

Haben die Taliban eine Bildungsstrategie? Zur Mikrobildungspolitik einer Aufstandsbewegung

RÜDIGER BLUMÖR*

Abstract

After 9/11, the Taleban movement established itself again in Afghanistan, and the number of suicide attacks steadily increased. Schools became a battlefield for influence between the state and insurgents. The paper explores the roots of militancy and violence against schools. As suicide attacks have become part of the Taleban's military strategy, the education background of suicide bombers is examined. Recent studies allow a brief sketch of the mindset and attitudes of the Taleban movement towards education. At the same time, madrasas, religious education institutions, are linked to international terrorism. They are suspected of fostering fundamentalist views and training Taleban fighters. This has led to misconceptions about madrasa education in general and its role in Afghanistan in particular. The misconceptions about the role of madrasas in Afghanistan are analysed and the efforts of the Afghan Ministry of Education to reform Islamic education discussed. Even when the crisis over schools was at its height, negotiations between the communities and the local Taliban continued. It thus remains to be seen whether the reopening of schools indicates greater flexibility towards education on the part of the majority of the Taleban.

Keywords:

Taleban movement, Islamic education, madrasas, violence against schools

Einleitung

1968 wird in Zangiabad, einem Dorf in der Provinz Kandahar Abdul Salam Zaeef, geboren. Seine Eltern schicken ihn zunächst auf eine *madrasa* (islamische Bildungseinrichtung) im Dorf. Nach dem Tod seiner Eltern sorgen seine Verwandten für den Besuch einer öffentlichen Schule in Kandahar.

* Rüdiger Blumör, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), Eschborn; ruediger.blumoer@giz.de

Hier schließt er die vierte Klasse erfolgreich ab. Nach der April-Revolution 1978, der Machtübernahme der Demokratischen Volkspartei Afghanistans und dem Beginn des bewaffneten islamistisch orientierten Widerstands flieht die Familie nach Balutschistan in Pakistan. Abdul Salam Zaeef ist zu diesem Zeitpunkt elf Jahre alt. Er verbringt die nächsten drei Jahre im Flüchtlingslager Panjpayi westlich von Quetta und besucht regelmäßig eine *madrasa*. In der siebten Klasse ist er Jahrgangsbester, und in der achten Klasse ist er Klassensprecher. Er hat Freude am Lernen, und die wird ihn ein Leben lang begleiten, wie er in seiner Biographie festhält. 1983 kehrt Abdul Salam Zaeef im Alter von 15 Jahren nach Kandahar zurück, allerdings nicht, um seine Schulbildung fortzusetzen, sondern um sich dem Dschihad anzuschließen. In der Rückschau erinnert er sich an seine Zeit als Mudschahid als „glückliches Leben“. Er ist ein Taliban der ersten Stunde und während der Herrschaft der Taliban in verschiedenen Ämtern tätig, zuletzt als Botschafter in Islamabad. In den Jahren von 2002 bis 2005 war er in Guantanamo inhaftiert.

Mit den Schlaglichtern aus der Biographie von Abdul Salam Zaeef (2010), einem führenden Taliban aus den Anfangszeiten der Bewegung, wird eine weitgehende *terra incognita* betreten. Es liegen inzwischen rudimentäre Kenntnisse über die Vorstellungen und Einstellungen der Talibanbewegung zu Bildung vor, ein umfassendes Bild lässt sich aus den Puzzleteilen aber noch nicht zusammensetzen. Als Ausgangspunkt für diesen Artikel¹ dient ein Gewaltphänomen in Afghanistan nach 2002: eine Zunahme der Gewalt gegen Schulen, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte bis ungefähr 2009. Ab etwa 2010 geht die Gewalt gegen Schulen zurück, gleichzeitig steigt aber die Gewalt gegen Zivilisten bis heute landesweit an.

Ziel dieses Artikels ist es, mit Rückgriff auf aktuelle Studien über die Talibanbewegung einen Erklärungsversuch für dieses Phänomen zu unternehmen. Im Mittelpunkt stehen Fragen zu dem Bildungshintergrund von Selbstmordattentätern in Afghanistan, dem Zusammenhang von Bildung und Militanz und der Rolle der religiösen Bildung im Verständnis der Talibanbewegung wie auch im afghanischen Bildungssystem insgesamt. Zur besseren Verortung wird ein kurzer Überblick über die religiöse Bildung in Afghanistan, die Bedeutung von *madrasas* und aktuelle Bemühungen des Bildungsministeriums zur Reform der religiösen Bildung gegeben, ohne dass dabei auf die aktuelle umfassende Bildungsreform, in die die *madrasa*-Reform eingebettet ist, ausführlich eingegangen werden kann.² Die Be-

¹ Für die kritische Kommentierung einer ersten Fassung dieses Artikels geht der Dank des Autors an Conrad Schetter, Susanne Thiel und Annerose Weißert-Hartmann.

² Zur Bildungsreform nach 2002 siehe Packer et al. (2010) und Rasmussen (2012).

schäftigung mit den Bildungsvorstellungen der Talibanbewegung wird von den Fragen nach dem gesellschaftlichen Stellenwert religiöser Bildung und der Rolle der *madrasas* geleitet.³

Die Gewalt gegen Schulen und die Rückkehr der Taliban

In der Geschichte Afghanistans besuchte zu keinem Zeitpunkt eine größere Anzahl an Kindern eine Schule als dies heute der Fall ist. Zu den Erfolgsgeschichten in Afghanistan gehört die stetige Zunahme von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen nach 2002. Waren 2002 noch weniger als eine Million Kinder eingeschult, so stieg die Zahl bis 2010 auf über acht Millionen an, obwohl nach wie vor mehr als 40 Prozent der Kinder im schulfähigen Alter nicht die Schule besuchen. Der erweiterte Zugang zur Bildung wurde von der internationalen Gemeinschaft mit Wohlwollen unterstützt und trug wesentlich zur Legitimation des Bildungsministeriums und der afghanischen Regierung bei.

Im Schatten dieser Entwicklung machte sich ab 2005 eine gegenläufige Tendenz bemerkbar. Mit dem Wiedererstarken der Talibanbewegung nahm auch die Gewalt gegen Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zu. Nach zunächst vereinzelt Medienberichten wies eine Studie von Human Rights Watch vom Juli 2006 auf die zunehmende Gewalt gegen Schulen hin (Human Rights Watch 2006). 2009 erschien im Auftrag des afghanischen Bildungsministeriums und der Weltbank eine weitere Studie von CARE, die internationale Beachtung fand (Glad 2009). Ein Jahr später schließlich veröffentlichte UNESCO die Vergleichsstudie „Education under Attack“ (O'Malley 2010) mit insgesamt 32 Fallstudien, Afghanistan eingeschlossen. Spätestens jetzt wurde die internationale Öffentlichkeit auf die Gewalt gegen Schulen als weltweites Phänomen und das Ausmaß in Afghanistan aufmerksam.

Zwischen Januar 2006 und Dezember 2008 registrierte das afghanische Bildungsministerium insgesamt 1.153 Gewaltangriffe gegen Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler. Sie umfassen Brand- und Bombenanschläge⁴, Attacken mit Granaten, Morddrohungen (*night letters*⁵) und Mor-

³ Für ein besseres Verständnis wäre die Einbettung von Bildungsvorstellungen in die von der Religion geprägten sozialen Vorstellungsschemata hilfreich. Denn der Islam hat seinen festen Platz im gesellschaftlichen Gefüge und im Alltag der Menschen in Afghanistan. Eine derart umfassende Analyse kann hier allerdings nicht erwartet werden.

⁴ Sie werden meist mit unkonventionellen Brand- und Sprengvorrichtungen (Improvised Explosive Device, IED) vorgenommen. Hierzu zählen Autobomben (Vehicle-Borne IED) und Selbstmordattentate mit Bomben (Body-Borne IED).

de. Zwischen Januar 2006 und April 2008 wurden 103 Schulleiter und Lehrer sowie 110 Schülerinnen und Schüler getötet. Bis Juni 2009 mussten 695 Schulen geschlossen werden. Die Provinzen Helmand, Kandahar und Zabul im Süden und die Grenzprovinzen zu Pakistan hatten die meisten Schulschließungen zu verzeichnen.

Aus Befragungen der betroffenen Bevölkerung (Glad 2009) geht hervor, dass für die Gewalttaten die Taliban und kriminelle Gruppen in etwa zu gleichen Anteilen verantwortlich gemacht werden. Darüber hinaus berichtet Glad, dass Schulen bei militärischen Operationen durch das afghanische Militär und der NATO-geführten International Security Assistance Force (ISAF) zu Schaden kamen, was von der *United Nations Assistance Mission in Afghanistan* (UNAMA 2012) bestätigt wird. Derartige Vorfälle werden in der Regel als „Kollateralschaden“ (UNAMA 2012: 38) bezeichnet.

Zu den Motiven der Talibanbewegung für die Gewalt gegen Schulen gibt Glad (2009) einige Hinweise: 40 Prozent der attackierten Schulen waren Mädchenschulen, 28 Prozent Jungenschulen und 32 Prozent Jungen- und Mädchenschulen. Unter Berücksichtigung der Gesamtzahl von Mädchen- und Jungenschulen schlussfolgert Glad, dass auf 19 Prozent aller Schulen (das sind die Mädchenschulen) 40 Prozent der Gewaltangriffe erfolgten. „[...] a clear sign that girls' education is deliberately under fire“ (Glad 2009: 33). Des Weiteren wurden nach der Analyse von Glad mehr öffentliche Regierungsschulen angegriffen als Schulen mit privaten Trägern oder von Nichtregierungsorganisationen unterstützte Schulen. Von Angriffen auf *madradas* berichtet Glad nicht. Bereits die Studie von Human Rights Watch legt die Vermutung nahe, dass Regierungsschulen als Stellvertreter der Regierung und staatliches Symbol angesehen und von der Talibanbewegung angegriffen werden.⁶ Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter werden von der Talibanbewegung der Kollaboration mit der Regierung bezichtigt. In Drohbriefen werden sie aufgefordert, ihren Beruf aufzugeben und die Schule zu verlassen. Der Verhaltenskodex (*layha*) der Talibanbewegung von 2006 rechtfertigt ausdrücklich die Schließung von Regierungsschulen, gegebenenfalls ihre Zerstörung und die Bestrafung von Lehrkräften in Regierungsschulen: „... if a teacher or mullah continues to instruct contrary to the principles of Islam, the district commander or group leader must kill him.“ (zit. nach Clark 2011: 14). Für Giustozzi und Franco (2011) ist die

⁵ Die Morddrohungen wurden in sogenannten *night letters* an Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Lehrkräfte verschickt.

⁶ Bereits in den 1980er Jahren waren Schulen als Repräsentantinnen der kommunistischen Regierung Ziel von Angriffen der Mudschahidin (Dadfar 1999: 87).

Zunahme der Gewalt gegen Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler ein deutliches Zeichen für das Wiedererstarken der Talibanbewegung nach 2001.

Doch ab etwa Mitte 2010 kam es zu einer gegenläufigen Entwicklung bei den Gewalthandlungen. Einerseits stieg zwischen 2007 und 2011 die Gewalt ständig an, gemessen an den Toten unter der Zivilbevölkerung. UNAMA (2012) registrierte 2011 insgesamt 3.021 getötete Zivilisten, eine Zunahme um 8 Prozent im Vergleich zu 2010 (2.790 Tote) und eine Zunahme um 25 Prozent im Vergleich zu 2009 (2.412 Tote). Seit 2007 sind insgesamt 11.864 Zivilpersonen bei Gewaltanschlägen getötet worden. UNAMA macht in erster Linie die Talibanbewegung für die Eskalation der Gewalt verantwortlich. So sollen 77 Prozent der Toten unter der Zivilbevölkerung (2.332 Tote) im Jahr 2011 von der Talibanbewegung verschuldet worden sein. Sie nutzte häufiger unkonventionelle Sprengvorrichtungen, verübte mehr Selbstmordattentate mit einer größeren Anzahl ziviler Opfer und führte mehr gezielte Attentate auf Zivilisten aus. Allein bei Selbstmordanschlägen ist ein dramatischer Anstieg von 2010 auf 2011 um 80 Prozent festzustellen.

Andererseits geht die Gewalt gegen Schulen auffallend zurück. UNAMA (2012) berichtet von nur noch 28 bestätigten Angriffen auf Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler im Jahr 2011.⁷ Eine fast gleich große Anzahl von Vorfällen (24), bei denen Schulen durch militärische Operationen des afghanischen Militärs oder von ISAF zu Schaden kamen, wurde von den UN bestätigt (UNAMA 2012). Bevor den Gründen für die Abnahme der Gewalt gegen Schulen nachgegangen wird, soll im folgenden Abschnitt kurz die Frage nach dem Bildungshintergrund der Selbstmordattentäter in Afghanistan beleuchtet werden. Zudem soll als Hintergrund für die Rolle der *madrasas* kurz auf den Zusammenhang von Bildung und Militanz eingegangen werden.

Madrasas und Militanz – wer sind die Selbstmordattentäter?

Selbstmordattentate sind in Afghanistan ein neues Phänomen des letzten Jahrzehnts. Bevor Ahmad Shah Massoud, der Führer der Nordallianz, am 9. September 2001 von zwei Selbstmordattentätern des Terrornetzwerks Al-Qaida während eines vorgetäuschten Interviews ermordet wurde, waren Selbstmordattentate auf afghanischem Boden trotz jahrzehntelangen Bür-

⁷ Eine weitere Beobachtung wird zeigen, ob es sich um einen kurzfristigen Rückgang der Gewalt gegen Schulen oder einen langfristigen Trend handelt.

gerkriegs weitgehend unbekannt. Als Selbstmordattentate nach dem Jahr 2005 immer häufiger auftraten, wurde es von afghanischen Beobachtern zunächst meist abgestritten, dass Afghanen beteiligt sein könnten. UNAMA (2007) stellte in einer Studie zu Selbstmordattentaten in Afghanistan erstmalig fest, dass deren Zahl nach dem Jahr 2005 dramatisch zugenommen hatte und sie zu einem beinahe alltäglichen Phänomen („commonplace“) geworden seien. Selbstmordattentate seien Teil der militärischen Strategie der Talibanbewegung geworden.

Damit ein Selbstmordattentat aus Sicht der Täter erfolgreich ausgeführt werden kann, ist eine gut funktionierende Organisationsstruktur zur Rekrutierung, Vorbereitung und Durchführung notwendig. Möglicherweise hatte die Talibanbewegung dieses operative Stadium erst nach ihrem Wiedererstarken ab dem Jahr 2005 erreicht (Giustozzi 2007).

Im Unterschied zu anderen Weltregionen sind die Selbstmordattentäter in Afghanistan vorwiegend jung, ohne Besuch oder Abschluss einer öffentlichen Schule und kommen aus *madrasas* im afghanischen Grenzgebiet Pakistans (UNAMA 2007). Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als Vergleichsstudien aus anderen Konfliktkontexten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Terrorismus festgestellt haben (Berrebi 2007) oder sogar zu gegenteiligen Ergebnissen gekommen sind (Krüger / Malechova 2003). Demnach haben Täter terroristischer Anschläge eher ein hohes Bildungsniveau. Pedahzur (2005) stellt für knapp 90 Prozent der insgesamt 183 Selbstmordattentäter der palästinensischen Intifada von 1993–2004 einen Sekundarschul- oder Hochschulabschluss bzw. -besuch fest. Eine Erklärung für diese Unterschiede steht noch aus. Möglicherweise lässt das „afghanische Theater“⁸ – im Unterschied zum Nahen Osten etwa – den Einsatz von weniger gebildeten Selbstmordattentätern zu.

Auch Fair (2008) kommt in ihrer Analyse des Zusammenhangs von *madrasas* und Militanz zu dem Schluss, dass Selbstmordattentäter aus *madrasas* in Pakistan kommen und die Tat in Afghanistan verüben. Die Talibanbewegung rekrutiert gezielt in pakistanischen *madrasas*, die kontinuierlich für Nachschub sorgen. Rahman (2008) zeigt in einer Vergleichsstudie in Pakistan, dass Schüler in *madrasas* eine konsistente und deutlich größere Neigung zu militanten Einstellungen haben als ihre Mitschüler in öffentlichen und privaten Schulen. Rahman hatte die Einstellungen von 488

⁸ Zur Definition des Selbstmordattentats und dem Begriff des Terrorismus als Kommunikation oder Theater siehe u. a. UNAMA (2007), Pedahzur (2005). Brian Jenkins hat erstmals den Begriff „Terrorismus als Theater“ benutzt und ihn wie folgt erklärt: „... terrorist attacks are often carefully choreographed to attract the attention of the electronic media and the international press“ (zit. nach UNAMA 2007: 24).

Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe in öffentlichen und privaten Schulen sowie *madrasas* zum Kashmirkonflikt, zu gewaltbereiter und friedlicher Konfliktlösung sowie zum Umgang mit Minderheiten und Frauen befragt. Aus der Studie geht allerdings nicht eindeutig hervor, ob *madrasas* intolerante Jugendliche hervorbringen oder ob Eltern *madrasas* für ihre Kinder auswählen, weil *madrasas* eine Weltsicht vermitteln, die ihrer eigenen entspricht oder nahe kommt. In der Tat ist beides möglich: *madrasas* tragen zur Entwicklung spezifischer Wertvorstellungen bei und Eltern, die diese Wertvorstellungen schätzen, wählen *madrasas* für ihre Kinder.

Winthrop und Graff (2010) kommen in ihrer Untersuchung zum Zusammenhang von Bildung und Militanz in Pakistan zu dem Ergebnis, dass *madrasas* nicht die Hauptursache für den Anstieg von Militanz seit 2005 sind. Die große Nachfrage von Seiten der pakistanischen Bevölkerung nach Bildung kann von der Regierung nicht abgedeckt werden. Die dadurch entstandene Versorgungslücke (*education supply gap*) wurde nicht von *madrasas*, sondern von Privatschulen gefüllt. Winthrop und Graff machen das Versäumnis der pakistanischen Regierung, die Versorgungslücke mit qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten zu schließen, für ein erhöhtes Konfliktisiko mitverantwortlich.

Vergleichbare Untersuchungen für Afghanistan sind nicht bekannt. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die transnationalen Verbindungen der Talibanbewegung in Afghanistan zu *madrasas* in Pakistan für die Rekrutierung von Selbstmordattentätern eine Rolle spielen.

Afghanische *madrasas* sind in der Regel Teil eines transnationalen Netzwerks (Borchgrevink 2010). Da Afghanistan nicht über islamische Bildungseinrichtungen mit internationaler Anerkennung verfügt, gehen Jugendliche häufig in das benachbarte Ausland (Iran, Pakistan), wenn sie eine weiterführende islamische Bildungseinrichtung besuchen wollen. Nach ihrer Rückkehr unterrichten sie dann in einer *madrasa* in Afghanistan oder gründen eine eigene *madrasa*. Sie bleiben in Kontakt mit ihrer Schule und den Lehrkräften im Ausland. Auf der Grundlage dieser persönlichen Beziehungen und informellen Verbindungen stößt eine Reform der religiösen Bildung durch die afghanische Regierung immer wieder auf Schwierigkeiten. Die Strategie des Bildungsministeriums umfasst mit der Registrierung islamischer Bildungseinrichtungen und der Anerkennung von im Ausland erworbenen Zeugnissen den Versuch, die Kontrolle über die transnationalen Netzwerke herzustellen. Die größten Widerstände kommen von der Talibanbewegung, die eng in landesübergreifende Netzwerke eingebunden ist und über ein Rückzugsgebiet in Pakistan verfügt. Ihre militärischen Operationen und ihr ziviles Engagement hängen von der Funktionsfähigkeit ihrer transnationalen Netzwerke ab.

Die Flüchtlingslager im afghanisch-pakistanischen Grenzgebiet wurden Zentren des Widerstands gegen die sowjetische Intervention. Jedes der etwa 300 Flüchtlingslager stand unter der Kontrolle von einer Mudschahidin-Partei. Die offizielle Politik der pakistanischen Regierungen seit Zia-ul-Haq (1977–88) sorgte dafür, dass in allen Flüchtlingslagern *madrasas* errichtet und die Kinder und Jugendlichen auf ein Leben im Widerstand gegen die sowjetische Besatzung vorbereitet wurden. Neben einer religiösen Bildung boten viele *madrasas* auch eine militärische Ausbildung an. Diese *madrasas* sahen sich als Kaderschmieden für die Mudschahidin an. Der Dschihad gegen alle Ungläubigen wurde zur Lebensaufgabe der Schüler erhoben. Die Lager wurden zu *hot spots* des militanten politischen Islam. Vor dem Hintergrund familiärer und tribaler Zersplitterung durch Flucht und Vertreibung fanden viele Schüler in *madrasas* eine Ersatzfamilie mit den Eigenschaften einer geschlossenen Gemeinschaft. Zugleich wurden die *madrasas* in den Flüchtlingslagern Katalysatoren eines kulturellen Wertewandels. Denn im Afghanistankrieg verschmolzen Werte und Normen der traditionellen Stammesgesellschaft der Paschtunen⁹ mit Vorstellungen des Islamismus. Der „Islam paschtunischer Prägung“ (Schetter 2002: 82) bildete die Basis für die Entstehung der Taliban.

Die Unterstützung der Mudschahidin-Parteien beinhaltete eine umfassende Militärhilfe mit den USA als weitaus größtem Geber¹⁰ und humanitärer Hilfe für die Flüchtlinge. Wegen des Umfangs und der lang anhaltenden Flüchtlingssituation¹¹ erfolgte die internationale Unterstützung weit über Nothilfemaßnahmen hinaus und führte zu langfristigen Programmen u. a. auch im Bereich der Bildungsförderung (Ekananayake 2004; Munsch 2005). Im Kontext der sogenannten Reagan-Doktrin der USA, gemäß der antikomunistische Aufstandsbewegungen weltweit unterstützt werden sollten, kam es bei der Bildungsförderung zu eigentümlichen Entwicklungen. So verfasste die Universität von Nebraska im Auftrag von USAID Schulbücher für den Einsatz in afghanischen Flüchtlingschulen in Pakistan mit einseitig den Dschihad glorifizierenden Themen und Inhalten. Sogar die Mathematikbücher orientierten sich am Leitbild des Dschihad (Jones 2011; Rugh 2012).

⁹ Das Paschtunwali ist die Basis der ethnischen Identifikation der Paschtunen. Es handelt sich dabei um einen mündlich tradierten Ehren- und Rechtskodex, der die Grundlage der tribalen Ordnung bildet und das Zusammenleben der Paschtunen regelt.

¹⁰ Eine vorsichtige Schätzung der US-Hilfe für die Mudschahidin-Parteien wird auf 2 Mrd. USD geschätzt (Maley 2009: 66).

¹¹ Mehr als vier Millionen Afghanen lebten zeitweise in Pakistan, hinzu kamen noch drei Millionen im Iran. Nach wie vor sind noch zwei Millionen Afghanen in Pakistan und eine Million im Iran als Flüchtlinge registriert.

Während der Herrschaft der Taliban (1996–2001) wurden dieselben Schulbücher mit leichten Modifikationen von den Taliban zugelassen. Die Schulbücher wurden in Peshawar, Pakistan, gedruckt und in Afghanistan verbreitet. Nach dem Fall der Taliban wurden mit Unterstützung von UNICEF neue Schulbücher entwickelt, doch vom afghanischen Bildungsministerium nicht zugelassen. Stattdessen wurden die Nebraska-Bücher wieder freigegeben. Allerdings kam es nie zu einer neuen Druckauflage, sodass den Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 2002/03 zunächst keine Schulbücher zur Verfügung standen.¹²

Bildungspolitik unter der Herrschaft der Taliban (1996–2001)

Die Ursprünge der Taliban gehen zurück auf die Erfahrungen der Mudshahidin im islamistischen Widerstand gegen die Herrschaft der von Russland unterstützten kommunistischen Demokratischen Volkspartei Afghanistans sowie auf die Erfahrungen zumeist jugendlicher Flüchtlinge in den Flüchtlingslagern und *madradas* in Pakistan. Aus Kurzbiographien führender Taliban (Rashid 2001; Elias 2002) ist bekannt, dass die Mehrzahl von ihnen in *madradas* in Pakistan und Afghanistan ausgebildet wurde und nur die wenigsten öffentliche Schulen besuchten; einige wenige Taliban leiteten oder unterrichteten auch in *madradas*. Rashid (2001) berichtet über die *dar-ul-ulum* Haqqania, eine *madrada* in Khyber Pakhtunkhwa, vormals North Western Frontier Province in Pakistan. Sie wurde von Samu ul-Haq, einem engen Vertrauten von Mullah Omar, geleitet und war in den 1990er Jahren ein Hauptausbildungslager für die Führer der Taliban. Mindestens acht spätere Taliban-Kabinettsminister und zahlreiche Provinzgouverneure, Militärbefehlshaber, Richter und andere Amtsinhaber der Taliban hatten hier ihren Abschluss erhalten. Die ideologische Grundlage der *dar-ul-ulum* Haqqania ist eine militante Form des Deobandismus (s. u.).

Bereits vor der Herrschaft der Taliban (1996–2001) war die Anzahl der eingeschulten Kinder in den Primar- und Sekundarschulen landesweit von 1.2 Millionen im Jahr 1980 auf unter 1 Million im Jahr 1990 zurückgegangen. In der Primarstufe¹³ gab es dann während der Herrschaft der Taliban wieder einen leichten Anstieg von 622.000 im Jahr 1990 auf 875.605 im

¹² Zur Kontroverse über die Nebraska-Schulbücher siehe Coulson (2004). Die Debatte steht ganz im Zeichen der Nachwirkungen der Anschläge des 11. Septembers. Militante *madradas* – nicht nur in Afghanistan – werden von den USA als Bedrohung ihrer nationalen Sicherheit wahrgenommen (siehe Blanchard 2006).

¹³ Für die Sekundarstufe liegen keine Daten vor.

Jahr 1999. Der Anstieg betraf allerdings nur Jungen, während die Anzahl der Mädchen in den Primarschulen von 212.000 im Jahr 1990 auf 64.000 im Jahr 1999 dramatisch abnahm (Samady 2001). Die Taliban hatten die Mädchenschulen in den Städten weitgehend geschlossen und Lehrerinnen verboten, ihren Beruf auszuüben. Die Maßnahmen begründeten die Taliban mit der insbesondere für Paschtunen verpflichtenden Fürsorge den Frauen und Mädchen gegenüber. Die Mädchen und Frauen seien in der Öffentlichkeit nicht sicher. Die harschen Einschränkungen wurzeln allerdings weniger im religiösen Selbstverständnis der Taliban als in einem kulturellen Zusammenprall von zwei Wertesystemen und Lebensweisen: „... the long-standing clash of values between luxury-loving urbanites and the puritanical rural villagers.“ (Barfield 2010: 65).

Auf dem Land war es Nichtregierungsorganisationen möglich, Mädchenschulen – teilweise mit Genehmigung lokaler Taliban – als Heimschulen (*home schools*) zu betreiben. Das Swedish Committee for Afghanistan unterhielt im Jahr 2000 ein Netzwerk von etwa 600 Schulen (ausschließlich auf dem Land) mit 170.000 Schülerinnen und Schülern und einem Mädchenanteil von 21 Prozent (Samady 2001; Karlsson / Mansory 2007). Im Dezember 1998 berichtete UNICEF, dass das Schulsystem des Landes kurz vor dem Kollaps stehe, da neun von zehn Mädchen und zwei von drei Jungen keine Schule besuchten (Rashid 2001).

Die Taliban unternahmen – wenn überhaupt – nur geringe Anstrengungen, um die Kontrolle über das öffentliche Schulwesen herzustellen oder dieses auszubauen; im Gegenteil erzwangen sie die Schließung von Mädchenschulen hauptsächlich in den Städten. Zugleich bauten sie die islamische Bildung aus und setzten somit die unter der Rabbani-Regierung (1992–96) begonnenen Bestrebungen fort. Bereits zu Beginn der 1990er Jahre wurde mit der Förderung von *madrasas* begonnen, säkulare Fächer wie Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften in das *madrasa*-Curriculum aufgenommen und zugleich die Anzahl der Unterrichtsstunden in Religion in den öffentlichen Schulen erhöht. Unmittelbar vor und dann auch während der Taliban-Herrschaft stieg die Anzahl der *madrasas* von 314 zu Beginn der 1990er Jahre auf über 1.000 im Jahr 2001 mit mehr als 100.000 Schülern (Naumann 2009). Der Anteil religiöser Lehrinhalte im Curriculum öffentlicher Schulen lag nun bei etwa 50 Prozent.

Die Taliban setzten die Islamisierung des Bildungswesens fort, die unter der Rabbani-Regierung bereits eingeleitet worden war. Allerdings waren sie nicht in der Lage, die Einführung von säkularen Fächern (insbesondere Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften) im *madrasa*-Curriculum umzusetzen, da kaum ausgebildete Lehrkräfte in diesen Fächern zur Verfügung standen. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre waren nur noch zwei

Lehrerbildungsinstitute funktionsfähig. Zudem durften Lehrerinnen nicht mehr ihren Beruf ausüben und qualifizierte Lehrer zogen es häufig vor, angesichts ständiger Bedrohungen und Forderungen der Taliban ihren Beruf aufzugeben (Giustozzi 2010b).

Spätestens seit der Herrschaft der Taliban sind *madrasas* im Westen unter Generalverdacht für Militanz geraten. Die Forderungen nach religiöser Bildung seien demnach Ausdruck für den Rückfall in ein als überholt angenommenes zivilisatorisches Entwicklungsstadium. *Madrasas* wurden als „mittelalterliche Vorposten“ (Haqqani 2002) beschrieben, um den Taliban den Stempel einer vor-modernen Erscheinung aufdrücken zu können. Gleichwohl kann Afghanistan auf eine lange Tradition religiöser Bildung zurückblicken.

Religiöse Bildung in Afghanistan und Reformbestrebungen nach dem Jahr 2001

Die religiöse Bildung findet in den öffentlichen Schulen im Fachunterricht (*islamic studies*) oder in gesonderten Bildungseinrichtungen statt. Es haben sich mindestens drei unterschiedliche Institutionen islamischer Bildung etabliert: Moscheeschulen, *madrasas* und Koranschulen (*dar-ul-hefaz*). Die Terminologie variiert entsprechend den angebotenen Jahrgangsstufen. Die *dar-ul-ulum* umfasst die Klassen 1–14, *madaris-e thanawi* umfassen die Jahrgänge der Sekundarstufe 7–12 und *madaris-e Aali* bieten die Klassen 7–14 an. Eine Zusammenfassung der Angebote islamischer Bildung findet sich in Tabelle 1.

Religiöse Bildung kann in Afghanistan auf eine jahrhundertelange Tradition zurückblicken. Während des Ghaznaviden-Reiches (10.–12. Jahrhundert) und des Timuriden-Reichs (15. Jahrhundert) trugen *madrasas* zur Blüte urbaner Zentren (Ghazni, Herat) entlang der Seidenstraße bei. Doch im 19. Jahrhundert trat eine intellektuelle und kulturelle Stagnation ein (Olesen 1995). Bis ins 20. Jahrhundert hinein existierten in Afghanistan keine *madrasas* mit überregionaler Anerkennung mehr.

Während der Herrschaft von Abdur Rahman am Ende des 19. Jahrhunderts wurden erstmals Versuche unternommen, *madrasas* unter staatliche Kontrolle zu bringen, und eine erste *madrasa* wurde für die Ausbildung von Verwaltungspersonal gegründet. Seit Beginn der Einführung einer westlich orientierten Bildung unter der Herrschaft von Amanullah (1919–29) und dem langsamen Aufbau einer Bildungsverwaltung stehen die Fragen nach der staatlichen Kontrolle religiöser Bildung und der Bedeutung des Islam für die Bildung bis heute im Zentrum der Diskussion. Allerdings standen in

TABELLE 1: Islamische Bildungsinstitutionen in Afghanistan

	Moschee- schule	traditionelle <i>madrassa</i>	<i>dar-ul-hefaz</i>	Regierungs- <i>madrassa</i>
Schüler/ Alter	Jungen/4-20 Mädchen/ 4-12	Jungen/10-20	Hauptsächlich Jungen/10–20	Jungen und Mädchen mit Abschluss der Klasse 6
Lehrkräfte	<i>Imam</i> oder <i>talib</i>	<i>Mullah</i>	<i>Qari</i>	Religionsgelehrter oder ausgebildete Lehrkraft
Zulassung	Offen für alle Kinder	Offen für alle Jungen	Offen für alle Jungen (einige Mäd- chenschulen)	Aufnahmetest
Verwaltung und Aufsicht	<i>Imam</i> / Ministerium für Pilgerfahrt und religiöse Angelegen- heiten	<i>Maulawi</i> oder mullah	<i>Qari</i> / Bildungs- ministerium	Bildungs- ministerium
Abschluss/ Zeugnis	Kein Zeugnis	Zeremonie	Kein Zeugnis, aber Titel <i>Qari</i>	Bildungs- ministerium
Haupt- inhalte	Grundlagen des Islam	Koran, <i>hadiths</i> , <i>sira</i> , <i>fiqh</i> , <i>tafsir</i> , Arabisch, persische Litera- tur, Logik etc.	Koran	Neues Curriculum
Finan- zierung	Gemeinde, keine Gebühren, Eltern kaufen Bücher	Gemeinde, keine Gebühren, Eltern kaufen Bücher	Gemeinde und Bildungs- ministerium, keine Gebühren	Bildungs- ministerium, keine Gebühren, Bücher werden gestellt

Quelle: Karlsson und Mansory (2007)

einem Zeitraum von etwa 60 Jahren – während der Regierungszeiten von Amanullah, Habibullah II (1929), Nadir Shah (1930–33), Zaher Shah (1933–73) bis Mohammad Daud Khan (1973–78) – lediglich bis zu 25 *madrassas* unter staatlicher Kontrolle. Auf die Mehrzahl der *madrassas* im Land hatte die Regierung keinen Einfluss. Erst mit dem Dschihad gegen die Demokratische Volkspartei Afghanistan und der russischen Intervention in Afghanistan 1979 nahm die Zahl der *madrassas* zu.

Die religiöse Bildung erfüllt seither mehrere Funktionen. Die Bildungseinrichtungen unterrichten Kinder und Jugendliche in den wichtigen Grund- und Lehrsätzen des Islam, sie qualifizieren die *mullahs* (Geistliche ohne höhere religiöse Bildung), die Religionsgelehrten (*ulema*) und die Rechtsgelehrten.

Madrasas vermitteln ein islamisches Wertesystem mit spezifischen Verhaltensnormen und -regeln, die in der afghanischen Gesellschaft geschätzt werden. Im Unterschied zur herkömmlichen Wahrnehmung sind Armut und ein Mangel an alternativen Bildungsangeboten nicht die einzigen Gründe für Familien, ihre Kinder in eine *madrasa* zu schicken. Viele, auch wohlhabende, Familien entscheiden sich für eine *madrasa*, da diese eine für sie angemessene religiöse Bildung vermitteln und der Besuch einen Wert an sich darstellt (Borchgrevink 2010).

Die Mehrzahl der *madrasas* in Afghanistan steht in der Tradition der Deobandis. Die Deobandis sind aus einer Richtung des sunnitischen Hanafismus in Britisch-Indien im 19. Jahrhundert als eine antikoloniale Reaktion auf nicht-muslimische Herrscher hervorgegangen. 1867 wurde die erste *madrasa* in Deoband im indischen Bundesstaat Uttar Pradesh gegründet. Die *dar-ul-ulum* Deoband ist heute nach der *al-azhar* in Kairo das zweitgrößte theologische Zentrum der islamischen Welt. Die Deobandis bemühen sich um einen puristischen Reform-Islam im Sinne der Bewahrung der Reinheit und Korrektheit der religiösen Praxis und des Glaubens. In verschiedenen religiösen Fragen vertreten sie orthodoxe, auch radikale Auffassungen. Obwohl sich die Taliban auf die Denkschule der Deoband berufen, lassen sich umgekehrt die Deobandis nicht mit der Politik der Taliban gleichsetzen. Bei den Deobandis und ihren *madrasas* handelt es sich überwiegend um eine religiöse Bildungsbewegung, die der Stärkung religiöser Lebensweisen und Frömmigkeit dient. Seit ihrer aktiven Beteiligung am anti-kolonialen Kampf gegen die Briten haben sich bei den Deobandis dezidiert anti-westliche Ansichten bis heute gehalten. Zum hundertsten Jahrestag der ersten *madrasa*-Gründung im Jahr 1967 gab es in Südasien etwa 9.000 Deobandi-*madrasas* (Hartung / Reifeld 2006).

Seit der Gründung der *dar-ul ulum* Deoband in Indien unterhielt diese kontinuierlich Beziehungen zu Afghanistan, wenn auch von unterschiedlicher Intensität – sei es, dass afghanische Studenten in Deoband lernten oder die afghanischen Regierungen über die Jahrzehnte hinweg bei der Gründung von staatlichen *madrasas* auf die Expertise der Deobandis zurückgriffen (Olesen 1995). Viele private *madrasas* haben netzwerkartige Verbindungen zu Deoband *madrasas* in Pakistan. Diese *madrasas* sind häufig erst während des afghanischen Dschihad in den 1980er Jahren entstanden und haben sich radikalisiert. Die Politisierung religiöser Bildung zeigt sich besonders an-

hand der inzwischen großen Bandbreite politischer und ideologischer Ausrichtungen der *madrasas*.¹⁴ Für Abdulbaqi (2008) birgt das Sektierertum afghanischer *madrasas* ein großes Risikopotenzial.

Die Verbindungen zur Deoband-Schule allein bedeutet allerdings noch keine militante Haltung oder Einstellung. Viele *madrasas* sind eher als unpolitisch anzusehen. Sie haben weder eine politische Orientierung, noch stehen sie einer militanten Gruppe nahe, sondern fühlen sich ausschließlich der religiösen Bildung verpflichtet (Borchgrevink 2010).

Nach 2001 hat das Bildungsministerium die islamische Bildung im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten systematisch gefördert. Sie ist fester Bestandteil der nationalen Bildungsstrategie und des nationalen Bildungsplans (National Education Strategic Plan, NESP II) wie auch des National Priority Program „Education for All“.¹⁵

Nach Angaben des Bildungsministeriums besuchten im Jahr 2010 insgesamt 171.546 Schülerinnen und Schüler (Mädchenanteil 13 Prozent) 626 islamischen Bildungseinrichtungen (*madrasas* mit unterschiedlichen Angeboten) mit 5.041 Lehrkräften (Frauenanteil 3,5 Prozent). Das waren etwa drei Prozent aller eingeschulter Kinder. Eine unbekannte Anzahl von *madrasas* ist nicht vom Bildungsministerium registriert und daher in diesen Angaben nicht enthalten. Eine Vorstellung von der Gesamtzahl der *madrasas* erhält man, wenn man bedenkt, dass fast jede Moschee des Landes eine Moscheeschule unterhält und religiöse Lehrinhalte unterrichtet. Das Ministerium für Pilgerfahrt (*haj*) und Religiöse Angelegenheiten übernahm 2009 die Aufsicht über mehr als 1.200 *madrasas* mit mehr als 210.000 Schülerinnen und Schülern (Mädchenanteil 21 Prozent). Ob es Überschneidungen bei der Schulaufsicht gibt oder ob es sich um zusätzliche *madrasas* mit zusätzlichen Schülerinnen und Schülern handelt, ist nicht bekannt.

¹⁴ Der Einfluss von Saudi Arabien und den Golfstaaten auf die Gründung und den Unterhalt von *madrasas* in Afghanistan ist bislang wenig beachtet und nicht systematisch untersucht worden (Hinweis von Conrad Schetter). Hinweise dazu finden sich bei Borchgrevink (2010).

¹⁵ Zu den Schwerpunkten der Bildungsreform, die von der internationalen Gemeinschaft massiv unterstützt wird, gehören der quantitative Ausbau der Grund- und Berufsbildung, die Entwicklung des Curriculums, die Lehrerbildung und die Verbesserung der Bildungsverwaltung. Im Jahr 2012 wurde eine umfassende Evaluierung der bisherigen Anstrengungen durchgeführt (siehe Rasmussen 2012). Trotz der beachtenswerten Erfolge im Bildungssektor, insbesondere bei den Einschulungsraten, wird Afghanistan die internationalen Bildungsziele im vorgegebenen Zeitrahmen nicht erreichen (UNESCO 2011). Die Qualität der Bildung, gemessen an den Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern, wird als außerordentlich schlecht eingeschätzt, auch wenn sich Afghanistan bislang nicht an international vergleichenden Schülerleistungserhebungen beteiligt hat.

Für die islamische Bildung liegt ein eigenes Curriculum vor, das u. a. auch den Unterricht in Sprachen (Englisch), Mathematik und Naturwissenschaften vorsieht. Trotz dieses Hinweises auf die Akzeptanz mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in islamischen Bildungseinrichtungen stehen im Curriculum religiöse und nicht-religiöse Inhalte unverbunden nebeneinander. Malik (2011) stellt in einer Analyse des Curriculums eine salafistische Ausrichtung fest, die nicht die Ausprägungen des Islam in Afghanistan widerspiegelt. Eine nationale Konferenz zur Reform der religiösen Bildung im Jahr 2009 lehnte das Curriculum ab. Gleichwohl gilt es bis heute als die einzig verbindliche Richtlinie des Bildungsministeriums. Die Ablehnung des Curriculums durch afghanische Rechts- und Religionsgelehrte scheint Ausdruck für die Zurückweisung von Kontrollansprüchen über islamische Bildungseinrichtungen von Seiten des Bildungsministeriums zu sein.

In ihrer langen Tradition in Afghanistan hat die islamische Bildung nicht an Attraktivität in der Bevölkerung verloren. Religiöse Bildung wird von der Bevölkerung weiterhin wertgeschätzt; sie unterstützt islamische Bildungseinrichtungen durch Geld- und Sachspenden. Islamische Bildungseinrichtungen bieten eine kostenfreie Bildung und teilweise kostenfreie Unterkunft und Verpflegung, die auch Kindern aus armen Bevölkerungsschichten den Bildungszugang erlaubt.

Die Mikrobildungspolitik der Talibanbewegung

Für die Erklärung von Ursachen der Gewalt gegen Schulen ist die Kenntnis lokaler Macht- und Gewaltstrukturen unverzichtbar, denn die über Jahrzehnte fortschreitende Fragmentierung Afghanistans (Rubin 1996) wurde nach dem Zusammenbruch des Taliban-Regimes erneut deutlich. Die ländlichen Regionen entziehen sich erneut der staatlichen Kontrolle. Wie Schetter (2007b) nachweisen kann, reichen die lokalen Gewaltstrukturen von „gelegentlichen Selbstverteidigungsfronten und Ordnungstrupps auf Dorf- und Stammesebene bis hin zu hoch professionellen Milizen, Gangs, kriminellen Banden und militanten Oppositionsgruppen“ (Schetter 2007b: 5). Zu Letzteren gehört auch die Talibanbewegung. Wenngleich je nach lokalen Kontexten die Beweggründe für den Anschluss an die Talibanbewegung variieren, so geht es meist um die Aufrechterhaltung der lokalen Autonomie sowie um die Herstellung von Sicherheit und Gerechtigkeit. In jüngster Zeit spielt die Bereitstellung von sozialen Dienstleistungen eine zunehmend wichtigere Rolle. Entscheidend dabei ist die Kontrolle über die staatlichen Bildungsinstitutionen.

Wenn die Staatsmacht begrenzt ist und sich weitgehend auf die Städte beschränkt, ist die Schule im Dorf der möglicherweise einzige Repräsentant des Staats. Da die gesellschaftliche Ordnung in den Städten und noch mehr in den Dörfern auf persönlichen Netzwerken beruht, gibt es die Neigung, ein auf Leistung und Verdienst aufbauendes Bildungssystem systematisch zu untergraben. Die Dorfbewohner bleiben abhängige Klienten einer Patronageherrschaft, in der Dienstleistungen als Gunstbeweise über „Beziehungen“ vermittelt werden. Der Missstand im Bildungssystem wird von den benachteiligten Schülern und Eltern unmittelbar als Ungerechtigkeit und Diskriminierung erfahren. Ihre Erwartungen an ein besseres Leben werden nicht erfüllt. Dieser Bildungsmissstand und die enttäuschten Erwartungen sind ein geeignetes Einstiegsportal für die Talibanbewegung. Der Kampf um die Schulen ist somit auch ein Ausdruck für den verschärften Konflikt zwischen Stadt und Land.

Die islamische Bewegung der Taliban ist inzwischen wieder die „mit Abstand stärkste, am besten organisierte und flächenmäßig einflussreichste Gruppierung“ (Ruttig 2011: 32) der afghanischen Aufstandsbewegung.¹⁶ Die Talibanbewegung kann als ein Netzwerk von Netzwerken aufgefasst werden. Ihr gemeinsamer Nenner ist die Anerkennung des Führungsanspruchs von Mullah Omar. Neben den Netzwerken in den vier Südprovinzen Kandahar, Helmand, Uruzgan und Zabul als Kern (Quetta-Shura-Taliban) gehören die militanten Netzwerke der Haqqani, Mansur und Khalis in Ostafghanistan zur Talibanbewegung. Die Islamische Partei Afghanistan (*hizb-i islami*) unter Führung von Hekmatyar hingegen gehört nicht dazu, obwohl sie sich im bewaffneten Widerstand gegen die Karzai-Regierung und die NATO befindet.

Angesichts des Wiedererstarkens der Talibanbewegung in den letzten Jahren fragen Schetter und Klußmann, „inwiefern Talib zu sein, nicht bereits zu einem Lifestyle avanciert ist, der sich gegen jegliche Einmischung von außen – ob durch militärische Präsenz, durch die Vernichtung von Schlafmohnfeldern oder durch die Einrichtung von Mädchenschulen – richtet“ (Schetter und Klußmann 2011: 21).

Giustozzi und Franco (2011) liefern mit ihrer Studie erstmals einen umfassenden Einblick in die Innenwelt der Talibanbewegung und ihre Vorstellungswelt.¹⁷ Die Autoren zeichnen ein differenziertes Bild von Bildungs-

¹⁶ Für Dorronsoro (2009: 3) stellen die Taliban die stärkste und effektivste „Guerillabewegung“ in der afghanischen Geschichte dar.

¹⁷ Für die Studie wurden insgesamt 82 Interviews, davon 32 mit Taliban-Kommandeuren, in zehn Provinzen (u. a. Kunduz und Takhar) durchgeführt und ausgewertet. Die Studie ist

vorstellungen – gewiss geprägt von einem primär religiösen Selbstverständnis –, die sich zwischen der grundsätzlichen Ablehnung westlich orientierter Bildung bei gleichzeitiger Rekrutierung von Sekundarschülern (s. u.) und der Verfechtung religiöser Bildung unterschiedlicher Ausprägung bewegen.

Hinsichtlich der Abnahme der Gewalt gegen Schulen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler stellen Giustozzi und Franco (2011) zunächst fest, dass eine geänderte Strategie der Talibanbewegung gegenüber den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung und ihren Forderungen nach westlich orientierter wie auch religiöser Bildung beobachtet werden kann. Zugespielt lässt sich formulieren: Die Talibanbewegung nimmt den Kampf um „die Herzen und den Verstand“ (*hearts and minds*)¹⁸ der Menschen auf. Offen bleibt nach wie vor die Frage, ob dies bereits als Anzeichen für eine geänderte Einstellung zur Bildung gewertet werden kann, oder ob es sich eher um ein strategisch-taktisches Manöver neben der fortbestehenden Repression, Gewalt und Terror handelt. In der überarbeiteten Version des Verhaltenskodexes der Talibanbewegung (*layha*) von 2010 findet sich keine Rechtfertigung der Gewalt gegen Schulen (Clark 2011).

insofern außergewöhnlich, als sie Interviews mit Taliban-Kommandeuren zum Ausgangspunkt und Gegenstand ihrer Untersuchung macht.

¹⁸ Seit den 1960er Jahren gilt die Kontrolle über die Bevölkerung als das „Gravitationszentrum“ einer jeden Aufstandsbekämpfung (siehe Thomas 2012). Das Feldhandbuch 3-24 zur Aufstandsbekämpfung der US-Armee aus dem Jahr 2006 beschreibt die „winning hearts and minds“-Strategie als den Aufbau von Vertrauensnetzwerken, die bei der Bevölkerung sowohl ein Einverständnis für die als notwendig erachtete Anwesenheit von ausländischen Sicherheitskräften und Kampftruppen herstellt als auch die Legitimation der Regierung stärkt. Hat man im Modell der Aufstandsbekämpfung (counterinsurgency, COIN) einmal Verbündete gewonnen, dann kann die Formel „clear, hold and build“ umgesetzt werden. Gebiete werden von den Taliban „gesäubert“ (clear). Anschließend müssen genügend Truppen vorhanden sein, damit die Gebiete „gehalten“ (hold) werden können und die lokalen Verbündeten Schutz und Handlungssicherheit beim Wieder-„Aufbau“ (build) bekommen. Hier erst beginnt der Einsatz der zivil-militärischen Komponente der Entwicklungszusammenarbeit. In Afghanistan wird diese Strategie häufig als „partnering“ bezeichnet.

Seit 2004 wurden der US-Armee in Afghanistan vom US-Kongress 2.64 Milliarden US\$ für die Umsetzung des Commanders Emergency Response Program (CERP) bewilligt. Die US-Armee kann damit kurzfristige Kleinmaßnahmen, Vorhaben der humanitären Hilfe, Infrastrukturprojekte und auch längerfristige Entwicklungsprojekte durchführen. Im Zeitraum von 2004 bis 2009 wurden von CERP etwa 154 Millionen US\$ für Bildungsprojekte ausgegeben. CERP ist wegen der unterschiedlichen Zielvorgaben von Militär und Entwicklungszusammenarbeit (USAID) sowie der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahmen heftig umstritten. Fishstein und Wilder (2012) beklagen in ihrer Studie zum Zusammenhang von Entwicklungshilfe und Sicherheit in Afghanistan, dass nachweisbare Entwicklungsfortschritte nicht ausreichend gewürdigt worden seien, da sie nicht zu konkreten Sicherheitsfortschritten geführt hätten.

Aus militärischer Sicht der internationalen Sicherheitskräfte sind Bildungsmaßnahmen fester Bestandteil der Aufstandsbekämpfung in Afghanistan (Tomsen 2011; Thomas 2012) und der zivil-militärischen Zusammenarbeit vorgelagert. Der UNESCO-Weltbildungsbericht von 2011 warnt vor der Zunahme des Risikos, dass durch die enge Verzahnung von Bildungsmaßnahmen mit der Aufstandsbekämpfung der Unterschied zwischen Kombattanten und Zivilisten verschwimmt und damit Schulen, Kinder, Jugendliche und Lehrkräfte zu Angriffszielen werden. Smith (2011) hat aus bildungspolitischer Sicht auf dieses Dilemma hingewiesen. Kilcullen (2006) räumt ein, dass die Aufstandsbekämpfung selbst die Ursache von Konflikten sein könne, ohne allerdings Bezug auf den Bildungssektor zu nehmen. Die durch ISAF verursachten Kollateralschäden (s. o.) liefern hierfür einen deutlichen Hinweis.

Die Verhandlungen um die Wiedereröffnung von Schulen gehören zur Alltagspraxis in den betroffenen Gemeinden. Zugeständnisse sind von allen Verhandlungspartnern (Taliban, lokale Eliten, Bildungsverwaltung, Schulen) zu erwarten. Sie können eher kosmetischer Natur, wie die Bezeichnung der Schule (*madrassa* statt Schule), sein oder grundlegendere Aspekte betreffen. Hierzu gehört die Benennung von Lehrkräften zur Kontrolle islamischer Norm- und Wertvorstellungen (z. B. Inhalte und Bilder in Schulbüchern). Ob sich Forderungen der Taliban durchsetzen, hängt davon ab, wer die Entscheidung über die Kontrolleure trifft und welche Norm- und Wertvorstellungen in der Gemeinde dominant sind. Giustozzi und Franco (2011) beschreiben zudem ausführlich Zugeständnisse hinsichtlich der Lehr- und Lerninhalte und der Lehrpläne. Die Bedeutung der Lehrpläne wird häufig überschätzt. Denn ihre Umsetzung hängt weniger von ihrer Güte selbst ab, als von den Qualifikationen der Lehrkräfte. Wenn es an einer Schule keinen qualifizierten Mathematiklehrer gibt, findet entweder kein Mathematikunterricht statt, oder eine nicht qualifizierte Lehrkraft übernimmt den Unterricht mit den entsprechenden Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg der Schüler. In Afghanistan verfügen derzeit nach wie vor drei von vier Lehrkräften nicht über die erforderliche Lehrqualifikation. Da nützt selbst das beste Curriculum wenig.

Die Wiedereröffnung von öffentlichen Schulen – auch in von der Talibanbewegung kontrollierten Gebieten – ist das Ergebnis von Verhandlungen zwischen lokalen Eliten und Taliban auf lokaler Ebene. Die Zugeständnisse (von beiden Seiten) hängen in erster Linie von lokalen Gegebenheiten und Machtverhältnissen ab, u. a. von den Vorstellungen und Einstellungen der lokalen Eliten zu öffentlicher und religiöser Bildung. Somit wird in Gemeinden, in denen lokale Eliten eher eine religiöse als eine westlich

orientierte Bildung bevorzugen, die Talibanbewegung erfolgreicher bei der Durchsetzung ihrer Forderungen sein.

Zur Einhegung der Gewalt hat das afghanische Bildungsministerium *school shuras* (Lehrer-Eltern-Komitees) eingerichtet, wie es von Organisationen der internationalen Zusammenarbeit empfohlen wird (UNESCO 2011). In den vergangenen Jahren sind mit Unterstützung der internationalen Gemeinschaft mehr als 11.000 *school shuras* gegründet worden. Sie sollen der Ausgangspunkt für längerfristige Schulentwicklungsprogramme sein. Solange das Misstrauen der ländlichen Bevölkerung gegenüber den Maßnahmen der urbanen Zentraladministration besteht und den Gemeinden keine ausreichende Entscheidungskompetenz zugestanden wird, werden Schulentwicklungsprogramme nur eine eingeschränkte und kurzfristige Wirkung entfalten können. Afghanen haben es über Generationen vermocht, ohne viel Beteiligung der Zentralregierung weitgehend unabhängige Herrschaftsformen auf lokaler Ebene zu entwickeln. Der eklatante Gegensatz zwischen Stadt und Land gehört zu den Grundzügen der Geschichte Afghanistans in den letzten 200 Jahren (Schetter 2007a).

Madrasas bilden ein wichtiges Scharnier für die Talibanbewegung bei der Rekrutierung von neuen Aktivisten. Etwa zwei Drittel der *mullahs* und möglicherweise noch mehr Lehrkräfte in *madrasas* in den Nordprovinzen besuchten *madrasas* in Pakistan. Es gibt Hinweise auf einen regelmäßigen Austausch zwischen *madrasas* in Afghanistan und Pakistan: „The *madrasas* (in Afghanistan) seem to be the main source of grassroots recruitment.“ (Giustozzi / Reuter 2011: 6). Giustozzi und Franco (2011) berichten zudem, dass die Talibanbewegung erstmals systematisch mit der Rekrutierung von Sekundarschülern begonnen habe.

Giustozzi (2012) berichtet von Schattenregierungen der Talibanbewegung mit Schattengouverneuren in 33 Provinzen und etwa 180 Schattengouverneuren in Distrikten im Jahr 2010. Damit hätte die Talibanbewegung nur in einer Provinz in Afghanistan (Panjshir) keinen Schattengouverneur.¹⁹ Seit 2006 haben die Taliban eine eigene Bildungskommission in Quetta, Pakistan, und seit 2009 hat sich eine zweite Bildungskommission in Peshawar, Pakistan, etabliert (Giustozzi / Franco 2013). Beide erfüllen nach Giustozzi und Franco (2013) die Rolle von Schattenministerien. Sie haben sich entsprechend ihrem Einfluss die Zuständigkeiten in Afghanistan geographisch aufgeteilt. Aus vier Provinzen (Ghazni, Paktika, Kunar und Kunduz) sind Aktivitäten der Bildungskommissionen bekannt geworden. In Chahar Dara, einem Distrikt in der Provinz Kunduz hatte die Talibanbewegung zwischen

¹⁹ Laut Ruttig (2011: 32) hat die Talibanbewegung in allen 34 Provinzen „Strukturen einer Parallelregierung“ aufgebaut.

2009 und 2010 weitgehend die Kontrolle über Sicherheit, Rechtsprechung und Schulaufsicht. Die staatlichen Lehrpläne blieben weiterhin gültig, Englisch und Naturwissenschaften wurden unterrichtet. Jungenschulen blieben geöffnet, und Mädchenschulen wurden wie schon in den 90er Jahren geschlossen. Einigen Nichtregierungsorganisationen, wie dem Swedish Committee for Afghanistan, wurde die Unterstützung von Schulen erlaubt.

Im Jahr 2007 gab die Talibanbewegung die Gründung von eigenen *madrasas* in sechs Provinzen (Kandahar, Zabul, Uruzgan, Helmand, Nimroz und Farah) bekannt. Dafür standen nach Medienberichten eine Million US\$ zur Verfügung. Der Druck von Schulbüchern, die zur Zeit der Talibanherrschaft verwendet wurden (s. o.), sollte von diesen Mitteln finanziert werden.

Sowohl für die Einrichtung von Vertretungen der Bildungskommissionen in den lokalen Schattenregierungen und ihre Funktionsfähigkeit als auch für die Gründung und den Unterhalt von eigenen *madrasas* betreibt die Talibanbewegung einen großen Aufwand. Langfristig will sie die Rolle der *madrasas* stärken und auch eigene Privatschulen aufbauen. Die Talibanbewegung ist in der Lage, in ihre quasistaatlichen Parallelstrukturen Bildungskommissionen zu integrieren und damit eine (Teil-)Kontrolle über öffentliche und religiöse Schulen zu übernehmen. Diese Entwicklung gibt Hinweise auf das Potenzial der Talibanbewegung im Bildungsbereich und zeigt zugleich, dass sie die Bevölkerung auf ihrer Seite haben muss, wenn sie ihre Vorstellungen durchsetzen will. Es gibt Anlass zu der Annahme, dass die Talibanbewegung aus den Folgen ihrer aggressiven Strategie gegen Schulen gelernt hat. Inwieweit sie aufgrund der angepassten Strategie an Legitimität gewonnen hat, bleibt abzuwarten. Laut Giustozzi (2012) genießt die Talibanbewegung bei der Bevölkerung kaum Sympathien, da sie öffentlichen Schulen weiterhin weitgehend ablehnend begegne. In diesem Zusammenhang sei auf den viel beachteten offenen Brief von Adnan Rashid²⁰, ein führender Vertreter der pakistanischen Taliban (Terik-i-Tailban Pakistan, TTP) an Malala Yousafzai verwiesen. In diesem Brief rechtfertigt Rashid das Attentat eines TTP-Kämpfers auf die pakistanische Schülerin im Oktober 2012. Malala Yousafzai wurde dabei schwer verletzt. Zugleich würden die Taliban, so Rashid, die Bildung von Jungen und Mädchen unterstützen, so lange diese eine *madrasa* besuchen würden.

Durch Zwangsmaßnahmen können die Taliban ihre Vorstellungen umsetzen und der Bevölkerung als Alternative oder gar als einzige Bildungsoption anbieten. Die Talibanbewegung ist nach Einschätzung von Gius-

²⁰ Siehe Spiegel Online vom 17.07.13, Offener Brief an Malala Yousafzai: Taliban-Vertreter begründet Mordanschlag.

tozzi (2012) in der Lage, ein lokales Gewaltmonopol herzustellen. Bildung spielt zur Legitimation eine wichtige Rolle. Ob dieses Gewaltmonopol auf Dauer aufrechterhalten oder sogar ausgebaut werden kann, bleibt abzuwarten.

Von Gewalt der Taliban gegen Berufsschulen oder höhere Bildungseinrichtungen wurde bislang nichts bekannt. Giustozzi (2010a) berichtet in seiner Untersuchung von Militanz an Hochschulen in Afghanistan über Sympathisanten mit den unterschiedlichen Gruppierungen der afghanischen Aufstandsbewegung unter den Hochschulstudenten. Die Haltung zur Berufs- und Hochschulbildung wird der Lackmustest für die Talibanbewegung sein.²¹ Es stellt sich die Frage, ob die Taliban die Ausbildung von Ingenieuren und Ärzten mit ihren Bildungskonzepten in Einklang bringen können und zu welchen Zugeständnissen sie hierbei bereit sind.

Mit der Etablierung von Schattenregierungen ist die Taliban-Bewegung inzwischen in der Lage, die Regierung auf zivilem Feld herauszufordern. Der schwachen Karzai-Regierung mit ihrem Modernisierungsanspruch steht die Talibanbewegung mit ihrer selbsterklärten Kontinuität des Islamischen Emirats Afghanistan gegenüber. Wer erbringt aus Sicht der Bevölkerung die besseren Bildungsleistungen?

Für viele Afghanen ist das Verlangen nach einer religiös-basierten politischen Herrschaft Ausdruck für den Wunsch nach Moral im öffentlichen Leben und einer gerechten und fairen Regierung mit hohen moralischen Ansprüchen. Der Schule (ob öffentlich oder *madrassa*) kommt die entscheidende sozialisierende Funktion zu. Religiöse Bildung ist eine verpflichtende Option und keine Ergänzung zur säkularen Bildung. Allerdings wird eine Reform der religiösen Bildung auf Widerstände stoßen, solange bei der Bevölkerung der Eindruck besteht, dass Reformen ausschließlich zum Zweck der Eindämmung eines radikalen und militanten islamischen Extremismus angestrebt werden.

²¹ Die Universität in Kabul gehörte in den 1960er und 1970er Jahren zu den Zentren der aufkeimenden islamistischen Bewegung, die sich zunächst aus Universitätsprofessoren und der militanten Muslimjugend zusammensetzte und durch eine *shura* (Ratsversammlung) miteinander verbunden war (Roy 1990). Die Islamisten setzten sich für eine islamische Legitimation von Staatlichkeit ein. Prominente Islamisten wie Rabbani und Sayyaf waren Professoren der theologischen Fakultät an der Universität in Kabul. Rabbani war seit 1972 Präsident der *shura* und Sayyaf war sein Vertreter. Hekmatyar war Student an der Universität in Kabul und 1975 erster Sekretär der Muslimjugend. Später waren alle drei Führer verschiedener Mudschahidin-Parteien.

Fazit

Die quantitative empirische Bildungsforschung hat überzeugende Ergebnisse vorgelegt, wonach Länder mit einem höheren Bildungsniveau gemessen an Einschulungsraten und Schulbesuchsjahren ein geringeres Risiko für den Ausbruch von bewaffneten Konflikten und Bürgerkriegen haben (Ostby / Urdal 2010). Allerdings ist Bildung lediglich eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für Minderung von Konfliktrisiken. Hanushek und Wößmann (2008) liefern robuste Ergebnisse für den Zusammenhang von Bildungsqualität und Wirtschaftsentwicklung. Demnach sind die kognitiven Kompetenzen der Bevölkerung der entscheidende Faktor für individuelles Einkommen, Einkommensverteilung und wirtschaftliches Wachstum. Die Überprüfung des Zusammenhangs von Bildungsqualität und der Minderung von Konfliktrisiken steht noch aus. In Afghanistan hat die Debatte über die Qualität der Bildung nach einem Jahrzehnt des quantitativen Ausbaus erst begonnen. Für die Talibanbewegung wird die Berufs- und Hochschulbildung der Lackmустest ihrer Bildungsvorstellungen sein (s. o.). In ihren rudimentären Ansätzen einer Bildungsstrategie ist dazu bislang nichts zu erkennen.

Die Frage nach dem Anteil nicht-religiöser Bildung (Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik u. a.) in der Bildung wird die Diskussion weiterhin bestimmen. Zugleich spielt die Ausrichtung der religiösen Bildung für die Werteerziehung selbst eine wichtige Rolle. Bisher ist der Religionsunterricht gleichbedeutend mit einer Unterweisung im Islam. Wäre ein Unterricht über andere Weltreligionen in afghanischen Schulen konsensfähig? Bereits die Fragestellung würde sowohl im afghanischen Bildungsministerium als auch in weiten Teilen der Bevölkerung auf Befremden stoßen, und in den Vorstellungsschemata der Taliban würde sie erst recht keinen Platz haben.

Zwar erhebt der Islam in der Ausprägung der Taliban den Anspruch auf Unveränderlichkeit und die Taliban begreifen den Islam als eine endgültige und perfekte Offenbarung. Doch der soziale Wandel vollzieht sich so schnell, dass die Kluft zwischen religiösem Dogma und Wirklichkeit immer größer wird. Die Krise der Religion geht auch an den Taliban nicht spurlos vorüber. Ihre Radikalität ist möglicherweise Ausdruck für eine Weigerung, das religiöse Leben vom gesellschaftlichen Alltag zu trennen. In ihren Bildungsvorstellungen und in ihrer Bildungspraxis spiegelt sich dann diese Krise wie auch die Radikalität. Das neue Leitbild eines reformorientierten Islamismus könnte eine säkulare Bildung umfassen und zugleich eine Alternative zu radikal fundamentalistischen Vorstellungen der Taliban bieten. Untersuchungen über die Effekte religiöser Bildung in öffentlichen wie

auch religiösen Bildungseinrichtungen erscheinen dringend geboten. Der Arabische Frühling, der für viele Beobachter ebenso überraschend kam wie der Sieg islamistischer Parteien bei den Wahlen in den vergangenen Monaten im Nahen Osten, könnte Lehren für Afghanistan bereit halten. Denn die siegreichen islamistischen Parteien sehen sich mit den Versprechen und Forderungen nach Bildungsgerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe konfrontiert.

Nachtrag

Nach seiner Freilassung aus Guantanamo kehrte Abdul Salam Zaef nach Afghanistan zurück und lebt seitdem in Kabul. Er hat eine Nichtregierungsorganisation gegründet, die seit April 2011 zwei Schulen für Mädchen und Jungen unterhält. Sie sind beim Bildungsministerium als Privatschulen registriert.

Literatur

- Abdulbaqi, Misbah (2008): *Madrassahs in Afghanistan: Evolution and its Future*. Policy Perspectives, Special Issue Afghanistan, 2008, Institute of Policy Studies, Islamabad. Accessed 29 July 2013. <http://www.ips.org.pk/the-muslim-world/989-madrassah-in-afghanistan-evolution-and-its-future.html>.
- Barfield, Thomas (2010): *Afghanistan: a Cultural and Political History*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Berrebi, Claude (2007): Evidence about the Link between Education, Poverty, and Terrorism among Palestinians. *Peace Economics, Peace Science, and Public Policy* 13 (1), pp. 1–38.
- Blanchard, Christopher M. (2006): *Islamic Religious Schools, Madrasas: Background*. Congress Research Service Report for Congress, Order Code RS21654. Accessed 29 July 2013. <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RS21654.pdf>.
- Borchgrevink, Kaja (2010): *Beyond Borders: Diversity and Transnational Links in Afghan Religious Education*. Peace Research Institute Oslo (PRIO) Paper, Oslo. Accessed 29 July 2013. http://mercury.ethz.ch/serviceengine/Files/ISN/144231/ipublicationdocument_singledocument/eef2c24c-d1b0-497b-b2f8-fa1c663d885/en/PRIO+Paper_+Borchgrevink_+Beyond+Borders+Diversity+and+Transnational+Links+in+Afghan+Religious+Education_September+2010.pdf.
- Clark, Kate (2011): *The Layha: Calling the Taleban to Account*. Afghanistan Analyst Network, Thematic Report 6/2011. Accessed 29 July 2013. http://www.afghanistan-analysts.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Appendix_1_Code_in_English.pdf.
- Coulson, Andrew (2004): Education and Indoctrination in the Muslim World. Is there a Problem? What Can We Do about it? *Policy Analysis* 511, pp. 1–36.

- Dadfar, Azam (1999): Psychosozialer Hintergrund des Krieges in Afghanistan. In: Conrad Schetter / Almut Wieland-Karimi (Hrsg.): *Afghanistan in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, pp. 79–108.
- Dorransoro, Gilles (2009): The Taliban's Winning Strategy in Afghanistan. Carnegie Endowment for International Peace, Washington DC. Accessed 29 July 2013. http://carnegieendowment.org/files/taliban_winning_strategy.pdf.
- Ekanayake, S.B. (2004): *Education in the Doldrum. Afghan Tragedy*. 2nd ed. Peshawar: al-Azeem.
- Elias, Barbara (2002): The Taliban Biography. Documents on the Structure and Leadership of the Taliban 1996–2002. The National Security Archive, Electronic Briefing Book No. 295. Accessed 29 July 2013. http://www.gwu.edu/~nsarchiv/NSAEBB/NSAEBB295/Taliban_Structure.pdf.
- Fair, C. Christine (2008): *The Madrasah Challenge: Militancy and Religious Education in Pakistan*. Washington, DC: United States of Peace Press.
- Fishstein, Paul / Wilder, Andrew (2012): Winning Hearts and Minds? Examining the Relationship between Aid and Security in Afghanistan. Feinstein International Center, Tufts University, Medford. Accessed 29 July 2013. <http://sites.tufts.edu/feinstein/files/2012/01/WinningHearts-Final.pdf>.
- Giustozzi, Antonio (2012): Hearts, Minds, and the Barrel of a Gun: The Taliban's Shadow Government. *PRISM* 3(2), pp. 71–80.
- Giustozzi, Antonio / Franco, Claudio (2013): The Ongoing Battle for the Schools: Uprisings, Negotiations and Taleban Tactics. Afghanistan Analyst Network, Briefing Paper 02-13. Accessed 29 July 2013. http://www.afghanistan-analysts.org/wp-content/uploads/2013/06/20130610_AAN_Taleban_and_Schools_FINAL.pdf.
- Giustozzi, Antonio / Franco, Claudio (2011): The Battle for the Schools: The Taleban and State Education. Afghanistan Analyst Network, Thematic Report, 08-11. Accessed 29 July 2013. <http://www.afghanistan-analysts.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/2011TalebanEducation.pdf>.
- Giustozzi, Antonio / Reuter, Christoph (2011): The Insurgents of the Afghan North. Afghanistan Analyst Network, Thematic Report 04-11. Accessed 30 July 2013. <http://www.afghanistan-analysts.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/AAN-2011-Northern-Insurgents-summ.pdf>.
- Giustozzi, Antonio (2010a): Between Patronage and Rebellion: Student Politics in Afghanistan. Afghanistan Research and Evaluation Unit, Briefing Paper Series. Accessed 30 July 2013. [http://www.areu.org.af/Uploads/Edition Pdfs/ 1004E-Between%20Patronage%20and%20Rebellion%20-%20Student%20Politics%20in%20Afghanistan%20BP%202010.pdf](http://www.areu.org.af/Uploads/Edition%20Pdfs/1004E-Between%20Patronage%20and%20Rebellion%20-%20Student%20Politics%20in%20Afghanistan%20BP%202010.pdf).
- Giustozzi, Antonio (2010b): Nation-Building is not for All: the Politics of Education in Afghanistan. Afghanistan Analyst Network, Thematic Report, 02-10. Accessed 30 July 2013. <http://www.afghanistan-analysts.org/wp-content/uploads/downloads/2012/10/AAN-Politics-of-Education.pdf>.
- Giustozzi, Antonio (2007): *Koran, Kalashnikov and Laptop: the Neo-Taliban Insurgency in Afghanistan*. London: Hurst.

- Glad, Marit (2009): Knowledge under Fire: Attacks on Education in Afghanistan, Risks and Measures for Successful Mitigation. CARE, 09-09. http://www.care.org/newsroom/articles/2009/11/Knowledge_on_Fire_Report.pdf.
- Hanushek, Eric A. / Wößmann, Ludger (2008): The Role of Cognitive Skills in Economic Development. Stanford Institute for Economic Policy Research, Discussion Paper No. 07-34. Accessed 30 July 2013. <http://www.stanford.edu/group/siepr/cgi-bin/siepr/?q=system/files/shared/pubs/papers/pdf/07-34.pdf>.
- Hartung, Jan-Peter / Reifeld, Helmut (2006): *Islamic Education, Diversity, and National Identity: dīnī madāris in India post 9/11*. New Delhi / Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Haqqani, Husain (2002): Islam's Medieval Outposts. *Foreign Policy* 133, pp. 58–64.
- Human Rights Watch (2006): Lessons in Terror. Attacks on Education in Afghanistan Vol. 18, No. 6(C). Accessed 30 July 2013. <http://www.hrw.org/reports/2006/afghanistan0706/afghanistan0706webfull.pdf>
- Jones, Adele M.E. (2011): The Politics of "Peace" Curricula in Afghanistan. In: Heribert Weiland / Kerstin Priwitzer / Joschka Philipps (eds.): *Education in Fragile Contexts: Government Practices and Challenges*. Freiburg i. Br.: Arnold-Bergstraesser Institut.
- Karlsson, Pia / Amir Mansory (2007): *An Afghan Dilemma: Education, Gender and Globalisation in an Islamic Context*. Stockholm: Institute of International Education, Department of Education, Stockholm University.
- Kilcullen, David (2006): Counterinsurgency Redux. *Survival* 48(4), pp. 111–130.
- Krüger, Alan B. / Maleckova, Jitka (2003): Education, Poverty, and Terrorism: Is there a Causal Connection? *Journal of Economic Perspectives* 17(4), pp. 119–144.
- Maley, William (2009): *The Afghanistan Wars*. Second Edition. New York: Palgrave Macmillan.
- Malik, Jamal (2011): Madrasa-Reform in Afghanistan. Eschborn: GIZ, unveröffentlichtes Manuskript.
- Munsch, Holger (2005): Case Study: Basic Education for Afghan Refugees (1990–2004). In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (ed.): *Basic Education for Refugees and Displaced Populations*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Accessed 30 July 2013. http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Basic_Education_for_Refugees_and_Displaced_Populations-GTZ.pdf
- Naumann, Craig C (2009): *Books, Bullets, and Burqas. Anatomy of a Crisis – Educational Development, Society, and the State in Afghanistan*, Bloomington: Xlibris Corporation.
- O'Malley, Brendan (2010): Education under Attack 2010. Paris: UNESCO. Accessed 30 July 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186809e.pdf>.
- Olesen, Asta (1995): *Islam and Politics in Afghanistan*. Richmond: Curzon.
- Ostby, Gudrun / Urdal, Henrik (2010): Education and Civil Conflict: A Review of the Quantitative, Empirical Literature. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, Paris. Accessed 30 July 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190777e.pdf>.
- Packer, Steve / Allsop, Terry / Dvorak-Little, Elizabeth / Stanley, Tony Preston / Wirak, Anders (2010): Education Sector Analysis Afghanistan, Kabul. Ac-

- cessed 30 July 2013. <http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/en-adam-smith-international-draft-nesp-assessment-2011.pdf>.
- Pedahzur, Ami (2005): *Suicide Terrorism*. Cambridge: Polity Press.
- Rahman, Tariq (2008): Madrasas: the Potential for Violence in Pakistan? In: Jamal Malik (ed.): *Madrasas in South Asia: Teaching Terror?* London / New York: Routledge, pp. 61–84.
- Rashid, Ahmed (2001): *Taliban: Afghanistans Gotteskrieger und der Dschihad*. Übersetzt von Harald Riemann. 3 Auflage. München: Droemer.
- Rasmussen, Poul Eric (2012): Education Joint Sector Review. Main Report, Kabul: Ministry of Education.
- Roy, Olivier (1990): *Islam and Resistance in Afghanistan*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, Barnett R. (1996): *The Fragmentation of Afghanistan: State Formation and Collapse in the International System*. Lahore: Vangaurd Books.
- Rugh, Andrea B. (2012): *International Development in Practice: Education Assistance in Egypt, Pakistan, and Afghanistan*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rüttig, Thomas (2011): Elastisch und stabil: Organisationsstrukturen und Ideologie der afghanischen Taliban. In: Conrad Schetter / Jörgen Klußmann (Hrsg.): *Der Taliban-Komplex. Zwischen Aufstandsbekämpfung und Militäreinsatz*. Frankfurt / Main: Campus Verlag, pp. 31–55.
- Samady, Saif R. (2001): Education and Afghan Society in the Twentieth Century. UNESCO, Paris. Accessed 30 July 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124627E.pdf>.
- Schetter, Conrad / Klußmann, Jörgen (2011): Einleitung. In: Conrad Schetter / Jörgen Klußmann (Hrsg.): *Der Taliban-Komplex. Zwischen Aufstandsbekämpfung und Militäreinsatz*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, pp. 9–28.
- Schetter, Conrad (2007a): *Kleine Geschichte Afghanistans*. 2. Auflage. München: C.H. Beck.
- Schetter, Conrad (2007b): Lokale Macht- und Gewaltstrukturen in Afghanistan. *Aus Politik und Zeitgeschichte* No. 39, pp. 3–10.
- Schetter, Conrad (2002): Paschtunwali oder Islam? Kultureller Wertewandel im Afghanistankrieg. *Interkulturell* 3/4, pp. 82–109.
- Smith, Alan (2011): Education and Peacebuilding: from “conflict analysis” to “conflict transformation”? FriEnt Essay Series, 04-11. Accessed 30 July 2013. http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/education-and-peacebuilding-from-conflict-analysis-to-conflict-transformation.html_.pdf.
- Thomas, Jason (2012): Romancing the COIN. *Small Wars Journal* (March 13). <http://smallwarsjournal.com/jrnl/art/romancing-the-coin> (Accessed 30 July 2013).
- Tomsen, Peter (2011): *The Wars of Afghanistan: Messianic Terrorism, Tribal Conflicts, and the Failures of Great Powers*. New York: Public Affairs.
- United Nations Assistance Mission to Afghanistan (UNAMA) (2007): Suicide Attacks in Afghanistan, (2001–2007). Kabul. Accessed 30 July 2013. <http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/Afgh%202007SuicideAttacks.pdf>.
- United Nations Assistance Mission in Afghanistan (UNAMA) (2012): Afghanistan: Annual Report 2011. Protection of Civilians in Armed Conflict. Kabul. Accessed

- 30 July 2013. http://unama.unmissions.org/Portals/UNAMA/Documents/UNAMA%20POC%202011%20Report_Final_Feb%202012.pdf.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2011): Education for All Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris. Accessed 30 July 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>.
- Winthrop, Rebecca / Graff, Corinne (2010): Beyond Madrasas: Assessing the Links between Education and Militancy in Pakistan. Center for Universal Education at Brookings, Working Paper 2. Accessed 30 July 2013. http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2010/6/pakistan%20education%20winthrop/06_pakistan_education_winthrop.pdf.
- Zaef, Abdul Salam (2010): *My Life with the Taliban*. New York: Columbia University Press.