

Demele, Isolde

Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 16-27



Quellenangabe/ Reference:

Demele, Isolde: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 16-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296150 - DOI: 10.25656/01:29615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296150>

<https://doi.org/10.25656/01:29615>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

16. Jahrgang/Heft 1/1988

Thema: Interkulturelles Lernen

Verantwortlicher Herausgeber: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Einführung	3
Karl-Heinz Flechsig: Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens	5
Isolde Demele: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft	16
Renate Nestvogel: Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika	28
Wolfgang Karcher: Pesantren in Indonesien — kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition	43

Allgemeiner Teil

Wilfried Plöger: Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung	60
Johannes Mayr, Ferdinand Eder, Walter Fartacek: Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung.	68

Berichte und Mitteilungen	83
----------------------------------	----

Buchbesprechungen	88
--------------------------	----

Hinweise für Autoren	95
-----------------------------	----

Isolde Demele

Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft

Intercultural learning: alienation and transformation

Bildungsprobleme in Entwicklungsländern erscheinen als Lernprobleme in der Übernahme moderner Bildung als einer fremdkulturellen Denkweise. Entfremdung und mechanisches Lernen unverständlicher Inhalte erweisen sich unter historischer Betrachtung jedoch als nicht spezifische Probleme gegenwärtigen Bildungstransfers, sondern als Aspekte interkulturellen Lernens zwischen traditionellen Agrargesellschaften und liberalen Industriegesellschaften. Entfremdung als positive Wirkung im Bildungsprozeß ermöglicht die individuelle und soziale Emanzipation von sinnlicher Erkenntnis. Mechanisches Lernen ist dabei unvermeidbar; dessen Grad ist jedoch abhängig vom Entwicklungsstand eines jeweiligen Bildungswesens, der seinerseits vom ökonomischen Entwicklungsstand geprägt ist. Lernen in Entwicklungsländern heute bedeutet deshalb mit der Übernahme „westlicher“ Bildung (unter Ausschaltung irrelevanter Inhalte) zugleich kulturelle Entfremdung als kulturelle Transformation.

Educational problems in developing societies appear as problems of learning in the adaptation of modern education, based on foreign mode of thought. Alienation and rote learning of poorly understood contents prove in the historical perspective not to be special problems of recent transfers of knowledge but as aspects of intercultural learning between traditional agrarian societies and liberal industrial societies. Alienation as a positive effect in the formation process enables individual and social emancipation from immediate experience. Rote learning seems to be unavoidable; its application depends on the quality of a given educational system determined by the economic level of a given society. Modern teaching and learning in developing countries today (neglecting irrelevant contents) has to be understood as cultural alienation leading to cultural transformation.

Das gegenwärtig in Afrika südlich der Sahara bestehende „Bildungsdilemma“ (J. Simmons 1980) — hohes Schulversagen, verbreiteter vorzeitiger Schulabgang, Arbeitslosigkeit unter Schulabgängern und Akademikern und dergleichen Probleme — wird in der gegenwärtigen Diskussion als Folge der Übernahme westlicher Bildungskonzepte behandelt:

- Zum einen gilt westlich rationales Denken dem Denken und Lernverhalten der Afrikaner als nicht angemessen,
- zum anderen werde mit den aus Anforderungen der Industrieländer entwickelten Curricula an den Bedürfnissen überwiegend agrarisch orientierter Gesellschaften vorbeiqualfiziert.

Betrachtet man jedoch diese Argumente unter Berücksichtigung weltwirtschaftlicher Entwicklungsprozesse und unter Rückbesinnung auf die eigene, die europäische, vorindustrielle Geschichte, so erweisen sich die Mängel in der Durchsetzung westlicher Bildung in Afrika als gar nicht so exotisch. Es läßt sich dann zeigen, daß das „Bildungsdilemma“ in Afrika

zum einen Resultat einer *stagnierenden* oder gar rückläufigen Entwicklung ist, und zum anderen Probleme aufweist, wie sie auch im vorindustriellen Europa bestanden und als Folge oder Begleiterscheinung von sozialen Bedingungen auftreten — wie niedriger Stand gesellschaftlicher Produktivität und entsprechend niedriger gesellschaftlicher Bildungsstand.

Die Folgen krisenhafter Wirtschaftsentwicklung auf Arbeitsmarkt und Qualifikation sollen hier unberücksichtigt bleiben, verwiesen sei in diesem Zusammenhang jedoch auf die gleiche Problematik gegenwärtig in den Industrienationen, in denen allerdings nicht Bildungszurücknahme als Konsequenz von Arbeitslosigkeit gefordert wird, sondern mehr Bildung als Ausweg erachtet wird. Unberücksichtigt bleiben hier auch Probleme der Bildungsinhalte, die noch vielfach kolonialen Themen verhaftet sind und als solche für den Qualifizierungsbedarf inadäquat bleiben. Hier soll vielmehr dargestellt werden, daß Lernen in Afrika heute ein interkulturelles Lernen in dem Sinne sein muß, daß es mit institutionalisiertem Lernen zugleich die Hereinnahme einer fremden Kultur bedeutet — und daß es hierzu für Afrika trotz aller gegenwärtigen Schwierigkeiten keine Alternative gibt.

1. Interkulturelles Lernen und Entfremdung in Afrika

Die Einführung eines modernen Bildungswesens in Afrika führe — so die gegenwärtige Kritik — bei den Lernenden zugleich zu einer Entfremdung, da sie von Inhalten abstrahiertes, formal-rationales Denken an die Stelle eines an der Realität orientierten Denkens setze und zugleich Inhalte transportiere, die nicht der täglichen Erfahrung der ländlichen Bevölkerung Afrikas entstammen. Mit diesem Lernen werde zudem individuelles Leistungsstreben und Konkurrenzdenken eingeführt, das den afrikanischen traditionellen „Solidargemeinschaften“ fremd sei und diese in der Folge zersetze.

Daß formelle Bildung zumindest zeitweilige Entfremdung notwendig einschließt oder sogar zur Voraussetzung hat, wurde von Hegel ausführlich diskutiert. (Vgl. *H. J. Heydorn* 1980, bes. S. 247-263). Bildung führt „aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache“ (S. 248). Entfremdung ist insofern eine „Bedingung des theoretischen Denkens“ (S. 256), als im Bildungsprozeß, in dem die „schmerzlichste Zäsur erfahren (wird), die noch unbewußte, sinnliche Welt des Kindes zerstört (wird)“ (S. 252), das Kind gerade „von seinem Leben in konkreten Anschauungen abgezogen“ wird, damit „es die Bahn zu der Herrschaft über die Dinge betritt, die in der Erkenntnis liegt“ (S. 254). Diese „notwendige Entfremdung, die dem Bildungsvorgang innewohnt“ (S. 253), wird im weiteren aufgehoben, wenn der Bildungsprozeß so weit fortgeschritten ist, daß formales Denken an jeden Inhalt angewandt werden kann. Die Dialektik dieses Bildungsprozesses entfaltet sich von

einer zunächst „unverstandenen Kenntnis“ (S. 254) bis zu entwickelter Begrifflichkeit.

Soll Bildung in Afrika nicht nur dazu dienen, das Gewohnte beizubehalten, eine an Anschauung und konkrete Erfahrung verhaftete Realitätsbewältigung zu ermöglichen, sondern ein den komplexer werdenden sozialen Zusammenhängen angemessenes Bewußtsein befördern, dann kann auf eine solche „Entfremdung“ durch formelle Bildung gar nicht verzichtet werden.

Lernen in Afrika muß insofern zugleich interkulturelles Lernen sein, als es diesen *positiven* Charakter von Entfremdung durch formelle Bildung aus anderen Kulturen in sich aufnimmt. Damit ist es jedoch nicht lediglich ein Lernen zwischen verschiedenen Völkern und deren ethnisch-kulturellen Lebensformen, sondern vielmehr ein Lernen zwischen Kulturen traditionaler Agrarproduzenten in überschaubarer Vergesellschaftung und Kulturen erweiterter Arbeitsteilung und abstrakter Sozialbeziehungen.

Die Veränderungen, die sowohl der Bildungsbegriff in der Geschichte der Menschheit erfahren hat, als auch die Institution Schule und mit ihr die pädagogischen Konzepte, zeigen auf, daß Bildung sich immer an den Bedürfnissen einer Gesellschaft ausrichtet. Das Bedürfnis nach Überwindung der Unterentwicklung versetzt heute die afrikanischen Staaten in eine Lage, in der sich auch die europäischen Staaten im 18. und 19. Jahrhundert befanden, nämlich die Qualifizierung der Bevölkerung für neue produktionstechnische und neue soziale Aufgaben.

2. Zweck-rationales Denken als gesellschaftliche Anforderung

Im Übergang von einer durch Selbstversorgung bestimmten Produktionsform — wie traditionale Gesellschaften sie weitgehend darstellen — zu einer über unmittelbaren Konsum hinausgehenden, auf Markt-Produktion orientierten Gesellschaft, entstehen gleichzeitig neue Denkweisen, die alte Traditionen auflösen — und zwar auch dort, wo eine Transformation der Gesellschaft nicht über koloniale oder neokoloniale Machtstrukturen erzwungen wird, sondern aus autochthonen Prozessen resultiert. Einen solchen Prozeß sozialer und individueller Transformation hat auch Europa seit der griechischen Antike durchlaufen.¹ Dieser Prozeß gilt heute als die Grundlage abendländischer Entwicklung. Mit dem Wandel der Wirtschaftsform von auf das Gemeinwesen orientierter oder Familienwirtschaft zu Marktwirtschaft konnten die Perspektiven des Handelns nicht mehr nach Tradition und konkreter Erfahrung bewertet werden, vielmehr erzwang die zunehmende Regelung gesellschaftlicher Beziehungen über privatrechtliche und individualisierte Perspektiven eine Suche nach abstrakt-logischen Regeln, nach theoretischer Erkenntnis der sozialen Abläufe. Die Interessen der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft gegen Ende des 18. Jahrhunderts waren auf eine

allgemeine Verbreitung von Kraft- und Zeitökonomie, auf „Industriosität“, d. h. eine markt-rationale Arbeitshaltung gerichtet.

Die bäuerliche Kultur des vor-industriellen Europas war ebenso durch Analphabetismus, durch konkret-empirische Denkformen und durch eine Orientierung auf hauswirtschaftliches ökonomisches Gleichgewicht anstelle von Orientierung auf die Erzeugung von Überschüssen für den Markt gekennzeichnet, wie dies die heutigen Entwicklungsländer Afrikas sind. Nicht-industriöses Verhalten erschien den Industrieschultheoretikern jener Zeit als „kultureller Verfall“ (*H. P. Sextro 1785//1968, S. 4*) gemessen an den Bedürfnissen einer neuen kulturellen Entwicklung. Formale Schulbildung setzte sich als Erfordernis wirtschaftlichen und sozialen Wandels allgemein durch, und mit dieser konnte eine Entwicklung pädagogischer und didaktischer Konzepte stattfinden.

Formales Denken als Resultat dieser Entwicklung ist somit nicht einfach eine Art des Denkens, es ist vielmehr eine Art des Denkens spezifischer kultureller Zusammenhänge, die mit dem Erlernen dieses Denkens zugleich mit übernommen werden: Rationalität einer technisierten liberalen Marktwirtschaft und deren psychosoziale Korrelate. Mit der Herausbildung dieses Denkens haben sich auch gleichzeitig geeignete Denkinstrumente entwickelt — eine phonetische Alphabetschrift und ein erweiterter, abstrakter Sprachgebrauch². Mit dem Erwerb von Schriftfähigkeit in einem formalen, kontextunabhängigen schulischen Rahmen wird somit gleichzeitig die kulturelle Basis sowohl der abstrakten Alphabet-Schrift (im Gegensatz zu einer eher empirischen Bilderschrift) als auch des erweiterten sozialen Gebrauchs von Schrift eingeübt. Dies gilt auch dann, wenn in Konzepten wie „Ruralisierung der Bildung“³ lediglich elementare Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt werden sollen. Beim Lernen von Lesen und Schreiben, darauf verweist Luria (*A. R. Luria 1978, S. 13*), muß gesprochene Sprache in ihre Bestandteile zerlegt und in Symbolen dekodiert werden, müssen Zahlen als abstrakte Begriffe erworben werden, die zuvor nur im Zusammenhang praktischer Nutzanwendung gebraucht wurden, durch den formalen Lernprozeß jedoch für sich selbst stehen, so daß die Lernenden mit dieser Schulbildung nicht nur Wissen, sondern zugleich auch neue Handlungsmotivationen erwerben — Lernen um des Lernens willen, zur Anwendung auch auf andere als die im Erwerb von Wissen aufgetretene Situation. Situationsunabhängiges, formales, übertragbares Wissen ist ein Ergebnis formaler Schulbildung. Dieser Lernprozeß ist zugleich ein Eintauchen in kulturelle Bedingungen, die einer vorliteralen Gesellschaft fremd sind. Alphabetisierung ist somit zugleich kulturelle Transformation! Die Denkweisen vorliteraler Gesellschaften, die auf eine Handhabung konkreter Erfahrung gerichtet sind, verlieren im Prozeß gesellschaftlicher Entwicklung an Bedeutung. Will man die kulturelle Identität Afrikas nicht zerstören — sofern diese nicht schon längst durch die Geschichte zerstört wurde — so darf man dort weder Marktverhältnisse einführen noch Alphabetisierung anbieten.

Lernen in Afrika findet — in öffentlichen Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, nicht jedoch in traditionellen Erziehungsformen beispielsweise im Dorfleben oder Initiationsschulen — insofern heute als ein interkulturelles Lernen statt, als es aus einem kulturellen Zusammenhang empirisch durchschaubarer agrarischer Subsistenzproduktion in kulturelle Verhältnisse einer auf abstrakt-rationale Lebenszusammenhänge orientierten Gesellschaft einweist. Das Lernen der Bauern im Merkantilismus in Europa war ebenso ein interkulturelles Lernen, obwohl es innerhalb einer gegebenen nationalen Kultur stattfand, jedoch ein Lernen innerhalb eines kulturellen Wandels und auf diesen hin gerichtet war.

3. Europäische Sprachen als Bildungssprachen

Die gegenwärtige Kritik an der Einführung westlicher Bildungssysteme in Afrika richtet sich auch auf die Nutzung einer europäischen Sprache — in der Regel die ehemalige Kolonialsprache — als Bildungssprache in Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Mit diesen Sprachen werde zugleich eine soziale Diskriminierung der afrikanischen Sprachen und damit der afrikanischen Kultur befördert, und nicht zuletzt werde durch Bi-Linguismus das Lernen in den Schulen erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Werden durch diese Sprachen schon fremdkulturelle Elemente an sich in das Denken der Afrikaner eingeführt, so sei die Nutzung dieser Sprachen darüberhinaus direkt für schulischen Mißerfolg verantwortlich, da das Verstehen über fremde Sprachen erschwert ist. Wenn letzteres auch nicht bezweifelt werden kann, ist jedoch die Alternative der Nutzung afrikanischer Sprachen im Bildungsbereich noch keineswegs als die bessere ausgewiesen.

Aufgrund der historisch entstandenen gegenwärtigen spezifischen Bedingungen in Afrika kann nicht schlicht davon ausgegangen werden, daß die Muttersprache das geeignetste Lernmedium darstellt. Ganz abgesehen von politischen Problemen, die sich durch die Vielsprachigkeit — auch verschiedener afrikanischer Sprachen — innerhalb eines afrikanischen Staates stellen, ist auch zu hinterfragen, ob diese Sprachen jeweils Anforderungen an formale Bildung gerecht werden können. Sofern diese Sprachen nicht Schriftsprachen sind, und das sind sehr viele der afrikanischen Sprachen, können sie nicht als Bildungssprache benutzt werden, da formale Bildung ohne Schrift nicht möglich ist. Es reicht auch nicht aus, deren Grammatik zu erschließen und mit Hilfe eines europäischen Alphabets niederzuschreiben. Eine orale Sprache ist das Ergebnis und Instrument oraler Kommunikationsanforderungen in rudimentären sozialen Beziehungen. Aus diesen erwächst nicht eine abstrakte Behandlung von Alltagsproblemen und damit auch kein abstrakter logischer Code. Der gesellschaftliche Wandlungsprozeß in der griechischen Antike hatte sowohl zur Folge, daß ein Instrumentarium geschaffen werden mußte,

das erweiterten Kommunikationsanforderungen gerecht werden konnte, eine phonetische Alphabetschrift, zugleich aber auch, daß mit den abstrakt werdenden sozialen Beziehungen und eines veränderten sozialen Gebrauchs von Schriftsprache eine abstrakte Begrifflichkeit herausgebildet wurde, die zu neuen Denkstrukturen befähigte. Diese veränderte kognitive Struktur ist untrennbar verbunden mit der sozialen Transformation und entsprechend veränderter Sprechweisen.

Ryle hat das Entstehen eines „logischen Idioms“ mit dem Entstehen von ausgedehntem Handel und dadurch geforderten, über Verträge und Vereinbarungen vermittelte, spezifische Sozialbeziehungen in Verbindung gebracht⁴ und Havelock hat in einer Analyse des Rechtsbegriffs von Homer bis Plato eine Sprachentwicklung von einer narrativen Syntax oraler Gesellschaften zu logischen Strukturen in Schriftsprachen aufgewiesen (*E. Havelock* 1978). Nach Müller sind derartige Entwicklungen im Zusammenhang der Herausbildung vor-bürgerlicher Formen der Vergesellschaftung über Marktbeziehungen zu suchen. (*Müller* 1975, 1977) Auch Piaget hält bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen für maßgeblich im Prozeß der Ausbildung formal-operatorischer Denkstrukturen, nämlich liberale Gesellschaften, die „keinen entstellenden Zwang mehr auf das Individuum ausüben“ (*J. Piaget* 1972, S. 187), in denen Koordination der Standpunkte möglich ist; diese sind jedoch Gesellschaften, die nicht mehr an geburtsmäßig oder durch Alter vorgegebene Autoritäten ausgerichtet sind, sondern bürgerlich-liberale Gesellschaften, die die Anerkennung individueller Freiheit und formaler Gleichheit zulassen.

Daß mit Hilfe einer europäischen Sprache abstrakter gedacht wird als in einer afrikanischen Schriftsprache, hat Greenfield (*P. Greenfield* 1971) in Untersuchungen senegalesischer Schulkinder nachgewiesen. Und daß in den höheren Bildungseinrichtungen überall in Afrika eine europäische Sprache benutzt wird, kann nicht nur unter dem Gesichtswinkel einer „inneren Kolonisation“ oder einer kulturellen Entwurzelung gesehen werden, sondern verweist darauf, daß die afrikanischen Sprachen — auch dann, wenn sie bereits geschrieben sind — die geforderten Lerninhalte nicht angemessen transportieren können. Koivukari verweist unter Zitierung verschiedener Studien darauf, daß bis zu 40% der im Unterricht im sechsten Jahr Primarschule in Zaire verwendeten französischen Begriffe keine Äquivalenz in Lingala (eine der afrikanischen Sprachen in Zaire) und afrikanischen Sprachen generell, aufweisen (*M. Koivukari* 1982). Auf europäische Sprachen im Bildungssektor in Afrika kann also gegenwärtig kaum verzichtet werden. Lernen in Afrika ist insofern auch in dieser Hinsicht interkulturelles Lernen, da es nicht nur das Kommunikationsmittel einer fremden Kultur für sich erschließen muß, sondern zugleich auch durch eine andere Kultur beförderte neue kognitive Strukturen damit erwerben muß. Daß sich hierdurch der Lernprozeß schwierig gestaltet, steht außer Frage, die Nutzung afrikanischer Sprachen ist jedoch gegenwärtig keine reale Alternative.

Schulischer Mißerfolg ist zudem nachweislich nicht in erster Linie der Nutzung einer fremdkulturellen Sprache als Bildungssprache zuzuschreiben. Das sozio-ökonomische Umfeld der Schüler, die analphabetische Tradition ihrer sozialen Umgebung, unzureichende Lehrerqualifikation und Mangel an schulischen Einrichtungen und didaktischem Material sind als größere Hindernisse für schulisches Lernen nachgewiesen worden, als Probleme eines Bi-Linguismus.⁵ Zudem weisen auch solche Länder in Afrika die gleichen Probleme des Schulversagens auf, die mit afrikanischen Sprachen als Schulsprachen beginnen (E. M. Lebusa 1981). Gegenwärtig wird aber diesem Problembereich — abstrakt-rationales Denken und europäische Fremdsprachen in Afrika — verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt unter Vernachlässigung einer historischen Betrachtung der Entwicklung Afrikas. Die mit der entwicklungs- und kulturpolitischen Trendwende seit Mitte der 70er Jahre propagierte Rückbesinnung auf die afrikanische Tradition sollte erweitert werden, durch eine „Rückbesinnung“ auf die europäische Tradition. Dabei lassen sich nämlich Parallelen in der Problematik gesellschaftlicher Transformation finden, die u. a. auch Probleme des Lernens in Afrika in einem anderen Licht erscheinen lassen, als dies gegenwärtig der Fall ist.

4. Rote-learning

Aus den beiden genannten Bedingungen — zweckrationales Denken und europäische Sprache als Bildungssprache — resultiere, so wird heute behauptet, ein Lernen, das weniger zu Wissen und Erkenntnis führt, als bestenfalls ein Gedächtnistraining sein könnte — das rote-learning. Gerade aber dieses rote-learning ist ein Aspekt afrikanischer Schulrealität, an dem sich zeigen läßt, daß nicht so sehr fremd-kulturelle Einwirkungen als Ursache für diese reduzierte Lernform verantwortlich zeichnen, sondern die vielschichtigen Probleme einer kulturellen Transformation, gleichgültig, ob diese in einer „authentischen“ Form verläuft oder durch „fremde“ Einwirkung. Rote-learning kann als eine Zwischenstufe des Lernens zwischen traditionellen und modernen Gesellschaften angesehen werden. Es ist ein Lernen im Übergang zwischen traditionellen Formen von Beobachtung und Nachahmung und modernen Formen begrifflicher Reflexion. Diese Zwischenstufe ist nicht unbedingt eine Naturnotwendigkeit, sie war jedoch ein naturwüchsiger Schritt in der europäischen Entwicklungsgeschichte. Begriffliches Denken konnte nicht bruchlos aus einer oralen Tradition und deren auf die Empirie der Erfahrung bezogene Denkweise entstehen. Mechanischer Wissenserwerb war unvermeidbar, aber er war auch einem kontinuierlichen Prozeß der Verbesserung didaktischer Mittel unterworfen. Hegel vertritt in einer Gymnasialrede die Ansicht: „Man mag in die Erlernung der Elementar-Kenntnisse noch so vielen Geist hineinbringen wollen, der Anfang muß doch immer auf eine mechanische Art geschehen; so weit nun haben wir es dermalen noch nicht darin gebracht, wie das

in Maschinen so erfindungsreiche England, wo von Einem Lehrer in einer Schule 1000 Kinder besorgt werden, welche in Abteilungen von Schülern selbst Unterricht erhalten, und die, wie eine Anzahl Reihen von Ruderbänken, in regelmäßigen Takt-Schlägen Alle zugleich lernen“.⁶ Diese Notwendigkeit mechanischen Wissenserwerbs in der Form eines rote-learnings, die Hegel erst noch als erstrebenswert gilt, begründet sich aus dem seinerzeitigen gesellschaftlich durchschnittlichen Bildungsstand und dem entsprechenden Entwicklungsstand des Bildungswesens, aber auch aus den durch maschinelle Produktion entstandenen Anforderungen an Qualifikationen der Arbeitskraft, die aus agrarisch bestimmter Tätigkeit heraustreten muß. Allgemeine Bildung gab es damals weder für den Adel, der eher an der Verfeinerung der Manieren und gesellschaftlichem Auftreten interessiert war als an Wissen, noch für den Bauern, dem die Abgaben für die Feudalklasse durch Zwang abverlangt werden konnten, und der dadurch weder Zeit für Bildung hatte noch eine Vorstellung davon haben konnte.

Pädagogische Ideen bestanden zu jener Zeit noch eher auf dem Papier, als daß sie bereits in Bildungsarbeit umgesetzt worden wären (*F. Krecher* 1929, S. 2). Erst mit dem Bildungsanspruch des Bürgertums und der beginnenden Industrialisierung konnte sich institutionalisiertes Lernen verbreiten.

In einer solchen Situation konnten auch die Lehrer über kaum mehr als rudimentäres Wissen verfügen und weniger noch eine entwickelte Didaktik anwenden.⁷ Mechanisches Lernen mußte für Hegel einen Fortschritt darstellen gegenüber einem sinnlich orientierten Problembewußtsein, da es als eine Vorbereitung für begriffliches Lernen diente gerade dadurch, daß es in seiner entfremdenden Wirkung aus der emotionalen Bezogenheit des Denkens herausführte.

Rote-learning fand auch statt in den antiken griechischen Schulen, in denen die Jungen Auszüge aus Homer und Hesiod auswendig lernen mußten, bevor sie lesen und schreiben konnten, ebenso in den Schulen des römischen Reiches und auch in der Renaissance (*L. Cole* 1950). So konnte Ausonius einst sagen: „Ein guter Junge ist einer mit einem langen Gedächtnis“.⁸ Das Gedächtnis ist im Bildungsprozeß — nach Heydorns Hegelstudien — bereits ein zweites dialektisches Stadium nach der Erfahrung und wird erst im weiteren Verlauf durch das Denken aufgehoben.⁹ Mechanisches Lernen erscheint so als leere Abstraktion, die jedoch eine in ihren langfristigen Wirkungen positive Erfahrung von Entfremdung verursacht, die ihrerseits — in jenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen — als Vorbedingung für eine Hinleitung zu unabhängigem Denken wirkt. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts traten erstmals die Pädagogen der Industrieschulbewegung gegen „jene elende Leierei“ der „Singmethode der Klippschulen“ (*C. L. F. Lachmann* 1802/1873, S. 135) auf und forderten die Qualifizierung des Volkes zu „Brauchbarkeit“ (*H. Blankertz* 1965) für den Prozeß der Binnenmarktentwicklung durch Handwerk und Verlagswesen und landwirtschaftliche Überschüsse. Je

doch erst mit den Konzepten der Philantropen und Pestalozzis wurde zu Beginn der Industrialisierung von den bis dahin praktizierten Unterrichtsmethoden, die auf Memorieren und Rezitieren beruhten, effektiv abgegangen.

Die Erkenntnisse der modernen Pädagogik sind ein Resultat dieser historischen Entwicklung der Gesellschaft und der durch die jeweiligen sozialen Anforderungen entwickelten neuen Einsichten und deren pädagogischen Umsetzung.

In der Entwicklungsgeschichte Afrikas kann das Lernen gegenwärtig kaum den Gipfelpunkten der Entwicklung der Pädagogik entsprechen, es muß vielmehr eher einer ökonomischen Unterentwicklung und einem gesellschaftlich allgemein niedrigen Bildungsstand — vergleichbar etwa dem zu Beginn der Industrialisierung in Europa — geschuldetes „unterentwickeltes“ Lernen sein. Koivukari (1982) weist dies in ihrer Studie über rote-learning in Sekundarschulen in Zaire auch deutlich aus. Mangelhafte Lehrerqualifikation ist nach ihren Ergebnissen in erster Linie für rote-learning verantwortlich. Mangelndes Sachwissen verleitet zu Vorlesen und wortgetreuem Abfragen, beeinflusst die Fragequalität, die ihrerseits die kognitive Qualität einer Antwort beeinflusst, und nicht zuletzt verleitet es zu autoritären Kommunikationsformen zwischen Lehrern und Schülern, die eigenständiges Denken behindern.

Verstärkt wird diese Kommunikationsstruktur durch traditionelle Merkmale einer an der Hierarchie des Alters und der daran gemessenen Erfahrung ausgerichteten Gesellschaft, die Fragen oder gar Zweifel der jüngeren Generation gegenüber der älteren nicht zuläßt. Erst eine Liberalisierung der Gesellschaft verändert auch die Kommunikationsstrukturen in der Schule. Mangelndes Sachwissen der Lehrer bewirkt bei diesen jedoch auch das Entstehen von Angst, wodurch ein rigides Festhalten an vorgegebenen Inhalten und auch an autoritären Verhältnissen verstärkt wird. Nicht selten entwickeln Lehrer aufgrund mangelnden Wissens Angst vor ihren Schülern und eventueller Fragen dieser Schüler und versuchen deshalb zu vermeiden, den Unterricht persönlich abzuhalten, stattdessen wird in solchen Situationen der Lehrstoff des Tages vor Schulbeginn an die Tafel geschrieben, und der Lehrer verläßt die Schule noch vor Eintreffen der Schüler; die Schüler kopieren den Stoff von der Tafel in ihre Hefte, lernen ihn auswendig und bemühen sich um wortgetreues Reproduzieren in den Examen.¹⁰ Selbst Prüfungen können im rote-Verfahren abgehalten werden, wozu ein Beispiel aus eigener Beobachtung dienen kann: in einer Geschichtsprüfung skandierten die ganze Klasse im Chor mündlich die Antworten auf die Fragen des Lehrers. In einem anschließenden Gespräch mit dem Lehrer ergab sich, daß dieser selbst nahezu nichts über den von ihm abgefragten Lehrstoff wußte, vielmehr lediglich die vom Ministerium herausgegebenen Prüfungsmaterialien mit den Schülern wiederholte.¹¹ In derartigen Lernsituationen kann nur rote-learning stattfinden, verstehendes Lernen bedarf eines sowohl sachlich als auch pädagogisch qualifizierten Lehrmeisters.

Verstehendes Lernen findet allerdings ebensowenig durch traditionelles Lernen statt, das im wesentlichen durch Beobachtung und Nachahmung gekennzeichnet ist sowie durch Moralerziehung über Fabeln, Mythen, Abzählreime, Rätsel u. dgl., die durch ständiges Wiederholen gelernt werden. Diese Art der Erziehung ist eine Art von Konditionierung durch Angst vor Geistern und Ahnen und Strafe bei Fehlverhalten, die zu angepaßtem Verhalten führt, nicht jedoch zu eigenem kritischem Denken. „Westliche“ Bildung in ihren entwickeltsten Formen, die zu Analyse und Kritik und Innovation führen soll, ist insofern in Afrika entfremdendes interkulturelles Lernen, ein Lernen, das aus traditionaler Vergesellschaftung in neue Sozialbeziehungen und erweiterte gesellschaftliche Zielsetzungen einführt. Traditionales Lernen wird mit der gesellschaftlichen Veränderung über Stufen pädagogisch-didaktischer Verbesserungen in modernes, wissenschaftlich orientiertes Lernen übergeführt. In Afrika vollzieht sich gegenwärtig der gleiche Prozeß, der sich in Europa bis zur Durchsetzung der bürgerlichen Industriegesellschaften vollzogen hat. Jedoch ist hier in der Realität der gesellschaftlichen Entwicklung rote-learning real nicht vermeidbar. Unter Einsatz enormer Investitionen in den Schulsektor und die Lehrerbildung wäre eine faktische Wiederholung der europäischen Entwicklungsstufen im Bildungsbereich, wenn auch nicht ganz vermeidbar, so doch zumindest in ihren schlimmsten Auswirkungen begrenzt und könnte schneller durchlaufen werden als dies in der europäischen Entwicklung möglich war. Die Realität der Unterentwicklung drängt die meisten afrikanischen Staaten heute jedoch in genau die gleichen Bedingungen des Lernens, wie sie einst im vorindustriellen Europa bestanden.

Anmerkungen

- 1) Sh. zum sozialen Wandel in der griechischen Antike: Müller W., 1975 und Müller R. W., 1977 (Es handelt sich hier trotz unterschiedlicher Initialien um die gleiche Person); Havelock E., 1978. Zu den Bildungszielen Griechenlands vor und mit dem Entstehen der Philosophie sh. Davidson T., 1909 und Cole L., 1950.
- 2) Sh. hierzu Havelock a.a.O., Goody J. und Watt I., 1981; Wygotski L.S., 1981; Luria A.R., 1982.
- 3) Sh. zur ausführlichen Diskussion dieses Begriffs Udo Bude 1984.
- 4) Ryle G., 1963. Hier zitiert nach Scribner S., 1984, S. 334.
- 5) Kirui P.M.K., 1982; Waweru J.M., 1982; Demele I., 1983.
- 6) Hegel a.a.O., hier zitiert nach Heydorn a.a.O., S. 253.
- 7) Ein sehr illustratives Beispiel über die Situation des ländlichen Schulwesens um 1800 in Deutschland gibt Bruno Sauer in seiner Studie „Aus dem Leben eines märkisch-pommerschen Dorfschullehrers um 1800“. Sauer B., 1970.
- 8) Hier zitiert nach L. Cole 1950, S. 88, aus dem Englischen übersetzt.
- 9) Heydorn a.a.O., S. 256.
- 10) Eigene Beobachtung während eines längeren Studienaufenthaltes in Tanzania 1977/1978.
- 11) Eigene Beobachtung an einer Dorfschule in Mosambik während meiner Lehrtätigkeit an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität in Maputo/Mosambik 1978-1982.

Literaturverzeichnis

- Blankertz, H. (Hrsg.): *Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung.* Westermann, Braunschweig 1965.
- Campe, J. H.: *Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes (1786).* (Quellenschriften zur Industrieschulbewegung, Band II). Sauer & Auvermann, Frankfurt/M. 1969.
- Cole, L.: *A History of Education. Socrates to Montessori.* (Ph. D.). Rinehardt & Co., New York 1950.
- Demele, I.: *Recht auf Bildung und schulischer Mißerfolg in Mosambik.* In: *Mosambik Texte: Erziehungswesen.* Hrsg. Koordinierungskreis Mosambik, Frankfurt/M. 1983.
- Garve, Chr.: *Sämtliche Werke, V, Breslau 1801-1803.*
- Goody, J./Watt, I.: *Konsequenzen der Literalität.* In Goody, H./Watt, I. (Hrsg.): *Literalität in traditionellen Gesellschaften.* Suhrkamp, Frankfurt/M. 1981.
- Greenfield, P. M.: *Über Kultur und Invarianz.* In: Bruner, J. S./Olver, R. R./Greenfield, P. M.: *Studien zur kognitiven Entwicklung.* Klett, Stuttgart 1971, S. 271-306.
- Havelock, E.: *The Greek concept of justice: From its shadow in Homer to its substance in Plato.* Harvard University Press, Cambridge, Mass., London 1978.
- Hegel, G. W. F.: *Sämtliche Werke in zwanzig Bänden, Bd. 3, hg. v. H. Glockner,* Stuttgart 1965.
- Heydorn, H. J.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs.* Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Syndikat, Frankfurt/M. 1980.
- Kirui, P. M. K.: *A Study of factors that influence the increasing repetition and dropout rates in primary schools in Nandi District of Kenya.* (African Studies in Curriculum Development & Evaluation) ACO-Projekt, GTZ, Nairobi 1982.
- Koivukari, M.: *Rote-learning, comprehension and participation by the learners in zairian classrooms.* Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 49, University of Jyväskylä 1982.
- Krecher, F.: *Die Entstehung der sokratischen Unterrichtsmethode. Ein Beitrag zur Geschichte der Didaktik.* (Diss.) Erlangen 1929.
- Lachmann, C. L. F.: *Das Industrieschulwesen ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen (1802).* (Quellenschriften zur Industrieschulbewegung Band III), Auvermann, Glashütten im Taunus 1973.
- Lebusa, E. M.: *A critical survey of teaching strategies involving instructional materials in the teaching of Lesotho reading in Standards 1-3 in Lesotho.* (African Studies in Curriculum Development & Evaluation), ACO-Projekt, GTZ, Nairobi 1981.
- Luria, A. R.: *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations.* (1974) Harvard University Press, Cambridge, Mass., London 1976.
- Lurija, A. R.: *Sprache und Bewußtsein.* (Studien zur Kritischen Psychologie 31). Pahl-Rugenstein, Köln 1982.
- Müller, R. W.: *Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike.* Campus Verlag, Frankfurt/M., New York 1977.
- Müller, W.: *Momente des bürgerlichen Staates in der griechischen Polis (1), in: Probleme des Klassenkampfes 17/18, V. Jg. 1975, S. 1-25.*
- Piaget, J.: *Psychologie der Intelligenz.* In: *Beiträge zu einer dialektischen Psychologie.* Gravenhage/Netherlands 1972.
- Ryle, G.: *Formal and informal logic.* In: Jager, R. (Hrsg.): *Essays in Logic,* Englewood Cliffs, N.J. 1963
- Sauer, B.: *Aus dem Leben eines märkisch-pommerschen Dorfschullehrers um 1800. Ein Beitrag zur Schul- und Kulturgeschichte.* (Wissenschaftliche Beiträge zur Geschichte und Landeskunde Ost-Mitteleuropas. Nr. 89) Marburg (Lahn) 1970.

- Scribner, S.: Denkweisen und Sprechweisen. Neue Überlegungen zur Kultur und Logik. In: Schöfthaler, T./Goldschmidt, D. (Hrsg.), Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Verlag Suhrkamp, stw., Frankfurt/M. 1984.
- Sextro, H.P.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment. (1785). Quellenschriften zur Industrieschulbewegung, Band I., Auvermann, Glashütten im Taunus 1968.
- Simmons, J. (Ed.): The Education Dilemma. Policy Issues for Developing countries in the 1980s. The World Bank. Pergamon Press, Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt/M. 1980.
- Wagemann, A.: Über die Bildung des Volkes zur Industrie (1791). (Quellenschriften zur Industrieschulbewegung Bd. IV), Auvermann, Glashütten im Taunus 1971.
- Waweru, J.M.: Social-economic background as an influence factor in pupils achievement in primary schools in Embu district. (African Studies in Curriculum Development & Evaluation), ACO-Projekt, GTZ, Nairobi 1982.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. (1934) Fischer, Frankfurt/M. 1981.

Anschrift der Autorin:

Isolde Demele, Dipl.-Psych., Rappstraße 24, 2000 Hamburg 13