

Schöfthaler, Traugott
Lernen von der Dritten Welt. Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaft

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1982) 1, S. 27-33



Quellenangabe/ Reference:

Schöfthaler, Traugott: Lernen von der Dritten Welt. Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution westlicher Industriegesellschaft - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5 (1982) 1, S. 27-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268748 - DOI: 10.25656/01:26874

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-268748>

<https://doi.org/10.25656/01:26874>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Entwicklungs- pädagogik

• Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

KANN DURCH ERZIEHUNG DIE
GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN?

KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG

LERNEN VON DER DRITTEN WELT

LEBEN UND LERNEN

NEUE BÜCHER - REZENSIONEN

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES
TAGEBUCH

/1982

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

ZEP – Unterentwicklung und Oberentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik

ISSN 072-2433

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 28,
Tel. 07121 / 6 66 06

**Schriftleitung/
Redaktion:** Gottfried Orth, Darmstädter Str. 17, 61084 Weiterstadt, Haus
Seitz+Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24;
Erwin Wagner, Schwarzlocher Str. 86, 7400 Tübingen

Erscheinungsweise: mindestens 2, höchstens 4 Ausgaben im Jahr

Preise:

Abonnementpreise Institutionen	DM 18.00
Einzelbezieher	DM 15.00
Studenten	DM 12.00
Förderjahresabonnement	DM 30.00
Einzelheft	DM 4.50
Doppelheft	DM 9.00

Konto: Raiffeisenbank Rommelsbach-Sickenhausen Nr. 44 502 008
Bankleitzahl: 600 699 44

Bestellungen: ZEP, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24

Manuskripte bitte in dreifacher Ausfertigung an die Schriftleitung.

Nachdruck mit Quellennachweis und gegen Übersendung von Belegexemplaren erwünscht.

INHALT

REDAKTIONSJOURNAL	2
ALFRED K. TREML: KANN DURCH ERZIEHUNG DIE GESELLSCHAFT VERÄNDERT WERDEN?	4
DIETMAR FUND: KRITIK DER UMWELTERZIEHUNG	17
TRAUGOTT SCHÖFTHALER: LERNEN VON DER DRITTEN WELT	27
ALFRED K. TREML MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (8)	34
DAS GROSSE FRIEDENSQUIZ	39
ZEITSCHRIFTENRUNDSCHAU	42
COMIC: DAS SCHÖNSTE AN UNSEREN SCHULEN	45
REZENSIONEN: + ÖKO-PÄD. ZEITSCHRIFT FÜR ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGIK	46
+ HANSEN/PAUSEWANG: UMDENKEN LERNEN	48
+ MOSER (HG.): SOZIALE ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE ALTERNATIVEN	52
+ ADAFRIK U.A.: SÜDAFRIKA-HANDBUCH	55
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN	57
LESERBRIEFE	59

Traugott Schöfthaler

LERNEN VON DER DRITTEN WELT

Zur Kritik des universalistischen Fortschrittsbegriffs in den modernen Theorien der Evolution
westlicher Industriegesellschaften

Das Ungleichgewicht zwischen Export und Import von Waren und Kultur zwischen westlichen Industrieländern und der Dritten Welt belastet jedes Nachdenken über den Abbau imperialistischer Strukturen. Auch innerhalb der linken Szene überwiegt Kritik an dieser Einbahnstraße bei weitem die Versuche, den umgekehrten Weg einzuschlagen – der Frage nachzugehen, was wir von der Dritten Welt übernehmen, lernen können. Auch das ist Reverenz gegenüber dem evolutionistisch begründeten Selbstverständnis der westlichen Industriegesellschaft als des Inbegriffs von Fortschritt in der Welt. Ich möchte drei Traditionen des Nachdenkens über „Lernen von der Dritten Welt“ unterscheiden: die kulturellrelativistische, die der „doppelten Entkolonialisierung“ und die der Kritik an Fortschrittsimplikationen sozialwissenschaftlicher Theorien. Gerade der letztgenannte Ansatz scheint mir auf dem Hintergrund der HABERMAS-LUHMANN-Diskussion in der Soziologie bemerkenswerte Konsequenzen zu implizieren.

I.

DER KULTURRELATIVISTISCHE ANSATZ

Kulturellrelativistische Arbeiten zielen auf Einsichten in die faktische Vielfalt menschlichen Verhaltens. MARGRET MEAD interpretierte die Ergebnisse ihrer Südseestudien durchweg als Argumente gegen kulturelle Selbstverständlichkeiten ihrer eigenen Gesellschaft wie Erziehung durch Repression oder die Fixierung von Geschlechtsrollenunterschieden.

Damit hat sie die Frage, was wir von der Dritten Welt lernen können, auf eine Weise beantwortet, an der auch heutige Sozialisationsforschung nicht vorbeigehen kann. Jedoch wurde die Basisannahme einer Gleichwertigkeit von Kulturen hinreichend kompromittiert, als sie im Dienst des US-amerikanischen Antikolonialismus "Argumente des guten Gewissens geliefert" hat für die Durchsetzung ökonomischer Interessen gegen die alten Ko-

lonialmächte (LECLERC 1973, 127). So ließ sich MEAD von ihren Ergebnissen zur Formulierung eines naturalistischen Begegnungsbegriffs verleiten, der Vielfalt rühmt, ohne dabei durch Einsichten in sozial verursachte Ungleichheit gehemmt zu sein (vgl. SCHÖFTHALER 1981, 317 f.).

Doch bleiben relativistische Studien weiterhin notwendiges Korrektiv kultureller Selbstverständlichkeiten. Das gilt etwa für DOROTHY LEES Vergleich von Wert Erfahrungen und Autonomiekonzepten in verschiedenen Gesellschaften, in dem sie den Kontrast zwischen moderner Individualität und "primitiver Gemeinschaftsbindung" über den zusätzlichen Vergleich von sozialer Relevanz und Irrelevanz individuellen Erlebens und Handelns neu beleuchtet (vgl. LEE 1976).

DER ANSATZ DER "DOPPELTEN ENTKOLONIALISIERUNG"

Das Konzept einer "doppelten Entkolonialisierung" entstand, als Ende der sech-

ziger Jahre Kritik an der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das formale Schulsystem westlicher Industriestaaten und die Kritik an dessen rudimentärer Kopie in der Dritten Welt zusammenfanden. Das Ergebnis des Schulbesuchs sei "kolonisiertes Wissen", das in seiner Orientierung an dominanten Klassen und Gesellschaften innergesellschaftliche Hierarchien und weltweite Abhängigkeiten stütze, so faßt MARTIN CARNOY (1974, 3+364 ff.) beide Stränge der Kritik zusammen.

Diese Perspektive bietet die Möglichkeit, von der - meist negativ zu beantwortenden - Frage "direkter Übertragungen von pädagogischen Erfahrungen aus der Dritten Welt in die deutsche Schulwirklichkeit" (ZIMMER 1974, 16) wegzukommen. "Von PAULO FREIRE lernen" als Leitmotiv bedeutet die Bewußtwerdung lebensweltlicher Bedürfnisse gegen abstrakte Bildungspläne; die neuere Alternativschulbewegung hat darin viel von Erfahrungen aus der Dritten Welt profitiert (vgl. BENDIT/HEIMBUCHER 1977). Ein deutsch-afrikanisches Gemeinschaftsprojekt zur "politischen Landeskunde Namibias", das in der Erarbeitung von Materialien für Unterricht und Erwachsenenbildung "Entkolonisierung hier wie dort" betreiben will (HINZ 1982, 24), könnte die Praktikabilität von Alternativen auch für die bis heute als Einbahnstraße funktionierende "Bildungshilfe" erweisen.

KRITIK SOZIALER EVOLUTIONSTHEORIEN ALS KRITIK UNSERES FORTSCHRITTSBEGRIFFS

Ein dritter Typ des Nachdenkens über "Lernen von der Dritten Welt" versucht das Kontrastverfahren des ersten mit der doppelten Reflexität des zweiten zu kombinieren. Er beschäftigt sich mit dem Selbstverständnis unserer Gesellschaft als einer evolutionären Weiterentwicklung von Gesellschaftsformen, wie sie heute durch Drittweltländer repräsentiert sind. Es ist ausbuchstabiert in vielen sozialwissenschaftlichen Theorien, die kontrafaktisch universelle Geltung beanspruchen, d.h. Abweichungen in der Wirklichkeit der Welt als evolu-

tionäre Rückständigkeit interpretieren. Obwohl die Begründungen dieser Theorien oft metatheoretisch formuliert sind, bleibt als Möglichkeit zur Kritik die Prüfung der ihnen impliziten Fortschrittsannahmen, die explizit in Aussagen über Drittweltgesellschaften werden.

Für PIAGET und INKELES habe ich an anderer Stelle gezeigt, wie über Kontrastinterpretationen von Persönlichkeitsmodellen der Dritten und Ersten Welt universalistische Theorien individueller Entwicklung gegen den Legitimationsbedarf westlicher Industriegesellschaften abgegrenzt werden können (vgl. SCHÖFTHALER 1982).

Ich möchte nun zwei Überlegungen zur Diskussion darüber beitragen, welche Chancen des Lernens von der Dritten Welt in neueren Theorien der Struktur westlicher Industriegesellschaften gegeben sind.

II.

FORTSCHRITT ALS FUNKTIONALE DIFFERENZIERUNG

In einer zentralen These sind sich die kontrovers diskutierenden Soziologen JÜRGEN HABERMAS und NIKLAS LUHMANN einig: Unsere Gesellschaft ist "funktional differenziert" in verschiedene Funktionssysteme wie Politik, Wirtschaft, Recht, Erziehung und Religion. Funktionale Differenzierung als primäres Merkmal der Systemsteuerung habe evolutionär die Stadien segmentärer und stratifikatorischer Differenzierung überwunden (zur Erläuterung vgl. TREML 1981, 436).

Die Einigkeit von HABERMAS und LUHMANN geht jedoch über die Beschreibung gesellschaftlicher Evolution hinaus: Die fortschreitende Differenzierung führe zu einem hohen Maß an gesellschaftlicher Komplexität und Steuerungskapazität und damit zu größeren Chancen für Vernunft und Rationalität. Diese Wertung wird von HABERMAS gegen den "Antimodernismus" von Jung- und Neukonservativen explizit, von

LUHMANN verschlüsselter, aber gleichermaßen deutlich, vorgetragen (vgl. HABERMAS 1981/2, 583).

HABERMAS kann so unmittelbar werten, weil er mit seinem Paradigma von *System* und *Lebenswelt* einen "Prellbock" individueller Selbstbestimmungsnormen in seine Theorie eingebaut hat, die in Konkurrenz zu gesellschaftlicher Rationalisierung stehen (vgl. SCHOLZ 1982, 30). Ich will mich deshalb zunächst der Frage zuwenden, was LUHMANNs Version der Gesellschaftstheorie "von der Dritten Welt lernen kann."

FORTSCHRITT DURCH SELEKTION

LUHMANNs Theorie verhandelt allein soziale Systeme, von der Ebene einfacher Interaktion bis zu den steuernden Strukturen der Weltgesellschaft. Probleme, die HABERMAS unter "Lebenswelt" diskutiert, erscheinen bei ihm nur indirekt: als ermöglicht, bedingt und gesteuert durch Prozesse der Systemdifferenzierung. Er ist damit einen Schritt abstrakter als HABERMAS; da er "allzu kompakte Sinnträger" wie "Vernunft" und Rationalität theoretisch auflöst in die Frage der Bedingungen ihrer (funktionalen) Möglichkeit. Leitlinie seiner Argumentation ist dabei: Mit größerer Differenzierung und Komplexität haben soziale Systeme einen größeren Ausschnitt aus der Fülle des überhaupt Möglichen "selegiert" und stellen ihn als Rahmen für Erleben und Handeln zur Verfügung, ermöglichen damit Steuerung und Verknüpfung des Selegierten. "Das Problem der Rationalität liegt letztlich in der Verknüpfung von Selektionen, und der Bedarf dafür variiert mit der Komplexität des Systems." (LUHMANN 1975 b, 214). So sind für LUHMANN moderne Logik und Technik nicht direkt "rationaler" als Mythos und Magie in archaischen Gesellschaften (ebenda). LUHMANN trennt die Rationalität der Entscheidung darüber, wie mit differenzierten Systemen umzugehen ist, von der Steigerung der Chancen, solche Entscheidungen zu fällen (daher der Widerspruch und die Übereinstimmung mit HABERMAS in einem bei LUHMANN 1975 b, 215).

Der Kontext des LUHMANNschen Werks zeigt jedoch, daß er dazu neigt, soziale Strukturen proportional zur Zahl der in ihnen ermöglichten Entscheidungen für "vernünftig" zu erklären, wenn auch ohne direkte Verwendung dieses Prädikats. Sein Konzept der "Weltgesellschaft" zwingt ihn dazu: Die Strukturen der - am klarsten in Form der funktionalen Differenzierung unserer Gesellschaft repräsentierten - Weltgesellschaft gelten ihm als "unausweichlich", da "keine andere Gesellschaft mehr existiert", die unsere Gesellschaft an der in ihr praktizierten Form der Umweltveränderung hindern könnte (LUHMANN 1981, 126). Strukturen funktionaler Differenzierung stehen also nicht in Konkurrenz mit anderen, sondern sind zu verstehen als Selektion von Welt aus der "noch nicht geordnete(n) Fülle an Möglichkeiten überhaupt" (JENSEN 1978, 129).

ÜBER DIE "KONTINGENZ" UNSERER WELTGESELLSCHAFT

Mit dieser Sicht scheint die Grenze der Neutralisierung des Rationalitätsproblems erreicht zu sein. LUHMANN beschäftigt sich deshalb häufig mit der "Kontingenz" von Weltgesellschaft, d.h. mit der Frage, wie angesichts der nicht ins System integrierten anderen Möglichkeiten die Zufälligkeit ihrer Selektivität "tragbar gemacht" bzw. "bewältigt werden" könne. In dem thematisch der weltgesellschaft gewidmeten Aufsatz heißt es: "*Die Komplexität kontingenter anderer Möglichkeiten ... muß in sozialen Interaktionen getragen werden - oder sie erscheint nur als unbestimmte Komplexität, als "Hinterwelt" oder als jenseitige Kraft, die mit unsichtbarer Hand ins Diesseits hineinregiert.*" (LUHMANN 1975 a, 65).

Besonders LUHMANNs religionssoziologische Schriften zeigen, daß er - ohne dies je ohne Reserven zu formulieren - einen Glauben an die Vernünftigkeit der Weltgesellschaft für erforderlich hält, unter dessen Schirm dann "anschlußrational" gehandelt werden kann. LUHMANN orientiert sich am Modell überkommener Jenseitsreligionen, die unter Verweis auf göttliche Offenbarung umfassende Kontingenz-

probleme löste: "Das, was Religion als übernatürliches zu erfassen sucht, gehört zur Umwelt des jeweiligen Systems... Religion hat demnach... für das Gesellschaftssystem die Funktion, die unbestimmbare, weil nach außen (Umwelt) und nach innen (System) hin unabschließbare Welt in eine bestimmbare zu transformieren, in der System und Umwelt in Beziehung stehen können, die auf beiden Seiten Beliebigkeit der Veränderung ausschließen. Sie hat, mit anderen Worten, zu verantworten und tragbar zu machen, daß alle Typisierungen, alle Selbst-Identifikationen, alle Kategorisierungen, alle Erwartungsbildungen reduktiv verfahren müssen und widerlegbar bleiben." (LUHMANN 1977, 19+26 f.).

LUHMANN hält Religion in besonderem Maße für gesellschaftsnotwendig, weil sie in Gegensatz zu Wirtschaft, Recht, Politik oder Erziehung "jene zentrale Bedeutung hat für die Konstitution des Gesellschaftssystems" (LUHMANN 1977, 113). Er weiß natürlich um die beschränkte Relevanz traditioneller Religiosität; dennoch hält er an seiner These fest, weil es keine funktional äquivalenten Formen der Chiffrierung und des Tragbar-Machens weltgesellschaftlicher Kontingenz gebe (vgl. LUHMANN 1977, 47). Freilich fordert er von der Theologie eine möglichst kognitive Formulierung ihrer Dogmatik, damit andere Funktionssysteme in ihrer Autonomie nicht beeinträchtigt werden (vgl. SCHOLZ 1982, 100).

In seiner säkularen Gläubigkeit läßt sich LUHMANN dann zu Wertungen hinreißen. So vergleicht er Meinungsbildung in der Gruppenuniversität mit archaischen Praktiken und hält sie neben dem "Idealismus der Pädagogen" für "gefährlich(e)" Tendenzen zur Entdifferenzierung des gesellschaftlichen Funktionensystems (LUHMANN 1975 c, 19). Oder er verurteilt politische Theologie als unzulässiges "Überspringen... (der) Perspektivendifferenz" zwischen verschiedenen, von ihm als "selbstsubstitutive Ordnungen" interpretierten funktional gegliederten Systemen (LUHMANN 1977, 309).

DIE RECHTFERTIGUNG UNSERES FORTSCHRITTS BEI NIKLAS LUHMANN

So erweckt Systemtheorie nur den Anschein, als habe sie Normprobleme "aufgelöst". Sie ist Theorie einer Gesellschaft, die auf den Glauben an die Vernünftigkeit ihrer Strukturen angewiesen ist, diesen Glauben jedoch kognitiv formuliert: als evolutionäres Wissen. Genauere Einsichten in diesen Zusammenhang wären erforderlich, um die nicht-ideologischen Potentiale der Systemtheorie herauszuarbeiten. Dazu wäre es nützlich, fortexistierende Formen des angeblich evolutionär überwundenen genauer zu untersuchen und mit den Strukturen "anschlußrationalen" Handelns in der funktional differenzierten Gesellschaft zu kontrastieren.

Wege in diese Richtung wurden vor allem mit dem interpretativen Paradigma neuerer Ethnologie und Ethnomethodologie geebnet. Über neue Einsichten in die Handlungsrelevanz von Mythos und Magie in traditionellen Gesellschaften (KIPPENBERG/LUCHESI 1978) konnten neue Erkenntnisse über die Alltagswelt moderner Gesellschaften gewonnen werden. So kann nach BUKOW (1981, 397 - 403) funktionale Differenzierung als Grundlage der Neubildung segmentärer Strukturen der Alltagswelt verstanden werden, die den in ihnen lebenden Individuen naiv-magische Orientierungen aufzwingen und sie in dem Glauben bestärken, Handeln im Alltagskontext könne Handeln im Kontext politökonomischer Strukturen beeinflussen. Mit ähnlicher Motivation versuchten SCHNELLE und BALDAMUS (1978) Grundannahmen moderner Wissenschaft - vom Gravitationsgesetz bis zu Fortschrittskriterien der Wahrheitsfindung - als substantielle Bewahrung hermetisch-mythischen Denkens zu interpretieren.

Für den Bereich der Alltagserziehung ließe sich möglicherweise zeigen, daß in modernen Gesellschaften sehr viel häufiger auf nicht-empirische Realität verwiesen wird (vom "schwarzen Mann" über Märchenerzählung zu Alltagsreligiosität) als im Bereich traditionaler Erziehungsformen. Untersuchungen in dieser Richtung stehen noch aus.

Wenn moderne Gesellschaftstheorie von Ritualen, Mythos und Magie spricht, redet sie nur uneigentlich über andere Gesellschaften. Eigentlich stützt sie damit die Ideologie einer Gesellschaft, die sich allen Sozialformen überlegen weiß, die sie sich unterworfen hat. Lernen von der Dritten Welt kann diese Theorie, indem sie die modernen Korrelate der angeblich überwundenen Elemente der Alltagsregulierung und der Begründung von Wissenschaft aufspürt und mit den Originalen vergleicht.

III.

FORTSCHRITT DURCH PARTIELLE ENTDIFFERENZIERUNG?

HABERMAS wie LUHMANN formulieren gegenwärtig überaus vage Aussagen zur Begrenzung oder partiellen Rücknahme funktionaler Differenzierung, reagieren damit aber auf aktuelle Probleme unserer Gesellschaft (vgl. TREML 1981, 439).

LUHMANN sieht Differenzierung begrenzt durch die notwendige Expansion politischer Steuerung im Wohlfahrtsstaat und die dazu gegenläufige Tendenz zur Suche nach Unmittelbarkeit individueller Lebensführung (vgl. KOSTEDE 1982, 230 f.).

Nicht sehr viel anders denkt HABERMAS. Er setzt paradigmatisch ein bei der Antinomie von *System* und *Lebenswelt*; das System folge der Logik optimaler Steuerung durch Differenzierung und Zweck-Mittel-Kalküle, während die Lebenswelt an der Rationalität vernünftiger Verständigung orientiert sei. Nach HABERMAS folgt das System einer Tendenz zur "Kolonialisierung" der Lebenswelt, so durch Verrechtlichung von Bildung und Erziehung und durch Degradierung des Bürgers auf die Rolle des Konsumenten, Klienten und Wählers. Es gelte deshalb, die Lebenswelt vor einem Übermaß an Steuerung zu retten, um die Autonomie kommunikativen Handelns zu bewahren und auszubauen (HABERMAS 1981/II, 489 ff.).

Das Vage an seiner Argumentation besteht darin, daß HABERMAS nichts darüber sagt, wie dies legitimerweise beschehen könne. Wie LUHMANN beschwört er die evolutionäre Leistung des Aufbaus moderner Gesellschaftsstrukturen gegen alle Versuche, Lebenswelten durch Entdifferenzierung zu retten. So lehnt er kategorisch ANDRE GORZ' und CLAUS OFFES Konzepte dualer Ökonomie und lebensweltorientierter Konkurrenzpartei ab. Als Gegeninstitutionen "würden (sie) genau die Abstraktions- und Neutralisierungsleistungen rückgängig machen, durch die in modernen Gesellschaften Arbeit und politische Willensbildung an mediengesteuerte Interaktionen angeschlossen worden sind" (HABERMAS 1981/II, 582).

Die mangelnde Konkretion von HABERMAS' Konzept zur Rettung der Lebenswelt dürfte in der Berührungsangst des Evolutionstheoretikers vor allen Formen der Lebensorientierung begründet sein, die als überwunden gelten, zusätzlich wohl in der geringen Erfahrung moderner Gesellschaften mit der partiellen Rücknahme sozialer Differenzierung.

Schon eine genaue Analyse der hiesigen Hausbesetzerbewegung könnte hier einen Schritt weiterhelfen. Hausbesetzer haben mit dem Zugriff auf heruntergekommene Häuser politische Überlegungen zur Steuerung des Wohnungsmarkts mit wirtschaftlichen Kalkülen zur Rentabilität von Abriß, Neubau und Modernisierung an der Nahtstelle des vom staatlichen Gewaltmonopol geschützten Eigentumsrecht verknüpft. Sie haben rudimentäre Formen von "Gegeninstitutionen" geschaffen, die wirksam Druck auf eine Entdifferenzierung von Entscheidungsprozessen in Politik und Wirtschaft ausüben. Ein Vergleich der Diskussionslagen von 1980 und 1982 dürfte unschwer belegen, daß sie dabei erfolgreich Systemprobleme angegangen sind, die als Fuge übersteigter Differenzierung verstanden werden können.

CHANCEN EINES LERNENS VON DER DRITTEN WELT

Aus dieser neuen Perspektive dürfte es sich lohnen, genauer die Prozesse zu

untersuchen, in denen Ansätze zur Differenzierung in der Dritten Welt wieder zurückgenommen wurden: so z.B. durch Dominanz politischer oder militärischer Steuerung von Gesellschaften, oder durch Regionalisierung auf der Grundlage ethnisch-kultureller Bindungen, wie sie in der sog. "ethnicity"-Debatte diskutiert werden.

Eine weitere Möglichkeit ergäbe sich durch Analyse von Segmenten in Drittweltgesellschaften, die noch nicht funktional ausdifferenziert sind. So wäre es nützlich, Restbestände traditionaler Erziehung auf die Chancen hin zu befragen, die in einer Verschränkung verschiedener Berufsrollen mit alltäglichem Erziehungs-handeln und rudimentär institutionalisierten Formen systematischer Bildung gegeben sind.

Wenn Systemtheoretiker vorsichtig über Entdifferenzierung nachdenken und Alternativschultheoretiker "den allseitig entwickelten Laien, der für mehr seiner Bedürfnisse in Eigenarbeit sorgen kann" (SACHS 1979, 42) als Erziehungsziel konzipieren, gibt es Motive genug, um ohne Berührungsangst und falsche Überlegenheitsgefühle Interesse an Gesellschaften der Dritten Welt zu entwickeln.

In einer Situation, in der funktionale Differenzierung in westlichen Industriegesellschaften Krisenerscheinungen zeigt, trägt der Glaube an die durchgängige Überlegenheit moderner Gesellschaftssysteme nicht mehr. Das eröffnet neue Chancen zum Lernen von der Dritten Welt und läßt hoffen, daß die Einbahnstraßenschilder demontiert werden können.

**Wo aber Gefahr ist,
wächst das Rettende
auch .**

Hölderlin

LITERATUR

BENDIT, R. und HEIMBUCHER, A.: Von Paulo Freire Lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit. München (Juventa) 1977.

BUKOW, W.-D.: Kritik der Alltagsreligion. Ein Beitrag zu den Regulations- und Legitimationsproblemen des Alltags. Köln phil. Habilschrift 1981.

CARNOY, M.: Education as Cultural Imperialism. New York (McKay) 1974.

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd I und II. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1981.

HINZ, M.: Politische Landeskunde Namibias. Ein Gemeinschaftsprojekt des Namibia-Instituts der Vereinten Nationen in Lusaka mit der Universität Bremen. In: Vereinte Nationen 30, 1982, 18 - 24.

JENSEN, ST.: Interpenetration. Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme? In: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, 116 - 129.

KIPPENBERG, H. und LUCHESI, B.: Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1978.

LECLERC, G.: Anthropologie und Kolonialismus. München 1973.

LEE, D.: Valuing the Self. What We Can Learn from Other Cultures. Englewood Cliffs, N.J. (Prentice-Hall) 1976.

LUHMANN, N.: Die Weltgesellschaft. In: ders., Soziologische Aufklärung 2, Opladen (Westdt. Verlag) 1975, 51 - 71 (a).

LUHMANN, N.: Komplexität. In: ders., Soziologische Aufklärung 2, Opladen (Westdt. Verlag) 1975, 204 - 220 (b).

LUHMANN, N.: Wabuwabu in der Universität. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8, 1975, 13 - 19 (c).

LUHMANN, N.: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1977.

LUHMANN, N.: Gesellschaftsstrukturelle Bedingungen und Folgeprobleme des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts.

In: LÖW, R. u.a. (Hg.): Fortschritt ohne Maß? München (Piper) 1981, 113 - 131.

KOSTEDE, N.: Luhmann im Wohlfahrtsstaat, Funktionalismus, Politische Theorie und Politik. In: Das Argument 24, H. 132, 1982, 224 - 233.

SACHS, W.: Fünf Thesen zu der Frage "Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt?". In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4/1979, 42 - 44.

SCHNELLE, T. und BALDAMUS, W.: Mystic Modern Science? Sociological Reflections on the Strange Survival of the Occult within the Rational Mechanistic World View. In: Zeitschrift für Soziologie 7, 1978, 251 - 266.

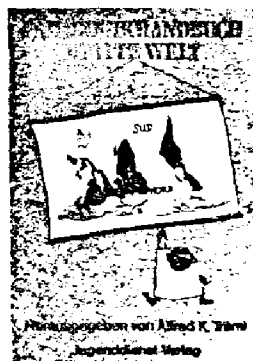
SCHÖFTHALER, T.: Traditionale Sozialisation und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft, 1981, 316 - 320.

SCHÖFTHALER, T.: Grenzen erkennen. Was Theoretiker der Persönlichkeitsentwicklung von der Dritten Welt lernen können. Referat in der AG 3 beim 8. Kongreß der DGfE, Regensburg, 22.-24.3.1982 (Mskr.).

SCHOLZ, F.: Freiheit als Indifferenz. Alteuropäische Probleme mit der Systemtheorie Niklas Luhmann. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1982.

TREML, A. K.: Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von Niklas Luhmann. In: Bildung und Erziehung 34, 1981, 434 - 445.

ZIMMER, J. u.a.: Entkolonialisierung des Lernens. In: b:e 7, 1974, 16 - 33.



Band 3

Alfred K. Tremel (Hg.)

Pädagogik-Handbuch Dritte Welt

ISBN 3-7795-7358-X, Wuppertal 1982, ca. 170 S., ca. DM 12,80

Didaktik, Methodik, Theorie

Alfred K. Tremel: Dritte-Welt-Pädagogik — Zur Didaktik und Methodik eines Lernbereichs

Georg-Friedrich Pfäfflin: Der Zusammenhang von Theorien der Unterentwicklung und den Strategien zu ihrer Überwindung mit entsprechendem didaktischen Ansatz (Schema)

Georg Krämer: Schule und Dritte Welt — ein unbefriedigendes Verhältnis

Alexander Gregory: Materialien in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit mit Erwachsenen

448 Kurzbesprechungen von Unterrichtsmaterialien und theoretischer Literatur

Ca. 300 didaktische Materialien für Unterricht und allgemeine Bildungsarbeit zur Dritten Welt sowie ca. 150 Titel der theoretischen Literatur zur Dritten-Welt-Pädagogik werden mit knappen Inhaltsangaben und methodisch-didaktischen Hinweisen vorgestellt und kritisch bewertet.

Register-Teil

Register der Archive und Ausleihstellen, Dritte-Welt-Läden und sonstige Bezugsquellen für Informationsmaterial, Periodika, Register der Verzeichnisse, Schlagwortregister, Sonderregister für Spiele/Comics/(Vor-)Lesebücher, Autoren und Herausgeberregister, Register der Abkürzungen. Angaben jeweils gesondert für die Bundesrepublik Deutschland/Österreich/Schweiz und Luxemburg.

JUGENDDIENST-VERLAG WUPPERTAL
Postfach 20 04 15, 5600 Wuppertal