

Karcher, Wolfgang

Pesantren in Indonesien. Kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 43-59



Quellenangabe/ Reference:

Karcher, Wolfgang: Pesantren in Indonesien. Kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 43-59 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296172 - DOI: 10.25656/01:29617

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296172>

<https://doi.org/10.25656/01:29617>

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
-----------------------------	----

Wolfgang Karcher

Pesantren in Indonesien – kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition

Pesantres in Indonesia – a rural islamic educational tradition

Individuelles und gesellschaftlich organisiertes Lernen sind eng mit den in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und der jeweiligen Wahrnehmung der Wirklichkeit verbunden. Ein Transfer von Bildungssystemen, von Bildungsinhalten und von Denkweisen in einen anderen soziokulturellen Kontext führt oft zu Entfremdung, da dieser komplexe Zusammenhang zu wenig beachtet wird. In diesem Beitrag wird — vor dem Hintergrund einer auf Industrialisierung nach westlichem Muster angelegten Entwicklungsstrategie und einer darauf bezogenen Kritik am staatlichen Schulsystem in Indonesien — eine nichtwestliche ländliche islamische Bildungstradition vorgestellt und ihre Einbettung in den kulturellen Kontext auf Java erörtert.

Individual and socially organized learning is closely connected with the norms and the perception of reality that prevail in a given society. A transfer of educational systems, of educational contents and of the way of thinking into another sociocultural context often results in alienation, because this context is not sufficiently considered. In this article — with the background of an industrialisation strategy along the Western model of development and with the background of a related criticism of the governmental school system in Indonesia — a Nonwestern rural islamic education tradition is being described and its embedding into the cultural context of Java is being discussed.

1. Lernen im Kulturkonflikt

Bildung und Erziehung der Kinder tragen zur Reproduktion einer Gesellschaft entscheidend bei. Bildungstraditionen und Bildungsinstitutionen sind deshalb geprägt von den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Faktoren, die für die jeweilige Gesellschaft bestimmend sind. Schulsysteme nach westlichen, d.h. europäisch-nordamerikanischen Modellen sind folglich in Ländern der Dritten Welt zunächst ein Fremdkörper. Durch sie wird nachhaltig in die bisherigen Reproduktionsmechanismen einer Gesellschaft eingegriffen. Darüber hinaus entfalten solche Systeme in der neuen Umgebung andere Wirkungen als in dem Herkunftsland des jeweiligen Modells. Einige Stichworte mögen dies verdeutlichen:

— Aufgrund einer Untersuchung von Schulsystemen besonders in Staaten der Dritten Welt diagnostiziert R. Dore (1976) eine „Diplomseuche“: Das Interesse der Schüler richtet sich ausschließlich auf den Erwerb des Abschlußzertifikates, nicht jedoch auf den Erwerb von Wissen oder Können.

- Die Zahl der Abbrecher auf allen Stufen des Bildungssystems ist z.B. in Indonesien seit Jahren alarmierend hoch (Wickert 1982; Karcher 1985).
- Die meisten dieser staatlichen Schulsysteme leiden an einer chronischen Finanznot und sind doch zugleich so teuer, daß zu fragen ist, ob sie nicht geradezu als „Entwicklungshindernis“ zu werten sind (Hanf u.a. 1977; Adick 1981).
- Der Besuch solcher Schulen wird — neben der ländlichen Armut — vielfach als eine wichtige Ursache für Landflucht angesehen, weil die Ziele, Inhalte und Formen des Lernens in diesen Schulen auf ein Leben in der Stadt ausgerichtet sind (Jouhy 1985; Nadig 1978). In der Stadt erfüllen sich jedoch die Hoffnungen dieser jungen Menschen fast nie.
- Die Vermittlung westlicher Wertvorstellungen und die Abwertung autochtoner Traditionen durch Schulsysteme nach westlichem Modell wird oft als wichtige Ursache für kulturelle Entfremdung oder Kulturverlust bezeichnet und teilweise als Kulturimperialismus eingestuft (Carnoy 1974; Osterloh 1984; Jouhy 1985; Müller 1984). Eine der wichtigsten Ursachen dafür, warum ein solcher Transfer trotzdem seit Jahren massiv erfolgt, dürfte darin liegen, daß die zahlenmäßig sehr kleinen, aber politisch und wirtschaftlich dominanten urbanen Mittel- und Oberschichten in vielen Ländern der Dritten Welt sich von einem solchen Schulsystem Vorteile versprechen.

Hinzu kommt, daß ein Schulsystem nach westlichem Modell als unverzichtbarer Bestandteil einer arbeitsteiligen industriellen Gesellschaft betrachtet wird, die aufzubauen langfristig von praktisch allen Regierungen angestrebt wird. Die dafür erforderlichen Qualifikationen, Einstellungen und Verhaltensweisen sollen durch ein solches Schulsystem erreicht werden: besonders ein dynamisches Weltbild, analytisches Denken, systematisches Wissen, das u.a. über kontroverse Diskussionen erworben wird, Individualität, materielles Interesse und Konkurrenzorientierung. Demgegenüber dominiert in agrarisch bestimmten Gesellschaften meist ein statisches Weltbild, Wissen gilt als im wesentlichen feststehend und heilig, dessen Erwerb erfolgt über Memorierung und Nachvollzug. Die Einbindung des Einzelnen in die Gemeinschaft sowie die Solidarität mit dieser und eine eher ideelle Orientierung werden für besonders wichtig erachtet (Osterloh 1984).

Ein Zurück zu einer darauf aufbauenden traditionellen Gesellschaft kann es nicht geben, da diese der Dynamik des von industrieller Massenproduktion bestimmten Weltmarktes nicht standhalten könnte und eine Abschottung von diesem nicht durchsetzbar ist. Der Konflikt zwischen den beiden skizzierten Wertsystemen und Verhaltensweisen erscheint daher unvermeidlich.

Weitgehend ungeklärt und entsprechend umstritten ist die Frage, wie dieser Konflikt zwischen, verkürzt gesagt, „Tradition“ und „Moderne“, der nicht nur Bildung und Erziehung, sondern die Gesellschaft insgesamt

betrifft, bewältigt werden kann. Ein zentrales Problem bei der Entwicklung von angemessenen Strategien entsteht dadurch, daß es hierbei entscheidend um die langfristige Verteilung von gesellschaftlicher Macht geht: So fordern Vertreter urbaner Mittelschichten meist eine entschiedene Abkehr von den alten Orientierungen als Voraussetzung für eine erfolgreiche Rezeption „westlichen“ Denkens, während etwa Vertreter kleinbäuerlicher Interessen Außeneinflüsse möglichst weitgehend abzuwehren versuchen. Nach vielen sehr negativen Erfahrungen mit dem Transfer westlicher Bildung gewinnt seit einigen Jahren die Auffassung an Gewicht, daß eine Rezeption des entscheidenden Kerns westlicher Bildung um so eher gelingt, je sensibler diese auf die Erfahrungen und Orientierungen der jeweiligen Gesellschaft bezogen wird. Nicht zuletzt deshalb ist in den letzten Jahren das sozialwissenschaftliche Interesse an nichtwestlichen Bildungstraditionen ebenso gewachsen¹ wie das Bemühen darum, diese neu zu interpretieren².

Durch koloniale Unterdrückung sowie durch vielfältige nachkoloniale Mechanismen sind die Normen und Traditionen nichtwestlicher Gesellschaften abgewertet worden. Das hat zu erheblichen Beschädigungen der kulturellen Identität der jeweiligen Gesellschaft und ihrer Angehörigen geführt (Fanon 1961/1967; Memmi 1980). Ausdruck dafür ist das häufig zu beobachtende Minderwertigkeitsgefühl, das entweder zu einer distanz- und bedingungslosen Unterwerfung unter die fremde Kultur oder zu deren ängstlicher Abwehr führt. Eine produktive Bewältigung des kulturellen Konflikts erscheint mit keiner dieser Reaktionen möglich. Diese setzt vielmehr eine Rückbesinnung auf die eigene Kultur, eine Auseinandersetzung mit deren positiven und negativen Seiten und — als Konsequenz dieses Prozesses — die selektive Aneignung der eigenen kulturellen Tradition voraus³.

Nur aus einer solchen Auseinandersetzung heraus kann vermutlich ein neues Selbst-Bewußtsein, eine neue kulturelle Identität entstehen, die wiederum Bedingung für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den Einflüssen aus dem Westen und damit für deren selektive Aneignung ist⁴. Im folgenden soll — auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen — eine lebendige nichtwestliche Bildungstradition in Indonesien vorgestellt und ihr Bezug zu den kulturellen Traditionen, besonders auf Java, skizziert werden. Um die allgemeinen Rahmenbedingungen anzudeuten, die die Existenz und die Perspektiven dieser Bildungstraditionen bestimmen, werden zunächst einige Stichworte zur politisch-ökonomischen Situation Indonesiens und zum staatlichen Schulsystem des Landes gegeben.

2. Zum politischen Kontext

Das politische System wird durch das Militär dominiert, das unter Präsident Suharto in enger Verbindung mit der Großindustrie und dem Beamtenapparat seit über 20 Jahren die Politik kontrolliert⁵. Eine offene

Opposition ist nicht zugelassen, sogar die sozialen Organisationen werden offiziell auf die „Panca Sila“, die fünf Prinzipien der Staatsideologie eingeschworen. Über eine zentralistische Administration steht das ausgedehnte Inselreich stark unter javanischem Einfluß.

Die Wirtschaft des Landes läßt sich als peripher kapitalistisch bezeichnen: Offenheit für ausländische Investitionen und Marginalisierung des kleinbäuerlichen Bereichs, in dem seit Jahren wenig verändert über 70% der Bevölkerung leben. Durch die stark forcierte „grüne Revolution“ sind zwangsweise Hochertrags-Reissorten für den vorherrschenden Naßreis-anbau eingeführt und die Arbeitsvorgänge stark rationalisiert worden, mit der Folge wachsender Einkommenspolarisierung⁶. Die auf schnelle Industrialisierung angelegte wirtschaftspolitische Strategie der Regierung wurde seit Mitte der 70er Jahre weitgehend aus Exporterlösen für Erdöl finanziert, die jahrelang etwa zwei Drittel der Staatseinnahmen ausmachten. Durch den Ölpreisverfall ist das Land deshalb in große wirtschaftliche Schwierigkeiten geraten, 1986 wurde die Landeswährung deshalb um 45% abgewertet⁷.

Aufgrund einer Bevölkerungszunahme von etwa 2% pro Jahr und stagnierender Beschäftigungsmöglichkeiten im ländlichen Bereich drängen viele Menschen in die Städte⁸. Sie müssen sich fast alle im Bereich der Armutsökonomie, dem informellen Sektor, durchschlagen, weil der Zuwachs an formellen Beschäftigungsverhältnissen minimal ist.

Politisch und kulturell ist Java seit über 1000 Jahren Zentrum des Archipel. Als der Islam im 13. Jahrhundert durch Kaufleute Java erreichte, waren hinduistisch-buddhistische Traditionen bereits tief verankert und javanisiert worden. Noch heute erfreuen sich die Wayang-Vorführungen mit Szenen aus altindischen Epen großer Beliebtheit bei den meisten Menschen, obwohl sich auf Java über 90% der Menschen zum Islam bekennen. Neuere Untersuchungen machen deutlich, daß vorislamische Vorstellungen vom Kosmos und der menschlichen Gesellschaft sowie von der zentralen Bedeutung von Harmonie in einer hierarchisch geordneten Gesellschaft noch heute eine erhebliche Rolle für das Weltbild und die Normen des Umgangs spielen⁹. Sie sind auch ein zentraler Bestandteil für die Erziehung in der javanischen Familie¹⁰. Anders als im Westen gilt als zentrales Erziehungsziel nicht der Umgang mit der dinglichen Welt, sondern „der Umgang mit den *alus* (Fein-)Kräften der Existenz, das Meistern des Ich und dem Aufbau zwischenmenschlicher Harmonie als Leistung“ (Swart 1984). Javanische Kinder werden etwa ab dem 6. Lebensjahr ruhig, aber beständig und von allen Seiten dazu angehalten, sich in die hierarchisch geordneten Beziehungen zwischen den Menschen einzufügen und zur Herstellung bzw. Erhaltung von Harmonie auf der individuellen, der gesellschaftlichen und der kosmischen Ebene beizutragen. Eine Persönlichkeitsbildung im Sinne der Entfaltung individueller Fähigkeiten wird nicht hervorgehoben. Stattdessen wird die emotionale Sicherheit im Familienverband und die lebenslange Bindung an diesen betont. Die Fähigkeit zur genauen Beobachtung und zur Nachahmung

werden geschult, Argumentieren und individuelle Verhaltensweisen dagegen negativ bewertet.

Das staatliche bzw. staatlich kontrollierte Schulsystem hat eine weltliche und eine religiöse Säule¹¹. Nach Erlangen der staatlichen Unabhängigkeit setzte Sukarno ein säkulares Schulsystem nach westlichem Vorbild durch, gestand aber den muslimischen Kräften den Fortbestand des von diesen seit den zwanziger Jahren aufgebauten religiösen Schulbereichs — vorwiegend der Schultyp der Madrasah — zu. Dieser macht heute etwa ein Drittel des staatlichen Bereiches aus. Aufgrund der — wenn auch zu geringen — staatlichen Finanzierung der weltlichen Schulen gerieten die Madrasah nach und nach ins Hintertreffen. Ihre Abschlüsse gelten heute im allgemeinen als zweitklassig. Der staatliche Schulbereich ist in außerordentlich kurzer Zeit aufgebaut worden. Die Primarschule bietet heute für etwa 90% der Kinder eines Altersjahrgangs wenigstens für die Einschulung Platz¹². Die Primarschule hat auch wesentlichen Anteil an der Verbreitung der Nationalsprache neben den Regionalsprachen.

Die Struktur des staatlichen Schulbereichs ist unter Einschluß der staatlich anerkannten Schulen zentralistisch und dirigistisch. Durch detaillierte Lehr- und Stoffpläne, verbunden mit vorgeschriebenen Lehrbüchern und zentral ausgegebenen und überwachten oft halbjährlichen Prüfungsaufgaben hat der Lehrer praktisch keinen pädagogischen Handlungsspielraum. Durch überladene Stoffpläne muß der Lehrer in vielen Fächern den Stoff durchpauken, damit die Schüler wenigstens die Chance haben, die für die Prüfung relevanten Fakten zu memorieren. Ein inhaltliches Interesse am Thema hat dabei kaum eine Chance, Oberflächlichkeit, Memorieren ohne Nachdenken und Mogeln bestimmen das Bild. Einige wenige qualitativ deutlich bessere — oft katholische Privatschulen verlangen extrem hohe Schulgebühren. In staatlichen Schulen ist offiziell erst ab der Sekundarstufe Schulgeld zu zahlen, die indirekten Kosten der sechsjährigen Primarschule sind jedoch so hoch, daß viele Eltern sie nur sehr schwer aufbringen können. Im gesamten Schulbereich bis hin zu den Universitäten besteht ein starkes qualitatives Gefälle von der Hauptstadt zum Land, von Java zu den übrigen Inseln. Eine extrem niedrige Bezahlung der Lehrer und der Umstand, daß viele von ihnen kaum ausgebildet worden sind, hat zusammen mit den übrigen Funktionsproblemen dazu beigetragen, daß die Schule inzwischen mit einem deformierten, d.h. extrem engen Lernverständnis identifiziert wird, daß von der Schule vor allem die Aufbewahrung der Kinder und später ein Zertifikat erwartet werden. Pointiert läßt sich sagen, daß sich das Schulsystem auf defizitärem Niveau stabilisiert hat. Die vom Schulsystem implizit vermittelten Wertvorstellungen sind auf eine Arbeit im städtischen Bereich und auf westliche Konsummuster ausgerichtet. Sie entsprechen der von Vertretern der sozialpsychologischen Modernisierungstheorie propagierten „Modernisierung des Lebensstils“ (Lerner 1958/1970) und führen zu einer einseitigen Begünstigung städtischer Mittelschichten. Implizit werden durch ein solches Schulsystem traditionelle Orientierungen und da-

mit zugleich der gesamte Bereich kleinbäuerlicher Produktion und ländlich orientierter Lebensweise als rückständig diskreditiert. Diese Diskriminierung und Diskreditierung trifft drei Viertel der indonesischen Bevölkerung.

3. Die Pesantren¹³ — islamische Bildung auf dem Lande

3.1 *Die Entwicklung islamischer Bildung*

In Indonesien, vor allem in den ländlichen Regionen der Insel Java, gibt es eine bemerkenswerte autochthone Bildungstradition, den Pesantrenbereich, mit einigen zehntausend Einrichtungen und mehreren Millionen Schülern, den Santri.

Es handelt sich um islamische Bildungseinrichtungen mit hindu-buddhistischen Wurzeln, die jahrhundertlang die einzigen gesellschaftlich organisierten Bildungseinrichtungen für die bäuerliche Bevölkerung darstellten (Ziemek 1986). Diese Einrichtungen sind Bestandteil eines stark javanisch geprägten Islam, der sich seit dem 13. Jahrhundert allmählich zur Volksreligion entwickelt hat (Geertz 1960a). Seit dem Entstehen einer nationalen Unabhängigkeitsbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat der Islam in Indonesien auch eine starke antikoloniale Komponente: Als Reaktion auf den Aufbau von Kolonial- und von Missionsschulen im Land entwickelten reformistische muslimische Kräfte mit überwiegend urbaner Orientierung einen neuen Schultyp, die Madrasah, mit z.T. weltlichen Fächern und einer systematischen Unterweisung und gründeten in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts tausende privater Schulen dieser Art. Demgegenüber hatten die Pesantren sich zunächst von den westlichen Einflüssen ganz abgeschottet und sich erst später vorsichtig geöffnet in der wohl realistischen Einschätzung, daß sie ihre Existenz langfristig nur durch eine Öffnung gegenüber den neuen Tendenzen würden sichern können.

Nach dem Erringen der staatlichen Unabhängigkeit gerieten die Madrasah überwiegend in erhebliche Finanzprobleme und dadurch allmählich bildungspolitisch ins Abseits. Demgegenüber hatten und haben die meisten Pesantren aufgrund ihrer spezifischen Arbeitsweise und eines stabilen Unterstützernetzes eine hinreichend feste finanzielle Grundlage. Das hat mit dazu beigetragen, daß ihre qualitative und quantitative Bedeutung wieder zugenommen hat. Heute gibt es viele tausend¹⁴ Pesantren, besonders auf Java und Madura, die zwischen zwei Dutzend und einigen tausend Schülern haben. Aufgrund institutioneller und finanzieller Eigenständigkeit sind die Pesantren im Detail sehr verschieden. Doch lassen sich einige gemeinsame Funktionen und Charakteristika benennen. Im Mittelpunkt eines Pesantren steht ein muslimischer Gelehrter und Lehrer, der Kyai. Dieser bietet in der Moschee religiöse Unterweisung an. Gelingt es ihm, eine größere Zahl von Santri um sich zu versammeln, werden

Unterrichtsräume und Übernachtungshäuser gebaut, oft durch die Santri selbst. So entsteht allmählich ein Pesantren. Ein klassischer Pesantren ist zweipolig angelegt. Auf der einen Seite steht der Kyai mit einer unbedingten Autorität in allen religiösen Angelegenheiten, auf der anderen Seite steht der Lebensbereich der Santri, den diese überwiegend eigenständig organisieren, der Pondok. Der Kyai stammt häufig aus einer wohlhabenden Bauernfamilie. Er verwaltet das Land, das dem Pesantren von reicheren Bauern gestiftet worden ist. Als islamischer Gelehrter und Seelsorger genießt er hohes Ansehen bei der Dorfbevölkerung. Die religiöse Unterweisung erfolgt auf der Grundlage des Koran und alter Kommentare durch den Kyai, durch junge Lehrer sowie durch ältere Santri unter Aufsicht des Kyai. Unterrichtet werden vornehmlich die Prinzipien des Islam, die muslimischen Verhaltensvorschriften (fith) sowie das Koran-Arabisch. Außerdem werden Teile des Koran memoriert und deren Vortrag geübt. In einer Reihe von Pesantren werden auch nicht-religiöse Fächer unterrichtet, zum Teil auch staatlich anerkannte Schulen betrieben. Im Laufe der Zeit hat sich ein Persönlichkeitsideal für Kyai und Santri entwickelt, das durch ein einfaches Leben, durch strikte Befolgung der muslimischen Verhaltensregeln und einen altruistischen Umgang mit der (religiösen) Gemeinschaft im Pesantren und im Dorf charakterisiert wird. Dies Ideal ist die Grundlage dafür, daß viele Kyai auch als informelle Führer im Dorf anerkannt sind. Darauf bereiten sich Santri teilweise bewußt vor. Da der Islam keine Priesterschaft und keine der Kirche entsprechende Institution kennt, muß die Kontinuität des Glaubens durch informierte Laien und ein hohes Maß an privater Initiative gesichert werden. Davon leben die Pesantren. In vielen bewußt muslimisch orientierten Familien erhält eines der Kinder eine vertiefte religiöse Ausbildung, das heißt, es wird Santri¹⁵.

Pesantren stehen auch Kindern aus armen Familien offen. Die ohnehin meist niedrigen Gebühren werden solchen Kindern i.d.R. erlassen. Um ihren Unterhalt zu verdienen, erhalten mittellose Santri vielfach die Gelegenheit, auf den Feldern des Kyai oder im Bereich des Pesantren in einem zeitlich begrenzten Umfang zu arbeiten. Über die Pesantren war und ist ein sozialer Aufstieg vom einfachen Bauernsohn zum Gelehrten innerhalb einer einzigen Generation möglich. Die Pesantren sind in der Regel in ihre dörfliche Umgebung integriert. Sie boten und bieten jungen Menschen eine auf den ländlichen Bereich bezogene, d.h. sozial und kulturell angepaßte, Bildung.

3.2 Erziehung im Pesantren

Die Arbeitsweise dieser Einrichtungen kann hier nicht ausführlich dargestellt werden¹⁶. Im folgenden werden einige Erziehungsgrundsätze benannt, die bei aller Verschiedenheit der Einrichtungen im einzelnen charakteristisch für den Pesantrenbereich sein dürften¹⁷.

(1) Die *Integration des Lernens* in den Lebenszusammenhang im Pesantren führt zu einem *weiten Lernverständnis*, das offen ist für unterschiedlichste, formelle und informelle Lehr- und Aneignungsformen. Der Santri lernt unter der Autorität des Kyai im gemeinsamen Bemühen mit anderen Santri im Rahmen eines von den fünf Gebeten eines Muslimen her strukturierten Tagesplans. Indem er im Pondok lebt, eignet er sich ein bestimmtes Verhaltensideal praktisch und theoretisch an, das wiederum seine bereits mitgebrachte Motivation zum Lernen verstärkt. Wenn ein Santri sich am Brunnen wäscht, in der Moschee betet und den Koran studiert, in der Ladenkooperative oder beim Hausbau mitarbeitet, wenn er sich in freier Rede übt, in einer Lerngruppe von einem Lehrer einen theologischen Text erläutert bekommt oder sich mit den anderen Santri im gemeinsamen Schlafräum auseinandersetzt — immer ist das Bestandteil des Lernprozesses.

(2) Ein ausdrücklicher *Erziehungsanspruch* bildet im Unterschied zur Schule die Grundlage für das Lernen im Pesantren. Dieser Anspruch wird geprägt durch das Vorbild des Kyai und durch das über dessen Person vermittelte Ideal des einfachen Lebens in der Verantwortung für die religiöse Gemeinschaft. Er wird durch das familienähnliche Modell des Pondok mit einem „24-Stunden-Curriculum“ realisiert. Die Beziehungen zwischen den Santri sind in der Regel durch Gemeinschaftspolitik und Solidarität geprägt. Jungen und Mädchen leben allerdings streng getrennt.

(3) Das starke Gewicht des Kyai als religiöse Autorität, als väterlicher Berater und als persönliches Vorbild begünstigt ein *identifikatorisches* Lernen, das die Aneignung des religiösen Erziehungszieles und zugleich die Bereitschaft fördert, später selbst Führungsaufgaben mit idealistischer Grundhaltung zu übernehmen. Aufgrund der umfassenden sozialen Kontrolle im Pondok — Rückzugsmöglichkeiten gibt es fast nicht¹⁸ — und einer negativen Bewertung von offenem Widerspruch nicht nur gegenüber dem Kyai, sondern auch gegenüber Lehrern und älteren Santri, kann der Einzelne sich diesem Erziehungsanspruch kaum entziehen. Die Gefahr eines Mißbrauchs wird allerdings durch zwei Elemente entscheidend verringert: Einerseits ist das Erziehungsleitbild aufgrund langer Tradition sozial fest verankert, und zwar bei allen Beteiligten. Sofern das Leben in einem Pesantren zu stark von diesem Leitbild abweicht, riskiert der Kyai seinen Ruf und damit die Existenz des Pesantren. Andererseits wählen die Santri und Eltern einen Pesantren aus, und der Santri kann jederzeit wechseln, wenn er mit einem Pesantren nicht zufrieden ist.

(4) Das Leben und Lernen im Pesantren erfordert und fördert ein hohes Maß an *Eigenverantwortlichkeit*. So sind die Santri für die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse auf sich selbst gestellt, sie kochen, waschen und putzen. Teilweise müssen sie zunächst eine Hütte für sich bauen. Weiterhin organisieren sie das Zusammenleben im Pondok zum guten Teil eigenständig. Die traditionellen Lehr- und Lernmethoden — So-

rogan und Bandongan — setzen ebenfalls eine starke individuelle Lernmotivation und Verantwortung für die eigenen Lernfortschritte voraus. Ältere Santri fungieren oft als Tutoren für die jüngeren. Die Gruppen, in denen regelmäßig freie Rede geübt wird, werden von den Santri ebenso eigenständig organisiert wie die Kooperativen, in denen sie durch den Verkauf kaufmännisches Handeln und den Betrieb eines Ladens bzw. einer Werkstatt im Pondok lernen. Schließlich orientieren sich die Santri an dem Verhalten des Kyai, das in der Regel ein besonders ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die dörfliche Umgebung ausdrückt. Die Aufnahmebereitschaft der Santri gegenüber diesen Ansprüchen und Erwartungen wird dadurch gesteigert, daß sie mit dem Eintritt in den Pesantren Abschied von ihrer Kindheit nehmen und davon ausgehen, nach ihrer Rückkehr ins Dorf als Erwachsene anerkannt und als Santri im weiten Sinne des Wortes geachtet zu werden.

(5) Die konkrete *Gestaltung des Lehrangebots* ist weder an ein zentral gesteuertes Curriculum noch an eine rigide Schulorganisation gebunden und kann dadurch sehr *flexibel* gehandhabt werden. Das ermöglicht es den Lehrenden, in ungewöhnlichem Maße auf aktuelle Bedürfnisse oder spezifische Schwierigkeiten in den Lerngruppen einzugehen.

(6) Die Vielfalt der Lehr- und Lernmethoden impliziert jedoch auch *Spannungen und Widersprüche*. So steht die geforderte Selbstverantwortung in deutlichem Kontrast zu einer oft autoritären, ja dogmatischen Wissensvermittlung bei den religiösen Themen. Fragen und Diskussionen sind selten vorgesehen. Im Mittelpunkt immer noch der meisten Pesantren steht die Lektüre von alten Kommentaren auf Arabisch (Kitab Kuning) sowie der Nachvollzug von dort ausgetragenen Kontroversen. Eine gewisse Entsprechung findet diese Lernform im Auswendiglernen von Korantexten ohne Übersetzung, wie es besonders bei Kindern vor Eintritt in einen Pesantren üblich ist. Diese Praxis wird damit begründet, daß Arabisch als Sprache der Offenbarung heilig und die Rezitation von Koranversen Gottesdienst sei, und zwar unabhängig vom genauen Verstehen des Inhalts.

Die Dogmatik im religiösen Bereich hat sich jedoch mit der Eigenständigkeit im persönlichen und sozialen Bereich in vielen Pesantren praktisch verbinden lassen. Es erscheint allerdings erheblich schwieriger, ein naturwissenschaftliches, d.h. auf systematischer Beobachtung, Experiment und Deduktion beruhendes Denken mit einem solchen religiösen Denken zu kombinieren, denn hinter ihnen stehen jeweils gegensätzliche Weltbilder: einerseits die Vorstellung, daß durch Gottes Offenbarung den Menschen die Welt erklärt wird und ihnen bestimmte Verhaltensweisen unmittelbar vorgeschrieben werden; andererseits die Vorstellung der rationalen Erklärbarkeit der Natur und der Existenz des Menschen (vgl. Osterloh 1984). Gegen eine solche Argumentation wird von islamischer Seite häufig eingewandt, im Unterschied zu dem christlich-mittelalterlichen Weltbild mit Denkverboten akzeptiere der Islam die wissenschaftliche Erkenntnis als im Einklang mit der göttlichen Offenbarung stehend.

Allerdings bleiben Fragen offen: Wie reagiert z.B. ein Santri, wenn er vormittags lernt, daß der Zweifel und die kritischen Fragen konstitutiv für den Wissensfortschritt sind, und ihm am Nachmittag im religiösen Unterricht gesagt wird, daß der Koran zeitlos gültige Offenbarung Gottes ist, die nicht durch relativierende Fragen etwa nach dem historischen Kontext in Zweifel gezogen werden dürfe. Immerhin stimmt es nachdenklich, daß der naturwissenschaftliche Bereich bisher im Pesantrenbereich auch im Vergleich zur staatlichen Schule eine marginale Bedeutung hat. Die Zweifel an der Vereinbarkeit zweier so gegensätzlichen Positionen in einer Person verstärken sich noch durch eine verbreitete Vorstellung von der Art, wie der Wissenserwerb sich vollzieht: Aufgrund einer möglichst vollkommenen Identifikation mit dem Kyai wird teilweise eine plötzliche Erleuchtung erhofft. Das führt u.U. dazu, daß sich ein Santri der Person des Kyai völlig ausliefert, dann besteht aber kein Raum mehr für ein intellektuelle Distanz.

Umgekehrt dürfte das Vordringen von nichtreligiösen Wissensbereichen die Bedeutung des traditionellen religiösen Wissens mindern und damit indirekt auch die unbedingte Autorität des Kyais potentiell infrage stellen. Daß ein solcher Prozeß auf Widerstand stößt, liegt auf der Hand.

(7) Für Indonesien wie für viele andere Länder ist die von Pesantren praktizierte *Verzahnung von Hand- und Kopfarbeit* ungewöhnlich. Sie beruht letztlich auf der Zweipoligkeit der Pesantren-Erziehung — einerseits religiöse Erziehung, andererseits eigenständige Bewältigung des Alltags. Sie wird verstärkt durch das „Ideal des einfachen Lebens“ und wirkt — im Gegensatz zu dem Unterricht an den staatlichen Schulen — der Landflucht entgegen. Allerdings scheint für die meisten Pesantren ein eher unverbundenes Nebeneinander von Hand- und Kopfarbeit charakteristisch zu sein. Nur vereinzelt gibt es im Bereich der beruflichen Bildung und auch der ländlichen Entwicklung erste Ansätze für eine Integration beider Elemente, wie etwa im Pesantren Darul Fallah. Im Ausnahmefall wird *Lernen sogar mit produktiver Arbeit verbunden*. Historischer Hintergrund und auch heute noch häufige Praxis dafür ist, daß mittellose Santri auf den Feldern des Kyai helfen, um damit ihren Unterhalt zu verdienen.

(8) In vielen Aktivitäten wird der Grundsatz von „*learning by doing*“ praktiziert. In verschiedenen Pesantren errichten Santri Unterrichtsräume, legen Wege an, befestigen Dorfteiche oder bauen ein einfaches Schwimmbad. Sofern sie fachliche Beratung dafür benötigen, wird für einige Zeit jemand von außerhalb hinzugezogen, bis die Santri die Arbeiten allein beherrschen. Allerdings erfolgen derartige Arbeiten eher sporadisch, so daß die jeweiligen Erfahrungen oft nur den direkt beteiligten Santri zugute kommen.

Die verschiedenen Formen praktischer Arbeit bewirken in Verbindung mit anderen Elementen der Pesantren bei vielen Santri ein deutlich anderes Verhältnis zum Lernen, zur Arbeit und zum Leben auf dem Dorf als bei den meisten Schülern an staatlichen Schulen: Nicht das Zertifikat

steht im Vordergrund, sondern das real Gelernte; Arbeit mit der Hand wird von den Santri nicht so stark als unter ihrer Würde liegend betrachtet, wie dies durch den Besuch der staatlichen Schule der Fall ist. Ein Abwandern aus dem Dorf in die Stadt im Hinblick auf bessere Arbeits- und erweiterte Konsummöglichkeiten gilt nicht unbedingt als erstrebenswert.

(9) Aufgrund ihres Selbstverständnisses und der darauf bezogenen Arbeitsweise können Pesantren eine im Vergleich zur staatlichen Schule *besonders preiswerte Bildung* anbieten, so daß auch Kinder aus sehr armen Familien Santri werden können. Das Ideal des einfachen Lebens, die Auffassung von Lehren und Lernen als Gottesdienst, die unentgeltliche Arbeit von älteren Santri als Lehrkräfte sowie Spenden aus der religiösen Gemeinschaft bilden die wichtigsten Grundlagen für den geringen Finanzbedarf bzw. die finanzielle Eigenständigkeit der Pesantren. Der Grundsatz, daß auch dem ärmsten Kind eine religiöse Bildung offen stehen soll, wird durch die Praxis der zeitlich begrenzten Arbeit von mittellosen Santri weitgehend realisiert. In dieser Hinsicht ist das Pesantren-Modell staatlichen Schulsystem weit überlegen.

(10) Allerdings sind die meisten Pesantren dadurch *kaum* in der Lage, *kostspielige Unterrichtsangebote* zu verwirklichen, wie z.B. einen experimentell angelegten naturwissenschaftlichen Unterricht durch bezahlte Fachkräfte. Darin wird eine allgemeine Schwierigkeit deutlich, mit der die Pesantren zu kämpfen haben: die Qualität des allgemeinen, d.h. weltlichen Unterrichts. Vereinfacht gesagt, bietet der Pesantrenbereich im Vergleich mit den anderen Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereiches die qualitativ beste religiöse Ausbildung, zugleich aber in den allgemeinen Fächern ein niedriges Niveau. Im einzelnen ist eine solche Einstufung vielfach unrichtig, wie etwa beim Sprachunterricht in einigen Pesantren. Und doch weist sie auf eine *strukturelle Problematik* hin: Ihre Stärke liegt eindeutig im religiösen Bereich, bei den allgemeinen Fächern tun sie sich schwer. Das liegt zum Teil daran, daß Lehrer für die allgemeinen Fächer häufig regulär bezahlt werden müssen, daß also auch außerhalb apparativ aufwendiger Bereiche die Ausbildungskosten erheblich höher liegen als bei den religiösen Fächern. Möglicherweise gilt Entsprechendes auch für die Lernmotivation der Santri.

In dem Maße, in dem Pesantren sich stärker für die allgemeinen Fächer öffnen, geraten viele Einrichtungen in Gefahr, als „Armenschulen“ am untersten Ende der Qualitätsskala angesiedelt zu werden. Falls sie ihre Gebühren drastisch erhöhen, verlören sie gerade ihre soziale Offenheit, die für das religiöse Selbstverständnis zentral ist. Wenn sie schließlich unterschiedliche Ausbildungsgänge mit erheblich unterschiedlichen Gebühren einführten, hätten sie mit einer sehr komplizierten inneren sozialen Differenzierung zu tun.

(11) Die *institutionelle Autonomie* jedes Pesantren ermöglicht in Verbindung mit seiner finanziellen Eigenständigkeit die Entwicklung unterschiedlichster Ausbildungsangebote. Ihr Erfolg hängt wesentlich davon

ab, inwieweit Santri sie annehmen. Dadurch besteht einerseits eine sehr weitgehende Möglichkeit, auf soziale Veränderungen in vielfältiger Weise zu reagieren, d.h., durch Versuch und Irrtum adressatengerechte Angebote zu entwickeln. Andererseits ist diese Beweglichkeit durch die Auffassungen — auch die Tabus — der Bezugsgruppen begrenzt. Daraus ist beispielsweise die strenge Geschlechtertrennung in den meisten Pesantren zu erklären.

(12) Im Gegensatz zu dem zentralistisch und hierarchisch bestimmten Schulsystem ist der *Pesantrenbereich* in mehrfacher Hinsicht *angepaßt*. Aufgrund institutioneller Autonomie und finanzieller Eigenständigkeit können die Pesantren sich auf jeweils unterschiedliche örtliche Verhältnisse einstellen sowie auf den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wandel in der Gesellschaft mit vielfältigen flexiblen Strategien reagieren (organisatorische Anpassung).

Die Pesantrenbildung ist örtlich angepaßt an die meist dörfliche Umgebung. In der Regel bestehen enge Verbindungen zwischen dem Kyai bzw. seinem Pesantren und dem Dorf bzw. der näheren Umgebung, d.h. der Kyai ist eine hochgeachtete Persönlichkeit in beiden Bereichen. Viele Pesantren werden von erheblichen Teilen der ländlichen Bevölkerung getragen, und viele Santri bilden nach ihrer Ausbildung ein aktives Element in ihren Dörfern. Die Erziehung in den meisten Pesantren ist in Form und Inhalt auf die religiösen Bedürfnisse im Dorf ausgerichtet. Mit der Orientierung auf Probleme der Dorfentwicklung versuchen eine Reihe von Pesantren einen weiteren Zugang zum Dorf.

Die Pesantrenbildung ist sozial angepaßt an weite Teile der ländlichen und kleinstädtischen Bevölkerung, besonders der Bauern und Händler, aus der die meisten Santri stammen. Ihren Erwartungen und Bedürfnissen kommen die Pesantren besonders entgegen. Darüber hinaus eröffnen sie durch ihre geringen Gebühren und durch die Möglichkeit, Geldverdienst mit Lernen zu verbinden, auch Kindern aus sehr armen Familien eine Bildungsmöglichkeit. Die in den Pesantren praktizierte Didaktik ist in hohem Maße angepaßt an die Lerntradition auf Java. Das Lernen ist in einen sozial verwurzelten Lebenszusammenhang auf Zeit eingebettet. Es beruht auf einer starken religiös geprägten Primärmotivation, es bietet die Möglichkeit zum Lernen durch Identifikation mit dem Kyai als Idealfigur, und ist ausgerichtet auf die Selbstverantwortung des Santri für seinen eignen Lernfortschritt.

Schließlich ist die Pesantrenbildung kulturell angepaßt. Einerseits baut sie auf einer jahrhundertealten Tradition auf, die sich auf Java entwickelt und unterschiedliche kulturelle Einflüsse integriert hat. Die Pesantren sind deshalb als eine genuin javanische Institution anzusehen. Andererseits sind sie auch immer wieder Vorreiter für Veränderungen, besonders in ländlichen Gebieten. Hierzu gehört die Rolle der Kyai als „kulturelle Makler“ zwischen dem Dorf und der Außenwelt oder sogar als „kultureller Innovator“ (Geertz 1960b). Auf dieser Grundlage kann die Pesantren-

ausbildung zu einer Stärkung der kulturellen Identität der Santri wie auch des ländlichen Bereichs allgemein beitragen.

(13) Anders als von Geertz 1960 befürchtet, hat der Pesantrenbereich als Ganzes eine große Anpassungsfähigkeit an soziale Veränderungen bewiesen. Die Praxis, Neuerungen vorsichtig aufzunehmen und in die bestehende Arbeit zu integrieren, steht in Einklang mit der sehr alten javanischen Tradition, fremde Einflüsse aufzunehmen, ohne mit den bisherigen Überzeugungen und Praktiken radikal zu brechen. Damit wird in besonderem Maße Rücksicht auf die Wertvorstellungen besonders der ländlichen Bevölkerung genommen. Damit erweist sich die Pesantren-Tradition als ein dezentrales, vor allem dorforientiertes Alternativmodell zum zentralistischen, auf den „modernen Sektor“ — und damit einseitig urban ausgerichteten staatlichen Schulsystems.

4. Resumee

Im Zusammenhang betrachtet haben die skizzierten Erziehungsgrundsätze starke Entsprechungen mit dem, was eingangs kurz als javanische Erziehung charakterisiert worden ist, während westliche Erziehungsgrundsätze — bei mancher Entsprechung in Einzelheiten — deutlich davon abweichen. Diese Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede werden noch klarer, wenn die den Erziehungsgrundsätzen jeweils zugrunde liegenden Menschenbilder mit einbezogen werden.

Ziel der Erziehung in Pesantren ist primär das rechte Verhalten in der religiösen Gemeinschaft, während die konkrete Beherrschung von Wissen und Techniken für den Umgang mit der dinglichen Welt sekundär ist. Für die islamische Erziehung kommt es in diesem Rahmen stärker als bei der klassisch javanischen Erziehung darauf an, daß die fünf zentralen Gebote eines guten Muslim im Alltag befolgt werden. Bei ersterer ist die Bezugsgruppe primär die muslimische, bei letzterer allgemein die dörfliche Gemeinschaft.

Nach beiden Vorstellungen geht es um die Einordnung des einzelnen in seine Bezugsgruppen (die Familie und die Dorfgemeinschaft), um die emotionale Geborgenheit in diesen Gruppen und um Solidarität mit den Menschen in ihnen. Westliche Erziehungsziele richten sich demgegenüber — ungeachtet vieler Unterschiede im Detail — primär auf die Herausbildung des überwiegend autonom handelnden und an der Leistung des einzelnen orientierten Individuums, wobei der Leistungsbegriff sich primär auf die Erfassung und Beherrschung der dinglichen Umwelt bezieht. Mit diesem Leistungsverständnis korrespondiert die Konkurrenzorientierung.

Die Erziehungsinhalte sind einerseits stark religiös-ethisch geprägt, andererseits beziehen sie sich auf die Bewältigung des Alltags in der örtlichen Gemeinschaft, wobei wirtschaftliche und qualifikatorische Komponenten der Alltagsbewältigung im allgemeinen einen geringen Stellenwert

haben. — Wichtiger sind die Unterschiede bei den Erziehungsformen und -mitteln. Die Erziehung in Pesantren wie allgemein in Java ist mehr an konkret handelnden Personen als Vorbildern statt an abstrakten Prinzipien und Mechanismen orientiert. Erziehung durch Identifikation mit einer — oft charismatischen — personalen Autorität ist daher besonders wichtig. Es kommt mehr auf das Hineinwachsen in die konkrete Gemeinschaft an als auf die Verinnerlichung von ethisch-moralischen Grundsätzen, mit deren Hilfe u.U. gerade eine Abwendung von der konkreten Gemeinschaft legitimiert werden kann.

Während in der westlichen Erziehung das bewußte Wahrnehmen und z.T. auch das Austragen von Konflikten an Bedeutung gewonnen hat, geht es bei der javanischen wie bei der Pesantren-Erziehung zentral um Konfliktvermeidung, d.h. oft genug um den Verzicht auf individuelle Wünsche zugunsten der Erhaltung der Harmonie. Dem entspricht, daß Originalität und Neugier — beides wichtige Antriebsmomente für einen individuellen Erkenntnis- und Kompetenzfortschritt nach westlicher Erziehungsauffassung — eher negativ sanktioniert werden. Das gleiche gilt für aggressives Verhalten. Der im Hinblick auf westliche Vorstellungen vom Erkenntnisprozeß unverzichtbare Zweifel an bisherigen Erkenntnissen und die damit verbundene kontroverse Diskussion als Motor für den Erkenntnisfortschritt gilt nach der Erziehungsvorstellung in Java und speziell in Pesantren als ungebührlich. Da die Wahrheit — als kosmische bzw. aufgrund von Gottes Offenbarung — im Prinzip bereits feststeht, ist kein Platz für Zweifel. Vielmehr kommt es auf die optimale Rezeption des Wissens von den „Meistern“, den Autoritäten an.

Insgesamt geht es bei der islamisch-javanischen Erziehung um eine andere Auffassung von der Bestimmung des Menschen, von der Natur und von dem Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen Umwelt. Nicht die — christlich begründete — Aufforderung, sich die Erde untertan zu machen, steht im Zentrum der Bestimmung des Menschen, sondern das sich möglichst harmonische Einfügen des Einzelnen in dessen menschliche und natürliche Umwelt. Die Harmonie des Menschen mit sich selbst und mit seiner Umwelt sind Voraussetzung für die Harmonie im Kosmos bzw. für ein — wie Christen sagen würden — gottesfürchtiges Leben. Die im Islam angelegte missionarische Komponente enthält zwar eine von diesem Harmonieideal abweichende Dynamik, diese ist jedoch in der Pesantreneziehung eng mit javanischen Vorstellungen verbunden und dadurch „integriert“ worden. Demgegenüber hat die westliche Vorstellung von der Bestimmung des Menschen zunächst zu einem ungeheuren Anstieg der Produktivität und — als Folge — zu einem erheblichen Machtzuwachs geführt, mittlerweile hat jedoch das gleichzeitig produzierte Vernichtungspotential beängstigende Ausmaße erreicht und werden die natürlichen Grundlagen menschlichen Lebens auf der Erde mit wachsender Geschwindigkeit zerstört. Nicht zuletzt — aber auch nicht nur — deshalb wäre es bedenklich, die „traditionellen“ Vorstellungen von Mensch, Natur und Erziehung vorschnell als „vorindustriell und damit

überholt“ abzutun. Vielmehr bauen diese Vorstellungen auf Überzeugungen auf, die für ein Überleben der Menschheit insgesamt immer offensichtlicher unverzichtbar sind.

Daß die Realität der Erziehung in Java dem geschilderten Idealtypus nur partiell entspricht, daß sie mit weltlichen Einflüssen gemischt und daß sie vielfältig gebrochen, d.h. in ihrem Selbst-Verständnis bedroht ist, das steht auf einem anderen Blatt.

Anmerkungen

- 1) Z. B. „Welterziehungskrise“ 1983.
- 2) Das ist ein zentrales Anliegen der Ethnopsychoanalyse, z.B. Nadig 1986; Parin 1978; sowie der Ethnohermeneutik, Bosse 1979.
- 3) Lubis 1975. Lubis' Kritik an feudalen Elementen der javanischen Tradition ist z.B. Ausdruck eines solchen Auseinandersetzungsprozesses.
- 4) Daß die für einen enormen technischen Fortschritt stehende westliche Kultur schon angesichts des mitproduzierten militärischen Vernichtungspotentials und angesichts der fortschreitenden ökologischen Zerstörung zwiespältig ist, wird vorausgesetzt. Aber auch davon abgesehen, muß die Aneignung selektiv erfolgen, da sonst eine Verbindung mit der eigenen Kultur nicht möglich ist.
- 5) Zu den folgenden Ausführungen Dürste und Fenner 1986; Siebert 1986.
- 6) Hartmann 1981; Gesänger, Böttcher 1983. Nach den Untersuchungen letzterer leben drei Viertel der Menschen in ländlichen Gebieten unterhalb der Armutsgrenze.
- 7) Statistik des Auslands 1987, S. 76.
- 8) 1984 betrug die Bevölkerungszahl fast 162 Mio.; Statistik des Auslands 1987, S. 12. 1987 dürfte sie bei über 170 Mio. liegen.
- 9) Besonders Magnis-Suseno 1981; kurz ders. 1982.
- 10) Swart 1983; zusammengefaßt in Swart 1984.
- 11) Zum folgenden Beeby 1979; Lerche 1985; Karcher 1985 (für den Hochschulbereich).
- 12) Statistik des Auslands, S. 30f. Dort wird eine Schulbesuchsquote zwischen 34 und 89% der 6- bis 12jährigen Kinder genannt.
- 13) Pesantren bedeutet „Ort, an dem Santri leben“.
- 14) Die Schätzungen schwanken zwischen 5.000 und über 40.000.
- 15) „Santri“ hat eine doppelte Bedeutung: Im engeren Sinne Schüler eines Pesantren und im weiteren Sinne eine bewußt islamisch lebende Person.
- 16) Dazu Ziemek 1986; Karcher, Alhadar 1986.
- 17) Ein Bedürfnis nach Rückzug besteht aufgrund der starken Gemeinschaftsorientierung in der indonesischen Erziehung meistens überhaupt nicht.

Literatur

- Adick, Ch.: Bildung als Entwicklungshindernis? Dritte Welt (1981) 3/4, 241-250.
- Beeby, C.E.: Assessment of Indonesian Education. A Guide in Planning. New Zealand Council for Educational Research, Wellington 1979.
- Bosse, H.: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Syndikat, Frankfurt 1979.
- Carnoy, M.: Education as Cultural Imperialismus. McKay, New York 1974.
- Dore, R.: The Diplome Disease. Education, Qualification and Development. Allen and Unwin, London 1976.

- Dürste, H.; Fenner, M.: Zwanzig Jahre „Neue Ordnung“ in Indonesien — Entstehung, Entwicklung und Perspektiven. Internationales Asienforum 17 (1986) 3/4, 273-299.
- Fanon, F.: Die Verdammten dieser Erde. Suhrkamp, Frankfurt 1961/1967.
- Geertz, C.: The Religion of Java. The Univ. of Chicago Press, Chicago and London 1960a.
- Geertz, C.: The Javanese Kijaji: The Changing Role of a Cultural Broker, Comparative Studies in Society and History, 2 (1960b) 2, 228-249.
- Gesänger, H.; Böttcher, D.: Ernährungssicherung und ländliche Armut. Anmerkungen zur Agrarentwicklung in Indonesien. Deutsches Institut für Entwicklungspolitik, Berlin 1983 (vervielf. Manuskript).
- Hanf, Th.; Amman, K.; Dias, P. V.; Fremery, M.; Weiland, H.: Erziehung — ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika. Z. f. Päd. (1977) 1, 9-33.
- Hartmann, J.: Subsistenzproduktion und Agrarentwicklung in Java/Indonesien. (Bielefelder Studien zur Entwicklungssoziologie 13) Breitenbach, Saarbrücken und Fort Lauderdale 1981.
- Jouhy, E.: Bleiche Herrschaft — dunkle Kulturen. Essay zur Bildung in Nord und Süd. Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Frankfurt 1985.
- Jung, E.: Indonesien: Islam, Krise und kulturelle Identität. SOA-Informationen (1986) 4, 50-51.
- Karcher, W. I. Alhadar: Pesantren-Ausbildung in Indonesien. Eine lebendige Tradition im Wandel. In: Gerighusen, J., P. Seel, Goethe-Institut München (Hrsg.): Methodentransfer oder angepasste Unterrichtsformen? Goethe-Institut, München 1986.
- Karcher, W.: Zwischen Identität und Entfremdung. Stand und Tendenzen der Hochschulbildung in Indonesien. Internationales Asienforum 16 (1985) 1/2, 59-81.
- Kötter, H.; Roeder, R. O. G.; Junghaus, K. H. (Hrsg.): Indonesien. Geographie, Geschichte, Kultur, Religion, Staat, Gesellschaft, Bildungswesen, Politik, Wirtschaft. Erdmann, Tübingen und Basel 1979.
- Lerche, D.: Erziehungssystem. In: Köttner u. a. (Hrsg.), a. a. O., 1979, 323-332.
- Lerner, D.: Die Modernisierung des Lebensstils. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln und Berlin 1970, 362-381.
- Lubis, M.: Traditionen hemmen den Fortschritt. In: Italiaander, R. (Hrsg.), Indonesiens verantwortliche Gesellschaft. Ev.-Luth. Mission, Erlangen o. J. (ca. 1975), 147-156.
- Magnis-Suseno, F.: Einheit von Mystik und Praxis. Javanische Vorstellungen vom menschengerechten Leben. Im Gespräch (1982) 2, 16-19.
- Magnis-Suseno, F.: Javanische Weisheit und Ethik. Studien zu einer östlichen Moral. Oldenburg, München und Wien 1981.
- Memmi, A.: Der Kolonisator und der Kolonisierte. Zwei Porträts. Syndikat, Frankfurt 1980.
- Müller, J.: Modernisierung und Kulturverlust. Überlegungen zu einer entwicklungspolitischen Ethik. Im Gespräch (1984) 4, 26-29.
- Nadig, M.: Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexico. Fischer, Frankfurt 1978.
- Osterloh, K. H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. In: Schöffthaler, T., D. Goldschmidt (Hrsg.), a. a. O., 1984.
- Parin, P.: Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopschoanalytische Studien. Syndikat, Frankfurt 1978.
- Schöffthaler, T.; Goldschmidt, D. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Suhrkamp, Frankfurt 1984.

- Siebert, R.: „Haste was, dann biste was“. Widerspruchsvolle Konsumgesellschaft in Südostasien. *Der Überblick* (1986) 2, 7-11.
- Statistik des Auslands: Länderbericht Indonesien. Hrsg. Statistisches Bundesamt. Kohlhammer, Stuttgart und Mainz 1987.
- Swart, I.: Die traditionellen Grundlagen der Erziehung im zentralen Java. (Arbeiten aus dem Seminar für Völkerkunde der J.W. Goethe-Universität Frankfurt a.M.), Steiner, Wiesbaden 1983.
- Swart, I.: Einführung in die kulturelle Ordnung. Javanische Erziehung und ihre traditionellen Grundlagen. *Im Gespräch* (1984) 2, 24-26.
- „Welterziehungskrise“ und Konzeptionen alternativer Erziehung und Bildung. *Pädagogik: Dritte Welt, Jahrbuch 1983*, Hrsg. W. Sülberg, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1983.
- Wickert, J.: Der Berg im Koffer, Lernen mit der fremden Kultur in Indonesien. Wörner, Frankfurt 1982.
- Ziemek, M.: Pesantren. Traditionelle islamische Bildung und sozialer Wandel in Indonesien. IKO, Frankfurt 1986.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Karcher, Institut für Medienpädagogik und Hochschuldidaktik, Fachbereich 22, Technische Universität, Franklinstr. 28/29, 1000 Berlin 10.