

BALTISCHE STUDIEN ZUR ERZIEHUNGS- UND SOZIALWISSENSCHAFT

Herausgegeben von Gerd-Bodo von Carlsburg,
Algirdas Gaižutis und Airi Liimets

Band 22

Gerd-Bodo von Carlsburg
(Hrsg./ed.)

**Enkulturation
durch sozialen
Kompetenzerwerb**

**Enculturation
by Acquiring of
Social Competences**

PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Enkulturation

Einführung in die Thematik

Adolf Portmann (1897-1982)
aus: [www.merke.ch/biografien/
biologen/portmann.php](http://www.merke.ch/biografien/biologen/portmann.php)

Dem Menschen ist es gelungen in nahezu allen Lebensräumen heimisch zu werden. Diese enorme Anpassungsleistung wird durch seine „normalisierte Frühgeburt“ im Vergleich zur Tierwelt möglich (Portmann in Gehlen 1961, S. 56), die eine „Unspezialisiertheit“ (Gehlen 1961, S. 47) zur Folge hat. Statt ausgeprägter Instinkte besitzt der Mensch eine hohe Lernfähigkeit, die ihm eine aktive Gestaltung seiner Umwelt ermöglicht. Dies ist aber nur in Gemeinschaft möglich, der Mensch als Kulturwesen ist auf (s)ein Leben in einer durch Werte und Normen geprägten Gesellschaft angewiesen, deren Sinnhaftigkeit nach und nach internalisiert. Dieser (Erfahrungs-)Prozess des automatischen Hineinwachsens in die jeweilige Kultur durch die selbstverständliche und *unreflektierte* Übernahme von Denk- und Handlungsmustern defi-

niert sich unter der Begrifflichkeit **Enkulturation**. In Analogie zu einem Beuteltier, das als Embryo geboren, sich erst im Beutel der Mutter fertig entwickelt, wird auch der Mensch als „extrauterine Frühgeburt“ erst durch den Prozess der Enkulturation (über-)lebensfähig. Nach ca. einem Jahr hat der Säugling dann den Entwicklungsstand erreicht, mit dem Tiere bereits geboren werden. (vgl. Portmann 1951)

Der kulturanthropologische Begriff *Enkulturation* ist somit als Teil der Sozialisation zu verstehen, wobei Sozialisation als die Gesamtheit aller Lernprozesse definiert wird, die aus der wechselseitigen diskursiven Kommunikation des Menschen mit seiner Umwelt resultieren. Voraussetzung ist, dass das Individuum in der Lage ist, seine Sozialisation aktiv mitzugestalten, anstatt Opfer endogenen Reifungsprozesse oder gesellschaftlicher Prägung zu sein. (vgl. Tillmann 1997, S. 11ff.)

Die Familie ist die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz, die den Säugling auf dieser Welt positiv valorisiert, so sie ihn mit dem nötigen Schutz, Liebe,

Nahrung und Lernanlässen versorgt. Dieser Prozess in der ersten Phase der Sozialisation wird als *Soziabilisierung* bezeichnet, stellt somit die Basis für ein gesundes Urvertrauen in die Welt als auch sich selbst dar und ist damit auch das Fundament für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Erikson (1902-1994) beschreibt die psychosoziale Entwicklung des Menschen auf Basis der infantilen Sexualentwicklung nach Sigmund Freud (1856-1939) in einem *epigenetischen Modell* (1998). Als erste zu meisternde Entwicklungsaufgabe wird für das Säuglingsalter die Krise „Urvertrauen vs. Misstrauen“ angenommen. Getragen von dem oral-rezeptiven Gefühl des Versorgt- und Geborgenseins, kann das Kind eine erste rudimentäre Form der *Ich-Identität* entwickeln. In der Adoleszenz wird die Identitätsfindung dann explizite Entwicklungsaufgabe, indem die bisherigen Kindheitserfahrungen und -identifikationen modifiziert und schließlich integriert werden. In diesem Sinne ist die Soziabilisierung eng mit der Enkulturation vernetzt: zum einen hat die Soziabilisierung für die Kindesentwicklung eine wichtige Enkulturationsfunktion, zum anderen ist das elterliche Verhalten immer im kulturellen Kontext mit einzubeziehen.

John Locke (1632-1704)

aus: <http://www.spaceandmotion.com/philosophy-john-locke-biography.htm>

Erziehungsziele und -methoden sind von dem jeweiligen anthropologischen Bild abhängig, das die Gesellschaft vom Kind konstruiert. John Locke (1632-1704) verstand das Kind als ‚*tabula rasa*‘, das der Erziehung zur Menschwerdung bedürfe.

Im Gegensatz dazu sah Jean Jacques Rousseau (1712-1778) das Gute des Menschen in seinem Naturzustand begründet, wohingegen die Entstehung von Privateigentum und die sich daraus entwickelnde hierarchische Gesellschaft Ursache für Selbstsucht und Konkurrenzdenken sei. In seinem Werk *Émile ou de l'éducation* (Amsterdam 1762) wird daher eine von kulturellen Einflüssen abgeschottete Erziehung propagiert, um eine freie Entfaltung der urwüchsigen kindlichen Natur zu er-

möglichen. (vgl. Rousseau 1971)

In seiner Vorlesung über „Praktische Pädagogik“, 1803 durch Friedrich Theodor Rink in Königsberg herausgegeben, gehalten im Wintersemester 1776/77, hat Immanuel Kant (1724-1804) intensiver über seine Auffassung der ‚Erziehungs-

kunst’ reflektiert. Der 7. Absatz beginnt mit der wohlbekannten Definition über Erziehung:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ (Kant 1984, S. 29; s. auch Kant 1982, S. 11)

Allgemein hat Erziehung eine Verhaltensbeeinflussung und -änderung zum Ziel und ist damit im Vergleich zu der quasi beiläufig geschehenden Enkulturation intendiert.



aus: <http://jochenebmeier.files.wordpress.com/2008/11/rousseau-emile.jpg>

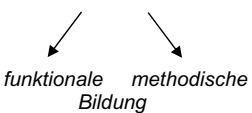
Im Laufe der Zeit wird das Kind immer unabhängiger und der für dieses Kind relevante Ausschnitt der Gesellschaft erweitert sich. Doch während Kinder früher in konzentrischen Kreisen ihre Umwelt erkundeten und sich vom Elternhaus ausgehend in die Nachbarschaft, das nächste Dorf und bis in die Stadt vortasteten, bringen die Medien heute die ganze Welt auf einen Knopfdruck ins Kinderzimmer. Sofern diese Eindrücke auf ihre Altersangemessenheit hin vorgefiltert und anschließend gemeinsam besprochen und reflektiert werden, können sich durch Fernseher und Internet durchaus neue Lernwelten eröffnen. Problematisch ist jedoch, wenn Medien die selbst gemachten Erfahrungen und Erkundungen ersetzen, die Kinder permanenter Reizüberflutung ausgesetzt sind und aufgrund

ihres Entwicklungsstandes das Gesehen nicht verarbeiten können. Welche Bedeutung den Medien für die Sozialisation zukommt, wird deutlich, wenn in diesem Zusammenhang von einer vierten Sozialisationsinstanz gesprochen wird.

Die Schule, als zweite Sozialisationsinstanz und Institution der Gesellschaft, sichert eine systematische Unterweisung in die Kulturtechniken und bereitet auf eine mündige Teilhabe an der Gesellschaft vor.

Émile Durkheim (1858-1917) deutete in seinem 1893 in Paris erschienenen Werk *De la division du travail social* den Staat – und somit auch den Stellenwert von Bildung und Erziehung als Grundsatz seiner soziologischen Methode – als Produkt einer vom „Kollektivbewusstsein“ gesteuerten Gesellschaft, deren primäre Aufgabe es ist, die gesellschaftlich-demokratische Grundordnung zu stabilisieren. Max Webers (1864-1920) Intention war ebenfalls die Stabilisierung der Gesellschaft unter der Prämisse eines von Tradierungen geprägten sozialen Handelns des von insbesondere religiösen Werten bestimmten Staates und des Individuums. Sein positivistisch geprägter Ansatz in der Soziologie war fast ausschließlich vom Denken und Handeln auf Vernunftbasis geprägt, einer Verhaltensänderung unter den Menschen, begründet auf rationalem Fundament. Dies würde die *Funktion von Schule* eindeutig reduzieren, nicht nur die Legitimation, sondern gerade auch Schulautonomie sollte eine gewichtige Schlüssel-funktion repräsentieren.

In der folgenden Tabelle sind die einzelnen Funktionen der Schule, sowie deren Bedeutung für die Gesellschaft aufgeschlüsselt, und es werden entsprechende Anforderungen für den Lehrer abgeleitet:

Funktionen der Schule	Bedeutung für die Gesellschaft	Anforderungen an den Lehrer
Sozialisationsfunktion	Vermittlung von sozialem Verhalten, Sozialkompetenz, soziokulturelle Tradierungen (Reproduktion) u. Normen der Gesellschaft	Normen verdeutlichen, Aushalten von Dissonanzen und Konflikten
Bildungsfunktion <i>formale Bildungstheorie</i> 	Entfaltung der geistigen (funktionale Bildung) und seelischen Kräfte/ Persönlichkeit (Begabungen), Bildungsinhalte, Entwicklung kritisch-konstruktiven Denkens, Selbstvertrauen u. personale Handlungskompetenz (methodische Bildung)	Kenntnisse und Einsichten anregen, Weltbegegnung herausfordern

Qualifikationsfunktion materiale Bildungstheorie 	Ausbildung, Aneignung von Wissen u. Kenntnissen, Fertigkeiten, gesellschaftliche, ökonomische Handlungskompetenz	Wissen vermitteln durch Neugier und Offenheit, Explorieren
Selektionsfunktion	Auslese nach Leistung, Begabung, Alter..., sozialen Chancen, berufliche Handlungskompetenz, Anforderungen der Berufs- u. Arbeitswelt	Nach gerechten und fairen Leistungskriterien zuordnen
Erziehungsfunktion	Erziehung zu Charakterstärke, Toleranz, politische Verantwortung, Moral, Mitmenschlichkeit, Sittlichkeit	Verstehen, Takt, Humor, Wertschätzung, Rollen- u. Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen
Allokationsfunktion	Zuweisung u. Steuerung von sozialen Positionen (s. Reproduktion/Selektion u. Legitimation) durch unterschiedliche Schultypen, Ausleseprüfungen, Leistungsfähigkeit, Internalisierung der Chancen- u. Begabungungleichheit	Fairness
Legitimationsfunktion	Stabilisierung der gesellschaftlich-demokratischen Grundordnung (Émile Durkheim – 1858-1917 [arbeitsteilige Gesellschaft, normativer Consensus], Max Weber – 1864-1920 [historische Legitimierung, Tradierungen, Stabilisierung der Gesellschaft]), rationaler Diskurs, Akzeptanz von Chancen- u. Angebotsunterschieden, Akzeptanz von ‚gerechter‘ sozialer Ordnung, ‚zufriedenes‘ Selbstbild (Degradierung)	Lehrertugenden, Autorität
Autonomiefunktion	Sicherung des eigenen ‚freien‘ Handlungsspielraumes mit eigenen Regeln, Schule als Hinterbühne, „heimlicher Lehrplan“ (J. Zinnecker), eigenes Profil, Verwaltung, Finanzierung	Selbstkritik, verantwortungsbewusstes und mündiges Handeln

aus: v. Carlsburg 2009, S. 99; vgl. Klafki 1994, S. 15-138; Jank/Meyer 2002, insb. Graphik, S. 213

Das eigentliche Wesen der Schule, Schule als Institution, liegt in der Qualität der Schüler-Lehrer-Interaktion. Die Kompetenz des Lehrers darf sich damit nicht nur auf fachliches Wissen beschränken. Vielmehr ist der Lehrer als ganze Person gefordert, um mit den Schülern in Beziehung zu treten und sich dabei auch selbst zur Disposition stellen zu können. Freudvolles und nachhaltiges Lernen kann nur auf der Basis gegenseitigen Vertrauens, Achtung und Toleranz stattfinden. Dazu gehören Selbstreflexion, Kongruenz und „pädagogischer Takt“,

Georg Kerschensteiner (1854-1932)
aus: Arnhardt/Reinert [v. Carlsburg] 2000, S. 195

wie ihn schon Johann Friedrich Herbart (1776-1841) einforderte. Erst unter diesen Voraussetzungen kann ganzheitliches Lernen stattfinden, das neben fachlichen gerade die sozialen Kompetenzen in den Lernprozess einbezieht.

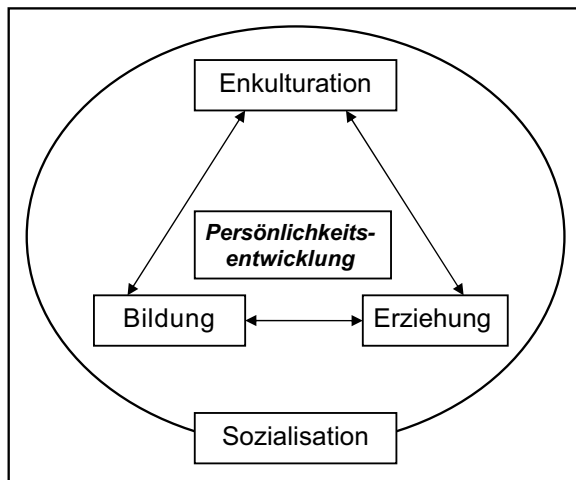
Dies sind keinesfalls neue Forderungen. Bereits am 12. Januar 1908 bemängelte Georg Kerschensteiner (1854-1932) in seiner Festrede, anlässlich des 162. Geburtstags von Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ die Unfähigkeit der Schule

zur emotionalen, sozialen Erziehung:

„Was aber unsere heutige Schule dem Kinde, wenn es ins Leben hinübertritt, nicht mitgibt, was sie weit mehr verkümmern läßt als fördert, das sind gewisse aktive Charakterzüge, die die meisten Kinder im Keime schon hatten, als sie in die Schule eintraten, den Mut der Selbstständigkeit, den Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, den Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen, die Lust, zu beobachten und zu prüfen, vor allem aber nicht nur um seiner selbst willen zu arbeiten, nicht bloß um selbst zu wachsen, um die anderen zu überflügeln, um Sieger zu werden im wilden Kampf des Lebens, sondern auch um die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit allen zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen.

Und so erhebt sich die Frage: Ist es nicht möglich, unsere heutige Schule so umzugestalten, daß sie ihre guten Eigenschaften nicht verliert, gleichwohl aber dem Wesen des Kindes mehr gerecht wird, und daß sie in ihm auch jene aktive Seelenverfassung entwickelt, die sie heute vernachlässigt, ja verkümmern läßt?“ (Kerschensteiner 1967, S. 403)

Eine diesen Forderungen entsprechend umgestaltete Schule leistet einen bedeutenden Meilenstein auf dem für das Kind so wichtigen Weg zu seiner Enkulturation, die sich nicht nur auf den offiziellen Bildungsplan beschränkt. Erziehung, Bildung und Enkulturation sind somit wechselseitig miteinander verbunden.



Im Zentrum der Sozialisation steht die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen. Sie wird beeinflusst von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die eine bedeutungsvolle Hilfe für das Hineinwachsen in die jeweilige Kultur darstellen und gleichzeitig selbst kulturell gefärbt sind. Der Mensch wird Teil der Gesellschaft und gewinnt dadurch Handlungskompetenz und Autonomie. Damit befähigt Sozialisation zu einer konstruktiven Balance zwischen Interdependenz und Autonomie.

Eine solche Balance gewinnt vor allen in der heutigen *Risikogesellschaft* an Bedeutung. Ulrich Beck (1991) beschreibt die heutige Individualisierung als ein Freisetzungsprozess des Menschen aus traditionellen Strukturen. Soziale Gemeinschaften wie die Familie, die Nachbarschaft oder die Kirchengemeinde, verlieren ihre Selbstverständlichkeit. Die neuen Netzwerke sind weniger determiniert und bindend, aber mit der Begrenzung geht auch ein Stück Sicherheit verloren; die freien Wahlfreundschaften müssen beständig gepflegt werden, um nicht einzuschlafen. Soziales Eingebundensein wird damit zu einer eigenverantwortlichen Aufgabe, die auch scheitern und zur sozialen Isolation führen kann. (vgl. Keupp 1994) Im Medienzeitalter wird dann etwa mit Internetfreundschaften versucht, die fehlenden realen Kontakte zu kompensieren, denn der Mensch ist auf soziale Anerkennung angewiesen. Identität kann nur in der Interaktion bestehen, sie ist von der Bestätigung durch andere abhängig. Soziale Kompetenzen sind somit zum einen Voraussetzung und zum anderen Folge des Enkulturationsprozesses.

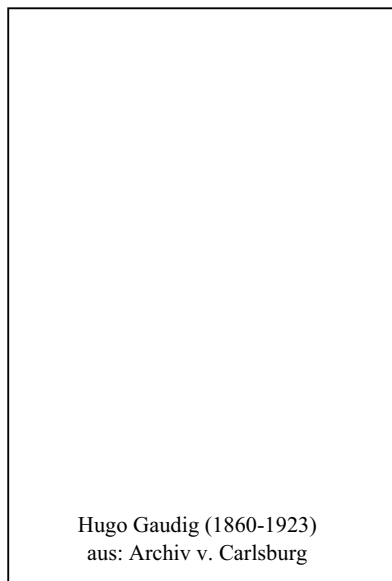
Für den Erwerb sozialer Kompetenzen spielen die Peers, als dritte Sozialisationsinstanz, eine große Rolle. Im Vergleich zu der Interaktion mit Erwachsenen

ist die Beziehung zu Gleichaltrigen symmetrisch, so dass ein größerer Freiraum zum Aushandeln von Rollen und Werten besteht. Bedingt durch die kognitive (Piaget) und moralische Entwicklung (Kohlberg) verändert sich im Grundschulalter die Beziehung der Kinder untereinander: Freundschaften werden beständiger, Reziprozität wird nicht mehr wörtlich, sondern als Prinzip im Sinne von Fairness und Vertrauen verstanden und geteilte Werte rücken in den Vordergrund. Während der Adoleszenz gewinnen Freunde immer mehr an Bedeutung. Die „Clique“ ermöglicht ein Gefühl der Geborgenheit bei gleichzeitigem Autonomieerleben, da sie zum einen Sicherheit und soziale Anerkennung spendet und zum anderen aber ausreichend Spielraum zur Selbstdarstellung und um Experimentieren mit sozialen Rollen lässt, und erleichtert damit wesentlich die Ablösung von den Eltern. Die Zusammengehörigkeit mit der eigenen Peer group und die gleichzeitige Abgrenzung von der älteren Generation sind wesentlich für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und zeigen sich auch äußerlich in Kleidung, Frisuren und Körperschmuck. Dabei kann es zu Konflikten zwischen der Anerkennung der Peer group und bisherigen gesellschaftlichen Werten kommen, wobei der Akzeptanz der Gruppe nicht selten die Priorität eingeräumt wird. Gruppenzwang, Intoleranz, physische und psychische Gewalt sind daraus resultierende Problemfelder.

Erikson (1998) beschrieb die Adoleszenz als ‚Krise zwischen Identität und Identitätsdiffusion‘, als ein psychosoziales Moratorium zur Findung der eigenen sozialen Rolle. Heute zieht sich aufgrund der verlängerten Ausbildungszeit diese Phase der Selbstfindung oftmals bis ins frühe Erwachsenenalter hinein, sofern es überhaupt noch möglich ist, einen festen Platz in der Gesellschaft zu finden. Stattdessen kann eine Vermeidung der Festlegung in der gegenwärtigen „fluiden Gesellschaft“ (Keupp) durchaus von Vorteil sein. Baumann bemängelt in seiner Theorie über das *nomadische Selbst* gerade diese fehlende Gebundenheit. Als Surrogate für herkömmliche Gemeinschaften nennt er den Zusammenschluss zu „Neostämmen“, die jedoch über keine klare „innen-außen“ Trennung verfügen und diese Unsicherheit oftmals mit Gewalt zu kompensieren versuchen. (vgl. Eikelpasch/Rademacher 2004, S. 49ff.) Auch Erikson erklärt die Cliquenbildung und die Voreingenommenheit Jugendlicher mit der Suche nach der eigenen sozialen Rolle. Zur Orientierung werden vorübergehend vereinfachte schwarz-weiße Bilder kreiert, die dann von der erworbenen Ich-Identität ersetzt werden sollten.

Die kulturelle Beeinflussung von Erziehung wurde bereits im Zusammenhang mit der Sozialisierung dargestellt. Ebenso ist auch der Bildungsbegriff kulturabhängig und dynamisch, wie aktuell in der Diskussion um den Kompetenzbegriff deutlich wird. Umgekehrt ermöglicht Bildung eine Reflexion über die im

Enkulturationsprozess erworbenen Deutungs- und Handlungsmuster. Ein solches Innehalten und Hinterfragen ist Voraussetzung für ein verantwortungsvolles



Hugo Gaudig (1860-1923)
aus: Archiv v. Carlsburg

und selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft. Erst ein derartiges Bildungsverständnis befähigt zum „Wissen wagen“, zur Mündigkeit, zum kritischen Hinterfragen und schließlich zur *Lebenskunst*. Lebenskunst im Sinne des kreativ-revolutionären Charakters nach Erich Fromm (1900-1980) beinhaltet eine lebensbejahende Selbstverwirklichung in der produktiven Bezogenheit zu den anderen. (vgl. Rissling 1991) Ein solcher Schüler kann durchaus auch unbequem sein, da er hinterfragt, enttarnt und konfrontiert; er benötigt einen Lehrer, der in der Lage ist, sich selbst zur Disposition zu stellen und Erziehung nicht mit Unterwerfung zu verwechseln. (vgl. Fromm 2010, S. 148ff.)

Auch der Reformpädagoge Hugo Gaudig (1860-1923) sah Schule als „Lebenssphäre“ der eigenständigen Persönlichkeitsentwicklung. Statt zum „Objekt“ pädagogischer Handlungsmodifikationen zu werden, müssten Schüler stets lebendes „Subjekt“ bleiben. (Gaudig 1923, S. 67)

Der Kulturkritiker und -reformator Friedrich Nietzsche (1844-1900) strebte einen verbindenden Kulturbegriff an, wie er ihn im antiken Griechenland zu sehen glaubte:

„Der Begriff der Cultur als einer neuen und verbesserten Physis ohne Innen und Aussen, ohne Verstellung und Convention, der Cultur als einer Einheit zwischen Leben, Denken, Scheinen und Wollen.“ (Nietzsche zit. nach Bürger 2011)

Im Gegensatz zu Locke, Rousseau oder Kant sah er dabei keinen Widerspruch zwischen Natur und Kultur.

P. Bürger dazu am 22.02.2011 im Deutschlandradio:

„Wie Nietzsche die Kultur nicht der Natur entgegensetzt, so auch nicht dem Leben und dem Wollen. Sie gilt ihm überhaupt nicht als eigenständiger, von der Lebenspraxis abgehobener Bereich, vielmehr besteht sie gerade in der Übereinstimmung der verschiedenen Sphären des Daseins.“ (Bürger 2011, S. 3)

Ein derartiges Einheitsgefühl findet sich nach Nietzsche vor allem im dionysischen Element der griechischen Tragödie. Damit wird die Sehnsucht nach Einheit zugleich zur ‚*Triebkraft des Verfalls*‘. (vgl. ebd.)

Ein reflektierter Umgang mit den eigenen kulturellen Verhaltensmustern ist auch in der Interkulturellen Pädagogik essenziell. Interkulturelle Pädagogik zeitigt im Zuge unserer Einwanderungsgesellschaft nicht mehr nur eine Randdisziplin einer Allgemeinen Pädagogik, sondern hat sich zu einer elementaren Querschnittsaufgabe über alle Teilbereiche hinweg etabliert. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet damit eine Bewussterwerdung der eigenen kulturellen Prägung, ein Eintreten für gleiche Rechte bei Anerkennung der kulturellen Besonderheit und die Fähigkeit zum interkulturellen dialogischen Verstehen. (vgl. Aurnheimer 2003) In diesem Zusammenhang ist der Begriff *Akkulturation* zu artikulieren, der den Veränderungsprozess von Gruppen und Individuen beim Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen beschreibt. Dabei werden nach Berry vier Akkulturationsmuster unterschieden (vgl. Dietrich/Selke 2007, S. 114ff.; Jaeger 2005, S.1ff.):

Mehrheitsgesellschaft	Beibehaltung der Herkunftskultur	Aufgabe der Herkunftskultur
Aufnahme durch die Mehrheitsgesellschaft	Integration	Assimilation
Ablehnung durch die Mehrheitsgesellschaft	Segregation	Marginalisierung

Es wird deutlich, dass die Verantwortung für eine gelungene Integration keinesfalls alleine den Migranten zugeschoben werden kann, sondern als wechselseitiger Prozess auch eine Aufnahmebereitschaft seitens der Mehrheitsgesellschaft impliziert. Eine solche Bereitschaft darf jedoch nicht im Sinne einer Assimilation an die Aufgabe der Herkunftskultur gebunden sein. (vgl. Dietrich/Selke 2007, S. 114ff.) Vielmehr ist ein demokratischer Differenzbegriff zu etablieren, wie ihn Annedore Prengel in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* fordert. (vgl. Prengel 1995, S. 166ff.)

Eine auf bedingungsloser Wertschätzung basierende Pädagogik, die Anerkennung nicht von (kognitiver) Leistung abhängig macht, sondern jedes Kind mit seinen individuellen Stärken und Schwächen annimmt, wäre die Voraussetzung für eine Schule, die Schüler zu selbstbewussten und verantwortungsvollen Persönlichkeiten erziehen möchte. Erst auf dem Fundament emotionaler Sicherheit können sich individuelle Interessen ausbilden, können Fehler gemacht und Fragen gestellt werden; Energie, die sonst aufgewendet werden muss, den eigenen Selbstwert zu schützen, kann in Lernprozesse investiert werden; an die Stelle se-

lektiver Wahrnehmung treten Kongruenz und Erfahrungsoffenheit. (vgl. Rogers 1985) Bildung wird zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung.

Literatur

- Ahrbeck, R.: Jean-Jacques Rousseau. Leipzig 1978.
- Alt, R.: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. 2. Berlin (Ost) 1971.
- Arnhardt, G./Hofmann, F./Reinert [v. Carlsburg], G.-B.: Der Lehrer. Bilder und Vorbilder. Donauwörth 2000.
- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt ³2003.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. ⁸1991.
- Bürger, P.: Friedrich Nietzsche – Der Reformator. Reformprojekt des Philosophs: Erneuerung der zeitgenössischen Kultur. 7 Seiten. Sendung des Deutschlandradio vom 27.02.11 (<http://www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/1397476/drucken/>) (27.02.11, 19.33 Uhr)
- Carlsburg, G.-B. v.: Enkulturation und Bildung für das Leben – Beispiel Schule. In: Carlsburg, G.-B. v.: Enkulturation und Bildung. Frankfurt 2009, S. 87-105.
- Dietrich, I./Selke, S.: Begleiten statt ausgrenzen. Baltmannsweiler 2007.
- Eikelpasch, R./Rademacher, C.: Identität. Bielefeld 2004.
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. ¹⁷1998.
- Fromm, E.: Haben oder Sein. München ³⁷2010.
- Durkheim, É.: De la division du travail social. Paris [1893; ⁷1960]; Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt a.M. ³1988.
- Gaudig, H.: Schule und Schulleben. Leipzig 1923.
- Gehlen, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek 1980.
- Geulen, D.: Das vergesellschaftete Subjekt: zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt a.M. 1977.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980.
- Jaeger, C.: Akkulturation auf Ebene des Verhaltens: Die Anwendung der Theorie des geplanten Verhaltens zur Vorhersage unterschiedlicher Akkulturationsmuster am Beispiel von russischen Aussiedlern und russisch-jüdischen Zuwanderern in Deutschland und Israel. Osnabrück 2005 (http://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2005072911/2/E-Diss_435_thesis.pdf) (24.02.2011, 09.55 Uhr)
- Kant, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, besorgt von H. Groothoff unter Mitwirk. von E. Reimers. Paderborn ²1982.
- Kant, I.: Über Pädagogik, hrsg. von H. Holstein. Bochum ⁵1984.
- Kerschensteiner, G.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In: Flitner, W. (Hrsg.): Die Erziehung. Pädagogen und Philosophen über die Erziehung und ihre Probleme. Bremen ⁵1967, S. 397-416.
- Keupp, H.: Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M. 1994; S. 336-350.