

Schnurer, Jos

Lernmethoden aus anderen Kulturen. Lernen miteinander und voneinander?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16 (1993) 1, S. 9-15



Quellenangabe/ Reference:

Schnurer, Jos: Lernmethoden aus anderen Kulturen. Lernen miteinander und voneinander? - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16 (1993) 1, S. 9-15 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63995 - DOI: 10.25656/01:6399

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63995>

<https://doi.org/10.25656/01:6399>

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
Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik ◦ 16. Jahrgang ◦ März 1992 ◦ Heft 1 ◦ ISSN 0175-0488 D ◦ Preis: 9,50 DM

Aus dem Inhalt:
Lehrgang für Entwicklungspolitik
Lernmethoden aus anderen Kulturen
Lernen in der Einen Welt

Interkulturelles Lehren

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

16.Jahrgang

März

1

1993

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|--------------------------|-----------|---|
| Helmuth Hartmeyer | 2 | Lehrgang für Entwicklungspolitik Ein Modellprojekt für die entwicklungspädagogische Fortbildung in Österreich |
| Jos Schnurer | 9 | Lernmethoden aus anderen Kulturen Lernen miteinander und voneinander? |
| Alfred K. Tremel | 16 | Lernen in der Einen Welt |
| Kongreßbericht | 20 | Die Dritte Welt im Ländle Lernen in der Einen Welt - Impressionen vom Bildungskongreß in Freiburg |
| ZEPpelin | 24 | ... und den Menschen ein Wohlgefallen |
| | 25 | Rätsel-Ecke |
| | 26 | Unterrichtsmaterial |
| Walter Fürnrohr | 29 | Zur historischen Dimension des Lernbereichs "Dritte Welt" Öffnung des historischen Lernens zum Welthorizont |
| | 35 | Rezensionen |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16.Jg 1993 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Asit Dutta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens, Heike Selinger, Annette Scheunpflug, Britta Stade. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Titelbild: Gaby Franger, Nürnberg; Frauen in der Einen Welt e.V.; entnommen aus den auf Seite 35 besprochenen Materialien (wir danken Frau Franger für die Abdruckrechte) **Abbildungen:** falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Generische Maskulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend geschlechtsneutral 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.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Jos Schnurer

Lernmethoden aus anderen Kulturen

Lernen miteinander und voneinander?

In diesem Aufsatz werde ich der Frage nachgehen, welche Lehr- und Lernmethoden wir aus anderen Kulturen (insb. der "Dritten Welt") importieren können. Ich gehe davon aus, daß eine Bildungshilfe in umgekehrter Richtung - von Süd nach Nord - erfolgversprechend sein kann.

1. Von der nationalen zur internationalen Pädagogik

Erst seit wenigen Jahrzehnten werden in der deutschen Pädagogik Ansätze zu einem "interkulturellen Vergleich" (Saul B. Robinsohn) der unterschiedlichen Erziehungssysteme und damit auch des Erziehungsdenkens, erkennbar. Die Motive für eine "vergleichende Erziehungswissenschaft" gründen

- in dem Bewußtsein von der permanenten Reformbedürftigkeit eines jeden Erziehungssystems,
- in der Erkenntnis, daß es einen Wettbewerb auch auf dem Gebiet des Bildungswesens gibt,
- verbunden damit in dem immer deutlicher werdenden Bewußtsein, daß wir Menschen in Einer Welt leben,
- in der Notwendigkeit, Erziehungs- und Bildungssysteme in der nachkolonialen Entwicklung von neuen Ländern und Gesellschaften zu vergleichen,
- durch das Eindringen der Sozialwissenschaften in das traditionelle Bildungsdenken und der damit einhergehenden Entwicklung von neuen Methoden und Techniken zur Bildungsanalyse.

Die Feststellung, daß das Bildungswesen "keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird"¹ läßt die Frage nach dem Grad des kulturellen Einflusses auf

Bildung und Erziehung stellen. Dabei darf es nicht darum gehen, die Analyse dieser Entwicklung vom Podest der eigenen kulturellen Werte aus zu beginnen. Vielmehr gilt es, sich und die eigene Kultur zu öffnen, über die eigenen Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster zu reflektieren.

Die Chance aufzuspüren, "über Ethnozentrismus hinaus" zu erziehen, dienen die folgenden Beispiele der Darstellung von fremdkulturellen Denkmustern und Lernmethoden.

2. Schulische Ansätze

2.1. Die Pädagogik Paulo Freires

Die Diskussion über eine Partizipation von Lernmethoden aus anderen Kulturen in die deutsche Schulpädagogik und Didaktik setzte ein, als Paulo Freire, der brasilianische Volkspädagoge, über seine Arbeiten im "Projecto de Educacao de adultos" (Projekt für Erwachsenenbildung) in Recife berichtete. Die 1961 mit Universitätsstudenten des "Movimento de Cultura Popular" (Volkskulturbewegung) begründete Einrichtung von Kulturzentren und -kreise für die Erwachsenenalphabetisierung führte zur "Methode von Paulo Freire", die beispielhaft für viele Alphabetisierungsprogramme in den Ländern der sogenannten Dritten Welt wurde. Bereits 1964 wurden in Brasilien 20.000 Kulturkreise eingerichtet und etwa 2 Millionen Analphabeten in dreimonatigen Kursen betreut. Die (politischen und emanzipatorischen) Wirkungen des Programms sind dadurch gekennzeichnet, daß die brasilianische Militärregierung

Paolo Freire im März 1964 verhaftete und nach Chile ins Exil abschob; dort, unter Eduardo Frei, wirkte Freire als Professor an verschiedenen Universitäten und Berater der UNESCO und seit 1970 in der Erziehungsabteilung des Ökumenischen Weltrats der Kirchen.

Paolo Freire geht davon aus, daß ein mechanistischer Alphabetisierungsbegriff abzulehnen sei. Er baut eine Methode auf mit dem Ziel einer "Erziehung als Hoffnung" (to start education as a hope). Dem Lernenden werden dabei keine Lese- und Schreibtechniken angeboten, sondern "die geschichtliche Welt als Herausforderung dargestellt, damit er sich aktiv in die Geschichte und in die Welt integriert, ohne sich passiv daran anzupassen ... Sich selbst zu bestimmen, bedeutet Subjekt der Geschichte zu sein, den eigenen Platz innerhalb der Gesellschaft zu schaffen und so die Gesellschaft selbst integrieren und mitbestimmen zu können"².

In seinen wichtigsten, auch in deutscher Sprache erschienenen Büchern³ stellt Paolo Freire die Phasen seiner Alphabetisierungsmethode wie folgt dar:

- In der ersten Phase werden Wörter aufgestellt, die das Universum der Alphabetisierungsgruppe erschließen. Dabei werden Wörter aufgenommen, die für die Beteiligten und in der Umgebung, in der sie leben, nicht nur eine Sinnbedeutung, sondern auch einen starken emotionalen Inhalt haben, sowie typische Volksausdrücke. In den Gesprächen über die Begriffe werden Wünsche, Frustrationen, Mißtrauen und Hoffnungen, Mitteilungsbedürfnis usw. der Teilnehmer geäußert. Aus dieser Phase bilden sich sogenannte "Schlüsselwörter".
- Die Auswahl der Schlüsselwörter erfolgt nach drei Kriterien: (1) durch das "phonetische Kriterium", wonach die Wörter durch einfache Umformung der Silben verschiedene Sprachkombinationen ermöglichen (ca. 16-20 Wörter); (2) dabei muß das Vokabular eine Auseinandersetzung mit der sozialen, politischen und ökonomischen Situation der Beteiligten ermöglichen; (3) dadurch wird der Schüler befähigt, von einfachen Buchstaben und Silben zu komplexen Wörtern zu kommen.
- In der dritten Phase werden existentielle Situationen geschaffen, die eine Herausforderung für die Gruppe bilden und die Motivation schaffen, sich selbst zu alphabetisieren.

Zwar hat sich Paolo Freire gegen eine Übertragung seiner Methode auf Europa ausgesprochen; es hat jedoch Versuche gegeben, die pädagogischen Ideen des brasilianischen Pädagogen z.B. in Schulen der Obdachlosensiedlungen in Erlangen und München anzuwenden. Die Lehrkräfte stellten dabei erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den Schwierigkeiten der Kinder aus Obdachlosensiedlungen hier und den Kindern aus den Slums in der sogenannten Dritten Welt fest; z.B.,

- die konkreten Lebenssituationen sind in unserem mittelschichtorientierten Bildungssystem unzureichend berücksichtigt;
- die Schulbücher sind ungeeignet, weil sie zu oft von den Schülern aus ihrer Lebenssituation heraus nicht verstanden werden;

- die Schule wird als Belastung empfunden und nicht als ein Ort, an dem man lernen kann und darf;
- der Leistungsdruck macht aggressiv, ängstlich und lustlos⁴.

2.2. "Afrikanische Pädagogik"⁵

Der damalige Präsident der Republik Senegal, Léopold Sédar Senghor, hat in seinen literarischen Arbeiten darauf hingewiesen, daß "der Neger ein Lebewesen mit offenen Sinnen (ist), das auf jede Beanspruchung, ja auf die Wellen der Natur selbst reagiert, und zwar ohne irgendeinen Filter ... ein Mensch, der zunächst Formen und Farben, vor allem aber Gerüche, Töne und Rhythmen denkt"⁶.

In einer interessanten Gegenüberstellung konfrontiert er das Bild des Weißen mit dem des Negers:

"Sehen wir uns also nun einmal an, wie sich der europäische Weiße zum Gegenstand der Erkenntnis, d.h. zur Außenwelt, zur Natur, zum lebendigen Gegenüber verhält. Als Willensmensch und Krieger, als Raubvogel und reines Augenwesen unterscheidet er sich von den Dingen. Er hält auf Distanz, nimmt ihnen ihre Eigenbewegung, fixiert sie und stellt sie fest. In einer unbarmherzigen Analyse nimmt er sie dann mit seinen Präzisionsinstrumenten auseinander. Getrieben von seinem Willen zur Macht tötet er sein Gegenüber und bezieht es dann wieder auf sich, indem er es als Mittel für seine praktischen Zwecke benutzt und sich so gewissermaßen einverleibt".

"Ganz anders der Neger ... Er steckt zunächst in seiner schwarzen Haut wie in der Nacht vor der Schöpfung. Er sieht die Dinge nicht, sondern er fühlt sie. Wie ein Wurm des dritten Schöpfungstages ist er nur ein Feld von Sinnesempfindungen. In seiner subjektiven Empfindungswelt entdeckt er plötzlich am Ende seiner Sinnesorgane sein Gegenüber. Und nun gerät er in Bewegung, geht aus sich heraus und gelangt auf den Wellen seines Gegenübers vom Subjekt zum Objekt hinüber ... Der afrikanische Neger fühlt auf diesem Wege mit dem anderen, versetzt sich an seine Stelle, haucht sein eigenes Ich aus, um im anderen wiedergeboren zu werden. Er verleibt sich sein Gegenüber nicht ein, um es seinen Zwecken dienstbar zu machen, sondern versetzt sich umgekehrt selbst in den Leib seines Gegenübers und lebt mit ihm in Symbiose. Er erkennt den anderen nicht von außen, sondern lebt von innen her mit ihm auf".

Dem Descartischen Paradigma "Ich denke, als bin ich", stellt Senghor gegenüber: "Ich fühle mein Gegenüber, ich tanze mein Gegenüber - also bin ich".

Zwar gibt es "den" Afrikaner nicht, genau so wenig, wie es "die" afrikanische Kultur gibt; vielmehr werden in den verschiedenen afrikanischen Kulturen ganz unterschiedliche Denk-, Werte- und Handlungssysteme entwickelt. Verschiedene Autoren haben jedoch die Senghorischen Vergleiche zwischen den rational denkenden und handelnden Weißen und den stärker emotional emp-

findenden afrikanischen Menschen bestätigt⁷.

Von besonderem Interesse dürften auch philosophische und kulturanthropologische Arbeiten bei den jüngeren afrikanischen Wissenschaftlern sein, die den Begriff NTU (abgeleitet vom Bantu-Begriff "muntu", reale, wirkliche Kraft - Lebenskraft) geprägt haben. Dem NTU, dem Sein, wohnt eine dynamische Kraft inne, die sich als Teilhabe zeigt, als "eine Solidarität im Handeln, die sich untrennbar als eine personale und als eine reale darstellt".⁸

Für die traditionellen afrikanischen Gesellschaften stellt die mündliche Überlieferung einen Grundpfeiler in der Erziehung dar. Für den afrikanischen Menschen "fallen Wort und Zeichen mit dem Bezeichneten zusammen"⁹. Im Gegensatz zu den westlichen Kulturen, bei denen Zeichen und Bezeichnetes, Wort und Sein meist nicht identisch sind, sind in den afrikanischen Sprachen die Worte gleichzeitig die Dinge; wenn jemand z.B. in der Douala-Sprache "W'e bobe"

sagt, heißt das nicht nur "Du bist böse", sondern gleichzeitig "Du bist das Böse"¹⁰.

Deshalb haben Sagen, Fabeln, Sprichwörter und Rätsel eine besondere Funktion in der afrikanischen Erziehung: "Der Schwarze muß sich hören, um leben zu können. Es gehört zu seiner Existenz, daß er redet"¹¹.

Ein weiterer Unterschied läßt sich bei den Afrikanern beim Zeitbegriff im traditionellen Lebenszusammenhang erkennen: Während für den Menschen aus den westlichen Kulturen Zeit "Haben" bedeutet (Zeit ist Geld, Zeit vergeuden, keine Zeit haben), ist Zeit für den Afrikaner eine Sache, "einfach eine Abfolge von Ereignissen, die sich begeben haben oder kurz bevorstehen. Was noch nicht geschehen ist oder keine Aussicht auf baldiges Geschehen hat, fällt unter die Kategorie 'Nicht-Zeit'¹².

Weitere traditionelle Werte in den afrikanischen Kulturen können an dieser Stelle nur genannt werden; sie könnten jedoch Anlaß sein, beim Interkulturellen Lernen Vergleiche zu ziehen und im Kommunikationsprozeß, z.B. bei Schulpartnerschaftsprogrammen¹³, zu berücksichtigen:

- die meisten afrikanischen Gesellschaften betrachten die Freiheit des Individuums als eine die Gemeinschaft

und die Familie bedrohende Perspektive:

- zur gegenseitigen Abhängigkeit gehört die Solidarität. Um sozial integriert zu sein, muß der Afrikaner auch für den gemeinsamen Unterhalt und Zusammenhalt beitragen:

- das Überleben der Gruppe, ihre Einheit, ihr Wohlbefinden und ihre Lebenskraft ist von entscheidender Be-



deutung; dies schließt die Vorfahren ein:

- Teilen gehört zu den wichtigsten pädagogischen Prinzipien, nach dem afrikanischen Sprichwort: "Mit den anderen leben, heißt, sie lieben und mit ihnen teilen. Nur die Zauberer und Hexenmeister leben und essen allein";

- der Eigentumsbegriff wird bestimmt von der Überzeugung, daß der Boden mit der Lebenskraft der Vorfahren verbunden ist. Die zusammen verrichtete Arbeit am gemeinsamen Besitz gehört zu den selbstverständlichen Grundlagen in der Gesellschaft;

- die Gastfreundschaft wird bestimmt von den Prinzipien der Solidarität und dem Zusammengehörigkeitsgefühl. Das Sprichwort drückt es so aus: "Wenn ein fremder Gast kommt, dann ernähre ihn drei Tage. Am dritten Tag aber gib ihm eine Hacke in die Hand";

- die afrikanische "Demokratie" ist vom Dialog geprägt, bei dem es schließlich zu einem allgemeinen und gemeinsamen Konsens kommen sollte; im Ausspruch des ehemaligen tansanischen Präsidenten Nyerere wird dies deutlich: "Die Alten sitzen unter einem Baum und reden, bis sie übereinstimmen";

- Selbstbeherrschung gehört zu den höchsten Tugenden des Afrikaners, und in der moralischen Erziehung gilt das stoische Ertragen des Schmerzes als höchste Form

"Papua Neuguinea, hier liegt meine Heimat". Die Klasse im Gespräch mit Frau Zahn und Mr. Rorindi

© Barbara Zahn, Bodnegg

der Selbstbeherrschung;

- Offenheit gegenüber fremdem Gedankengut und Anpassungsfähigkeit an neue Situationen wird von vielen Afrikanern als der entscheidende Grund angesehen, weshalb die Menschen und ihre Kulturen während der Jahrhunderte der Sklaverei und Kolonialzeit überleben konnten.

2.3. "Asiatische Pädagogik"¹⁴

Am Beispiel der hinduistischen Tradition in Indien soll ein weiterer Aspekt dargestellt werden. Die Erziehung zum "Wissen" wird von Patrick V. Dias¹⁵ als der Hauptvektor für die hinduistische Pädagogik als Begriff, als Prozeß und Institution beschrieben. "Wissen" wird hierbei als "Veda" bezeichnet, was eine komplexe geistige und erzieherische Realität ausdrücken soll. Dieses "Wissen" ist ganzheitlich und integrierend, vertrauensstiftend. Ehrfurcht vor der kosmischen Ordnung, gilt als höchstes Ideal des Lebens, ist Ausdruck praktischer Lebensweisheit. Teilhabe an Macht und gleichzeitig Wissensaneignung.

Das System der Wissensvermittlung hat sich in einer Didaktik ausdifferenziert, bei der das "sich-Hinsetzen" des Schülers zu Füßen des Lehrers (Upa-ni-shad) als äußere hierarchische Form gilt und der Schülerstand als eine klar abgegrenzte Stufe des Lebens (brahmacharya) dargestellt wird. In der Erziehungsphilosophie, wie sie von Mahatma Gandhi in seinem Modell der "Grunderziehung" übernommen wurde, gelten besonders die didaktischen Prinzipien:

- "wer dies kennt" (Wissenskategorie),
- Oralität (Methodenkategorie),
- das einprägsame Lernen durch Hymnen, Versen, Sprüchen und Merksätzen (Schriftkategorie),
- Yoga als Methode, einen "höheren" Bewußtseinsstand zu erreichen (religiöse Kategorie).

Gandhis Grundprinzip "Tun und nicht das müßige Denken" setzt deshalb auch konsequenterweise bei der Erziehung über eine handwerkliche Tätigkeit an, die in die Vermittlung eines integrierten, ganzheitlichen Wissens mündet. Erziehung soll grundsätzlich einen produktiven Wert haben und die Schule eine produktive Einheit darstellen¹⁶.

Schließlich werden noch einige Anmerkungen zur "Pesantren-Ausbildung" in Indonesien gemacht:

Unter Pesantren¹⁷ werden autonome islamische Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten bezeichnet, in denen jeweils 15 bis zu einigen tausend Schüler unterrichtet werden. Ihre Entstehung wird auf den jahrhundertlangen Prozeß der Auseinandersetzung zwischen den hindu-javanischen und den islamischen Kulturen zurückgeführt.

Charakteristisch für ein Pesantren ist, daß ein muslimischer Gelehrter und Lehrer (Kyai) in einer Moschee sein Wissen anbietet. Kann er eine größere Zahl von Schülern um sich scharen, so werden, meist durch die

Schüler (Santri) Unterrichtsräume und Übernachtungshäuser gebaut. So entwickelt sich nach und nach ein Pesantren.

In einer zweigliedrigen Organisation steht zu einem der Kyai mit seinem religiösen Unterrichtsstoff und seiner unbedingten Autorität, zum anderen der Lebensbereich der Santris, der von den Schülern selbständig organisiert wird (Pondok).

Es werden die Grundlagen des Islam, die muslimischen Verhaltensvorschriften (Figh) und das Arabisch des Koran gelehrt. Diese religiöse Unterweisung wird vom Kyai, durch junge Lehrer und ältere Santris durchgeführt. Die traditionsorientierte religiöse Bildungsstätte stellt im Dorf nicht nur "Schule" dar, sondern gibt den Dorfbewohnern auch wichtige Orientierungen für den sozialen und kulturellen Bereich. Die Autorität und das Vorbild des Kyai bewirkt bei den Santris eine hohe Identifikation mit den Lerngegenständen und dem Lernort. Die Verbindung von Hand- und Kopfarbeit gehört zum Pesantren-Alltag; in einigen Pesantren wird mit beruflicher Bildung experimentiert. Einige Pesantren haben weltliche Schulen angegliedert bzw. kooperieren mit staatlichen und privaten Einrichtungen, um ihren Schülern auch schulische Qualifikationen und Abschlüsse zu vermitteln.

Die Organisation des Pesantren Al-Moenawir bei Krapyak, bei Yogyakarta: Der Pesantren umfaßt ca. 1 ha Land, das der Familie des Gründers (Ende 19. Jahrhundert) gehört. 700 Santris besuchen den Pesantren, davon 300 in der Sekundarstufe I, 200 in der Sekundarstufe II und 200 in der "Koranschule". Die 200 Mädchen leben strikt getrennt von den Jungen. Der Jungen-Bereich besteht aus 12 Langhäusern mit je 20 Räumen. In jedem Raum sind 2-5 Santris untergebracht. Sie halten gemeinsam ihren Bereich sauber und sind für die tägliche Versorgung, wie Kochen und Waschen, verantwortlich. Jeder Santri der Sekundarstufe I bezahlt monatlich 2.000 Rupien (ca. 6,- DM als Schulgebühr und 2,- DM für das Wohnen). Die Kosten für den Pesantren werden durch Spenden, Schulgebühren und Zuschüsse durch den Staat aufgebracht. Unter dem jetzigen Leiter hat sich aus dem ursprünglich religiösen Pesantren (Shalafiyah) eine moderne Bildungsstätte (Jhalafiyah) entwickelt. Für das islamische Studium werden die Santris, die mindestens den Grundschulabschluß erreicht haben müssen (meist Kinder von etwa 12 Jahren) nach ihrem Wissensstand in drei Gruppen eingeteilt. Der reguläre Klassenunterricht auf der Grundlage des staatlichen Lehrplans dauert von 7.00 bis 13.00 Uhr. Die religiöse Unterweisung findet jeweils um 5.00 Uhr früh nach dem "Subuhgebet", um 16.00 Uhr nach dem "Ashargebet", gegen 18.00 Uhr nach dem "Maghribsgebet" und um 20.00 Uhr nach dem "Isya-Gebet" statt. Die Absolventen der Sekundarstufe II haben die Berechtigung zum Besuch einer Universität. Sie werden meist Lehrer an kleineren Pesantren.

Die Pädagogik der Pesantren richtet sich an der islamischen Lehre aus; der Koran weist den Weg: "Gott wird die von Euch auf eine hohe Stufe erheben, welche glau-

ben und viel Wissen besitzen". Lernen ist demnach Dienst an Gott, mit drei Konsequenzen:

- Die zur Aneignung von Wissen verbrachte Zeit gilt nicht als verloren; es kommt nicht auf schnelle Lernfortschritte an;
- für das Lernen wird keine Gegenleistung (Zertifikat, Zeugnis) verlangt, denn der Dienst an Gott wird aus Gläubigkeit und nicht wegen eines Vorteils geleistet;

- es gehört zur Tradition muslimischer Familien, wenigstens einem ihrer Kinder eine intensivere religiöse Ausbildung zu ermöglichen. Dadurch kommen auch heute noch Hunderttausende von Jugendlichen zur Pesantren-Ausbildung.

Die Pesantren-Pädagogik wird auch als "Praxis ohne Theorie" bezeichnet. Eine "Theorie" jedoch entwickelt sich dadurch, daß konkrete Lernbeispiele und Fallstudien tradiert werden. Daraus lassen sich die folgenden Elemente bilden:

- Weites Lernverständnis, das offen ist für die vielfältigsten formellen und informellen Lernziele und -methoden.

- Der Erziehungsanspruch wird bestimmt durch das Vorbild des Kyais und das über ihn vermittelte Ideal vom einfachen Leben. Im "24-Stunden-Curriculum" mit seinem vorherbestimmtem Tagesablauf und dem familienähnlichen System des Zusammenlebens verdeutlicht sich der Erziehungsprozeß.

- Eigenständigkeit und Verantwortungsbewußtsein werden gefördert. Indem die Santris einerseits bei der täglichen Versorgung weitestgehend auf sich selbst gestellt sind, andererseits mit den traditionellen Lernmethoden konfrontiert sind, werden eine starke individuelle Lernmotivation und Verantwortlichkeit für den eigenen Lernfortschritt gefördert.

- Diesen positiven Aspekten steht jedoch die oft autoritäre, sogar dogmatische Wissensvermittlung gegenüber. Auswendiglernen von Texten, Nachvollzug von alten Kommentaren und Widersprüche im religiösen und naturwissenschaftlichen Weltbild führen zur Verunsicherung der Schüler.

- Arabisch lernen gilt, neben der regionalen Muttersprache und der indonesischen Nationalsprache, als wichtigstes Fremdsprachenlernen.

- Die Gleichwertigkeit der Bildung mit Kopf und Hand wird bestimmt von dem Anspruch der eigenständigen Bewältigung des Alltags und dem zur religiösen Bildung.

- Lernen wird mit produktiver Arbeit verbunden. Dadurch erhalten die Santris auch berufliche Qualifikationen (learning by doing).



- Eine starke örtliche (Dorf-) Orientierung führt dazu, daß die Santris nach ihrer Ausbildung wieder in ihre ländlichen Regionen zurückgehen. Damit wirkt die Pesantren-Ausbildung der Landflucht entgegen.

- Die Pesantren-Ausbildung bietet, im Vergleich mit den staatlichen Schulen, eine preiswerte schulische Bildung an. Dadurch erhalten auch Kinder aus armen Familien die Möglichkeit, Santris zu werden.

- Der Pesantren-Unterricht hat seine Stärken in der religiösen Bildung und seine Schwächen im fachlichen Lernen. Eine Anpassung an die Erfordernisse des geforderten Wissens im Entwicklungsprozeß ist notwendig. In vielen Pesantren wird darauf mit der Devise reagiert: vorsichtige Aufnahme von Neuerungen und deren Integration in die bestehende Arbeit. Dies entspricht der zweitausendjährigen javanischen Tradition, neue Einflüsse aufzunehmen, ohne mit den bisherigen Überzeugungen und Erfahrungen radikal zu brechen.

Neben Vorschlägen, wie westliche pädagogische Ansätze auf die Bildungssituation in Indonesien übertragen werden können, weist Karcher¹⁸ auch darauf hin, daß auch wir von den Bildungstraditionen der Pesantren-Ausbildung lernen können, z.B.

- die in der Bundesrepublik weit verbreitete Selbstver

Duft von selbstgeröstetem Kaffee

© Barbara Zahn, Bodnegg

ständigkeit einer Koppelung des Lernens an Bewertung und Zensuren, d.h. an Selektion, wird am Beispiel der Pesantren durch das Potential in selektionsfreien Räumen massiv in Frage gestellt;

- die Einseitigkeit des kognitiv verengten und hierdurch geformten schulischen Lernbegriffs wird bei einer Betrachtung des weiten Lernverständnisses in vielen Pesantren besonders deutlich: Lernen im Rahmen eines Lebenszusammenhangs, Orientierung des Lernens auf die Umgebung, Verbindung von Hand- und Kopfarbeit, Freiwilligkeit des Lernens und Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozeß ohne Erwartung einer Gegenleistung;

- die universalistische - feldunabhängige - Orientierung des schulischen Lernens erweist sich als ergänzungsbedürftig durch eine auf die konkreten Lebensbereiche und Lebensbedingungen bezogene - feldabhängige - Orientierung, wie sie für Pesantren selbstverständlich ist. Damit könnte ein "bikulturelles" Lernen und Denken erprobt werden, das der Vielfalt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten besser gerecht wird.

3. Interkulturelles Lernen (IKL)

An zwei ausgewählten Beispielen soll aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Methoden aus anderen Kulturen in die schulische Lernarbeit einbezogen werden können:

3.1. Die mündliche Überlieferung als Teil der kulturellen Identität

Es ist vielfach beschrieben worden, daß in verschiedenen Kulturen die Schrift als Kommunikationsmittel eine nachgeordnete Bedeutung hat; die mündliche Überlieferung als Form der geschichtlichen und literarischen Weitergabe von Kultur, etwa durch den "Griot" in afrikanischen Gesellschaften, beruhen, das haben neuere Forschungsergebnisse afrikanischer Wissenschaftler ergeben, auf einem anderen kulturellen Selbstverständnis: "Der rationale, von der abendländischen Philosophie geprägte Weg ist deskriptiv, argumentativ, mittelbar. Zwischen dem Wort und dem bezeichneten Gegenstand gibt es Beziehungen ... Beim Gebrauch der afrikanischen Sprachen sind Worte gleichzeitig die Dinge, die sie bezeichnen"¹⁹.

Deshalb müssen auch Texte aus anderen Kulturen anders gelesen und interpretiert werden, als wir das aus unserem kulturellen Verständnis gewohnt sind. Und wir müssen dabei erkennen: "Im Vergleich zu einem geschulten Gedächtnis mußte das beschwerliche Speichern auf Papier und in Büchern extravagant oder gar als intellektuelles Armutszeugnis gewirkt haben. Also ist alles, was ein afrikanisches Volk an Geschichte, Glaube, Philosophie und eben Literatur erarbeitet hat, Teil der mündlichen Überlieferung dieses Volkes geblieben"²⁰.

Ganzschriften, Texte, Gedichte aus anderen Kulturen als Material und Zugang zum Interkulturellen Lernen liegen mittlerweile erfreulicherweise auf dem deutschen Literaturmarkt vor²¹. Sie zu nutzen und in den Lernplan einzubeziehen, ist eine neue Herausforderung in der Curriculumrevision²², denn "ich spreche mit dir in deiner Sprache und verstehe dich in meiner"²³.

3.2. Museum - Ort der Anschauung und der Begegnung?

Bereits 1971 hat Gottfried Hausmann bei einem UNESCO-Seminar "Die Praxis der Museumsdidaktik" die Frage gestellt, "ob die allgemeine Didaktik, die bisher ausschließlich aus den im Lehr- und Lernsystem 'Schule' gegebenen Bedingungen aufgebaut worden ist, nicht aus den Erfahrungen in anderen Vermittlungsformen, in denen sich ebenfalls Lehr- und Lernprozesse abspielen oder durch besondere organisatorische Maßnahmen eingebracht werden können, zu ergänzen ist"²⁴. Seitens der Didaktiker und der Museumsfachleute hat es mittlerweile eine Reihe von Versuchen gegeben, durch die Präsentation von Gegenständen aus fremden Kulturen, Interesse, Informationen und Einsichten in diese zu vermitteln²⁵.

Kataloge als Lernmaterial zur Vor- und Nachbereitung eines Ausstellungsbesuchs, als Begleiter bei der Ausstellung und als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bieten vielfach eine gute Möglichkeit, Zugang zu fremden Kulturen zu finden²⁶.

4. Perspektiven

Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden: "Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Höherwertigkeitsvorstellungen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen stammen aus der eigenen Kultur und deren Geschichte"²⁷. Und: "Es nützt keine Aufklärung über 'die Fremden' ohne Selbstaufklärung, es gelingt keine Toleranz gegenüber anderen ohne Selbstsicherheit und es nützt keine 'Ausländerpädagogik' ohne 'Inländerpädagogik'²⁸. Die folgenden Strategien sind zu nennen:

- Praktizierung eines Erziehungs- und Lernstils, der Autonomie und Selbstvertrauen ermöglicht;
- Schaffung eines frühen Kontakts (bereits im Kindergarten, in Vor- und Grundschule), der "den Fremden" das Befremdliche nimmt;
- Initiierung von Lerninhalten, die auf eine ethnisch-kulturell heterogene Gesellschaft vorbereiten;
- Vermittlung von Allgemeinbildung, die zur Orientierungssicherheit in einer sich rasch verändernden und globalen Welt beiträgt;

Nach Möglichkeiten zu suchen und in der schulischen Praxis zu erproben, wie Interkulturelles Lernen als Konzeption und Methode möglich wird, das ist eine

reizvolle Aufgabe: Ansätze dazu sind vorhanden²⁰. Sie weiterzuentwickeln sollte Aufgabe der pädagogischen Theorie und Praxis sein.

Anmerkungen:

- 1 Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1912, Vorwort
- 2 Rogério Almeida Cunha, Erziehung als Hoffnung in der Alphabetisierung von Erwachsenen; in: E+Z 6/7/71, S.26
- 3 Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971; ders.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974; sowie: ders., Pädagogik der Solidarität: Für eine Entwicklungshilfe im Dialog, Wuppertal 1974
- 4 Manfred Sieg, Pädagogik der Unterdrückten - auch bei uns?, in: E+Z 6/80, S.21
- 5 In Afrika gibt es über 800 verschiedene Sprachen und (Erziehungs-)methoden. Von "Afrikanischer Pädagogik" zu sprechen ist deshalb eigentlich vollkommen unangemessen. In der Literatur hat sich der Begriff allerdings als eine *farce de parter* eingebürgert.
- 6 Léopold Sédar Senghor, Vom Geist afrikanischen Negeriums; in: Ruprecht Paqué, Afrika antwortet Europa, Frankfurt-Berlin 1967, S.37; vgl. dazu auch: Léopold Sédar Senghor, Négritude und Humanismus, Düsseldorf-Köln 1967, S.324
- 7 vgl. dazu auch: Rüdiger Jestedt (Hrsg.), Das Afrika der Afrikaner-Gesellschaft und Kultur Afrikas, edition suhrkamp 1039, Frankfurt/M., 1982, S.367
- 8 Vincent Mulago, Die lebensnotwendige Teilhabe, Strukturprinzipien der Bantu-Gemeinschaften; in: Horst Burkke (Hrsg.), Theologie und Kirche in Afrika, Stuttgart 1968, S.54-72
- 9 Erwin Mock, Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979, S.38
- 10 erschließen lassen sich diese Zusammenhänge auch aus afrikanischen Erzählungen, z.B.: Rüdiger Jestedt (Hrsg.), Der Neger vom Dienst, edition suhrkamp 1028, Frankfurt/M., 1980
- 11 Joseph Ki Zerbo, Histoire de l'Afrique noire. D'Hier à Demain, Paris 1972, zit. in: Erwin Mock, a.a.o., S.41
- 12 Vincent Guerry, la vie quotidienne dans un village baoulé, Abidjan 1970, zit. in: a.a.o., S.46; vgl. hierzu auch: Erich Fromm, Haben oder Sein, Stuttgart 1976
- 13 vgl.: Jos Schnurer, Schulpartnerschaften - Chancen zum handelnden Umgang mit der Dritten Welt; in: Praxis Geographie 3/88, S.33ff; Gerd Enne Rieger u.a., Schulpartnerschaft Dritte Welt, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 241, Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986, S.100-111; Jos Schnurer/Gerhard Ströblein, Entwicklungsländer, Bd. 6 der Reihe "Unterricht Geographie", Aulis-Verlag, Köln 1990
- 14 Auch dieser Begriff muß als Allgemeinbegriff (und nicht als Eigenname) verstanden werden. Die Vielfalt pädagogischer Strukturen in Asien soll damit nicht geleugnet werden.
- 15 Patrick V. Dias, Pädagogische Konzeptionen in Ländern der Dritten Welt; in: Goethe-Institut, Methodentransfer ..., a.a.o., S.188-203
- 16 vgl. auch: Kurt Bütz (Hrsg.), Hinduismus, Benzinger Verlag Zürich-Köln 1979 (mit Dia-Serie)
- 17 Wolfgang Karcher/Ivan Alhadad, Pesantren-Ausbildung in Indonesien: Eine lebendige Tradition im Wandel; in: a.a.o., S.213ff
- 18 Wolfgang Karcher, Thesen zur Übertragbarkeit westlicher pädagogischer Ansätze auf die "Dritte Welt" (mit Blick auf Indonesien), in: Goethe-Institut, Methodentransfer ..., a.a.o., S.293ff
- 19 Erwin Mock, Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979, S.37f
- 20 Meshack Asare, The Oral Tradition and Children's Literature in Ghana; in: Deutsche UNESCO-Kommission, Afrikanische Jugendliteratur heute und morgen (African Youth Literature: Today and Tomorrow), Bonn 1988, S.48
- 21 z.B. durch das Engagement des Peter Hammer-Verlags, Wuppertal
- 22 Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hrsg.), Das Jugendbuch und die 3. Welt, München 1979, S.118; Renate Welsh (Hrsg.), Ich verstehe

- die Trommel nicht mehr - Erzählungen aus Afrika, Wien-München 1979, S.120; Rüdiger Jestedt (Hrsg.), Der Neger vom Dienst - Afrikanische Erzählungen, es 1028, Frankfurt/M. 1980, S.352; Tibor Keszthelyi, Afrikanische Literatur, Berlin-Weimar 1981, S.420; Karl Ermerit (Hrsg.), Afrikanische Literatur - Afrikanische Identität, Loecumer Protokolle 17/82, Rehberg-Loecum 2, 1983, S.145; Wole Soyinka, Aké - Jahre der Kindheit, Zürich 1986, S.355
- 23 Edouard Glissant, Über Babel hinaus, in: UNESCO-Kurier 7/83 (Schwerpunktheft: Reichtum der Sprachen), S.9
 - 24 Volker Harms, Wie lernen Schüler in Völkerkundlichen Museen etwas über die "Dritte Welt"? Thesen zu einer Didaktik des Museumsbesuchs mit Schulklassen; in: Dieter Bielenstein (Hrsg.), Dritte Welt und Entwicklungspolitik in Schule und Erwachsenenbildung - Unsere Museen für Völkerkunde - Lernorte für dieses Thema?, Institut für internationale Begegnungen, Bonn 1984, S.63
 - 25 Jos Schnurer, Neue Wege einer Kooperation zwischen Schule und Museum; in: Schule und Museum 12/80, S.35ff; Jos Schnurer Sahelzone - Wie Menschen leben, Arbeitsbericht aus dem Modellschulprogramm der UNESCO, Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 1982, S.90; Udo Bude, Erziehung zur Armut oder Hoffen auf eine bessere Zukunft? Primarschulen in Schwarzafrika, Katalog zur Ausstellung, DSE, Bonn 1984, S.92
 - 26 exemplarisch sollen hier zwei Kataloge zu Ausstellungen genannt werden, die nach einer didaktischen Konzeption aufgebaut wurden: Götter und Pharaonen, Römer- und Ptolemäus-Museum, Hildesheim, 1979; Palast der Götter - 1500 Jahre Kunst aus Indien, Haus der Kulturen der Welt, Berlin 1992
 - 27 Renate Nestvogel, Interkulturelles Lernen - Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus! in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, ZEP, 3/90, S.30ff
 - 28 K. Peter Fritzsche, Kommen wir nicht ohne Vorurteile aus?, in: Internationale Schulbuchforschung - Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 4/89, S.383
 - 29 United Nations, World Concerns and the United Nations - Model Teaching Units for Primary, Secondary and Teacher Education, New York 1983, S.237.



Jos Schnurer, Dipl.-Päd., Dezernent im Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLf) in Hildesheim, dort zuständig für das Sachgebiet Interkulturelles Lernen, 25-jährige Berufserfahrung als Lehrer, von 1962-1966 Aufenthalt in der Republik Niger/Westafrika.