

Asdonk, Ben

Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht - die senegalesische Variante eines globalen Problems

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 (1995) 4, S. 13-20



Quellenangabe/ Reference:

Asdonk, Ben: Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht - die senegalesische Variante eines globalen Problems - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 (1995) 4, S. 13-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63794 - DOI: 10.25656/01:6379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63794>

<https://doi.org/10.25656/01:6379>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

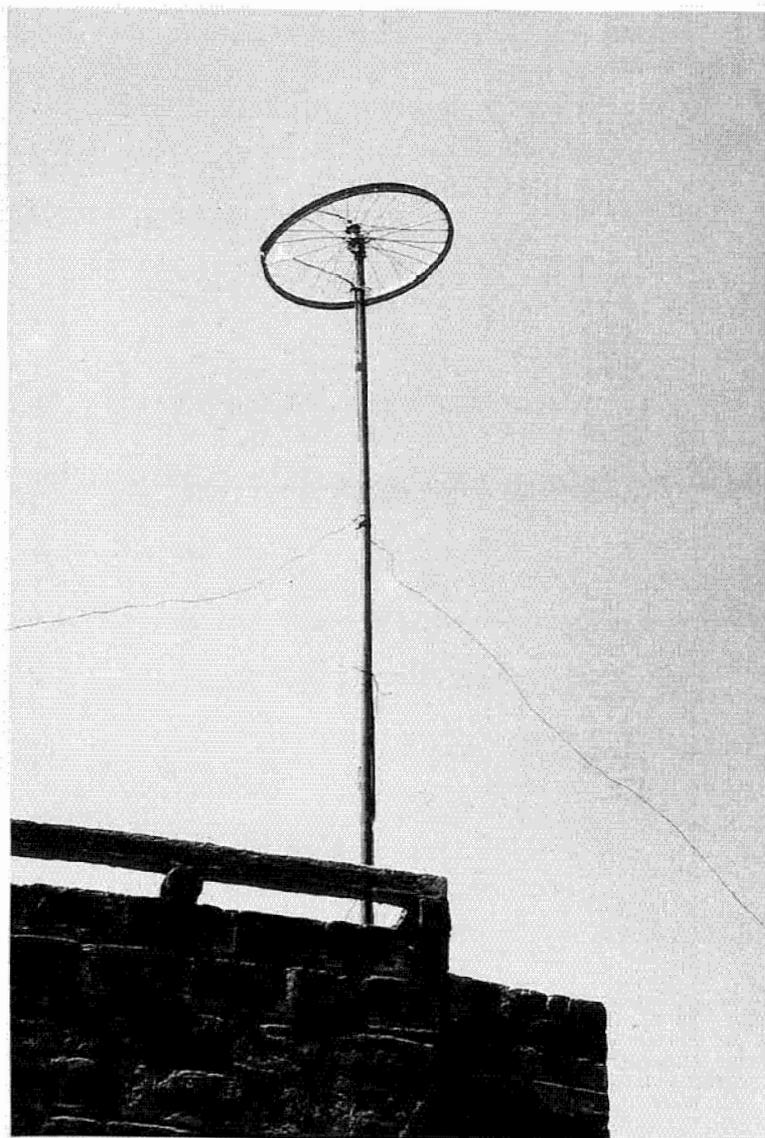
ZEP

Mit:
Mitteilungen der
Kommission "Bildungs-
forschung mit der Dritten
Welt"

18. Jahrgang Heft 4, 1995

ISSN 0175-0488 D

Preis: 9,50 DM



Aus dem Inhalt:

Technologietransfer
Frauen im informellen Sektor
Religionsunterricht im Senegal

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang Dezember **4** 1995 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- Jörg Becker **2** **Akkulturation und Technologietransfer** Das Beispiel Telekommunikation
- Gisela Burckhardt **7** **Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen im informellen Sektor**
Dargestellt am Beispiel von Frauen in Rwanda
- Ben Asdonk **13** **Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht - die senegalesische**
Variante eines globalen Problems
- ZEPpelin **21** **Hilfe, die Helferinnen kommen**
- 22** **Rätsel-Ecke**
- DGfE **22** **Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“**
- Madeleine Brocke/
Reinhard Hermle **23** **„Zukunftsfähiges Deutschland - ein Beitrag zu einer global nachhaltigen**
Entwicklung“ - Eine Studie
- Portrait **26** **Zur Situation der Schule in Südafrika.** Ein Gespräch mit Neville Alexander,
Universität Cape-Town, geführt von Sigrid Görgens und Annette Scheunpflug
- Asit Datta **30** **Die UN-Konferenz „Bevölkerung und Entwicklung“**
im Spiegel der Medien
- 32** **Rezensionen / Kurzrezensionen**
- 37** **Unterrichtsmaterialien**
- 38** **Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 Jg 1995 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Neillingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Improvisierte Antenne aus der Felge eines Fahrrades im ländlichen Madhya Pradesh, Indien 1995. Copyright: Frank Bliss Remagen. Wir danken für die kostenfreien Abdruckrechte. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Geschlecht: Maskulin und Feminin im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen mit/primär, (geschlechtstrennend) verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich, Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50, alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/Main, Tel. 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Seit fast 15 Jahren wird in der Republik Senegal, einem laizistisch verfaßten islamischen Land Westafrikas, die Einführung von Religionsunterricht in das öffentliche Schulwesen diskutiert. Obwohl diese Maßnahme im Rahmen einer seit 1981 betriebenen Schulreform beschlossen worden ist, wurde sie bis heute von der Regierung nicht umgesetzt. Der Artikel beschreibt die Entstehung dieser Forderung, die Planungen der Bildungsreformkommission für das neue Schulfach Religion und die derzeitige Gesetzeslage, die unter Hinweis auf die Laizität des senegalesischen Staates keinen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen vorsieht. Anschließend werden die Positionen der Religionsgemeinschaften und Parteien zu dieser Frage dargestellt und in einer globalen Perspektive interpretiert. Dabei treten drei wesentliche ideologische Grundmuster zu Tage, mit denen im heutigen Weltsystem dem Problem von Religion und staatlich-säkularer Schule zu begegnen versucht wird: die radikal-laizistische, die traditionell-religiöse und die pluralistisch-vermittelnde Position. Ein kurzer Ausblick auf die Situation in Deutschland thematisiert abschließend einen weiteren Standpunkt, der als multireligiös-vergleichend bezeichnet wird.

1. Reform des senegalesischen Schulwesens nach der Unabhängigkeit

Nach der Befreiung von der Kolonialherrschaft übernahm die junge senegalesische Republik 1960 von der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich ein „modernes, seit langem bestehendes und das ganze Staatsgebiet umfassendes Bildungssystem“ (Sylla 1992, 381), das infolge der französischen Assimilationsdoktrin und in Konkurrenz zu seit Jahrhunderten im Land bestehenden informellen arabo-islamischen Bildungseinrichtungen von der Kolonialverwaltung aufgebaut worden war. Mit einer relativen Primarbeschulungsrate von 16% (Wiegmann 1994, 803) war das zudem noch von starken regionalen Disparitäten gekennzeichnete Schulsystem jedoch weit von der Verwirklichung einer allgemeinen Schulpflicht entfernt, ein Mißstand, der trotz beachtlicher Expansionserfolge bis heute nicht vollständig behoben werden konnte.

In der ersten Dekade nach der Erlangung der Unabhängigkeit blieb die senegalesische Schule faktisch ein bloßes Anhängsel der Schule in Frankreich. Nach und nach setzte sich jedoch die Einsicht in die Notwendigkeit einer Befreiung der öffentlichen Schule vom Ballast der Kolonialzeit durch. Unter der Devise „enracinement et ouverture“ propagierte dementsprechend das erste bildungspolitische Rahmengesetz von 1971 eine Reform der durch Entfremdung und Elitenbildung gekennzeichneten ehemaligen Kolonialschule zu einer nationalen, in Inhalten und Methoden an der senegalesischen Lebenswelt orientierten Schule, die das demokratische Recht auf Bildung aller Bürgerinnen und Bürger verwirklichen sollte.

Da dieses doppelte Ziel einer Senegalisierung und Demokratisierung der öffentlichen Schule jedoch nur bruchstückhaft in die Tat umgesetzt wurde¹, und sich die ökonomischen Rahmenbedingungen zudem stetig verschlechterten, verschärfte sich in den 70er Jahren die Krise des öffentlichen Bildungswesens. Starke politische Span-

Ben Asdonk

Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht

- die senegalesische Variante eines globalen Problems*

nungen und langanhaltende Streiks des Lehrpersonals waren die Folge. Deshalb war es nach dem Machtwechsel im Jahre 1981 eine der ersten Handlungen des neuen Staatspräsidenten Abdou Diouf, mit der Einberufung der *Etats généraux de l'éducation et de la formation* (EGEF) einen neuen Reformversuch im Bildungsbereich einzuleiten. Diesem Gremium, in dem alle wichtigen gesellschaftlichen Gruppen vertreten waren, gelang nach intensiven Beratungen die einmütige Verabschiedung des Konzepts einer „neuen, nationalen und senegalesischen, demokratischen Volksschule, die laizistisch ist, aber die spezifischen Dimensionen unserer sozio-kulturellen Realität und namentlich ihre religiöse Dimension integriert“ (Sylla, 1992, 386). Diese Formulierung zeigt, daß in der komplexen Frage der Rolle der Religion im öffentlichen Schulwesen offensichtlich nur durch eine etwas umständliche Kompromißformel ein Konsens erreicht werden konnte. Er läßt das Bemühen erkennen, sowohl den alten Antagonismus von französisch-laizistischer und traditioneller islamischer Bildung zu überwinden, als auch die als Garant demokratischen Fortschritts bewertete Laizität der öffentlichen Schule zu bewahren.

Die mit der Ausarbeitung der Bildungsreform betraute *Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation* (CNREF) legte drei Jahre später der Regierung ihren Abschlußbericht vor. Diese gab im Januar 1985 bekannt, daß sie die meisten der darin vorgeschlagenen bildungspolitischen Maßnahmen akzeptiere, so daß u.a. die Einführung eines fakultativen Religionsunterrichts zum offiziellen Ziel der staatlichen Schulpolitik erklärt wurde.

2. Die Planungen für ein neues Schulfach Religion

Die CNREF legte für die beschlossene Integration religiöser Bildung in die öffentliche Schule folgende Grund-

sätze fest: erstens die Einführung eines Faches Religion auf allen Ebenen des Bildungssystems, zweitens die „Garantie des religiösen Pluralismus“ (CNREF 1984a, 77) und drittens die uneingeschränkte Respektierung der individuellen Glaubens- und Gewissensfreiheit, die sich in der elterlichen Entscheidung über die religiöse Erziehung ihrer Kinder aus-

formelle und informelle Privatschulwesen aufgrund der großen quantitativen Defizite des öffentlichen Bildungssystems eine wichtige Kompensationsfunktion innehat.

Der Ruf nach religiös-moralischer Bildung als Antwort auf eine diagnostizierte Wertekrise der Gesellschaft ist im Senegal (und nicht nur dort) sehr verbreitet. Im Unterschied zu einigen Vertretern der Religionsgemeinschaften, die die islamischen Werte in Opposition zu denen des modernen Gesellschafts- und Staatsverständnisses sehen,³ ordnet der Kommissionsbericht die propagierte Vermittlung religiöser Werte der grundsätzlichen Funktion eines modernen Schulsystems im Nationalstaat unter: „Die Vermittlung von religiösen Werten durch die Schule könnte dazu beitragen, die Jugend unseres Landes mehr an ihre eigene Nationalkultur zu binden“ (CNREF 1984b, 55). Die Inhalte der schulischen Werteerziehung sollen also nach der Vorstellung der Kommission zwar an religiöse Institutionen gebunden bleiben, ihr eigentlicher Zweck aber liegt in der einheitlichen moralischen Sozialisation der heranwachsenden Generation und ihrer Integration in die Nation. Es zeigt sich, daß diese Position im wesentlichen von Argumentationslinien getragen wird, die den weltweit anzutreffenden ideologischen Grundmustern ent-



Touba - das geistliche Zentrum der islamischen Bruderschaft der Mouriden

drückt. Die Notwendigkeit eines solchen Faches wurde dabei mit seiner doppelten Eigenschaft als „Element der Demokratisierung der schulischen Erziehung“ und als „Faktor der Moralisation der Gesellschaft“ (CNREF 1984a, 76) begründet.

Den demokratischen Charakter dieses Reformschrittes sah die Kommission darin, daß auf diese Weise dem Anliegen der großen Mehrheit der Bevölkerung entsprochen würde und darüberhinaus bestehende „Disparitäten zwischen der öffentlichen Schule einerseits und der arabischen Schule und der *dara* andererseits“ (CNREF 1984b, 56) abgebaut werden könnten. Der stetig expandierende arabo-islamische Privatschulensektor, zu dem die größtenteils informellen traditionellen Koranschulen, auch *daras* genannt, ebenso wie ihre modernisierte Variante in Gestalt von Privatschulen mit Arabisch als Unterrichtssprache zu rechnen sind, wurde von der Kommission als eine „wahre Bedrohung des formellen Sektors“ (ebd.) empfunden.² Da die Attraktivität dieser Schulen vor allem in ihrer Verbindung von traditionell-religiösen und einigen oder vielen modern-säkularen Curriculumkomponenten liegt, könnte eine um das Fach Religion erweiterte öffentliche Schule hier gleichziehen. Eine dadurch provozierte Umlenkung von Schülerströmen aus dem uneinheitlichen und schwer zu kontrollierenden Bereich arabo-islamischer Bildungseinrichtungen in die strukturierten Bahnen des staatlichen Schulsystems würde nach Meinung der Kommission dazu beitragen, gleiche Bedingungen für alle zu schaffen. Diese Argumentation übersieht jedoch, daß das

drückt. Die Notwendigkeit eines solchen Faches wurde dabei mit

sprechen, die von Boli/Ramirez (1987) und Meyer (1992) als Systemeigenschaft der modernen Schule herausgearbeitet wurden: Moralische Erziehung (hier in ihrer religiösen Variante) stellt für ein nationalstaatlich organisiertes Schulsystem ein unverzichtbares Mittel zur Erfüllung seiner für den Prozeß der Nationwerdung wesentlichen Sozialisations- und Integrationsfunktion dar.

3. Konfliktpunkte zwischen den Religionsgemeinschaften

Bevor die CNREF die beschriebenen Prinzipien des neuen Faches ausarbeitete, hatte sie die Meinung der verschiedenen Religionsgemeinschaften des Landes eingeholt. Dabei waren mehrere Konfliktpunkte zu Tage getreten.

Ein grundsätzliches Problem stellte die Frage dar, in welchem Maße die spezifischen Lehren der einzelnen Bruderschaften in den islamischen Religionsunterricht einbezogen werden sollten, die für ihre Anhängerschaft z.T. einen ebenso hohen Stellenwert besitzen wie der Koran und andere orthodoxe Quellen des Islams. Diesem Anliegen der Bruderschaften standen Vertreter der Reformisten und der Regierung jedoch ablehnend gegenüber: „Diese religiöse Erziehung muß sich, um nützlich zu sein, notwendigerweise auf den Koran und die Sunna gründen, außerhalb jeder Bezugnahme auf irgendeine bruderschaftliche Doktrin.“⁴

Bezüglich des vorgesehenen fakultativen Charakters des Religionsunterrichts erhoben sich aus den Reihen des bruderschaftlichen Islams Gegenstimmen, die dem Religionsunterricht einen obligatorischen Status verleihen wollten, so daß jeder Schüler zwar die Möglichkeit erhalte, in seiner eigenen Religion unterrichtet zu werden, ihm aber keine nichtreligiöse

Ersatzlösung eingeräumt würde. Dies widersprach der Meinung vieler anderer, die jedem Schüler, auch dem nichtgläubenden, eine freie Gewissensentscheidung garantieren wollten.

Im Abschlußbericht der Kommission wurde eindeutig die letztgenannte Position übernommen. Er sieht vor, daß der Religionsunterricht ausschließlich „auf der Basis der von den Eltern getroffenen Entscheidung“ (CNREF 1984a, 78) erteilt werden soll, wobei explizit auf die Möglichkeit einer späteren Revidierung dieser Entscheidung sowie auf das Angebot eines nichtreligiösen Ersatzfaches hingewiesen wird, das in Anlehnung an die französische Bildungstradition die Bezeichnung „morale laïque“ trägt.

Auseinandersetzungen gab es ebenfalls um die bis heute umstrittene Frage, ob und wie auf schulorganisatorischer Ebene für Angehörige religiöser Minderheiten das Recht auf eigenen Religionsunterricht zu gewährleisten sei. Tatsächlich scheint es fraglich, ob die Forderung der katholischen Kirche, daß auch ein einzelner Schüler und eine einzelne Schülerin einer Konfession in einer Klasse eigenen Religionsunterricht erhalten müsse, praktisch und politisch durchsetzbar ist. Könnte die katholische Kirche überhaupt flächendeckend mit geeignetem Lehrpersonal präsent sein? Müßte nicht der meist einzige Klassenraum automatisch der islamischen Klassenmehrheit zugesprochen werden? Zu dem von islamischer Seite gemachten Vorschlag, eine Mindestzahl von Schülern und Schülerinnen gleichen Bekenntnisses für die Erteilung von Religionsunterricht festzusetzen, nahm der Kommissionsbericht nicht eindeutig Stellung, wohl um in dieser sensiblen Frage keine zusätzlichen Konflikte zu schüren.

Auch bei der Frage der Unterrichtssprache traten Divergenzen zu Tage. Befürworteten einige Vertreter des reformistischen Islams entschieden die arabische Sprache, so schlugen Stimmen aus dem Lager der Bruderschaften die Verwendung der Nationalsprachen vor. Die katholische Seite dagegen betonte auch hier die Eigenkompetenz jeder Religionsgemeinschaft. Die von der CNREF schließlich vorgeschlagene Lösung dieses Problems lag in einer unbestimmten Kompromißformel: Einerseits sollte im Religionsunterricht die reguläre Unterrichtssprache verwendet werden,⁵ andererseits wurde dem Lehrer aber die Möglichkeit eingeräumt, auch die Sprache der „liturgischen Botschaft“ (CNREF 1984b, 60) seiner Religion zu berücksichtigen.

In Zusammenhang mit dem sprachlichen Problem stand auch das der Auswahl des Lehrpersonals. Von bruderschaftlicher Seite wurde betont, daß das Hauptkriterium für die Rekrutierung der Lehrkräfte die „Kenntnis der Religion und nicht die der arabischen Sprache“ (CNREF 1984b, 62) sein müsse. Diese Haltung widersprach den Grundprinzipien der islamischen Reformisten, die gerade in einer Rückbesinnung auf die (arabischen) Quellen des Islams und den Koran den wahren Kern ihrer Religion sehen. Die von der CNREF favorisierte Lösung folgte am ehesten der reformistischen Linie. Für den islamischen Religionsunterricht sollte zunächst auf die bereits im Schuldienst befindlichen Arabischlehrer zurückgegriffen werden, die zu einem großen Teil ein theologisches Studium in einem ara-

bischen Land absolviert haben. Die katholische Seite, die auch hier ihren Anspruch auf Autonomie artikuliert, wurde aufgefordert, ihr an den kirchlichen Privatschulen vorhandenes und gut ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung zu stellen.

Trotz der genannten Streitpunkte konnte sich die schließlich von der CNREF vorgelegte Konzeption in ihren wesentlichen Aspekten auf eine weitgehende Übereinstimmung stützen. Alle von ihr befragten religiösen Führer bekannnten sich zu den Prinzipien der Glaubens- und Gewissensfreiheit und traten grundsätzlich für die Einführung von islamischem und christlichem Religionsunterricht in die öffentliche Schule ein, so daß trotz z.T. tiefgreifender Divergenzen im Hinblick auf die konkrete Umsetzung des anvisierten Vorhabens der Eindruck entstand, daß in dieser Frage ein nationaler Konsens erzielt werden konnte.

4. Die Verschleppungsstrategie der Regierung und das Rahmengesetz von 1991

Ungeachtet dieser Sachlage wurden bei der Umsetzung der Planungen jahrelang keine Fortschritte erzielt. Die von Magassouba schon Ende 1985 geäußerte Vermutung, Staatspräsident Diouf habe eine vorläufige Aussetzung der Arbeit an dieser Reformmaßnahme angeordnet,⁶ drängte sich auf. Deshalb wurde schon bald, vor allem von der islamistischen Presse, der Vorwurf erhoben, die Regierung betreibe in dieser Frage eine bewußte Verschleppungspolitik. Der Hauptgrund für diese Haltung ist wohl in der Befürchtung laizistisch orientierter Regierungskreise zu sehen, daß die Einführung von Religionsunterricht in die öffentliche Schule als „Triumph des islamischen Fundamentalismus“ (Sylla 1992, 424) gewertet werden könnte.

Tatsächlich scheint die senegalesische Regierung vor dem Hintergrund einer neuen Dynamik des Islams und aus der Befürchtung heraus, daß durch Unterminierung der Laizität des Staates ihre eigene Machtstellung gefährdet werden könnte, den Entschluß gefaßt zu haben, die geplante Integration des Religionsunterrichts in das öffentliche Schulwesen - vorläufig oder endgültig - aufzugeben. Dies dokumentiert das neue Rahmengesetz für das Bildungswesen von 1991, in dem die Einführung von Religionsunterricht in die öffentliche Schule nicht mehr erwähnt wird.

Unter Berufung auf eine strikte Interpretation des Verfassungsprinzips der staatlichen Laizität wird jede Beteiligung der Religion am Bildungsauftrag der öffentlichen Schule kategorisch ausgeschlossen. Um die in erster Linie als Freiheit von der Religion verstandene individuelle Gewissensfreiheit zu schützen, wird so die Freiheit zur Religionsausübung in den privaten Bereich verwiesen. Wie diese Situation, die hinter früheren Regierungsbeschlüssen und den Erwartungen breiter Bevölkerungskreise zurückbleibt, von den verschiedenen bildungspolitischen Akteuren bewertet wird, soll der folgende Überblick kurz skizzieren.

5. Der aktuelle Diskussionsstand

5.1 Das Spektrum der Positionen auf islamischer Seite

Die Führer der islamischen Bruderschaften hatten sich von Beginn der Debatte an nie in vorderster Front für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule engagiert, da

sie eine generell skeptischere Haltung gegenüber modernen Schulstrukturen einnehmen als Vertreter des reformistischen Islams.⁷ Dies liegt u.a. darin begründet, daß eine durch moderne islamische Bildung aufgeklärte Anhängerschaft zu einer ernsthaften Bedrohung des Führungsanspruchs der Marabuts werden könnte, weil dieser wesentlich auf der Anerkennung von mystischem Geheimwissen beruht. Da das bildungspolitische Aktionsfeld der Bruderschaften zudem sehr stark auf die ländlichen Gebiete konzentriert ist, in denen die öffentlichen Schulstrukturen z.T. nur sehr rudimentär entwickelt sind, ist zu vermuten, daß die im neuen Gesetz vorgenommene Absteckung der Einflußgrenzen (säkulare Bildung durch den Staat, religiöse Bildung durch die Religionsgemeinschaften) auf einer pragmatischen Ebene nicht unbedingt den bildungspolitischen Strategien der Bruderschaften entgegensteht. In der Öffentlichkeit sprechen sich die Marabutshierarchien in ihrer Rolle als Fürsprecher der dem sufischen Islam angehörenden Bevölkerungsmassen jedoch stets für eine größere Rolle des Islams in Staat und Gesellschaft aus und unterstützen auf diese Weise die Forderung nach einer Berücksichtigung religiöser Bildung im öffentlichen Schulsystem.

Die reformistische Szene beurteilt die derzeitige Regelung der Frage des Religionsunterrichts entsprechend ihrer eher regierungsnahen Haltung nicht allzu kritisch. Moustapha Sy, der Präsident eines großen Dachverbandes von arabischen Schulen, bewertet die im neuen Gesetz vorgesehene Unterstützung des religiösen Privatschulensektors als

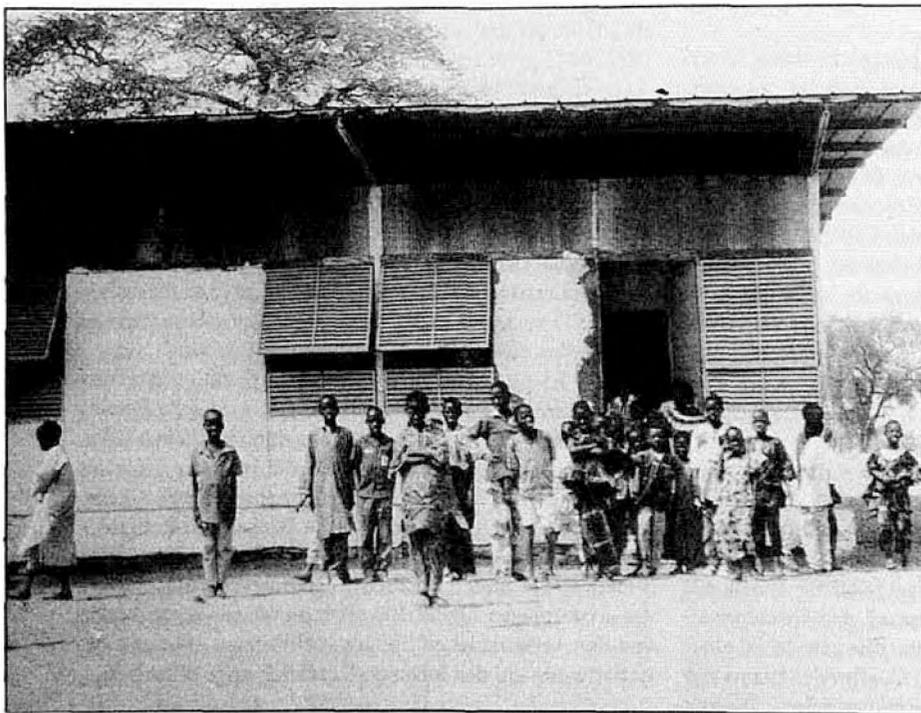
Erziehung im Moment nicht in die Hand nehmen.⁸ Sy interpretiert die derzeitige Gesetzeslage jedoch nicht als eine endgültige Ablehnung der Integrationsforderung, sondern geht davon aus, daß sich langfristig die wissenschaftlich fundierte Einsicht in der Bildungspolitik durchsetzen wird, daß nur eine die religiöse Dimension einschließende Bildung allen Bedürfnissen der Heranwachsenden gerecht werden kann.

Das islamistische Lager hatte schon sehr früh aus der Forderung nach Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen ein zentrales Thema seiner publizistischen Agitation gegen den laizistischen Staat und die ihm zugrundeliegenden westlichen Werte gemacht. Allerdings unterscheiden sich die Vorstellungen der Islamisten von einem solchen Schulfach deutlich von den durch die CNREF festgelegten Prinzipien. So lehnen islamistische Vertreter den geplanten fakultativen Charakter dieses Faches entschieden ab: „Kein Muslim hat das Recht, in Unkenntnis seiner Religion zu sein“ (Lô o.J., 11). Die Regierungspolitik bezüglich des Religionsunterrichts stellt in ihren Augen nichts anderes als ein „teuflisches Manöver“ (Touré 1987, 13) dar, das letztlich nur dem Ziel dienen soll, den Kampf der früheren laizistischen Kolonisatoren gegen die arabo-islamische Bildung fortzusetzen.

5.2 Die Haltung der katholischen Kirche

Die Regelung des Rahmengesetzes von 1991 wird von der katholischen Kirche als Übernahme ihrer eigenen Position gewertet und dementsprechend klar befürwortet. Die katholische Bischofskonferenz hatte gegenüber der CNREF zwar grundsätzlich für die Einführung religiöser Bildung in das öffentliche Schulsystem plädiert, verstand darunter jedoch ausschließlich die Bereitstellung eines räumlichen und zeitlichen Rahmens durch die staatliche Schule ohne Einbindung des neuen Faches in das staatlich kontrollierte Curriculum. Obwohl dieses international sehr verbreitete Modell eines additiven Religionsunterrichts⁹ im Rahmengesetz von 1991 nicht erwähnt wird, wird es bezüglich des katholischen Religionsunterrichts vereinzelt praktiziert.¹⁰

Einen in den offiziellen Lehrplan integrierten religiösen Unterricht lehnt die katholische Kirche ab, da sie befürchtet, daß ein solches Engage-



Schüler einer traditionellen Koranschule

einen Gewinn und akzeptiert den gleichzeitigen Ausschluß des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule: „Die öffentliche Schule kann die religiöse

ment des Staates in religiösen Fragen letztlich der Stellung der christlichen Minderheit empfindlich schaden und den Einfluß des Islams deutlich stärken würde. So wird u.a. die Möglichkeit, daß ein islamischer Religionsunterricht

über den Umweg des offiziellen Curriculums auch Eingang in das private katholische Bildungswesen beanspruchen könnte, in internen Diskussionen als eine ernste Bedrohung der Identität der katholischen Schulen bewertet.¹¹ Vor diesem Hintergrund pocht die katholische Kirche im Senegal energisch auf die Einhaltung der republikanischen Grundrechte und der staatlichen Laizität, die sie nicht als „eine systematische Opposition gegen die Religion“ (Conférence des évêques 1984, 1), sondern als Förderung der religiösen Entfaltungsmöglichkeiten durch den Staat bei gleichzeitiger Wahrung einer strikten Neutralität gegenüber den Religionsgemeinschaften versteht.

5.3 Die Standpunkte der politischen Parteien

Da die seit der Unabhängigkeit regierende Sozialistische Partei (PS) das politische System Senegals schon sehr früh für ein Mehrparteiensystem zu öffnen begann, existiert heute ein breites Spektrum von Oppositionsparteien, unter denen jedoch nur die Demokratische Partei Senegals (PDS) unter ihrem Führer Abdoulaye Wade über eine etwas breitere soziale Basis verfügt. Alle politischen Parteien bekennen sich grundsätzlich zur Laizität des Staates, interpretieren dieses Verfassungsprinzip jedoch auf sehr unterschiedliche Weise. Iba Der Thiam, heute Führer der Partei CDP/Garabgi, wirft der Regierung vor, mit ihrem von Frankreich ererbten Radikallaizismus an „einer vollkommen überholten Konzeption von Laizismus“¹² festzuhalten. Wie er tritt auch Abdoulaye Wade für eine „positive, von jeder anti-konfessionellen Vorstellung befreite Laizität“ (Magassouba 1985, 147) ein.

Die Kritik von Vertretern des marxistischen Lagers geht in die entgegengesetzte Richtung. Sie werfen der Regierungspartei vor, durch fortwährende Konzessionen gegenüber den Marabuts die Laizität des Staates permanent zu unterlaufen und sich der Religion im Interesse der herrschenden Klasse als Unterdrückungsinstrument gegen das Volk zu bedienen. Stattdessen wollen einige marxistische Parteien die Religion auf eine rein private Kulturercheinung beschränkt sehen. Andere plädieren hingegen für einen modernisierten, kommunistisch inspirierten Staatsislam, der mittels religiöser Bildung die Emanzipation der in Abhängigkeit von ihren religiösen Führern gehaltenen Massen fördern soll.

Andere Parteien wiederum fordern ebenfalls den Ausbau religiöser Bildung, nehmen jedoch im Unterschied zur letztgenannten Position einen probruderschaftlichen und

modernitätsskeptischen Standpunkt ein.

Aus den variierenden Interpretationen des Laizitätsprinzips durch die verschiedenen Parteien ergeben sich also sehr unterschiedliche bildungspolitische Schlußfolgerungen: Halten die regierenden Sozialisten weiterhin daran fest, Reli-



Eine öffentliche Grundschule in einem senegalesischen Dorf

gionsunterricht nicht in öffentliche Bildung einzubeziehen, so fordern andere Parteien eine „weichere“ Interpretation der Laizität, welche die Integration religiöser Bildung - in der vom jeweiligen innerislamischen Standpunkt der Partei akzentuierten Version - in die öffentlichen Schulstrukturen ermöglichen sollte. Orthodox-marxistische Vertreter sehen hingegen in der Regierungspolitik eine religiös korrumpierte Haltung, die noch einer endgültigen Säkularisierung bedürfe.

6. Die globale Perspektive

Es lohnt sich, die beschriebene Debatte um öffentlichen Religionsunterricht im Senegal in einen globalen Zusammenhang zu stellen. Der Vorteil einer solchen makroanalytischen Perspektive ist, daß sie tieferliegende Problemkonstellationen erkennbar macht, indem sie national verengte Betrachtungsweisen aufbricht und der zunehmenden „Internationalisierung der Schulentwicklung“ (Adick 1995, 2) Rechnung trägt. Moderne Schulformen haben sich nicht nur in den letzten 200 Jahren über den ganzen Globus verbreitet¹³, sondern ähneln sich heute auch weltweit in ihren inhaltlichen und funktionalen Grundstrukturen. Dies belegen z.B. die empirisch gestützten Studien der Stanforder Forschungsgruppe um John Meyer. Sie konnten u.a. zeigen, daß sich die langfristige Entwicklung staatlicher Primarschullehrpläne weltweit in erheblichen Maße nach einem globalen Curriculummodell richtet (Meyer 1992).

Nach ihren Forschungsergebnissen gehört zu den fast

überall anzutreffenden curricularen Grundkategorien auch der Bereich Werteeziehung, der jedoch nur in 63 % der Staaten - hauptsächlich in der islamischen Welt und in Mitteleuropa - durch Religionsunterricht abgedeckt wird (Meyer 1992, 145). In den im Erhebungszeitraum noch sozialistischen Staaten Osteuropas und in den USA wurde die Werteeziehung nicht auf ein separates Fach konzentriert, sondern der schulischen Erziehung als ganzer übertragen. In anderen Ländern wiederum, zu denen viele asiatische

Neutralität des Staates eine säkulare Weltanschauung privilegiert wird, was zu Gegenreaktionen führen kann. Denn der Ausschluß aller religiösen Entfaltungsmöglichkeiten aus der öffentlichen Schule leistet Entfremdungsprozessen Vorschub, die einen Rückzug auf traditionelle religiöse Werte provozieren können.

Die traditionell-religiöse Position

Von einem traditionell-religiösen Standpunkt aus wird die

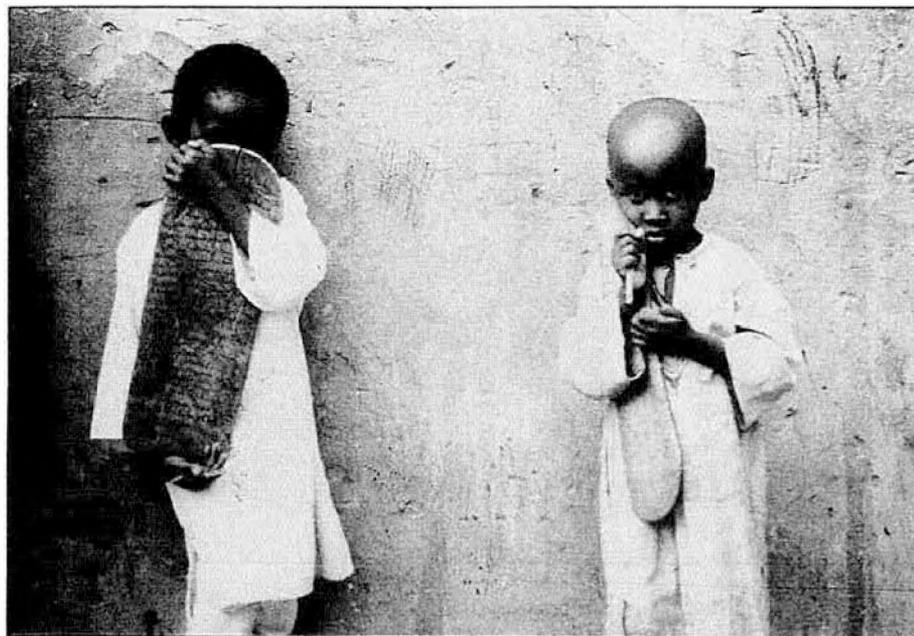
Religion als tragendes moralisches Fundament der Gesellschaft gesehen und die Verbindlichkeit religiöser Normen und Werte den Freiheitsrechten des Individuums vorangestellt. Eine radikale Version dieser Position stellt die kleine islamistische Bewegung dar, welche die Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der modernen Gesellschaft frontal bekämpft und die Unterordnung staatlicher Bildung unter die absolute Autorität der Religion verlangt. Eine moderatere Variante der traditionell-religiösen Position wird von konservativen Teilen der Marabuthierarchien und ihren Anhängern sowie den ihnen nahestehenden Parteien unterstützt. Sie begreifen die Religion als gesellschaftliche Bindungsmacht, der es zukommt,

den Handlungsrahmen des säkularen Staates abzustecken, dessen Existenzberechtigung sie jedoch nicht grundsätzlich in Zweifel ziehen.

Die pluralistisch-vermittelnde Position

Der im reformistischen und katholischen Privatschulsektor praktizierte Religionsunterricht läßt einen pluralistisch-vermittelnden Standpunkt erkennen. Er ist in den curricularen Zusammenhang säkularer Fächer eingebettet und zeichnet sich durch eine grundsätzliche Wertschätzung des Individuums und seiner Rechte aus. An den Privatschulen wird zwar nur Unterricht in der jeweils eigenen Religion erteilt, jedem Schüler soll aber die Entscheidung über seinen Glauben und den ihm erteilten Religionsunterricht prinzipiell selbst überlassen sein. Auch die bildungspolitischen Optionen von reformistischen und katholischen Vertretern bezüglich einer Integration religiöser Bildung in die öffentliche Schule zeugen von einer Haltung, die den religiösen Pluralismus grundsätzlich anerkennt. Im Falle der katholischen Kirche wäre eine andere Position vor dem Hintergrund ihrer Situation als - potentiell bedrohte - Minorität auch politisch äußerst unklug.

Im Unterschied zum Senegal befinden sich die christlichen Kirchen in Deutschland als Mehrheitsreligion in einer Position der Stärke. Lange Zeit vertraten sie einen traditionell-religiösen Standpunkt, bevor sie im Zuge der fortschrei-



GrundschulInnen auf dem Schulhof

Staaten und Frankreich gehören, wurde der Religionsunterricht im Laufe der Bildungsgeschichte durch ein säkulares Werteeziehungsfach ersetzt. Diese „französische Lösung“ wirkte sich auch auf die Bildungssysteme der ehemaligen französischen Kolonien aus.

Die radikal-laizistische Haltung der senegalesischen Regierung in der Frage des öffentlichen Religionsunterrichts hat im internationalen Kontext also durchaus Parallelen. Aber auch zwei weitere Grundpositionen der senegalesischen Debatte, die ich als traditionell-religiös bzw. als pluralistisch-vermittelnd bezeichne, finden sich in anderen Ländern wieder, wie ein Vergleich mit der von Leschinsky (1990) beschriebenen Geschichte der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule in Deutschland zeigt. Es liegt also nahe, daß diese drei Standpunkte, die ich nun skizzieren will, zum globalen Grundrepertoire ideologischer Strategien gehören, die zur Ausgestaltung des Verhältnisses von Religion und staatlich-säkularer Schule im heutigen Weltsystem verwendet werden.

Die radikal-laizistische Position

Die aktuelle Schulgesetzgebung im Senegal dokumentiert, daß die dortige staatliche Schulpolitik noch immer einem kompromißlosen Laizismus *à la française* verpflichtet ist. Dieser birgt die Gefahr, daß im Namen der religiösen

tenden Säkularisierung und Individualisierung der Gesellschaft ihren früheren Anspruch auf umfassende schulpolitische Einflußnahme einschränken. Auch wenn der Kampf um Relikte dieses Einflusses mitunter noch hohe Wellen schlagen und traditionelle Argumentationen auf den Plan rufen kann, wie die jüngsten Auseinandersetzungen um die Kruzifixe in bayrischen Schulen zeigen, so haben sich die Kirchen in Deutschland im bildungspolitischen Bereich heute grundsätzlich eine individualistisch-pluralistische Sichtweise zu eigen gemacht.¹⁴ Charakteristisch für die Haltung der christlichen Kirchen in Deutschland ist jedoch auch, daß sie an dem durch das Grundgesetz garantierten konfessionsgebundenen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen festhalten.

Die multireligiös-vergleichende Position

Von der beschriebenen pluralistisch-vermittelnden Haltung muß noch eine vierte Position abgegrenzt werden, die bisher noch nicht angesprochen wurde, da sie meiner Kenntnis nach in der senegalesischen Debatte nicht präsent ist. Sie besteht in der Sicherstellung einer für alle Schüler einheitlichen ethisch-religiösen Komponente öffentlicher Bildung, jedoch ohne Bindung an ein konkretes Bekenntnis. Ein Beispiel für eine solche multireligiös-vergleichende Lösung ist das in Brandenburg vorgeschlagene neue Wert-erziehungsfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“, das als Alternative zum konfessionell gebundenen Religionsunterricht konzipiert ist.¹⁵ Dieses Fach soll sicherstellen, daß der Bereich verbindlicher Wertorientierungen und religiöser Fragen nicht wie in strikt laizistischen Staaten aus der Schule ausgeschlossen wird. Zugleich soll es aber auch der religiösen und weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft durch eine kritisch-vergleichende Betrachtungsweise Rechnung tragen, ohne die Schüler nach Bekenntnissen aufzuteilen.

7. Ausblick

Ist diese vierte Position ein gangbarer Weg für die Zukunft? Im internationalen Rahmen scheint sie noch wenig verbreitet zu sein, und auch in Brandenburg hat sich von Seiten der Kirchen inzwischen Widerstand gegen das neue Fach geregigt. Tatsächlich stellt sich die Frage, wie schnell ein multireligiös-vergleichender Religionsunterricht die Grenze erreicht, hinter der eine neutral-vergleichende Behandlung religiöser Inhalte nicht mehr mit der religiösen Überzeugungen innewohnenden Verbindlichkeit in Einklang zu bringen ist. Oder anders gefragt: Kann eine staatlich verantwortete religiöse

Erziehung, die auf der Gleichbehandlung mehrerer (aller?) Religionen beruht, tatsächlich die Bedürfnisse der Glaubensgemeinschaften nach religiöser Erziehung und Sozialisation befriedigen?

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß religiöse Heterogenität eine nicht zu umgehende Herausforderung für öffentliche Bildung in vielen Teilen der Welt darstellt, die nach neuen Antworten verlangt. Diese Herausforderung wird zudem in dem Maße zu einem universalen Phänomen werden, in dem sich das Bewußtsein des Eingebundenseins in globale gesellschaftliche Bezüge durchsetzen kann. Die heutigen nationalen Bildungssysteme werden zukünftig immer weniger darauf verzichten können, das Problem des Verhältnisses von Religion und öffentlichem Schulwesen als ein globales zu betrachten und trotz unterschiedlicher historischer Hintergründe die Situation in anderen Staaten mitzubedenken.

Im Senegal bleibt abzuwarten, welche der beschriebenen Positionen sich langfristig durchsetzen wird. Außer Diskussion scheint jedoch eine multireligiös-vergleichende Lösung für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen zu stehen, u.a. deshalb, weil der Säkularisierungs- und Individualisierungsprozeß nicht so weit fortgeschritten ist wie etwa in Deutschland. Ob und gegebenenfalls unter welchen gesellschaftspolitischen Risiken dieser Prozeß im Senegal weitergehen wird, scheint nicht zuletzt davon abzuhängen, ob sich in der Frage des öffentlichen Religionsunterrichts eine pluralistisch-vermittelnde Haltung durchzusetzen vermag,



Eine Schulklasse einer öffentlichen Grundschule

die von der heute dominanten radikal-laizistischen Position abbrückt, nicht um die individuelle Religionsfreiheit einzuschränken, sondern um ihr auch im Sinne einer Freiheit zur Religionsausübung volle Geltung zu verschaffen.

Literatur:

- Adick, Christel:** Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn / München 1992 (Internationale Gegenwart, Bd.9). zugl.: Habilitation. Siegen 1992.
- Adick, Christel:** Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: Hans-Günter Rolff (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.
- Asdonk, Ben:** Zum Verhältnis von Religion und moderner Schule. Aktuelle Diskussionen im Senegal um die Einführung von Religionsunterricht in das öffentliche Schulwesen. Egelsbach / Frankfurt / St. Peter Port. Mikroedition (erscheint Ende 1995).
- Badiane, Ousmane:** L'Islam au Sénégal. contribution à l'étude des rapports entre religion et politique. mémoire de maîtrise. département de philosophie de la faculté des Lettres et sciences humaines à l'Université Cheikh Anta Diop. Dakar 1991/92 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Boli, John / Francisco O. Ramirez:** The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education* 60 (1987), S. 2-17.
- Cruise O'Brien, Donal B.:** Le talibé mouride. La soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise. In: *Cahiers d'Etudes Africaines* (1970) 40, S. 562-578.
- Diatta, Oumar:** Un voeu: l'enseignement religieux à l'école dès la rentrée. In: *Le Soleil* (31.07.1987), o. Seitenangabe.
- Endres, Gerhard:** E&W-Gespräch zum Religionsunterricht. Ein Stück Sauersteinfunktion. Interview mit Jürgen Lott. In: *Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (1994) 7/8, S. 21-22.
- Leschinsky, Achim:** Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens - Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung* 38 (1990) 1, S. 3-23.
- Lô, Sidi:** Ecole Nouvelle. Réflexions sur l'introduction de l'éducation religieuse. In: *Le Musulman*, (o. Jahr) 19, S. 10-11.
- Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale.** In: *Journal Officiel de la République du Sénégal* 136 (06.04.1991) 5401, S. 107-111 (= Rahmengesetz 1991).
- Magassouba, Moriba:** L'Islam au Sénégal. Demain les mollahs? Paris 1985.
- Meyer, John W. / David H. Kamens / Aaron Benavot (Hg.):** School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Washington / London 1992 (Studies in Curriculum History Series, Nr.19).
- Ndiaye, Mamadou:** L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal. Hrsg. vom Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques. Istanbul 1985.
- Rahmengesetz 1991 s. Loi**
- Samb, Babacar:** Le rôle des associations islamiques dans la régulation politique et sociale en milieu urbain au Sénégal. In: *Université de Dakar* (Hg.): *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*. Dakar 1989, S. 95-105.
- Sylla, Abdou:** L'Ecole: quelle réforme? In: *Momar Coumba Diop* (Hg.): *Sénégal. Trajectoires d'un Etat*. Dakar / Paris 1992, S. 379-429.
- Thiam, Iba Der:** L'école nouvelle. In: *Waraango* 7 (1984), S. 22-24.
- Thomas, R. M.:** Religious Education. In: *Torstien Husén / Neville Postlethwaite* (Hg.): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford 1994 (2. Aufl.), Bd. 7, S. 4995-5008.
- Touré, Mamadou:** L'Éducation islamique. Un moyen d'unir les musulmans. In: *Le Musulman* (1987) 22, S. 12-13.
- Wiegelmann, Ulrike:** Die Koranschule - eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 5, S. 803-820.

Weitere unveröffentlichte Quellen

- Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF):** Rapport Général. Dakar 05.08.1981 - 06.08.1984. Bd. 1 (= CNREF, 1984a) und Bd. 2 (= CNREF, 1984b).
- Conférence des évêques du Sénégal:** L'enseignement religieux dans les écoles. Dakar 03.02.1984 (= *Conférence des évêques* 1984).
- Direction Nationale de l'Enseignement Privé Catholique:** Rapport de Synthèse sur l'introduction de l'Enseignement Religieux dans le système éducatif au Sénégal. Dakar 1987 (= *Direction Nationale* 1987).

Anmerkungen

- * Der Artikel basiert auf meiner Examensarbeit, die Ende 1995 als Mikroedition erscheinen wird.
- 1 Im Jahre 1984 zieht der damalige Erziehungsminister Iba Der Thiam eine desillusionierende Bilanz der bis dahin unternommenen Reformversuche: „Man hat zwar die Unterrichtsinhalte 'senegalisiert', aber indem man Paul und Valéry durch Doudou und Fatou ersetzt, nimmt man keine wirkliche Anpassung vor“ (Thiam 1984, 23). Dieses und alle folgenden Zitate aus französischsprachigen Quellen wurden von mir ins Deutsche übersetzt.
- 2 Ndiaye (1985) und Wiegelmann (1994) bieten genauere Informationen über den vielschichtigen arabo-islamischen Privatschulensektor.
- 3 Der Kalif der islamischen Bruderschaft der Layènes begründet die Notwendigkeit der religiösen Werteerziehung mit der moralischen Pflicht, die Jugend vor den „negativen Werten, die von den sogenannten modernen Gesellschaften verbreitet werden,“ zu schützen (CNREF 1984b, 62).
- 4 So Thiam auf einem Studientag im Juli 1987 (zitiert nach Diatta 1987, o.S.).
- 5 Diese allgemeine Formulierung, die keine Sprache explizit nennt, läßt den Gedanken an eine mögliche Öffnung der französischsprachigen Schule für die afrikanischen Nationalsprachen erkennen.
- 6 Vgl. Magassouba 1985, 185.
- 7 Vgl. Cruise O'Brien 1970, 578.
- 8 Aus einem Interview, das ich am 30.03.94 mit Moustapha Sy führte.
- 9 Vgl. Thomas 1994, 4998.
- 10 Der Leiter des katholischen Privatschulwesens des Erzbistums Dakar, Léopold Cabral, berichtete in einem Interview, das ich am 31.03.94 mit ihm führte, daß von der katholischen Kirche entsandte Lehrkräfte bereits in mehreren Gymnasien in Dakar Religionsunterricht außerhalb des offiziellen Lehrplans erteilen.
- 11 Vgl. *Direction Nationale* 1987.
- 12 Aus einem Interview, das ich am 31.03.94 mit Iba Der Thiam führte.
- 13 Diese „Universalisierung der modernen Schule“ wird ausführlich von Adick (1992) beschrieben.
- 14 Zur Begründung dieser Einschätzung sei nochmals auf Leschinsky (1990) verwiesen.
- 15 Vgl. Endres (1994). Thomas (1994, 5000) nennt als ein weiteres Beispiel für einen solchen „comparative religion approach“ den Religionsunterricht in staatlichen Schulen in Schweden.



Ben Asdonk, geb. 1967, Lehramtsstudium der Fächer Pädagogik, Französisch und Kath. Theologie an den Universitäten Bonn und Münster, Auslandsaufenthalte in Frankreich und Senegal, z.Zt. Wiss. Hilfskraft am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Mitarbeit beim dortigen Arbeitsschwerpunkt Senegal unter Leitung von Prof. Dr. Jens Naumann.