* ihm zufolge Lehrern einen geeigneten Rahmen, um für eigene, reformistische Auslegungen des Islam zu mobilisieren. Zwar wurde diese Argumentation nicht explizit mir gegenüber geäußert, dennoch wurde beispielsweise durch den Bezug auf die Curricula der arabischen Länder deutlich, dass einige Lehrer durchaus eine Abgrenzung zu lokalen Strukturen des Islam intendierten. Demnach werden in Djougou über die arabische Sprache und Unterrichtsinhalte auch bestimmte

⁵⁷ In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der Bezeichnung „arabisants“ klarer, was ins Deutsche übersetzt so viel wie „Arabisierung“ meint.

religiös-politische Positionen der Lehrer vermittelt. Brenner (2001: 8) macht anhand der *écoles arabes* einen Wechsel hin zu einem rationalistischen Epistem aus, der sich dadurch auszeichnet, dass religiöses Wissen nun prinzipiell für alle zugänglich und verständlich ist und so nicht das Privileg einiger weniger *alfas* bleibt – Entwicklungen, die sich auch für Djougou bestätigen lassen.

Auch die Wochenstruktur an *écoles arabes* orientiert sich an der arabischen Einteilung: Der Unterricht findet von samstags bis mittwochs statt, Donnerstag und Freitag ist Wochenende. Dies bietet den Schulen den Vorteil, dass an Samstagen und Sonntagen auch Schüler_innen, die von Montag bis Freitag eine öffentliche Schule besuchen, in die *écoles arabes* zum Unterricht kommen können. An mehreren Schulen in Djougou gibt es an diesen beiden Tagen getrennte Klassen für diese Kinder (die in der Regel ein geringeres Niveau haben, als die Kinder, die fünf Tage in der Woche kommen). Die Verbindung von religiöser und säkularer Bildung verweist auf eine vermehrt positive Einstellung der Bevölkerung staatlichen Schulen gegenüber, die ein Arabischlehrer der *école arabe Djamiou* folgendermaßen erklärte:

Entre temps, nous-mêmes, nous avons vu que le français, c'est pour les chrétiens. C'est maintenant que nous avons appris que le français est très important encore pour nous. Vous voyez, non? Donc s'il y a le français tu peux agir beaucoup mieux qu'avec l'arabe seul. Puisque nos ancêtres, eux ils ont regardé le français comme donc c'est une religion chrétienne. Et ils n'ont pas leur intention pour apprendre le français. Donc ils entament l'arabe seulement. Mais maintenant, on a les classes où ils viennent les samedis et dimanches seulement. Donc les lundis, mardis, mercredis, jeudis, vendredis ils vont partir à l'école. Et les samedis dimanches ils vont lire le Coran et la langue arabe. (Abdoul F., 01.11.2010)

Einige Lehrer an *écoles arabes* wiesen sehr explizit auf den großen Nutzen staatlicher Bildung hin und empfahlen Eltern ausdrücklich, die Kinder auf staatliche Schulen zu schicken, wobei meist in erster Linie der Erwerb der französischen Sprache sowie die deutlich besseren Berufsaussichten als große Vorteile gewertet wurden. Somit lässt sich hier eine deutliche Annäherung der *écoles arabes* zu den staatlichen Schulen und zur französischen Sprache feststellen, die im Kontext der *écoles franco-arabes* noch sehr viel deutlicher werden wird (siehe Kapitel 5.2.2). Da die arabischen Abschlüsse vom beninischen Staat nicht anerkannt werden und bestenfalls geringe Französischkenntnisse vermittelt werden, ist es als Absolvent_in einer *école arabe* kaum möglich, eine gut bezahlte Arbeit zu finden oder gar eine staatliche Anstellung zu bekommen (Agbodande u.a. 2009: 17).

Viele *écoles arabes* befinden sich in einer permanent schwierigen finanziellen Lage; ein Problem, das häufig von Lehrern und Direktoren thematisiert wurde. An vielen *écoles arabes* konnte ich beobachten, dass die Klassen sehr groß waren, die Ausstattung hingegen sehr schlecht. An einigen Schulen waren nicht alle Klassenräume betoniert, teilweise verfügten sie über keine oder viel zu wenig Bänke und Tische. An zwei Schulen gab es für eine Klasse gar keinen eigenen Klassenraum, diese *classe volante* wurde im Freien unterrichtet. Sowohl die Lehrer als auch die Administratoren arbeiteten an den *écoles arabes*, die ich besucht habe, weitgehend ehrenamtlich, doch die Einnahmen durch die Schulgebühren (an den meisten Schulen circa 2000 Franc CFA pro Schüler_in und Schuljahr, das entspricht etwa 3 Euro) reichten meist nicht einmal, um die Kosten für Gebäude und Materialien zu decken. Einige

Lehrer berichteten mir, über Kontakte zu Organisationen oder Privatpersonen in arabischen Ländern zu verfügen, über die die Schulen finanzielle Unterstützungen oder Lehrmaterialien erhielten.⁵⁸ Generell spielen die Beziehungen zu arabischen Ländern eine zentrale Rolle, denn viele Lehrer an *écoles arabes* haben an Universitäten im arabischen Ausland studiert und unterhalten weiterhin Kontakte in diese Länder. Teilweise erhalten sie sogar eine regelmäßige persönliche finanzielle Unterstützung.⁵⁹ Auch die in Benin ansässigen islamischen Nichtregierungsorganisationen sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung und wurden in mehreren Interviews als Geldgeber erwähnt. Agbodande u.a. (2009: 18) weisen jedoch darauf hin, dass Unterstützungen arabischer Länder oder einheimischer Geber meist keine stabilen Geldquellen darstellen. In Gesprächen mit mir zeigten sich Lehrer häufig enttäuscht von der ausländischen Hilfe, da sie abgenommen habe und längst nicht ausreichend sei:

Ils ont fait le bâtiment et puis c'est fini. Mais en ce qui concerne le programme d'enseignement, ils ne font rien. Ils nous aident seulement à construire le bâtiment. (Ali S., 31.10.2010)

Die beninische Regierung schenkte den *écoles arabes* bisher kaum Beachtung, scheint aber zunehmend die Notwendigkeit zu sehen, mehr über diese Institutionen in Erfahrung zu bringen, denn im *Plan Décennal du Développement du Secteur de l'Éducation* (PDDSE) von 2006 heißt es:

En marge du système formel décrit, il s'est développé depuis les dix dernières années, des écoles coraniques disséminées sur toute l'étendue du territoire national, mais surtout concentrées dans la partie septentrionale du Bénin. Ces écoles, exclusivement financées par les pays arabes du Golfe, sont tenues par du personnel formé dans des écoles et universités de langue arabe. La conduite de ces écoles diffère de celle des écoles traditionnelles animées naguère par de vieux érudits dont la seule motivation était essentiellement la propagation de la foi islamique. Échappant entièrement au contrôle de l'État béninois qui, au nom de la laïcité, feint d'ignorer ces institutions d'enseignement, ces écoles ne fournissent aucune donnée statistique ni le moindre renseignement susceptible d'informer sur la situation de ce sous- en expansion. Une étude s'impose pour en savoir davantage sur ces écoles qui ont la faveur des parents-là où les écoles d'obédience occidentale connaissent de réelles difficultés. (Ministères en charge de l'éducation 2006: 26)⁶⁰

In weiteren Regierungs-Dokumenten zur Bildungspolitik Benins taucht das Thema islamischer Bildung nicht explizit auf. Dies zeigt, dass das System der *écoles arabes*, obwohl es für viele Menschen ein zentrales Mittel der Bildung darstellt (Agbodande u.a. 2009: 7), von Seiten des Staates weiterhin kaum berücksichtigt wird, wenn es um nationale Bildungspolitik geht.

58 Reichmuth (1993: 187) beschreibt die finanzielle Situation arabischer Schulen in Nigeria ähnlich.

59 Auch Agbodande u.a (2009: 28) berichten von finanzieller Unterstützung einiger Lehrer durch die ehemaligen Studienländer.

60 Auch wenn in dem Zitat nicht die Bezeichnung *école arabe* verwendet wird, gehe ich aufgrund der Beschreibungen davon aus, dass diese Schulformen gemeint sind.

5.2.3 *Écoles franco-arabes*

Die *écoles franco-arabes*⁶¹ stellen die neuste Entwicklung des islamischen Schulsystems in Benin dar. Seit etwa zehn Jahren findet sich diese Schulform in Djougou⁶², daneben wurde mir von Schulen in Cotonou, Porto Novo und Bassila berichtet. In Djougou existierten zum Zeitpunkt meiner Forschung sechs franko-arabische Primarschulen, sowie ein *collège franco-arabe*, welches bis zum Abitur führte.

Aufgrund der rezenten Entstehung der *écoles franco-arabes* lässt sich kaum wissenschaftliche Literatur dazu finden. Einzig Agbodande u.a. (2009: 17) greifen diese Schulform in ihrer Studie von 2009 explizit auf. Sie verweisen auf den zentralen Unterschied zur *école arabe*, nämlich dass hier das offizielle Curriculum des Staates die Grundlage des Unterrichts darstellt, welches durch täglich circa ein bis zwei Stunden Arabisch- und Islamunterricht ergänzt wird. Dies führt dazu, dass der Unterricht häufig schon um sieben Uhr (statt wie an staatlichen Schulen um acht Uhr) beginnt und auch abends teilweise länger dauert (bis 18 Uhr). Die Unterschiede zwischen *écoles franco-arabes* und staatlichen Schulen liegen jedoch nicht ausschließlich im zusätzlichen Unterricht in Arabisch und Islamkunde, sondern manifestierten sich in Djougou beispielsweise auch in Sitz- und Kleiderordnungen. An vielen *écoles franco-arabes* saßen die Jungen getrennt von den Mädchen und an allen Schulen, die ich besuchte, trugen die Mädchen eine Kopfbedeckung.



Abbildung 3: Die 3. Klasse der *école franco-arabe* Dare-Hadana während des Französischunterrichts.

61 Abdoulaye (2007: 129) setzt *écoles franco-arabes* synonym mit *madrassa* und *école arabe*. Dieser Definition schließe ich mich ausdrücklich nicht an, da sie der Situation im heutigen Benin und dem Sprachgebrauch der Akteure nicht entspricht. Mit *écoles franco-arabes* vergleichbare Schulformen finden sich auch in Senegal, Mali, Niger und Gambia (Moussa, Benett 2007).

62 Im Schuljahr 2001/2002 führte zuerst die Schule *Aitam* (auch bekannt als *madrassa de Djougou*) eine franko-arabische Sektion ein.

Ein Arabischlehrer der *école franco-arabe Dar Arkam* beschrieb die Unterschiede folgendermaßen:

Mais la différence c'est que dans l'école publique ou bien dans l'école française là-bas, il y a musulmans, chrétiens, ils sont tous là. Mais à l'école ici c'est uniquement que les musulmans et musulmanes. Uniquement. Donc là-bas ils obligent les filles à aller tête nue à l'école, à enlever les voiles et tout ça. Mais ici on les oblige de fermer tout. Donc c'est la différence. Sinon l'éducation tout ça-là c'est la même chose. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Diese Praktiken verkörpern bestimmte (islamische) Werte und Verhaltensnormen, die die Kinder lernen und verinnerlichen sollen. Insgesamt wurde mir gegenüber häufig betont, dass an *écoles franco-arabes* im Gegensatz zu staatlichen Schulen mehr Wert auf die Vermittlung moralischer und religiöser Werte gelegt werde. Auf das detaillierte Bildungsverständnis werde ich in Kapitel 6.2 ausführlicher eingehen.

Da an *écoles franco-arabes* das nationale Curriculum in französischer Sprache gelehrt wird, können an diesen Schulen staatlich anerkannte Schulabschlüsse erworben werden (insofern die Schule bereits die staatliche Anerkennung als Privatschule erlangt hat).⁶³ Coulon (1983: 76) schreibt, der Staat könne die Zunahme islamischer Aktivitäten und Dynamiken nicht länger ignorieren und müsse versuchen, solche Tendenzen zu „nationalisieren“. Möglicherweise stellt dieses Bestreben nach Eingliederung eines Teils islamischer Bildung in das staatliche Schulsystem auch einen Grund der Anerkennung von franko-arabischen Schulen dar. Denn damit verfügt der Staat immerhin an diesen Schulen über einen gewissen Grad an Überblick und Kontrolle. Hinzu kommt der in Kapitel 4.3 beschriebene offenere Umgang des beninischen Staates mit Religion sowie eine zunehmende (Re-)Privatisierung des Schulsektors nach dem Ende der marxistisch-leninistischen Phase (Bierschenk 2009: 12). Private Schulen bieten dem Staat zum einen finanzielle Vorteile (da die Finanzierung über externe Geldgeber oder Schulgelder läuft) und erhöhen außerdem die Einschulungsquoten des Landes. Auf diese Weise tragen sie zur Erreichung der Ziele der EPT bei und sind somit von staatlicher Seite von Nutzen. Für Muslim_innen ergibt sich mit der Entstehung von *écoles franco-arabes* die Möglichkeit, religiöse mit säkularer, staatlich anerkannter Bildung zu verbinden. Dementsprechend sind die Berufsaussichten für Absolvent_innen deutlich besser, da die Zugänge zu beninischen Universitäten und Tätigkeiten im Staatsdienst offen stehen. *Écoles franco-arabes* sprechen explizit Personen an, die staatlichen Schulen kritisch gegenüber stehen und bieten gleichzeitig die Vorzüge säkularer Bildung. Damit erklärt sich laut Brégand (2007: 127) auch der zunehmende Erfolg dieser Schulen. Folglich sind *écoles franco-arabes* sowohl für staatliche als auch für islamische Akteure von Vorteil.

Häufig entstehen *écoles franco-arabes* als ein Schulzweig an *écoles arabes*, wo dann beide Formen parallel nebeneinander existieren. So verfügen beispielsweise die Schulen *Dar Arkam* und *Aitam* in Djougou über eine rein arabische Sektion und haben zusätzlich einen franko-

63 Nach Abschluss der Primarschule kann das *Certificat des Études Primaires* (CEP), nach der 10. Klasse das *Brevet d'Études du Premier Cycle* (BEPC) und nach der 13. Klasse das *Baccalauréat* (BAC, entspricht dem Abitur) erworben werden. Um staatlich anerkannt zu werden, müssen *écoles franco-arabes* die gleichen Voraussetzungen erfüllen wie andere Privatschulen in Benin.

arabischen Zweig etabliert, so dass Schüler_innen dieser Schulen wählen können, in welcher Schulform sie sich anmelden möchten. Die Tendenzen zur Ergänzung der *écoles arabes* durch franko-arabische Zweige sieht auch der Direktor des arabischen Zweiges der Schule *Dar Arkam*:

Sinon le changement est net. Actuellement on n'ouvre plus des écoles arabes uniquement. Celles qui existaient sont en train de regretter de n'avoir pas associé le français. Donc les nouvelles écoles qu'on ouvre du côté arabe, c'est toujours franco-arabe. Il n'y a plus d'école uniquement arabe. Celles qui existent actuellement, c'est celles qui avaient ouvert de façon traditionnelle et qui continuent parce qu'elles ne peuvent pas du coup, c'est-à-dire du jour au lendemain, changer tout ça. Il leur faut d'abord une main d'œuvre pour assurer l'éducation en français. Il leur faut aussi réviser leur programme ainsi de suite, donc petit à petit ils sont en train de [venir], parce que actuellement même les écoles qu'on appelle uniquement arabes, ils insèrent une ou deux heures de français par semaine. Ça veut dire que petit à petit ils sont en train de revenir au système franco-arabe. C'est pourquoi je dis que le changement est visible actuellement. (Salissou B., 10.11.2010)



Abbildung 4: Schild der école franco-arabe Dar Arkam

Salissou B. macht hier einen deutlichen Wandel des islamischen Schulsystems aus, der zur Gründung von immer mehr *écoles franco-arabes* führt.

Natürlich hat die doppelte Ausrichtung von *écoles franco-arabes* auch Auswirkungen auf die Anforderungen an die Lehrkräfte. Es werden sowohl Lehrer_innen benötigt, die arabisch-islamische Inhalte vermitteln können, als auch welche, die über die nötige Ausbildung verfügen, um das nationale Programm zu unterrichten. Dies führt dazu, dass es an diesen Schulen zwei Kategorien von Lehrer_innen gibt. Zum einen jene, die eine säkulare Schullaufbahn vorweisen und eine staatliche Lehrerausbildung absolviert haben, und zum anderen diejeni-

gen, die die religiösen und arabischen Inhalte vermitteln können.⁶⁴ Erstere haben, sofern die Schule als Privatschule vom Staat anerkannt ist, die Möglichkeit, gemeinsam mit den Lehrer_innen der staatlichen Schulen an jährlichen pädagogischen Fortbildungen teilzunehmen. Die Arabisch- bzw. Religionslehrer sind hingegen nicht an staatliche Strukturen angebunden, sondern über die UAOID miteinander vernetzt. Dies führt dazu, dass an *écoles franco-arabes* Personen mit sehr unterschiedlichen Bildungserfahrungen und möglicherweise auch unterschiedlichen Vorstellungen von Schule und Bildung zusammenkommen – ein Aspekt der durchaus Konfliktpotential birgt und den ich in Kapitel 6 näher beleuchten werde.

Die Finanzierung der *écoles franco-arabes* wird, wie bei *écoles arabes*, durch Mittel von islamischen internationalen Organisationen gedeckt. Beispielsweise wird das einzige *collège franco-arabe* in Djougou von der IICO finanziert, die bei regelmäßigen Kontrollen prüft, ob die Prinzipien, auf die sich zu Beginn geeinigt wurde, eingehalten werden. Daneben erheben *écoles franco-arabes* erhebliche Schulgebühren, die meist bei circa 30.000 FCFA (ca. 46 Euro) pro Schuljahr liegen und damit etwa das Zehnfache des Schulgeldes an *écoles arabes* betragen, womit sie nur für relativ finanzstarke Familien eine Alternative darstellen.

5.3 Zwischenfazit III: Das islamische Schulwesen Djougous im Wandel

Die Beschreibung der verschiedenen islamischen Schulformen und ihrer Entstehungsgeschichte zeigt, wie sehr aktuelle Entwicklungen nach wie vor von der Kolonialzeit beeinflusst sind. Vor allem manifestiert sich dies darin, dass das Bild von Schule als Bedrohung für die islamische Religion weiter fortwirkt und Bildungsentscheidungen von Menschen beeinflusst. In Djougou, einer Stadt mit langer islamischer Geschichte, ist dies besonders relevant und erklärt das für Benin sehr dichte und vielfältige Angebot an islamischer Bildung. Die Entscheidung gegen staatliche Bildung lässt sich laut Sanneh (1997: 153) jedoch nicht ausschließlich mit der Angst vor religiösem Werteverlust erklären, sondern hängt gleichzeitig mit dem Grad der Politisierung des Islam zusammen. Für Djougou würde das bedeuten, dass die Entscheidung, das Kind auf eine bestimmte Schule zu schicken, eine politische ist. Dies trifft insofern zu, als dass damit die Betreiber der gewählten Schule unterstützt und in ihrem Einfluss gestärkt werden.

Generell ist das islamische Schulsystem in Djougou seit den 1960er Jahren von einem starken Wandel geprägt, der zu einer Diversifizierung des Schulwesens führte. Nach wie vor sind Koranschulen von zentraler Bedeutung als Institution einer islamischen Grundsozialisierung. In der Regel werden sie jedoch in Djougou neben einer weiteren Schulform besucht. *Écoles arabes* vermitteln zwar säkulare Inhalte, sind jedoch sehr religiös orientiert und verwenden Arabisch als Unterrichtssprache, die dadurch ihren mystischen und spirituellen Charakter teilweise einbüßt. Weiter ist für *écoles arabes* eine enge Bindung an arabische Universitäten und Organisationen auf institutioneller und privater Ebene und damit der Kontakt zu reformistischen Interpretationen des Islam charakteristisch. Sie entsprechen generell eher dem rationalistischen denn dem esoterischen Epistem, womit sich Brenners in der Einleitung dargelegte These des Wandels von einem esoterischen zu einem rationalistischen Epistem bestätigt. Als Antwort auf die schlechten Berufsaussichten für Absolvent_innen von *écoles*

64 Die staatliche Laufbahn beinhaltet das Absolvieren einer zweijährigen Ausbildung an einer ENI (*École Normale d'Instituteurs*), von denen eine in Djougou existiert (siehe dazu auch den Forschungsbericht von Hällmayer 2007).

arabes entstanden schließlich *écoles franco-arabes*, die sich durch eine Kombination von staatlich anerkannter säkularer und religiöser Bildung auszeichnen.

Somit spiegelt sich die Diversität der islamischen Gemeinschaften in Benin auch im Bildungswesen wider. In den unterschiedlichen Schulformen spielen auch gesellschaftlich-politische Dimensionen eine Rolle. Unter Berücksichtigung der Einleitung sowie der Kapitel 3 und 4 lässt sich die These aufstellen, dass das Schulsystem als Plattform dient, um religiöse Anschauungen und möglicherweise damit verbundene politische Interessen durchzusetzen. Man könnte vermuten, dass Koranschulen meist die lokalen *marabouts* und *alfas* repräsentieren und deren Autorität stärken, *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* hingegen häufig von *arabisants* und deren Einstellungen zum Islam geprägt sind. Inwiefern diese These zutrifft und die neueren Schulformen tatsächlich als Instrument zur Initiierung von Wandel genutzt werden, soll im folgenden Kapitel ergründet werden.

6 Lehrer an *écoles arabes* und *écoles franco-arabes*

In diesem Kapitel geht es um diejenigen Akteure, die in erster Linie auf das islamische Schulsystem einwirken und es gestalten: Die Lehrer. Islamischen Lehrern und Gelehrten kommt eine besondere gesellschaftliche Rolle zu, worauf auch Loimeier hinweist, wenn er davon ausgeht, dass diese als Vermittler zwischen lokalen Interpretationen des Islam und translokalen Bezugsrahmen agieren. Gleichzeitig beschreibt er die Tatsache, dass aus diesen Gruppen immer wieder Reform- und Protestbewegungen entstanden, die sich unter Berufung auf den „wahren Islam“ gegen bestehende Verhältnisse wandten (Loimeier 2002: 182f.). Wie in der Einleitung dargelegt, bietet das Feld „Schule“ für die Initiierung von Reform und Wandel ein geeignetes Umfeld, da es international vernetzt ist und darüber hinaus der Ort ist, an dem islamischen Ideen verbreitet und Akteure der Zukunft geformt werden (Hefner 2007: 4). Berkey (2007: 41) bezeichnet Schule in diesem Zusammenhang als ein „principal instrument of coercion, influence, and change“ in muslimischen Gemeinschaften. Demnach haben Lehrer als Gestalter von Schule eine gesellschaftliche Schlüsselposition inne.

Diese Position und ihre Ausgestaltung sollen nun im Hinblick auf die folgenden Fragestellungen analysiert werden: Über welche Bildungshintergründe verfügen die Lehrer und inwieweit wird dadurch ihr Selbstverständnis als Lehrer beeinflusst? Welche sind die zentralen Ziele und Inhalte, die die Lehrer erreichen und vermitteln wollen und in welchem Verhältnis sehen sie sich zu ihren Schüler_innen? Sind die Lehrer untereinander vernetzt und agieren als eine homogene Gruppe? Von welcher Bedeutung ist das Verhältnis zum beninischen Staat beziehungsweise zum staatlichen Schulsystem? Anhand dieser Fragen möchte ich untersuchen, wie sich die Lehrer vor den oben beschriebenen historischen Hintergründen innerhalb des komplexen Bildungssystems positionieren. Ich werde darstellen, inwieweit und mit welchen Intentionen sie darauf einwirken und religiösen oder gesellschaftspolitischen Wandel initiieren. Dabei analysiere ich in erster Linie die diskursive Ebene und gehe auf die bestehenden Vorstellungen und Ideale ein, die die Lehrer formulierten. Wie die praktische Umsetzung in der Realität aussieht, kann ich nur sehr eingeschränkt beurteilen.

6.1 Bildungsbiographien der Lehrer

Um zu beleuchten, auf welche unterschiedlichen Biographien Lehrer an *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou zurückblicken, möchte ich zunächst zwei beispielhafte Biogra-

phien darstellen und die gewonnen Erkenntnisse anschließend mit weiteren Daten aus der Forschung ergänzen.

Verschiedenste Motivationen und Lebenswege können zur Ergreifung des Lehrerberufs führen, dies gilt in Benin für Lehrende an staatlichen Schulen ebenso wie für diejenigen an islamischen Schulen. Ich gehe davon aus, dass der eigene Bildungs- und Lebenshintergrund sowie die Beweggründe, sich für den Lehrberuf zu entscheiden, das Selbstverständnis der Lehrenden und somit auch den Unterricht und Schule insgesamt beeinflussen. Auch Abdoulaye (2007: 137f.) verweist darauf, dass die vielfältigen säkularen und religiösen Bildungsinstitutionen Personen mit ganz unterschiedlichen Bildungshintergründen und -erfahrungen hervorbringen. Er differenziert zwischen Muslim_innen, die (1) im globalen Norden studierten und über fundierte islamwissenschaftlichen Kenntnisse, jedoch nur über geringe Arabischkenntnisse verfügen sowie (2) denjenigen, die die arabische Sprache, nicht jedoch die französische beherrschen. Daneben führt er (3) diejenigen an, die neben Arabisch ein wenig Französisch können und schließlich (4) die rezente Gruppe derer, die am ILACI studierten und welche er als *arabo-occidentalisés* bezeichnet. Abdoulaye geht davon aus, dass die unterschiedlichen Gruppen jeweils spezifische Interessen und gesellschaftliche Zielsetzungen besitzen. In Bezug auf den Bildungshintergrund der Lehrer in Djougou konnte ich mit Hilfe von Fragebögen ähnlich wie Abdoulaye unterschiedliche Bildungsverläufe ausmachen. Somit scheint sich die Diversität der Muslim_innen, die in Kapitel 3.4 beschrieben wurde, auch in der Gruppe der Lehrer widerzuspiegeln. Ich möchte jedoch nicht von festen Gruppen sprechen, da häufig mehrere verschiedene staatliche und islamische Schulen und Universitäten besucht wurden und eine Zuordnung zu einer Kategorie der Vielfalt und Komplexität der einzelnen Bildungsbiographien nicht gerecht werden könnte. Deshalb werde ich zwar Tendenzen darstellen, die sich aus den Daten ergeben, ohne jedoch feste Kategorien zu bilden und ihnen bestimmte Eigenschaften und Interessen zuzuschreiben.

Der Direktor der *école franco-arabe Dar Hadana*, welche im Jahre 2007 gegründet wurde, berichtete folgendes aus seiner Biographie:

Puisque moi par exemple je n'ai pas fait l'étude supérieure. Quand moi j'ai fréquenté je suis sorti avec le BEPC. Après le BEPC j'ai fait deux ans en Terminale. Après, l'échec du BAC. Trois fois, là j'ai dit que je suis découragé, bon je vais passer un concours. Donc c'est comme ça que je suis admis à l'école nationale des animateurs pour la maternelle. Moi j'ai fait la maternelle. Et j'ai suivi une formation et je suis sorti. Maintenant ma sortie ça fait que l'état avait stoppé les recrutements. Donc on ne recrutait plus. [...] nous on est resté à la maison, on a chômé pendant un long moment. Maintenant pour ne pas rester dans le chômage je suis allé à Cotonou, j'ai trouvé des amis, j'ai dit *mais qu'est-ce que vous faites ici?* Celui me dit qu'il est dans une école privée, dans une école primaire maternelle et qu'il gagne tel et tel somme. Je me suis dit *ah, si c'est ça*. Au lieu de rentrer au village je préfère rester à Cotonou. Puisque les amis c'est eux-mêmes qui m'ont trouvé le boulot ils ont dit *bon, toi tu vas rester dans une école privée-là* et c'était la maternelle, mais on m'avait donné à cette année j'allais garder le CP. Donc en école primaire. C'était en 1994. Donc j'ai gardé le CP et j'étais là, j'étais là. Après, j'avais un oncle qui était à Cotonou et qui avait trouvé de l'argent et qui a ouvert une société au port. Donc c'est comme ça qu'il m'a appelé pour dire de venir travailler avec lui. J'ai d'abord comparé les salaires et je trouve que là-bas c'est bien payé. Donc c'est comme ça que j'ai

laissé l'enseignement encore et je me suis plongé au port. Bon je suis resté là jusqu'en 2003 ou la société est tombée en faillite. Bon comme la société est tombée en faillite, c'est là que je suis revenu encore au village. Je suis en train de chercher encore. Je cherche cherche cherche. Bon, je ne trouvais pas, je me suis lancé dans les trucs de bois. Le bois de Tec. [...] Je sais que j'ai fini avec les papiers je ne voudrais même plus m'intéresser à ces papiers encore. C'est après ça que un soir on m'a appelé pour dire bon, il y a une école qui est là et moi comme j'ai la formation il faut que je vienne au moins les aider à faire, puisque eux, ils n'ont pas fait l'école française, ils ont fait l'école arabe. Donc comment gérer une école, ils ne savent pas. Moi j'avais déjà une petite expérience à Cotonou, j'ai géré un peu une école avec une Congolaise. J'ai dit ah, bon en premier temps je leur ai dit que bon, franchement moi j'avais laissé tomber la craie, je ne voudrais pas en entendre parler. Mais *vraiment il y a de l'espoir, il faut venir, c'est pour les aider, c'est pour l'arabe qui a construit, ça va aller*. C'est comme ça j'ai suivi et bientôt je vais faire trois ans déjà. (Abdoularouf B., 11.11.2010)

In dieser Erzählung wird deutlich, dass der Direktor in erster Linie staatliche Schulen besucht hat. Bis er die Direktorenstelle an der Schule *Dar Hadana* angenommen hat, spielte islamische Bildung in seinem Leben eine eher marginale Rolle. Insgesamt gestaltete sich der Lebensweg eher über Umwege als gradlinig zu verlaufen. Auch wird einiges über Abdoularouf B.s Motivation, den Lehrerberuf zu ergreifen, deutlich. Es schien ihm in Ermangelung besserer Alternativen in erster Linie darum zu gehen, seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Bei anderen Lehrern hingegen spielten Religion und religiöse Bildung seit der Kindheit eine zentrale Rolle und beeinflussten Biographien und Berufswege, wie diese Erzählung eines Arabischlehrers der *école arabe Al-Markas* zeigt:

Lorsque j'avais l'âge d'aller à l'école, mon père m'a amené à l'école française pour apprendre la langue française. Donc mon père, c'était un imam. Donc il a voulu que je comprenne l'arabe pour pouvoir mieux comprendre la religion islamique, raison pour laquelle on m'a amené dans cette école *Centre d'études Islamiques* ici. J'ai commencé à apprendre ici. Arrivé à un temps donné, mon oncle est venu de Natitingou, une ville de 82 km de Djougou, il m'a amené chez lui donc je suis resté avec lui pendant neuf ans. Après son décès, je suis revenu encore à Djougou et j'ai continué mes études en arabe à Djougou, toujours dans ce centre. Donc dans l'année 1996, j'ai eu une bourse pour aller en Égypte. Je suis allé en Égypte et j'ai suivi les cours secondaires jusqu'au Bac. Donc, j'étais trois ans là-bas, je suis revenu, j'ai commencé par enseigner dans cette école. Donc après 5 ans j'ai encore eu une autre bourse qui m'a conduit vers l'Arabie Saoudite. Et je suis allé, je me suis spécialisé en littérature. J'ai fait la faculté des lettres à l'université islamique de Médine. Je suis resté là, j'ai profité pour apprendre un métier qui est *compétence engineering*. C'est la maintenance informatique. Donc j'ai appris ça en Arabie Saoudite également. Donc j'ai eu ma maîtrise en langue arabe et aussi mon diplôme de formation sur la maintenance informatique. Je suis revenu au pays depuis l'année 2004. J'ai continué à enseigner dans cette école. [...] Donc depuis mon retour d'Arabie Saoudite depuis l'année 2004 je suis en train de servir ce centre et surtout la communauté de Djougou. Et je vais continuer cela. Donc l'année dernière on m'a nommé comme le censeur de ce centre. J'enseigne également les matières linguistiques dans le centre, y

compris la grammaire arabe, la rédaction, toutes les matières qui concernent la langue.
(Ali S., 31.10.2010)

Im Gegensatz zur ersten Biographie dominieren hier deutlich islamische Bildungsinstitutionen, während die staatliche Schule nur in der Kindheit eine Rolle spielte und schnell von *écoles arabes* und islamischen Universitäten abgelöst wurde. Weiter stellte es für diesen Lehrer eine Selbstverständlichkeit dar, seine ehemalige Schule weiter mit seiner Arbeitskraft und den im Ausland gewonnenen Fähigkeiten zu unterstützen. Diese Idee des Wissenstransfers zu den ehemaligen Schulen äußerten mehrere Lehrer, die an ihren ehemaligen Schulen tätig waren. Die beiden Zitate veranschaulichen, wie breit gefächert die Bildungsbiographien und auch die Motivationen von Lehrern an *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* sein können.

Insgesamt gaben von 41 befragten Lehrern an *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou mit 14 die meisten an, im Ausland an einer islamischen Universität studiert zu haben. Als Studienländer waren hierbei Saudi-Arabien und Niger (4 beziehungsweise 3 Personen) am häufigsten vertreten, die übrigen Studienorte verteilten sich auf verschiedene arabische Länder Nordafrikas und des Nahen Ostens wie Tunesien, Libyen, Katar, Syrien und die Vereinigten Arabischen Emirate. Die meistgenannte Universität war die *Université Islamique de Médine*, die einen Großteil der islamischen Elite Benins hervor gebracht hat (siehe Kapitel 4.3). 9 weitere Personen haben hingegen in Benin, an der *Université d'Abomey-Calavi* ihr Studium absolviert, davon eine Person am ILACI.

Somit konnten insgesamt 23 Lehrer ein abgeschlossenes Hochschulstudium an einer islamischen oder staatlichen Universität nachweisen. Dies zeigt, dass eine große Zahl der Lehrer sehr hoch qualifiziert ist, vor allem im Vergleich zu Lehrern an staatlichen Grundschulen, die häufig nicht über einen Hochschulabschluss verfügen. Von den übrigen Lehrern gaben 10 eine islamische Schule in Benin (in den meisten Fällen eine *école arabe*) als Bildungshintergrund an, 8 besuchten neben islamischen Schulen auch staatliche Schulen (*école primaire* und/oder *collège*).

Insgesamt befanden sich unter den befragten Lehrern 16 Personen, die auf eine Laufbahn an staatlichen Bildungsinstitutionen zurückblicken konnten und 25, die primär islamische Bildungsinstitutionen besucht haben. Islamische und staatliche Bildung schließen sich jedoch keinesfalls aus. So gaben beispielsweise einige Lehrer an, neben dem Besuch staatlicher Schulen auch islamische Bildung an Koranschulen und/oder *écoles arabes* erhalten zu haben. Mehrere Personen erklärten, sich nach einigen Jahren des parallelen Besuchs beider Schulformen für die islamische Bildung entschieden zu haben, wie dieser Arabischlehrer einer *école arabe*:

Ma première préposition, on a débuté l'école française du CI jusqu'à CM2 à l'école Batoulou. De l'école Batoulou, j'ai passé mon certificat d'étude primaire dans cette école et j'ai réussi mon CEP jusqu'au collège. Dans le collège maintenant j'ai fait Sixième, Cinquième, Quatrième. Donc c'est là que j'ai laissé les études françaises pour poursuivre maintenant l'exercice arabe. (Abdoul F., 01.11.2010)



Abbildung 5: Lehrer der école arabe Djamiou, die alle über eine profunde islamische Bildung verfügen.

Von den 25 befragten Lehrern, die nur oder überwiegend islamische Bildung genossen haben, unterrichteten alle bis auf eine Ausnahme Arabisch und islamische Fächer an *écoles arabes* oder an Schulen, die zumindest über einen arabischen Zweig verfügten. An den *écoles franco-arabes* waren hingegen mehrheitlich Lehrer mit staatlicher Bildung beschäftigt, die den Unterricht auf Französisch sowie die Direktion der Schulen übernahmen, während lediglich der Arabisch-/ Religionsunterricht von Lehrern mit islamischer Bildung gehalten werden.⁶⁵ Der Schluss, die Absolventen islamischer Universitäten verfügen somit lediglich in den *écoles arabes*, nicht jedoch in den *écoles franco-arabes*, über Einfluss, greift jedoch zu kurz. Mir wurde in mehreren Fällen von der gängigen Praxis berichtet, dass *arabisants* von ihrem Studium im islamischen Ausland zurückkehrten, um eine neue Schule, beispielsweise eine *école franco-arabe* zu gründen und mit Hilfe von internationalen Kontakten zu finanzieren. Der Direktor der Schule muss jedoch über einen staatlichen Abschluss verfügen, damit die Schule staatlich anerkannt werden kann. Daher wird (wie es bei Abdoularouf B. aus dem Zitat oben der Fall ist) eine Person mit dem erforderlichen Bildungshintergrund als Direktor eingesetzt. Der eigentliche Gründer agiert und lenkt dabei im Hintergrund. Er sichert die Finanzierung, die häufig über Kontakte in arabische Länder oder zu islamischen Organisationen geregelt wird und beeinflusst die religiöse Ausrichtung der Schule.

Oui, il y a le directeur puisque nous nous sommes le fondateur de l'école franco-arabe, mais on a pris un directeur qui va s'occuper, puisque on ne peut pas aller là-bas, dans les écoles franco-arabes pour être directeur, parce que le temps va nous manquer. Tu vas t'occuper ici-là et il y a les occupations beaucoup comme on a fondé déjà. Maintenant il faut avoir un directeur avec les maîtres il va travailler bien. [...] et encore comme

⁶⁵ An einigen islamischen Schulen ist es auch möglich, die säkularen Fächer zu unterrichten, ohne sich selbst zum islamischen Glauben zu bekennen. Die große Mehrheit der Lehrer ist allerdings muslimisch.

le directeur lui il était directeur, il a retraité, il a ses papiers, donc au niveau de gouvernement il n'y a pas de problème. Mais moi maintenant j'ai un diplôme dans la langue arabe. Je n'ai pas le CAP⁶⁶. Pour être directeur dans les écoles du gouvernement. Donc il faut avoir celui qui a ce diplôme-là qui veut travailler bien avec les maîtres et donc c'est pourquoi. (Mohamed S., 06.11.2010)⁶⁷

Der eingesetzte Direktor nimmt demnach eine Vermittlerrolle zwischen dem eigentlichen Gründer und dessen Interessen sowie den Vertretern des Staates ein. Es wäre sicher interessant, wie die jeweiligen Personen diese Position genau ausgestalten und wie sie mit den verschiedenen Erwartungen umgehen, doch hierüber lassen meine Daten keine detaillierten Schlüsse zu. In jedem Falle trägt die beschriebene Praxis dazu bei, dass *arabisants* in Djougou sowohl im Bereich der *écoles arabes* als auch in dem der *franco-arabes* über erheblichen Einfluss verfügen. Demnach bestätigt sich hierin die Annahme, dass *arabisants*, die im Ausland an islamischen Universitäten studiert haben, bei der Gestaltung des beninischen islamischen Schulsystems eine zentrale Rolle spielen und darin als Lehrer und Vermittler von spezifischem Wissen und Werten sowie als Kontaktperson für Finanzierungsquellen im Ausland agieren. Somit nehmen sie eine aktive Rolle in der Gestaltung der Gesellschaft ein.

Lehrer mit einer Ausbildung innerhalb des staatlichen Systems fungieren hingegen entweder als Direktoren an *écoles franco-arabes* oder übernehmen aufgrund der in der Regel kaum vorhandenen Arabischkenntnisse den Unterricht in Französisch und weiteren säkularen Fächern:

On n'a pas eu la chance dès notre enfance de faire l'école franco-arabe. Nous, on a seulement fait l'école française. Mais pour devenir enseignant ici, nous, on enseigne rien que le français. Ceux qui enseignent l'arabe sont à part. Maintenant nous on a suivi une formation à l'école normale. A l'ENI. Pour le moment l'état n'a pas encore décidé de recruter. C'est pourquoi nous sommes utilisés ici. (Bintu A., 02.11.2010)

Die Lehrer, mit denen ich gesprochen habe, trafen häufig selbst die Unterscheidung zwischen denjenigen, die an islamischen Universitäten und/oder Schulen studiert hatten und den übrigen Lehrern. Mehrere Lehrer äußerten mir gegenüber, zu bedauern, selbst keine intensive islamische Bildung erhalten zu haben und die arabische Sprache nicht zu beherrschen wie die *arabisants*. Ein Lehrer sprach in diesem Zusammenhang von einem „Handicap“ der staatlich ausgebildeten Lehrer.

6.2 Warum Lehrer werden? – Motivationen der Berufswahl

Nun stellt sich die Frage nach den Motivationen der Lehrer. Zu vermuten wäre, dass diese religiöser Natur sind. Cissé (1992: 89) führt in Bezug auf die Lehrer, mit denen er in den 1990er Jahren in Mali gearbeitet hat, jedoch sehr pragmatische Gründe der Berufswahl an: Während bei den Koranschullehrern religiöse Beweggründe an erster Stelle standen, stand bei Lehrern an *écoles arabes* die mangelnde Aussicht auf eine andere und besser bezahlte

66 CAP steht für *Certificat d'Aptitude Pédagogique* und ist der zweite Abschluss von Grundschullehrer_innen, der berufsbegleitend erlangt wird.

67 Von ähnlichen Strukturen und wahhabitischen Einflüssen berichtet Cissé (1992: 131f.) in Bezug auf *medersas* in Mali.

Arbeit im Vordergrund. Viele sahen eine Lehrtätigkeit als letzten Ausweg und einzige Chance, nicht mit leeren Händen dazustehen (Cissé 1992: 135). Das biographische Zitat von Abdoularouf B. im vorherigen Kapitel legt ähnliche Schlüsse nahe. Während meiner Forschung äußerten sich viele weitere Lehrer in diese Richtung. So auch Mamoudou D., der einen Abschluss an einer *école arabe* erworben und am ILACI in Cotonou studiert hat und somit vorwiegend über islamische Bildung verfügt:

Bon avant, avant je ne souhaitais pas ça. Je ne souhaitais pas être enseignant, avant. Quand j'étais à l'université, je ne pensais pas à être enseignant parce que je voulais travailler dans les bureaux, être auprès d'un directeur ou bien, parce que je maîtrise un peu l'informatique aussi, je voudrais être au bureau, faire l'informatique ou bien tout ça, être secrétaire. Parce que je voyais que l'enseignement-là, c'est, il y a trop de difficultés dedans. Pour préparer les leçons, chaque fois maux de tête, je ne voyais pas être enseignant. [...] Bon, par malchance, Dieu n'a pas accordé ça, donc je suis de retour et si tu fais l'arabe tu n'as pas la chance de travailler dans le gouvernement, tu n'as pas le travail, eh, tu n'as pas la chance de travailler et le gouvernement va te payer. Parce que le gouvernement ne considère pas la langue arabe. [...] si tu as étudié l'arabe, tu vas rester, tu vas faire les prêches⁶⁸, tu vas enseigner les enfants, c'est tout. Il n'y a pas d'autre travail que tu vas faire. Si tu n'as pas la chance d'avoir les amis en Arabie Saoudite ou bien d'aller toi-même étudier là-bas, donc tu ne peux pas avoir les sous pour bien nourrir. C'est ça notre situation. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Der Lehrberuf scheint für Mamoudou D. in Ermangelung anderer Tätigkeiten die einzige Alternative gewesen zu sein. Er bezieht sich hier auf die Schwierigkeit, ohne staatlich anerkannten Abschluss eine Arbeit zu finden, von der viele der Lehrer mit islamischem Bildungshintergrund betroffen sind. „Il n'y a pas d'autre chose, donc il faut enseigner.“ So fassten mehrere Personen ihre Motivation, zu unterrichten, zusammen. Obwohl sie, zumindest an *écoles arabes*, ehrenamtlich tätig waren und ihren Lebensunterhalt anderweitig durch verschiedene Nebentätigkeiten verdienen mussten, schien also die Lehre die einzige Möglichkeit zu sein, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen und weiterzutragen. Im Unterschied zu Abdoularouf B. (Zitat in Kapitel 6.1), der die finanzielle Sicherung durch die Lehrtätigkeit herausstellte, wies Mamoudou D. hingegen auch auf die religiöse Ebene seiner Arbeit hin, da er davon ausging, sein Engagement würde von Gott entlohnt werden: „C'est Dieu qui va te récompenser“ (07.11.2010). Einige Lehrer verwiesen außerdem auf die religiöse Verpflichtung, ihr erworbenes Wissen weiterzugeben und es so auch Anderen zugute kommen zu lassen. Hier wurde die Lehre als logische Konsequenz aus dem Privileg des Studiums betrachtet:

Vous savez, l'islam, ça nous demande d'enseigner. Oui, c'est l'islam qui dit ça, il faut faire ça. Si tu connais quelque chose, il faut donner ça à ton prochain. (Souleymane M., 10.11.2010)

68 „Faire les prêches“ meint die Tätigkeit des Predigens in Moscheen oder bei religiösen Festen.

Die Relevanz dieses Punktes zeigte sich auch darin, dass viele Personen nach ihrem Studium an ihre ehemaligen Schulen zurückkehren, um sich an der Institution zu engagieren, an welcher der Grundstein ihrer eigenen Bildung gelegt wurde. Dies war auch bei Ali S. aus dem Zitat in Kapitel 6.1 der Fall. Ansonsten wurden mir gegenüber kaum religiöse Beweggründe erwähnt. Ein weiterer Grund für die Berufswahl, der, wenn auch sehr selten, genannt wurde, war die Berufung zum Lehren beziehungsweise die Liebe zum Lehrerberuf:

Moi personnellement depuis mon enfance c'est ce domaine qui m'a plu beaucoup. Dès mon enfance je veux enseigner. C'était mon souhait d'être enseignant et je vais enseigner jusqu'à ma mort. [...] je crois que c'est un bon métier. Et de faire quelqu'un comprendre ce qu'il ne comprend pas (...) J'ai l'amour d'un enseignant et je vais enseigner toujours. (Ali S., 31.10.2010)

Lehrer mit staatlicher Ausbildung, die an *écoles franco-arabes* die säkularen Fächer unterrichteten, gaben insgesamt ähnlich pragmatische Gründe der Berufswahl an, wie diejenigen die eine islamisch geprägte Bildungsbiographie haben. Häufig wurde die Lehrtätigkeit als Übergangslösung gesehen, um die Zeit zu überbrücken bis ein anderer Beruf ausgeübt werden konnte oder sich die Möglichkeit des weiteren Studiums ergab. Die religiöse Ausrichtung der Schulen schien im Gegensatz zu finanziellen Gesichtspunkten nicht von großer Relevanz für den Entscheidungsprozess zu sein, wie folgendes Zitat eines Lehrers vermuten lässt, der gleichzeitig an einer *école franco-arabe* und an mehreren staatlichen *collèges* unterrichtet:

Bon, sinon, je ne veux pas dire que c'est une profession que j'aime bien ou bien c'est une profession je suis en train d'aimer parce que moi mon but, ce que je voulais dans ma vie, ce n'était pas d'enseigner. Peut-être c'est de devenir un juge ou bien un professeur à l'université. Mais par manque de moyens, je n'ai pas pu continuer. Si je trouve les moyens un jour je vais, bon mais l'enseignement, si je dois enseigner c'est peut-être dans le supérieur. Mais sinon au secondaire ça ne me plaît pas trop, parce que ce que j'ai étudié en principe ce n'est pas ça. J'essaie de m'adapter mais sinon ce n'est pas ça que j'ai appris. (Aziz A., 03.11.2010)

Bierschenk spricht in diesem Zusammenhang in Bezug auf Lehrer_innen an staatlichen Schulen von einem Unterrichten „en attendant“ (Bierschenk 2009: 46). Dieses Phänomen lässt sich unter anderem auch aus der Tatsache heraus erklären, dass der Lehrerberuf in Subsahara-Afrika (SSA) und Benin von zunehmender Verarmung und Statusverlust geprägt ist (Bierschenk 2006: 277).⁶⁹

Insgesamt decken sich diese Ergebnisse mit den Darstellungen von Cissé (1992) zur Motivation der Lehrer. Generell zeigte sich, dass viele Personen aus Not und mangelnden Alternativen heraus den Lehrerberuf gewählt haben. Dies trifft für Lehrer mit verschiedenen Bildungshintergründen und an verschiedenen Schulformen zu. Religiöse Gründe oder das Gefühl, berufen zu sein, waren unter den Befragten eher von geringerer Bedeutung, wenn, dann jedoch vermehrt bei Personen mit einem vornehmlich islamischen Bildungshinter-

⁶⁹ Damit einhergehen auch eine „Ent-Professionalisierung“ des Lehrerberufs und eine zunehmende Heterogenität dieser Berufsgruppe. Für eine detaillierte Beschreibung siehe Bierschenk (2006 und 2009).

grund. Dies ist dennoch ein überraschendes Ergebnis, da die religiöse Ausrichtung der Schulen eine sehr religiös motivierte Entscheidung der Lehrer vermuten ließ. Natürlich ist es nicht auszuschließen, dass mir gegenüber vornehmlich die naheliegenden Motivationen genannt wurden und weitere, möglicherweise den Akteuren unbewusste Gründe, nicht erwähnt wurden. Im folgenden Kapitel werde ich untersuchen, ob das Bildungsverständnis der Lehrer einen ähnlichen Pragmatismus an den Tag legt oder ob die religiöse Komponente hier deutlicher zu Tage tritt.

6.3 *Enseignement et éducation* – Bildungsverständnis der Lehrer

Il y a uniquement les musulmans ici. Musulmans et musulmanes. Parce qu'on veut les éduquer au nom de l'islam ici. C'est comme ça. (Mamoudou D., 07.11.2010)

„Bildung im Namen des Islam“ – dies verweist auf eine religiöse Fundierung von Bildung, doch was genau meint der zitierte Lehrer einer *école arabe* damit? Lässt sich überhaupt von einem gemeinsamen islamischen Bildungsverständnis der Lehrer in Djougou sprechen oder unterscheidet dieses sich von Lehrer zu Lehrer oder von Schule zu Schule? Spiegeln sich in unterschiedlichen Bildungsverständnissen verschiedene Interpretationen des Islam und damit Ansprüche auf Macht und Einfluss innerhalb der muslimischen Gemeinschaft oder der beninischen Gesellschaft wider? Wie steht das offiziell proklamierte Bildungsverständnis des beninischen Staats dazu im Verhältnis? Vom beninischen Bildungsministerium wurden sehr umfangreiche und ambitionierte Ziele und Inhalte von staatlicher Bildung definiert:

Le système éducatif a pour objectif la formation d'un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre, de se prendre en charge, d'apprendre tout au long de sa vie, respectueux de la personne humaine, de la vérité, de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et de goût de la responsabilité, gestionnaire de lui-même, de l'environnement, des situations de vie et de société. C'est là le profil de sortie de l'enfant béninois du système éducatif. (Ministères en charge de l'éducation 2007: 25)

Hier geht es also um die Bildung autonomer Bürger_innen, die in der Lage sein sollen, sich zu versorgen und Grundwerte wie Wahrheit, Demokratie, Kooperation und Verantwortung verinnerlichen sollen. Die Zielsetzung beinhaltet sowohl intellektuelle als auch moralische Komponenten. Natürlich ist diese offizielle Zielformulierung auf einer anderen Ebene anzusiedeln als die Aussagen einzelner Lehrer in Djougou. Ich gehe jedoch in beiden Fällen davon aus, dass ein Idealbild des jeweiligen Schulsystems formuliert wird, welches möglicherweise in Diskrepanz zur Praxis oder dem Handeln einzelner Akteure steht, aber dennoch verdeutlicht, an welchen Zielen und Werten sich die Akteure jeweils orientieren sollen. Werden also von islamischen Lehrern ähnliche Vorstellungen wie von ministerieller Seite vertreten oder sind hier andere Aspekte vordergründig?

Zunächst möchte ich unterscheiden zwischen dem Bildungsverständnis der „ancien temps“ und den heute häufig vertretenen Ansichten der Muslim_innen in Benin. Als „ancien temps“ bezeichneten mehrere Lehrer eine Zeitspanne, die sie etwa von 1900 (also circa von Beginn

der Kolonialzeit an) bis etwa 1980 definierten.⁷⁰ Diese Phase sei geprägt und charakterisiert gewesen durch ein sehr religiös fundiertes Bildungsverständnis. Ziel der Bildung sei es in erster Linie gewesen, die Kinder zu religiösen Gelehrten, zu *savants en islam* oder *alfas* zu bilden (Moussa S., 26.10.2010). Dieses Verständnis erklärt sich auch aus dem historischen Zusammenhang heraus. Die bedeutendste Bildungsinstitution in dieser Zeit war die Koranschule, die ganz explizit auf die Vermittlung religiöser Inhalte ausgerichtet war und der Verteidigung des Islam christlicher Einflüsse gegenüber diente (siehe Kapitel 5.2.1). Auch wenn mit dem Aufkommen weiterer Schulformen neue Blickwinkel, Unterrichtsinhalte und Methoden hinzukamen und sich einige Lehrer von den beschriebenen Auffassungen distanzieren, spielt dieses 'alte' Bildungsverständnis weiterhin eine Rolle, wie dieses Zitat eines Lehrers einer *école arabe* verdeutlicht:

La mission principale de l'éducation pour nous, de bien avoir compris ta religion. Vous voyez, non? De bien avoir compris ta religion dans la manière que Dieu a commandée. C'est la première position ça. En deuxième position maintenant, avoir un cœur grâce. Envers tes camarades. (Abdoul F., 01.11.2010)

Dies zeigt, dass es Abdoul F. in erster Linie um ein Verstehen und Hineinwachsen in die Religion ging und damit verbunden um moralische Werte, die sich aus der Religion ergeben und die er hier mit „avoir un cœur grâce“ umschrieb. Weiter sagte er „puisque c'est la religion seulement qui nous a commandé d'étudier et d'éduquer l'arabe maintenant“ und führte somit die islamische Religion als Begründung und Fundament von Bildung an. Auch wird hier nochmals der Bezug zur elementaren Bedeutung der arabischen Sprache hergestellt, welcher in Kapitel 4.1 bereits erläutert wurde. Von den per Fragebogen befragten Lehrern führten 7 Personen religiöses Verständnis und die Befähigung zur Erfüllung religiöser Pflichten als primäre Ziele von Bildung an. Dabei handelte es sich ausschließlich um Lehrer, die selber eine religiöse Bildung an *écoles arabes* und/oder arabischen Universitäten genossen hatten. Hier scheint die eigene Vorbildung das Bildungsverständnis stark mitzuprägen. Gleichwohl ist die Vermittlung von Religion nicht der einzige Punkt, dem große Bedeutung beigemessen wurde. Besonders von Lehrern mit staatlicher Ausbildung und Lehrern an *écoles franco-arabes* wurde die religiöse Seite meist weniger explizit betont. Sie bezogen sich eher auf moralische Werte allgemein ohne einen direkten Bezug zum Islam herzustellen:

Bon, l'objectif principal de l'éducation c'est tout d'abord pour que l'individu qui est enfant aujourd'hui lorsqu'il sera adulte qu'il se comporte bien en société. Qu'il respecte la société, qu'il respecte l'autre. A part ça qu'il arrive à cerner le bien et le mal, qu'il arrive à faire la différence entre le bien et le mal et qu'il arrive à se prendre en charge. (Aziz A., 03.11.2010)

Die genannten Aspekte könnten zwar religiös fundiert und begründet sein, dies wird in dem Zitat jedoch nicht ausdrücklich erwähnt. Weitere Werte und Verhaltensweisen, die den Kindern vermittelt werden sollten, waren beispielsweise „se comporter dans une société“, „avoir

⁷⁰ Diese Periode wurde an keinen konkreten Ereignissen festgemacht. Ich gehe davon aus, dass das Ende der *ancien temps* etwa gleichgesetzt wurde mit dem aufkommenden Wandel des islamischen Schulsystems und den intensivierten Kontakten zu arabischen Organisationen und Universitäten.

pitié de son prochain“, „être accueillant“, „être patient“, „être quelqu'un abordable dans la société“ und „avoir la politique de vie“. Hier lassen sich klare Parallelen zum Bildungsverständnis des *Ministères en charge de l'éducation* finden, in dem das respektvolle Verhalten innerhalb der Gesellschaft sowie die Fähigkeit, sich zu versorgen, ebenfalls genannt werden. Ein kleiner Unterschied liegt darin, dass von staatlicher Seite die Eigenständigkeit der Individuen stärker betont wird, als an islamischen Schulen der Fall ist. Insgesamt unterscheiden sich die islamischen Schulen in ihrem moralischen Anspruch nicht grundlegend von staatlichen Grundschulen, an denen im Fach *éducation sociale* eben diese Werte gelehrt werden. Dennoch betonten viele Lehrer die Vorzüge islamischer Schulen, da an staatlichen Schulen die moralische Ebene in der Praxis häufig stark vernachlässigt werde:

C'est un peu la même chose mais ici c'est plus donné qu'à l'école publique. Parce que nous, c'est notre but fondamental. A l'école française ce n'est pas comme ça parce que par exemple si vous constatez nos élèves, comment ils vont se comporter, à l'école là-bas c'est différent. Donc il faut un programme spécifique pour la morale parce que l'enfant il doit recevoir l'éducation dès le bas-âge. Donc ici c'est pour donner le bon exemple à suivre pour être un bon membre de la communauté musulmane et de la société. Et de cohabiter avec les autres. Cohabitation pacifique. (Ali S., 31.10.2010)

Bis hierher lässt sich festhalten, dass die Vermittlung religiöser und moralischer Werte von einem Großteil der Lehrer als sehr zentrales Bildungsziel betrachtet wurde. Dies kann als ein gemeinsames und einendes Charakteristikum der islamischen Schulen verstanden werden. Der Unterschied besteht weniger in den Zielsetzungen, als in der mehr oder weniger religiösen Begründung und Verortung derselben. In welchem Maße der Unterricht religiös fundiert ist, unterscheidet sich von Schule zu Schule beziehungsweise von Schulform zu Schulform. Wie in Kapitel 5 dargelegt, sind *écoles arabes* durch das Curriculum und ihre generelle Ausrichtung per se stärker an islamische Inhalte gebunden als *écoles franco-arabes*, was sich in den oben zitierten Aussagen der Lehrer widerspiegelt.

Ein weiterer Punkt, der auf intellektuelle Bildung abzielt und dem ähnlich große Bedeutung zugemessen wurde wie der moralischen und religiösen Bildung, ist der Wunsch, die Kinder zu großen Persönlichkeiten und zukünftigen Führungskräften auszubilden. In den Fragebögen führten 12 Lehrer mit verschiedensten Bildungshintergründen diesen Aspekt als zentrales Ziel von Bildung an. Damit verbunden wurden auch die Bekämpfung von Armut durch Alphabetisierung und die Förderung der Entwicklung des Landes von insgesamt 9 Personen als wichtige Bildungsziele genannt. Diese Aspekte des Bildungsverständnisses zielen auf die Grundsteinlegung einer möglichst positiven Entwicklung sowohl für die Schüler_innen als auch für die gesamte Gesellschaft Benins und entsprechen in etwa der staatlichen Sichtweise, welche in den öffentlichen Schulen vertreten wird. Damit verbunden ist möglicherweise auch die Hoffnung, über Bildung den Einfluss muslimischer Akteure auf nationaler Ebene zu stärken.

In der Kombination von religiöser und staatlich anerkannter intellektueller Bildung liegt das Novum der *écoles franco-arabes*. Das Bildungsverständnis dieser Schulen unterscheidet sich somit schon aufgrund des Unterrichtsinhalts von dem der *écoles arabes*. Initiatoren dieses Wandels war, wie in Kapitel 4 erwähnt, die 'neue Elite' der *arabisants*, die sich nach ihrer Rückkehr im islamischen Schulsystem engagierte. Sie hatte die Idee, den arabischsprachigen

Unterricht durch das nationale französische Schulprogramm zu ergänzen, um den Absolvent_innen so bessere Zukunftschancen zu ermöglichen, ohne dabei jedoch die religiöse Komponente aus den Augen zu verlieren. Diese Ansicht setzte sich auch bei der muslimischen Bevölkerung zunehmend durch, wie Brégand (1998: 225) schon 1998 andeutete. Mohamed S., Direktor der Schule *Dar Arkam*, stellte die christlichen Privatschulen als Vorbild der *écoles franco-arabes* dar, da diese es ermöglichen würden, Individuen hervorzubringen, die intellektuell auf einem hohen Niveau seien und gleichzeitig über eine große Reife in der Religion verfügten, die sie für das restliche Leben mit dem Islam verbinde. Dies sei auch das Ziel der *écoles franco-arabes*.

Puisque tu as vu, les élèves, s'ils apprennent la langue française, ils vont dans les écoles, ils vont finir les études, mais dans leur religion ils ne connaissent rien. Donc nous, on a décidé que maintenant on va ouvrir les écoles privées, là où l'enfant va bien étudier le français et dans l'islam et la langue arabe aussi il va trouver quelque chose. Même s'il va être un ministre dans le pays dans sa religion il connaît. [...] Aussi donc maintenant, si on va prendre le cas des catholiques tu vas voir un intellectuel mais dans sa religion il est très bien. Pourquoi? Parce que dans les écoles catholiques l'enfant fini et il est intellectuel et dans sa religion aussi il est mur. Donc nous aussi on veut ça pour que l'enfant soit très mur et il ne peut pas être ignorant dans sa religion comme ça. (Mohamed S., 06.11.2010)

Es geht demnach um eine religiöse Grundsozialisation in Verbindung mit der Vermittlung intellektueller Kompetenzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich, besonders an *écoles arabes*, die sehr religiös ausgerichtet sind, eine Diskrepanz zum staatlichen Bildungsverständnis feststellen lässt. Das Bildungsverständnis vieler muslimischer Lehrer hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten gewandelt und entspricht nicht ausschließlich dem Idealbild der *ancien temps*. Neben der Vermittlung religiöser Werte steht intellektuelle und säkular-wissenschaftliche Bildung im Hinblick auf eine gesicherte Zukunft der Schüler_innen zunehmend im Vordergrund, was sich vor allem in dem Konzept der *écoles franco-arabes* widerspiegelt.

L'éducation en fait regroupe le savoir à vivre, la manière de respecter, la manière de se comporter en société que ce soit à l'école ou à la maison, c'est ça l'éducation. Alors que l'enseignement c'est le savoir. Le savoir. Bon, vous savez dans les autres écoles il y a les gens qui sont venus enseigner, ils s'en foutent de l'éducation. Si l'enfant n'est pas éduqué chez lui, ça fait son problème. Alors que les deux, s'il n'y a pas l'éducation, l'enseignement ne va pas bien. Si l'enfant est mal éduqué c'est un peu difficile. Il aura des difficultés à respecter son camarade de table et puis son professeur. (Aziz A., 03.11.2010)

Diese Gleichzeitigkeit von *éducation* und *enseignement* ist charakteristisch für das 'neue' Bildungsverständnis. *Éducation* lässt sich am ehesten mit 'Erziehung' übersetzen und bezieht sich somit auf die Vermittlung von bestimmten Normen, Werten und Verhaltensweisen. *Enseignement* hingegen meint den Unterricht, also die Vermittlung von Wissen und wissenschaftlichen Inhalten. Der Direktor des *collège franco-arabe Arrouya* drückte sich ähnlich aus,

als er davon sprach, dass ein Lehrer zwei unterschiedliche Arten von Lektionen zu erteilen habe:

Parce que le professeur, il a deux cours à donner. Un cours comportementale, c'est-à-dire quand l'élève voit son professeur il veut l'imiter, donc le professeur est tenu d'être exemplaire. En tous ses mouvements dans le collège. Deuxièmement le cours qu'il donne, peut-être la science physique, la mathématique, ça c'est un autre, c'est un cours à part entier comme l'autre. (Salissou B., 25.09.2010)

Mit der zunehmenden internationalen Vernetzung der beninischen Muslim_innen und der Diversifizierung des islamischen Schulsystems haben sich also auch die Ansprüche an Bildung gewandelt. Von einem einheitlichen Bildungsverständnis kann kaum gesprochen werden, vielmehr lassen sich Elemente religiöser als auch wissenschaftlich-säkularer Bildung in unterschiedlichen Ausprägungen wiederfinden. Somit lässt sich festhalten, dass auch die in Kapitel 4 erwähnten drei Dimensionen von *education* (Wissen, Erlangung von persönlicher Reife und Entwicklung guter Verhaltensweisen) sich in den Zielsetzungen der islamischen Schulen Djougous in unterschiedlichen Ausprägungen manifestieren. Auffällig ist die Annäherung an das staatlich propagierte Bildungsverständnis durch die Kombination von *éducation* und *enseignement* besonders an *écoles franco-arabes*. Dies ermöglicht Muslim_innen auf lange Sicht das Besetzen von einflussreichen nationalen Positionen.

6.4 Zwischen *alfa* und *professeur* – Rolle und Selbstverständnis der Lehrer

Wie manifestiert sich das Bildungsverständnis der Lehrer im konkreten Schulalltag? Welche Positionen und Rollen nehmen die Lehrer selbst ein und in welchem Verhältnis stehen sie zu den Schüler_innen?

Auch hier lässt sich ein Wandel des Selbstverständnisses vieler Lehrer feststellen, was sich in einer Abgrenzung vom 'alten' Ideal des muslimischen Lehrers, des *alfa*, manifestiert. Die Person des *alfa* (siehe auch Kapitel 5.2.1.) wurde mir als eine gelehrte Autoritätsperson beschrieben, die es zu bewundern gelte, der man mit sehr viel Respekt und Ehrfurcht zu begegnen habe und die auch außerhalb der Schule über Macht und Prestige verfüge. Die Bezeichnung wird laut Aziz H. (09.11.2010) einerseits für Gelehrte verwendet, die die Aufgabe haben, den Menschen die Religion nahe zu bringen und andererseits für Personen, die über eine gewisse religiöse Autorität und spirituelle Kraft verfügen, welche auch im Sinne der *maraboutage*⁷¹ ausgenutzt werden kann:

L'alfa pour par exemple un quartier, c'est quelqu'un qui a un savoir, un niveau donné en matière de la connaissance religieuse et qui a aussi une certaine autorité au niveau de la population. (Souleymane S., 25.09.2010)

Wie in Kapitel 5.2.1 dargelegt, werden Lehrer an Koranschulen üblicherweise mit der Anrede *alfa* angesprochen. Der Direktor des *collège franco-arabe Arrouya*, der selbst an der *Université*

71 *Maraboutage* bezeichnet die spirituellen, heilenden und mystischen Tätigkeiten der *marabouts* (siehe Kapitel 3.1.).

d'Abomey-Calavi studiert hat, kritisierte diese Rolle sehr explizit und distanzierte sich davon, da die Schüler_innen sich seiner Meinung nach nicht trauen, einem *alfa* gegenüber alle Fragen zu stellen und so in ihrer Neugier und ihrem Lernprozess gebremst und gehemmt würden:

Parce qu'on s'est dit que *alfa*, peut-être ça fait partie des freins qui font que l'élève n'arrive pas à s'exprimer correctement. Il faut à partir du nom déjà qu'on différencie un *alfa* d'un professeur. Professeur c'est quelqu'un qui est scientifique, qui s'entend à toutes les questions posées sans distinction. Vous voyez? (Salissou B., 25.09.2010)

Die Distanzierung von der Rolle des *alfa* schlägt sich hier also auch in den verwendeten Begriffen nieder.⁷² Während der *alfa* für Salissou B. etwas Rückständiges verkörpert und eng in Verbindung mit Religion steht, repräsentiert der *professeur* eine wissenschaftlich ausgerichtete Person, die sich durch Offenheit gegenüber den Schüler_innen auszeichnet. Auch Brégand ordnet die Rolle des *alfa* einem 'traditionellen', in lokalen sozialen Praktiken verankerten Islam zu (Brégand 2007: 122). Die Vorstellungen der Lehrer an islamischen Schulen in Djougou von einem 'guten Lehrer' lassen sich zwischen diesen beiden Idealen ansiedeln. Dies zeigt sich beispielsweise auch in der Einstellung zur Durchsetzung von Disziplin und Gehorsam in der Schule. So resümierte ein Direktor einer *école franco-arabe* den Wandel des Lehrerbildes folgendermaßen: „Aujourd'hui on ne tape plus, on donne des conseils“ (Haroun S., 18.10.2010). Während das Schlagen von Kindern hier als eine Praxis dargestellt wird, die früher üblich war, sieht sich der zitierte Lehrer heute weniger als strenge Autoritätsperson, sondern vielmehr als Berater, der offen ist für die Belange seiner Schüler_innen. Aziz A., der sowohl an einer *école franco-arabe* als auch an einem staatlichen *collège* unterrichtete, ging davon aus, dass durch die religiöse Komponente an *écoles franco-arabes* die körperliche Strafe unnötig werde:

En temps de l'ancien programme, il y avait la chicotte.⁷³ [...] Si aujourd'hui tu tentes à taper un enfant maintenant à l'école, si tu ne fais pas attention on va t'amener à la police. Avant, le maître est libre de faire ce qu'il veut, il peut taper l'enfant comme il veut [...] Mais aujourd'hui ce n'est plus ça [...] Parce que il ne faut pas taper l'enfant mais il faut conscientiser l'enfant or dans l'enseignement public là-bas, quel temps avon-nous? Ils sont nombreux! [...] Bon, il n'a pas ce temps-là de se mettre à éduquer les enfants. Il peut le faire mais pas comme cela se doit. Mais ici il y a ces moyens de le faire il me semble avec la religion. Les enfants apprennent à lire les lois coraniques et tout ça, ils font des prêches entre eux. (Aziz A., 03.11.2010)

In seinen Ausführungen bezog Aziz A. sich auch auf die Situation an staatlichen Schulen. Das Schlagen von Kindern ist dort offiziell verboten, was unter den schwierigen Arbeitsbedingungen und in Kombination mit mangelnder Disziplin Probleme hervorrufe. An *écoles franco-arabes* hingegen könne auf die Religion und die daraus resultierende Moral zurückge-

⁷² In vielen *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* lassen sich die Lehrer mit der auch in staatlichen Schulen üblichen Anrede „maître“ ansprechen.

⁷³ Eine lange dünne Peitsche, meist aus Gummi.

griffen werden, die zur gelungenen Erziehung der Kinder beitragen und so den Lehrer als strafende und schlagende Person überflüssig machen.

Neben der Offenheit den Schüler_innen gegenüber wurden weitere Verhaltensweisen genannt, die Lehrer an *écoles franco-arabes* mitbringen sollten. Generell schien mehr Wert auf das *comportement*, also auf das Verhalten der Lehrer, gelegt zu werden denn auf ihre Qualifizierung. Der Direktor des *collège franco-arabe* in Djougou gab an, neue Lehrer zu 60% nach ihrem Verhalten und zu 40% nach ihrem Diplom zu beurteilen (Salissou B., 10.11.2010). Ein Lehrer solle sich selbst als eine lernende Person begreifen, wie mir der Direktor der franko-arabischen Sektion der Schule *Dar Arkam* berichtete, der seine Tätigkeit nutzte, um selber Arabisch zu lernen und sich mit den ihm bisher unbekanntem Unterrichtsinhalten auseinanderzusetzen. Für ihn stellte Neugierde eine Eigenschaft dar, die einen guten Lehrer ausmacht:

Voilà, j'apprends aussi. Et si les maîtres veulent aussi, eux aussi, ils peuvent le faire. Parce que la curiosité, c'est ça. L'enseignant c'est ça. C'est quelqu'un qui est curieux et il faut tout faire. (Issa I., 02.11.2010)

Somit verkörpert ein guter Lehrer in diesem Falle keine Person, die bereits gelehrt ist und das eigene Wissen an die Schüler_innen weitergibt, sondern vielmehr jemanden, der sich selbst im Prozess des Lernens befindet. Ein weiteres zentrales Kriterium ist das Verhältnis zu Schüler_innen des jeweils anderen Geschlechts, worauf ich mehrmals hingewiesen wurde:

Bon, le premier critère d'abord, surtout en face des élèves de sexe opposé, une certaine retenue. Il ne faut pas qu'il y ait trop de collaboration, de familiarité entre professeur et élève de sexe différent. Ça, c'est un critère vraiment qui est noté primordial chez nous. Et deux, ce que le professeur doit être ouvert par rapport aux problèmes que les élèves vont lui poser. (Salissou B., 25.09.2010)

Hier wurde wahrscheinlich auf sexuelle Beziehungen zwischen Lehrern und Schülerinnen angespielt, die an staatlichen Schulen des Öfteren vorkommen würden. Somit scheint es für einen Lehrer nicht nur wichtig zu sein, über bestimmte fachliche Kompetenzen und Eigenschaften zu verfügen, sondern auch ein bestimmtes Verhalten gegenüber den Schüler_innen an den Tag zu legen, welches Offenheit und Interesse suggeriert und gleichzeitig die Grenzen eines rein professionellen Verhältnisses nicht überschreitet.

Die beschriebenen Einstellungen beziehen sich vorwiegend auf ein 'modernes' Lehrerbild, welches sich am Ideal des *professeur* und damit auch an einem rationalistischen Epistem orientiert. Parallel dazu sind Aspekte von Interpretationen des Lehrerberufs in Djougou sehr präsent, die sich am Bild des *alfa* ausrichten. Die oben zitierten Lehrer waren an *écoles franco-arabes* tätig, an denen der Unterricht den staatlichen Kriterien zu entsprechen hat und wo viele Lehrer mit staatlicher Ausbildung unterrichten. Somit haben sie vermutlich in erster Linie ein Lehrerbild verinnerlicht, welches während der staatlichen Ausbildung an der ENI vermittelt wird und verfügten möglicherweise weder über einen intensiven persönlichen Bezug zum Ideal des *alfa* noch über die nötigen (Arabisch-) Kenntnisse, um sich diese Rolle zu Eigen machen zu können. Deshalb ist es wenig verwunderlich, dass sich viele Lehrer an *écoles franco-arabes* eher am Bild des *professeur* orientieren.

Lehrer hingegen, die an *écoles arabes* unterrichten und eine vorwiegend islamische Ausbildung erhielten, sprechen durchaus von sich selbst als *alfa* und lassen sich auch von den Schüler_innen mit dieser Bezeichnung ansprechen. In den Darstellungen dieser Lehrer wurde dem Macht- und Autoritätsaspekt eine höhere Bedeutung zugewiesen und die Durchsetzung von Disziplin und Gehorsam spielte eine größere Rolle. Mamoudou D., Arabischlehrer der Schule *Dar Arkam*, berichtete folgendermaßen über seine Rolle als Lehrer:

Si tu rentres dans la classe, personne ne parle. Il n'y a pas les deux personnes qui vont être au coin, parler dans les oreilles, c'est interdit. Et c'est l'enseignant qui va interdire ça. On ne dort pas en classe. On ne mange pas en classe. [...] Donc celui qui ne veut pas apprendre ça, l'enseignant peut le punir. Peut le taper, peut le faire sortir. On peut l'envoyer d'amener son Papa. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Hier repräsentiert der Lehrer eine Autorität, die Respekt und Gehorsam von den Schüler_innen verlangt. Er stellt Regeln auf und überprüft deren Einhaltung beziehungsweise sanktioniert die Nichteinhaltung durch körperliche Strafen oder durch Ausschluss vom Unterricht. Dieses Bild orientiert sich eher am Ideal des *alfa* als an dem des *professeur*.

Dennoch gehe ich davon aus, dass physische Bestrafung und Autorität auch bei *professeurs* ein Thema ist, dort jedoch nicht Teil des öffentlich propagierten Ideals darstellt. Gerade die Bestrafung von Schüler_innen, die sich unangemessen verhalten, indem sie zu spät kommen oder dem Unterricht nicht folgen, wurde von Schule zu Schule relativ ähnlich gehandhabt, unabhängig von der jeweiligen Schulform. Eine *chicotte* gab es an jeder Schule, die ich besucht habe. Nicht selten wurde sie benutzt, um Aufmerksamkeit zu erregen oder um Schüler_innen damit zu drohen und diente demnach zur Demonstration von Macht und Autorität. Für einige Lehrer stellte physische Strafe und die Benutzung der *chicotte* ein wirksames und legitimes Erziehungsinstrument dar, um unangemessenes Verhalten zu sanktionieren. Häufig wurde von den Schüler_innen erwartet, sich ihren Lehrer als Vorbild zu nehmen und seinem Beispiel nachzueifern:

Par exemple, moi, mon idée dans la classe, je veux que tout le monde soit comme moi. Dans les bonnes conditions, bon, eh bonnes habitudes. Respecter les petits, les grands, il faut être souriant avec tout le monde, il ne faut pas être énervé chaque fois. Si quelqu'un déborde, tu vas le punir, même si c'est ton enfant, même si c'est ta femme, même si c'est ton frère, s'il déborde il faut le punir. [...] Donc il faut être un homme, il faut être sûr de toi-même. Il faut prendre la connaissance et tu es sûr de toi-même partout tu vas-là, il faut être sûr de toi-même. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Die Vorbildfunktion des Lehrers wird hier besonders in Bezug auf die Verhaltensweisen und Eigenschaften hervorgehoben. Dies erscheint logisch in Anbetracht der Tatsache, dass die Vermittlung von moralischen Werten und Verhaltensweisen besonders an *écoles arabes* das wichtigste Bildungsziel ist (siehe Kapitel 6.2). Gleichzeitig werden dem Lehrer hier Eigenschaften eines Richters zugeschrieben, der zwischen Gut und Böse unterscheidet und eine Instanz der Gerechtigkeit darstellt. Im Unterschied zu dem Bild des *professeur* als einer offenen, selbst lernenden Person befinden Schüler_innen und Lehrer sich hier nicht auf einer Ebene, sondern sind vielmehr durch ein Verhältnis von Respekt und Autorität gekennzeich-

net. Gleichzeitig hebt dieses Zitat die große Verantwortung hervor, die das Lehrersein erfordert, weshalb es wichtig sei, selbstsicher zu sein. Ein weiterer Lehrer einer *école arabe* drückte das Verhältnis zu seinen Schüler_innen mit folgender Metapher aus:

C'est lui qui donne des comprimés à un malade. Si c'est toi maintenant qui donne des comprimés à un malade et toi-même tu es malade, donc il vaut mieux te soigner d'abord. Donc l'enseignant est [...] une autorité. Donc c'est lui que l'enfant va copier, c'est à lui maintenant de suggérer le très fort possible un bon chemin. (Abdoul F., 01.11.2010)

Hier wird der Lehrer als ein Arzt beschrieben, der den Schüler_innen bestimmte Medikamente verschreibt, um sie im übertragenen Sinne zu heilen beziehungsweise um sie auf den richtigen Weg zu leiten. Die Schüler_innen scheinen also auf den Rat und das Urteil des Lehrers angewiesen zu sein, der bereits einen gewissen Erkenntnisstand erreicht hat und dadurch als Vorbild und Autorität gilt. Hier wird auch die Hierarchie zwischen Schüler_innen und *alfa* deutlich.

Es lässt sich festhalten, dass es unter den Lehrern der *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou unterschiedliche Vorstellungen davon gibt, was einen guten Lehrer ausmacht und wie dieser sich zu verhalten hat. In Anbetracht der sehr unterschiedlichen Bildungsbiographien der Lehrer ist dies wenig verwunderlich. Insgesamt lässt sich das Lehrerbild zwischen dem Ideal des *alfa*, welcher die islamische Vorstellung einer gelehrten Autoritätsperson verkörpert und der vom staatlichen Schulsystem geprägten Vorstellung des wissenschaftlichen *professeur* ansiedeln. Ersteres wird tendenziell von Lehrern mit einem islamischem Bildungshintergrund an *écoles arabes* vertreten, die eher über ein sehr religiös orientiertes Bildungsverständnis verfügen, letzteres hingegen vermehrt von Lehrern, die eine staatliche Ausbildung haben und an *écoles franco-arabes* das staatliche Curriculum unterrichten. Daneben spielen sicherlich die individuellen Erfahrungen sowie die Ansprüche jedes einzelnen Lehrers an sich und seine Arbeit eine wichtige Rolle. Weiterhin sind institutionelle Vorgaben von Bedeutung bei der Ausgestaltung der Lehrerrolle. So verlangt die *école franco-arabe* von ihren Lehrern ein Verhalten, welches dem an staatlichen Schulen entspricht. Dies äußert sich beispielsweise auf methodischer Ebene in der Umsetzung der *Nouveaux Programmes d'Études*.⁷⁴ Mit den neuen didaktischen Methoden zur Unterrichtsgestaltung geht ein bestimmtes Lehrer_innen- und Schüler_innenbild einher. Auch Welmond (2002: 43) verweist auf die Beeinflussung von Lehrer_innen durch staatliche Bildungsziele. Das trägt in diesem Falle sicher dazu bei, dass gerade an *écoles franco-arabes* das Idealbild des *alfa* nicht stark vertreten ist, da es mit den Ansprüchen von staatlicher Seite nur bedingt kompatibel ist.

Dennoch stellen die beschriebenen Ideale keine festen Kategorien dar, die sich bestimmten Lehrergruppen eindeutig zuordnen lassen. Es gibt zahlreiche Überschneidungen und Vermischungen der vorgestellten Lehrerbilder. Zwei Eigenschaften, die beispielsweise in den Fragebögen von sehr vielen Lehrern aus unterschiedlichen Kontexten genannt wurden, sind

74 Die *Nouveaux Programmes d'Études* sind eine Bildungsreform, die maßgeblich von internationalen Geldgebern mit beeinflusst wurde. Der Unterricht sollte dabei schüler_innenzentriert stattfinden (Bierschenk 2006: 278). Dementsprechend bekam Gruppenarbeit einen hohen Stellenwert als Unterrichtsmethode. Gleichzeitig hatte sich auch die Rolle des Lehrers von einem Wissensvermittler hin zu einem Lernbegleiter zu wandeln.

Geduld und Strenge gegenüber den Schüler_innen.⁷⁵ Ebenso war es unter den Lehrern insgesamt als sehr wichtig angesehen, die Methoden des Unterrichts selbst sowie die Inhalte des unterrichteten Faches zu beherrschen, um ein guter Lehrer zu sein.⁷⁶ Dies veranschaulicht, dass es durchaus Werte und Vorstellungen gibt, die von vielen Lehrern unabhängig von Schule und Bildungsbiographie gemeinsam vertreten werden.

6.5 *C'est séparé* – Vernetzung und Spaltung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, wie sich die Lehrer an *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou zusammensetzen, über welche Bildungsverständnisse und welche Ideale sie verfügen und wie sie selbst ihre Rolle als Lehrer verstehen und ausfüllen. Nun stellt sich die Frage nach Organisation und Vernetzung der Lehrer. Bei staatlichen Schulen ist es das zuständige Ministerium, welches Vorgaben macht, Weiterbildungen anbietet und Curricula festlegt. Dies ist im islamischen Schulsystem höchstens an *écoles franco-arabes* und dort auch nur eingeschränkt (nämlich in Bezug auf die staatlichen Fächer) der Fall. Welche Institutionen sind im Falle der islamischen Schulen für die Organisation des Schulwesens verantwortlich und wer sind die Entscheidungsträger?

Generell berichteten mir die Lehrer, sehr gut untereinander vernetzt zu sein.⁷⁷ Dies ergebe sich unter anderem daraus, dass sich diejenigen kennen, die gemeinsam eine Schullaufbahn oder ein Studium im arabischsprachigen Ausland absolviert haben:

Ils se connaissent, ah, tous, tous se connaissent entre eux. Tous se connaissent. Avec les endroits différents qu'ils ont étudiés. [...] Il y a certains qui ont fini en Arabie Saoudite, il y a certains qui ont fini à Qatar, il y a certains qui ont fini en Émirats, il y a certains qui ont fini à Tunis, donc c'est comme ça. Ils se connaissent au fur et à mesure de leur, vous voyez, de leurs universités. (Abdoul F., 01.11.2010)

Somit scheint eine gemeinsame Ausbildung an einer bestimmten Schule oder Universität einen verbindenden Charakter zu haben. In dieser Zeit geknüpfte Beziehungen und Kontakte von Lehrern aus Djougou werden auch im Nachhinein weiter aufrechterhalten. Begünstigt wird die Vernetzung untereinander außerdem dadurch, dass viele Lehrer an mehreren Schulen gleichzeitig unterrichten und sich dort regelmäßig begegnen. Dies ist deshalb möglich, da beispielsweise an *écoles franco-arabes* lediglich ein bis zwei Stunden täglich Arabisch unterrichtet werden und die entsprechenden Lehrer in der restlichen Zeit an *écoles arabes* unterrichten können. So kommt es zu Überschneidungen verschiedener Kollegien:

Oui bien sûr. On communique. Et comme ça, il y a un échange aussi entre les enseignants. Il y a quelqu'un qui enseigne ici qui enseigne aussi dans l'autre école le même programme. La matière qu'il donne ici, c'est cette matière qu'il donne encore à une école ailleurs. (Ali S., 31.10.2010)

⁷⁵ *Patience* wurde von 9 Lehrern als eine wichtige Eigenschaft von Lehrern genannt, *rigueur* von 5.

⁷⁶ Diese Punkte wurden von insgesamt 20 Lehrern genannt.

⁷⁷ Bierschenk (2002: 13) und Hefner (2007:5) verweisen auf die Bedeutung von Netzwerken in verschiedenen Kontexten islamischer Bildung. Loimeier und Reichmuth (1996) zeigen die Ergiebigkeit der Netzwerkanalyse in islamischen Kontexten ebenfalls vor allem in Bezug auf Gelehrte.

Eine Institution, die häufig erwähnt wurde und die den Berichten meiner Interviewpartner zufolge den zentralen Ort Djougous bildet, an dem Vernetzung und Austausch der Lehrer stattfindet, ist die UAOID. Diese Vereinigung der islamischen Organisationen und Gruppierungen ist eine Gründung wahhabitischer Muslim_innen (Abdoulaye 2007: 158) und in verschiedensten Bereichen aktiv. Die generelle Zielsetzung wurde mir folgendermaßen erklärt:

On travaille sur l'orientation des musulmans, des communautés musulmanes [...] Donc la population musulmane qui est là, comment faire pour que cette population-là fasse toujours confiance à leur religion et continue dans cette voie? Et aussi comment faire pour que les autres qui n'ont pas bien compris le bien-fondé de l'islam arrivent à comprendre et peut-être à changer d'avis. [...] Donc toutes ces deux catégories-là qu'on soit en dehors de l'islam et on n'a pas bien compris ou qu'on soit dans l'islam et qu'on transgresse certaines normes, ce qu'on n'a pas bien compris. Il faut les ramener à l'ordre. C'est en fait le projet de cette Union-là. (Salissou B., 10.11.2010)

Das vorrangige Ziel der UAOID besteht demnach darin, den Islam zu verbreiten und die Bewohner_innen Djougous zur Ordnung zu rufen, damit diese ihre Religion schätzen und gewissenhaft ausüben. Daneben engagiert sich die UAOID in weiteren Bereichen. So verfügt sie über Sozialprojekte für Kinder und ein Streitschlichtungsprojekt. Ein anderer Lehrer beschrieb die Zielsetzung der Vereinigung mit „guider le département de la Donga, précisément à Djougou ici“ (Mamoudou D., 07.11.2010). Somit besitzt die Zielsetzung durchaus auch eine politische und gesamtgesellschaftliche Ebene. Es geht offenbar darum, die eigenen, religiös geprägten Vorstellungen von Gesellschaft und gesellschaftlichem Miteinander durchzusetzen und Alternativen zu staatlichen Angeboten zu schaffen. Dies bezieht sich vor allem auf den Bildungsbereich, der einen zentralen Bestandteil der Aktivitäten der UAOID ausmacht. Innerhalb der Vereinigung gibt es eine *ligue d'enseignement*, die dafür verantwortlich ist, Leitlinien für die verschiedenen arabischen Unterrichtsfächer herauszugeben. Der Bildungsbeauftragte der UAOID, der gleichzeitig an der Schule *Aitam* unterrichtete, Beteman B. (07.11.2010), berichtete außerdem, dass die UAOID halbjährliche Fortbildungen organisiere, in denen (zukünftigen) Lehrern an islamischen Schulen die Grundlagen und Didaktik des Unterrichtens beigebracht würden. Somit verfügt die UAOID im Bereich der arabischsprachigen Bildung an *écoles arabes* und *franco-arabes* über erheblichen Einfluss und übernimmt in Djougou in etwa die Aufgaben, die das Bildungsministerium für die staatlichen Schulen übernimmt. Gleichzeitig stellt die UAOID ein wichtiger Ort der Vernetzung für Lehrer an islamischen Schulen dar. In ihr engagieren sich vor allem diejenigen Lehrer, die im Ausland studiert haben, die *arabisants*:

Oui, par exemple le responsable de la ligue d'éducation, dont on parle-là, il a la magistrature d'Arabie Saoudite. Et le président lui-même qu'on appelle Docteur Tidjani Ahmad, lui, il a pris son doctorat en Tunisie. Il y a quelqu'un ici, par exemple Mohammad Todjie T., il est aussi magistrat, il a obtenu ça en Koweït. Donc ils sont pleins. Ils ont fait leurs études à l'étranger. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Da in Kapitel 6.1 schon festgestellt wurde, dass diese Personengruppe über großen Einfluss innerhalb des islamischen Schulsystems verfügt, ist es wenig verwunderlich, dass sie auch in dieser Institution, die quasi als Schaltzentrale bezeichnet werden kann, gut repräsentiert ist und zahlreiche bedeutende Positionen innehat. Es verdeutlicht jedoch noch einmal die Relevanz dieser Gruppe und zeigt, dass sie tatsächlich eine besondere Machtposition zu besetzen scheint. Nur wenige Lehrer äußerten sich mir gegenüber ausführlich zur UAOID. Viele waren bei diesem Thema zurückhaltend oder antworteten ausweichend auf meine Fragen. Dies legt die Vermutung nahe, dass das Wissen über diese Vereinigung und ihre Aktivitäten nicht allen beliebigen Personen zugänglich ist, sondern von den Mitgliedern geschützt werden soll. Dennoch berichteten mir zwei Lehrer, dass es in der UAOID starke Hierarchien unter den Mitgliedern gebe, innerhalb derer die Macht und der Einfluss klar verteilt seien. Ein junger Arabischlehrer der Schule *Dar Arkam* erzählte:

Nous, on n'a pas encore le niveau. Nous sommes les enfants d'abord. [...] il faut avoir, ce n'est pas affaire d'avoir un certain niveau, c'est à dire même si tu as le niveau il y a tes papas, tes alfas, ce sont eux qui nous ont enseignés aussi. Donc maintenant, eux, ils sont présents, on ne peut pas nous donner la place. Sauf si, bon, s'ils fatiguent un peu. Nous, en ces-temps, on peut les aider. Maintenant-là, actuellement, ils ont le pouvoir, ce sont eux qui font tout [...] Ce sont eux [qui ont fait leurs études à l'extérieur] qui dirigent. S'il y a, eh, fais et ne fais pas, ce sont eux qui nous indiquent les choses. Parce que nous en tant qu'enseignant, on ne peut pas venir faire ou bien enseigner quel que ça soit sans leur avis. Ce sont eux qui vont nous montrer comment tu vas enseigner, comment tu vas faire comprendre l'enfant. (Mamoudou D., 07.11.2010)

Hier wird sehr deutlich, dass es eine Hierarchie zwischen den jüngeren und den älteren Lehrern gibt. Den Älteren, vor allem denjenigen, die im Ausland studiert haben, wird Macht, Führung und Kompetenz im Lehrerberuf zugesprochen, während die Jüngeren den Status von Kindern zugewiesen bekommen. Sie haben den Weisungen der älteren Generation zu gehorchen, bis sie nach und nach die Rolle ihrer *alfas* übernehmen können. Um Mitglied in der UAOID zu sein, sei es nicht ausreichend, einer bestimmten Generation anzugehören, sondern darüber hinaus sei es erforderlich, ein Gelehrter, ein *savant* zu sein. Der Direktor der Schule *Arrouya*, der selber an der Universität Abomey-Calavi studiert hatte und in der UAOID aktiv war, erwähnte, dass es unter den Lehrern verschiedener Generationen außerdem häufig zu Konflikten käme, die die Ausrichtung des Schulsystems betreffen:

Mais les gens se disent s'il y a tel tel tel individu dans ce groupe, ça veut dire que si on entre, ils vont nous attirer plus vers leur côté islamique que sociale. D'autres vont se dire *ah, tel que le groupe est formé, il y a plus de socialistes que d'islamistes, donc si on va chez eux, on va perdre notre base islamique*. Donc il y a ce tiraillement-là qui fait qu'on n'arrive pas à une cohésion des efforts tel que cela se doit. [...] Mais ce groupe qui préfère l'islamique, c'est la vieille génération, c'est des vieux qui sont en train de partir. C'est pourquoi je dis d'ici dans cinq ans, ces vieux-là quand ils ne seront plus opérationnel sur le terrain, alors on pourra dire bon, on va changer. [...] Eux [qui ont étudié à l'étranger] aussi ils sont en train de prendre conscience du fait qu'il ne faut pas laisser totalement ces autres langues-là. C'est pourquoi ils optent plus au système franco-

arabe qu'au système uniquement arabe [...] C'est une affaire de génération tel que je l'ai expliqué. La vieille génération n'a pas connu ces pressions-là. (Salissou B., 10.11.2010)

Die Lehrer der *écoles arabes* und *franco-arabes* bilden demnach keineswegs eine homogene Gruppe. Neben den in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Unterschieden in Bildungsbiographie und Bildungsverständnis spielen auch der Grad der Vernetzung in Strukturen wie der UAOID, sowie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation eine Rolle, die verschiedene Auffassungen vom Islam und islamischer Bildung vertreten. Die ältere Generation vertrete demnach häufig eine stärker am Islam orientierte Auffassung von Bildung als die jüngeren Lehrer es tun.

Eine Gruppe von Lehrern, die von der dargelegten Art der Vernetzung und Kommunikation weitgehend ausgeschlossen ist, sind diejenigen, die an *écoles franco-arabes* die staatlichen Unterrichtsfächer unterrichten. Diese Lehrer haben sich nicht nach dem arabischen Curriculum der UAOID zu richten, sondern befolgen die staatlichen Vorgaben. Außerdem haben sie in den meisten Fällen weder eine weiterführende islamische Bildung genossen, noch verfügen sie über Verbindungen in die UAOID oder andere islamische Organisationen. Die Tatsache, dass beide Gruppen von Lehrern verschiedenen Institutionen unterstehen, teilweise verschiedene Bildungsziele verfolgen und zu unterschiedlichen Zeiten unterrichten, führte dazu, dass an einigen Schulen kaum Kontakt zwischen Lehrern für religiöse und staatliche Fächer bestand, so dass der Schulalltag nicht gemeinsam, sondern in zwei unterschiedlichen Sphären stattfand. Einige beispielhafte Zitate von Lehrern an der *école franco-arabe Dar Arkam* illustrieren das Konfliktpotential dieser Konstellation:

On ne peut pas tellement savoir puisqu'on ne sait pas ce que eux, ils enseignent. C'est séparé. Parce que ceux qui enseignent l'arabe-là n'ont pas étudié le français. Même s'ils l'ont étudié, c'est à un niveau très inférieur. [...] Alors que chez eux, c'est vrai, ils ont étudié l'arabe, la différence c'est la pédagogie, ils n'ont pas fait les écoles spécialisées à enseigner. (Adam S. I., 02.11.2010)

Normalement, il devrait y avoir une communication entre ceux du français et de l'arabe. Voilà, pour le moment, il n'y a pas ça comme ça. Sinon, normalement, à la fin de l'année, on va tous s'asseoir pour parler des problèmes. [...] Mais maintenant, il n'y a pas ça. On est obligé, nous seul, de régler ça. Eux, leur problème c'est que j'ai mon travail et c'est tout. (Fatao T., 02.11.2010)

Beide zitierten Personen hatten eine staatliche Bildungslaufbahn abgeschlossen und unterrichteten säkulare Fächer. Ihre Aussagen verdeutlichen, dass zum Zeitpunkt des Interviews kaum Kommunikation zwischen den Arabischlehrern und den Lehrern mit staatlicher Ausbildung stattfand und dass auch der Unterricht nicht aufeinander abgestimmt war. Dies wurde von einigen Französischlehrern der Schule *Dar Arkam* sehr bemängelt, da sie sich in ihren Problemen nicht ernst genommen fühlten. Da sie außerdem über keine eigene Vernetzungsstruktur verfügten, hatten sie kaum die Möglichkeit, ihre Anliegen geltend zu machen. An anderen Schulen hingegen, wie beispielsweise am *collège franco-arabe Arrouya*, schien die

Zusammenarbeit zwischen den Lehrern sehr gut zu funktionieren; die oben beschriebenen Konflikte wurden mir gegenüber dort nicht zur Sprache gebracht.

Die Tatsache, dass es in der UAOID um gesellschaftspolitische Ziele und die Durchsetzung islamischer Werte geht und sie gleichzeitig vornehmlich im Bereich der Schulbildung aktiv ist, zeigt, dass der Bildungsbereich weiterhin ein Feld ist, auf dem um die Durchsetzung politischer, gesellschaftlicher und religiöser Forderungen gerungen wird. Hier treffen die am 'traditionellen Islam' orientierten, die reformistisch denkenden und die staatlich ausgebildeten Lehrer aufeinander.

6.6 Zwischenfazit IV: *Arabisants* als Gestalter von Schule

Die Gruppe der Lehrer an *écoles arabes* und *franco-arabes* sind die zentralen Akteure im Feld der Bildung. Sie agieren nicht nur als Lehrer, sondern sind gleichzeitig diejenigen, die das islamische Bildungswesen maßgeblich gestalten. Durch die Vernetzung in Vereinigungen wie der UAOID können sie sich (bis auf die Lehrer der säkularen Fächer an *écoles franco-arabes*) koordinieren und abstimmen. Im Sinne von Loimeier und Reichmuth (1996: 155) lässt sich hier von einem Netzwerk der Lehrer sprechen, denn es handelt sich um einen lockeren Verbund muslimischer Gelehrter, die ein gemeinsames Interesse haben, welches sie verbindet. Dieses bezieht sich auf die Verbreitung und Stärkung des Islam mit Hilfe von Bildung. Somit bestätigt sich die in der Einleitung aufgestellte These von Lehrern als aktive Gestalter ihres Umfeldes. In den Zielsetzungen der UAOID wird außerdem sehr deutlich, dass das Engagement der Mitglieder sich nicht auf den Bildungsbereich beschränkt, sondern die Gesamtgesellschaft im Blick hat. Dies spricht für eine Bestätigung der eingangs aufgestellten These, dass Lehrer das islamische Bildungswesen nutzen, um gesellschaftlichen Einfluss zu erlangen. Dennoch stellen die Lehrer keine homogene Gruppe dar und es existieren durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon, wie das gemeinsame Ziel zu erreichen sei und wie weit man sich dabei von alten Idealen entfernen dürfe.

Die Lehrer lassen sich vor allem hinsichtlich zweier Kriterien unterscheiden: Zunächst ist die eigene Bildungsbiographie von Relevanz und dabei insbesondere die Frage, ob größtenteils das islamische oder das staatliche Schulsystem besucht wurde. Lehrer, die eine staatliche Schullaufbahn absolviert haben, an der ENI ihre Lehrerqualifikation erworben haben und an *écoles franco-arabes* das staatliche Curriculum unterrichten, verfügen tendenziell nur über wenig Einfluss. Sie sind nicht intensiv untereinander vernetzt und sind an einigen Schulen kaum in Kontakt mit Arabischlehrern. Dies führte in manchen Fällen zu Konflikten und Unzufriedenheit sowie zur Bildung zweier paralleler Sphären, in denen der Unterricht stattfand. Besonders die *arabisants* verfügen dagegen über einen sehr hohen Einfluss in der UAOID und somit im islamischen Bildungswesen. Sie sind sehr stark repräsentiert und haben die wichtigsten Posten inne, um das Bildungssystem nach ihren Vorstellungen gestalten zu können. Die beschriebene Heterogenität der Bildungsbiographien manifestiert sich auch in verschiedenen Selbst- und Bildungsverständnissen. Bei Lehrern, die selbst hauptsächlich islamische Bildung genossen haben, ist das vom esoterischen Epistem geprägte Verständnis des *alfa* oft sehr präsent. Staatlich ausgebildete Lehrer und *arabisants*, die an *écoles franco-arabes* lehren, identifizieren sich tendenziell eher mit dem Ideal des *professeur*, welches den staatlichen Forderungen entspricht. Besonders Lehrer an *écoles arabes* betonten die religiöse Begründung von Bildung und die Wichtigkeit der Vermittlung von moralischen Werten. Mit den staatlich anerkannten *écoles franco-arabes* kamen jedoch vermehrt intellektu-

elle Ansprüche hinzu, so dass die Religion dort nicht mehr allein im Vordergrund steht, sondern eine Parallelität von *éducation* und *enseignement* zu beobachten ist. Das Kriterium des Bildungshintergrundes allein reicht jedoch nicht aus, um die Einstellungen der Lehrer zu erklären. Ich begegnete durchaus auch islamisch gebildeten *arabisants*, die sich eher als *professeur* denn als *alfa* bezeichnen würden.

In diesem Zusammenhang ist ein zweites Unterscheidungskriterium von Relevanz, die Generationenzugehörigkeit. Deren Bedeutung zeigt sich besonders in den Strukturen der UAOID. Die Positionen, die mit Macht und Entscheidungshoheit verbunden sind, haben Vertreter der älteren Generation inne, während die Jüngeren sich nach den Vorgaben der Älteren zu richten haben. Somit lassen sich innerhalb der Gruppe der Lehrer klare hierarchische Strukturen erkennen. Zwischen den Generationen werden Konflikte über die Ausrichtung des islamischen Schulwesens und damit auch über das Verständnis von Wissen und Muslim-Sein ausgetragen.

Internal factionalism and disputes among Muslims directly concern “knowledge”, the different interpretations of what knowledge actually “means” and the type of legitimacy it should enjoy at local level. (Bierschenk, Stauth 2002:13)

Die Konfliktparteien sind im Falle des islamischen Schulwesens die junge Generation der *arabisants*, die häufig reformistische Interpretationen des Islam vertreten, des weiteren diejenigen Lehrer, die sich mit den 'alten Eliten' identifizieren und somit eine eher 'traditionelle' Sicht des Islam propagieren und schließlich die Lehrer mit staatlicher Ausbildung an *écoles franco-arabes*, die innerhalb des Schulsystems kaum eine gestalterische Rolle einnehmen können.

Interessant ist, dass die UAOID eine Gründung von Wahhabiten ist (Abdoulaye 2007:158), was eine bestimmte religiöse Ausrichtung nahelegt. Auch wenn diese mir gegenüber nicht explizit erwähnt wurde, legt allein die hohe Zahl aktiver *arabisants* nahe, dass viele Mitglieder der UAOID im arabischen Ausland mit dem Wahhabismus oder anderen islamischen Reformgedanken in Kontakt gekommen sind. Lässt sich demnach von der UAOID als Zentrum einer islamischen Reformbewegung sprechen? Laut Brégand (2007: 127) sei es eine Strategie von Reformisten, öffentliche Räume wie Schulen oder Moscheen zu kontrollieren, indem Netzwerke gegründet werden, innerhalb derer die Personen ihre Ansichten weitergeben und sich austauschen, um so eine Öffentlichkeit zu erringen. Diese Strategie könnte durchaus auch auf die UAOID zutreffen.

7 Schlussbetrachtung

Im Verlauf der Arbeit ist deutlich geworden, inwiefern sich das islamische Bildungswesen Djougous mit den sich verändernden gesellschaftlichen und politischen Kontexten seit der Kolonialzeit gewandelt hat.

Dieser Wandel manifestiert sich sehr deutlich in der zunehmenden Gründung von *écoles arabes* und *écoles franco-arabes*. Koranschulen dienen zwar weiterhin der religiösen Grundsozialisation vieler Kinder, haben jedoch stark an Einfluss eingebüßt, da sie in der Regel neben anderen Schulen besucht werden und somit nicht mehr als ausreichend gelten. An *écoles arabes*, die seit den 1960er Jahren häufig von studierten *arabisants* gegründet wurden, sind

zwar säkulare Fächer in die Curricula integriert, die Schulen werden jedoch aufgrund ihrer religiösen Ausrichtung und der arabischen Unterrichtssprache nicht staatlich anerkannt. Als Antwort auf die daraus fortgeführte Marginalisierung von Muslim_innen in Benin wurden *écoles franco-arabes* gegründet. Diese ermöglichen es Muslim_innen, staatliche Abschlüsse zu erwerben und letztendlich macht- und einflussreiche Positionen im beninischen Staat einzunehmen, um so eine muslimische Perspektive einzubringen.

Insofern dient Bildung den Akteuren hier auch zur Schaffung und Sicherung von politischem Einfluss auf nationaler Ebene. Dass es nicht ausschließlich um die Vermittlung von Wissen, sondern auch um die Sicherung von Macht und Einfluss geht, hat sich bereits in der Kolonialzeit gezeigt. Verschiedene islamische und staatliche Akteursgruppen nutzten Bildung als Plattform, um eigene Ziele durchzusetzen. Während die Kolonialregierung die Bildung loyaler Adjutanten zum Ziel hatte, rangen gleichzeitig die 'alten' Eliten der Sufi-Bruderschaften und die 'neue' Elite der reformorientierten *arabisants* um die Vorherrschaft innerhalb der *umma*. Schon die Gründung der ersten *medersas* war vorwiegend politisch motiviert und lässt sich als Antwort auf die Politik der Kolonialregierung begreifen. Gleichzeitig zeigte sich hier eine neue Generation von reformistisch orientierten, international vernetzten Muslim_innen, die ihre Vorstellungen von Islam und Bildung zu realisieren versuchten. Hier wird deutlich, was in der Einleitung mit „functionalization“ beschrieben wurde. Die Ereignisse der Kolonialzeit wirken bis heute kontinuierlich fort. Sie beeinflussen das islamische Schulwesen sowie Bildungsentscheidungen von Muslim_innen, was sich beispielsweise in der Ablehnung staatlicher Schulen einiger Muslim_innen in Djougou sowie auch in der weiterhin benachteiligten Position des muslimischen Nordens Benins gegenüber des Südens zeigt.

Die These, dass verschiedene Akteursgruppen das Bildungsfeld als Spielfeld nutzen, um den Einfluss der eigenen Gruppe zu stärken, hat sich in der historischen Darstellung, vor allem in Bezug auf die Kolonialzeit, bestätigt. Wie sieht es aber heute aus?

Das Feld ist mit der Zeit immer komplexer und unübersichtlicher geworden. Dies macht Einteilungen und Kategorisierungen zunehmend schwieriger, wenn nicht unmöglich. Das islamische Schulsystem ist nicht losgelöst von Kontexten und Akteursgruppen zu betrachten, sondern befindet sich in ständiger Interaktion und Wechselwirkung sowohl mit staatlichen als auch mit internationalen islamischen Akteuren und Organisationen. Besonders seit den 1940er Jahren lässt sich eine zunehmende Vernetzung beninischer Muslim_innen mit arabischen Universitäten beobachten, die bis heute von Relevanz ist – besonders im Bildungsbereich. In arabischen Ländern werden viele Muslim_innen aus Benin ausgebildet, gleichzeitig kommt von dort ein Großteil der finanziellen Unterstützungen für islamische Bildung. Durch die Finanzierungen von Projekten erhielt der Islam außerdem eine wirtschaftliche Attraktivität. So verfügen arabische Universitäten und Organisationen über bedeutenden Einfluss und sind, wenn auch teils indirekt, am Wandel des islamischen Schulsystems maßgeblich beteiligt. Ebenso relevant für die Entwicklungen des islamischen Bildungssystems ist das Verhältnis zum Staat. Die staatlichen Vorgaben und Vorstellungen von Bildung bilden den Counterpart zu islamischer Bildung. Letztere hatte seit der Kolonialzeit auf die Einschränkungen oder weitgehende Ignoranz von staatlicher Seite zu reagieren und verfolgte das Ziel, attraktive islamische Alternativen zu staatlicher Bildung zu schaffen. Im Falle der *écoles franco-arabes* konnte eine Lücke genutzt werden, da der Staat zu schwach scheint, internationale Bildungsziele (wie EPT und die MDGs) selbst umzusetzen und daher zunehmend

private Schulen gegründet werden. Das islamische Schulsystem befindet sich demnach an einem Schnittpunkt verschiedener Entwicklungen. Ermöglicht wird der Wandel zur Gründung von immer mehr *écoles franco-arabes* einerseits durch den neuen Umgang des beninischen Staates mit Säkularisierung sowie mit der zunehmenden Privatisierung des Schulsystems. Weiter tragen auch die Globalisierung und die daraus resultierenden Kontakte beninischer Muslim_innen zu islamischen Universitäten, Organisationen und Geldgebern zu dieser Entwicklung bei. Das islamische Bildungssystem stellt demnach auch heute eine Plattform dar, auf der die unterschiedlichen Akteure und insbesondere die Lehrer, versuchen, ihre Interessen und Vorstellungen umzusetzen, um so die Gesellschaft nach ihren Vorstellungen zu gestalten.

Die Veränderungen, die islamische Bildung in den letzten Jahrzehnten durchlaufen hat, lassen sich am Beispiel der arabischen Sprache illustrieren, deren Bedeutung sich ebenfalls gewandelt hat. Zunächst kam dem Arabischen eine mystische und spirituelle Bedeutung zu. In Koranschulen tritt diese auch weiterhin zu Tage, da das Beherrschen und Verstehen dieser Sprache dort ein Privileg des Gelehrten, des *alfas*, ist. Somit dient die Sprache hier auch zur Aufrechterhaltung von Hierarchie und Macht der 'alten Elite'. In *écoles arabes* hingegen ist Arabisch die Unterrichtssprache. Sie wird auch unabhängig von der Religion gelehrt und verliert dadurch teilweise ihre sakrale Konnotation und wird zu etwas Profanem. Dieser Bedeutungswandel war von den *arabisants*, die häufig an *écoles arabes* aktiv waren, intendiert und diente ihnen zur Stärkung der eigenen Ansichten und Vorstellungen von Religion und Bildung. In den neueren *écoles franco-arabes* ist Arabisch lediglich ein Unterrichtsfach von vielen, hat aber dennoch die religiöse Bedeutung und Konnotation behalten. Gleichzeitig gilt die arabische Sprache als Schlüssel zu internationalen arabischen Strukturen und wird durch ihre Reduktion auf ein Unterrichtsfach kompatibel mit modernen Anforderungen des Staates.

Der beschriebene Wandel des islamischen Bildungssystems wurde, wie in der Einleitung vermutet, maßgeblich von den Lehrern initiiert und aktiv gestaltet. Sie waren und sind es, die neue – teils reformistische – Interpretationen des Islam verbreiteten, neue Schulen gründeten, das bisherige Bildungsverständnis veränderten und damit auch die Rolle des islamischen Lehrers einem Wandel unterzogen. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sich die Vorstellungen von guter Bildung und von der eigenen Rolle als Lehrer differenziert haben. So tritt an *écoles franco-arabes* die religiöse Komponente im Vergleich zu *écoles arabes* in den Hintergrund und es lässt sich eine Annäherung an staatliche Bildungsvorstellungen feststellen. Die trifft ebenso auf das Idealbild eines Lehrers zu. Das Ideal des *alfa*, welches dem esoterischen Epistem entspricht und eine stark hierarchisierte Form der Wissensvermittlung beinhaltet, ist zwar weiterhin präsent, wird jedoch ergänzt durch das Bild des wissenschaftlichen und partnerschaftlichen *professeur*. Der Wandel zu einem rationalistischen Epistem geht notwendigerweise mit den Veränderungen des islamischen Schulsystems einher, und soll letztendlich dazu führen, dass die künftige Generation einflussreiche Positionen innerhalb der staatlichen Strukturen Benins einnehmen kann und dort eine muslimische Perspektive vertreten kann.

In den beschriebenen Prozessen sind die *arabisants* von besonderer Bedeutung, da sie innerhalb des islamischen Bildungswesens über auffallend viel Macht und Einfluss verfügen. Dies zeigt sich an erster Stelle in der UAOID, die die zentrale islamische Entscheidungsinstanz in Djougou darstellt und hauptsächlich von *arabisants* besetzt ist. Auch wenn diese Personen-

gruppe meiner Beobachtung nach nicht unbedingt in allen Punkten den in Kapitel 3.3 dargelegten Beschreibungen von Wahhabiten entspricht, gibt es dennoch Bezugspunkte zu dieser reformistischen Auslegung des Islam. Da Abdoulaye (2007: 158) berichtet, dass es sich bei der UAOID um eine Vereinigung von Wahhabiten handelt und da ein Großteil der Mitglieder im arabischen Ausland studiert hat, gehe ich davon aus, dass diese Tendenzen eine gewisse Rolle spielen. Gleichzeitig hat die UAOID nicht nur den Anspruch, islamische Bildung zu gewährleisten, sondern verfolgt das Ziel, den Islam zu verbreiten. Hierin wird deutlich, dass es den dort aktiven Muslimen nicht nur um Bildungsfragen geht, sondern um die Religion und deren 'richtige' Ausübung generell. Diese Ziele und Vorstellungen schlagen sich entsprechend im Bildungsbereich nieder.

Gleichzeitig ist im Laufe der Arbeit auch die Diversität der islamischen Gemeinschaft und insbesondere der Lehrer deutlich geworden. Es handelt sich bei muslimischen Lehrern keinesfalls um eine homogene Gruppe, die einheitliche Vorstellungen darüber teilt, wie der Islam zu interpretieren, zu leben und zu lehren sei. Vielmehr sind sie durch eine Vielfalt an Idealen und Zielen gekennzeichnet. Dies zeigt sich sowohl innerhalb der Strukturen der UAOID als auch unabhängig davon. Der eigene Bildungshintergrund und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation können Anhaltspunkte zum Bildungsverständnis der Lehrer liefern. Viele Ansichten und Vorstellungen existieren parallel zueinander, häufig an derselben Schule. Dennoch gibt es innerhalb der Gruppe der Lehrer strikte Hierarchien, die die Definitionsmacht den Mitgliedern der älteren Generation sowie der UAOID zusprechen. Junge Lehrer oder staatlich ausgebildete Lehrer haben nur wenige Möglichkeiten, sich zu äußern, was zu Konflikten führen kann.

Um ein ganzheitliches Bild zu erlangen, wäre es natürlich angebracht, weitere Perspektiven hinzuzuziehen. Diese Arbeit konnte beispielsweise die Sichtweisen von Schüler_innen oder deren Eltern nicht berücksichtigen. Auch wäre es sicherlich interessant, den Blick auf staatliche Schulen zu richten und ihr Verhältnis zu islamischer Bildung näher zu analysieren. Ein weiterer Punkt, der im Bereich islamischer Bildung zu berücksichtigen wäre, ist das Geschlecht der Akteur_innen. In meiner Arbeit gebe ich die Perspektive männlicher Lehrer wieder. Wie bewegen sich jedoch Frauen in diesem System? Auf welche Bildungslaufbahnen blicken Lehrerinnen an islamischen Schulen zurück und wie positionieren sie sich in dem komplexen Feld? Diese Fragen könnten und sollten Gegenstand weiterer ethnologischer Forschungen werden.

Literaturverzeichnis

- Abdoulaye, Galilou (2003): *Les diplômés Béninois des universités Arabo-Islamiques: Une élite moderne "déclassée" en quête de légitimité socio-religieuse et politique*. Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Universität Mainz (Arbeitspapiere des Instituts für Ethnologie und Afrikastudien der Johannes Gutenberg-Universität, 18). Online unter <http://www.ifeas.uni-mainz.de/workingpapers/abdoulaye.pdf>.
- Abdoulaye, Galilou (2007): *L'islam béninois à la croisée des chemins. Histoire, politique et développement*. Universität Mainz, Dissertation. Köln: Köppe (Mainzer Beiträge zur Afrika-Forschung, 17).
- Agbodande, Mathilde; Dakpo, Aristote; Diallo, Abdoul Salam (2009): *L'école islamique au Bénin: Quelle contribution aux défis de l'Éducation Pour Tous?* Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE).
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2003): Introduction: A World Culture of Schooling? In: Kathryn M. Anderson-Levitt (Hg.): *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillan, S. 1–27.
- Berkey, Jonathan P. (2007): Madrasas Medieval and Modern: Politics, Education and the Problem of Muslim Identity. In: Robert W. Hefner und Muhammad Qasim Zaman (Hg.): *Schooling Islam. The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton Univ. Press (Princeton studies in Muslim politics), S. 40–60.
- Biaou, Dr. Chabi Félix (2006): *Monographie de la commune de Djougou. République du Bénin: Mission de décentralisation. Programme d'appui au démarrage des communes*.
- Bierschenk, Thomas; Stauth, Georg (2002): Introduction: Islam and Contemporary Social Change in Africa. In: Thomas Bierschenk und Georg Stauth (Hg.): *Islam in Africa*. Hamburg: Lit (Yearbook of the sociology of Islam, 4), S. 5–16.
- Bierschenk, Thomas; Stauth, Georg (Hg.) (2002): *Islam in Africa*. Hamburg: Lit (Yearbook of the sociology of Islam, 4).
- Bierschenk, Thomas (2006): L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global. In: T. Bierschenk, G. Blundo, Y. Jaffré & M. Tidjani Alou: *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*. Paris: APAD-Karthala, S. 235–257 .
- Bierschenk, Thomas (2009): *Doing the State, en attendant. Ethnographic Explorations Among Primary School Teachers in the Republic of Benin*. Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Universität Mainz. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bouché, Denise (1975): *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?* Dissertation. Université de Lille III, Lille.
- Brégand, Denise (1998): *Commerce caravanier et relations sociales au Bénin. Les Wangara du Borgou*. Paris: L'Harmattan (Collection sociétés africaines & diaspora).
- Brégand, Denise (2006): La Ahmadiyya au Bénin. In: *Archives de sciences sociales des religions* 135, S. 73–90 .
- Brégand, Denise (2007): Muslim Reformists and the State in Benin. In: Benjamin F. Soares und René Otayek (Hg.): *Islam and Muslim Politics in Africa*. New York: Palgrave Macmillan, S. 121–137.
- Brenner, Louis (Hg.) (1993): *Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa*. London: Hurst.

- Brenner, Louis (2001): *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington, Ind: Indiana Univ. Press.
- Bröning, Michael; Weiss, Holger (Hg.) (2006): *Politischer Islam in Westafrika. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, Münster: Lit (Afrikanische Studien, 30).
- Bröning, Michael (2006): Einleitung: Politischer Islam in Westafrika. In: Michael Bröning und Holger Weiss (Hg.): *Politischer Islam in Westafrika. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, Münster: Lit (Afrikanische Studien, 30), S. 7–18.
- Cissé, Seydou (1992): *L'enseignement islamique en Afrique noire*. Unter Mitarbeit von A. Hampaté Bâ. Paris: L'Harmattan.
- Clarke, Peter B. (1982): *West Africa and Islam. A Study of Religious Development From the 8th to the 20th Century*. London: Arnold.
- Coe, Cati (2005): Introduction: Dilemmas of Culture in African Schools. In: Cati Coe (Hg.): *Dilemmas of Culture in African Schools. Youth, Nationalism, and the Transformation of Knowledge*. Chicago, Ill: Univ. of Chicago Press, S. 1–26.
- Coulon, Christian (1988): *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire. Religion et contre-culture*. Paris: Karthala (Collection Les Afriques).
- Elger, Ralf (2006): *Kleines Islam-Lexikon. Geschichte – Alltag – Kultur*. Unter Mitarbeit von Friederike Stolleis. 4. Auflage. München: Beck.
- Gandolfi, Stefania (2003): L'enseignement islamique en Afrique noire. In: *Cahier d'études africaines* 1–2 (169–170), S. 261–278.
- Günther, Ursula (2006): Historische Entwicklungen des Islam in Afrika – ein Abriss. In: Michael Bröning (Hg.): *Politischer Islam in Westafrika. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, Münster: Lit (Afrikanische Studien, 30), S. 18–45.
- Hällmayer, Heide (2007): *Lehrerausbildung in Benin: Die Ecole Normale d'Instituteurs in Djougou*. Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Universität Mainz. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Halstead, J. Mark (2004): An Islamic Concept of Education. In: *Comparative Education* 40 (4), S. 517–529.
- Harrison, Christopher (1988): *France and Islam in West Africa, 1860 – 1960*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (African studies series, 60).
- Hefner, Robert W. (2007): Introduction: The Culture, Politics and Future of Muslim Education. In: Robert W. Hefner und Muhammad Qasim Zaman (Hg.): *Schooling Islam. The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton Univ. Press (Princeton studies in Muslim politics), S. 1–40.
- Hunwick, John Owen (1997): Sub-Saharan Africa and the Wider World of Islam: Historical and Contemporary Perspectives. In: Eva Evers Rosander und David Westerlund (Hg.): *African Islam and Islam in Africa. Encounters Between Sufis and Islamists*. London: Hurst, S. 28–54.
- Hunwick, John Owen (2006): *West Africa, Islam, and the Arab world. Studies in Honor of Basil Davidson*. Princeton, NJ: Wiener.
- Kastfelt, Niels (Hg.) (2003): *Scriptural Politics. The Bible and the Koran as Political Models in the Middle East and Africa*. London: Hurst.
- Kohl, Karl-Heinz (1993): *Ethnologie: Die Wissenschaft vom kulturell Fremden – eine Einführung*. München: Beck.
- Loimeier, Roman (2002): Gibt es einen afrikanischen Islam? Die Muslime in Afrika zwischen lokalen Lehrtraditionen und translokalen Rechtleitungsansprüchen. In: *Afrika Spectrum* 37, S. 175–188.

- Loimeier, Roman; Reichmuth, Stefan (1996): Zur Dynamik religiös-politischer Netzwerke in muslimischen Gesellschaften. In: *Die Welt des Islams* (36), S. 145–185.
- Magassa, Hamidou (2006): Islam und Demokratie in Westafrika – Der Fall Mali. In: Michael Bröning (Hg.): *Politischer Islam in Westafrika. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, Münster: Lit (Afrikanische Studien, 30), S. 115–151.
- Marty, Paul (1926): *Etudes sur l'Islam au Dahomey: le Bas Dahomey, le Haut Dahomey*. Paris: Leroux (Collection de la Revue du monde musulman).
- Ministères en charge de l'éducation (2006): *Plan décennal de développement du secteur de l'Éducation 2006 – 2015. Document de Synthèse*. Cotonou.
- Ministères en charge de l'éducation (2007): *Forum national sur le secteur de l'éducation. Le point des réformes éducatives de l'indépendance à nos jours*. Cotonou.
- Moussa, Laouali Malam; Benett, Yves (2007): *A Synthesis of Studies of Madrassas and other Quranic Schooling Centres in Gambia, Mali, Niger and Sénégal*. Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE).
- O'Brien, Donal Cruise: Towards an 'Islamic Policy' in French West Africa, 1854–1914. In: *The Journal of African History* 1967, 8 (2), S. 303–316.
- Otayek, René (Hg.) (1993): *Le radicalisme islamique au sud du Sahara: Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala [u.a.] (Hommes et sociétés).
- Otayek, René; Soares, Benjamin F. (2007): Introduction: Islam and Muslim Politics in Africa. In: Benjamin F. Soares und René Otayek (Hg.): *Islam and Muslim Politics in Africa*. New York: Palgrave Macmillan, S. 1–26.
- Penrad, Jean-Claude (2003): Religieux et profane dans l'École coranique. Le cas de l'Afrique orientale et de l'océan Indien occidental. In: *Cahiers d'Études Africaines* 43 (169/170) S. 321–336.
- Piga, Adriana (2002): Neo-traditionalist Islamic Associations and the Islamist Press in Contemporary Senegal. In: Thomas Bierschenk und Georg Stauth (Hg.): *Islam in Africa*. Hamburg: Lit (Yearbook of the sociology of Islam, 4), S. 43–68.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reichmuth, Stefan (1993): Islamic Learning and its Interaction with "Western" Education in Illorin, Nigeria. In: Louis Brenner (Hg.): *Muslim Identity and Social Change in sub-Saharan Africa*. London: Hurst, S. 179–197.
- Robinson, David (2004): *Muslim Societies in African History*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (New approaches to African history).
- Rosander, Eva Evers (1997): Introduction. The Islamization of "Tradition" and "Modernity". In: Eva Evers Rosander und David Westerlund (Hg.): *African Islam and Islam in Africa. Encounters between Sufis and Islamists*. London: Hurst, S. 1–27.
- Said, Edward W. (2010): *Orientalismus*. Aus dem Engl. von Hans Günter Holl. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sanneh, Lamin O. (1997): *The Crown and the Turban. Muslims and West African Pluralism*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- Schmidt, Bettina E. (2008): *Einführung in die Religionsethnologie. Ideen und Konzepte*. Berlin: Reimer (Reimer Kulturwissenschaften).
- Schulze, Reinhard (1990): *Islamischer Internationalismus im 20. Jahrhundert. Untersuchung zur Geschichte der islamischen Weltliga*, Leiden, New York, Copenhagen, Cologne: E.J. Brill.

- Schulze, Reinhard (1993): La da'wa saoudienne en Afrique de l'Ouest. In: René Otayek (Hg.): *Le radicalisme islamique au sud du Sahara: Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala. (Hommes et sociétés), 21–36.
- Seesemann, Rüdiger (2002): "Ein Dialog der Taubstummen": Französische vs. britische Wahrnehmungen des Islam im spätkolonialen Westafrika. In: *Africa Spectrum* 37 (2), S. 109–139.
- Strauss, Anselm L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Stuttgart: UTB.
- Triaud, Jean-Louis (1985): Les agents religieux islamiques en Afrique tropicale: réflexions autour d'un thème. In: *Revue Canadienne des Études Africaines* ggt19 (2), S. 271–282.
- Triaud, Jean-Louis (2000): Islam in Africa under French Colonial Rule. In: Nehemia Levtzion (Hg.): *The History of Islam in Africa*. Athens: Ohio Univ. Press [u.a.], S. 169–189.
- Trimingham, J. Spencer (1980): *The Influence of Islam upon Africa*. London [u.a.]: Longman.
- Weiss, Holger (2006): Political Islam in Ghana: Muslims and their Position in a Secular West African State. In: Michael Bröning und Holger Weiss (Hg.): *Politischer Islam in Westafrika. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin, Münster: Lit (Afrikanische Studien, 30), S. 47–80.
- Welmond, Michel (2002): Globalization Viewed from the Periphery: The Dynamics of Teacher Identity in the Republic of Benin. In: *Comparative Education Revue*, 46 (1), S. 37–65.
- Werthmann, Katja (2007): Islam in Afrika. Ein Überblick. In: Thomas Bierschenk und Marion Fischer (Hg.): *Islam und Entwicklung in Afrika*. Köln: Köppe (Mainzer Beiträge zur Afrika-Forschung, 16), S. 37–51.

Internetquellen:

- <http://www.cirad.bf/fr/uac.php>, zuletzt geprüft am 12.12.2011
- <http://www.iico.net/home-page-eng/index-eng.htm>, zuletzt geprüft am 12.12.2011
- <http://www.welt-blick.de/landkarte/benin.html>, zuletzt geprüft am 12.12.2011

Anhang

Liste der Interviewpartner_innen*

Nr.	Datum	Name	Position und Bildungshintergrund	Alter **
1	20.09.2010	Amnan S.	Arabischlehrer an <i>école arabe</i> und <i>école franco-arabe</i>	39
2	21.09.2010	Safian A.	Soziologie-Student an der Université d'Abomey-Calavi und Lehrer einer Koranschule	ca. 25
3	21.09.2010	Aziz H.	Arabischlehrer an <i>école franco-arabe</i> , <i>école arabe</i> , und <i>collège arabe</i>	ca. 35
4	23.09.2010	Yari A.	Gründer einer <i>école franco-arabe</i> und Lehrer am <i>collège arabe</i>	ca. 55
5	25.09.2010	Hissan M. Djibril T. Souleymane S. Salissou B.	Gruppeninterview: Lehrer einer Koranschule Lehrer an staatlichem <i>collège</i> Lehrer einer Koranschule Direktor des <i>collège franco-arabe</i>	ca. 35 26 ca. 35 34
6	29.09.2010	Mohamed S.	Gründer einer <i>école franco-arabe</i> und Direktor der arabischen Sektion	38
7	18.10.2010	Haroun S.	Direktor einer <i>école franco-arabe</i>	ca. 45
8	26.10.2010	Moussa S.	Direktor einer <i>école arabe</i>	38
9	30.10.2010	Moustapha A.	Gründer der ersten <i>école arabe</i> in Djougou	85
10	31.10.2010	Ali S.	Censeur und Arabischlehrer an <i>école arabe</i>	ca. 45
11	01.11.2010	Abdoul F.	Arabischlehrer an <i>école arabe</i>	27
12	02.11.2010	Mohamed S.	Gründer einer <i>école franco-arabe</i> und Direktor der arabischen Sektion	38
13	02.11.2010	Lamidi P.	Direktor einer <i>école arabe</i> (Interview hat mit Übersetzung stattgefunden)	ca. 60
14	02.11.2010	Issa I. Bintu A. Adam S. I. Fatao T.	Gruppeninterview: Direktor der französischen Sektion einer <i>école franco-arabe</i> ; Französischlehrerin an <i>école franco-arabe</i> Französischlehrer an <i>école franco-arabe</i> Französischlehrer an <i>école franco-arabe</i>	ca. 60 ca. 30 ca. 30 ca. 30
15	03.11.2010	Aziz A.	Französischlehrer an <i>collège franco-arabe</i>	ca. 35
16	04.11.2010	Traoré A.	Arabischlehrer an <i>collège franco-arabe</i>	22

17	06.11.2010	Mohamed S.	Gründer einer <i>école franco-arabe</i> und Direktor der arabischen Sektion	38
18	07.11.2010	Beteman B.	Bildungsverantwortlicher in der UAOID	ca. 40
19	07.11.2010	Mamoudou D.	Arabischlehrer an <i>école arabe</i> und <i>école franco-arabe</i>	27
20	08.11.2010	Souleymane M.	Arabischlehrer an <i>collège franco-arabe</i> und <i>école arabe</i>	31
22	09.11.2010	Rabiatou Y.	Lehrerin an <i>école maternelle franco-arabe</i> und an <i>école arabe</i>	ca. 45
22	09.11.2010	Aziz H.	Arabischlehrer an <i>école franco-arabe</i> , <i>école arabe</i> und <i>collège arabe</i>	ca. 35
23	10.11.2010	Souleymane M.	Arabischlehrer an <i>collège franco-arabe</i> und <i>école arabe</i>	31
24	10.11.2010	Salissou B.	Direktor des <i>collèges franco-arabe</i>	34
25	11.11.2010	Tamim M.	Lehrer <i>école arabe</i>	ca. 40
26	11.11.2010	Abdoularouf B.	Direktor einer <i>école franco-arabe</i>	ca. 45

* Die Namen aller Interviewpartner_innen wurden zwecks Anonymisierung geändert.

**Alter zum Zeitpunkt der Forschung. Wenn die Angabe mit „ca.“ versehen ist, beruht sie auf Schätzungen der Forscherin.

Überblick über *écoles arabes* und *écoles franco-arabes* in Djougou

Nr.	Name der Schule	Schulart	Gründung*	Anzahl Lehrer	Anzahl Klassen	Anzahl Schüler_innen**
1	Macha Allah	Grundschule, école franco-arabe	2008	6	4	140 (61F / 79M)
2	Al-Markas (Centre d'Etudes Islamiques)	Grundschule + weiterführende Schule, école arabo-français-anglais	1971	33	18	876 (306F / 570M)
3	Djamiou	Grundschule, école arabe	1985	27	17	400 (150F / 250M)
4	Dare Hadana	Grundschule, école franco-arabe	2007	8	4	150
5	Arrouya	Gymnasium, école franco-arabe	2008	18	3	109 (47F / 62M)
6	Dar Arkam	Grundschule, école (franco-) arabe	k.A. (2005)	32	12	k.A.
7	Aitam (madrassa de Djougou)	Grundschule, école (franco-) arabe	1962 (2001/2002)	> 10	18	k.A.
8	Bonkani	Grundschule, école franco-arabe	2006	12	6	120
9	Al-Rahamat	Grundschule, école franco-arabe	2005	16	6	k.A.
10	Madrassa Al-Wahada	Grundschule, école (franco-) arabe	k.A. (2010)	6	6	k.A.
11	Sanawi	Gymnasium, école arabe	1986	> 10	7	ca. 500

* Jahreszahlen in Klammern bezeichnen die Gründung eines zusätzlichen franko-arabischen Zweiges an *écoles arabes*.

** F entspricht Mädchen, M entspricht Jungen.