

ZWISCHEN MODERNISIERUNG UND ENTFREMDUNG.
STAND UND TENDENZEN DER
HOCHSCHULAUSSBILDUNG IN INDONESIA

Wolfgang Karcher

1. EBENEN DER ANALYSE

"Ein Ding existiert nur durch die Beschreibungen, die man davon gibt: Der Mensch betrachtet die ihn umgebende Welt und hört davon eine ideologische Interpretation, die alsbald in seine soziale Praxis einfließt, sie rechtfertigend und von ihr gerechtfertigt."

Calvet 1978, S.10.

Die Hochschulausbildung in Indonesien⁺ erscheint je nach Blickrichtung und Interessenlage des Interpreten in einem ganz verschiedenen Licht. Ein Beispiel mag das verdeutlichen: Nur jeder zweite Schulabsolvent in Indonesien erhält einen Studienplatz; von diesen erwirbt nur etwa jeder Fünfte das Diplom; acht von zehn Studenten brechen das Studium ab. Wie ist das zu erklären, und welche Maßnahmen könnten zur Reduzierung der "drop-out"-Rate beitragen? Dazu gibt es mindestens drei Antworten:

Erstens: Aufgrund ihrer kurzen Geschichte und der sehr raschen Expansion funktionieren die Hochschulen Indonesiens noch nicht befriedigend. Vielmehr müssen die Dozenten besser qualifiziert, die Schulbildung angehoben, die Auswahlverfahren verbessert und effektivere Lehr- und Lernmethoden eingeführt werden. Diese Antwort entspricht der Blickrichtung und Perspektive vieler ausländischer Berater und von Regierungs- und Hochschulvertretern, die stark vom europäisch-nordamerikanischen Denken geprägt sind¹. Ihre Vorstellungen zielen darauf hin, in Indonesien einen nach westlichem Muster modernen Staat aufzubauen mit einer industrialisierten Produktion und einer durch Bildungsinstitutionen nach westlichem Muster ausgebildeten Bevölkerung.

Zweitens: Das Bildungswesen dient der Reproduktion einer hierarchischen

+ Mit dieser Bezeichnung wird im folgenden auf Universitäten, "Institute" und Pädagogische Hochschulen (IKIP) Bezug genommen.

Gesellschaftsstruktur und zugleich der Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit. Dazu gehört, daß nur Wenige die formale Berechtigung für Spitzenpositionen erlangen. Die extrem hohen Abbrecherzahlen können dafür durchaus funktional sein, sie widersprechen nicht unbedingt den Interessen der gesellschaftlich herrschenden Kräfte. Denn durch den Studienabbruch wird jedem Abbrecher nachhaltig vermittelt, das Mißlingen seines sozialen Aufstieges liege primär an der eigenen unzureichenden Leistung. Eine substantielle Verringerung der Abbrecherzahlen ist deshalb bestenfalls langfristig und nur im Zuge der Einführung anderer Selektions- und Legitimationsmechanismen zu erwarten. Diese Antwort entspricht der Blickrichtung kritischer Sozialwissenschaftler, die den "Modernisierungsprozeß" als "abhängige Entwicklung" und die entstehende Struktur in Indonesien als "peripheren Kapitalismus" charakterisieren².

Drittens: Die Hochschulen sind Orte "falschen Lernens". In den Kulturen Indonesiens haben sich eigenständige Vermittlungsformen für die Deutung der Welt, die Wertvorstellungen und die gesellschaftlich wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt. In den importierten Bildungsinstitutionen werden diese Traditionen diskriminiert. So hat z. B. der Grundsatz der gegenseitigen Hilfe und der gemeinsamen Entscheidung (gotong royong) traditionell große Bedeutung im javanischen Dorf³. Demgegenüber steht in der Schule das Prinzip der Einzelleistung unter den Bedingungen der Konkurrenz im Vordergrund. Auch der Grundsatz der Konfliktvermeidung (rukun)⁴ steht im Widerspruch zu dem Prinzip westlich geprägter Wissenschaft, nach dem ein Erkenntnisfortschritt entscheidend durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung gefördert wird. Das Aussteigen extrem vieler Schüler und Studenten signalisiert nach dieser Auffassung den kulturellen Bruch, d. h. die Entfremdung von grundlegenden Elementen der eigenen Tradition, die durch die Mechanismen dieser Institutionen bewirkt wird. Viele Studenten zerbrechen daran innerlich, für andere ist der Ausstieg Ausdruck ihres Widerstandes gegen die erzwungene Anpassung. Eine nachhaltige Verringerung der Abbrecherzahlen ist danach nur durch den schrittweisen Umbau der Hochschulen zu Einrichtungen zu erwarten, die in einer lebendigen Wechselbeziehung zu der sie umgebenden Region unter Einschluß der regionalen kulturellen Tradition stehen. Diese Antwort entspricht in etwa der Sicht eines javanischen "Priayi"⁵, der seine Erziehung und Bildung in traditionellen Institutionen erhalten hat, der stolz auf die eigene Kultur⁶ ist, eine Unterwerfung unter die westlichen Einflüsse ablehnt, aber die Notwendigkeit sieht, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Der nach westlichen Vorbildern strukturierte Schul- und Hochschulbereich hat nach dieser Sicht neokolonialistische Wirkungen, er entfremdet die Jugendlichen von überlieferten Wertvorstellungen, Erkenntnisweisen und Verhaltensformen, und zwar dadurch, daß die Tradition als altmodisch abgewertet wird und daß die Jugendlichen in einer Weise zu denken und zu handeln lernen, die im Widerspruch zu Grundprinzipien ihrer kulturellen Tradition steht. Ein erheblicher Teil der ab 1900 sich entwickelnden antikolonialen Bewegung in Indonesien hat diese Auffassung vertreten. Sie gewinnt mit dem Wiedererstarben

regionaler Kräfte erneut an Gewicht.

Jede dieser drei Perspektiven hat ihre spezifische Berechtigung; doch keine reicht für sich allein aus, ein umfassendes Bild vom indonesischen Hochschulbereich zu vermitteln. Sie lassen sich als übereinanderliegende Analyseebenen verstehen: Die "Sicht der Bildungspolitiker" knüpft an den Alltagserscheinungen an und reagiert auf die dabei als politisch relevant erkannten Probleme. Die "kritische Gesellschaftstheorie" untersucht die darunter liegenden ökonomischen, sozialen und politischen Mechanismen, die häufig der Alltagswahrnehmung entzogen sind. Wo deren Interpretationen an Grenzen stoßen, ermöglicht die "kulturtheoretische Analyse" ein tieferes Verstehen. Dementsprechend wird im folgenden vorgegangen.

2. SITUATION UND PROBLEME DER HOCHSCHULAUSSBILDUNG

2.1. Merkmale des indonesischen Hochschulbereiches

(1) Eines der auffallendsten Kennzeichen des indonesischen Hochschulbereiches ist sein rasches Wachstum. Als Indonesien 1950 nach Erringen der politischen Unabhängigkeit mit dem Aufbau der Hochschulen begann, gab es im Lande kaum mehr als tausend Hochschulabsolventen und nur einige tausend Studenten⁷. Im Jahre 1982/83 gab es 692 000 Studenten gegenüber 388 000 im Jahr 1978 an ca. 40 staatlichen und über 300 privaten Hochschulen⁸. Wegen stark steigender Absolventenzahlen der Sekundarschulen verstärkt sich der soziale Druck nach weiterer Expansion. Die steigende Zahl von Schulabsolventen ist einerseits durch einen Nachholbedarf seit der Unabhängigkeit und durch ein hohes Bevölkerungswachstum⁹ zu erklären, andererseits damit, daß die Regierung Anfang der 70er Jahre mit einem großen Schulbauprogramm die Einschulungsrate erheblich gesteigert hat¹⁰. Der dadurch ausgelöste "Schülerberg" wird die Hochschulen in der zweiten Hälfte der 80er Jahre erreichen. Wegen der allgemein schlechten Arbeitsmarktchancen von Sekundar-Schulabgängern¹¹ bleibt vielen von ihnen kaum eine andere Möglichkeit, als zu studieren (die Hochschulen als Parkplatz). Demgegenüber liegt der vom Kultusministerium geschätzte Bedarf an Hochschulabsolventen erheblich höher als die Zahl der erwarteten Absolventen: Einem Gesamtbedarf für die Jahre 1978-1985 von 400 000 wird ein Angebot von voraussichtlich 150 000 Absolventen gegenübergestellt¹². Diesem doppelten Druck gab die Regierung nach. So sind nach Jahren langsamen Wachstums die Zulassungszahlen an staatlichen Hochschulen nach 1975 wieder stark angestiegen¹³. Dadurch ist die Situation der Studienbewerber gemildert, aber keineswegs entschärft worden; höchstens jeder zweite kann mit einer Zulassung rechnen.

(2) Ein weiteres Charakteristikum des indonesischen Hochschulbereiches ist dessen geringe Produktivität. Die Zahl der Absolventen betrug 1972 nur

ca. 5000, 1978 ca. 8500, d.h., daß nur jeder fünfte Studienanfänger einer staatlichen Hochschule einen Abschluß erhalten hat. Dieser Durchschnittswert verdeckt, daß die Unterschiede an den einzelnen Institutionen sehr groß sind - von einer 50 %igen Erfolgsrate am Institut für Technologie in Bandung bis hin zu nur einzelnen Absolventen innerhalb von 15 Jahren¹⁴. An den privaten Hochschulen dürfte die Absolventenrate insgesamt nur zwischen 5 % und 10 % liegen bei ebenfalls großen Unterschieden im einzelnen¹⁵.

Als die wichtigsten Ursachen für die sehr niedrigen Absolventenzahlen werden von staatlicher Seite die finanziellen Schwierigkeiten vieler Studenten, eine unbefriedigende Lehrtätigkeit vieler Dozenten aufgrund schlechter Ausbildung und Bezahlung sowie eine unzureichende Ausstattung der Hochschulen angegeben. - Wir kommen hierauf noch näher zu sprechen.

(3) Ein drittes Charakteristikum des indonesischen Hochschulbereichs sind die erheblichen Unterschiede in Quantität und Qualität zwischen den einzelnen Hochschulen und zwischen den Regionen des Landes. Die Regierung hat in jeder Provinz des Landes eine Universität gegründet, von denen einige nur etwa 200 Studenten haben: die Gadjah Mada Universität dagegen ca. 17 000. Im Jahre 1977 hatten noch nicht einmal alle staatlichen Hochschulen ihre Studiengänge bis zum Vordiplom (sarjana muda) entwickelt. Die Regierung hatte die staatlichen Hochschulen nach ihrer akademischen Leistungsfähigkeit Anfang der 70er Jahre in drei Kategorien eingeteilt. Danach lagen die zehn "führenden" (pembina) Hochschulen¹⁶ mit nur einer Ausnahme in Großstädten auf Java. Die allgemein dominante Rolle der Insel Java in der Republik Indonesien gilt damit auch für den Hochschulbereich.

(4) Die Existenz vieler privater Institutionen¹⁷ bildet ein weiteres Charakteristikum des indonesischen Hochschulbereichs. Viele dieser Einrichtungen haben ein sehr niedriges akademisches Niveau; einige Fakultäten gehören jedoch zu den besten des Landes. Aufgrund erheblich höherer Studiengebühren und in der Regel geringer Anerkennung ihrer Abschlüsse bilden die privaten Einrichtungen mit wenigen Ausnahmen die "zweite Wahl" für die Schulabgänger. Einige dieser Hochschulen gelten als "diploma mills", die in Wirklichkeit mehr den Charakter eines Geschäftsbetriebes als den einer akademischen Einrichtung haben.

Das Hochschulgesetz von 1961 hat die Einteilung der Abschlüsse von privaten Hochschulen in drei Qualitätskategorien eingeführt - "registriert", "anerkannt" und "gleichgestellt" -, u.a., um einen Anreiz zur Qualitätssteigerung zu geben. Die meisten Abschlüsse privater Hochschulen zählen jedoch noch immer zur untersten Kategorie und besitzen damit keine staatliche Anerkennung. Absolventen, die sich für den öffentlichen Dienst bewerben wollen, müssen deshalb eine Externenprüfung ablegen.

Aufgrund der hohen Zahl von Studienbewerbern wird der private Hochschulbereich jedoch ungeachtet dieser Qualitätsdefizite von der Regierung als fester und bleibender Bestandteil des allgemeinen Hochschulsystems bezeichnet.

(5) Die staatliche Aufsicht über die Hochschulen wird sehr verschieden ausgeübt. Einerseits sind weitreichende direkte Eingriffe in die staatlichen und

privaten Hochschulen charakteristisch, z. B. im Jahre 1978 die zeitweilige Abschaffung aller Studentenvertretungen und später deren Wiederzulassung unter umfassender Aufsicht der jeweiligen Hochschulleitung¹⁸. Wenig später wurde durch Erlaß bestimmt, daß die Leiter aller Hochschulen, Fakultäten und Forschungseinrichtungen in den Hochschulen samt deren Stellvertretern unmittelbar vom Staatspräsidenten ernannt werden¹⁹, ein nach deutscher Universitätstradition skandalöser Eingriff in die akademische Freiheit, die auch durch die indonesische Verfassung garantiert wird. Andererseits genießen die Hochschulen in vielen Bereichen große Handlungsfreiheit. So entscheidet z. B. jede Fakultät eigenständig über die Gestaltung des von ihr betreuten Studienganges. Zwar gibt es "Hochschulkonsortien"²⁰, die in der Art zentraler Studienreformkommissionen Mustercurricula ausarbeiten sollen; doch diese haben nicht zum Entstehen eines zentralen Steuerungsinstrumentariums geführt. Die privaten Hochschulen werden von sieben regionalen Koordinationsämtern (Kopertis) bisher nur lückenhaft beaufsichtigt²¹.

Die Gründe für die weitreichende Handlungsfreiheit der einzelnen Hochschulen sind vielschichtig. So sind die staatlichen Stellen z. B. oft weit entfernt und für eine umfassende Aufsicht oder Steuerung personell nicht gerüstet. Ein weiterer Grund besteht darin, daß besonders die qualitativ hochstehenden Hochschulen aufgrund ihres hohen Ansehens in der Öffentlichkeit in der Lage sind, eine deutliche Stärkung der zentralen Steuerungskompetenzen zu verhindern - nicht zuletzt durch ein Berufen auf den Grundsatz der akademischen Freiheit²². Lediglich in Bereichen, die von der Regierung für unmittelbar politisch relevant erachtet wurden, sind in den vergangenen Jahren durchgreifende Maßnahmen für eine verstärkte Einflußnahme auf die Hochschulen getroffen worden²³.

(6) Eine Hochschule in Indonesien unterscheidet sich in verschiedener Hinsicht erheblich von Hochschulen in Mittel- und Westeuropa. Sie ist vor allem eine Ausbildungseinrichtung. Die Bandbreite möglicher Studiengänge ist weiter als in der BRD, z. B. werden Fremdsprachenkorrespondentinnen und Sekretärinnen üblicherweise an der Hochschule ausgebildet.

Akademische Lehre bedeutet schon vom Anspruch her keinen Mitvollzug der Forschung. Die Dozenten haben dementsprechend in erster Linie Lehraufgaben und sind an anspruchsvolleren Forschungsvorhaben nur ausnahmsweise beteiligt. Forschung besteht bisher im wesentlichen als Auftragsforschung, da u. a. mit ihr das individuelle Gehalt aufgebessert werden kann. Gesonderte Forschungseinrichtungen gibt es nur an qualitativ besseren Hochschulen, und zwar als zentralisierte Institute.

Neben der Ausbildungsaufgabe wird in Indonesien immer wieder betont, daß die Hochschulen einen wichtigen Dienst für die Gesellschaft leisten. Dieser Anspruch steht aber weitgehend auf dem Papier. So wird in jüngster Zeit die Anfang der 70er Jahre propagierte Idee einer halbjährigen sozialen Dienstpflicht²⁴ für Studenten kaum mehr erwähnt.

2.2. Wichtige Problembereiche der indonesischen Hochschulausbildung

Aus dem raschen Wachstum und der geringen wissenschaftlichen Tradition ergeben sich in Indonesien eine Fülle von Problemen für den Hochschulbereich, die sich teilweise wechselseitig verstärken. Einige dieser Probleme sollen im folgenden erörtert werden.

(1) Aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen streben in Indonesien die meisten Schulabgänger zu den Hochschulen. Doch nur jeder zweite findet einen Studienplatz. Die Situation ist allerdings je nach Renommée der Hochschule und je nach Studiengang unterschiedlich.

An den zehn führenden Hochschulen des Landes hat nur jeder zehnte Bewerber eine Chance. Nach einem einheitlichen Auswahlverfahren werden allein in Jakarta pro Jahr Zehntausende von Bewerbern im großen Stadion zusammengebracht, um Aufnahmetests zu schreiben. Der Konkurrenzdruck ist entsprechend hoch. Auch bei schneller Expansion der Hochschulen wächst die Zahl der jährlich abgewiesenen Bewerber. Nur aufgrund dieser angespannten Situation können viele private Hochschulen überhaupt existieren.

(2) Die Kosten des Studiums sind in Indonesien enorm hoch. Die Weltbank schätzte 1971 die gesamten Studienkosten für einen Studenten auf ca. 50 000 Rp.²⁵. Viele Schulabsolventen müssen deshalb auf die Bewerbung um einen Studienplatz verzichten. Die Regierung hatte eine einkommensmäßig gestaffelte Studiengebühr (SPP)²⁶ eingeführt; deren Wirksamkeit zur Reduzierung der Studienkosten ist aber begrenzt²⁷.

An vielen Hochschulen Indonesiens brechen bis zu 50 % der Studienanfänger ihr Studium bereits im ersten Studienjahr ab. Sie begründen dies in erster Linie mit Geldschwierigkeiten²⁸. Da die privaten Hochschulen sich weitgehend selbst finanzieren müssen, sind ihre Aufnahmegebühren in der Regel doppelt so hoch wie an den staatlichen Hochschulen. Dies fördert eine sozial einseitige Auslese, die dadurch verschärft wird, daß viele Studenten ihren Lebensunterhalt selbst verdienen müssen; denn Stipendien gibt es fast nicht.

(3) Die hohe Zahl von Studienabbrüchen (ca. 80 %) ist ein zentrales Problem der Hochschulen Indonesiens. Das häufigste typische "Produkt" der Hochschulen ist deshalb der "drop-out". Die für Studienabbrecher entstehenden psychischen Folgen sind für Indonesien meines Wissens bisher nicht untersucht worden. Da Zulassungs- und Studienerfolg im wesentlichen von den individuellen Leistungen abhängig gemacht werden, ist zu vermuten, daß eine individuelle Zuschreibung der Mißerfolge geschieht. Folge davon ist das Entstehen einer "Versager-Mentalität". Von offizieller Seite wird der hohe Studienabbruch meist mit dem Hinweis auf den Mangel an Dozenten erklärt, mit deren unzureichender Qualifikation sowie mit der mangelhaften Sachausstattung der Hochschulen²⁹.

(4) Aufgrund der raschen Expansion und der geringen akademischen Tradition besteht in Indonesien ein erheblicher Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Ein solcher Mangel ist nur langfristig zu beheben. Die Eingangs-

besoldung für junge Lehrkräfte ist sehr niedrig. Deshalb haben viele Dozenten entweder offiziell zwei volle Stellen oder mehrere Nebentätigkeiten. Mangelnde Vorbereitung der Lehre, wenig Zeit für Studenten, unzureichende Beteiligung an der Selbstverwaltung und der Verzicht auf eigene Forschung sind die Folge. Der Versuch der indonesischen Regierung, durch detaillierte Auflistung der Aufgaben der Dozenten und durch Einführung eines materiellen Anreizsystems Abhilfe zu schaffen³⁰, hat diese Struktur bisher nicht wesentlich verändern können.

(5) Die für Indonesien typischen Lehr- und Lernformen sind: Vortragen, Mitschreiben, Auswendiglernen, Abprüfen. Fragen und Diskussionen sind demgegenüber die Ausnahme. Bücher werden allgemein wenig benutzt und für eine Verwendung ausländischer Fachliteratur reichen die Fremdsprachenkenntnisse nur selten aus. Übersetzungen von Fachliteratur sind rar und sollen zum Teil - wie mir wiederholt berichtet wurde - sehr schwer verständlich sein.

In Indonesien hat die mündliche Überlieferung im Gegensatz zur schriftlichen eine große Tradition. Deshalb kann nicht vorausgesetzt werden, daß die Studenten mit der Erwartung an Bücher herangehen, in ihnen für ihr Studium wichtige Informationen zu finden. Vielmehr müssen Lesegewohnheiten und -techniken bei den Studenten erst aktiv entwickelt werden.

Aufgrund ihrer vielfältigen beruflichen Verpflichtungen lassen Dozenten nicht nur häufig Lehrveranstaltungen ersatzlos ausfallen, sondern sie haben auch zu wenig Zeit für die Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltungen sowie für die Korrektur und die Besprechung eingereicherter Arbeiten von Studenten³¹. Aufgrund der hohen Autorität, die Dozenten genießen, ist es für Studenten kaum möglich, das Lehrverhalten der Dozenten zu kritisieren oder eine inhaltlich abweichende Auffassung zu vertreten. Durch den Zwang zum Geldverdienen schließlich stehen viele Studenten unter einem hohen Zeitdruck, so daß es für sie naheliegt, sich ausschließlich anhand eigener Mitschriften in Vorlesungen und anhand vom Dozenten ausgegebener Skripten auf Tests und Prüfungen vorzubereiten. Gelernt wird dabei wohl nicht viel. Damit setzt sich das "hidden curriculum" durch als Lernen auf Befehl und ohne Neugier, als nicht Weiterdenken und als sich Anpassen an fremdbestimmte Situationen.

2.3. Staatliche Reformmaßnahmen

Die zur Bekämpfung der Probleme ergriffenen Maßnahmen der Regierung konzentrieren sich auf die Förderung des Lehrpersonals (1), die Erweiterung von Kurzstudiengängen mit gestuften Abschlüssen (2), den Aufbau einer Universität mit offenem Zugang (3) und die Entwicklung eines allgemeinen Hochschulsystems (4).

(1) Bereits 1977 hatte der Generaldirektor für den Hochschulbereich eine umfangreiche Förderung des Dozentennachwuchses angekündigt. Im Entwurf für den vierten Fünfjahresplan 1985-1989 war vorgesehen, die Zahl der Do-

zenten an staatlichen Hochschulen von 25 700 auf 50 000 zu steigern³². Dafür sollten eine Reihe von neuen Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Zusätzlich sind die Verpflichtungen der Dozenten gegenüber den Studenten präzisiert und mit detaillierten Kontrollmechanismen versehen worden³³.

(2) Die Zahl von Studenten in Kurzstudiengängen soll von 67 000 (im dritten Fünfjahresplan 1980-1984) im Verlauf des vierten Fünfjahresplanes 1985-1989 auf 145 800, die Zahl der Abschlüsse auf 195 000 gesteigert werden³⁴. Bereits 1977 war offiziell angekündigt worden, die Selektivität im Diplomstudium zu erhöhen und die herausgeprüften Studenten in eine Kurzausbildung umzuleiten³⁵. Parallel dazu wurde im Bereich der Lehrerausbildung 1978 neben einer gestrafften Studienstruktur ein Zertifikat jeweils für eine zwei- und eine dreijährige Ausbildung unterhalb des Diploms entwickelt³⁶. Dafür könnte maßgebend gewesen sein, daß der Anteil der Studienabbrecher an den pädagogischen Hochschulen besonders hoch war.

(3) Die angestrebte Entwicklung eines umfassenden Hochschulsystems betrifft einerseits eine stärkere Einbeziehung der privaten Hochschulen³⁷. Aufgrund der oft völlig unzureichenden personellen und sächlichen Ausstattung ist der Finanzbedarf hier jedoch besonders hoch und angesichts der Expansion der staatlichen Hochschulen wohl kaum aufzubringen. Andererseits sind vom Kultusministerium 1980 Vorschriften erlassen worden, die zu einer neuen Struktur der Studiengänge und zu einem allgemeingültigen Kreditpunktsystem führen sollen³⁸. Letzteres zielt darauf, unnötige Parallelkurse abzuschaffen und eine größere Mobilität der Studenten zu erreichen. Die neue Studienstruktur sieht eine Angleichung des vormaligen von den Niederlanden übernommenen Systems an das anglo-amerikanische System vor: Die Vordiplomphase soll um ein Jahr auf vier Jahre verlängert und mit dem Diplom 1 (S 1) abschließen, das an den B. A. (Bachelor of Arts) angelehnt ist. Danach folgt eine zweijährige Studienphase, in deren Mittelpunkt eine wissenschaftliche Arbeit steht und die mit dem Diplom 2 (S 2) abschließt. Von dieser Reform sind mehrere Verbesserungen zu erwarten: Das Studium wird faktisch kürzer, da die meisten Studenten nur bis zum Diplom 1 studieren werden; folglich können mit demselben Personalbestand mehr Studenten ausgebildet werden. Aufgrund dieser Studienzeiterkürzung und der im Gegensatz zum alten Diplom nicht erforderlichen wissenschaftlichen Arbeit für das Diplom 1 ist mit einem deutlichen Absinken der Zahl der Studienabbrecher zu rechnen.

(4) Mit dem Produkt einer "offenen Universität" (Universitas Terbuka) soll das Problem der abgelehnten Studienbewerber noch weiter entschärft werden. Nach dem Vorbild der thailändischen Ramkhamhaeng Universität³⁹ ist im vierten Fünfjahresplan Indonesiens (1985-89) vorgesehen, 270 000 Studenten zu immatrikulieren; der Zugang sollte jedem Studienberechtigten offen stehen. In Thailand wird diese Einrichtung als "zweite Chance" für anderswo abgelehnte Studienbewerber mit nur einem Bruchteil des Lehrpersonals anderer Universitäten betrieben; die Zahl der Absolventen ist allerdings entsprechend gering.

3. GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION DER HOCHSCHULAUSSCHULUNG

Die bisherige Analyse hat die Hochschulausbildung in Indonesien im wesentlichen unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von qualifizierten Arbeitskräften im "modernen Sektor" behandelt. Dabei wurde außer Acht gelassen, daß gesellschaftliche Prozesse auch Prozesse der Auseinandersetzung um wirtschaftliche Vorteile, Macht und Privilegien sind und daß die Hochschulen als gesellschaftliche Einrichtungen im Spannungsfeld dieser Auseinandersetzungen stehen. Deshalb bedarf die bisherige Analyse einer Ergänzung⁴⁰.

3.1. (Re-)Produktion und Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit

Schulen und Hochschulen vermitteln nicht nur Fähigkeiten, sie bescheinigen diese auch. Sie vergeben oder verweigern Zertifikate, die wiederum die Berechtigung zur Bewerbung für berufliche Positionen auf einem bestimmten Niveau zuerkennen. Die auf diese Weise entstehende Pyramide von Absolventen mit gestuften Berechtigungen ähnelt der im "modernen Sektor" einer Gesellschaft bestehenden Pyramide beruflicher Positionen. Die berufliche Position bestimmt weitgehend den sozialen Status des Einzelnen, sein Bildungsabschluß bereitet darauf vor und trägt damit zur Produktion bzw. Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit bei. Diese Aussage gilt auch für das indonesische Bildungssystem, das Zertifikate vom nichterreichten Primarschulabschluß bis zur Promotion vorsieht.

Eine weitgehende Differenzierung der Abschlüsse ergibt sich aus dem Umstand, daß der Wert der Zertifikate stark vom Prestige der jeweils besuchten Einrichtung abhängt. Die dadurch mitproduzierte Ungleichheit beruflicher Startchancen wird durch die für Schule und Hochschule charakteristische Arbeitsweise gerechtfertigt: Jeder hat etwa die gleiche Ausgangsbedingung; welchen Abschluß er erreicht, hängt entscheidend von seinen individuellen Leistungen ab, die nach objektivierten Maßstäben beurteilt werden. Damit wird jedem Schüler täglich die "Botschaft" vermittelt, daß er selbst für seinen schulischen Erfolg oder Mißerfolg verantwortlich ist. Mit dieser Botschaft wird dem Schüler implizit die weitere Botschaft vermittelt, daß er den größeren schulischen und später beruflichen Erfolg anderer als durch deren höhere individuelle Leistung bedingt zu akzeptieren hat. Schulische und berufliche Ungleichheit erscheinen damit dem Einzelnen weder als ein Problem sozialer Ungleichheit, noch als ein Problem staatlicher Steuerung von Bildungsabschlüssen, sondern primär als ein Problem individueller Leistungsfähigkeit. Ungeachtet aller Kritik von Wissenschaftlern an dieser Auffassung⁴¹ wird an ihr in Indonesien ebenso wie in der BRD unbeirrt festgehalten. Dieser Umstand läßt sich nur damit erklären, daß soziale Ungleichheit heute auf keine andere Weise auch nur annähernd so einleuchtend gerechtfertigt werden kann⁴².

Eine derart hohe Zahl von Studienabbrechern wie im indonesischen Hochschulsystem kann solange hingenommen werden, wie die Mehrzahl der Abbrecher ihren Mißerfolg als individuelles Versagen betrachtet und nicht auf Mängel im Hochschulsystem zurückführt. Dagegen ist die Abweisung einer großen Zahl von Studienbewerbern ohne Angebot einer Alternative ein latentes Legitimationsproblem. Denn das Fehlen vieler Studienplätze läßt sich kaum auf die Individuen abwälzen. Von daher wird verständlich, daß sich die Regierung schwer tut mit der Beschränkung der Studienplatzzahlen - obwohl Dozenten und Ausstattung überall fehlen. Der Aufbau einer Universität mit offenem Zugang als zweite oder dritte Wahl - wenn auch mit reduzierten beruflichen Chancen⁴³ - verspricht unter dem Aspekt der Legitimation von Ungleichheit eine höhere Wirksamkeit.

3.2. Die Bildungsspirale und ihre Auswirkungen

Aufgrund der hohen Schulabgängerzahlen und der geringen Zahl neu geschaffener Beschäftigungspositionen erhalten sehr viele Absolventen der Sekundarschule keine Anstellung auf dem in Aussicht gestellten Niveau. Auf die darin liegende Entwertung ihres Abschlußzertifikats reagieren die Jugendlichen typischer Weise damit, daß sie versuchen, höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen, in der Hoffnung, dadurch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Da dieser Versuch massenweise unternommen wird, ist diese Hoffnung trügerisch. Für das Bildungssystem führt diese Reaktion zu einer immer weiteren Expansion - Bildungsspirale - mit steigenden Kosten und sinkender Ausbildungsqualität. Aufgrund des engen Zusammenhangs dieses Mechanismus mit der gesellschaftlichen Legitimation von Ungleichheit ist dagegen politisch kaum etwas auszurichten.

Eine zweite typische Reaktion der Jugendlichen auf die Arbeitsmarktprobleme geht dahin, sich verstärkt um gute Noten zu bemühen, um dadurch den Wert ihres Abschlußzeugnisses zu erhöhen. Diese Reaktion führt weder zu einer Verbesserung der Durchschnittsnoten, da diese leistungsunabhängig unter Orientierung an der Gauß'schen Normalverteilungskurve vergeben werden, noch zu einer wesentlichen Reduzierung der Abbrecherzahlen, da diese primär finanziell und strukturell bedingt sind. Stattdessen wird durch diese Reaktion bewirkt, daß das Interesse für die Lerninhalte immer stärker hinter das Streben nach guten Noten zurücktritt und daß sich der Konkurrenzdruck erhöht. Ronald Dore hat dafür den Begriff "diploma disease" geprägt⁴⁴. Seiner Analyse gemäß hat der Transfer der europäisch-nordamerikanischen Bildungssysteme in ehemaligen Kolonien dazu geführt, daß das befreiende Potential durch das Anpassungspotential von Bildung verdrängt wird. Das Anpassungspotential ist mit dem System zertifizierter Bildung fest verbunden ("hidden curriculum")⁴⁵. Wesentliche Elemente sind: Ein einseitiges, kognitiv verengtes Leistungsverständnis, eine hierarchische Unterrichtsorganisation, Lehrinhalte ohne Bezug zur Erfahrung des Lernenden, Einzelleistung

und deren Fremdbeurteilung, Zertifizierung der Schülerleistungen und Sicherung von Konkurrenz durch künstliche Verknappung guter Noten mit Hilfe der "Normalverteilung". Das dieser Form institutionalisierter Bildung entsprechende Lernverständnis richtet sich gegen Neugier und Originalität des Lernenden, denn der Lehrer bestimmt, was wann und wie zu lernen ist. Es richtet sich weiter dagegen, sich eigene Gedanken zu machen und diese aktiv zu verstehen, da der Lernende das Wissen des Lehrers zu übernehmen und nicht zu widersprechen hat. Schließlich richtet sich dieses Lernverständnis gegen die Solidarität zwischen den Lernenden, da der Erfolg eines anderen ein relativer Mißerfolg für einen selbst ist und da eine Zusammenarbeit bei Tests als Mogeln bestraft wird.

Die Sozialisationswirkungen eines derartigen Lernens sind u.a. Anpassung an hierarchische Strukturen, Gewöhnung an fremdbestimmtes Arbeiten sowie Verzicht auf ein eigenes Urteil und auf politische Partizipation. Sie dienen damit der Festigung des gesellschaftlichen status quo⁴⁶.

3.3. Bildung und Herrschaft

Der Zusammenhang von Bildung und politischer Macht ist vielfältig. Hier sollen nun zwei wichtige Aspekte herausgegriffen werden: die Kontrolle herrschaftskritischer Auffassungen und die Produktion von herrschaftsfreundlichem Bewußtsein, von Ideologie.

Der erste Aspekt ist in der indonesischen Hochschulentwicklung stark ausgeprägt, in einer Reihe von Richtlinien und Erlassen seit 1966 kommt er deutlich zum Ausdruck⁴⁷. Der Wandel der politischen Artikulationsmöglichkeiten seitens der Studenten in nur 15 Jahren ist bemerkenswert. Im Jahre 1965 hatten Studentendemonstrationen mit dazu beigetragen, Suharto's "Neue Ordnung" durchzusetzen. Ab 1972 wurden politische Äußerungen der Studenten von seiten der Regierung zunehmend schärfer bekämpft⁴⁸. Die Erlasse zur "Normalisierung des Campuslebens" und "Wiederherstellung der Studentenschaften" (1978) verfolgen deutlich das Ziel einer nachhaltigen Entpolitisierung der Studentenschaft⁴⁹. Ein indirekter Weg der Produktion von herrschaftsfreundlichem Bewußtsein findet in den Hochschulen seinen Ausdruck darin, daß - wie oben erörtert - die Forschung in den Hochschulen zentralisiert und die Mitarbeiter in leitenden Positionen jeweils vom Staatspräsidenten eingesetzt werden⁵⁰. Auf diesen Wegen wird es über die Personalpolitik möglich, kritische Intelligenz im Ansatz zu ersticken.

Die hier angesprochenen Gesichtspunkte lassen ein deutlich anderes Bild vom Hochschulbereich entstehen, als das von offizieller indonesischer Seite gekennzeichnete⁵¹. Aber auch dieses Bild erfaßt nur einen Teil der Realität. Ein anderer Teil soll im folgenden dargestellt werden.

4. HOCHSCHULAUSBILDUNG UND KULTURELLE IDENTITÄT

4.1. Orte des "falschen Lernens"

Unter "Kultur" kann man alle Elemente des Selbstverständnisses und des Lebensgefühls, der Erfahrung und des Handelns in einer Gesellschaft verstehen. Von "kultureller Identität" wird gesprochen, wenn sich eine Gesellschaft an der von ihr entwickelten Kultur orientiert. Orientiert sich dagegen eine Gesellschaft an einer fremden Kultur, so wird sie als "kulturell entfremdet" charakterisiert. In der Realität sind Elemente kultureller Identität und Entfremdung meist vielfältig miteinander vermischt. Entscheidend für die Charakterisierung einer Gesellschaft ist daher, ob diese durch eigenständige Übernahme fremder Elemente die eigene Kultur weiterentwickelt oder ob sie die eigene Kultur in wesentlichen Teilen ersetzt.

In den rund 300 Jahren kolonialer Herrschaft über Indonesien sind die eigenständigen Kulturen erheblichen Fremdeinflüssen ausgesetzt gewesen und deformiert worden. Dieser Einfluß wirkt bis heute nach. Durch wirtschaftliche Veränderungen sind die gesamten Lebens- und Arbeitsbedingungen in Indonesien in eine tiefe Krise geraten⁵².

Einerseits ist ein ländliches Proletariat entstanden, andererseits hat sich durch die ökonomisch erzwungene Abwanderung in die Städte ein städtisches Proletariat gebildet. Ausgelöst wurde die Situation vor allem durch die Einbeziehung der Landwirtschaft in den Weltmarkt und das damit verbundene Eindringen kapitalistischer Produktions- und Verwertungsmethoden in Indonesien.

Neben der Landwirtschaft entwickelte sich in Indonesien der "moderne Sektor", der von den Menschen Verhaltensweisen verlangt, die von den bisher gewohnten erheblich abweichen. So führt z. B. die Ausbreitung des Fernsehens zu tiefgreifenden Veränderungen im Alltagsleben: Die bisherigen Kommunikationsformen unter Erwachsenen als auch unter Kindern werden durch ständig laufende Geräte beeinträchtigt; das Verhältnis zur eigenen Lebensweise und die Geltung sozialer Normen werden durch das Ausstrahlen z. B. von Hollywood-Filmen auch in entlegene Regionen nachhaltig beeinflusst. Durch diesen Prozeß wird die kulturelle Identität der verschiedenen sozialen Gruppen in Indonesien gefährdet.

Diese Veränderungen spiegeln sich auch im Hochschulbereich wider, dessen Struktur durch und durch westlich geprägt ist. Viele Curricula sind an ausländischen Vorbildern orientiert - gelegentlich wird sogar noch die Biologie Mitteleuropas gelehrt. Das Lernen in einem vom sozialen Leben getrennten Bereich, hierarchisch organisiert, auf Einzelleistungen unter Konkurrenzbedingungen hin ausgerichtet - ein solches Lernen widerspricht den Erfahrungen und Normen vieler Indonesier. Es widerspricht z. B. dem Grundsatz der gegenseitigen Hilfe (gotong royong) und dem der gemeinsamen Entscheidung, die noch heute eine große Rolle spielen⁵³. Der Grundsatz, daß wissenschaftlicher Fortschritt nicht ohne kontroverse Diskussion möglich sei, ist mit dem westlichen Denkmuster verbunden. Hiermit sind aber die für die javanische Gesell-

schaft zentralen Grundsätze der Konfliktvermeidung (rukun), der Höflichkeit und des besonderen Respekts gegenüber Personen mit höherem Alter oder Status nicht vereinbar⁵⁴.

So kann z. B. ein javanischer Student eine von der Meinung des Hochschullehrers abweichende Auffassung nur schwer im Seminar äußern, da dessen sozialer Status erheblich höher ist. Hier liegt ein Konflikt zwischen zwei unterschiedlichen Normensystemen vor, der ihn in innere Schwierigkeiten bringt. Das für das "westliche" Wissenschaftsverständnis typische analytische Denken stößt sich an einem ganzheitlichen Denken und an nichtkognitiven Formen der Verarbeitung von Erfahrung⁵⁵. Dieser Normenkonflikt läßt sich nicht einfach nach der einen oder der anderen Seite hin auflösen, eine "traditionalistische" Lösung führt ebenso wie eine "modernistische" in eine Sackgasse. Die Anerkennung dieser Konfliktlage durch die Beteiligten ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, daß sie produktiv überwunden werden kann.

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, daß die extrem hohe Zahl von Studienabbrechern in Indonesien teilweise auch damit erklärt werden kann, daß viele Studenten an diesem Normenkonflikt scheitern und daß der Ausstieg für andere aus innerem Widerstand gegen eine erzwungene Entfremdung erfolgt. Die hier angestellten Überlegungen unterstützen die These, daß die Hochschulen in Indonesien strukturell Orte des "falschen Lernens" sind - falsch sowohl aus der Sicht eines in seiner Tradition fest verwurzelten Javaners als auch aus der Sicht westlich orientierter Intellektueller. Denn sie sind in ihrer Arbeitsweise schlecht angepaßt sowohl in bezug auf die javanische Kultur als auch auf die Probleme, die Indonesien zu bewältigen hat.

4.2. Gibt es einen Ausweg?

4.2.1. Grundsätze

Die Frage, in welcher Weise die Hochschulen umgebaut werden müßten, um ihnen den Charakter als Fremdkörper in der indonesischen Gesellschaft zu nehmen, ist von außen her nicht umfassend zu beantworten. Dabei handelt es sich nicht nur um ein Problem der Hochschulen. Versuche, die Hochschulausbildung stärker in die indonesische Gesellschaft einzubauen, sind insofern nur als Anwendungsfälle für allgemeine Strategien einer Auseinandersetzung mit externen Einflüssen zu verstehen.

Im folgenden sollen einige Grundsätze benannt werden, die bei der Entwicklung von Veränderungsstrategien berücksichtigt werden sollten/könnten. Sie beruhen auf einer "kulturrelativistischen Einstellung"⁵⁶. Das heißt im einzelnen: Es gilt ein Verständnis und eine Wertschätzung für die eigenen kulturellen Traditionen zu entwickeln, wie deformiert und verschüttet diese durch koloniale Unterdrückung und nachkoloniale Geringschätzung auch sein mögen. Dazu sind die eigenen Traditionen wieder "auszugraben", zu sichern und neu zu interpretieren. Durch eine solche Auseinandersetzung können Menschen ihre kol-

lektive Geschichte wieder bewußt als Bestandteil des eigenen Denkens und Fühlens wahrnehmen. Dies ist Voraussetzung für einen weitergehenden Klärungsprozeß, in dem es um die Frage geht, welche Elemente der Tradition in welcher Weise noch wirksam sind und welche Beiträge diese zur Bewältigung der Gegenwartsprobleme leisten können. Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln bedeutet notwendig Auswahl und Neuinterpretation, Abschied und Neubeginn. Eine Aufgeschlossenheit gegenüber den europäisch-nordamerikanischen Einflüssen ist notwendig, d.h. eine aktive Auseinandersetzung mit dem okzidentalischen Denken und den diesem zugrundeliegenden Traditionen⁵⁷. Dieses ist nicht nur durch die Nachwirkungen aus der Kolonialzeit wirksam, sondern auch durch die Präsenz westlicher Produkte und Dienstleistungen, durch Kommunikationssysteme und Institutionen, durch den Transfer wissenschaftlich-technischen Denkens. Eine Abschottung ist heute nicht mehr möglich. Aufgeschlossenheit gegenüber dem Okzident bedeutet jedoch nicht apologetische Übernahme von Werten. Sie bedeutet kritische Auseinandersetzung mit den Leistungen westlicher Gesellschaften und mit dem Preis, der dafür gezahlt wird. Sie bedeutet weiterhin Erkennen der Möglichkeiten und Gefährdungen, die damit verbunden sind.

4.2.2. Ansatzpunkte

Soedjatmoko⁵⁸ hat darauf hingewiesen, daß die kulturelle Identität durch eine rein wirtschaftlich orientierte Entwicklungspolitik bedroht sei und deshalb den nichtmateriellen Aspekten und autonomen Entwicklungszielen besondere Bedeutung zukomme. Feyerabend⁵⁹ hat begründet, warum es für jede Gesellschaft notwendig ist, ihre Probleme eigenständig zu definieren und Lösungsstrategien für sich selbst zu entwickeln.

Für den Bildungsbereich in Indonesien sind ähnliche Überlegungen zur Identitätsfindung bereits früh in die offiziellen Vorschriften eingegangen, z.B. in der Begründung zu dem Gesetz über "Die Grundlagen von Ausbildung und Erziehung in der Schule" von 1950⁶⁰. Darin wird ausgeführt, daß eine nationale und demokratische Erziehung erforderlich sei, die eine Rückbesinnung auf die Tradition und Kultur des Volkes einschließt, ohne jedoch fremde Kulturen abzulehnen. Dazu sei u.a. ein Geschichtsunterricht erforderlich, der diese Rückbesinnung ermögliche. Hierfür müsse die Geschichte Indonesiens neu geschrieben werden.

An einigen Beispielen wird abschließend angedeutet, welche Elemente für den Prozeß des Ringens um kulturelle Identität von Bedeutung sind.

(1) Sprachpolitik

In der Begründung zu dem genannten Gesetz von 1950 wird u.a. die Bedeutung der Sprache für die Bewußtseinsbildung der Nation betont. Dabei wird die neu eingeführte indonesische Nationalsprache hervorgehoben, die die Regionalsprachen nicht verdrängen soll. Das Beispiel der Sprachpolitik in Indonesien

mag den Prozeß andeuten, in dem ehemalige Kolonien eine eigene kulturelle Identität entwickeln können.

Bereits lange vor der politischen Unabhängigkeit des Landes im Jahre 1945 hatten indonesische Intellektuelle die Entwicklung einer Nationalsprache in Angriff genommen, um über die Sprache gemeinsame Verständigungsmöglichkeiten ohne das Holländische zu entwickeln und eine Grundlage für eine gemeinsame Bewußtseinsbildung zu schaffen. Damals wurde nicht das Javanische als die von den meisten Menschen gesprochene regionale Sprache gewählt, sondern ein von nur verhältnismäßig wenigen Indonesiern als Muttersprache gesprochener Dialekt. Dieser Umstand hat nach der Unabhängigkeit dazu beigetragen, die indonesische Sprache aus der Auseinandersetzung um die Dominanz Javas in dem neuen Staat Indonesien herauszuhalten und sie neben den jeweiligen Regionalsprachen zum weitgehend unangefochtenen nationalen Verständigungsmittel werden zu lassen⁶¹.

Die Sprache ist für die Erhaltung bzw. Entwicklung kultureller und nationaler Identität ohne Zweifel von zentraler Bedeutung. Calvet beschreibt diesen Zusammenhang in bezug auf die koloniale Situation in Afrika sehr plastisch: "Die Sprache als Schlupfwinkel, die Sprache als hervorragender Ort für verborgene Autentizität, die Sprache als Zuflucht vor der kolonialen Fremdherrschaft, in einem Wort, die Sprache als Untergrund des Volkes ...". Und: "Überall wächst aus der Sprache als Untergrund des Volkes ein objektiver Widerstand. Er hat die immense Mehrheit der kulturell Enteigneten hinter sich."⁶²

(2) Zum Bildungsbegriff

Die frühen bürgerlichen Bildungsvorstellungen Europas enthielten als zentrales Bild die Mündigkeit aller Menschen, nicht nur der Angehörigen einer Klasse oder Gruppe⁶³. Dieses Postulat wurde zwar nicht eingelöst, aber es blieb die Forderung. Seitdem ist im staatlichen Schul- und Hochschulbereich in Deutschland - und in anderen europäischen Ländern - der Konflikt zwischen dem Anspruch auf Befreiung und der auf Anpassung angelegten Realität institutionalisiert. Aufgrund der damit gegebenen inhärenten Widersprüchlichkeit entsteht immer wieder die Möglichkeit, den Mündigkeitsanspruch gegen die Praxis der Anpassung ins Feld zu führen. Diese Ambivalenz ist bei dem Transfer westlicher Bildungseinrichtungen in die Dritte Welt bisher kaum zum Tragen gekommen, der Herrschaftscharakter institutionalisierter "Bildung" dominiert⁶⁴.

Demgegenüber könnte eine Auseinandersetzung mit westlichen Einflüssen in Indonesien z. B. beinhalten, die Forderung nach Befreiung und Mündigkeit durch Bildung aufzugreifen und daraus Forderungen und Strategien für die Veränderung von Schule und Universität im Lande zu entwickeln. Paolo Freire hat dies für die Frage der Alphabetisierung von Erwachsenen in Brasilien getan und damit in vielen anderen Ländern der "Dritten Welt" ein großes Echo gefunden⁶⁵. Julius Nyerere hat ähnliches für den Schulbereich in Tansania unternommen⁶⁶. Darin wird ein allgemeines Prinzip erkennbar: Eine am

Menschen orientierte Bildung ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dem Entwicklungsprozeß wieder eine humane Perspektive zu geben.

(3) Veränderung des Lernbegriffs

Ein Teilaspekt der o.g. allgemeinen Forderungen bezieht sich auf die Notwendigkeit, den schulischen und universitären Lernbegriff zu überdenken. Einerseits ist dieser von der Fessel der beruflichen Nützlichkeit zu befreien. Bildung taugt nur dann, wenn sie über berufliche Qualifikationen hinausgeht. Sie muß zum Teil auch um ihrer selbst willen erfolgen⁶⁷. Nur unter dieser Voraussetzung kann sich der (die) Lernende zum Subjekt seines/ihres eigenen Lernprozesses machen und sich aus der Rolle, Objekt von Belehrung zu sein, befreien. Hiermit ist auch eine weitere wichtige Forderung für eine Modifizierung des institutionellen Lernbegriffs benannt: Ausgehend von den beiden o.g. Prämissen - nicht ausschließlich berufliche Nützlichkeit und Anerkennung des Lernenden als Subjekt - lassen sich Leitgedanken und konkrete Lernmodelle entwickeln. Einige Stichworte hierzu:

- Der Lernende als Subjekt des Lernprozesses;
- Relevanz;
- Intrinsic Motivation;
- Eigenständigkeit;
- Verbindung von Theorie und Praxis; "learning by doing"; Erfahrungsbezug;
- Problembezug; Interdisziplinarität;
- Lernen soll teilweise selbst bestimmt werden können;
- Die Inhalte sollen für den Lernenden wichtig sein;
- Lernen soll Spaß machen;
- Lernen soll zum Nachdenken und zur Bildung einer eigenen Auffassung anregen;
- Lernen soll praktisches Tun, Experimentieren und Erkundungen einschließen;
- Lernen soll mehr nach Problemstellungen als nach Fächern strukturiert werden.

Hiermit werden Möglichkeiten angesprochen, um Neugier, Phantasie, Engagement und Selbstvertrauen beim Lernenden zu stärken und dadurch die befreiende, auf Mündigkeit zielende Seite von Bildung zu stärken.

(4) Partizipation

Ein weiterer Aspekt bezieht sich - im engen Zusammenhang mit dem ersteren - auf die Forderung nach Partizipation des Lernenden⁶⁸. In den Erläuterungen zu dem erwähnten indonesischen Gesetz von 1950 über die Grundlagen von Erziehung und Ausbildung war diese Forderung bereits Bestandteil des Grundsatzes demokratischer Erziehung⁶⁹. Dieser Aspekt ist insofern von zentraler Bedeutung, als nur durch aktive Beteiligung der Betroffenen die Kompetenzen angeeignet werden können, die zu eigenständigem Denken und verantwortlichem Handeln führen. Das sind wiederum die Voraussetzungen dafür, daß aus Lernenden aktive Träger gesellschaftlicher Innovation werden. Auf Java gibt es Bildungstraditionen, die diese Aspekte des Lernens einbeziehen⁷⁰. Sie in ver-

änderter Form auf das Lernen in den heutigen Schulen und Hochschulen anzuwenden, wäre ein wichtiger Schritt im Sinne der oben angesprochenen Zielsetzung. Denn nur über ein Lernen, das Mündigkeit zum Ziel hat, kann das Ringen um kulturelle Identität gefördert werden.

5. ZUSAMMENFASSENDE THESEN

(1)

In den rund drei Jahrhunderten politischer Unabhängigkeit Indonesiens hat der Hochschulbereich rasch expandiert. Die Zahl der Studenten ist von wenigen Tausend auf fast 700 000 (1982/83) gewachsen.

(2)

Gegenwärtig ist das Hochschulwesen gekennzeichnet durch hohe Selektivität, geringe Produktivität und finanzielle Unterversorgung. Angesichts des starken sozialen Drucks nach weiterer Expansion dürften sich diese Probleme zunehmend verschärfen.

(3)

Die von staatlicher Seite mit Vorrang bedachten Maßnahmen wie:

- vermehrte Dozentenausbildung und -weiterbildung,
- Einführung von Kurzstudiengängen und gestuften Abschlüssen,
- Aufbau einer "Universität mit offenem Zugang",
- Integration der staatlichen und der privaten Hochschulen zu einem "nationalen" Hochschulsystem,

sind wichtige Elemente eines politischen Krisenmanagements, das aber nicht geeignet ist, die strukturelle Krise der indonesischen Hochschulen zu überwinden.

(4)

Die Analyse der gesellschaftlichen Funktionen der Hochschulen Indonesiens zeigt, daß die Hochschule nicht nur der Qualifikation von Arbeitskräften dient; sie bewirkt auch soziale Segregation, Rechtfertigung der (re-)produzierten gesellschaftlichen Ungleichheit sowie eine Sozialisation der Studenten für entfremdetes Denken und Arbeiten. Darüber hinaus wird das Hochschulwesen Indonesiens auch zur Sicherung der politischen Macht instrumentalisiert.

(5)

Die Hochschulen sind in gewisser Weise noch immer ein Fremdkörper in der indonesischen Gesellschaft. Einerseits bereiten sie lediglich auf den "modernen" Wirtschaftssektor vor und vernachlässigen die "traditionellen" Bereiche. Andererseits stehen die westlich geprägten analytischen Denk- und

Lernstrukturen, die Auseinandersetzung und Konkurrenz erfordern, in Konflikt mit grundlegenden Normen der javanischen Gesellschaft.

Das der bürgerlichen Bildungsvorstellung in Europa inhärente Postulat der Befreiung des Menschen durch Bildung kommt in den Hochschulen in Indonesien nur wenig zum Tragen. Der Herrschaftscharakter institutionalisierter "Bildung" dominiert.

(6)

Das befreiende humane Potential von Bildung könnte besser erschlossen werden durch eine Reduzierung des "Fremdkörpercharakters" der indonesischen Hochschulen. Dafür gibt es keine allgemein gültige Strategie. Die "Inkorporation" der Hochschulen kann nur das Ergebnis aktiver Auseinandersetzung und Erprobung sein. Dabei ist in Indonesien mit dem Widerstand der vom status quo profitierenden gesellschaftlichen Kräfte zu rechnen.

Anmerkungen:

- 1) Beispiele dafür sind: Amidjaja/Sapi'ie 1977, Beeby 1979.
- 2) z. B. Amin 1975; Carnoy 1974; Senghaas 1974.
- 3) Magnis-Suseno 1981, S.47 f.
- 4) *ibid.*, S.37 ff.
- 5) Mit Priayi wird die intellektuelle und gesellschaftliche Führungsschicht auf Java bezeichnet, mit Ausnahme der Gruppe strenggläubiger Moslems (Santri).
- 6) Unter "Kultur" werden hier alle Elemente des Selbstverständnisses und des Lebensgefühls, der Erfahrung und des Handelns in einer Gesellschaft verstanden.
- 7) Thomas 1973, S.13 f., 48.
- 8) Angaben der indonesischen Botschaft in Bonn vom August 1984; Amidjaja/Sapi'ie 1977, Nr.36, 33.
- 9) Die Bevölkerung ist von 77 Mio. (1957) auf 150 Mio. (1982/83) gewachsen. Für das Jahr 2000 wird nach Prognose des zentralen Statistikamtes mit über 200 Mio. Menschen gerechnet.
- 10) Nach dem 1973 verkündeten Programm sollten 3 Millionen neue Grundschulplätze geschaffen werden. Siehe Beeby 1979, S.64 f.
- 11) *ibid.*, S.178.
- 12) Amidjaja/Sapi'ie 1977, Nr.52.
- 13) Von 20 000 - 22 000 (je 1971-74) auf 27 000 (1975) und 48 000 (1978). Hierzu Husin 1979, Tabelle 3.
- 14) Jenkins 1980, S.36.
- 15) Genaue Angaben zum Umfang des Studienabbruchs werden nicht gegeben. Die aus allgemeinen Zahlen abzuleitende Absolventenrate für staatliche

und private Hochschulen liegt etwa bei 16 %, nur für die staatlichen Hochschulen zwischen 20 % und 30 %. Nach Amidjaja/Sapi'ie 1977 (Ziff. 36) werden von 150 000 Studenten an staatlichen Hochschulen insgesamt 40 000 Absolventen erwartet. Die Absolventenrate bei den privaten Hochschulen liegt noch deutlich niedriger. Aus der amtlichen Statistik ergibt sich für das Jahr 1976 eine Zahl von 1 680 Abschlüssen bei knapp 77 000 Studenten an 120 privaten Universitäten, "Instituten" und "Fachhochschulen" (Zentrales Büro für Statistik, Der private Hochschulbereich, Jakarta 1977). Bei einer angenommenen Studiendauer von 6 Jahren entspricht dies einer Absolventenrate von ca. 13 %.

- 16) Junge 1973, S. 161 ff.; Karcher 1983, S. 10 f. und 80 ff.
- 17) 1975 gab es 334 private Hochschulen mit 111 000 Studenten.
- 18) Als 1978 politisch aktive Studentenvertretungen einiger Universitäten die Politik der Regierung Suhartos in einem "Weißbuch" scharf angriffen, ließ der Kultusminister kurzerhand die Studentenvertretungen aller Hochschulen auflösen und schrieb wenig später eine kontrollierte Neugründung mit dem Prorektor für studentische Angelegenheiten als oberstem Studentenvertreter (!) der jeweiligen Hochschule vor. Siehe Karcher 1983, S. 20 und 190, zu dem Erlaß zur "Normalisierung des Campuslebens".
- 19) Jenkins 1980, S. 37.
- 20) Siehe Karcher 1983, S. 86.
- 21) Karcher 1983, S. 12-13, 90 f. - Die Aufsicht über Zwischen- und Abschlußprüfungen dürfte funktionieren. Dagegen sind die Koordinationsämter in vielen anderen Bereichen nicht einmal über die privaten Hochschulen informiert und schon deshalb zu gezielten Eingriffen oder Steuerungsmaßnahmen kaum in der Lage. So gibt es z. B. für die Jahre 1973-76 keine amtlichen Statistiken zu den privaten Hochschulen, und für die Jahre 1972 und 1977 wird nur ein Teil der Hochschulen erfaßt.
- 22) Der langjährige Generaldirektor für den Hochschulbereich, Prof. Tisna Amidjaja, war selbst lange Zeit Rektor am Institut für Technologie in Bandung.
- 23) Siehe Jenkins 1980. Für die Zeit bis 1975 siehe Fremerey 1978.
- 24) Study Service (KKN), z. B. Sarwono 1975.
- 25) Weltbank 1974, S. 66-68.
- 26) Richtlinien Nr. 192/1971 des Erziehungsministeriums; siehe Karcher 1983, S. 71.
- 27) Nach dem Bericht der Weltbank 1974 (S. 68) verlangt eine Fakultät der Gadja Mada Universität 1973 im Schnitt 20 000 Rp pro Student und Jahr zusätzlich zu den vorgesehenen Höchstgebühren.
- 28) Weltbank 1974, S. 67; Karcher 1977, passim.
- 29) Amidjaja/Sapi'ie 1977, Nr. 42 f., 62 f.
- 30) Verordnung des Ministers Nr. 079/1970 über Hauptaufgaben und Beförderung des Lehrpersonals an privaten Hochschulen, in: Karcher 1983, S. 141.
- 31) Jenkins 1980, S. 37.

- 32) Repelita IV von 1985-89 (Entwurf), Abschnitt IV (Hochschulausbildung), S. 16.
- 33) Jenkins 1980, S. 37.
- 34) Repelita IV (Entwurf), a. a. O., S. 4, 17 (Tabelle 3).
- 35) Amidjaja/Sapi'ie 1977, Nr. 82.
- 36) Ministry of Education and Culture 1978, S. 13.
- 37) Amidjaja/Sapi'ie 1977, Nr. 82.
- 38) Siehe Jenkins 1980, S. 36-38.
- 39) Virasai 1973, S. 131-143. Diese Hochschule hatte Anfang 1978 bereits über 180 000 Studenten und hohe Zahlen von Neuimmatrikulierten. Rihed Bulletin, Vol. 5, No. 2 (1978). Im selben Jahr hat die thailändische Regierung mit dem Aufbau einer Fernuniversität begonnen. Siehe STOU (Sukhothai Tam-mathirat Open University), S. 8.
- 40) Die dafür verwendeten Kategorien sind für Industriegesellschaften entwickelt und dann zur Erklärung von Unterentwicklung bzw. abhängiger Entwicklung in ehemaligen Kolonialgesellschaften weiterentwickelt worden. Bosse 1978; Carnoy 1974.
- 41) Der Lernerfolg in der Schule hängt stark von der Beherrschung der mittelschichtspezifischen Verhaltensweise ab. Eine objektive Beurteilung gibt es nur in eng begrenzten Bereichen kognitiver Leistung. Der institutionell geformte Leistungsbegriff ist einseitig, er greift zu kurz, beides bietet keine Berechtigung für derart gravierende Selektionen, wie sie Schule und Hochschule vornehmen. Diese Auffassung vertreten z. B. Bourdieu/Passeron 1971; Jencks 1973.
- 42) Heydorn 1972; Bourdieu/Passeron 1971.
- 43) Reduziert hinsichtlich der Aussichten auf einen Abschluß und des Marktwertes des Abschlußzertifikats.
- 44) Dore 1976. Seiner These liegen Untersuchungen der Bildungssysteme in einem Dutzend Staaten zugrunde.
- 45) z. B. Zinnecker 1975.
- 46) Dies gilt verstärkt für Studienabbrecher, deren Risikobereitschaft zusätzlich durch den Stempel des persönlichen Studienmißerfolges beeinträchtigt ist.
- 47) Besonders in Vorschriften aus den Jahren 1966, 1972, 1974 und 1978, in: Karcher 1983, S. 181 ff.
- 48) Siehe Fremerey 1978, S. 44 ff., 59 ff.
- 49) Siehe dazu oben Anm. 18.
- 50) Jenkins, S. 37.
- 51) Amidjaja/Sapi'ie 1977. Siehe dazu oben Abschn. 2.
- 52) Magnis-Suseno 1981, S. 19.
- 53) Siehe oben, Text zu Anm. 3.
- 54) Magnis-Suseno 1981, S. 37 ff., 54 ff.; H. Geertz 1961, S. 7.
- 55) Das wird z. B. an der Arbeitsweise vieler Pesantren (islamische Internate) und der Taman-Siswa-Schulen deutlich. Siehe Dhofier 1980 und McVey 1967, S. 128-149.

- 56) Dias in: Kotenkar 1982, S. XXIX. Diese Auffassung geht von einer Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen aus.
- 57) Jouhy, in: Schwöbel 1982, S. XVI ff.
- 58) Soedjatmoko 1977, S. 3 ff.
- 59) Feyerabend 1980, S. 9 ff.
- 60) Gesetz Nr. 4/1950, Amtliche Begründung (Ziff. 4 ff.), in: Karcher 1983, S. 34.
- 61) Allerdings ist das Javanische weniger aufgrund dieser Argumentation, sondern im Hinblick auf dessen feudalistischen Charakter abgelehnt worden. Der gewählte Dialekt hat den Vorzug, als "lingua franca" in vielen Teilen Indonesiens bekannt zu sein.
- 62) Calvet 1978, S. 131, 133.
- 63) Heydorn 1972, S. 7 f.; Adorno 1970, S. 133 ff.
- 64) Illich 1972; Freire 1973.
- 65) Freire 1973.
- 66) Nyerere, Erziehung zur Befreiung, in: Derselbe 1977, S. 20 ff.
- 67) Dore 1976, Kap. 1.
- 68) Jouhy, in: Schwöbel 1982, S. XXI.
- 69) A.a.O. (Fußnote 60), Ziff. 10.
- 70) z. B. in den Taman-Siswa-Schulen und verschiedenen Pesantren. Siehe dazu auch Fußnote 55.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.
- Amidjaja, D. A. Tisna / Sapi'ie (1977): Higher Education in Indonesia. From Random Growth Towards a National System, Jakarta (vervielf. Manuskript).
- Amin, Samir (1975): Die ungleiche Entwicklung, Hamburg.
- Anderson, Benedict R. (1972): The Idea of Power in Javanese Culture, in: Claire Holt (Ed.), Culture and Politics in Indonesia, Ithaca.
- Beeby, C. E. (1977): Assessment of Indonesian Education. A Guide in Planning. Wellington.
- Bosse, Hans (1978): Verwaltete Unterentwicklung. Funktionen und Verwertung der Bildungsforschung in der staatlichen Entwicklungspolitik, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart.
- Carnoy, Martin (1974): Education as Cultural Imperialism. New York.
- Calvet, Louis-Jean (1978): Die Sprachenfresser. Ein Versuch über Linguistik und Kolonialismus, Berlin.
- Dhofier, Zamakhsyari (1980): The Pesantren Tradition: A Study of the Role of

- the Kyai in the Maintainance of the Traditional Ideology of Islam in Java, Ph.D.Dissertation, The Australian National University, Canberra.
- Dias, Patrick V. (1981): Erziehung, Bildungsförderung und Entwicklung in der Dritten Welt, Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, S.33-49.
- Dore, Ronald (1976): The Diploma Disease. Education, Qualification and Development, London.
- Feyerabend, Paul (1980): Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt.
- Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek b.Hamburg.
- Fremerey, Michael (1978): Studenten und Politik in Indonesien, München.
- Geertz, Hildred (1961): The Javanese Family, New York.
- Heydorn, Heinz-J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt.
- Husin, M. (1979): Richtlinien zur Steuerung der Studentenzahlen - Entwurf (Original auf Indonesisch), Manuskript, Jakarta.
- Ilich, Ivan (1972): Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. Reinbek.
- Jencks, Christopher (1973): Chancengleichheit, Weinheim.
- Jenkins, D. (1980): What makes Daud Jusuf run? in: Far Eastern Economic Review, Oct.10, S.36-38.
- Junge, Gerhard (1973): The Universities of Indonesia, History and Structure. Bremen 1973 (Bremen Economic Research Society).
- Karcher, Wolfgang (1983): Der indonesische Hochschulbereich. Struktur und Funktionsweise im Licht staatlicher Vorschriften. Hamburg.
- (1977): Die Universitas Kristen Indonesia, Berlin (vervielfältigtes Manuskript).
- Koentjaraningrat / Bachtiar, Harsja W. (1975): Higher Education in the Social Sciences in Indonesia, in: Koentjaraningrat (Ed.), The Social Sciences in Indonesia. Indonesian Institute of Sciences, Jakarta.
- Kotenkar, Arun (1982): Grundlagen der hinduistischen Erziehung im alten Indien. Frankfurt.
- Magnis-Suseno, Franz (1981): Javanische Weisheit und Ethik. Studien zu einer östlichen Moral. München/Wien.
- McVey, Ruth (1967): Taman Siswa and the Indonesian National Awakening, in: Indonesia, No.4, S.128-149.
- Ministry of Education and Culture (T. Amidjaja) (1978): A Desing for Reform of the Training System for Educational Manpower in Indonesia, Jakarta.
- Nyerere, Julius K. (1977): Bildung und Befreiung, Frankfurt.
- Repelita IV (Entwurf) (1983): Vierter Fünfjahresplan 1985-1989, Entwurf, Teil Hochschulen (Stand: Mitte 1983), Jakarta, vervielfältigtes Manuskript.
- Schwöbel, Hans-Peter (1982): Erziehung zur Überwindung von Unterentwicklung? Das Beispiel Somalia, Frankfurt.
- Sarwono, S. (1975): Study Service. An Experiment in Higher Education and Community Development in Indonesia. In: Community Development Journal Vol.10, S.166-170.
- Senghaas, Dieter (Hrsg.) (1974): Peripherer Kapitalismus. Analysen über

Abhängigkeit und Unterentwicklung, Frankfurt.

- Soetjatmoko (1977): The Cultural Situation in Southeast Asia. In: Nancy Chen (ed.), Questioning Development in Southeast Asia. Singapore, S.3-10.
- Stou (1979): General Information on Sukhotha Thammathirat Open University, Thailand. In: RIHED Bulletin, Vol.6, No.2, 1979. (Regional Institute for Higher Education and Development, Singapore).
- Straumann, Peter R. (1974): Neue Konzepte der Bildungsplanung, Reinbek.
- Thomas, Murray R. (1973): A Chronicle of Indonesian Higher Education, Singapore.
- Tohidipur, Mehdi (Hrsg.) (1974): Politische Ökonomie des Bildungswesens, Weinheim.
- Virasai, Banphot (1973): Ramkhamhaeng University: A Case in Institution Building. In: Development of Higher Education in Southeast Asia: Problems and Issues. Singapore, S.131-143.
- Weltbank (1974): International Bank for Reconstruction and Development. Indonesia. Education Sector. Survey Report, Vol.3, Washington, D.C.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan, Weinheim.