



International Dialogues on Education

Past and Present

2014, Volume 1, Number 2

SHOTTE

Internationalisation, Regionalisation and Localisation:
Reflections on Co-habitation in 'the Third Space' in Tertiary Education

НИКАНДРОВ

Российское общество сегодня в аспекте социализации молодёжи

SZASZKÓ

The Effects of the LLP Erasmus Mobility Programme
on Cultural Biases and Affective Attitudes

POTGIETER, VAN DER WALT & WOLHUTER

Das Verstehen des pädagogischen Dialogs
als Bedingung der Kriminalitätsbekämpfung

BAKALOVA / PÉREZ AGUILAR / BEUCHLING

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

www.ide-journal.org

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz and Erika Hasebe-Ludt

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 1, Number 2, 2014

Editorial	5-7
<i>Gertrude Shotte</i>	
Internationalisation, Regionalisation and Localisation: Reflections on Co-habitation in 'the Third Space' in Tertiary Education	8-13
<i>Н. Д. Никандров</i>	
Российское общество сегодня в аспекте социализации молодёжи	14-22
<i>Rita Szaszko</i>	
The Effects of the LLP Erasmus Mobility Programme on Cultural Biases and Affective Attitudes	23-33
4	
<i>Ferdinand Potgieter, Hannes van der Walt & Charl Wolhuter</i>	
Das Verstehen des pädagogischen Dialogs als Bedingung der Kriminalitätsbekämpfung	34-46
<i>Marina Bakalova / Darling Pérez Aguilar / Olaf Beuchling</i>	
Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen	47-54

Editorial

Dear Authors and Readers,

the first issue of the e-journal „International Dialogues on Education: Past and Present“ received an unexpectedly high and positive response. The *Statistics for ide-journal.org (2014-01)* already recorded 7.500 individual visitors from all over the world with the first issue.

In our comments *About the Journal* we have declared our main objectives. Multilingualism, internationalism, and interdisciplinarity are named as the journal's main characteristics, among others. As previously, manuscripts submitted for publication can be written in English, Russian or German. Translation and proofreading by education scholars from Russia, Canada, the USA and Germany will guarantee high mother-tongue-like quality. The publishers are also considering adding other languages, particularly Spanish and Chinese.

Based on the existing interest, for this current second issue and also the third issue, to be published at the end of November, we are keeping the broad thematic orientation of educational developments from historical, international-comparative and intercultural perspectives.

We look forward to many more high-quality manuscripts in English, Russian or German on themes that are pertinent for educational research and practice. Please adhere to the formal stylistic recommendations under <http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>.

We are always pleased to answer your editorial questions.

The Editorial Board (<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>) wishes you all the best and much success.

Дорогие авторы, дорогие читатели,

первый номер электронного журнала «Интернациональные диалоги в образовании: прошлое и настоящее» получил неожиданно высокий и положительный резонанс. *Statistics for ide-journal.org (2014-01)* уже зарегистрировал для первого номера свыше 7.500 индивидуальных посетителей со всего мира.

В примечаниях «О журнале» мы представили наши главные задачи. Здесь многоязычность, интернациональность и междисциплинарность названы в качестве фирменных знаков журнала. Рукописи, которые предлагаются к публикации, могут выходить в свет на английском, русском или немецком языках. При этом переводы и правка, выполненные учеными в области образования из России, Канады, США и Германии, гарантируют высокий уровень. Издатели планируют, кроме этого, включение других языков, в частности испанского и китайского.

Ввиду актуального интереса мы сохраняем для настоящего второго номера и для третьего номера, выходящего в конце ноября 2014 года, широкую тематическую

ориентацию на развитие образование в исторической, международно-сравнительной и межкультурной перспективе.

Мы будем рады качественным рукописям на английском, русском или немецком языке по темам, которые волнуют науку и практику в области образования. Обращайте при этом внимания на формальные рекомендации в разделе «Указания для авторов» (<http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>).

Мы охотно ответим Вам на редакционные вопросы.

Редакция (<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>) желает Вам всего хорошего и больших успехов!

Liebe Autorinnen und Autoren liebe Leserinnen und Leser,

die erste Ausgabe des e-Journals „International Dialogues on Education: Past and Present“ hat eine unerwartet hohe und positive Resonanz gefunden. Die *Statistics for ide-journal.org (2014-01)* nennen für die erste Ausgabe bereits über 7.500 individuelle Besucher aus aller Welt.

In den Anmerkungen *About the Journal* haben wir unsere hauptsächlichen Anliegen dargestellt. Dort sind unter anderem Mehrsprachigkeit, Internationalität und Interdisziplinarität als Markenzeichen des Journals genannt. Manuskripte, die zur Veröffentlichung angeboten werden, können weiterhin in Englisch, Russisch oder Deutsch verfasst sein. Dabei garantieren Übersetzungen und Korrekturen durch Bildungswissenschaftler aus Russland, Kanada, den USA und Deutschland ein hohes muttersprachliches Niveau. Die Herausgeber erwägen zudem die Aufnahme weiterer Sprachen, insbesondere Spanisch und Chinesisch.

Angesichts der aktuellen Interessenlage behalten wir für die nun vorliegende zweite Ausgabe und auch noch für die Ende November 2014 erscheinende dritte Ausgabe die weite thematische Orientierung auf Bildungsentwicklungen in historischer, international-vergleichender und interkultureller Perspektive bei.

Wir freuen uns auf weitere, qualitativ überzeugende Manuskripte auf Englisch, Russisch oder Deutsch zu Themen, die die Bildungsforschung und Bildungspraxis bewegen. Beachten Sie dabei bitte die formalen Empfehlungen unter <http://www.ide-journal.org/instructions-to-contributors/>.

Wir beantworten gern Ihre redaktionellen Fragen.

Die Redaktion (<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>) wünscht Ihnen alles Gute und viel Erfolg!

编者的话

尊敬的读者、作者朋友们，大家好，

第一期的网络杂志，“国际教育论坛：昨日与今日”取得了一个意想不到的积极反响。根据本杂志的统计数字显示（2014年1月），来自全世界7.200余位的读者阅读了第一期的内容。

在“关于本杂志”一栏中，列举了本刊物的侧重点。多语种，国际化，跨界性是我们杂志的一大特色。您打算提供发表的文章可继续用英，俄，德这三种语言来撰写。在文章的翻译和修改方面，来自俄罗斯，加拿大和德国的教育学学者向您确保一个具备母语水平的准确度。此外，编者还计划添加新的语种，特别是西班牙文及中文。

在出版的第二期内容里，我们保留了当前的一些主题兴趣。并将在今年11月底出版的第三期中，继续从历史性的，跨国比较的，以及跨文化比较的视角来拓宽我们的主题方向。

我们期待着把具备较高水准的且有利于推动教学研究，以及教育实践的英文，俄文，或德文的原稿进行出版。关于在文章格式上的一些建议，请您参见“对作者的要求”一栏。若您在文章格式上有什么问题，欢迎与我们联系。

主编人员诚祝您一切顺利！

(<http://www.ide-journal.org/editorial-board/>)



Gertrude Shotte (United Kingdom)

Internationalisation, Regionalisation and Localisation: Reflections on Co-habitation in ‘the Third Space’ in Tertiary Education

Summary: The main aim of the paper is to explore the likelihood of tertiary education, at the tertiary level educational institutions in the Caribbean, including University of the West Indies (UWI), making educational gains in ‘a third space’ where the principles of internationalisation, regionalisation and localisation cohabit. To strengthen the discussion, the paper identifies and briefly explains the global ‘scapes’ that inspire and sustain intellectual capacity. It next presents an overview of tertiary education in the Caribbean, and it then introduces Henry’s (2012) ‘internationalisation spirit’ and George and Lewis’ (2011) ‘creation of a third space’. Finally it scrutinizes the interconnectedness of the concepts with regard to ‘cohabiting and making educational progress in ‘a third space’’. The paper acknowledges the intricate relationship that exists between internationalisation, regionalisation and localisation; so following the ‘Methodology’ section, it gives some details about how these are conceptualised within given contexts.

Резюме: Главной целью данного исследования является выяснение возможности получения высшего образования в учреждениях региона Карибского моря, в частности, в Университете Вест-Индии (УВИ) и изображение положительных сторон образования, которые имеются в «третьем пространстве», там, где сходятся принципы интернационализации, регионализации и локализации. Для усиления настоящей дискуссии данная статья идентифицирует и кратко объясняет глобальные «ландшафты», которые инспирируют и сохраняют интеллектуальные способности. Затем дается обзор высшего образования в регионе Карибского бассейна, и предпринимается попытка введения в «Дух интернационализации» Генри (2012) и ‘создание третьего пространства’ Джорджа и Люиса (2011). Наконец, проверке подвергается структурирование концепций в отношении «прогресса в области образования посредством встречи в третьем пространстве». Статья доказательно обосновывает сложное отношение между интернационализацией, регионализацией и локализацией, и в разделе «Методология» она показывает некоторые детали, как они существуют внутри указанных взаимосвязей.

Zusammenfassung: Hauptziel dieser Untersuchung ist es, die Wahrscheinlichkeit von Hochschulbildung an Einrichtungen in der Karibik, darunter an der University of the West Indies (UWI), zu erkunden und Bildungsgewinne darzustellen, die in "einem dritten Raum" möglich sind, dort, wo Grundsätze der Internationalisierung, Regionalisierung und Lokalisierung zusammentreffen. Um die Diskussion darüber zu verstärken, identifiziert und erklärt dieser Artikel kurz die globalen "Landschaften", die intellektuelle Fähigkeiten inspirieren und erhalten. Dann wird ein Überblick über die Hochschulausbildung in der Karibik gegeben, und es erfolgt eine Einführung in Henry's "Internationalisation Spirit" (2012) und George und Lewis' 'creation of a third space' (2011). Schließlich wird die Vernetzung der Konzepte in Bezug auf "Bildungsfortschritte durch Begegnung in einem dritten Raum" auf den Prüfstand gestellt. Der Artikel belegt die komplizierte Beziehung zwischen Internationalisierung, Regionalisierung und Lokalisierung, und er zeigt im Abschnitt „Methodologie“ einige Details, wie diese innerhalb der gegebenen Zusammenhängen konzipiert sind.

The Methodology

The paper utilises a literature-based methodological approach. This approach should not be viewed as using the literature as a process of empirical research, but rather as an approach “where existing literature is the population” (Comerasamy, 2012). It is from this ‘population’ that the researcher gets the all information he/she needs for data-collection and analysis. Unlike the meta-analysis approach that focuses “on data, as reflected by the operationalization of variables, the magnitude of

effect sizes, and the sample sizes”, this ‘narrative review’ method is of a qualitative nature (King & He, 2005, p. 670). The area of concern is on the conclusions that are reached from the various studies that researchers have conducted and from other narrative reviews. Still, this literature-based approach can be used “to build a scientific knowledge base” (Rumrill & Fitzgerald, 2001, pp.165-170). Employing Rumrill & Fitzgerald’s general guidelines on how this type of research should be conducted, for this paper, having identified the area for research and decided on what should be included, I next selected studies that relate to this area and identified themes that have emerged from the selected studies. I then analysed the selected studies and other narrative reviews and made inferences from them.

Like all other data-collection methods, the literature-based approach has its limitations. Because it is characterised by qualitative design principles, the issue of subjectivity surfaces with regard to determining which studies to select, how they are analysed and how conclusions are drawn. There is also the question of researcher bias because of personal experiences and/or the area of expertise. This can lead to the possibility of making incorrect assertions, or even making erroneous inferences. Rumrill & Fitzgerald note another problem that can surface - determining and integrating possible complex interactions when a large set of studies is involved (ibid). In carrying out research for this paper, I was mindful of the demerits of the literature-based approach used, and therefore took care to keep them at as low a level as possible.

Conceptual Notions

Internationalisation, regionalisation and localisation are the key concepts that feature in this paper. Because of their special relationship with globalisation, this concept will also be in focus.

Internationalisation: Over the past decade or so, internationalisation has been linked to, and explained from a Higher Education (HE) perspective (Wang, 2002; Qiang, 2003; Jones & Brown, 2007; Fielden, 2008). A popular conceptualisation comes from Knight (2004, p. 7) who advances that when universities make a deliberate effort to “integrate an international dimension” into their teaching learning and research activities and service functions, this gives them an international stance. This suggests that universities remain nationalised or localised if they do not integrate international dimensions. But generally, research activities at universities, which include knowledge expansion, do give them an international outlook, however ‘small’. It seems then, that it is the extent to which they embrace integration that gives them an internationalised status. Kishun (2007, p. 463) asserts that national or local policies are quite useful “in providing a broad framework within which a higher education sector can strategically develop to take advantage of opportunities to internationalise”. Bringing UWI in the frame, as a regional institution, it becomes an imperative for it to be fully regionalised while taking advantage of opportunities to internationalise.

Regionalisation: To take the ‘sting’ from the task of defining a very complex concept, I begin with explaining what region *means* in its simplest sense. Geographically, it is a group of countries in the same area, as in the Caribbean Region. Much more involved is regionalisation which Hurrell (2007, p. 4) explains as: the “societal integration and the often undirected process of social and economic interaction”. The economic link is instructive as this seems to have given rise to regionalism which is markedly different to regionalisation. Regionalism is “the formal process of intergovernmental collaboration between two or more states” (Ravenhill, 2008, p. 174). The main difference here appears to be in the ‘official’ and ‘unofficial’ nature of the interactions. Beeson (2007, p. 5) share a similar view by emphasizing that the latter is the set of conscious activities carried out by states within a region to cooperate while the former is a less conscious process which

is the outcome of these states policies.

To return to the economic link mentioned in the previous paragraph, the 1980s economic downturn caused Caribbean regional economies to slide into deep recession (Miller, 1992, p. 28). Educational progress was retarded. It was by means of 'Regionalism' that new educational policies and programmes were endorsed and subsequently implemented across the entire Caribbean region (CARICOM Secretariat, 1993, p. 69). Regionalism is defined as:

A way of doing, thinking, feeling, which seeks to identify, give meaning to, acknowledge the integrity of common and unique Caribbean Communities, and also to pool these various experiences obtained from institutions and from persons in order to compel an action (CARICOM Secretariat, 1993, p. 5).

Regionalisation too played a significant part in effecting social and economic interaction throughout the region. The 'new wave of regionalism' that is dominating the nations' agenda is tightly knotted to the "current transformation of the world, especially globalisation" (Söderbaum and Sbragia, 2010, p. 9). This can greatly compromise national and local values and traditions.

Localisation: Explained in layman's terms, to localise is to be converted into local with reference to one's outlook and actions within a specific area. Used in this context, localisation is tied to traditions and culture; so phrases such as 'local food', 'local church' and 'local music' are common expressions in Caribbean societies. 'Native', 'indigenous' and 'national' also represent 'local' where 'local' is a subset of 'national'. It is probably in this sense that 'local' has gained a meaning of its own, outside of academic circles (Jean-Sebastien, 2009; Waters, 1995). And, as George and Lewis (2011, p. 722) point out, "local knowledge" does not get the attention it deserves in on national, regional and international education agendas. The irony here is that particular local activities are often seen as reflections of the overall national purpose. Still, internationalisation, regionalisation and localisation are linked on global levels.

Globalisation: For this paper, to explain globalisation, I borrow a conceptualisation from Maringe, Foskett and Woodfield (2013) who see globalisation as: "a term describing world-scale transformations taking place in the political and ideological, the technical and economic, and the social and cultural aspects of life" (p. 12). Globalisation has positive and negative consequences (Chirico, 2014; Steger, 2003), but either way no nation is immune to its impact because of the power of its 'flows'.

Global 'Scapes'

Appadurai (1996) identified five 'scapes' – ethnoscape, technoscape, finanscape, mediascape and ideoscape. These are factors that contribute to the global flow of ideas and information. They are not static but continue to evolve to fit the various situations in which they operate. There is an inextricable relationship between the scapes. Ethnoscape has to do with global migratory patterns; technoscapes employ technology to link people of all cultures together; this second scape is closely tied to the economy that goes up and down at will, hence the finanscapes; mediascapes bring about information flows via media outlets such as television, radio and newspaper; and ideoscapes "centre on the ideologies of a government and those that oppose it and is highly dependent on the context of the spectator" (Hogan, 2010). The interaction between the different scapes and the perceptions formed about peoples and global cultures all have serious implications for education activities around the world.

Tertiary Education

The focus here is on the Caribbean. Professor Andrew Downes, UWI, explains tertiary education this way: “all post secondary education consisting of a mix of private and public universities, colleges, technical and vocational institutes/colleges/polytechnics and professional schools offering certificates, diplomas and degrees” (Downes, 2013). UWI is the Regional University with four campuses – Mona, Jamaica; Cave Hill, Barbados; St. Augustine, Trinidad and Tobago; and the Open Campus that operates in sixteen countries in the English-speaking Caribbean. This position gives UWI much responsibility in sustaining tertiary education programmes in the Region. An objective of UWI Tertiary Level Institutions Unit (TLIU) is: “to design, procure funds for and manage special projects to address identified tertiary education development needs” (UWI, 2014). Enhancing the capacity of regional TLIUs and managing the processes between them will assist in cultivating an ‘internationalisation spirit’.

An ‘Internationalisation Spirit’

The ‘internationalisation spirit’ is more than establishing international links and partnerships. The goal should be to go beyond what is expected, that is, to meet, and exceed international standards. When this is done then UWI would be in a position to establish an international reputation that is based on quality. But having this reputation is insufficient if UWI **should** maintain a very high status with regard to international engagement with other universities. What is needed is to saturate the institution with high quality educational activities that have robust international dimensions. This is what having an ‘internationalisation spirit’ entails (Henry, 2012). Mr. Sharan Chandradath Singh, Director, Office of Institutional Advancement and Internationalisation, UWI, St. Augustine, adopts a similar stance by noting:

Our regional character will be the basis for our international engagement. The UWI is unique in the global setting (its regional reach, its areas of focus, its history, its dominant role in Caribbean society) ... We understand and have embraced this uniqueness and it is on this basis that we will engage the rest of the world to collaborate and compete (cited in Henry, 2012).

To underline its commitment to cultivating ‘an internationalisation spirit’, UWI established the Office of Regionalisation and Internationalisation (ORI) to oversee international affairs. Dr Fisher, Director of the International Office, sees ORI as “an advocate for the things we need to do to become further internationalised” (cited in Henry, 2012). But how can this attitude facilitate operating within ‘a third space’?

The ‘Third Space’

The international, the regional and the local each has special features but each shares a complex interrelationship that is framed by ‘cultural hybridity.’ Herein lies the ‘third space’. George and Lewis (2011, p. 725) assert: “it is in this third space that there are possibilities for the transformation of different strands of knowledge into new hybrid understandings”. With reference to education, it is in this ‘third space’ that indigenous knowledge can gain prominence in institutions’ curricula. To cite an example, the primary school Social Studies syllabus has as one of its theme, ‘Interdependence of World Peoples’. This can be developed from local, regional and international perspectives, thus providing a ‘global’ foundation for understanding similar themes at secondary and tertiary levels. The situation provides many educational opportunities for internationalisation,

regionalisation and localisation to cohabit in 'a third space'.

Concluding Remarks

The paper considered this question: What are the possibilities for tertiary education in the Caribbean to make educational gains in 'a third space' where the principles of internationalisation, regionalisation and localisation cohabit? Initial impressions from the analysis show that different types of relationships exist between the interacting elements and that the resulting dialectics are just as useful for tertiary education advancement, as the mutual alliances.

The Caribbean is in a unique position where 'small', as far as land mass is concerned, can be used as an advantage. The Caribbean's history with its European colonisers, particularly England, France, Spain and Holland has always kept islanders linked, visibly or invisibly, by an 'international thread' to these countries. Another 'international thread' is attached from the English-speaking Caribbean to the Commonwealth. A similar thread links the Caribbean to North America where funding agencies have played a significant role in its education expansion programmes. Moreover, there are strong ties with Latin America; not in the way that the literature often groups Latin America and the Caribbean together as if they were literally one and the same thing, but historically and geographically (where the common denominator is the shores of the Caribbean Sea). The countries also experience various types of connections made via educational institutions and other regional organisations. Besides, each country has its unique 'local' story.

The introduction of indigenous knowledge into the formal education systems, and aligning it to regional educational activities can only serve to strengthen the case for cultivating an 'internationalisation spirit'. This very framework clearly demonstrates that internationalisation, regionalisation and localisation cohabit in 'a third space' with strong possibilities of making educational advancement.

* * *

Note: This article is a reversed version of the author's contribution to: Popov, N.; Wolhuter, C.; Skubic Ermenc; Hilton, G.; Ogunleye, J.; Chigisheva, O. (Eds.): *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens. BCES Conference Books. Volume 12*. Sofia (Bulgaria): Bulgarian Comparative Education Society, pp. 326-332.

References

- Appadurai, A. (1996): *Modernity at Large Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Beeson, M. (2007): *Regionalism and Globalization in East Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- CARICOM Secretariat (1993): *The Future of Education in the Caribbean*. Georgetown: CARICOM Secretariat.
- Chirico, J. (2014): *Globalization: Prospects and Problems*. London: Sage.
- Comerasamy, H. (2012): Literature-based Research Methodology. In: http://www.slideshare.net/huguette_comerasamy/literature-based-research-methodology. Accessed February 2014.
- Downes, A. (2013): Financing Tertiary Education in the Caribbean: The Case of the University of the West Indies. In: <http://www.caribank.org/uploads/2013/05/The-Case-Study-of-UWI.pdf>

- Accessed February 2014.
- Elkins, Z. & Simmons, B. (2005): On Waves Clusters and Diffusion: A Conceptual framework. In: *Annals of the American Academy of Political Social Sciences*, pp. 598, 33–51.
- Fielden, J. (2008): *The Practice of Internationalisation: Managing International Activities in UK Universities*. London: UK Higher Education Unit.
- George, J. & Lewis, T. (2011): Exploring the Global/Local Boundary in Education in Developing Countries: The Case of the Caribbean. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), pp. 721–734.
- Henry, J. (2012) Internationalisation Spirit. In: <https://sta.uwi.edu/pelican/features/article1.asp> . Accessed February 2014.
- Hogan, A. (2010): Appadurai's 5 –scapes.
<https://www.amherst.edu/academiclife/departments/courses/1011F/MUSI/MUSI-04-1011F/blog/node/229354> . Accessed February 2014.
- Hurrell, A. (2007): *One World? Many Worlds? The Place of Regions in the Study of International Society*. *International Affairs* 83(1), pp. 127–146.
- Jones, E. & Brown, S. (Eds.) (2007): *Internationalising Higher Education*. London: Routledge.
- Jean-Sébastien, G. (2009): What is Global and What is Local? A Theoretical Discussion Around Globalization. *Parsons Journal for Information Mapping*, 1(2), pp. 1–16.
- King, W. & He, J. (2005): Understanding the Role and Methods of Meta-Analysis in IS Research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16 (1), pp. 665–686.
- Kishun, R. (2007): The Internationalisation of Higher Education in South Africa: Progress and Challenges. *Journal for Studies in Higher Education*, 11 (3/4), pp. 455-469.
- Knight, J. (2004): Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), pp. 5-31.
- Maringe, F., Foskett, N. and Woodfield, S. (2013): Emerging Internationalisation Models in an Uneven Global Terrain: Findings from a Global Survey. *Compare*, 43(1), pp.9–36.
- Miller, E. (1992): *Education For All: Caribbean Perspectives and Imperatives*. Washington D.C.: Inter-American Development Bank.
- Qiang, Z. (2003): Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in America*, 1(2), pp. 248-270.
- Ravenhill, J. (2008): *Global Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rumrill, P. & Fitzgerald, S. (2001): Speaking of Research: Using Literature Reviews to Build a Scientific Knowledge Base. *Work*, 16(2), pp. 165–170.
- Söderbaum, F. & Sbragia, A. (2010): EU Studies and the 'New Regionalism': What can be Gained from Dialogue? *Journal of European Integration*. 32(6), pp. 563–582.
- Steger, M. (2003): *Globalisation: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- UWI (2014): Tertiary Level Institutions Unit (TLIU).
<http://www.cavehill.uwi.edu/administration/tliu.asp> . Accessed February 2014.
- Wang, Y. (2002): *Massification, Internationalisation, networking and Corporatisation of Higher Education: International Comparative Perspectives*. Beijing: Yunnan University Press.
- Waters, M. (1995): *Globalization* (1st Edition). London: Routledge.

About the Author

Dr. Gertrude Shotte, lecturer, School of Health and Education, Middlesex University, London, United Kingdom. Contact: g.shotte@mdx.ac.uk



Н. Д. Никандров (Россия)

Российское общество сегодня в аспекте социализации молодёжи

Резюме: Современная практика воспитания и социализации молодежи в России признается важной стороной развития общества. Вместе с тем успешности этой практики мешает несогласованность действий институтов социализации и воспитания. Проанализированы конкретные примеры такой несогласованности, содержательные послы в средствах социализации и воспитания. Обоснована необходимость программирования соответствующих процессов в обществе при учете различия интересов различных его групп и субъектов. В контексте статьи также названы различия между Россией и США по отношению к социализации молодежи.

Summary: In Russia, current practices in the education and socialization of the young are recognized as important parts of societal development. However, the success of such practices is made difficult through uncoordinated actions by socializing and educational institutions. Specific examples of such inconsistencies are analyzed along with the content of messages in respective materials pertaining to essential promises through media socialization and education. The necessity of programming of relevant societal processes is described, with consideration of differences in the interests of various groups and subjects. The article also discusses differences between Russia and the USA with regard to the socialization of the young.

Zusammenfassung: Die gegenwärtige Praxis der Erziehung und Sozialisation junger Menschen wird in Russland als eine wichtige Seite der Entwicklung der Gesellschaft anerkannt. Erfolge dieser Praxis werden jedoch durch unkoordinierte Aktionen von Sozialisations- und Erziehungseinrichtungen erschwert. Analysiert werden spezifische Beispiele solcher Inkonsistenzen und inhaltlichen Botschaften in den entsprechenden Materialien. Der wesentliche Versprechungen in der Mediensozialisation und Bildung. Dargestellt wird die Notwendigkeit der Programmierung relevanter Prozesse in der Gesellschaft, unter Berücksichtigung der Unterschiede in den Interessen der verschiedenen Gruppen und Subjekte. Im Kontext des Artikels werden auch Unterschiede zwischen Russland und den USA hinsichtlich der Sozialisation Jugendlicher erörtert.

14

Весь ход истории свидетельствует о том, что гражданское воспитание молодежи совершенно необходимо для успешного развития государства и общества. Что такое успех, в каком направлении развитие считается желательным – это определяет власть, в развитом гражданском обществе – это общество и власть путем своего рода диалога. При этом возможна и консолидация общества на основе разрушительных, иногда человеконенавистнических идей; примером является Германия времен фашизма. Но во всех случаях важной предпосылкой такой консолидации, успешной (берем ли мы это слово в кавычки или нет) является согласованное воздействие институтов воспитания и средств социализации (воспитания жизнью в самом широком ее понимании). Посмотрим с этих позиций на современную Россию и ее недавнюю историю.

Ход времени уже превратил в историю – пусть недавнюю – события в России 1990-х годов, которые все чаще называют «лихими девяностыми». Судя и по этому популярному обозначению, и по результатам социологических опросов (Граждане новой России ..., 2005) для большинства населения России итоги этих «лихих» годов далеко не соответствуют ожиданиям. Более того, когда задаются вопросы о том, чем россияне гордятся и чем стыдятся в своей истории, то выясняется, что гордятся они довольно давними достижениями нашей страны – досоветскими и советскими, а эпохи Ельцина стыдятся

больше, чем любой другой в нашей непростой истории.

И это легко понять. В конце 1980-х – начале 1990-х годов Россия пережила шоковую терапию. Прежде всего, конечно, в экономическом отношении. Основная часть населения была различными способами лишена своих сбережений, небогатая, но с точки зрения социальной защищенности достаточно стабильная жизнь ушла в прошлое, большинство работников бюджетной сферы стали получать зарплату ниже прожиточного минимума, часто с задержками, стала реальностью безработица. Все это коснулось и тех людей, которые по советским меркам могли считаться вполне обеспеченными – например, военных, «остепененных» вузовских преподавателей и научных работников. По данным стабильного учебника, за годы реформ уровень жизни понизился у 60% россиян, остался неизменным у 25-30%, повысился у 15-20%, заметно повысился у 3-5% (Социальная политика, 2003, с. 257), при этом всеми отмечается большая дифференциация доходов. Этот относительно невысокий уровень жизни, который еще прежний Президент страны, ныне Председатель Правительства В.В.Путин жестко обозначил как проблему бедности, приводит и к демографическим проблемам, об остроте которых он также не раз говорил.

Следствием экономического шока было тоже шоковое, разумеется, не одномоментное, но очень быстрое изменение ценностей общества. Разными способами народу стали объяснять, что каждый должен сам заботиться о себе, что надежда на защиту и помощь государства – на его «патерналистскую» роль – есть признак незрелого государства и незрелых граждан, что в цивилизованном (непонятно, каком, но понятно, что не нашем, не российском) обществе не так, что коллективизм должен уступить место индивидуализму, что негоже выбирать в жизни дешевую колбасу, если непременно альтернативой ей является личная свобода и так далее.

15

Тогда появились, а сейчас продолжают появляться книги, где даются вполне конкретные советы о том, как стать богатым, успешным, конкурентоспособным, как перестать при этом особенно задумываться о благе ближнего, что только мешает собственному успеху (Боровой, 2004; Вагин, 2002; Коноваденко, 2002; Попов, 2002; Правдина, 2004; Свияш, 2003 [и многие, многие другие]).

Ретроспективно глядя на те времена и дела, авторы и исполнители реформ считают, что при минимальных недостатках все было сделано как надо (Гайдар, 1996; Ослунд, 2003; Приватизация, 1999). Не сожалеть же, на самом деле, о каких-то миллионах людей, раньше времени ушедших на тот свет и не появившихся на этот!

С тех пор прошли годы. Рождаются новые люди, взрослеют малыши, дети постарше становятся подростками, юношами и девушками, вступает в сознательную жизнь молодежь. Эти люди социализируются, т.е. становятся частью общества в совершенно иной системе ценностей. Социализация включает не только образование (с его составными частями воспитанием и обучением), но и влияние жизни во всей полноте сознательно учитываемых и случайно возникающих факторов. От того, насколько скоординированной, или, во всяком случае, непротиворечивой оказывается вся система этих влияний, зависит, какими будут люди.

Каналы, средства социализации разнообразны. Это, конечно, образование, включающее воспитание и обучение. Начнем с него не потому, что оно является главным средством социализации, если вообще можно говорить о каком-то «главном» средстве. Напротив, даже по времени, которое современный подросток проводит у телевизора и которое превышает

время пребывания в школе (Образование, 2000; Собкин и др., 2005), легко предположить трудности школы в ее стремлении сеять разумное, доброе, вечное. Кроме того, телевидение, массовая культура, реклама и прочие каналы социализации используют технические возможности, намного превосходящие возможности школы.

Определенные риски несет в себе содержание образования, прежде всего гуманитарных дисциплин. Сильной стороной советской школы всегда было высокое качество естественнонаучного образования. При этом определенные недостатки нашего гуманитарного образования в смысле содержания частично компенсировались тем, что оно работало в координации, практически в унисон с системой образования. Это вело к известному единообразию, школьники и студенты недополучали некоторого содержания, табуированного по идеологическим соображениям. Но вместе с тем было невозможно и то, чтобы на уроках и лекциях по литературе или по истории давалось содержание, которое ставилось под сомнение или полностью опровергалось доступными вне программы литературой, кино, театром, телевидением. А высокая классика в те годы не только была доступна, но и пропагандировалась.

Сейчас ситуация резко изменилась. Гуманитарным дисциплинам, искусству приходится бороться за свое место в школьной программе. Содержание, конечно, частично определяется этой программой. Но та свобода, с которой современный российский учитель может отбирать и интерпретировать материал, была в России невозможна ни в советское, ни в досоветское время. Более того, в США, например, и сейчас совершенно немыслима ситуация, когда трудные моменты истории страны получали бы в учебниках, да, как правило, и на уроках не общепринятое, не патриотическое толкование. Нет в США и такого разнообразия учебников истории, как в современной России.

16

История, обществознание - пожалуй, самые «чувствительные» предметы школьного цикла в смысле гражданского воспитания. Но и в целом гуманитарную часть школьной программы нельзя признать достаточной. Это, по мнению педагогической и родительской, да и всей общественности было одним из самых уязвимых недостатков федерального стандарта старшей школы. Чрезвычайно важно и то, что во всех последних документах о научных приоритетах России о гуманитарной проблематике также не говорится достаточно ясно. А патриотическое, гражданское сознание формируется прежде всего предметами гуманитарного цикла, и научной основой является исследование гуманитарных проблем. При недостаточности того и другого подлинного человека, гражданина с высоким уровнем духовности и патриотизма воспитать невозможно.

Вредоносны в смысле нравственного воспитания и многие тексты, печатные и не напечатанные, которые вполне можно назвать непечатными. Примеры подобного рода текстов легко найти в телепрограммах, фильмах, книгах, а теперь, к сожалению, и в театральных постановках, причем классических, но искаженных до неузнаваемости.

Отвлечемся от возможных личных обид, которые способны нанести любители «черного пиара», и вспомним о вреде общественном. Например, о вреде агрессивной рекламы пива, мнение о которой совпадают практически у всех, кроме производителей пива и рекламы, имеющих от этого непосредственную прибыль. В то же время, казалось бы, есть чисто конституционное положение, которое могло бы прийти на помощь, и не только в борьбе с рекламой пива. Это – статья 55 нашей Конституции, п.3 которой гласит, что «Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в

той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.

Помимо недостаточности гуманитарной части образования есть еще одна трудность воспитания по сравнению с социализацией. Воспитание во многом опирается на слово, которое, несомненно, оказывает мощное влияние. Но социализация влияет через события, материальные и иные условия жизни, в общем случае – через дело. Разлад между словом и делом – вообще давняя проблема и нашей страны, и, соответственно, педагогики, да и всей системы социализации. Например, пока то, чему учила школа, разделялось в идейном плане большинством народа, на самом деле вознаграждалось жизнью, гражданское воспитание было достаточно успешным. Успешным с точки зрения техники, эффективности достижения цели; о содержании и направленности воспитания речь не идет. Когда примерно на рубеже 1970-х – 1980-х годов все чаще стал намечаться разрыв слова и дела, мы получили проблемы воспитания, с которыми в последние годы существования СССР так и не смогли справиться.

Конечно, в хорошо организованной и спланированной воспитательной работе слово – не единственный инструмент. Важным является включение в дело, в специально организованную систему дел, которые воспитывают. Но именно этого сейчас во многом и не хватает. Лишь в самое последнее время возрождаются военно-спортивные игры, поисковые работы патриотической направленности, создаются общественные молодежные и детские организации, иногда пропагандируется и используется безвозмездный труд.

Это является прямым контрастом с ситуацией, созданной в начале и сохранявшейся в течение всех 1990-х годов. Более того, это контрастировало и с тем, что имело место, например, в США, где мощное патриотическое воспитательное влияние оказывало более столетия культивировавшееся скаутское движение. Его идеи (как и практика скаутизма в различных странах) всегда включали и включают преданность Богу, стране, семье, правительству, вообще начальству (Детское движение, 2005, с.280-290). Они не только воспитывали преданность режиму (что, кстати сказать, тоже фактически всегда являлось задачей скаутизма). Они воспитывали любовь к своей стране, ее народу, чувство дружбы и умение прийти на помощь, причем это подчеркивалось в приветствии «Будь готов!» и отзыве «Всегда готов!», среди многого другого перешедших от скаутов к пионерам.

А борьба за умы и сердца людей, особенно молодых, всегда велась, ведется и будет вестись. Например, в 1990-е годы, когда экономика страны разрушалась, жизненный уровень падал, угроза распада страны была вполне реальная, ее суверенитет становился все более призрачным, русскоязычные передачи зарубежных радиокompаний были полны хвалы в адрес Б.Н.Ельцина. Сейчас, когда эти неблагоприятные тенденции постепенно преодолеваются, В.В.Путин, а позднее Д.А.Медведев весьма часто становятся мишенями для критики со стороны этих радиостанций.

Серьезные трудности и для воспитания, и для социализации создают массовая культура, телевидение, радио, кино, реклама. Это перечисление не является попыткой ранжировать факторы влияния по значимости, тем более что они зависят не только, а порой и не столько от содержания, но и от потребления, в свою очередь зависящего от возраста и социального положения «потребляющего».

Называть массовую культуру злом и настаивать только на максимально «серьезной» музыке, литературе и т.д., хотелось бы думать, никто сейчас не будет. Вопрос в доступности,

пропаганде и масштабах воспроизведения той или иной культурной продукции, в мере ее влиянии на массового человека, в идеологических посылах, которые она несет. Какие это посылы?

Это - всевластие денег, которое пропагандируется всеми возможными способами. Различные игры на деньги, всевозможные призы, бонусы, скидки и прочее – конечно, лишь детали. Основное здесь – сам характер еще недостаточно развитой рыночной экономики, а также многочисленные сериалы и отдельные фильмы (прежде всего видео), в которых так или иначе главным мотивом жизни и преступлений являются деньги.

Второй посыл массмедиа - практическая неизбежность, а во многом и необходимость насилия. Первоначально оно пришло на наш экран, конечно, из кино и телевидения США, которое довольно долго заполняло российские экраны на 75-90%. Теперь легко заметить, что наши собственные фильмы с соответствующими сюжетами делаются вполне по образу и подобию американских, практически не менее профессионально, но с той разницей, что насилия в них еще больше.

Далее, современная масскультура перегружена сексуальной тематикой. Разумеется, здесь легко перейти в наступательную позицию и задать вопрос: а какова, собственно, своего рода «норма» соответствующих сюжетов в культуре, учитывая несомненную важность для человека этой стороны жизни? Готового ответа нет, но нетрудно заметить, что и частота изображения любовных игр и секса, и откровенность таких изображений, и изображение нетрадиционных ориентаций в сексе резко увеличились в нашей стране за последние годы. Существенной стороной в содержании масскультуры является и дегероизация, при которой прежние герои реальной жизни, художественных литературных произведений, кино, телевидения подвергаются табуированию или осмеянию. Если в советские времена был культ В.И.Ленина, создана кинолениниана (с весьма разными художественными достоинствами), то в 1990-е годы практически различными способами создана «антилениниана» с изображением Ленина как недалекого жестокого фанатика, наделенного чуть ли не всеми человеческими пороками.

Близкой к предыдущей является еще одна сторона содержания нашей радио-, кино- и видеопродукции. Речь идет о ее весьма частой антипатриотической направленности. Для сравнения вспомним многочисленные американские боевики, в которых президенты США попадают в тяжелую террористическую ситуацию. Эти умело сделанные однотипные и увлекательные боевики воспитывают, но, конечно, отнюдь не российских патриотов.

Не будем и переоценивать эффективность этого воспитания. Порядок в США в значительной мере поддерживается жестким и привычным для жителей полицейским надзором. Если по каким-либо причинам он ослабевает, насильственная преступность взмывает вверх. Так это было, например, в сентябре 2005 года после урагана «Катрин» в Новом Орлеане, когда широко процветало мародерство и был отдан приказ стрелять в мародеров на поражение. При этом законы многих штатов США позволяют приговаривать к смертной казни несовершеннолетних, правда, «гуманно» позволяя им дожить до совершеннолетия для исполнения приговора. Думаю, в этом брать пример с США не стоит. Но последовательности и четкости содержания гражданской социализации в США у нас нередко соответствует широкомасштабное критиканство. Критикуются власти всех уровней, критикуется армия, критикуется история страны.

В какой-то мере влияние этих посылов уменьшает образование – при всех его трудностях.

Смягчает его также религия, точнее, религии. Традиционные религии России, прежде всего православное христианство, и в догматике (каноническом учении церкви), и в проповедях пропагандируют такие ценности как стремление к миру, любовь к Отечеству, любовь к ближнему, особенно слабому, уважение к армии как защитнице страны. Но при несомненном росте религиозности нашего населения реальное ее влияние на массы населения проявится далеко не сразу. Хотелось бы думать, что преподавание в школах Основ религиозной культуры и светской этики поможет делу, но пока это только начало большого и сложного дела.

Таким образом, гармонизация воспитания, которое всегда осуществляется через специальные институты (детсад, школа, вуз и т.д.) и социализацией является и научной проблемой, и важной практической задачей. В настоящее время между посылами образования и посылами системы социализации есть явное несоответствие, более того - разлад. И он привносит в жизнь общества ряд рисков, связанных с формируемым образом человека и страны.

Анализ соответствующих текстов (телевидения, радио, рекламы и так далее) позволяет дать их некоторое обобщение, попытка которого приведена ниже.

1. Негатив и зло в мире преобладают над добром.
2. Наш мир есть мир насилия (физического, военного, сексуального, психологического), противостояния и соперничества, что надо считать естественным.
3. Основной (сексуальный) инстинкт – действительно основа всего. Здесь трудно определиться с «нормой доступности», но, по многим данным, мы сейчас в этом отношении практически «впереди планеты всей».
4. Культ «красивой жизни», богатства вообще и денег в частности естествен и необходим, «воспитание разумных потребностей» - пережиток коммунистических времен, высшие (духовные) потребности – либо от скудости, либо от глупости.
5. Рынок правит миром, причем не только в экономике, но во всех взаимоотношениях людей.
6. Конкуренция и соревнование за выгоды и ресурсы естественны, взаимопомощь и тем более альтруизм – исключение, удел оригиналов и святых («бери от жизни все»).
7. Эти идеи глобального плана; некоторые же касаются прежде всего России.
8. Российские власти всех уровней не заботятся о народе и в высокой степени коррумпированы. Они были лучше в 90-е годы (т.е. когда соглашались на все, что требовали США – Н.Н.).
9. Российская армия, милиция, вообще все органы правопорядка антинародны, жестоки и коррумпированы.
10. Гражданский патриотизм в России если и был возможен (например, во время Великой Отечественной войны), то сейчас характер отношений народа и власти делают его реально не возможным.
11. Права и свободы человека в России не защищены и сознательно нарушаются властью и людьми по отношению друг к другу; это происходит чаще, чем в «цивилизованных» странах.
12. Высшие иерархи православной церкви в России запятнали себя в давнем прошлом сотрудничеством с КГБ, в последние годы – бессовестным использованием рыночных механизмов для получения прибыли, при этом государство односторонне поддерживает именно православную церковь, нарушая тем самым Конституцию.
13. Уровень развития России крайне низок.

14. Между странами СНГ имеются непреодолимые противоречия, обусловленные историей российской и советской империй, имперскими «замашками» современной России.
15. Российская власть неэффективна еще и потому, что расколота. Имеются непреодолимые противоречия между Центром и регионами, между ветвями власти, а также в тандеме «Медведев – Путин» (Никандров, 2010).

Соответствующие тексты различными способами доводятся практически до всех без исключения граждан страны. Соответственно, в обществе могут возрастать такие его характеристики как антипатриотизм и утрата чувства Родины; неуважение к власти, армии и силовым структурам вообще; национализм в его различных формах; рост корыстно обусловленной и насильственной преступности; равнодушие или активная неприязнь к людям, жестокость к ним; распространение алкоголизма и наркомании; обострение проблемы «отцов и детей», неуважение к уходящим и ушедшим поколениям; равнодушие к созданию семьи, промискуитет, пробные браки, социальное сиротство, рост проституции как основного или побочного занятия; примитивизация потребностей и интересов с соответствующим обратным влиянием на культуру со стороны ее потребителей.

Необходимо подчеркнуть, что это – именно риски, т.е. возможность и вероятность возникновения нежелательных событий, а не обязательные последствия. Что же надо делать?

Прежде всего необходимо признать серьезность проблемы, признать реальность этих рисков и необходимость принятия контрмер. Если делать акцент только на положительных – вполне реальных! – изменениях в стране, эти риски будут возрастать. Необходимы действия по предотвращению и смягчению того, о чем только что шла речь. Если же обобщать, то необходимо усилить гуманитарную составляющую в содержании образования и в научных исследованиях как основе этого содержания. Таким путем преодолевается давнее понимание человека как биосоциального существа, делается особо важной и значимой его духовная составляющая («био – социо – дух») со всем ее разнообразием и богатством.

Необходимо всемерно укреплять патриотическую направленность содержания образования, всю работу в стране по воспитанию граждан-патриотов. История показывает, что патриотическая одушевленность граждан страны, даже при относительно невысоком уровне жизни, позволяет решать, казалось бы, неразрешимые проблемы. Необходимо, проявив политическую волю, принять ряд ограничительных мер. Примером является то, что существует в ряде других (в том числе так называемых «развитых» или «цивилизованных» стран) – цензура по мотивам нравственности. Поскольку цензура запрещена Конституцией (статья 29), надо, как минимум, целенаправленно применять 55-ю статью Конституции, согласно которой возможны некоторые ограничения прав и свобод граждан для защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других людей. С другой стороны, необходимо всемерно воспитывать разумную систему ценностей

Все эти меры и ряд других должны быть увязаны в общенациональную программу воспитания (и социализации), которая с необходимостью будет конкретизироваться по регионам, муниципалитетам и так далее для учета интересов различных групп населения и районов его проживания. Речь не идет, как иногда воспринимаются соответствующие идеи, о формировании однотипного человека-винтика. Но при отсутствии некоторых

объединяющих людей общих позиций, ценностей и идей народ превращается в население, население превращается в толпу (Московиси, 1996).

Здесь намеренно не рассматриваются экономические и медицинские вопросы и меры. Понятно, что общий фон восприятия жизни будет более благоприятным, если экономика развивается успешно, если жизненный уровень и качество жизни высоки. Более того, в некоторых работах качество жизни рассматривается как основа социальной безопасности (Лига, 2006). В то же время опыт экономически благополучных стран свидетельствует, что само по себе это благополучие не является гарантией ни от высокой преступности, ни от ряда других отрицательных сторон жизни.

Разумеется, очень хорошо, когда при этом есть и общенациональная идея, в предельно кратком выражении символизирующая принятую в данном обществе систему ценностей, представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Но даже при отсутствии такой общенациональной идеи разумная и сбалансированная система идей и мер позволит избежать ряда серьезных рисков для развития человека, общества, всего нашего Отечества. По сути, эти меры направлены прежде всего на то, чтобы согласовать направленность и основные посылы систем социализации и воспитания.

Считаю, что разработка подобной системы идей и мер может быть одной из достойных задач, решаемых совместно учеными, специалистами высшей школы, практиками и управленцами

Литература

- Афанасьев, Ю.Н. (2001): *Опасная Россия: Традиции самовластья сегодня*. М.: РГГУ (432 с.).
- Баден-Пауэлл, Р. (2001): *Настольная книга скаута*. М.: Русская книга (368 с.).
- Боровой, К.Н. (2004): *Двенадцать ТОП: Как стать богатым*. М.: Вагриус (232 с.).
- Вагин, И. (2002): *Почему ты еще нищий?* СПб.: Питер (256 с.).
- Гайдар, Е.Т. (1996): *Дни поражений и побед*. М.: Вагриус (367 с.).
- Граждане новой России: кем себя ощущают и в каком обществе хотели бы жить* (1998-2004) (2005). М.: Изд-во Института комплексных социальных исследований РАН (175 с.).
- Детское движение: Словарь-справочник* (2005). Сост. Т.В. Трухачева, А.Г.Кирпичник. Изд. 2-е. М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005 (543 с.).
- Джирард, Дж.; Браун Х. (2002): *Как продать что угодно кому угодно*. Минск.: Попурри (288 с.).
- Коноваленко, М. (2002): *Курс начинающего богача*. СПб.: Питер (224 с.).
- Краевский, В.В. (1999): Обучение. В: *Российская педагогическая энциклопедия*. – Т. 2, стр. 66-67. М.: Большая российская энциклопедия.
- Краснов, А. (2003): *Книга для призывников и их родителей*. СПб.: Питер (320 с.).
- Лига, М.Б. (2006): *Качество жизни как основа социальной безопасности*. – М.: Гардарики (223 с.).
- Массовая культура и массовое искусство: За и против* (2003). М.: Гуманитарий (512 с.).
- Минаев, С. (2006): *Duxless. Повесть о настоящем человеке*. М.: АСТ (346 с.).
- Московичи, С. (1996): *Век толп: Исторический трактат о психологии масс*. М.: Центр психологии и психотерапии (478 с.).
- Мудрик, А.В. (1999): Воспитание социальное. В: *Российская педагогическая энциклопедия*. – Т.1, стр. 165-168. М.: Большая российская энциклопедия.
- Мудрик, А.В. (1999): Социализация. В: *Российская педагогическая энциклопедия*. Т. 2, стр. 359-361. М.: Большая российская энциклопедия.
- Никандров, Н.Д. (1996): *Воспитание ценностей: российский вариант*. М.: Магистр.
- Никандров, Н.Д. (2010): *Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они*

- сегодня? В: *Родная Ладога*, № 3, стр. 59-68.
- Никандров, Н.Д. (2000): *Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. М.: Гелиос АРВ (229 с.).
- Образование и информационная культура: социологические аспекты* (2000). Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО (462 с.).
- Ослунд, А. (2003): *«Строительство капитализма»: рыночная трансформация стран бывшего советского блока*. М.: Логос (736 с.).
- Собкин, В.С. и др. (2005): *Подросток: Нормы, риски, девиации*. М.: Центр социологии образования РАО (359 с.).
- Попов, С.Н. (2002): *Думай и богатей по-русски – 2*. М.: ФАИР-ПРЕСС (256 с.).
- Приватизация по-российски* (1999). Под ред. А.Б. Чубайса. М.: Вагриус (368 с.).
- Правдина, Н.Б. (2004): *Мой ребенок – будущий миллионер!* М.: АСТ (302 с.).
- Реформирование России: реальность и перспективы*. Под ред. Г.В. Осипова. М.: Изд-во ИСПИ РАН (470 с.).
- Свияш, А.Г. (2003): *Хочешь быть богатым? Будь им!* М.: Центрполиграф (282 с.).
- Собкин, В.С.; Абросимова, З.Б.; Адамчук, Д.В.; Баранова, Е.В. (2005): *Подросток: Нормы, риски, девиации*. М.: Центр социологии образования РАО (359 с.).
- Собкин, В.С.; Хлебникова, М.В.; Грачева, А.М. (2000): *Насилие и эротика на российском телеэкране: опыт контент-анализа телевизионных трансляций*. В: *Образование и информационная культура: социологические аспекты*. Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО.
- Сорос, Дж. (1999): *Кризис мирового капитализма. Открытое общество в опасности*. М.: ИНФРА-М (262 с.).
- Социальная политика: Учебник* (2003). М.: Изд-во Российской академии государственной службы.

Об авторе

Николай Дмитриевич Никандров, Президент Российской академии образования (с 1997 по 2013 год), доктор педагогических наук, профессор, Почётный член Российской академии художеств, Председатель Международного конкурса инновационных проектов в социально-экономической сфере «Инициативы XXI века»; Научный руководитель ИБПУ. Contact: nikandrov.n.d@gmail.com



Rita Szaszko (Hungary)

The Effects of the LLP Erasmus Mobility Programme on Cultural Biases and Affective Attitudes

Summary: A pilot empirical investigation was carried out to gain insights into what impacts the Lifelong Learning Programme (LLP) Erasmus student mobility programme had on the participants' cultural biases, and their affective attitudes towards the target culture, in which the Erasmus study/internship took place. A further aim of this small scale study was to pilot the interview questions for a larger scale qualitative study. The six participants were selected by convenience sampling to complete a 24-open-ended-item interview schedule, which was analysed by protocol analysis. It was found that all of the Erasmus student respondents perceived that they became more open towards the world and other cultures. Next, they experienced false beliefs about the target culture to a minor extent. Furthermore, the students at the host Erasmus partner institution had certain but limited cultural information about Hungary and they mainly know about the capital. Also the participant Erasmus students gathered information about the target country and culture before commencing their studies or traineeship abroad. Finally, all of the respondents perceived that during their Erasmus programme their positive experiences abroad outnumbered the negative ones and they would be willing to return as tourists to their Erasmus target country some day. The data analysis also detected that the interview items can yield information to study Erasmus students' cultural biases and attitudes. However, an extension of the protocol with further cultural bias related items can be beneficial.

Резюме: Было проведено эмпирическое исследование в качестве пилотного исследования с целью получения более глубокого взгляда на то, какое воздействие имеет программ мобильности непрерывного обучения «Эразмус» на культурные предубеждения и аффективного поведения студентов в отношении культуры страны, в которой они реализуют эту программу. Другой целью этого небольшого исследования была попытка проведения опросного интервью для более обширного качественного исследования. Шесть участников были выбраны методом «нерепрезентативной выборки». Они должны были заполнить ряд, состоящий из 24 открытых вопросов, которые были оценены анализом протокола. Было выяснено, что у участников программы «Эразмус» было чувство, что они стали более открытыми для мира и других культур. Далее они сами поняли, что имели неверные представления о культуре, в которой они оказались. Кроме того, студенты уже имели некоторую информацию о Венгрии, в первую очередь, о столице. Венгерские студенты, принимающие участие в данном исследовании, перед своей учебной поездкой собрали информацию о стране и культуре своей цели. В конечном счете, у всех отвечающих было чувство, что у них было больше позитивных, чем негативных переживаний, и что они обязательно вернуться в эту страну в качестве туриста. Также анализ данных показал, что пункты интервью пригодны для того, чтобы будущие участники программы «Эразмус» смогли получить ценную информацию относительно своих культурных предубеждений и позиций. Однако полезным было бы увеличение количества пунктов, которые касаются культурных предубеждений.

Zusammenfassung: Es wurde eine empirische Forschung als Pilotstudie durchgeführt, um einen tieferen Einblick zu bekommen, welche Wirkung das Erasmus-Mobilitätsprogramm des lebenslangen Lernens (LLP) auf kulturelle Vorurteile (cultural biases) und affektive Haltungen der studentischen Teilnehmer hinsichtlich der Zielkultur hat, also der Kultur des Landes, in dem die Studierenden dieses Programm durchführten. Ein weiteres Ziel dieser kleinen Studie war es, die Interview-Fragen für eine größere qualitative Forschung auszuprobieren. Die sechs Teilnehmer wurden mit einer 'convenience sampling' ausgewählt. Sie hatten die aus 24 offenen Fragen bestehende Fragenreihe auszufüllen, die mit einer Protokollanalyse (protocol analysis) ausgewertet wurden. Herausgefunden wurde, dass diese ERASMUS-Teilnehmer das Gefühl hatten, dass sie offener für die Welt und andere Kulturen wurden. Weiterhin nahmen sie selbst falsche Vorstellungen von der Zielkultur wahr. Außerdem hatten die Studierenden in den Gastinstitutionen schon einige wenige Informationen über Ungarn, in erster Linie über die Hauptstadt. Die an dieser Studie teilnehmenden ungarischen Studierenden haben Informationen über das Zielland und die Zielkultur vor ihren Studienreisen gesammelt. Letztendlich hatten alle Antwortgeber das Gefühl, dass sie

viel mehr positive als negative Erlebnisse hatten, und dass sie einmal als Tourist in ihr Erasmus-Land zurückkehren wollten. Die Datenanalyse hat auch gezeigt, dass die Interview-Items geeignet sind, wertvolle Informationen für künftige Erasmus-Studierende hinsichtlich ihrer kulturellen Vorurteile und Einstellungen zu vermitteln. Nützlich wäre allerdings eine Erweiterung der Items, die sich auf kulturelle Vorurteile beziehen.

Aims and Research Questions

Erasmus was a sub-programme of the LLP from 1987 to 2013 and its activities continue under the new Erasmus+ programme from 2014-2020. The LLP Erasmus higher education student mobility programme's principal aim was to offer equal chances of international academic experience and intercultural experiences regardless of the participating students' age, gender, social background or ethnic identity. To present, 80 % of the applicants have travelled abroad for the first time and 60 % of them are female. Throughout its more than 25-year history and with approximately 3 million students involved in it by 2013, the Erasmus programme's primary goal is to ensure equal educational standards in Europe.¹ Accordingly, in order to be entitled to apply for an Erasmus study or internship programme, an applicant student has to meet the criteria of foreign language competence (levels B1/B2/C1/C2)² in the target language and/or English as the lingua franca and perform an expected level of academic achievement (usually good/very good/excellent) at his/her home institution.

In the present research it is investigated how cultural biases are affected during Erasmus student mobility among students and how their affective attitudes change. Another aim of this investigation was to pilot the interview schedule for a larger scale interview study. Through this qualitative investigation the objective was to find answers to the research questions which are as follows:

1. What impacts does the LLP Erasmus student mobility programme have on the participant students' cultural biases?
2. What effects does Erasmus students' mobility have on the participants' affective attitudes?
3. To what extent can the pilot interview schedule elicit informative answers to the research questions?

In what follows, first the definition of the key concepts as well as a brief overview of the base and seminal theories of intergroup/intercultural contact research will be provided. Next, the six participants, the 24-item semi-structured interview schedule, the procedure of the data collection and finally, the results of the interview data protocol analysis will be presented.

¹ Tempus Közalapítvány, Retrieved on 30 January 2013 from http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=578, European Commission, Education and Training, Retrieved on 4 August 2014 from http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

² Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), Retrieved on 4 August 2014 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp

Theoretical Framework

Key concepts

Initially, the cue words *Erasmus study*, *Erasmus student placement*, *foreign Erasmus student*, *target culture*, *target language*, *cultural bias* and *affective attitude* need to be defined in the present research context.

Erasmus study is a mobility programme for studying in Europe; that is university and college students, who meet the LLP Erasmus criteria, are entitled to spend a period of study between 3 months and 12 months at a host higher education institution, which holds an Erasmus University Charter.³ Higher education students are also enabled to apply for *Erasmus student placement* to do traineeship or internship between 3 months and 12 months at an organization or smaller business enterprise in the European context.⁴ Erasmus study and student placement may be combined with a maximum period of 24 months. In this research a *foreign Erasmus student* is defined as a non-Hungarian student abroad (member of the target or any other non-Hungarian culture), which is the venue of the Hungarian student's mobility programme. In this paper *target country* and *host country* are regarded as synonyms meaning the foreign country, the destination where the participant Hungarian Erasmus student's mobility programme was done. Furthermore, the official language of the target country is referred to as the *target language*.

There are various approaches to the definition of *cultural bias*. The term 'bias' has a negative implication meaning prejudice and "*a tendency to believe that some people, ideas, etc., are better than others*"⁵. *Cultural bias* can be conceptualized as contact with foreign cultures, which is affected by how a person perceives his own native culture and the members of another cultural group (Dick, Wagner and Pettigrew; 2004 Nemetz-Robinson, 1985). Furthermore, it must also be noted that:

Positive perceptions of other people are related to perceptual matches between what is anticipated and what is perceived, the positivity of traits perceived and the extent to similarity perceived. [...] negative perceptions and cross-cultural misunderstandings are related to perceptual mismatches and differences perceived. (Nemetz-Robinson, 1985, p. 71)

Nemetz-Robinson (1985) emphasised that cultural biases can be weakened by positive intercultural experiences and the lack of false beliefs about the target culture or/and members of the target culture. In a similar vein, negative impressions during intergroup contact and fossilized false beliefs can result in strong cultural biases in individuals. In the present research context the key construct of cultural bias is regarded as a concept with 'neutral' implications or more precisely, a concept which is constituted by the participants' positive/negative cultural assumptions, beliefs or false

³ European Commission, Education and Training. Retrieved on 30 January 2013 from http://ec.europa.eu/education/erasmus/study_en.htm

⁴ European Commission, Education and Training. Retrieved on 30 January 2013 from http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement_en.htm

⁵ Merriam Webster on-line dictionary. Retrieved on 4 August, 2014 from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bias>

beliefs as well as factual information that they have collected about the target language/culture/country and its people. The other key variable of this investigation is *affective attitude*, which is defined as a component of intercultural attitudes, which implies feelings and emotional reactions towards a country, culture or another ethnic group (Eller & Abrams, 2006; Scott, 1966).

Intercultural Contact Research

The LLP Erasmus student mobility programme lends itself for various types of intercultural encounters within and outside the classroom. Therefore, what comes next is a brief summary of the evolution of the theory of intercultural contact research.

Social scientists Watson (1947) and Williams (1947) (Pettigrew, 1998) were the first to theorize about intergroup contact. However, investigations into intercultural encounters and their impacts on the participants are stemmed from Allport's seminal base Contact Hypothesis (1954), which remained unchallenged for a long period. It claimed that there were four optimal contact conditions capable of decreasing prejudice against foreigners, which are as follows: (1) equal status, (2) common goals, (3) cooperation not competition, and (4) support of authorities and institutions. Equal status is regarded as crucial in a context where two different cultural groups interact. However, Cohen (1982) and Cohen and Lotan (1995) pointed at the perceived importance of equal status, which is experienced by the participants interacting in an intergroup *encounter*. Common goals shared by each group member are crucial to have positive, prejudice reducing outcomes. Furthermore, in order to achieve common goals intergroup cooperation (not competition) is necessary to establish positive attitudes and to decrease prejudice. It is emphasised that cooperation can be supported by educational institutions, for instance via bilingual or immersion educational programmes.

However, during the 1980s certain problems were detected regarding Allport's (1954) general model. First, Pettigrew (1986, 1998) and Stephan (1987) pointed at the fact that Allport's theory consisted of a long list of determining factors essential for a positive experience during intergroup contact. Secondly, the Contact Hypothesis was a model which failed to explain the constantly changing nature of intercultural contact effects. Also Allport's list of the necessary factors for intercultural encounters with a favourable outcome suggested a uniform nature of intergroup contact, which in fact is situation and subject specific. That is, every contact situation and participant interacting in an intercultural encounter can be regarded as different. All in all, Allport's theory highlighted when intergroup contact can result in positive attitude change; however, a proper amount of specific investigations into how and why these attitudes change were missing.

Pettigrew's reformulated contact theory (1998) involved the following essential elements: 1) participants' characteristics (individual differences), 2) situational factors (circumstances of encounter) and 3) societal factors (participants' social status). Furthermore, according to Pettigrew (1986, 1998), there were four processes that affected the nature of intergroup relationships: (1) learning about the outgroup, (2) changed behaviour (3) affective ties and (4) ingroup. Van Dick, Wagner and Pettigrew's model (2004) focused on the perceived *importance* of a specific intercultural encounter and laid emphasis on the phenomenon that attitude formation depends on the beliefs of a particular individual.

Stephan's revised model of the Contact Hypothesis (1987) revealed that both the situation and person components were interacting with one another and were affected by societal factors

regarding affect, cognition and behaviour. According to Scott (1966), the societal factors are the variables of intercultural attitudes. Affective attitude relates to feelings and emotional reactions towards a country and the members of it. Cognitive *attitude* refers to the size and wealth of a particular country. Finally, action or behaviour attitude implies to what extent an individual would be willing to provide help and be hospitable towards the members of a foreign culture.

The reasons of why and the modes of how intercultural *encounters* can facilitate positive intergroup relationships can be approached through the discussion of the significance of subjective perception of contact and the effects of cognitive biases. According to Nemetz-Robinson (1985), during intercultural contact cues (the perception of the other's physical appearance, behaviour, verbal characteristics, language, paralanguage and the context) and schemas (cognitive structures regarding a person and an event, through which information was interpreted) are influential. Nemetz-Robinson claimed that certain cognitive biases tend to lead to the negative perception of exposure to another culture or a member of another ethnic group. Furthermore, first impressions are created because of limited information and/or access to the target country.

Tajfel and Turner's social identity theory (1979), which claimed that people's social identities were shaped by their self concept, and a part of which was people's memberships in several groups. Tajfel and Turner regarded ingroup bias/ethnocentrism as an omnipresent characteristic of interethnic relationships. Furthermore, Tajfel and Turner maintained that *motivational* and cognitive processes were crucial to thoroughly understand the perception and behaviour of individual partaking in intergroup encounters (Brewer and Kramer, 1985).

Method

27

Participants

The participants were selected and recruited by purposive and convenience sampling (Dörnyei, 2007). The respondent six students took part in the LLP Erasmus student mobility programme in the academic years of 2011-12 and/or 2012-13 and attended the same higher education institution in Hungary. They obtained a Bachelor degree in one of the three fields which are: Adult Education, Computer Library and Lower-Primary-School Teaching. To meet the ethical criteria of research, the participants will be referred to by pseudo-names and the names of the host towns/cities will not be mentioned.

Table 1 Background details of the interviewed Erasmus students (N=6)

Name	Specialization	Years of Erasmus mobility	Length of Erasmus mobility	Type of Erasmus mobility	Target country	Language of communication
Roland	CL	2012-13	7 months	internship	Romania	Hungarian
Dia	LPST	2011-12	6 months	study	Italy	English, Italian
Zoe	AE	2011-12	7 months	combined	Germany	German
Vera	CL	2012-13	10 months	study	Finland	English, Finnish

Marian	AE	2011-12	9 months	combined	Italy	Italian, German, English
Nora	LPST	2011-12	10 months	combined	Italy	English, Italian

Notes: AE=Adult Education (Andragogy), CL=Computer Library, LPST=Lower-Primary-School-Teaching

As *Table 1* reveals all but one of the participants are female. Zoe and Marian specialized in Adult Education, Roland and Vera in Computer Library while Dia and Nora in Lower-Primary-School Teaching. These students took part in the LLP Erasmus student mobility programme during the period between 2011 and 2013 for different length of time. The longest duration of visits are Vera's nine-month study programme in Finland and Marian's ten-month combined programme of study and internship in Italy. Dia spent the shortest time, six months studying in Italy. Three students had a combined Erasmus programme while two of them had study only and one student internship only. Three students' destination was a reputed old historic university town in Italy, one travelled to a city in Finland, one of them to a city in Germany and one to a historic town in Romania. Only one of the participants did not have a working knowledge of English but German. Other foreign languages spoken by the participants are Italian (3) and Finnish (1).

Semi-Structured Interview Schedule and Procedure

The semi-structured interview protocol consists of seven questions to elicited some background information about the respondents followed by 17 open-ended items all formulated in the participants' native language, Hungarian.

28

Table 2 The variables of the semi-structured interview schedule

Cultural biases	Affective attitude
- Gathering information before travelling	- Target-language-related attitude
- False beliefs about the target culture	- Target-culture-related attitude
- Cultural information about Hungary	- Target-country-related attitude
- Positive perceptions	- Members-of-the-target-culture-related attitude
- Negative perceptions	
- Overall impressions	

The open-ended sections were constructed to yield information about the components of the two main constructs of this investigation: cultural bias, and affective attitude (*Table 2*). Cultural biases are rooted in looking at a foreign culture through standards characteristic of a person's own native culture (Dick, Wagner and Pettigrew 2004; Nemetz-Robinson, 1985). That is, lack of proper and efficient amount of information about a foreign culture can result in drawing false conclusions and in the fossilization of false beliefs about a particular foreign culture. Therefore, in the interview items certain possible sources of cultural misinterpretation were focused on. Furthermore, the

questions were formulated to find out what information about Hungarian culture foreigners mentioned to the Hungarian Erasmus students during their mobility. The interview schedule was also designed to highlight the Hungarian Erasmus students' positive and negative perceptions during their stay in their host countries. Concerning affective attitude, it is regarded as a four-component construct involving attitudes towards the target language, culture, country and the members of the target culture (Scott, 1966).

The interview schedule was not piloted through one-to-one interview sessions; instead the participants were requested to send their detailed answers in writing. The interview-schedule was made and distributed in an electronic format as a Word-document attached to a cover e-mail. The filled in documents were returned via e-mail, too. The completion of the questionnaire items took 17 minutes on average and the procedure was carried out in January 2013. The qualitative data was analysed with protocol analysis using the technique of the categorization and colour-coding of the emerging patterns related to the components to the constructs of the research instrument. As the following phase of the piloting process, this interview protocol will be tested via real one-to-one personal interview sessions.

Results and Discussion

First, the emerging patterns related to the cultural bias components will be discussed: gathering information before travelling to the Erasmus target country, false beliefs about the target culture, foreigner students' information about Hungarian culture, positive and negative perceptions in the target country as well as overall impressions during the respondents' stay in their host countries. Next, the variables of affective attitude to the target language, culture, country and members of the target culture will be discussed.

Cultural Bias

A source of cultural bias can be the lack of information about the target culture, the country and its people. All of the participants regarded it as essential to collect detailed information about their destination prior to their Erasmus mobility by exploring and consulting various resources, mainly the Internet, guidebooks, newspapers, TV and friends. The fact that the participants found it crucial to gain knowledge about their destination during the preparation process for their Erasmus study and/or internship programme suggests that these students had an inner drive to be equipped and well-prepared for intercultural encounters outside their classrooms and native country.

Despite gathering information about their target culture the participant Erasmus students still had some unexpected experience. For example, Marian mentioned she was surprised that at her Italian host institution assessment is done on a 30-point-scale and 18 points means a pass and that the academic year is divided into three trimesters involving teaching on Saturdays. However, she emphasised that apart from these university customs, she did not experience any other strange differences between her home and the host country. The other five participants did not provide an example to this question, which suggests that during the forthcoming face-to-face *interviews* special attention must be paid to this item to be able to elicit more informative data.

All the participants seemed to agree that the foreign students they *encountered* with in Finland, Germany, Italy and Romania have certain but limited knowledge about Hungary and its culture. For instance, Dia found that the students she met in Italy had some information and experience regarding Budapest and that they had taken nice trips in Hungary and they emphasised that the

food was really tasty. Furthermore, Vera mentioned that all of the Fins that she had met know about Hungary and they had learnt about the Hungarian language at school.

The participants' favourable affective attitudes towards the target language and culture were further enhanced by their positive perceptions in *various* fields of their everyday life during their stay in their target country. Marian conjured up her experience in Italy:

...successful bargain at the market-place, Hungarian evening, when we prepared with Hungarian food, music... art exhibitions, jazz concerts, Verdi's Rigoletto... a chocolate festival... A really sweet memory is when we got to know an Italian boy whose major is Hungarian and who can speak almost fluent Hungarian... and invited several Hungarian students for dinner to his family. Marian

Marian's account conveys that out-of-class face-to-face interpersonal encounters with members of the target country in their native context as well as with students of various nationalities play a significant role in the development of positive experience. Dia reinforced this as she claimed that hanging out with Italian and Erasmus students in Italy during excursions, special evening programmes contributed to her positive perceptions. Zoe had absolutely similar experience while taking part in the Hamburg festival in Germany. However, it was also detected that along with positive perceptions certain negative ones also emerged. The students gave accounts of some negative experience which rooted in three main sources: 1) language-related inconveniences, 2) differing mentalities and 3) some practical problems (heating, food etc.). For example, Nora mentioned some misunderstanding because of her poor Italian in the beginning, or Roland expressed his disappointment at the cuisine in the host country.

Regarding the participants' overall impressions about the target country, it was pointed out that these students' opinion about the host country as well as about its culture and people did not change or solely to a minor extent. Zoe felt that the Germans she met during her Erasmus stay in the Western part of Germany were similar to the ones she had envisioned based on her previous knowledge about them. She emphasised that they are fairly helpful *and* considerate. Vera also pointed out that she had had much information about the Fins even before she travelled there. The only change is that she is even more intensively interested in Finland and Finnish culture. Marian has always been fascinated by the Italian lifestyle and what she emphasised is the importance of her first-hand real-life experience.

Affective Attitudes

Concerning affective attitudes, it has been found that prior to commencing their Erasmus study or internship the participants had already demonstrated a positive language-related attitude towards the language of the target country, where they wished to carry out their Erasmus programme. A typical pattern that emerged from the answers was that learning the target language and affection towards the culture and the natural environment of the target country went hand in hand in the case of these participants. For instance Dia, who spent six months in Italy, revealed that she had always been attracted by Italian culture and the Italian way of life and the dramatic Italian landscape also appealed to her. Marian, who spent an academic year in Italy, showed a slightly more complex pattern of motivations and attitudes for choosing an Italian higher educational institution as her Erasmus destination. She said that she had been learning Italian for several years as well as that Italy, Italian mentality and people are deep in her heart, so it went without saying for her to choose this southern European destination. Vera staying in another corner of Europe, Finland had a

very similar attitude and driving force to develop her Finnish language skills and immerse in Finnish culture and everyday life.

Based on the interview data, it can be concluded that all the participants can be characterised by positive target language related attitude along with positive attitudes towards the *culture*, the country and the speakers of the target language as well.

Conclusions

A 'quasi' semi-structured interview study was conducted with six Hungarian Erasmus students with a two-fold aim. First, this qualitative investigation was intended to be an exploration of these Erasmus students' patterns of the cultural biases and affective attitudes affected by the Erasmus student mobility programme. Second, this small scale research was carried out to pilot the interview protocol designed for a larger-scale interview study. The present investigation is considered quasi since the interview schedule was piloted through the written answers of the respondents without a personal face-to-face session with the students. During the procession of the data the emerging patterns of the students' cultural biases, affective attitudes and the effects of the Erasmus programme on these variables were highlighted. The students' answers yielded the following answers to the research questions.

Research Question 1: *What impacts does the LLP Erasmus student mobility programme have on cultural biases among students?*

It was detected that all of the respondents had collected information about the target culture in advance prior to their Erasmus programme and demonstrated an inner driving force to get acquainted with the target culture and country. Having equipped with information about the geography, everyday life etc. about their destination, they still reported on some of their false beliefs/information about the host culture; although to a very minor extent. However, it is crucial to mention that it did not turn out precisely to what extent they had had exposure to intercultural encounters and gained first hand intercultural experience and knowledge about the host country, its culture and people.

Research Question 2: *What effects does Erasmus student mobility have on the participants' affective attitudes?*

Basically all the six Erasmus students' positive affective attitudes were detected even prior to their visit to the target culture. These attitudes were based on their learning of the target language and mainly on their indirect intercultural contact with members of the target culture (via the Internet, books, friends etc.). During the Erasmus programmes all of the respondents perceived that their positive experiences abroad outnumbered the negative ones, which strengthened their affective attitudes towards the target country/culture and people.

Research Question 3: *To what extent can the pilot interview schedule elicit informative answers to the research questions?*

The piloted interview protocol yielded proper information to be able to study Erasmus students' affective attitudes; however, the construct of cultural bias needs a more specific conceptualization and the related interview items require some further elaboration.

The present study has certain limitations and the most significant one is that the semi-structured interview schedule was completed as an open-ended questionnaire by the respondents. Interpersonal interviews could have resulted in deeper, more specific answers to the questions and at the same time prompts could have been developed and tested. Still the collected written data provided by the six students can be regarded as useful in that the questions elicited the type of information that was needed only the depth was occasionally dissatisfactory. In the next phase of this research interpersonal one-to-one interviews will be conducted with the modified form of this interview schedule. Another limitation of the present investigation is the selection of the participants. That is, due to the technique of convenience sampling, it can be supposed that the Erasmus students who experienced positive intercultural encounters and had positive overall impressions about their stay in their host country were more motivated to volunteer for completing the interview questions. All in all, generalization cannot be drawn from this investigation, which was designed to be an explorative pilot study.

In sum, it can be claimed that the LLP Erasmus student mobility programme enhanced the participant students' openness towards the target foreign cultures as well as their positive affective attitudes. It was detected that despite the students' focus on the target culture *before* travelling to the host country, they still had limited knowledge about the target country on arrival. Therefore, the most principal pedagogical implication of the results is that various kinds of special intercultural training programmes are beneficial for Erasmus students both in the home and the host institutions' educational framework.

References

- Allport, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brewer, M. B., & Kramer, R. (1985): The psychology of intergroup attitudes and behaviour. In: *Annual Review Psychology*, 36, pp. 219-43.
- Cohen, E. G. (1982): Expectation states and interracial interaction in school settings. In: *Annual Review of Psychology*, 8, pp. 209-35.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1995): Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. In: *American Educational Research Journal*, 32(1), pp. 99-120.
- Van Dick, R., Wagner U., & Pettigrew, T. F. (2004): Role of perceived importance in intergroup contact. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, pp. 211-227.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Eller, A., & Abrams, D. (2006): A people's entente cordiale? The role of implicit attitude in the relationship between English-French contact, levels of categorization and explicit intergroup attitudes. In: *Current Research in Social Psychology*, 11, pp. 92-110.
- Nemetz-Robinson, G. L. (1985): *Cross-cultural understanding. Processes and approaches for foreign language ESL and bilingual educators*. London: Prentice Hall.
- Pettigrew, T. F. (1986): The Intergroup Contact Hypothesis reconsidered. In: M. Hewstone, & R. Brown (Eds.): *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. New York: Basil Blackwell, pp. 169-95.
- Pettigrew, T. F. (1998): Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 65-85.
- Stephan, W. G. (1987): The Contact Hypothesis in intergroup relations. In: C. Hendrick, (Ed.), *Review of personality in social psychology*. Newbury Park CA: SAGE Publications, pp. 13-40.
- Scott, W. A. (1966): Measures of Cognitive Structure. In: *Multivariate Behavioral Research*, 1, pp. 391-395.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In: W. G. Austin, & S.

- Worchel (Eds.): *The social psychology of intergroup relations*. California: Brooks & Cole, pp. 33-47.
- Watson, G. (1947): *Action for unity*. New York: Harper.
- Williams, R. M. (1947): *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.
- Education and Training, Retrieved on 4 August 2014 from
http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), Retrieved on 4 August 2014 from
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
- European Commission, Education and Training, Retrieved on 30 January 2013 from
http://ec.europa.eu/education/erasmus/placement_en.htm
- Merriam Webster on-line dictionary, Retrieved on 4 August, 2014 from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/bias>
- Tempus Közalapítvány, Retrieved on 30 January 2013 from
http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=578, European Commission

About the Author

Dr. Rita Szaskó, Szent István University, Faculty of Applied Arts and Pedagogy/Jászberény (Hungary). Contact: Szaszko.Rita@abpk.szie.hu



Ferdinand Potgieter, Hannes van der Walt & Charl Wolhuter

Das Verstehen des pädagogischen Dialogs als Bedingung der Kriminalitätsbekämpfung

Summary: *The authors of this article investigate the possibility that the absence of pedagogical dialogues between educators and students can explain aspects of the incidence of crime, in particular acts of crime committed by young people. Based on this thesis and on basic principles of education, the relationship between language, communication and dialogue, as well as on the etiology and essential meaning, of the concept of „dialogue“, the authors demonstrate that education is fundamentally an act of dialogue. The acknowledgement of this ontological fact will not only promote acceptable relationships and behaviour among the youth, but will also assist educators and social workers in their venture against the wave of criminality which is threatening to overpower the world.*

Резюме: *Авторы настоящей статьи исследуют возможность объяснения определенных основных аспектов криминальности и/или подростковой криминальности по причине отсутствия педагогического диалога между воспитателями и воспитанниками. Исходя из выводов, как из важнейших признаков воспитания, отношения между языком, коммуникацией и диалогом, этимологией обозначения 'диалог', так и из характерных признаков диалога, авторы доказывают, что воспитание по природе своей диалогично. Признание данного методологического места и педагогической роли диалога в воспитании будет способствовать не только стремлению к приличию и приемлемому поведению среди (молодых) людей, но и помочь воспитателям, криминалистам и другим социальным работникам приводить людей к социально приемлемому поведению, на нашу общую пользу в нашей борьбе против волны преступности, которая наводнила мира.*

Zusammenfassung: *Die Autoren des vorliegenden Artikels (Understanding Pedagogical Dialogue as a Prerequisite for Counteracting Delinquency) untersuchen die Möglichkeit, gewisse Kernaspekte der Kriminalität bzw. Jugendkriminalität durch das Fehlen des pädagogischen Dialogs zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden zu erklären. Ausgehend von Schlussfolgerungen sowohl aus den wesentlichen Merkmalen von Erziehung, dem Verhältnis zwischen Sprache, Kommunikation und Dialog, der Etymologie der Bezeichnung 'Dialog' als auch aus den charakteristischen Merkmalen von Dialog, weisen die Autoren nach, dass Erziehung ihrer Wesensart nach dialogisch ist. Die Anerkennung dieser ontologischen Stelle und pädagogischen Rolle von Dialog in der Erziehung wird nicht nur das Streben nach Anständigkeit und akzeptablem Verhalten unter (jungen) Leuten fördern, sondern auch Erziehern, Kriminologen, und anderen Sozialarbeitern helfen, Menschen zu einem sozial akzeptablen Verhalten zu führen, zum Vorteil von uns allen in unserem Kampf gegen die Kriminalitätswelle, die die Welt überschwemmt hat.*

Orientierung

Aus akademischer Sicht sind wir uns durchaus im Klaren darüber, dass die vollkommene Zuverlässigkeit journalistischer Berichterstattung nicht immer garantiert werden kann (Snyman, 2007), aber wir sind trotzdem entsetzt über die vielen Berichte über die Kriminalitätswelle, die Südafrika und andere Weltteile überschwemmt (siehe Schipper, 2001, S. T19; Kotzé, 2003, S. 27; Thompson, 2004, S. 11; Seton-Smith, 2004, S. 16; Steyn & Strydom, 2004, S. 340; Verbrugge, 2004; Böhm, 2005, S. 331-332; Louw, 2006, S. S13; Seleokane, 2006, S. 4; Van Niekerk, 2006, S. 4; Goosen & Rossouw, 2006, S. 23; Nienhuis, 2006, S. 27; Van Hijum, 2006, S. 26; Enoch, 2006, S. 8; Fabbri, 2006, S. 6; Malan & Meyer, 2006, S. 4; Hartle, 2006, S. 6; Olojede, 2006, S. 41; Thomson, 2007, S. 11; Rossouw, 2007, S. 217-218; Russo, 2007, S. 230; Malan, 2007, S. 18; Staude, 2007, S. 7; Geldenhuys, 2007, S. 1).

Allein die Existenz von diesen Berichten und Diskussionen über Gewalt, Verbrechen, Jugendkriminalität, widerspenstiges und unsoziales Verhalten sowie die Spekulationen in der

Boulevardpresse über die eventuellen Gründe dafür deuten schon an, dass wir tatsächlich weltweit mit einem ernsten Problem in unseren Schulen und Gesellschaften konfrontiert sind.

Aufgrund der Forschung über das ubiquitäre Problem der Kriminalität bzw. Jugendkriminalität, Gewalt, Verbrechen, ungebändigtes und undiszipliniertes Verhalten im Allgemeinen in unserem eigenen Land Südafrika wie in vielen anderen Ländern (siehe auch Steyn & Strydom, 2004, S. 339), kommen wir zu der Schlussfolgerung, dass das Problem zurückgeführt werden kann auf einen Zusammenbruch von Disziplin in der Gesellschaft im Allgemeinen und in Schulen im Besonderen. Tiefer gesehen könnte dieser Zusammenbruch dem Abbruch des pädagogischen Dialogs zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden zugeschrieben werden.

Methode

In der vorliegenden Arbeit beabsichtigen wir, unsere Hypothese zu verteidigen, nach welcher der Zusammenbruch der Disziplin in der Gesellschaft im Allgemeinen sowie in Schulen im Besonderen im Wesentlichen auf einen Abbruch des pädagogischen Dialogs zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden hindeutet. In dieser Darstellung verwenden wir drei Strategien: Zunächst entwickeln wir ein konzeptuelles Gerüst, in dem wir die Bedeutung von bestimmten Stichwörtern wie z.B. 'asoziale Verhältnisse', 'Kommunikation', 'Dialog', 'Erziehung' und 'authentische Erziehung' erläutern. Danach erfolgt eine Diskussion über die dialogische Art der Erziehung. Die Anwendungsphase besteht darin, dass wir die bis dahin gesammelten Befundnisse verwenden, um den Prozess und die Folgen des Abbruchs des pädagogischen Dialogs zu erklären. Im Schlussteil der Arbeit befassen wir uns mit der Rechtfertigung unserer Hypothese und dem Erstellen von Empfehlungen.

Das Ziel unserer Forschung war in erster Linie, das Problem der Störung des pädagogischen Dialogs zu verstehen. Zum Verstehen der verschiedenen ontischen Aspekte des Problems haben wir zunächst die phänomenologische Methode benutzt, d.h. wir haben uns auf die Ontizität der Aspekte des pädagogischen Dialogs konzentriert und danach die Methode der konzeptuellen Analyse durchgeführt. Die Untersuchung wurde fortgesetzt mit einer interpretivistisch-hermeneutischen Diskussion über Dialog und Abbrüche eines pädagogischen Dialogs. Nachdem wir die nötigen Maßnahmen getroffen hatten, um die Gefahr eines naturalistischen Trugschlusses zu vermeiden (Honderich, 2005, S. 642), verwendeten wir die von uns aufgedeckten ontischen Merkmale des pädagogischen Dialogs, um die Wesensmerkmale eines authentischen pädagogischen Dialogs darzustellen. Danach haben wir in folgender Weise argumentiert: Wenn eine bestimmte Interaktion bzw. ein Gedankenaustausch zwischen dem Erziehenden und dem Edukanden nicht diese besonderen ontischen Merkmale offenbart, müsste daraus geschlossen werden, dass es sich um einen Abbruch des pädagogischen Dialogs handelt. Unserer Meinung nach könnte solch ein Abbruch des Dialogs zu asozialem Verhalten und Jugendkriminalität führen.

Die aktive Erarbeitung von Strategien zur praktischen Bekämpfung von Verbrechen und Jugendkriminalität überlassen wir den betreffenden Fachleuten, wie z.B. schulischen Lehrkräften, Beamten von Hafteinrichtungen, Sozialarbeitern usw. Auch der Entwurf einer Politik zur Bekämpfung von Kriminalität bzw. Jugendkriminalität fällt in den Zuständigkeitsbereich von politischen Entscheidungsträgern der unterschiedlichen Bereiche. Da die vorliegende Forschungsarbeit sich nicht zum Ziel setzt, Empfehlungen zu erstellen für die Wiederherstellung des pädagogischen Dialogs in Situationen, in denen der pädagogische Dialog schon gestört worden ist, gibt es keine Hinweise, Strategien und Ratschläge für eventuelle Verfahrensweisen zur Wiederherstellung von unterbrochenen bzw. zerstörten Dialogen.

Weiterhin möchten wir darauf aufmerksam machen, dass das in der vorliegenden Arbeit referierte Problem sich nicht experimentell untersuchen lässt. Aus ethischen Gründen wäre es nicht

zu rechtfertigen, zwecks eines Vergleiches einige Kinder und junge Leute einer 'schlechten', 'ineffizienten' und 'ungesunden' 'Erziehung' (sollte eine derartige *contradictio in terminis* provisorisch gestattet sein) und andere einer 'guten', 'effektiven' und 'gesunden' 'Erziehung' (hier pleonastisch verwendet) auszusetzen.

Konzeptuelles Gerüst

Antisoziales Verhalten

Antisoziales Verhalten verweist im Allgemeinen auf jegliches Verhalten, das die Verletzung von sozialen Normen, schädliche Handlungen gegenüber anderen oder beides – aggressive Handlungen wie Diebstahl, Vandalismus, Brandstiftung, Schulschwänzen, Herausforderung von Autorität und Lügen – bewirkt (Slade & Schneider, 2001, S. 4). Rottschaefer (2000, S. 263) ist davon überzeugt, dass antisoziales Verhalten nicht nur unethisch, sondern auch unmoralisch ist, da solche Handlungen sowohl an der Enthumanisierung und Zerstörung von intellektuellen, kreativen, praktischen und sozialen Leistungen als auch an der Störung gesellschaftlicher Wachstumsprozesse, an sozialer Ungerechtigkeit und der Beeinträchtigung von moralischen Rechten beteiligt sind. Seiner Ansicht nach (Rottschaefer, 2000, S. 271) sind antisoziale Absichten und Aktionen solche, die das Leiden oder die Verletzung eines anderen Menschen zum Ziel haben. Obwohl es viele kriminologische und soziologische Theorien über die Ursachen und den Umfang kriminellen Verhaltens gibt, konzentrieren wir uns nur auf den Abbau oder den Verlust des pädagogischen Dialogs als eine potenzielle Ursache.¹

Dialog und Erziehung

Trotz der Tendenz, Dialog als Heilmittel für allerlei Probleme vorzuschlagen, einschließlich Irrationalität, multikulturellen Streits, ineffizienter Sozialisierung, der Gestaltung einer bürgerlichen Gesellschaft, postmoderner Ethik und der Frage, was es hieße, 'menschlich zu sein' (Lefstein, 2006, S. 1), sollte er weder aufgewertet noch als das endgültige pädagogische Universalmittel für gesellschaftliche Krankheiten dargestellt werden. Und im Falle verfehlten Dialogs sollte auch nicht angenommen werden, dass die Lösung zu Problemen im verharrenden Dialogführen besteht (Burbules, 2003, S. 195).

Ohne Sprache kann Dialog nicht zustande kommen. Sprache als Werkzeug zum Denken und zur Kommunikation (Department of Education, 2007, S. 15) und Dialog als expressiver Modus der Sprachverwendung können als Korrelate des Menschseins überhaupt beschrieben werden. Sprache ist ein exklusiv und universal menschliches Phänomen und eines der bemerkenswertesten Lebensmerkmale, das Menschen von Tieren unterscheidet (Potgieter, 1991, S. 229). Dialog ist das Gewand, in dem wir den Inhalt unserer Gedanken vor anderen Menschen zur Schau tragen (Hendricks, 1988, S. 38). Daher ist Dialog nicht bloß eine 'Form' der Kommunikation, sondern im Wesentlichen Kommunikation selbst.

In einem Erziehungskontext deutet die Etymologie des Wortes 'Kommunikation' darauf hin, dass der Edukator und der Edukand sich immer in einem spezifischen Verhältnis zueinander befinden und daher wesentlich miteinander verbunden sind. Weiterhin setzt Kommunikation voraus, dass es einen Zuhörer gibt, ob Peer oder Lehrer, und es ist dieser Dialog, die reziproke Handlung von Hören und Reagieren, der der Erziehung zugrunde liegt.

Axiale Kodierung (De Vos, 2002; Ertmer, 1997; Punch, 1998) und eine heuristische Untersuchung der Definitionen und Erläuterungen des Wortes 'Dialog' decken die wesentliche

Voraussetzung für einen effizienten Dialog auf, nämlich die Erfüllung folgender Normen: Dialog sollte Menschen als sinnsuchenden und sinnfindenden Wesen helfen, Sinn im Leben und Umfeld (Umwelt) wie im Gewissen, in Emotionen und Spiritualität (Eigenwelt) zu finden. Die Handlungen der Dialogteilnehmer sollen Zielausrichtung und Intentionalität ausdrücken und dabei gegenseitige Motivation, Belebung, Stärkung, Zutrauen, Engagement, Assoziierung (Zusammensein) und Begegnung anregen. Dialog soll charakterisiert sein durch reziprokes Engagement (Fr. *engager* – verpflichtet/gezwungen sein, etwas zu tun). Die Teilnehmer sollen gegenseitig erreichbar, verfügbar, tolerant und treu sein; ihre Begegnungen sollen sowohl eine Atmosphäre von Vertrautheit, Gleichzeitigkeit, Zugehörigkeit, freiwilliger Interaktion, aufrichtiger Begegnung (Nähe) und transparenter Teilnahme (Kooperation/ Zusammenarbeit) als auch Einverständnis, Gleichmut, gegenseitige Anerkennung und selbstlose Reziprozität kreieren und aufrechterhalten. Der Gehalt und die Sinnstiftung des Dialogs sollen appellierend und beeinflussend sein, ausgerichtet auf sinnvolle, konstruktive Antworten, ehrliche Selbstdarstellung und Bewusstseinsbildung. Dialog soll Einigkeit der Teilnehmer erstreben und sich an ihren Entscheidungen orientieren. Weiterhin soll Dialog Selbstbestimmung und Charakterisierung anerkennen, pflegen und fördern; er soll auf Können basiert und auf offene, transparente Wissensteilung ausgerichtet sein, gegründet auf wahrheitsliebender Würdigung, normativer Rationalität, ehrlicher Interpretation und gegenseitig vorteilhafter Verhandlung und Konsultation.

Diese Normen sind hauptsächlich ziel- und weniger handlungsorientiert, denn unser Ziel mit dieser Forschung war in erster Linie, das Problem zu verstehen und grundsätzliche Richtlinien vorzuschlagen. Demnächst ist es die Pflicht von u.a. politischen Entscheidungsträgern, den entsprechenden Fachleuten, wie z.B. Erziehern anzudeuten, wie sie z.B. im Klassenzimmer vorgehen sollten, um Edukanten behilflich zu sein in ihrem Sinnfindungsprozess in Bezug auf ihr persönliches Leben, ihre soziale Umgebung, ihr Gewissen, ihre Emotionen und Spiritualität. Aus diesem Grund ist es erforderlich, diese abstrakten Konzepte in konkrete Vorschläge umzusetzen und dabei anzudeuten, wie diese Zielsetzungen in der Praxis gehandhabt werden sollten, um sie dem Bildungspraktiker verwendbar zu machen.

Wenn das Ziel, der Gehalt und die Relation/Form des Dialoges alle in Harmonie miteinander funktionieren, etabliert sich authentischer Dialog. Wenn sie alle effizient funktionieren, intensiviert sich der Dialog zur Kommunikation.

Erziehung

Eine Analyse von Wörterbuch-Definitionen von Erziehung (Bosman, Van der Merwe & Hiemstra, 2004; Chevalley, Abel & Marquerite, 1980; Eksteen, 1984; Finch, o.J.; Foreman, 1975; Kritzinger, 1990; Kritzinger, Schoeman & Cronjé, 1996; Postma, 1992; Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1975; Simpson, 1980; Strelan & Gonin, 1970; Sykes, 1993; Terblanche & Odendaal, 1976; Oxford English Dictionary, 1993a & b; Van Rensburg & Landman, 1995) und ein Vergleich der Ergebnisse mit den Definitionen wie Erklärungen und Rechtfertigungen desselben Begriffes, verkündet von einer Anzahl wohl bekannter Philosophen, Psychologen und Erzieher (u. a. Van Rensburg & Landman, 1995 und Burbules, 1993), decken die wesentlichen Eigenschaften von Erziehung auf. Wenn eines oder mehrere dieser Wesensmerkmale oder Strukturelemente in einem Gedankenaustausch zwischen einem Edukator und einem Edukanden fehlen, oder wenn eines von ihnen fehlen oder misslingen würde, muss man bezweifeln, ob Erziehung überhaupt stattgefunden hat. Die Wesensmerkmale oder Strukturelemente der Erziehung können daher als strukturelle Richtlinien für authentische Erziehung aufgefasst werden.

Authentische Erziehung

Im Rahmen der Beweisführung zugunsten von 'Strukturnormen' kann authentische Erziehung nur unter bestimmten Verhältnissen stattfinden, nämlich einerseits, wenn die Interaktion zwischen einem Edukator und einem Edukanden eine erzieherische, soziale und dialogische Beziehung darstellt, und andererseits, wenn es eine bewusste, intentionale, zielgerichtete, wirksame und dialogische Teilnahme bzw. Beteiligung, aber auch eine Intervention seitens eines Edukators (Erwachsenen) in das Leben eines abhängigen, hilfsbedürftigen Edukanden gibt. In letzterem Fall ist das Ziel der Intervention, den Edukanden zu einer normativen Sinnfindung und Erschließung seiner Lebensaufgabe innerhalb einer religiös bedingten kulturellen und zivilisierten Umgebung zu führen. (Nach der 'Struktur und Religion / Weltanschauung als lebensbestimmende Richtung'-Argumentation müsste die spezifische Religion oder Lebensansicht definiert werden.)

Erziehung erzielt demnach die Leitung und Begleitung des Edukanden seitens des Edukators und der zugehörigen Gesellschaft, mit der der Edukand sich identifiziert, auf eine anständige, vorbildliche und instruktive Weise, in Richtung physischen, geistigen, moralischen, ästhetischen und spirituellen Erwachsenseins als Selbstverwirklichung, den erhabensten und wertgeschätzten Tugenden (Überzeugungen, Sitten, Werten, Haltungen und Erfordernissen der Wohlanständigkeit) entsprechend. Der Edukand, der auf dem Weg zum Erwachsensein ist, sollte (von dem Erwachsenen) geführt, begleitet und gestärkt werden, ständig das Image authentischen Erwachsenseins und eine selbständige Urteilsfähigkeit zu entfalten, so dass sein vom Erwachsenen Geführtsein allmählich redundant werden sollte. Nur durch engagierten, konstruktiven Dialog kann dieses Ziel erfolgreich erreicht werden (Langeveld, 1968, S. 47; Ten Have, 1970: *passim*; o.J., S. 59; 1973, S. 3).

Durch Erziehung erstreben Erwachsene die Instruierung von Edukanden in Bezug auf die Entwicklung und Verbesserung ihrer kritischen Lebens- und Sozialfähigkeiten, wie z.B. Fähigkeiten des Entscheidungsvermögens, der Verweigerung, der kritischen Analyse und des systematischen Urteils, vor allem des gesunden Urteilsvermögens (einschließlich des Vermögens, zwischen kulturell und sozial akzeptablem bzw. inakzeptablem Verhalten zu unterscheiden). Dies kann auch nur durch engagierten, konstruktiven Dialog erfolgreich erreicht werden.

Erziehung ist nicht die alleinige Verantwortung des Erwachsenen/Lehrers/Edukators. Zur Erreichung eines angemessenen Erziehungsstandes sollte der Edukand, so wie er älter wird, zunehmend Mitverantwortung für seine Erziehung übernehmen. In seiner Progression zum Erwachsensein sollte der Edukand lernen, den zunehmenden Lebensanforderungen gewachsen zu sein. Für den Edukanden heißt Erziehung die Einbindung in Aktivitäten der Vermittlung und Aneignung, die dem Fortschreiten zum Erwachsensein dienen.

Die dialogische Natur von Erziehung

Die fundamentale Koexistenz von Menschen (vgl. Langeveld (1968, S. 158), Heidegger (1977, S. 161)), verweist nicht nur auf das immerwährende existenzielle Bedürfnis eines Menschen nach einem anderen Menschen, sondern auch auf den dialogischen Bereich und Umfang von *agein*, d. h. auf die Frage: wer richtet den Appell und wer reagiert auf den Appell? Im Geburtsmoment verlässt das Kind den Zufluchtsort der mütterlichen Körperlichkeit auf immer. Er verkündet seine Ankunft in dieser Welt mit der ersten Äußerung, dem Geburtsschrei, durch den er sein lebenslängliches Angewiesensein auf seine Mitmenschen für seine eigene Menschwerdung zu erkennen gibt. Der Geburtsschrei ist sowohl die fundamentalste Verlautbarung menschlicher Existenz als auch der fundamentalste Appell um Hilfe. Diese appellative Erklärung bzw. Frage repräsentiert nicht nur die

prototypischen Anfänge erzieherischen Dialogs, sondern auch die wesentlich dialogische Art des erzieherischen Handelns (Potgieter, 2006). Der Edukand lebt nicht nur in offener Kommunikation mit der Welt, sondern auch in einer Interkommunikation mit den Menschen, mit denen er diese Welt teilt (Smit, 1977, S. 262; Groothoff, 1964, S. 28; Levinas, 1969, S. 175).

Das Betragenlernen in einer kulturell und sozial akzeptierbaren Weise dürfte und sollte deswegen nicht nur dem Edukanden oder dem Schicksal überlassen werden. Gereifte Erwachsene sollten die Edukanden das richtige Benehmen lehren. Damit diese pädagogische Assoziierung und das bildende Verhältnis authentisch wirken können, ist Dialog unbedingt erforderlich. Dialog, aktualisiert durch den Gebrauch von Sprache, ist demnach die *conditio sine qua non* für jedes pädagogische Verhältnis. Bandura (2002, S. 109) befürwortet diese Ansicht mit der Behauptung, dass eine der Funktionen von Sprache in der 'verpersönlichenden Verantwortlichkeit zur Humanisierung von anderen Menschen' besteht. Ertmer und Newby (1996, S. 15 & S. 18) betonen die Rolle des pädagogischen Dialogs als ein Werkzeug der Reflektierung, als eine spezielle Form des Denkens, das unbedingt erforderlich ist für die Transformation des Wissens, das der Edukand in pädagogischen Begegnungen gewinnt. Lefstein (2006, S. 3) behauptet, dass der Edukand zum 'Dialog gedrängt wird durch das Bewusstsein seiner eigenen Ignoranz und seinen Wissensdurst', während Freire (1970, S. 47), und Burbules und Berk (1999, S. 9) argumentieren, eine der Zielsetzungen pädagogischen Dialogs wäre die Kritik sozialer Interaktionen, sozialer Verhältnisse, sozialer Traditionen und sozialer Dynamik, um des Edukanden kulturelle Entwicklung zur Freiheit hin zu erwirken. Diese Autoren betrachten Dialog als eine der wichtigsten pädagogischen Methoden zur Förderung dieser Art von Kritik (Burbules & Berk, 1999, S. 19).

Die Voraussetzung für einen erfolgreichen Dialog ist die Erfüllung bestimmter Vorbedingungen. Typischerweise schließt das die Bereitwilligkeit der Dialogpartner ein, sich physisch wie geistig in eine kommunikative Situation zu begeben, an einem Dialog teilzunehmen unter den Prämissen, dass beide Partner das Recht haben, ihre Meinung offen zu sagen und auch die Pflicht, dem anderen zuzuhören. In allen Situationen eines pädagogischen Dialogs sollten die erwachsenen Partner ein Vorbild akzeptablen Verhaltens darstellen, das ebenfalls von den jungen Teilnehmern praktiziert werden sollte. Ein Dialog ist viel mehr als ein bloßer Austausch von Worten. Im Grunde genommen ist es eine bedeutungsvolle Bindungskraft im Leben, Denken und Handeln von jungen Menschen. In dieser Hinsicht ist Martin Bubers Lehre vom Ich-Du von besonderer Bedeutung.

Die Folgen eines Fehlens des pädagogischen Dialogs

Gestörter oder fehlender pädagogischer Dialog kann verstanden werden als eine Funktion der Erziehung, die ihr Ziel verfehlt hat. Zum Verstehen der Ursachen für diese Störung wollen wir uns zunächst befassen mit einer Beobachtung und Untersuchung der asozialen, entropischen Art der Relationen in den Fällen, wo Beziehungen zusammengebrochen sind. Weiterhin soll die Untersuchung sich konzentrieren auf die Formen, Methoden und Bedeutungen, die von einem besonderen Fall gestörten pädagogischen Dialogs exemplifiziert werden, wie z.B. Krankheitsvortäuschung, Schulschwänzen, gewalttätiges Verhalten, beleidigende Sprache, Diebstahl und Selbstverstümmelung, denn das sind Manifestationsarten asozialen Verhaltens in der wirklichen Welt. Durch Beobachtung und Untersuchung von den Relationen, Formen, Methoden und Bedeutungen, die ein besonderer Fall gestörten pädagogischen Dialogs darstellt, wird es möglich, die zu einem jeden Fall beitragenden Faktoren aufzudecken. Das Recherchieren dieser Einzelheiten ermöglicht es einem, ihnen eine spezifische Relevanz zu verleihen und auf diese Weise die zu Grunde liegenden Intention(en), Ziel(e) und die Zweckmäßigkeit dieses besonderen Falles asozialen Verhaltens zu bestimmen. Schließlich gewinnt man Verständnis dafür, so dass Gründe für die pädagogische Störung in dem besonderem Fall einsichtig gemacht werden können.

Die Störungen pädagogischen Dialogs können in drei Hauptkategorien eingeordnet werden, nämlich Störungen herbeigeführt vom (1) Edukator bzw. vom (2) Edukanden, oder aber von (3) beiden Parteien. Zunächst betrachten wir die vom Edukator herbeigeführte Störung des Dialogs.

Das moderne Familienleben ist zunehmend charakterisiert durch die Abwesenheit der Eltern wegen Arbeitsanforderungen, Berufsreisen, Elternentfremdung, Ehescheidung, HIV/AIDS-Sterbefälle (wie in Afrika) und anderen Verhältnissen, die sinnvolle pädagogische Interaktionen zwischen Eltern und Kind (als Edukanden) verhindern. Demnach ist die zunehmende Störung von Inhalt und Form des Eltern-Edukanden-Dialogs vorauszusetzen. Dass Eltern dem Edukanden nicht mehr ohne Weiteres zur Verfügung stehen, ist im Grunde genommen die Erodierung der wesentlichen pädagogischen Merkmale sowohl der Verfügbarkeit, Nähe, Zugehörigkeit, freiwilliger Interaktion und transparenter Teilnahme als auch des Einverständnisses, des Gleichmuts, der gegenseitigen Akzeptanz und selbstloser Reziprozität. Eltern teilen nicht mehr denselben Zeit-Raum-Bereich mit dem Edukanden, wodurch das wesentliche pädagogische Merkmal der Gleichzeitigkeit erodiert wird. Dies führt zu fehlender Interaktion zwischen Eltern und Edukanden, und weiterhin zum Verlust der Möglichkeit, eine Atmosphäre dialogisch-diagogischen Austausches sowie einer aufrichtigen Begegnung zu kreieren (Pretorius, 1999, S. 141-144). Wenn die wesentlichen Eigenschaften der dialogischen Form derartig erodiert bzw. unterminiert werden, können sie nicht wirksam sein. Wenn keine dialogische Interaktion stattfindet, und wenn keine dialogisch-diagogische Atmosphäre der Begegnung besteht – beides wesentliche Merkmale der dialogischen Form –, kann auch keine *pädagogische* Wertschätzung, Genehmigung, Anerkennung oder Konversation mehr stattfinden. Schließlich würde das heißen, dass die Erfüllung der wesentlichen Merkmale des dialogischen Gehalts, nämlich normative kritische Rationalität, Verantwortlichkeit oder Selbstbestimmung, nicht mehr möglich wäre.

Der Scheitern des pädagogischen Dialogs seitens des Edukanden könnte freiwillig oder unfreiwillig stattfinden. Bekanntlich tendieren Edukanden, die an selektivem Mutismus, einem sozialen Angstzustand, leiden, dazu, den pädagogischen Dialog unfreiwillig bzw. unabsichtlich zu unterbrechen.

Ein Beispiel freiwilligen Unter- oder Abbrechens des pädagogischen Dialogs ist die adoleszente Widerspenstigkeit. Manifestationserscheinungen abweichenden Benehmens sind u.a. Angst und Ängstlichkeit, die Entscheidung, Straßenkind zu werden, Schulschwänzen, Krankheitsvortäuschung, Teilnahme an kriminellen Handlungen, Drogenmissbrauch, Herausforderung der Autorität der Erzieher, Eigensinn und Halsstarrigkeit sowie Launenhaftigkeit (Du Toit, 2006). Im Grunde genommen beinhaltet adoleszente Angst ein Gefühl der Einsamkeit, das durch die Trennung vom liebevollen Verbundensein entsteht. Jedesmal, wenn dem abhängigen, hilfsbedürftigen Adoleszenten die liebevolle Verbundenheit fehlt, erlebt er es als eine Bedrohung seiner Existenz, als Angsterregung. Bei schlimmer werdenden Verhältnissen wird der Adoleszent umso empfindlicher, und dementsprechend nimmt seine 'Bereitschaft, Elend zu erleiden' zu. Als junger Mensch fehlt ihm die Kraft und Reife zur Wiederherstellung authentischen Kontakts, so dass er sich stattdessen entweder in sich selbst zurückzieht oder, in einem Versuch der Selbstwehr, auf die Außenwelt fixiert, oder aber aus Angst um das Nichterscheinen 'nach außen hinguckt'. Das äußerliche Verhalten des Edukanden kann daher entweder schüchtern und zaghaft ('Fluchtstellung') oder gleichgültig, unhöflich, impulsiv oder negativ sein ('Abwehrstellung').

Aus der Adoleszenten Erfahrung der mangelhaften pädagogischen Betreuung (aufgrund pädagogischer Fehler oder des Adoleszenten eigener Hypersensibilität) entsteht eine Furcht vor Dialog, da dieser ihn schon wieder verletzen könnte und daher entweder vermieden oder zerstört werden müsste. Auf diese Weise etabliert sich ein Zyklus: Die Furcht vor Kontakt sperrt die Kontaktmöglichkeit und wird praktisch zu einer objektiven Gefährdung der oben genannten

Verbundenheit des Seins (Du Toit, 2006; Kirsten, 2006; siehe weiter Black & Uhde, 1992, S. 1090-1094; Black & Uhde, 1994; Black & Uhde, 1995; Black, 1995; Black, 1996; Black, Leonard & Rapoport, 1997).

Das dritte Beispiel bezieht sich auf die Störung des pädagogischen Dialogs von beiden Parteien, dem Edukator wie dem Edukanden. Vorfälle, bei denen der pädagogische Dialog absichtlich von dem Edukanden unterbrochen wird, sind selten monokausal durch den Edukanden bedingt. In der Mehrheit solcher Fälle kann die diesbezügliche Entscheidung des Edukanden auf elterliche/erzieherische Kontrolle zurückgeführt werden (Du Toit, 2006; Kirsten, 2006). In diesem Fall kann der gestörte pädagogische Dialog interpsychischem Konflikt zugeschrieben werden (siehe weiter Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families, 2001; Knutson, DeGarmo & Reid, 2004, S. 187f.).

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Basierend auf den drei Strategien zur Verteidigung unserer Prämisse, d.h. die These, die wir in dem einführenden Teil der vorliegenden Arbeit dargeboten haben, kommen wir nun zur Schlussfolgerung, dass – unserer Meinung nach – die Validität jener Schlussfolgerung belegt worden ist. Wir haben tatsächlich festgestellt, dass eine Reihe von Faktoren eine bedeutungsvolle Rolle in dem Entstehen (jugendlichen) asozialen Verhaltens spielen kann und tatsächlich spielt. Unsere Untersuchung bestätigt also die Möglichkeit, dass das Scheitern des pädagogischen Dialogs zwischen Edukator und Edukand bestimmte Kernaspekte dieses Phänomens erklären könnten.

Ausgehend von Beispielen jugendlichen asozialen Verhaltens sowie Schlussfolgerungen in Bezug auf die wesentlichen Eigenschaften der Erziehung, das Verhältnis zwischen Sprache, Kommunikation und Dialog, die Etymologie des Wortes 'Dialog' und die wesentlichen Eigenschaften von Dialog, haben wir vorgeführt, dass Erziehung ihrem Wesen und ihrer Absicht nach dialogisch ist. Wenn pädagogischer (erzieherischer) Dialog aus irgendeinem Grund unterbrochen wird, sollte man daraufhin disruptives, undiszipliniertes, verbrecherisches und asoziales Verhalten erwarten, unabhängig davon, ob das asoziale Verhalten aus dem Abbruch des Dialogs durch den Edukator, den Edukanden oder die beiden resultiert.

Die Erforschung der wesentlichen Strukturen von Dialog-in-Erziehung führte zu dem Ergebnis, dass die Korrelation der Kategorien Ziel, Gehalt und Form bezüglich der Wesensart von Dialog zwei zu Grunde liegende Sequenzen aufdeckt, nämlich einerseits eine Anwendungssequenz (d.h. wie authentischer pädagogischer Dialog erfolgreich angewandt, durchgeführt und erreicht werden kann) und andererseits eine diagnostische Sequenz (d. h. wie festzustellen ist, wo und in welchem Maß pädagogischer Dialog gestört ist).

Die Anerkennung dieser ontologischen Stelle und agogischen Rolle von Dialog in Erziehung wird nicht nur das Streben nach Anständigkeit und akzeptablem Verhalten fördern, sondern auch Kriminologen, Erziehern, Friedensstiftern, Sozialarbeitern, Heilpraktikern und lebensmutigen Menschen helfen, die Welt besser bewohnbar und humaner zu machen (Orr, 1991, S. 53 & S. 55). Ein gebührender Fokus auf den pädagogischen Dialog wäre ein Ansatz zur Stärkung der bestehenden humanitären Versuche, soziale Systeme zu etablieren und zu erhalten, die anteilnehmendes Verhalten (Bandura, 2002, S. 116) pflegen und demzufolge uns allen in unserem Kampf gegen Kriminalität helfen würden.

Wir möchten daher empfehlen, dass Erziehungspraktiker, einschließlich politischer Entscheidungsträger, die Umsetzung der von uns aufgedeckten sechs ontischen Strukturelemente des pädagogischen Dialogs in die Praxis überlegen sollten.

Pädagogischer Dialog hilft Menschen als sinnsuchenden und sinnfindenden Wesen Sinn im Leben und Umfeld (Umwelt) wie im Gewissen, in Emotionen und Spiritualität (Eigenwelt) zu finden. Die Handlungen der Dialogteilnehmer drücken Zielausrichtung und Intentionalität aus und dabei regen sie gegenseitige Motivation, Belebung, Stärkung, Zutrauen, Engagement, Assoziierung (Zusammensein) und Begegnung an. Dialog offenbart sich durch reziprokes Engagement (fr. *engager* – verpflichtet/gezwungen sein, etwas zu tun). Teilnehmer sind gegenseitig erreichbar, verfügbar, tolerant und treu; ihre Begegnungen sind sowohl eine Atmosphäre von Vertrautheit, Gleichzeitigkeit, Zugehörigkeit, freiwilliger Interaktion, aufrichtiger Begegnung (Nähe) und transparenter Teilnahme (Kooperation/ Zusammenarbeit), und es geht auch darum, Einverständnis, Gleichmut, gegenseitige Anerkennung, selbstlose Reziprozität aufrechtzuerhalten. Der Gehalt und die Sinnstiftung des Dialogs appellieren und beeinflussen, ausgerichtet auf sinnvolle, konstruktive Antworten, ehrliche Selbstdarstellung und Bewusstseinsbildung. Dialog erstrebt Einigkeit der Teilnehmer und orientiert sich an ihren Entscheidungen. Weiterhin anerkennt, pflegt und fördert Dialog Selbstbestimmung und Charakterbildung; er basiert auf Können und ist ausgerichtet auf offene, transparente Wissensteilung, und er ist gegründet auf wahrheitsliebender Würdigung, normativer Rationalität, ehrlicher Interpretation und gegenseitig vorteilhafter Verhandlung und Konsultation.

Danksagung: Herrn Professor Dr. Gerhard Zecha von der Katholischen Universität Salzburg in Österreich danken wir für seine wertvollen Ratschläge.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (2002): Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. In: *Journal of Moral Education*. Vol. 31. No. 2, S. 101–119.
- Black, B. (1995): Fluoxetine for (s)elective mutism [reply to letter]. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(6), S. 702-703.
- Black, B. (1996): Social anxiety and selective mutism. In: *American Psychiatric Press Review of Psychiatry, Volume 15*. Washington: American Psychiatric Press, Inc., S. 469-496.
- Black B.; Leonard H.L.; Rapoport J. L. (1997): Specific phobia, panic disorders, social phobia, and selective mutism. In: M. Wiener (Ed.): *Textbook of Child and Adolescent Psychiatry, 2nd Edition*. Washington: American Psychiatric Press, S. 491-506.
- Black B.; Uhde T.W. (1992): Elective mutism as a variant of social phobia. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), S. 1090-1094.
- Black B.; Uhde T.W. (1994): Treatment of elective mutism with fluoxetine: A double-blind, placebo-controlled study. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), S. 1000-1006.
- Black B.; Uhde T.W. (1995): Psychiatric characteristics of children with selective mutism: A pilot study. In: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), S. 847-856.
- Böhm, W (2005): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Bosman, D.B., Van der Merwe, I.W. & Hiemstra, L.W. (2004). *Tweetalige Woordeboek. Afrikaans-Engels*. Sewende Uitgawe. Tafelberg-Uitgewers.
- Burbules, N.C. (1990): Varieties of Educational Dialogue. In: *Philosophy of Education*, S. 120–131.
- Burbules, N.C. (1993): *Dialogue in Teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N.C. (2003): Dialogue and Critical Pedagogy. In: Gur-Ze'ev, I. (Ed.): *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education*. Haifa: Faculty of Education. University of Haifa, S. 193 – 207.
- Chevalley, Abel & Marquerite (1980): *The Concise French-English Dictionary*. Oxford: Claendon Press.
- De Oliveira, P.C. (2006): Unperceived ideological transshipment and dialogue. Chapter IV – An

- example of the talismanic word: 'Dialogue'. <http://www.tfp.org>, Aufgerufen am 19. Mai 2006.
- De Vos, A.S. (2002): Qualitative data analysis and interpretation. In: A.S. de Vos (Ed.): *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions (2nd ed.)*. Pretoria: Van Schaik, S. 339-355.
- Department of Education (2007): *Subject Assessment Guidelines Grades 10-12*.
- Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families (2001).
- Du Toit, P. (2006): *Personal communication with the authors*. Potchefstroom: North-West University.
- Eksteen, L.C. (1984): *Afrikaanse Sinoniemwoordeboek met antonieme*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Enoch, B. (2006): School violence reflection of society, not poor curriculum. In: *The Herald*, August 7, S. 8.
- Ertmer, P. A. & Newby, T.J. (1996): The Expert Learner: Strategic, self-regulated and reflective. In: *Instructional Science*. Vol. 24, S. 1 – 24.
- Ertmer, P.A. (1997): Common qualitative research designs. In: P.D. Leedy: *Practical research. Planning and Designing (6th ed.)*, New Jersey: Prentice-Hall, S. 155-172.
- Fabbri, N. (2006): Community must assist schools in overcoming playground violence. In: *Weekend Post*, October 28, S. 6.
- Finch, P. (Ed.). (s.a.): *The new Elizabethan Reference Dictionary. Third Edition*. London: George Newnes Ltd.
- Foreman, J.B. (General Editor) (1975): *Collins Contemporary Dictionary*. London and Glasgow: Collins.
- Freire, P. (1970): *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Geldenhuys, H. (2007): Mapping South Africa's crime hot spots. In: *The Sunday Times*, April, 22, S. 1.
- Goosen, D. & Rossouw, J. (2006): Gefrustreerde Begeertes. (Frustrierte Begierden.) In: *Rapport*, 5. November 2006, S. 23.
- Groothoff, H.H. (1964): *Pädagogik*. Frankfurt am Main: Fischer Bücherei.
- Hartle, R. (2006): Playground violence a wake-up call to 'deadbeat' absent parents. In: *Weekend Post*, 21. October 2006, S. 6.
- Heidegger, M. (1977): *Sein und Zeit*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hendricks, H.G. (1988): *The Applied Principles of Learning Series. The 7 Laws of the Teacher. Course Notebook*. Atlanta: Walk Thru the Bible Ministries, Inc.
- Honderich, T. (Ed.) (2005): *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford: University Press.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Diagnostic_and_Statistical_Manual_of_Mental_Disorders
- Jackson, D. zitiert in Kotzé, A. (2003): Onmoontlike kinders? Moenie vingers na skole wys. (Unmögliche Kinder? Schiebe die Schuld nicht auf die Schulen.) In: *Rapport*, 16. November 2003, S. 27.
- Jaeger, R. M. (1988): *Complementary Methods for Research in Education*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Kirsten, G.J.C. (2006): *Personal communication with the authors*. Potchefstroom: North-West University.
- Knutson, J.F., DeGarmo, D.S. & Reid, J.B. (2004): Social Disadvantage and Neglectful Parenting as Precursors to the Development of Antisocial and Aggressive Child Behavior: Testing a Theoretical Model. In: *Journal of Aggressive Behavior*. Vol. 30, S. 187-205.
- Kotzé, A. (2003): Onmoontlike kinders? Moenie vingers na skole wys. (Unmögliche Kinder? Schiebe die Schuld nicht auf die Schulen.) In: *Rapport*, 16. November 2004, S. 27.
- Kritzinger, M.S.B. (1990): *Handige Woordeboek. Afrikaans-Engels. English-Afrikaans*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Kritzinger, M.S.B., Schoeman, P.C. & Cronjé, U.J. (1996): *Groot Woordeboek. Afrikaans-Engels*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Langeveld, M.J. (1968): *Beknopte Theoretische Pedagogik. 10th Edition*. Groningen: Wolters-

- Noordhof.
- Lefstein, A. (2006): Paper 33. Dialogue in Schools: Toward a Pragmatic Approach. In: *Working Papers in Urban Language & Literacies*. London: Institute of Education.
- Levinas, E. (1969): *Het Menselijk Gelaat*. Utrecht: Amboboeken.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986): 'Family Factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency'. In: M. Tonry and N. Morris (Eds.): *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, vol. 7. Chicago: University of Chicago Press, S. 29–149.
- Lombard, E. & Fredericks, I. (2005): Violent pupils terrify teachers. In: *Sunday Times*, 20 March, p. 14.
- Louw, L. (2006): SA polities fyn; veiligheid beroerd. (SA politically fine; safety wretched.). In: *Die Burger*, 7. November, 2006, S. S13).
- Malan, M. & Meyer, L. (2006): Ouers dra baie van die skuld. (Die Eltern tragen einen Großteil der Schuld.). In: *Rapport*, 29 October 2006, S. 4.
- Malan, P. (2007): Geweld maak Suid-Afrika soos oorlogsland. In: *Rapport*, 3. Juni 2007, S. 18.
- Microsoft ® Encarta ® Encyclopedie Winkler Prins © 1993-2004 Microsoft Corporation/Het Spectrum.
- Middleton, J. R. & Walsh, B. J. (1995): *Truth is stranger than it used to be*. Downer's Grove: InterVarsity Press.
- Moffitt, T. E. (1990): 'The Neuropsychology of Juvenile Delinquency: A Critical Review'. In: M. Tonry and N. Morris (Eds.): *Crime and Justice: An Annual Review of Research*. Vol. 12. Chicago: University of Chicago Press, S. 99–169.
- Nienhuis, J. (2006): Heropvoedingsindustrie bloeit in VS. In: *AD Zaterdag*, September, S. 27.
- Olojede, D (2006): This is how the rot begins. In: *Sunday Times*, November 5, p. 41.
- Orr, D. (1991): What Is Education For? Six myths about the foundations of modern education, and six new principles to replace them. In: *Annals of Earth*. Vol. VIII, No. 2, pp. 52–65.
- Postma, F. 1992. Beknopte Woordeboek. Latyn-Afrikaans. Pretoria: H.A.U.M.
- Potgieter, F.J. (1991): *Die Opleiding van Afrikataalonderwysers vir die Primêre Skool. 'n Studie in Tydsperspektief*. Unpublished DEd-thesis. Pretoria. University of South-Africa (UNISA).
- Potgieter, F.J. (2004): *Transcription of focus-group interview with two classroom educators and three secondary school principals*. Pretoria: University of Pretoria.
- Potgieter, F.J. (2006): *Mentoring school-based educators-in-training. Short course of the Faculty of Education Sciences*. Potchefstroom: North-West University.
- Pretorius, J.W.M. (1999): *Opvoeding, Samelewing, Jeug – 'n Sosiopedagogiek-leerboek*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Punch, K. (1998): *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE.
- Rockwell, G.. 2003. *Defining Dialogue: From Socrates to the Internet*. Amherst, New York: Humanity Books.
- Rossouw, J. P. (2007): The effect of learner discipline on educator security – an international qualitative survey. In: Oosthuizen, I. J., Rossouw, J. P., Russo, C., Van der Walt, J. L. and Wolhuter, C. C.: *Perspectives on learner conduct. Proceedings of the first international Conference on Learner Discipline at the North-West University*, Potchefstroom Campus, 2.-4. April 2007, S. 212-227.
- Rottschaefer, W.A. (2000): Naturalizing ethics: the Biology and Psychology of Moral Agency. In: *Zygon*. Vol. 35, No. 2, S. 253–286.
- Russo, C. J. (2007): Student discipline in American schools. In: Oosthuizen, I. J., Rossouw, J. P., Russo, C., Van der Walt, J. L. and Wolhuter, C. C.: *Perspectives on learner conduct. Proceedings of the first international Conference on Learner Discipline at the North-West University*. Potchefstroom Campus, 2.-4. April 2007, S. 228-242.
- Schipper, M. (2001): *Nederlandse kinderen de ergste!* In: *De Telegraaf*, 15. September 2001, S. T19.

- Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Booysen, C.M. (1975): *HAT Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Pretoria: Voortrekkerpers.
- Seleoane, M. 2006. Police still in quandary as crime wave carries on. In: *The Herald*, 6. Juli 2006, S. 4.
- Seton-Smith, C. (2004): Who's to blame for our troubled world? In: *Algoa Sun*, 16. Dezember 2004, S. 16.
- Simpson, D.P. (1980): *Cassell's New Latin Dictionary. Third Edition*. London: Cassell.
- Slade, J. & Schneider, J. (2001): *Disruptive and Anti-Social Behaviour Report: Antisocial behaviour in Darlington – prevalence and treatment*. Durham: Centre for Applied Social Studies. University of Durham.
- Smit, A.J. (1977): *Taalfenomenologie in Pedagogiese Perspektief. Unpublished DEd-thesis*. Pretoria: University of South Africa.
- Snyman, M. (2007): Crime reporting in the press. In: *Zeitschrift für die Geisteswissenschaften*, 47(4), S. 103-118.
- Stade, B. (2007): Young people's behaviour reflects wider community. In: *The Herald*, 25. April 2007, S. 7.
- Steyn, M. M. & Strydom, H. (2004): Misdad en die impak daarvan op die mens – 'n Christelike perspektief. In: *Koers* 69(2), S. 337-358.
- Strelen, B. & Gonin, H.L. (1970): *Woordeboek. Afrikaans-Frans, Frans-Afrikaans*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Sutherland, E.H. & Cressey, D.R. (1970): *Criminology*. Philadelphia: Lippencott.
- Sykes, J.B. (Ed.) (1993): *The Concise Oxford Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Ten Have, T.T. (1970): *Klein bestek van de agologie en van de studie der agologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ten Have, T.T. (1973): *Andragogie in Blauwdruk*. Groningen: H.D. Tjeenk-Willink.
- Ten Have, T.T. (s.a.): Pedagogie en andragogie in onderlinge verhouding. In: *Pedagogiek in ontwikkeling*. Th. G. Bolleman (Ed.). Uitgeverij Zwijsen.
- Terblanche, H.J. & Odendaal, J.J. (1976): *Afrikaanse Woordeboek, Verklarend met Woordafleidings*. Johannesburg: Afrikaanse PersBoekhandel.
- The Oxford English Dictionary (1993 a). Volume III*. Oxford: Clarendon Press.
- The Oxford English Dictionary. (1993 b). Volume VI*. Oxford: Clarendon Press.
- Thompson, A. (2004): SA not a safe place, despite crime drop. In: *The Herald*, 22. September 2004, S. 11.
- Thomson, D. (2007): Genoeg van misdadmoeras. In: *Die Burger*, 19. April 2007, S. 11.
- Thornberry, T. P. (Ed.) (1977): *Advances in Criminological Theory. Vol. 7: Developmental Theories of Crime and Delinquency*. New Brunswick and London: Transaction, S. 11-54
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau (2001). *Child welfare outcomes 2001: Annual report*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Van der Walt, J.L. & Potgieter, F.J. (2006): *REDCo-DIALOG Project Research Method: Final Draft*. Port Elizabeth. 29. Mai 2006.
- Van Hijum, E. (2006): Opvoedkamp nodig als stok achter de deur. In: *AD Zaterdag*, 26. September 2006, S. 26.
- Van Niekerk, P. (2006): Rapists weep after sentencing. In: *The Herald*, 6. Juli 2006, S. 4.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. (1995): *Notes on Fundamental Pedagogic Concepts*. Goodwood: NG Kerk Boekhandel.
- Verbrugge, A. (2004): *Tijd van onbehagen*. Amsterdam: SUN.
- Wolters, A. M. (1992): *Die skepping herwin*. Potchefstroom: IRS.

Über die Autoren

Prof. Dr. Ferdinand Potgieter, Professor für Philosophische Pädagogik, Northwest-Universität, Südafrika. Kontakt: Ferdinand.Potgieter@nwu.ac.za

Prof. Dr. Hannes van der Walt, Professor für Philosophische Pädagogik, Northwest-Universität, Südafrika. Kontakt: jlvdwalt@intekom.co.za

Prof. Dr. Charl Wolhuter, Professor für Vergleichende und Internationale Pädagogik, Northwest-Universität, Südafrika. Kontakt: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za



¹ Siehe dazu Carey und Goldman (in Stoff [Hg.], 1997, 243–254) zu den genetischen Einflüssen auf antisoziales Verhalten sowie Moffitt (1990, 99–169) zu dem Einfluss von Faktoren, die mit dem zentralen Nervensystem zusammenhängen. Lombroso (1835–1909) entwickelte die biologische Kriminalitätstheorie, die gesetzwidriges Verhalten über genetisch/biologische Eigenschaften erklärt. Die Milieutheorien der französischen kriminalsoziologischen Schule (vor allem A. Lacassagne [1843–1924]) entstanden als Gegenlehre zu den von Lombroso vertretenen Theorien. Durkheim (1858–1917) setzte kriminelles Verhalten in einer Gesellschaft als verhältnismäßig 'normal' voraus. Seiner Meinung nach sind die Widersprüche in einer besonderen Gesellschaft, die wiederum auf Interessenskollisionen zurückzuführen sind, die eigentlichen Ursachen kriminellen Verhaltens. Inspiriert von Durkheim entwickelte Merton die Anomietheorie, die auf der Idee basiert, dass es in einer besonderen Gesellschaft immer Diskrepanzen zwischen den verschiedenen kulturellen Zielen, die für bestimmte Individuen bzw. Gruppen wichtig sind, und den Mitteln, solche Ziele zu erreichen, gibt. Nach der differentiellen Theorie der Assoziation von Edwin H. (Sutherland & Cressey, 1970) kann kriminelles Verhalten während Interaktionen und Kommunikationsprozessen mit anderen Personen erlernt werden (Microsoft Encarta Winkler Prins, 1993–2004). Die von Thornberry herausgegebene Aufsatzreihe (1977, 11–54) behandelt die wichtigsten theoretischen Traditionen. Loeber und Stouthamer-Loeber (1986, 29–149) erforschten die Theorie des sogenannten 'Familienfaktors'.

Book Reviews

Рецензии книг

Buchbesprechungen

Ryszard Kucha & Henryk Cudak (Eds.) (2013): *European ideas in the work of famous educationalists. Internationalization, globalization and their impact on education*. Łódź (Poland): Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk (Studia i Monografie, Nr. 41). (558 pages; ISBN 978-83-62016-61-0)

Ryszard Kucha & Sławomir Cudak (Eds.) (2013): *The old and new thinking about education*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk (Studia i Monografie, Nr. 42). (516 pages; ISBN 978-83-62916-62-7)

Ryszard Kucha & Henryk Cudak (Eds.) (2013): *European ideas in the pedagogical thought: From national to supranational points of view. Some totalitarian aspects*. Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk (Studia i Monografie, Nr. 43). (460 pages; ISBN 978-83-62916-63-4)

47

These impressive three volumes dedicated to European ideas in education have the task to bridge traditional educational ideas with a variety of ongoing problems that contemporary educational systems must take into account. They include articles by approximately eighty European and non-European scholars who reveal the relevance of classical and contemporary regional pedagogical thinking to up-to-date issues like technological changes, globalization, nationalistic threats, etc. A noticeable feature is the universal character of regional ideas, of which a repeated motive is the stress on cultivating personal virtues via education. The publication, more broadly, aims at creating a holistic image of a unified European approach to education and thus at potentially enhancing the implementation of certain policies within today's European Union, such as the integration policy.

The first volume deals with challenges that globalization and internationalization pose for educational strategies. A extensive preface by the two editors sketches out the milestones of European history that have shaped the political and cultural landscape and the mind of Europeans. This volume consists of three sections (or parts) starting from today and making a historical loop to antiquity and modernity. These are: "Internationalization, Globalization and their Impact on Education", "Between the Greek Antiquity and Humanistic Renaissance" and "The Development of Modern Educational Ideas – Selected Problems". Each part or chapter includes numerous articles.

The first section, "Internationalization, Globalization and their Impact on Education", introduces the main issues of the volumes and some contemporary attempts to define related tasks of contemporary education. The section can be divided into several subtopics. One group of articles addresses issues of globalization and its impact on education. For instance, Joseph Zajda analyzes the impact of globalization and technological changes on contemporary educational strategies. Nadiya Skotna reveals how globalization and the demand for integration work for Ukrainian society.

Ana Maria Kauppi presents the “transnational [dis]order” that islands associated with the EU are exposed to.

The next group of articles within the first section discusses various alternatives of an adequate school system for globalized societies. Marina Azarenkova sees a positive opportunity for tolerant education via international communication systems. Tetyana Koshmanova gives the example of the Kharkiv School of Dialog of Cultures as a model for building up a Common European Home. Shunji Tanabe presents three conceptual models of internationalization and derives some lessons from the Japanese experience. Fedyna Wolodymyra writes about the history and contemporary state of oriental pedagogical science. Within the same part, Anatoliy Vykhrushch explores the topic of pedagogical personality with examples from religious pedagogy. Sergey Goncharov claims that understanding lies at the heart of good education and competence. Finally, Astrid Meczowska-Christiansen draws some analogies between the Kantian concept of moral development and contemporary views of education for democracy.

The third group of articles within the first part deals with the problem of integration in school and in society. These articles include a study of European education since the Treaty of Rome to the higher-education area by Anna Wloch, a study of the influence of certain European philosophies on American school-based counseling in the United States by Don MacDonald and Christopher A. Sink, a presentation of the pedagogical work of Amnesty International related to solving worldwide problems by Marzanna Pogorzelska, and a piece showing how potential threats in the labor market reflect on integration processes in Europe by Malgorzata Klimka.

Finally, two articles within that first part are dedicated to the influence and importance of the English language as an international medium for communication. These include a presentation of educational language policy in Malaysia and its impact on the nation building processes, by Santhiram R. Raman and Tan Yao Sua, and an analysis of intercultural and cross-cultural communication through international English, by Andrea Koblikova.

The remaining parts of the volume are significantly smaller. Section Two focuses on pedagogical ideas of the Greek Antiquity and the Renaissance. It begins with a comparative study of the Socratic method of leading a dialogue and the method that a contemporary conductor of workshops is supposed to use, by Aldona Pobjewska, and is followed by an exposition of the Aristotelian didactic approach, by Aneta Ignatowicz. The following articles explore the pedagogical ideas of George Podebrady, King of Bohemia (Karel Rydl), of Andrzej Frycz Modrzewski (Henryk Cudak), and of Jose Calasanz (Rev. Antoni Michno). Krzysztof Filip Rudolf presents the ideas of Thomas Elyot and Riger Ascham about the cultivation of literary and linguistic identity in English society.

Section Three of the volume examines the educational ideas of prominent figures like John Amos Comenius and his reflection on the new world order in the pedagogy (Ludmila Balyasnikova and Nathalia Zolotukhina), Comenius’s concept of “general consultation” for a peaceful future in Europe (Karel Rydl), Pestalozzi’s conception of internal prosperity through active love (Alexander Krouglov), and the influence of J.F. Herbart on European pedagogical thought (Nadiya Fedchyshyn). In the same section, Kazimierz Puchowski discusses the European influences on the education of the social elite in Poland between the 17th and 19th century. In a concluding article, Jürgen Oelkers argues that the influence of some predecessors of progressive education is greater than traditionally considered.

The second volume, “The Old and New Thinking about Education”, focuses on problems

concerning the attempt to integrate European countries into a supranational state. Ryszard Kucha points out in the introduction that the burden of the past is a stumbling stone for the integration processes in Europe and that this volume offers some pedagogical tactics for cultivating a new, more cosmopolitan thinking.

The volume is divided into three parts or sections. The first part, "The Old and New Thinking about Education," presents the work and achievements of European educationalists, most of whom are Ukrainian. The section begins with an article about German and European influences on American and Russian classicists Horace Mann and Konstantin Ushinsky (Arthur Ellis, Reinhard Golz, and Wolfgang Mayrhofer). Two articles are dedicated to the personality and the work of Konstantin Ushinsky with comparison to other well known European educationalists (Olga Matvienko and Hryhoriy Vassianovych). Other articles present the work of Mykhailo Drahomanov (Victor Andrushchenko) and Mikhail Ostrogradsky – an Ukrainian physicist and mathematician with a vast European cultural background who influenced mechanical and mathematical education in Russia (Alexander Soldatov and Margarita Voronina). Evgena Brazhnik and Nathalia Zolotukhina provide a historical perspective on the European dimension of Russian school education, its Christian and poly-cultural aspects. Finally, Richard D. Scheuerman and Arthur Ellis discuss, for the first time in English, a document authored by Leo Tolstoy about the organization of a pedagogical institute in Yasnaya Polyana.

The second section, "Between Tradition and Progress – Crossroads of Education", is dedicated mainly to Polish educators. Most of the articles expose the educational ideas of authors from the first half of the 20th century, such as: Zygmunt Boleslaw Kukulski (Rev. Edward Walewander), Janusz Korczak (Slawomir Cudak), Henryk Rowid (Ryszard Kucha), Oskar Halecki and Juliusz Mieroszewski (Janusz Wrona), and the social pedagogue Aleksander Kaminski (Nella Stolinska-Pobralaska and Mariola Swiderska). In the remaining part of the section Kazimierz Szmyd explains his experience with multicultural education at the University of Lviv. In two separate articles, Rev. Edward Walewander discusses his ideas on the vocation of teaching and on the effect of the Second World War on Polish education. The rest of the section focuses on French authors. Rose Marie Bouvet writes about the teaching methods and educational reforms of Celestine Freinet, and Patrick Boumard discusses problems of integration where the status quo is constantly at risk.

The last part of the second volume, "From National to Supranational Points of View – Selected Totalitarian Aspects", centers on problems of education and integration in totalitarian societies. Ekaterina Kolosova expresses her thoughts on reformatory pedagogics in Petrograd-Leningrad at the beginning of the 20th century. Aneta Ignatowicz and her colleague Piotr Rozwadowski analyze the patriotic and military education in the Second Republic of Poland and present the Polish perspective on military education in totalitarian states between the two World Wars. In a separate article the two authors outline the basics of an arising new field in pedagogy called "upbringing for safety" or "safety education". The remaining articles are dedicated to prominent Ukrainian and Russian pedagogical scientists such as Albert Pinkevich (Alexander Krouglov), Ivan Franko (Dmytro Hertsyuk and Tetyana Ravchyna), Sofia Rusova (Nadiya Zayachkivs'ka), Hryhoriy Vaschenko (Bogdan Kovalchuk and Larysa Kovalchuk), Anthony S. Makarenko (Natalia Dichek), and Sergey Gessen (Gennadiy Bordovskiy, Svetlana A. Pisareva, and Alla P. Triapitsyna).

The third volume, "European Ideas in Pedagogical Thought: From National to Supranational Points of View: Some Totalitarian Aspects" is dedicated to the challenges of multiculturalism. Naturally, humanistic values are its focus. In the introduction, Ryszard Kucha claims that after the demise of the Iron Curtain the cultivation of multicultural sensitivity in Europe has become an

easier task. However, he points out, nationalism still appears in certain areas, and once again education can play a crucial role in overcoming potential future conflicts.

This volume consists of two sections. The first one, “From National to Supranational Points of View – Some Totalitarian Aspects” presents the work of remarkable Ukrainian, Russian, and Polish intellectuals and spiritual figures who lived under or during the time of communism, like Yosyp Slipyi (Scherbyak Yuriy Adamovych), Ivan Ohienko (Nella Nychkalo), and John Paul II (Rev. Antoni Michno). Two articles are dedicated to the work of Olexander Antonovych Zakharenko (Anatoli Kuzminskyi and Nella Nychkalo), followed by a presentation of Bohdan Stuparyk’s pedagogical heritage (Ewa Frankiewicz) and the enlightening ideas of Dmitry Likhachev (Natalia Zolotukhina). The section concludes with Kazimierz Jurzysa’s article on teacher training in Poland.

Section Two of this last volume, “From the Present Time to Future Perspectives – Between National and Global Education” explores the topics of ethnic vs. citizen identity (Igor Nabok), lifelong learning (Dorota Nawrat), European integration through education (Barbara Lulek, Agnieszka Bochniarz, Anna Grabowiec, Harald Ludwig, Dorota Zdybel, and Anna Bujnowska), adult education (Natalya Horuk), student mobility (Leila Munirova), the evaluation of students’ individual perspectives by a prospective teacher (Svitlana Tsyra and Iryna Myschysyn), and inclusive education for disabled children (Mirosława Bralawska-Haque). Some articles from this section are dedicated to well known figures in pedagogy, such as Maria Montessori (Clara Tornar, Harald Ludwig, Beata Budnarczuk, and Barbara Lulek), pedagogical psychologist Ladislav Duric (Zuzana Brunclikova and Katarina Cabanova), Vasyl Sukhomlysky (Olga Sukhomlynska), Helena Radlinska (Teresa Gumula), Stefan Woloszyn (Stanisław Majewski), Tadeusz Nowacki (Dorota Nawrat), Czesław Majorek (Ryszard Slecza and Justyna Wojniak), and Hermann Gmeiner (Oresta Karpenko).

The three volumes together provide quite a rich historical perspective on European ideas about integrative education that can teach us valuable lessons about how to handle our dynamic and sometimes uncompromising reality. The volumes are particularly useful, I would say even a must-read material, for people who work in the field of education. Selected articles can be of interest to a larger audience, since they are informative about humanistic ideas rarely taken into account. It is obvious, although not always sufficiently appreciated, that our future lies in the hands of educators. These three volumes take a significant step towards showing what education can do for a better Europe.

► *Reviewed by Dr. Marina Bakalova, ISSK, Bulgarian Academy of Sciences, Sofia (Bulgaria). Contact: marina.bakalova@gmail.com*



Olaf Beuchling (2012): *Bildung als Adaptation? John U. Ogbu und der kulturökologische Ansatz der Minderheiten- und Sozialisationsforschung* [¿La educación cómo adaptación? John U. Ogbu y la teoría ecológica-cultural sobre minorías y socialización]. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin. Paperback (148 páginas con glosario, ISBN 978-3-86573-664-2)

John U. Ogbu (1939-2003) fue en vida uno de los representantes más acreditados y productivos de la investigación antropológica-cultural. Ogbu nació y creció en la Nigeria colonial y a partir de 1971 fue profesor de la prestigiosa universidad der Berkeley, California. Su denominado “planteamiento ecológico-cultural” es un modelo influyente, aunque al mismo tiempo discutido, para explicar las diferencias educativas de las minorías étnicas y migrantes en las sociedades modernas. Basándose en resultados de estudios de campo etnográficos, así como en investigaciones comparativas entre culturas sobre niveles cognitivos y perspectivas psico-sociales, Ogbu argumentó que las diferencias etno-educativas están influenciadas por la forma en la que las minorías perciben a la sociedad mayoritaria y sus instituciones. En este sentido pone el acento entre minorías involuntarias (o minorías tipo castas) y minorías voluntarias (o minorías inmigradas).

Los trabajos de Ogbu han provocado un gran número de estudios y han dado un impulso importante a la discusión sobre desigualdades étnicas. Por primera vez en un país de habla germana, el científico en educación Dr. Olaf Beuchling de Hamburgo, Alemania se dedica con su libro “La educación como adaptación” en su totalidad a la teoría ecológica-cultural.

Tras una amplia introducción sobre el valor de la teoría ecológica-cultural, el autor presenta en el capítulo 2 (“Vida, obras, efectos: hitos de una carrera académica”) una biografía académica de John U. Ogbu. El lector se entera de algunos detalles de la vida del personaje, cómo p. ej. su niñez y juventud en el Biafra nigeriano, la existencia de algo parecido a una casta minoritaria llamada Osu en el oeste de Nigeria, la reorientación académica de Ogbu desde la teología hacia la antropología cultural, así como su primer estudio de campo en Stockton, California.

En el capítulo 3 (“Compendio de la teoría cultural-ecológica”) se aprecia la obra teórica de Ogbu y se explica la evolución de su teoría. Aunque la teoría de Ogbu se puede leer en muchos de sus artículos, Beuchling va con su libro más allá: reconstruye las teorías que pueden haber influenciado a Ogbu (cómo p.ej la discusión en los años 60 sobre el coeficiente intelectual, así como la surgida cultura ecológica en la etnología), explica las diferentes terminologías de la teoría de Ogbu (“teoría cultural-ecológica”, “teoría cultural-opositora”) y detalla importantes cambios de la teoría durante las décadas. Leyendo estos capítulos minuciosamente investigados, se pueden evitar algunas malinterpretaciones de la teoría de Ogbu.

El capítulo 4 (“Aceptaciones y resultados comparativos a nivel internacional”) profundiza y analiza la teoría de Ogbu tomando como ejemplos a diferentes minorías étnicas en distintos países y regiones del mundo. En este apartado Olaf Beuchling demuestra su pericia y experiencia cómo científico en educación: en cuatro apartados reveladores y teniendo en cuenta una multitud de estudios empíricos, detalla de forma comprimida los siguientes retratos complejos de relaciones minoría-mayoría:

- las minorías indígenas en cuatro sociedades de carácter inmigrante de habla inglesa: las naciones indias en USA y Canadá, los Maorí en Nueva Zelanda y los aborígenes en Australia (págs. 76-91);
- la minoría social de los Burakumin en Japón (págs. 91-97);

- alumnos procedentes de familias inmigrantes en Europa (págs. 97-102);
- la situación educativa de los Roma en Europa occidental, p.ej. los gitanos en España (págs. 103-111).

En muchos casos Beuchling destaca lagunas en la teoría de la cultura ecológica, cómo por ejemplo respecto a las importantes diferencias en el rendimiento académico entre alumnos inmigrantes, o respecto a la pregunta si los japoneses Burakumin (mencionados por Ogbu basándose en estudios obsoletos) alguna vez existieron cómo grupo social, independientemente de los estudios académicos existentes y grupos con intereses políticos.

El último capítulo resume y brinda nuevas perspectivas. El autor resume nuevamente los principales, y en muchos casos no apreciados, cambios en la teoría de Ogbu. Estos son por un lado respecto los grupos de comparación y por el otro respecto las sociedades de comparación analizadas. Beuchling refleja y critica además las implicaciones teóricas de la teoría de la cultura ecológica a un nivel teórico más elevado. Dándole un giro original retrocede hasta Marshall Sahlin, que influyó inicialmente en la teoría ecológica-cultural y que posteriormente se distanció de una lectura demasiado rígida del concepto de adaptación. Por lo tanto "no es evidente que orientaciones culturales y prácticas se interpreten como méritos de adaptación al entorno", tal como implica el uso del concepto de adaptación de Ogbu (pág. 117). Según Sahlin estaría la unicidad del ser humano más bien en "que vive acorde a un esquema de importancia que él mismo ha desarrollado (...)" y que nunca es el único posible"

El libro de Olaf Beuchling „La educación cómo adaptación“ es un estudio elemental y claramente revelador sobre un científico influyente y su obra. El libro está basado en pormenorizadas investigaciones de un gran número de trabajos científicos y un entendimiento claro de la teoría ecológica-cultural. Aunque debido a la complejidad de la temática no siempre es fácil de leer, sí responde a su objetivo final de facilitar el acceso a la obra de Ogbu de una forma crítica y al mismo tiempo para una posterior evolución. En vista de esto, sería deseable traducirlo a diferentes idiomas.

► Reseñado por Darling Pérez Aguilar, pedagoga diplomada, Hamburgo, Alemania



Vera Kaltwasser (2013): *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim und Basel: Beltz. Paperback (160 Seiten; ISBN 978-3-407-62631-8)

Das Thema „Achtsamkeit“ (engl. *mindfulness*) stößt seit einigen Jahren auf wachsendes Interesse. Hunderte Bücher finden sich unter diesem Stichwort mittlerweile auf dem deutschsprachigen Buchmarkt, von Ratgebern zum „achtsamen“ Leben über buddhistische Lehrtexte bis zu Sammelbänden wissenschaftlicher Tagungen zur Achtsamkeitsthematik. Man könnte angesichts dieses Booms einerseits durchaus seinen inflationären Gebrauch monieren; andererseits zeigt das starke Interesse aber auch eindrucklich, dass immer mehr Menschen Aspekte der Lebensführung und Alltagspraxis moderner Industriegesellschaften als defizitär erfahren.

Dies trifft nicht minder auf die Schule zu. Hier scheinen Leistungsdruck und Konkurrenz, zunehmende Institutionalisierung des Alltags von Kindern und Jugendlichen und eine

aufmerksamkeitserheischende Kultur kurzlebigen Konsums Rückzugs- und Ruhemöglichkeiten für das Individuum stark zu begrenzen.

Vera Kaltwasser versucht, mit ihrem Buch „Achtsamkeit in der Schule“ diesen Trends entgegen zu wirken und den Praktikern in pädagogischen Handlungsfeldern das Werkzeug an die Hand zu geben, mit dem man die Achtsamkeit und die Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern kultivieren kann.

Achtsamkeit ist ursprünglich ein 2500 Jahre altes buddhistisches Konzept, wo es auf Pali als *sati* oder auf Sanskrit als *smṛti* bezeichnet wird. Durch seine Erwähnung im „Edlen Achtfachen Pfad“ zählt es zu den Grundlagen und den ältesten Schichten der buddhistischen Lehre. Wer nun allerdings insbesondere an der buddhistischen Seite der Achtsamkeitsschulung interessiert ist, wird in dem hier rezensierten Buch nur einige Hinweise finden. Kaltwasser verzichtet auf eine eingehendere Behandlung des buddhistischen Hintergrundes zugunsten moderner, undogmatischer und säkularer Sichtweisen, die zweifelsohne eine höhere Passung für westliche Gesellschaften und Schulsysteme aufweisen.

In acht Kapiteln führt die Autorin die Leser an Theorie und Praxis der Achtsamkeit in der Schule heran, wobei ihr Schwerpunkt – erfahrungsgenährt von ihrer Tätigkeit als Oberstudienrätin, Lehrercoach und Trainerin – auf der anwendungs- und anleitungsorientierten Seite der Achtsamkeitsthematik liegt.

In theoretischer Hinsicht kann Kaltwasser auf bewährte wie neue Erkenntnisse über das Wechselverhältnis von Körper und Geist zurückgreifen, aus denen sich Konsequenzen für die Persönlichkeitsbildung von Kindern in der Schule ableiten. Hier kann sie auf Etabliertes aus der Reformpädagogik, vor allem aber auf neue Einsichten der Hirnforschung verweisen. „Selbstwahrnehmung“, „Selbstwirksamkeit“, „Psychoneuroimmunologie“ oder „Embodiment“ sind einige der theoretischen Bausteine, die Kaltwasser aus der (internationalen) Fachliteratur einführt. Den Schlüsselbegriff des Buches „Achtsamkeit“ versteht Kaltwasser im Anschluss an Kabat-Zinn als aktive und bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit (S. 45 f.). Für den psychophysischen Mehrwert ganzheitlicher Achtsamkeitsschulung sprechen nicht nur Erfahrungen an Schulen (hier scheinen US-amerikanische Schulen mit Formen der *contemplative education* weiter zu sein als deutsche), sondern auch eine wachsende Anzahl von wissenschaftlichen Studien.

In den stärker anwendungs- und anleitungsorientierten Kapiteln des Buches werden das chinesische Qi Gong, die Meditation im Sitzen, Achtsamkeitsphasen im Lehreralltag und zahlreiche kleine, umso praktikablere Übungen wie Phantasiereisen, Atemübungen, sogenannte „Momente der Herzlichkeit“ und das „Innere Lächeln“ sowie Aufweckübungen bzw. „Wachmacher“ beschrieben. In den Beschreibungen der einzelnen Übungen wird der Erfahrungsschatz der Autorin spürbar, die den Lesern zugleich bestimmte Nachfragen, Schwierigkeiten oder Erklärungshinweise an die Hand gibt.

Nun setzt die Achtsamkeitsschulung mit Kindern und Jugendlichen allerdings Zweierlei voraus: Zum einen müssen Schulen dieser Praxis Platz einräumen, sie also wertschätzen. Zum anderen müssen Pädagogen selbst kompetente Vermittler dieser Übungsformen sein, was ihrerseits (wenn möglich fortgeschrittene) Praxiserfahrung voraussetzt: Meditation kann nicht anleiten, wer nicht selbst meditiert.

Im Fazit: Vera Kaltwassers „Achtsamkeit in der Schule“, nunmehr in 2. Auflage beim Beltz Verlag erschienen, ist eine kenntnisreiche, zeitgemäße und praxisnahe Einführung in die Achtsamkeits-

Stille- und Selbsterfahrungspraxis mit Schülerinnen und Schülern, aus der Pädagogen zahlreiche Anregungen schöpfen können. Gerade angesichts des zunehmenden Leistungsdruckes und der Formalisierung und Begrenzung von Bildung nach PISA werden Ansätze, welche sich der pädagogischen Erschließung persönlicher Innenwelten widmen, als notwendiges Gegengewicht zum bildungspolitisch und administrativ gewollten Mainstream geschätzt werden.

► *Rezensiert von Dr. Olaf Beuchling, Erziehungswissenschaftler, Buddhismusexperte, Mitherausgeber von „International Dialogues on Education: Past and Present“. Kontakt: beuchling@ide-journal.org*

