

Steffi Robak

Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität



Prof. Dr. Steffi Robak
 Professur für Bildung
 im Erwachsenenalter
 Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
 Leibniz Universität
 Hannover
 Schloßwender Str. 1
 30159 Hannover
 Steffi.Robak@ifb.uni-hannover.de

Interkulturelle Bildung ist ein Thema, das die Erwachsenenbildung bereits lange beschäftigt (Friedenthal-Haase 2000) und trotzdem vernachlässigt wurde. Es erfährt nun im Zuge zunehmender Transnationalisierungsprozesse (Mau 2007) sowie eines erhöhten Interesses an gesellschaftlicher Vielfalt neue Aufmerksamkeit. Dabei wird der Begriff der interkulturellen Bildung vor allem mit Kulturkenntnissen, dem Umgang mit Fremdheit und mit Auslegungen interkultureller Kompetenz verbunden. Der vorliegende Beitrag lenkt das Interesse vor dem Hintergrund voranschreitender Modernisierungs- und Hybridisierungsprozesse (Reckwitz 2006) auf Überlegungen transkultureller Bildung, die sich thematisch intermediär im Angebotsspektrum der Weiterbildung verorten. Dafür wird ein erweiterter Diversitätsbegriff zugrunde gelegt.

Von kultureller Differenz zu Diversität

Um Lern- und Bildungsanforderungen zu beschreiben, die mit Migrationsprozessen und gesellschaftlichen Veränderungen einhergehen, war bislang in Deutschland der Begriff der kulturellen Differenz leitend, welcher insbesondere mit Identitätszuschreibungen verbunden war und instrumentalisiert wurde (Meyer 2002). Ein erweiterter bildungswissenschaftlich geprägter Begriff kultureller Differenz kann folgendermaßen gefasst werden: Kulturelle Differenzen formen sich sozialisatorisch in unterschiedlichen Milieus und werden als Habitusformen und Praktiken eingeübt, sie sind durchwirkt mit Codierungen ehemals ‚national-kulturell‘ konstituierter Wertestrukturen, befinden sich aber aufgrund von Modernisierungsprozessen und Transnationalisierung im Prozess der Neuformung.

Gesellschaftliche Veränderungen, ein Bewusstsein für die Zunahme von Migration, Migrationsformen, Expatriierungsformen sowie binnengesellschaftliche Differenzierungen lassen eine enge Sicht auf kulturelle Differenzen nicht mehr zu. Der Begriff kultureller Differenz ist anfällig für stereotype Attribuierungen. Es ist jedoch von zahlreichen Konstellationen an Differenzzuschnitten in der Gesellschaft bzw. in den Gesellschaften auszugehen, was mit dem Begriff der Diversität bzw. *Diversity* differenzierter zu erfassen ist.

Der *Diversity*-Begriff will mehr Differenzierungen und Vielfalt zulassen, indem er verschiedene Differenzlinien in den Blick nimmt (*gender, class, race, sexuality, handicap*). Er betont gleichzeitig die Einzigartigkeit von Individuen. Eine Diversitätsauslegung, vor allem wenn diese bildungswissenschaftlich rückgebunden ist, muss ethischen Prämissen folgen, Diversität als Ausdruck milieuspezifischer Habitusformun-

gen verstehen, welche sich aus unterschiedlichen Quellen speisen und im Zuge von Sozialisation, Kulturation angeeignet sind, sich lebensgeschichtlich weiter ausformen und in den Partizipationsformen des lebenslangen Lernens einen Ausdruck finden. Diversität zeigt sich in einem breiten Spektrum von bildungsrelevanten Ausdrucksformen durch die Individuen – z. B. von Emotionen und Emotionsmustern (Gieseke 2007) –, in differenziellen Arbeitspraktiken (Reckwitz 2006), kulturellen Praktiken, Lernpraktiken, aber auch in differenziellen Wissensressourcen sowie Deutungsmustern und Interpretationsmustern (vgl. Robak/Sievers 2011).

Der „Mehrwert“ des Diversitätsbegriffes kann darin bestehen, dass er Auslegungen von Differenz aufnimmt und Anerkennung als grundlegende ethisch rückgebundene Haltung einbindet. Momentan wird ein grundlegender Diskurs theoretisch über Anerkennung geführt. Stojanov (2006) betont besonders die Bereitschaft zur Leistung, die Anerkennung mit sich führen muss. Die besondere Herausforderung stellen permanent zu erbringende Übersetzungsleistungen in den unterschiedlichen Formen von Migration und Zusammenarbeit in kulturell gemischten Settings dar. Dies betrifft insbesondere kulturelle Übersetzungsleistungen, die neue Bedeutungen produzieren. Bildungstheoretisch ist es besonders relevant zu verstehen, wie Intersubjektivität Anerkennungen von Diversität unterstützen kann.

Kulturtheoretische Bezüge zur Begründung transkultureller Bildung

Der oben entwickelte Diversitätsbegriff nähert sich einem postmodernen Verständnis von Kultur und gesellschaftlicher Entwicklung und kann in differenzierterer Weise bildungswissenschaftliche Anschlüsse erhellen. Reckwitz (2006) analysiert die Verfasstheit der westlichen Gesellschaften und beschreibt auf dem Weg zur Postmoderne Hybridbildungen als Merkmal unserer Zeit.

Unter Hybridisierungen werden Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (ebd.; vgl. Robak, 2011). Während diese Prozesse für die verschiedenen Stadien der Moderne in der westlichen Welt analytisch nachvollziehbar sind, ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Migrationsformen und Expatriierungsformen in und aus verschiedenen Kulturen¹ weitere bislang unerschlos-

¹ Der hier genutzte Kulturbegriff bezieht sich nicht auf „Nationalkulturen“, sondern denkt die verschiedenen Kultur-

sene Hybridbildungen veranlassen und vornehmen. Die dabei stattfindenden Verteilungs- und Anerkennungskämpfe müssen von den jeweiligen Gesellschaften strukturiert und gestaltet werden. Dabei ist nicht zu ignorieren, dass weiterhin dominante ‚national-kulturell‘ geprägte Differenzen sichtbar werden, die zwar neue Kombinationen und Formationen eingehen, aber trotzdem in unterschiedlichen Praktiken in allen relevanten Lebenszusammenhängen, in Wissensressourcen und Wissensstrukturen, in den Deutungsmustern und sozialisatorischen Wertestrukturen sowie den individuellen Bildungs- und Berufsbiographien einen sichtbaren Ausdruck finden. Mit diesen Differenzen ist umzugehen, sie sind aber gleichzeitig als Ausdruck von Diversität zu behandeln. Dies ist als Bildungsaufgabe längst nicht hin-fällig. Der Umgang mit ‚national-kulturell geprägten und attribuierten Differenzen‘ bewegt sich zwischen Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus, Diskriminierungen über Konflikte bis hin zum Kosmopolitismus (vgl. Beck 2003) und damit verbundenen Fähigkeiten, kulturelle Differenz als Diversität zu deuten und im flexiblen Wechsel in verschiedenen kulturellen Referenzsystemen zu agieren.

Letzteres ist jedoch nicht für die Mehrheit der Bevölkerung vorauszusetzen. Die Fähigkeit des flexiblen Wechsels zwischen verschiedenen Deutungssystemen, wie es am Beispiel deutsch-chinesischer Arbeitskontexte empirisch erschlossen wurde, beinhaltet Zwischenschritte der kulturellen Wissenseignung und erweist sich als sehr voraussetzungsvoll. Sie wird nur von Personen mit hoher fachlicher Qualifikation angeeignet und entwickelt, die gleichzeitig über Kulturwissen sowie sprachliche Fähigkeiten verfügen (Robak 2011). Diese Fähigkeit kann als transkulturelle Fähigkeit bezeichnet werden.

Die theoretischen Auseinandersetzungen von Welsch (2005) haben einen Weg für weitere empirische und konzeptionelle Überlegungen geöffnet. Das Konzept der Transkulturalität resultiert aus einer intensiven Beschäftigung mit Ästhetik und Anästhetik sowie der Formulierung ethischer Werte für den Übergang aus der Moderne in die Postmoderne. Seine Begründungen binden sich an die Position des abendländischen Ethnozentrismus, weil dieser sich der Aufklärung verpflichtet fühlt, die die Partikularität aller Lebensformen achtet. Lebensformen lassen sich nicht mehr für die einzelnen Individuen festschreiben, sondern es werden verschiedene durchschritten. Dies bedeutet auch ein Durchschreiten verschiedener Sinnwelten. Dafür braucht es transversale Über-

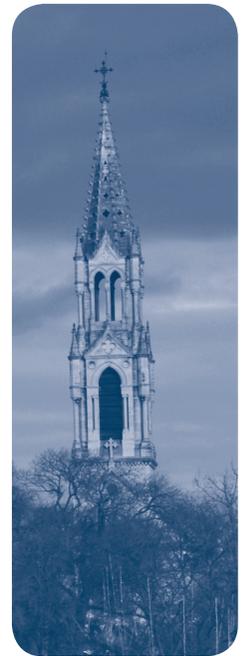
formationen, die durch unterschiedliche Milieu- und Habitusausformungen gebildet werden, mit.

gangsfähigkeiten. Transversalität ist ein überleitender Begriff zur Transkulturalität und fokussiert die Beschreibungen der Verbindungen von pluralen Erscheinungen und Phänomenen. Welschs daran anschließendes Transkulturalitätsverständnis rührt nicht aus kolonialen Erfahrungen, sondern aus Makro- und Mikrobeschreibungen der Verfasstheit von Gesellschaft und seiner kulturellen Beweglichkeit sowie der Analyse von dessen subjektiven Auswirkungen auf das Individuum. Sein Anliegen ist eine veränderte Geisteshaltung gegenüber Differenzen in der Gesellschaft. Transkulturalität beschreibt, wie sich Kulturen wechselseitig durchdringen und neue Mischungen ergeben (ebd., S. 322). Verbindungen zwischen Kulturen lassen sich auf verschiedenen Ebenen herstellen: Diskurse, Lebensformen, Populärkultur, Hochkultur sowie der Ebene der kulturellen Praktiken. Die Prämissen der Transkulturalität sind sowohl ethisch als auch politisch substanziell und lassen sich methodologisch sowie interpretativ für bildungswissenschaftliche Überlegungen öffnen. Transkulturelle Fähigkeiten entwickeln sich durch Bildungsangebote in verschiedenen Bereichen.

Transkulturelle Bildung als intermediäre Bildung

Angebote einer transkulturellen Bildung legen sich intermediär in die Programme, Angebote und Projekte der Bildungsbereiche in der Erwachsenen- und Weiterbildung ein. Sie sichern sowohl ein grundlegendes als auch ein spezifisches Angebotsgewebe unter differenzieller Kulturperspektive. Ziel ist die aktive Teilhabe aller an Gesellschaft und Prozessen der Kulturherstellung, indem spezifische und gestufte Angebote für Qualifizierung, Deutungserweiterung, Identitätsbildung, Erlernen und Reflektieren kultureller Praktiken sowie Kulturschaffung entrichtet werden; dies unter Berücksichtigung von Diversität.

Für die Realisierung transkultureller Bildung ist interkulturelle Bildung substanziell, sie kann aber nicht darauf begrenzt werden, sondern umschließt Angebote beruflicher, kultureller und politischer Bildung, die auf Transnationalisierungsprozesse und Diversität reagieren und darauf vorbereiten. Einen systematisch anschlussfähigen Vorschlag liefert Sprung (2002). Sie zeigt, dass sich eine interkulturelle Weiterbildung entwickelt hat, die sich in vier Bereiche unterteilen lässt: Kompensatorische Angebote, Qualifikation, Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung, Politische Bildung. Das heißt, Interkulturalität hat Eingang in verschiedene Angebotssegmente der Weiterbildung gefunden, ist thematisch jedoch noch nicht ausdifferenziert und unterscheidet die differnten Migrationsformen sowie die Arbeits- und Professionsfelder nicht.



Wir schließen an Sprung (ebd.) an und greifen folgende wichtige Teile einer intermediären Systematisierung heraus, die transkulturelle Bildung integriert (vgl. Heinemann/Robak 2011):

1. Berufliche Weiterbildung: Sie zielt auf die Integration in den Arbeitsmarkt und auf die Erlangung eines den Fähigkeiten und Qualifikationen adäquaten Arbeitsplatzes unter Diversitätsgesichtspunkten.
 - a) Berufliche Weiterbildung unterstützt die Einübung in die für die jeweiligen Professionsfelder entwickelten Praktiken und stellt die Wissensressourcen entsprechend des aktuellen Standes zur Verfügung.
 - b) Berufliche Weiterbildung ist im Besonderen darin gefordert, für die verschiedenen Migrationsformen und Expatriategruppen Angebote und Fördersysteme zu entwickeln. Dazu gehören spezifische organisationale Zuschnitte, die Kompetenzentwicklung als kulturübergreifende lebensbegleitende Bildung, z. B. in Form einer transnationalen/transkulturellen Personalentwicklung anlegen.
 - c) Noch nicht ausreichend entwickelt sind die Wissensvermittlung über verschiedene Kulturen und die Einordnung kultureller Differenz im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung und in ihren rückwirkenden Konsequenzen für die Gesellschaft.
 - d) Sprachliche und kommunikative Fähigkeiten werden zunehmend wichtig, um in multikulturellen Teams und Arbeitszusammenhängen zu arbeiten. Diese erwachsen zu grundlegenden Fähigkeiten, die von den Organisationen als beigeordnete Bildung (vgl. Gieseke u. a. 2005) oder Personalentwicklung abgesichert werden sollten.
2. Allgemeinbildende Themen: Je nachdem, um welche Migrationsform es sich handelt bzw. um welche Arbeitsplatzanforderungen, steigen insgesamt die Bedarfe an allgemeinbildenden Themen: Dazu gehört grundlegendes historisches Wissen über gesellschaftliche Entwicklungen, dazu gehören Kommunikationsfähigkeiten sowie Fähigkeiten der Vertrauensbildung und Beziehungsherstellung. Insgesamt wichtiger wird die Fähigkeit zur Selbstreflexion, aber auch das Wissen um grundlegende soziale Praktiken, um Menschen am Tätigsein teilhaben zu lassen bzw. selbst tätig zu werden. Ökologisches Wissen wird zu einer kulturübergreifenden Ressource, die ins eigene Tun einzubinden ist.
3. Politische Bildung: Interessant wird es sein zu sehen, ob neue interessante Formen der Aufklärung über Rassismus, Xenophobie, Antisemitismus und Geschlechterdiskriminierung einerseits und aktive Formen der Begegnung und Entwicklung von Praktiken der Teilhabe und der Konstruktion von Wirklichkeit andererseits entwickelt werden. Von der Auslegung einer modernen politischen Bildung wird es abhängen, ob verschiedene Zielgruppen an demokratische Strukturen und Deutungsmuster herangeführt werden können.
4. Religiöse Bildung: Übergänge zwischen religiöser und transkultureller Bildung sind auszuinterpretieren und für weitere Differenzierungen zu öffnen.
5. Interkulturelle Bildung als Teilbereich Kultureller Bildung: Interkulturelle Bildung erweist sich als ein unterentwickelter Bereich (vgl. Gieseke u. a. 2005). Interkulturelle Bildung offeriert Angebote der kommunikativen Verständigung, der identitären Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken. Ziel sollte es sein, an Kultur teilzuhaben, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Kulturalität herzustellen, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken in anderen Kulturen, entfaltet werden kann. Alle Partizipationsportale kultureller Bildung sollten offen stehen. Unter transkulturellem Gesichtspunkt steht das Einüben und Verstehen kultureller Praktiken und kulturdifferenter Deutungsmuster besonders im Zentrum. Aufschlussreich sind die Programmanalysen zum Thema Kulturelle Bildung (ebd.). Das verstehend-kommunikative interkulturelle Partizipationsstor ist ein Zugang zur Kulturellen Bildung (ebd., S. 69ff.). Am Beispiel Berlin und Brandenburg wird herausgearbeitet, dass interkulturelle Bildung der kleinste Angebotsbereich in den Programmstrukturen ist. Es wird aber deutlich, dass interkulturelle Bildung sich als Kulturelle Bildung in der beigeordneten Bildung einen Platz sucht, z. B. in Kultureinrichtungen, die einem Publikum kulturelle Erlebnisse ermöglichen (Theater, Bibliotheken, Museen) oder in Einrichtungen, für die kommerzielle Aktivitäten das (finanzielle) Rückgrat bilden (Cafés/Kneipen, Buchhandlungen, Kinos, Galerien, Werkstätten) (Börjesson 2005). Die größte Angebotspalette findet sich hier für den systematisch-rezeptivi-

ven Bereich. Lesungen und kombinierte kulturelle Angebote sind besonders beliebt. Es kann auf der Grundlage dieser Ergebnisse die These vertreten werden, dass in der regionalen Perspektive das Bemühen um Transkulturalität an thematischen und organisationalen ‚Peripherien‘ erwächst, und zwar dann, wenn Menschen kommunikativ in kulturell gemischten Settings miteinander umgehen müssen und sie sich einen individuellen kulturellen Zugewinn davon versprechen. So gesehen wird Alterität an andere kulturelle Aktivitäten angeschlossen.

Transkulturelle Bildung zwischen Employability, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsentwicklung und der Herstellung von Kulturalität

‚Employability‘ wird als Anforderung an die Individuen formuliert, für die notwendigen beschäftigungsrelevanten Qualifikationen selbst zu sorgen, dies ist zunehmend ins Zentrum der Kompetenzentwicklungsstrategien gerückt (vgl. Kraus 2007). Diese – neoliberal begründete – Forderung stellt sich kulturübergreifend. Transnationalisierungsprozesse in den Organisationen der Arbeitswelt fordern die Fähigkeit heraus, mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen interagieren und zusammenarbeiten zu können. Der zeitweise Kulturwechsel ist selbst – so zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Habilitationsschrift (Robak 2011) – eine Anforderung zur Absicherung von Employability geworden. Er avanciert zum Druckmittel auf die Beschäftigten und greift, weil sich diese gut qualifizierte Arbeitsplätze erhalten wollen bzw. überhaupt Arbeit behalten wollen. Nun stellt sich genau an dieser Stelle die Frage, wie viel Förderung und thematisch sowie institutionell abgesicherte Balancierung dafür ermöglicht werden muss und wie viel Selbstverantwortung eine Gesellschaft dafür verlangen kann. ‚Employability‘ als leitendes Konstrukt reicht dafür nicht aus.

Unter transkultureller Perspektive sind Interaktionsräume in Organisationen als hybridbildende Räume zu verstehen, die automatisch mit Diversität gefüllt sind. Da Kultur sich an Handeln, Denken und Sprache bindet (vgl. Straub 2010), kommt sie hybridbildend zum Tragen, wenn unterschiedliche kulturelle Ressourcen von Personen eingebracht werden. Für die Absicherung von Wissen unter Einbeziehung von Diversität braucht es breit angelegte Angebotsstrukturen, die die Absicherung von Beruflichkeitsstrukturen, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie Optionen der Kulturalitätsentwicklung einschließen. Transkulturelle Bildung durchdringt einen derartig angelegten Bildungsbegriff, der lebenslanges Lernen für Erwachsene begründet.

Besonders die Entwicklung von Kulturalität ist als offener Prozess zu fassen und mit Angebotsstrukturen zu unterlegen: Sie erwächst nicht individuationsfördernd aus Ablehnung, wie z. B. Kaschuba (1995) Kulturalisierungen kritisch entwickelt. Sie wird ermöglicht durch neue Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um wiederum daraus Sinn zu ziehen auf der Grundlage gestalterischer Teilhabe (vgl. Göller 2000).² Kulturalität entsteht demnach durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Weisen der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. „Kulturenkompetenz“ wäre demnach die Fähigkeit, mehrere Kulturen hervorzubringen, dies impliziert positive Rückbezüge und Selbstverortungen. Kulturalität stellt sich erst ein, wenn die Einsozialisierung und Einformung in kulturverschiedene Praktiken mit Deutungserweiterungen und Teilhabe verbunden ist (Robak 2011).

Besonders die öffentliche Erwachsenenbildung, gerade auch in evangelischer Trägerschaft, wird Optionen und Konzeptualisierungen transkultureller Bildung zukünftig tragen müssen. Ein breites Fundament in der kulturellen Bildung ist dafür eine wichtige Voraussetzung.

Literatur

Beck, Ulrich: Verwurzelter Kosmopolitismus: Entwicklung eines Konzeptes aus rivalisierenden Begriffsoppositionen. In: Beck, Ulrich; Sznaider, Natan; Winter, Rainer (Hrsg.): Globales Amerika? Die kulturellen Folgen der Globalisierung. Bielefeld 2003, S. 25–34

² „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen gemeint; (menschliche) Kultur ist bzw. (menschliche) Kulturen sind durch diese charakterisiert ... Diese Sinnbestimmtheit impliziert die aktiv-spontane Selbstbeziehung des Menschen auf sich selbst, auf Mitmenschen, menschliche Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte, auf die Welt oder Weltstücke“ (Göller 2000, S. 272).





- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1980
- Börjesson, Inga: Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg. In: Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga (Hrsg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a. 2005, S. 133–156
- Friedenthal-Haase, Martha: Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. Zu Wegmarken aus der geschichtlichen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert. In: Faulstich, Peter; Wiesner, Gisela; Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. (Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Bielefeld 2000, S. 133–144
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005
- Gieseke, Wiltrud: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2007
- Göller, Thomas: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg 2000
- Heinemann, Alisha; Robak, Steffi: Interkulturelle Erwachsenenbildung. Erscheint in: Elektronische Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Weinheim 2011
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21/1995, S. 80–95
- Kraus, Katrin: Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel, Peter; u. a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007, S. 235–248
- Mau, Steffen: Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten. Frankfurt a.M. 2007
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a.M. 2002
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 32 (2003), S. 282–301
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne. Weilerswist 2006
- Robak, Steffi: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Unveröff. Habilitation, Berlin 2011
- Robak, Steffi; Sievers, Isabel: Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt. In: Borchers, Dagmar; Milsch, Sylvia (Hrsg.): Interkulturalität in der Arbeitswelt. Über selbst gesteuertes Projektmanagement interkulturell qualifizieren. Hannover 2011, S. 54–69.
- Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M. 2002
- Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Wiesbaden 2006
- Straub, Jürgen: Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne; Straub, Jürgen; Nothnagel, Steffi: Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis der Hochschulausbildung. Bielefeld 2010a, S. 31–98
- Welsch, Wolfgang: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta; Manzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt a.M., 2005, S. 314–341