

Aus:

**WILTRUD GIESEKE, STEFFI ROBAK, MING-LIEH WU (HG.)
Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens**

Oktober 2009, 266 Seiten, kart., zahlr. Abb., 25,80 €, ISBN 978-3-8376-1056-7

Partizipation an Bildung und Lernen Erwachsener wird zunehmend zu einer zentralen Kulturaufgabe. Dieser Band widmet sich den Gestaltungsmöglichkeiten und -anforderungen im Fokus von Lernkulturen aus nationaler und internationaler Perspektive. Die leitende Frage dabei ist: In welcher Vielfalt entwickeln sich Lernkulturen, wie können sie analysiert werden und wo liegen die Gestaltungsanforderungen?

Die Beiträge greifen die leitenden Theoriezugänge des Diskurses auf und ermöglichen so einen transkulturellen Blick auf Lernkulturen. Theoretisch und empirisch wird gezeigt, wie sich Kulturen des Lernens institutionell differenziert entfalten. Eine kulturvergleichende Perspektive eröffnet einen globalen Blick auf Differenzen und verbindende Sentenzen.

Wiltrud Gieseke (Prof. Dr.) lehrt im Bereich Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin.

Steffi Robak (Dr. phil.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin.

Ming-Lieh Wu (Prof. Dr.) lehrt im Institut für Erwachsenenwissenschaften der Chi Nan Universität sowie der Chun Chen Universität in Taiwan.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/ts1056/ts1056.php

Inhalt

Contents

Einleitung – Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive

Introduction – Culture as an open Concept
from the Perspective of Adult Education 7

WILTRUD GIESEKE/STEFFI ROBAK

Konstruktivistische Lernkulturen

Constructivist Learning Cultures 25

ROLF ARNOLD/MARKUS LERMEN

Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur – Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs

Learning Culture from the Perspective of Organizational Theory –
The neglected institutional/organizational Aspect
of Learning Culture Discourse 49

WILTRUD GIESEKE

Die Bildung erwachsener Subjektivität – Zur Gouvernementalität der Erwachsenenbildung

Educating Adult Subjectivity –
On Governmentality in the Field of Adult Education 87

HERMANN J. FORNECK

Exploration on Models of the Learning Society – Perspectives of Lifelong Learning for All

Modelle der Lerngesellschaft – Lebenslanges Lernen für Alle 103

MING-LIEH WU

Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen

Cultural Aspects of Learning Cultures in Transnational Enterprises with special Consideration of Globalization 119

STEFFI ROBAK

Creating an organizational Learning Culture – The Perspective of Workplace Learning

Gestaltung organisationaler Lernkulturen – Lernen am Arbeitsplatz 151

AI-TZU LI

Diskurse über Lernkulturen in der Erwachsenenbildung und ihr Beitrag zur transkulturellen Bildungszusammenarbeit

Discourses on Learning Cultures in Adult Education and their Contribution to Transcultural Educational Cooperation 169

MARION FLEIGE

Cultivating the Culture of Museum Volunteer Learning – The Approach of Communities of Practice

»Communities of Practice« als Ansatz für die Gestaltung kulturellen Lernens im Museum 189

YI-CHUN TSAI

Der Audioguide als Element der Lernkultur im Museum – Untersuchungen zum intendierten Hörer

The Audioguide as an Element of Learning Culture in the Museum – Investigating Purported Listeners 215

BARBARA EGGERT

Transformation of Learning Culture in the Digital Age – The Impact of Web 2.0 in Online Learning Environment

Die Transformation von Lernkulturen im digitalen Zeitalter – Web 2.0 als Element zur Gestaltung von Lernumgebungen 243

HORNG-JI LAI

Autorenverzeichnis

List of Contributors 261

Einleitung – Kultur als offenes Konzept aus erwachsenenpädagogischer Perspektive

WILTRUD GIESEKE/STEFFI ROBAK

Von Lernkulturen wird im pädagogischen Diskurs selten aus einer phänomenologisch betrachtenden Perspektive gesprochen, eher aus der Perspektive der Konstruktion einer Reform, einer Veränderung, einer Implementierung.

Bisherige Lernkulturen erscheinen dann als Gegenpol, als das zu Verändernde, sich nicht anbietende, überholte und das Lernen behindernde. Unabhängig davon, dass dieses richtig sein mag und wahrscheinlich auch ist, bleibt als Forschungsfrage interessant, wie sich Lernkulturen konstituieren, wie sie sich herausbilden und was alles unter Lernkulturen gefasst wird. Damit eröffnet sich ein breites Feld der Betrachtung, da sich lebenslanges Lernen/Weiterbildung/Erwachsenenbildung unter sehr unterschiedlichen Kontextbedingungen konstituiert. Immer aber ist es bedeutsam, dass die Gesellschaft dem Subjekt Bildungsspielräume und Zeit gewährt.

Beigeordnete Bildung bekommt dabei einen zunehmend wichtigen Stellenwert. Sie erwächst rhizomartig durch ausgreifende Suchbewegungen (Tietgens 1996) und wird für Verbände, Unternehmen, staatliche Institutionen und Organisationen anderer Art bedeutsam (Gieseke 2005). Es bilden sich dabei spezifische Umgangsformen, Kompetenzprofile und Wissensanforderungen heraus. Dabei ist im Sinne von beigeordneter Bildung von besonderem Interesse, welche Strukturleistungen und Praxisformen sich verbandsbezogen durchsetzen. Sie bieten sehr selten Übergänge zum schulischen Lernen. Schon ohne Untersuchungen kann man konstatieren, wie Weinberg (1999) es auch tut, dass es selbst in der Weiterbildung nicht nur eine Lernkultur gibt, sondern sich verschiedene Lernkulturen herausbilden. Man kann eine Pluralität von Lernkulturen unterstellen, die sich in intermediären Räumen durchsetzt. Wir wissen damit aber noch nicht viel, nur so viel: Lernkulturen haben etwas mit Organisationen, mit Subjekten und handelnden Akteuren, mit der Entwicklung professioneller Konzepte zu tun. In der Regel ist die jeweilige Lernkultur

in die Geschichte einer Organisation eingelassen, auch wenn die jeweilige Weiterbildung modernisiert ist. Lernkulturen von Organisationen treffen im Weiteren auf Sozialisationserfahrungen der Subjekte in den Schulen, in den Ausbildungsstätten und in den Universitäten. Diese weisen im Unterschied zur Weiterbildung durchstrukturierte Formen, Anforderungen und Kommunikationsformen mit überall ähnlichen Zielen und festgeschriebenen Curricula auf. Davon unterscheidet sich lebensbegleitendes Lernen grundlegend. Kultur wirkt in diesem Zusammenhang im weiteren Sinne auf Lernkulturen ein; z.B. als Zeitgeist, durch neue Steuerungssysteme und die dadurch hervorgerufenen Veränderungen.

Transkulturalität als philosophisches Konzept für die Betrachtung von Lernkulturen

Bezugnehmend auf die postmoderne Philosophie von Welsch, die das ästhetische Denken und dabei die Wahrnehmung vor dem Doppel von Ästhetik und Anästhetik in den Vordergrund stellt, ist Pluralität konstitutiv für die Entwicklung ausdifferenzierter Lebensformen und Praktiken. Lebenslanges Lernen benötigt diese kulturelle Pluralität vor dem Hintergrund von Bedarfen und Bedürfnissen in der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund internationaler Unternehmen, die in den jeweiligen Ländern auf andere Mentalitäten, Arbeitsstile und Lernhaltungen treffen, interessiert, ob es Prozesse der Angleichung, Vereinheitlichung oder Vermischung gibt, die zu hybriden Lernkulturen führen. Auch dabei interessieren die Prozesse selbst – mit ihnen werden die zugrundeliegenden Konstruktionsmuster nachvollziehbar. In den Unternehmen der einzelnen Länder sind kulturelle Differenzen in den Kommunikations- und Arbeitsstilen ein großer Bereich für Schulungen. Unklar ist allerdings, ob diese nicht auch Gegenläufigkeiten und Differenzkonstruktionen unterstützen.

Die Kulturalität betrieblichen Handelns manifestiert sich besonders im Verkauf von Produkten, dazu gehört auch die Weiterbildung. Diese Weiterbildung in Form von Beigeordneter Bildung mit ihren organisational oder vernetzt angedockten Bildungs- und Kompetenzzentren wird wahrgenommen, systematisch beobachtet, designt, reflektiert und wieder freigegeben im Prozess. Ästhetisches Denken ist dabei wirksam. Welsch betrachtet dieses ästhetische Denken als eine Abkehr von logozentrischem Denken, angestoßen durch eine veränderte Wirklichkeit. »Heutige Wirklichkeit ist bereits wesentlich über Wahrnehmungsprozesse, vor allem über Prozesse medialer Wahrnehmung konstituiert« (Welsch 1998: 57). Ästhetisches Denken lebt von Wahrnehmungen, das Fiktionale alles Wirklichen nimmt nach Welsch zu, die meisten Individuen sind medial sozialisiert und die dort einsozialisierten Grundbilder leben weiter. Für Welsch erleben wir in diesem Sinne einen Wirklichkeitswandel, der nicht an Ländergrenzen Halt macht. Insbesondere

interessiert sich Welsch für die neue sinnhaft-imaginative Welterschließung, die immer auch eine Inszenierung ist. Man kann diese – auch wenn der Begriff unbeliebt ist – als Didaktisierung beschreiben. Ästhetisches Denken ermöglicht eine Vielfalt an Zugängen zur Wirklichkeit, die jeweils von den durchbrechenden Wahrnehmungsperspektiven aus sichtbar werden. Dieses Denken darf nicht mit Intuition und Empfindung verwechselt werden, auch wenn gewusst wird, dass nicht alles Wahrnehmbare bis zuletzt kommuniziert wird. Ästhetisches Denken geht nach Welsch von Beobachtungen oder Wahrnehmungen aus. Diese weiten sich zu einem Grundbild aus, es folgt das experimentelle Durchspielen, der Nukleus imaginativer Prozesse, als Ausgangspunkt für eine Sinnvermutung, die reflexiv geprüft wird, um dann zur Konsolidierung der erhärteten Wahrnehmung zu kommen (vgl. Welsch 1998: 51). Er bezieht sich dabei auf ein interessantes Beispiel von Sloterdijk:

»Ich gehe von einer Beschreibung bei Peter Sloterdijk aus. Er hat einmal von der Einweihungszeremonie des Münchener Kulturzentrums am Gasteig gesprochen und ist dabei von einer Detailbeobachtung zu einer Gesamtdeutung unseres gegenwärtigen Sozial- und Weltzustands vorgedrungen. Die Ausgangsszene ist die folgende: Eine Trachtenkapelle zieht ins Foyer ein, spielt festliche Weisen und setzt dieses Spiel eine Rolltreppe hochfahrend fort, schwenkt oben zur abwärtsfahrenden Rolltreppe um, fährt diese – immer noch spielend – herunter, begibt sich wieder zur ersten Rolltreppe, fährt hoch, und so weiter und so fort: Festmusik auf einem *perpetuum mobile* als symbolischer Ausdruck unserer Kultur. Sloterdijk hat darin zunächst einmal eine bildhafte Realisation des Posthistoire-Theorems gesehen: Wir stehen heute auf dem endlos rollenden Förderband eines autonom und unbeeinflussbar gewordenen industriell-technischen Komplexes, und jede unserer Bewegungen ist Bewegung auf diesem Boden. Das gilt gerade auch von unseren kulturellen Inszenierungen: Alles ist Theater auf einer Bühne, deren Konstruktion und Bewegungsgesetze unserem Einfluß entzogen sind. Schon diese Sloterdijksche Wahrnehmung der konkreten Situation ist charakteristisch für den Prozeßmodus ästhetischen Denkens: Die Wahrnehmungsgehalte der Situation werden forciert, werden ausgereizt und zugespitzt, und dabei ergibt sich: die Einzelsituation vermag in der Tat symbolisch für die Gesamtsituation zu stehen. Aus einer einzelnen Beobachtung geht ein Bild der Welt hervor.« (Ebd.: 49/50)

Das Beispiel von Sloterdijk beschreibt ein lokales Ritual. Ihn interessiert aus postmoderner Perspektive die Koexistenz, das Nebeneinander, das Vermischen von kulturellen Praktiken, die für ihn »eine Folge der inneren Differenzierungen und Komplexität der modernen Kulturen« sind (Welsch 1996: 275). Danach lösen sich die Kulturen auf, vermischen sich und finden sich in neuen hybriden Konstrukten wieder. Welsch sagt, alle Kulturen sind zu »Binnengestalten oder Trabanten« (Ebd.: 276) geworden. Auf die Subjekte bezogen haben wir es mit einem fragmentierten Selbst zu tun, wobei die modernen Le-

bensläufe eine Wanderung durch verschiedene Lebenswelten, neue Identitäten darstellen, das Eintreten in neue Milieus und neue Beobachtungsformen nicht zuletzt auch durch erweitertes Lebenslanges Lernen und permanentes Umorientieren geschieht. Dabei kommt hinzu, dass ein fragmentiertes Subjekt, bedingt durch die eigene Pluralität, insgesamt offener ist, d.h. offener für Lernen, für Inszenierungen aber auch für ein neues Marketing. Welsch geht bei seiner Diagnose der Transkulturalität davon aus, dass die kulturellen Determinanten von der Makro- bis zur Mikrostruktur der Gesellschaft davon betroffen sind. Für sein transkulturelles Konzept findet er Unterstützung bei Wittgenstein, der davon ausgeht, wo eine geteilte Lebenspraxis ist, ist eine Anforderung miteinander auszukommen.

Dabei spielt die Interaktion, weniger das Verstehen eine Rolle. Dafür gibt es nach diesen Autoren immer eine Chance, zurechtzukommen. Separatistisches Denken wird dem, was sich als Wirklichkeit zeigt, so gesehen nicht mehr gerecht. Grundmuster dieses beobachtenden, wahrnehmenden reflektierenden Denkens bei Welsch ist dabei das Zusammenspiel von Anästhetik und Ästhetik. Diese wenngleich komplexe Relationalität ist der Schlüssel für das Verständnis von Wahrnehmungsprozessen und ihre Reflexion.

Ein Denken, das sich der Zeit stellt, kann nicht über Phänomene hinwegsehen, wie z.B. Unübersichtlichkeiten und Ambivalenzen, sondern hat nach Welsch mit Denkfiguren des Umschlags, der Verflechtung und der Divergenz zu operieren. Anästhetik kommt danach aus dem Inneren der Ästhetik, sie ist Ausdruck des »Unempfindlich-Seins«. In jeder Wahrnehmung drückt sich erst einmal das »Unempfindlich-Sein«, gegenüber anderen Betrachtungen aus, es negiert die Sicht anderer. Besonders deutlich wird dies, wenn man sich ansieht, welche Grundbilder z.B. zum Geschlechterverhältnis oder zu Lernorganisationen sich verinnerlicht haben, dass sie die gesellschaftliche Wirklichkeit, wie Welsch sagt, durchherrschen. Solche Bilder sind Fallen, sie wirken anästhetisch und können nur durch die Rekonstruktion von Bildern, wobei dieses kein leichter Prozess ist, neu wahrgenommen und reflektiert werden, also einer ästhetischen Betrachtung zugeführt werden. Die Sicht der Vielfalt, der Pluralität gelingt, in dem dieses Doppelverhältnis von Anästhetik und Ästhetik durchdacht wird. Von der Seite einer konsumierten ästhetisierenden Praxis geht es dagegen darum, auf Divergenz, Heterogenität zu setzen, um Vielfalt wiederum sichtbar zu machen. Gerade die Analyse von Lernkulturen in internationalen Institutionen und Unternehmen und heterogenen Kontexten fordert zu neuen Betrachtungen der Lerninszenierungen und Lernformen heraus.

Die Verbindungen zwischen Kulturen lassen sich auf verschiedenen Ebenen herstellen, der Ebene von Diskursen (z.B. Menschenrechte), der Ebene von

Lebensformen, Populärkulturen, Hochkulturen sowie der kulturellen Praktiken. In der Konsequenz sind die Trennungen zwischen Eigenem und Fremdem nicht mehr aufrechtzuerhalten, Mehrfachzugehörigkeiten haben Auswirkungen auf Identitätsentwicklungen.

Folgende Prämissen können als Begründungen für Transkulturalität zusammengefasst werden:

1. Prozesse der Transkulturalisierung lassen sich historisch belegen. Evidente Sedimente finden sich in der Kunst- und Kulturgeschichte.
2. Die Konzeptualisierung von Kulturbegriffen hat Einfluss auf das Kulturleben.
3. Transkulturalität ist eine Konzeptualisierung von Kultur, die Anschlüsse und Übergänge herstellen will.
4. Die Konzeptualisierung von Transkulturalität bringt besonders die Anforderung an Individuen zum Vorschein, die transkulturelle Binnenverfassung von Gesellschaft sowie die wechselseitige Durchdringung von Eigenem und Fremdem zu akzeptieren.
5. Dieser psychoanalytisch belegte Auftrag ist ein zentraler Übergang zu Bildung und führt auf das ursprüngliche Problem der Akzeptanz von Eigenem und Fremdem in sich selbst zurück.
6. Da gegenwärtig besonders Lebensformen und Praktiken akzentuiert werden, weil es vordergründig ist, miteinander zurechtzukommen, ist es sinnvoll, pragmatische Gemeinsamkeiten und Verbindungen herzustellen, um Kultur für weitere Integrationsschritte zu öffnen.

So gesehen will Transkulturalität die durch Postmoderne und ästhetisches Denken vorbereitete radikale Pluralität konzeptionell flankieren und vorbereiten.

Lernkulturen, Praktiken und transkulturelle Auslegungen

Ungelöst bleibt die Anforderung, Gesellschaft und Kultur durch Lernkulturen der Kontinuität und Selbstverständlichkeit des Lebenslangen Lernens zuzuführen. Hierfür ist ein verändertes Verständnis des Zusammenhangs von Gesellschaft, Kultur, Bildung, Lernkultur, Kompetenzen und Subjekt notwendig, das hier nur in Ansätzen skizziert werden kann. Wir greifen dafür auf die Theorie sozialer Praktiken nach Reckwitz (2003, 2004) zurück. Soziale Praktiken werden als Zentrum des Sozialen gesetzt. Um soziale Praktiken als kleinste Einheit von Gesellschaft und Kultur zu begreifen, hat Reckwitz im Zuge eines *cultural turn* in den Sozialwissenschaften den Zwischenschritt vorgenommen, prägende Gesellschaftstheorien unter dem Fokus einer praxeo-

logischen Perspektive zu einer Praxistheorie zusammenzuführen, die den Stellenwert des praktischen Wissens als besonders bedeutsam platziert. Der menschliche Körper, materiale Artefakte sowie der vorbewusste Routinecharakter der Verwendung von symbolischen Ordnungen, die Kultur ausmachen, werden stärker ins Zentrum gerückt. Ziel ist es, von Regeln und Normen, die weitestgehend als bestimmend für Handlungskoordination und Handlungsregelungen gehalten wurden, abzurücken. Phänomene von Kultur, gerade im Zuge der kulturellen Globalisierung, werden dann nicht mehr als ein durch eben diese Werte und Normen geteiltes kollektives Symbolsystem betrachtet.

Der Ort des Sozialen wird in den sozialen Praktiken verortet. Da diese Gesellschaft und Kultur gestalten, sind sie gleichsam als Kern und im erweiterten Sinne als Motor von Kultur zu betrachten.

»Der ›Ort‹ des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ›Geist‹ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die sozialen Praktiken, verstanden als Know How-abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen. Aus praxeologischer Perspektive geht es [...] darum, dass sich die soziale Welt aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken (im Plural) zusammensetzt: Praktiken des Regierens, Praktiken des Organisierens, Praktiken der Partnerschaft, Praktiken der Verhandlungen, Praktiken des Selbst etc.« (Reckwitz 2003: 289)

Die Nähe zu Foucaults Praktikenbegriff ist hier deutlich zu spüren.

Im Gegensatz zu individuellem Handeln erhalten Praktiken die Eigenschaft überindividuell zu sein, d.h. sie folgen einem praktischen Wissen, das unabhängig von Individuen vorhanden ist. Praktiken fließen in die Kultur ein, reproduzieren sie und produzieren sie mit. Sie sind nicht beliebig durch Einzelinterventionen zu verändern. Sie haben damit auch einen kollektiven Charakter, der über ein praktisches Können abgesichert und hergestellt ist. Der Handlungsbegriff ist nicht aufgelöst, vielmehr findet er sich als eine Ausformung einer Praktik wieder. So gesehen können Wissensformen und Lernformen als gestaltete Elemente der Ausformung einer Praktik zur Konzipierung von Lernkulturen betrachtet werden.

Soziale Praktiken weisen eine bestimmte Materialität auf: Sie bilden die kleinsten Einheiten des Sozialen, werden routinisiert und schließen sich zu einem Komplex regelmäßiger Verhaltensweisen und praktischen Verstehens zusammen, sodass eine gewisse materiale Struktur entsteht, die unabhängig vom Subjekt eine Gültigkeit hat (Reckwitz 2003). Die Art und Weise, eine

Lernumgebung zu erstellen, wäre in diesem Sinne z.B. ein Praktikenkomplex zur Realisierung eines Angebotes entsprechend einer organisations-spezifischen Lernkultur.

Die durch soziale Praktiken entstehenden Dinge besitzen ein bestimmtes Maß an Materialität. Soziale Praktiken formen Artefakte und Artefakte wiederum sind die Voraussetzung zur Entstehung von sozialen Praktiken. Ein Gebäude, ein Seminarraum sind Artefakte, die auf eine bestimmte soziale Praktik zurückzuführen sind. Ein eingängigeres Beispiel ist der angeführte Buchdruck, er hat das gesamte Leseverhalten verändert. Es interessieren nicht die individuelle Auslegung oder die Nutzung des Buchdrucks, sondern warum er übergreifend betrachtet für die Akteure Sinn macht. Auf Lernkulturen übertragen interessiert es, welche materialen Strukturen Lernkulturen ausbilden und welche Praktiken und Praktikenkomplexe Lernkulturen auffüllen, institutionalisieren, routinisieren und strukturieren. Aus der Perspektive von Institutionalisierungsprozessen werden Lernkulturen zu gesellschaftlich geteilter sozialer Praxis und damit zu einem Bestandteil von Lernkultur, wenn das Wissen und die Praktiken überindividuellen Charakter angenommen haben. Wissen und Praktiken haben sich dann miteinander verbunden und können im Handeln reproduziert werden und sich in Artefakten (z.B. einem Angebot, einem Programm oder einer neuen Institutionalfom von Weiterbildung) niederschlagen.

Die Praktiken sind durchzogen von einem bestimmten kulturellen Code, der die Existenz in Zeit und Raum sichert. Für Lernkulturen kann als ein Code der Stellenwert des Selbstgesteuerten Lernens im letzten Jahrzehnt konstatiert werden. Dieser hat Praktikenkomplexe und Praktiken mitgeformt. Hier könnte auch gezeigt werden, dass normative Diskurse an dieser Stelle schnell Zugriff auf Praktiken erhalten haben, der für die Nutzer angenommene Nutzen konnte jedoch nicht für alle Adressaten nachgewiesen werden.

Die Routinisierung der Praktiken wird aufgehoben, wenn etwas misslingt oder neu interpretiert werden muss. Soziale Praktiken haben dann die Form abstrakter möglicher Aktivitätspotentiale, die individuell auszuformen sind. Auch wenn wir die Subjektpositionierung von Reckwitz nicht teilen – er versteht darunter die »praxeologische[n] Struktur des Subjektes als ein lose gekoppeltes Bündel von Wissensformen« (Ebd.: 295) – verweist diese neue Auslegung der Verhältnisbestimmung von Subjekt und Kultur darauf, dass eine übersubjektive Struktur von Praktiken unabhängig von einzelnen Subjekten entstehen und diese gesellschaftsstrukturierende Ausprägungen haben kann. Diese wiederum können sich für eine bestimmte Zeit – auch unabhängig von Willen und Nutzen für die Subjekte – halten, sie werden vom kulturellen Code getragen. Das Subjekt wird hier als struktureller Träger von Wissen betrachtet, als Individuum aber aufgelöst und den Praktiken angegliedert. Das Subjekt existiert dann als verkodeter Träger von Kultur, es existiert aber

für die Analyse von Kultur nur als Teil der Praktiken. Wie die von Reckwitz vorgelegten Analysen zeigen, erweist sich dieser Zugang für das Verstehen der Entwicklung von Kultur als fruchtbar (Reckwitz 2006). Auch für den Diskurs des Lebenslangen Lernens und Lernkulturen eröffnet dieser Zugang neue Analysemöglichkeiten. Die Wechselwirkung allerdings zwischen Gestaltung und Nutzung von Lernkulturen durch die Individuen – wir gehen davon aus, dass sich nur in diesem Wechselverhältnis eine Lernkultur etabliert - sind nur über die Erschließung des Wissens und die zugrunde liegenden Praktiken der Gestaltung zu ermitteln. Ein Analyseansatz dafür liegt mit dem Strukturraster zur Erschließung von Lernkulturen vor (siehe den Beitrag von Wiltrud Gieseke in diesem Band).

Auf unser hier vorliegendes Buchprojekt bezogen gehen wir von Prozessen der Transkulturalisierung, d.h. der differentiellen Ausbreitung in Bezug auf den Stellenwert des Lebenslangen Lernens aus und nutzen Transkulturalität als kulturellen Code für die Zusammenarbeit und die analytische und empirische Bearbeitung des Gegenstandes.

Unser Band geht von der Prämisse aus, dass Lebenslanges Lernen im Zusammenhang mit Weiterbildung einen vernetzten Diskurs darstellt, der eigene Auslegungen, aber auch Vermischungen und Überschneidungen in Europa und auch in Asien, speziell in Taiwan findet. Für eine detaillierte Auswertung des Diskurses zum Lebenslangen Lernen und der Rezeption in Taiwan siehe Wu (2000).

Transkulturalität realisiert sich im Zusammenhang unserer Zusammenarbeit mit der National Chung Cheng Universität in Chia-Yi (Taiwan) auf verschiedenen Ebenen:

1. Als philosophische Beschreibung folgen wir Welsch darin, dass es kulturelle Annäherungen, Verbindungen und Vermischungen gibt, die nicht unter der Dominanzperspektive einer Nationalkultur betrachtet werden können. Unser Interesse ist das wechselseitige Verstehen von Auslegungen von Lebenslangem Lernen und der Entwicklung von Lernkulturen in Deutschland und Taiwan.
2. Wissenschaftstheoretisch haben wir gemeinsam eine Definition von Lernkulturen erarbeitet, die aber unterschiedlich interpretiert werden kann. Unter Lernkulturen verstehen wir komplexe Strukturen, Orte, Räume, Bedingungen, Atmosphären und Arrangements, die Wissen für die verschiedenen Lehr-Lernsituationen umsetzen. Sie werden durch professionelles Handeln auf den Ebenen Bildungsmanagement, Programmplanung sowie Lehr-Lernarrangements gestaltet und entfalten sich im Lern- und Arbeitshandeln. Als ortbezogene Lernräume sind sie Ausdruck einer gestalteten und gewachsenen Wirklichkeit des Lehrens und Lernens und entfalten sich durch die Lernaktivitäten der Beschäftigten (Gieseke/Robak/Fleige

2006, siehe Gieseke in diesem Band). Die Phasen der gemeinsamen Erarbeitung eines begrifflichen Verständnisses als auch der Austausch von Positionen und ihren Deutungen sowie der Interpretation von Forschungsergebnissen zeigen, dass die Haltung wechselseitiger Anerkennung und die pragmatische Abarbeitung an einem gemeinsamen Gegenstand eine grundlegende Voraussetzung der wechselseitigen Deutungserweiterung und damit der Vernetzung ist. Einen wichtigen Stellenwert der gemeinsamen Projektarbeit nahm das Erarbeiten von Interviewleitfäden und das gemeinsame Führen von Interviews in taiwanesischen Unternehmen ein. Uns geht es weiterhin darum, die unterschiedlichen Zugänge und Forschungsergebnisse über Lernkulturen darzustellen, zu beschreiben, nach Übergängen, Schnittstellen, Unterschieden zu suchen, diese aber keiner vergleichenden Bewertung zu unterziehen. Fragen des Kulturtransfers interessieren nur insofern, als nach der wechselseitigen Ausbreitung und institutionellen Ausformung von Lebenslangem Lernen gefragt wird.

3. Wir nehmen in Bezug auf den Gegenstand der Entwicklung von Lernkulturen eine spezifische Haltung ein, die sich erwachsenenpädagogisch begründet. Wir gehen davon aus, dass sich Lernkulturen nur in institutionellen Gestaltungszusammenhängen so entwickeln können, dass sie verantwortungsvoll Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen können. Wenn gesellschaftliche Entwicklung im Kern kulturelle Reproduktion ist, dann hat das Weiterbildungssystem dabei eine Kernaufgabe, die sich in der Konzeptualisierung von Lernkulturen, die institutionenformspezifisch und organisationsspezifisch angelegt werden, zeigt. Es kann nicht von einem wildwüchsigen gesellschaftlichen Lernhabitus ausgegangen werden, der sich allein durch Selbstentwicklungsprozesse der Individuen realisieren lässt. Die Balancierung des Verhältnisses von informellen und organisierten Lernsettings und die Einschätzung darüber, ist in den Auslegungen wiederum an den Diskurs über Lebenslanges Lernen in Deutschland, Europa und Taiwan rückgebunden. Lernkulturen lassen sich weder auf deutscher, europäischer noch auf globaler Ebene normativ verordnen. Sie fügen sich in die jeweiligen systemischen Gegebenheiten ein, folgen den institutionellen Ausformungen und dem Spektrum an Lernformen, die sich aus dem Lernverhalten heraus entwickeln.
4. Auf der Ebene des Diskurses nehmen wir den Diskurs in Taiwan als auch in Deutschland in unterschiedlichen Theoriebezügen auf und lassen die differenten Ausdeutungen zu. In Deutschland bewegt sich der Diskurs z.B. zwischen den theoretischen Bezügen des Konstruktivismus (Rolf Arnold und Markus Lermen), der Subjektplatzierung (Hermann Forneck), und der Rolle von Institutionen (Wiltrud Gieseke). In Taiwan sucht der Diskurs zurzeit einen Ort in den Interpretationen des Zusammenhangs von Gesellschaft und Lebenslangem Lernen (Ming-Lieh Wu).

5. Der Diskurs wird unterschiedlichen Praktiken des Belegs unterzogen: Normative Setzungen, hermeneutische Interpretation sowie empirische Belege werden herangezogen, um die Lernkulturauslegungen breit auszuführen.
6. Dabei folgen wir einem erweiterten Institutionenbegriff, der sowohl klassische Institutionalierungsformen als auch Beigeordnete Bildung aufgreift.
7. Es werden vor dem Hintergrund des Diskurses unterschiedliche Akzentsetzungen der Vorstellungen über »gelungene Lernkulturen« herangezogen. Die Positionen am Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik der Humboldt-Universität Berlin gehen von der Prämisse differentieller Institutionalierungsformen von Lernkulturen aus (Wiltrud Gieseke, Steffi Robak, Marion Fleige). Wichtige Diskurse sind die konstruktivistische Fundierung (Arnold/Lermen) sowie die gouvernementalitätstheoretische Auslegung (Forneck). Im taiwanesischen Diskurs interessiert besonders, wie Lebenslanges Lernen als soziales Engagement gesellschaftlich initiiert in institutioneller Anbindung unterstützt werden kann (Ming-Lieh Wu). Informelles Lernen, sei es in institutionalisierten Lernzusammenhängen in Organisationen (Ai-Tzu Li) oder im World-Wide-Web (Horng-Ji Lai), wird dafür als besonders wichtig erachtet. Im Unternehmen kann informelles Lernen kritisch auslotend als ein Bestandteil von Lernkultur verstanden werden (Steffi Robak) oder als eine tragende Säule im Kontext organisationalen Lernens verortet sein (Ai-Tzu Li). Beigeordnete Bildung bekommt sowohl in Deutschland als auch in Taiwan einen zunehmend größeren Stellenwert (hier aufgenommen am Beispiel Lernen im Museum). In Taiwan interessieren besonders Lernmöglichkeiten im Zusammenhang ehrenamtlichen Engagements, da dies, auch aus einer Defizitdiagnose heraus, gesellschaftlich eine größere Aufmerksamkeit erfährt (Yi-Chun Tsai). Für den hiesigen Diskurs interessieren z.B. neue alternative begleitende Inszenierungsformen des Lernens für die Besucher (Barbara Egert).

Zu den einzelnen Beiträgen

Rolf Arnold und Markus Lermen erarbeiten in ihren fundierten Begründungen eine konstruktivistische Vorstellung von Lernkulturen, in der das Lehr-Lernverhältnis im Mittelpunkt steht. Es ist bestimmt von der theoretischen Prämisse, dass Lernen selbstgesteuert stattfindet, autopoietisch geschlossen ist und das Lehren nicht wirkungssicher ist. Man kann Lernen nur ermöglichen. Pluralität der Lernformen, Partizipationskultur, Abwendung hin zur Kompetenzentwicklung mit Eigenverantwortung sind Stichworte dieses Ansatzes. Dabei wird die Lernkultur als im Wandlungsprozess befindlich gesehen, wo-

bei Anstöße aus einem alternativen Kulturansatz und einer oppositionellen Lernkultur kommen. Eine technologisch-instrumentelle Lernkultur erhält keine Unterstützung.

Der Beitrag von *Wiltrud Gieseke* entwickelt und erläutert einen spezifischen Zugriff zur Analyse von Lernkulturen. Dieser ist einem ausdifferenzierten Institutionengefüge des Weiterbildungssystems verpflichtet und betrachtet Organisationen in verschiedenen Ausformungen als zentralen Ort der Gestaltung und Entfaltung von Lernkulturen. Die Faktoren Institution und Organisation wirken als ein eigener theoriefundierender Zugriff auf die Entwicklung eines Lernkulturansatzes. Alle organisationstheoretischen Bezüge verweisen auf dichte Einschreibungen von Lernkulturen in Weiterbildungsorganisationen. Die Auswertung jüngerer Organisationstheorien (Systemtheorie, Neo-Institutionalismus, Theorie der Strukturierung) legen Stärken und Grenzen offen im Hinblick auf Gestaltungsmaxime und -räume für institutionelle Zusammenhänge von Lernkulturen. Die leitende Prämisse ist, dass Lernkulturen für Individuen in verschiedenen Lebensphasen und Zusammenhängen Lernmöglichkeiten vorhalten. Die Lernkulturanalyse in Perspektivverschränkung gibt Auskunft über die Vielfalt an Lernmöglichkeiten, die Relationierung von Wissensniveaus und Lernformen zwischen organisationsbezogener Aufstiegsförderung, professioneller Lernorganisation, Selbststeuerung und arbeitsintegriertem Lernen. Wiltrud Gieseke beschreibt damit einen komplex angelegten Analysezugriff auf Lernkulturen, der institutionallformübergreifend eingesetzt werden kann und neue Forschungsräume eröffnet.

Hermann Forneck geht, die Foucaultsche Gouvernementalitätsthese nutzend, auf das Verhältnis von Macht und Freiheit ein, wobei er die Macht als konstitutiv für jede Subjektconstitution ansieht. Am Beispiel des Neoliberalismus und des ihn unbeabsichtigt stützenden Konstruktivismus geht er dem Spannungsverhältnis von Freiwilligkeit und Zwang im Subjektivierungsprozess nach. Die Neugewichtung von Freiheit als künstlich arrangierte Freiheit und Lernen als Selbstökonomisierung wird herausgearbeitet. Erwachsenenbildung/neue Lernkulturen erscheinen als Moment erwachsenenbildnerischer Rationalität, der Prozess der Transformation wird dabei nicht analysiert und der Funktionalisierung der Widerstände wird nicht nachgegangen. ›Erwachsenenbildungslernen‹ wird bei Forneck nicht als Ort subjektiver Freiheit, sondern als ›Praxis unserer Freiheit‹ gesehen.

Ming-Lieh Wu geht davon aus, dass Lernkultur eng mit der Entwicklung einer Lerngesellschaft verbunden ist. Diese bildet die Grundlage, um Lebenslanges Lernen für alle Mitglieder einer Gesellschaft einzulösen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung in Taiwan möchte er eine Lernge-

sellschaftsbewegung anstoßen, die das Recht auf Lebenslanges Lernen fördert und einfordert. Diese Bewegung konzipiert er als eine soziale Bewegung, die sich im Kern für gleiche Chancen und soziale Gerechtigkeit einsetzt. Es werden verschiedene Modelle der Lerngesellschaft analysiert und auf Möglichkeiten der Konzipierung für Taiwan geprüft. Ming-Lieh Wu entwickelt ein eigenes Modell *reflexive learning society*, das er für geeignet hält um eine Lerngesellschaft in Taiwan zu implementieren. Dabei spielen Kernwerte eine zentrale Rolle (*social integration, social cohesion, social solidarity*).

Steffi Robak arbeitet den Begriff Lernkultur in Bezug auf Unternehmen aus und zeichnet die habituellen Wirkungen eingeübten Lernverhaltens nach. Die Reichweiten und die Nutzungsformen informellen, systematischen Lernens, Coaching etc. sind in ihrer Relevanz für bestimmte Lernkulturen, wie sie sich in Unternehmen entfalten, einzuordnen. In den Lernkulturen sind ebenso hierarchie- und milieubezogene Antworten enthalten. Historische Einblicke verdeutlichen, dass erst komplexe Lernkulturen individuelle Weiterentwicklung ermöglichen. Ebenso werden die Beziehungen von Raum, Ort und Atmosphäre für die Lernkultur neu thematisiert. Für die international operierenden Unternehmen fragt sie danach, wie Unternehmungs- und Lernkulturen miteinander zusammenhängen. Die kulturtheoretische Diskussion zur Transkultur, Transdifferenz und Hybridität ist auf ihre Erklärungskraft hinsichtlich der gegenwärtigen Entwicklungen zu hinterfragen.

Der Beitrag von *Ai-Tzu Li* erkennt informelles Lernen als eine starke, wenn nicht die stärkste Lernform, mit deren Hilfe eine lernende Organisation im Unternehmen zu realisieren ist. Die Bezugsgröße für eine organisationale Lernkultur ist eine organisationale Kultur die besonders auf Kernelemente abhebt, die für Arbeiten als zentral betrachtet werden: Glaube, Werte, Annahmen, Haltung und Normen. Eine Lernkultur schließt daran an. Einen wichtigen theoretischen Bezug im taiwanesischen Diskurs stellt situiertes Lernen in *Communities of Practice* dar. Untersucht werden Bezüge zwischen beiläufigem Lernen, informellem Lernen und formalem Lernen. Besondere Aufmerksamkeit hat dabei das informelle Lernen. Am Beispiel der Analyse einer organisationalen Lernkultur im taiwanesischen Großunternehmen STAR zeigt sie, dass die Möglichkeiten des Lernens aber besonders von den gestalteten Strukturen abhängen, die an die Wertschätzung des Lernens durch das Unternehmensmanagement angeschlossen sind.

Marion Fleige beschäftigt sich damit, wie die sogenannte »neue Lernkultur« implementiert und wissenschaftlich begleitet wird. Sie fragt sich, ob Lernkulturen gesteuert werden können und in welche Richtung gegenwärtige Steuerungen mit welchen Wirkungen in europäischen Kontexten laufen. Eine kul-

tur- und bildungswissenschaftliche Betrachtung verweist auf die Herausforderungen an eine Lernkultur in Erwachsenenbildungseinrichtungen, wenn Erwachsenenbildung weiterhin emanzipatorischen Charakter haben will, gerade im Rahmen transkultureller Diskurse.

Yi-Chun Tsai bezieht den Ansatz *Communities of Practice* auf die Freiwilligenarbeit im Museum und interessiert sich für die Lernprozesse, die sich als kulturelle Praktiken im Zuge der kreativen Aneignung von Artefakten in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Projekten des Fine Arts Museum Taipei rekonstruieren lassen.

Der Beitrag führt in die spezifische Verfasstheit der Ehrenamtlichen Arbeit in Taiwan ein und platziert diese als einen wichtigen Zugang für neue gesellschaftliche Impulse. Die Betonung des informellen Lernens auch in diesem Beitrag führt zu der Annahme, dass dessen Stellenwert in Taiwan an eine andere Geschichte der Lernkulturen im Bildungssystem angeschlossen ist. So wird bewusst für weniger Didaktisierung von Lernprozessen plädiert. Das freiwillige und interaktive Moment des Lernens spielt eine außerordentlich wichtige Rolle.

Barbara Eggert stellt historisch ableitend den Bildungsauftrag der Museen dar und beschreibt neue Entwicklungen in ihnen, mit denen die Implementierung einer spezifischen Lernkultur aufgezeigt werden kann. Die Sicht auf Museen als Sammlungsstätte oder als Bildungsinstitution verdeutlicht eine interessante Diskussion, die jetzt in vielen Organisationen hinsichtlich künftiger Beigeordneter Bildung stattfindet. An den Umgang mit neuen Führungsformen wird technische und interpretative Kompetenz gekoppelt. So finden sich neue Formen der Führung wie z.B. der Audioguide. Durch diesen gelingt es, technische und interpretative Kompetenzen zu koppeln und den Besucher die Aneignung des curricular durchstrukturierten Wissens selbst steuern zu lassen. Besonders interessant ist die Entwicklung des rezeptiven Wissens, welches durch die Schulung der Wahrnehmung in der Führung entwickelt wird. Explizit werden zwei Konzeptionen für Audioführungen vorgestellt.

Webbasierte Lernmöglichkeiten spielen auch in Taiwan eine wichtige Rolle. Sie realisieren sich, wie der Beitrag von *Hornng-Ji Lai* zeigt, in neuen, sich ständig verändernden Web 2.0-basierten Umgebungen. Es werden vier verschiedene Plattformen vorgestellt und diskutiert, die in Bildungseinrichtungen in Taiwan eingesetzt werden. Hervorzuheben ist das Programm *Second Life*, das sich großer Beliebtheit erfreut. Der Autor stellt die zu entwickelnden Fähigkeiten dar und betrachtet auch die notwendige Betreuungsarbeit. Interessant wird es hier sein zukünftig mehr über die Einbindungsmöglichkeiten in Präsenzlernen zu erfahren.

Transkulturalität im bisherigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs – Ein kurzer Einblick

Die erziehungswissenschaftliche Rezeption des Transkulturalitätskonzeptes war bislang eher vorsichtig und scheint bereits abgeschlossen, bevor das Konzept überhaupt vollständig durchdrungen wurde. Zum jetzigen Zeitpunkt markiert die Auseinandersetzung mit Transkulturalität eine Verabschiedung »interkultureller« Betrachtungsweisen, in denen geschlossene Kulturen als Erklärungsgrundlage für Begegnungen herangezogen wurden. Als in Teilen obsolet betrachtet man Vorstellungen geschlossener Interkulturen, was im bildungswissenschaftlichen Diskurs Fragen eröffnet hat, die sich mit der Veränderung von Identitätsbildungsprozessen, mit Konsequenzen von Mehrfachzugehörigkeiten, der Herstellung von Kulturalität durch Alterität sowie von Veränderungen kulturbildender Bereiche und Systeme, z.B. des Bildungssystems, durch Prozesse des Kulturtransfers beschäftigen. Separat davon findet das Konzept in angrenzenden Bereichen, wie z.B. der Medizin- und Pflegepädagogik, eigene Auslegungen, die kulturelle Vielfalt in Pflegeprozesse integrieren wollen (Uzarewics 2003). Im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens in Schule werden Auslegungen transkultureller Öffnung in Lernprozessen erarbeitet (Fäcke 2006).

Dass dem Konstrukt der Transkulturalität eine gewisse Ambivalenz entgegengebracht wird, ist daran zu sehen, dass im pädagogischen Bereich der Diskurs zögerlich aufgegriffen wird und bislang nur auf einige Bände verwiesen werden kann, die grundsätzliche Auseinandersetzungen vornehmen oder einzelne Aspekte fokussieren.

Besonders die interkulturelle Pädagogik prüft, ob Transkulturalität neue Erkenntnisse verspricht, wie der Band »Transkulturalität und Pädagogik«, der sich der Verhältnisbestimmung zuwendet (Göhlich/Liebau/Leonhard/Zirfas 2006). Der Bezugspunkt dieser Betrachtungen bleibt in der Konsequenz das Schulsystem bzw. die Schule als Organisation, so dass nur wenige Anschlüsse für Erwachsenenpädagogik sichtbar werden. Der Umgang mit dem Konzept ist ambivalent und heterogen und wird erst in Teilen im Ansatz als etwas Neues wahrgenommen: Bildungstheoretische Wurzeln werden nachgezeichnet, dadurch werden bekannte Anschlüsse hergestellt, die dem Konzept der Transkulturalität selbst in der Konsequenz die Fremde nehmen. Weiterhin wird der Begriff in Frage gestellt, weil das Paradigma der Interkulturalität und die bestehenden Problemlagen, mit denen sich interkulturelle Pädagogik beschäftigt hat, nicht aufgelöst werden konnten. Es werden aber auch Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten des veränderten Umgangs mit Fremdheit aufgegriffen und normativ entfaltet. Die Auseinandersetzung bewegt sich

zwischen normativer Auslotung und bildungstheoretischer Interpretation bzw. Reinterpretation.

So fassen Zirfas, Göhlich und Liebau die Ergebnisse des Bandes folgendermaßen zusammen: Der Begriff der Transkulturalität zeigt zu allererst an, dass eine veränderte kulturelle Situation vorliegt und dieser mit einem neuen Begriff begegnet wird. »Transkulturalität verweist aber sehr kleinteilig auf kulturelle Mischformen, soziale Hybridformen, Entwicklungen, Überschneidungen, vor allem performative Handlungsvollzüge und Ausdruckformen« (Zirfas/Göhlich/Liebau 2008: 186ff). Als solches benötigt das Konzept vor allem eine analytische ethnographische Erforschung, die auf begrenzte Phänomene fokussiert ist (z.B. Migrationsbiographien, biographische Sprachprobleme, Erforschung mimetischer Prozesse wie die Veränderung von Lebensstilen, die Erforschung von Identitäts- und Zugehörigkeitsmustern) (Ebd.: 192).

Ein relationales Verhältnis besteht zwischen Transkulturalität und der Bestimmung pädagogischer Ziele. Transkulturalität muss sich von diesen abgrenzen und ist gleichzeitig auf pädagogische Zielsetzungen rückzubeziehen. An dieses Verhältnis heftet sich eine spezifische Subjektbetrachtung. Die Autoren gelangen zu folgendem Fazit, »das seit der Aufklärung zugrunde liegende Konzept des autonomen, handlungsfähigen, mit sich identischen Subjekts muss relativiert und subjektiviert werden« (Ebd.). Hier kündigt sich das reflexive, vielleicht auch fragmentierte Subjekt an: Es ginge zukünftig um eine kulturell-ästhetische Wahrnehmungsschulung als detaillierte Erfassung und Beurteilung differenzierter kultureller Wirklichkeit, Einübung ritueller und performativer Praktiken sowie kultureller Handlungs- und Selbstdarstellungsmöglichkeiten (Ebd.: 193). Pädagogik erhält hier die Aufgabe Identitätsbildung zu unterstützen, an der Transformation von Identität zu arbeiten und an der Transformation von Kultur mitzuwirken (Zirfas/Göhlich/Liebau 2008: 22).

Ein besonders interessanter Einzelaspekt ist die Ausbildung transkultureller Identitätsformen, d.h. die Fähigkeit, sich verschiedenen Kontexten zugehörig zu fühlen oder sich in mehrere Bereiche und kulturelle Settings integrieren zu können (Datta 2005; Hauenschild/Wulfmeyer 2005; Sievers 2005). Im Fokus stehen Jugendliche mit Migrationshintergrund und die Frage, wie eine erfolgreiche Integration zu unterstützen ist und welche Faktoren zu einer erfolgreichen Integration führen. Wichtig ist hier sicherlich, dass diese Ansätze von dem Standpunkt abrücken, dass eine vollständige Anpassung an das Gastland erreicht werden muss. Hier sind die Arbeiten von Mecherill (2003, 2004) zu nennen.

Weitere interessante Anschlüsse in der Schnittstelle gender- und bildungshistorischen Studien liegen vor, wie z.B. der Band »Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven« (Gippert/Götte/Kleinau 2008), worin die Aspekte der Vernetzung und kulturellen Durchmischung um die

Rolle des Genderaspektes in Prozessen des Kulturtransfers erweitert werden. Begegnungen mit dem Fremden, Ansätze des (Bildungs-)Systemtransfers sowie individuelle Bedingungen, gesellschaftspolitische Prozesse und Prozesse der Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie damit verbundene Identitätsbildungsprozesse werden an Beispielen herausgearbeitet, die sich auf das 19. Jahrhundert beziehen. Querverbindungen in die Genderforschung (Mae/Saal 2007) sollen dem Transkulturalitätskonzept den Aspekt der Macht an die Seite stellen, diesem Anspruch folgt der Intersektionalitätsbegriff, der Geschlecht als Kategorie mit anderen Differenzkonstruktionen in Beziehung setzt (Gippert/Götte/Kleinau 2008: 14).

Eine frühe Rezeption von Transkulturalität und bislang die einzige im Bereich der Erwachsenenpädagogik ist die Dissertationsstudie von Cornelia Muth (1998). Die Arbeit kann als metatheoretische Betrachtung einer gegenwartsbezogenen Auseinandersetzung mit der Rolle und Aufgabe von Erwachsenenbildung in der »Risikogesellschaft« angesehen werden. Muth verschränkt den Begriff der Transkulturalität mit der dialogischen Position Martin Bubers und erarbeitet Begründungslinien für Übergangsfähigkeiten und die damit einhergehenden Anforderungen an pädagogisches Personal. Der theoretische Zugang operiert bereits mit den Anforderungen des Kulturtransfers durch die Ausdifferenzierung von Lebensformen.

Die vorgestellten Arbeiten verweisen auf anstehende Veränderungen, sind Zustandsbeschreibungen, die neue Forderungen an Prozesse und Konstitutionsbedingungen des lebenslangen Lernens formulieren, weil sich die Individuen und die Gesellschaften im Wandel befinden. Bislang erklären sie noch wenig und belegen noch weniger empirisch. Lernkulturen stehen vor der Situation, für diese Prozesse lebenslangen Lernens mantelförmige Fundamente anzubieten.

Literatur

- Datta, Asit (Hg.) (2005): *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Datta, Asit (2005): »Kulturelle Identität in der Migration«. In: Datta, Asit (Hg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 69-82.
- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*, Frankfurt a.M.: Lang.

- Gieseke, Wiltrud et al. (Hg.) (2005): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*, Münster u.a.: Waxmann.
- Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.) (2008): *Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, Bielefeld: transcript.
- Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (2008): »Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Zur Einführung in den Band«. In: Dies. (Hg.), *Transkulturalität: Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, Bielefeld: transcript, S. 9-26.
- Hauenschild, Katrin/Wulfmeyer, Meike (2005): »Transkulturelle Identitätsbildung – ein Forschungsprojekt«. In: Datta, Asit (Hg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 183-202.
- Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.) (2007): *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*, Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Muth, Cornelia (1998): *Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik*, Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive«. In: *Zeitschrift für Soziologie* 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004): »Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm«. In: Jäger, Friedrich/Rüsen, Jörn (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften, Band III: Themen und Tendenzen*, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1-20.
- Seitz, Klaus (2005): »Verhängnisvolle Mythen«. In: Datta, Asit (Hg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 51-68.
- Sievers, Isabel M. (2005): »Eine transkulturelle Perspektive in der Migrationsforschung«. In: Datta, Asit (Hg.), *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*, Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 165-182.
- Tietgens, Hans (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

- Uzarewicz, Charlotte (2003): »Überlegungen zur Entwicklung transkultureller Kompetenz in der Altenpflege«. In: Friebe, Jens/Zalucki, Michaela (Hg.), *Interkulturelle Bildung in der Pflege*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 29-46.
- Weinberg, Johannes: »Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven«. In: *Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*, hg. von der Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, Münster u.a.: Waxmann, S. 81-143.
- Welsch, Wolfgang (1988a): »Einleitung«. In: Ders. (Hg.), *Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*, Weinheim: Verlagsgesellschaft mbH, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang (1988b): *Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert*, Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*, Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1998): *Ästhetisches Denken*, Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (2004): »Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften«. In: Allolio-Näcke, Lars et al. (Hg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 314-341.
- Wu, Ming-Lieh (2000): *Auf dem Weg zur Lerngesellschaft. Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren*, Berlin: Köster.