

Interkultur – Transkultur – Hybridkultur

Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen

Steffi Robak

Zusammenfassung

Kultur und Bildung stehen in einem Wechselverhältnis, das jeweils zeithistorisch interpretiert wird und weitreichende Auswirkungen auf die Gestaltung von Bildung und Qualifizierung hat. Gesellschaftliche Differenzierung, Transnationalisierungs- und Migrationsprozesse fordern zu neuen theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit Kulturtheorien und bildungswissenschaftlichen Fragestellungen heraus.

Es werden in diesem Beitrag Reflexionen darüber angestellt, welche bildungsrelevanten Implikationen sich aus den differenzthematizierenden Ansätzen Interkultur, Transkultur und Hybridkultur ergeben. Dabei wird die These vertreten, dass keiner dieser Ansätze obsolet ist, sondern gegenwärtig alle jeweils spezifische Funktionen übernehmen. Sie formen im bildungswissenschaftlichen Kontext unterschiedliche funktionsgebundene Spannungsfelder aus.

1. Einleitung

Ein reflexiver Umgang mit dem Begriff „Kultur“ und begründete Auslegungen kultureller Differenz und des Verhältnisses zu Bildung sind Voraussetzung für eine interkulturelle Öffnung von Institutionen, insbesondere von Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Dies betrifft verschiedene Ebenen der Organisation von Lernen und Bildung als auch empirische und theoretische Forschungen.

Es sollen relevante Auslegungen kultureller Differenz, vor allem jüngere kulturtheoretische Auslegungen herangezogen werden, die bildungswissenschaftliche Anschlüsse aufweisen. Dieses sind folgende differenzthematizierenden Ansätze: Interkultur, Transkultur und Hybridkultur. Am bekanntesten ist der Ansatz der Interkultur, der in der Forschung und in der Praxis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung angekommen ist. Dies trifft noch nicht für die beiden anderen Ansätze zu, hier ist eine verzögerte Rezeption feststellbar. Alle drei Ansätze lassen offene Fragestellungen sichtbar werden und geben Einblick in theoretische und empirische Forschungsbe-

darfe sowie Strukturanforderungen für das System Erwachsenenbildung/Weiterbildung und seine Bildungs- und Inhaltsbereiche.

Folgende Perspektiven sind dafür einzubeziehen: Historische und gegenwärtige Migrationsprozesse in ihren unterschiedlichen Formen nach Deutschland mit angeschlossenen Bildungs- und Qualifizierungsanforderungen, unterschiedliche Migrationsformen und Expatriierungsformen¹ in andere Länder. Diese formen neue transnationale Räume, die Bildungsanforderungen evozieren. Hinzu kommt drittens die Unterscheidung von Bildungsprozessen, die als interkulturelle/transkulturelle Bildung für Personengruppen mit unterschiedlichen kulturellen Herkünften anzulegen sind. Damit wird ein übergreifendes Spannungsfeld geformt, das die Ausbalancierung von Ungleichheit und Segregationen einerseits und Anforderungen, sich aufgrund von Transnationalisierungsprozessen in sich ausformenden und diversifizierenden kulturellen Bedeutungswelten (vgl. Schriever 2007) einzufinden andererseits, berücksichtigt. Die differenzthematizierenden Ansätze geben diesbezüglich jeweils unterschiedliche Prämissen vor. Jeder Ansatz birgt spezifische Vorstellungen, was Kultur ausmacht, wie sie sich formt, welche Gruppen unter welchen Bedingungen an der Gestaltung von Kultur und Gesellschaft wie zu beteiligen sind und welche Angebotsstrukturen diese Teilhabeinteressen wie unterstützen.

Es kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden, dass es eine Vielzahl an übergreifenden Kulturbegriffen gibt, die theoretische Rahmen bilden, innerhalb derer Formen und Diskurse zum Umgang mit kultureller Differenz platziert werden. Es ist davon auszugehen, dass Begriffsbildungen und Auslegungen kultureller Differenz Spielräume für institutionelle Gestaltungen, Programmentwicklungen und für Forschungen eröffnen oder auch begrenzen.

2. Zum Umgang mit kultureller Differenz im gesellschaftlichen Binnenraum

Mit den folgenden Darstellungen werden ausgewählte begriffliche Auslegungen kultureller Differenz systematisiert. Dabei wird deutlich, dass Interkultur, Transkultur und Hybridkultur Spannungsfelder ausformen, welche im Folgenden vor dem Hintergrund zeithistorischer Betrachtungen interpretiert werden. Folgender Systematisierungsentwurf mit eingelassener These wird verfolgt: Charakteristika und Aspekte, wie sie im Kontext von Interkultur, Transkultur und Hybridkultur entworfen werden, existieren parallel. Die Ansätze erfüllen jeweils eine spezifische Funktion, keiner ist obsolet geworden. Jedoch reicht Interkultur allein nicht aus, um institutionelle Gestaltungen im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung und anstehende Forschungsbedarfe zu bewältigen. Nach eingehender Analyse können folgende Funktionszuweisungen als relevant festgestellt werden:

Interkultur veranlasst strukturell die Aufnahme des Anderen, setzt über Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. Das heißt Interkultur als Bezugsansatz ist z. B. notwendig, um Auseinandersetzungen mit Rassismus und Diskriminierung zu evozieren und angebotsstrukturell zu verankern.

Transkultur konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungsformen und Wissensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbe-

dürfnisse reagieren, welche aufgrund sich modifizierender Kulturen, veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen entstehen. Dies erfordert eine Auslegung transkultureller Bildung. Das heißt Bildungsangebote, die dem Transkulturalitätsansatz folgen, thematisieren oder bearbeiten z. B. Anforderungen der Identitätsentwicklung im Kontext verschiedener kultureller Zugehörigkeiten und unterstützen in vielfältigen Angebotsformen die Erarbeitung und Reflexion von (kulturdifferenten) Deutungen, Wahrnehmungsformen und Möglichkeiten individueller Bedeutungsproduktion.

Hybridkultur ermöglicht die Konzeptualisierung konkreter kultureller Zwischenräume, in denen Interaktion und Praktiken austausch (vgl. Reckwitz 2003, 2006) stattfinden, in welche Wissensressourcen und kulturelle Ressourcen einfließen. Hybridkulturen können organisations- und tätigkeitsbezogen angelegt und auf der Grundlage von Lern-, Aneignungs- und Arbeitsformen nach Lern- und Bildungsinteressen sowie Qualifikationsbedarfen befragt werden. Prozesse machtorientierter Determinierung werden im Kontext von Hybridkulturansätzen dekonstruiert (vgl. Bhabha 2000), Optionen gemeinsamer Kulturgestaltung können identifiziert und justiert werden. Das heißt Bildungsangebote, die dem Hybriditätsansatz folgen, analysieren z. B. Formen und Strukturen hybrider Kulturen, etwa Organisationskulturen, die aufgrund multikultureller Teams entstehen, und legen Machtstrukturen dominanter Kulturen offen, diskutieren Stärken gemeinsamer Kulturentwicklung und reflektieren Wirkungen auf Seiten der Individuen.

Diese drei Ansätze mit diesen genannten Funktionen bewegen sich jeweils in einem Spannungsfeld, das einen gewissen Spielraum für Forschungen und Betrachtungsweisen einerseits und Programmentwicklungen andererseits offenbart. Für jeden Ansatz wird dieses Spannungsfeld im Folgenden mit seinen identifizierten Funktionen beschrieben.

a) Interkultur – zwischen emphatischer Annäherung, institutioneller Öffnung, Adaption und nutzenrelevanter Kompetenzaneignung

Interkultur hat die längste Geschichte und erhält seine nachhaltige Relevanz im Kontext der Moderne und der Beschreibung der damit verbundenen Anforderungsfelder gesellschaftlicher Gestaltung (siehe z. B. die Ausführungen über die Kulturvorstellungen von Herder bei Welsch 2004). Im Zentrum stand anfangs die Ummantelung nationaler Entwicklungsprozesse mit abgeschlossenen Kulturraumvorstellungen, dieser Aspekt hat eine hohe Hartnäckigkeit und prägt Deutungen über abgeschlossene Kulturen bis heute. Diese Vorstellungen und Deutungen sowie immer wieder neu entstehende Verwerfungen, die mit Werte- und Identitätskonstruktionen in Zusammenhang stehen (vgl. Meyer 2002), wirken fort, führen gesellschaftliche Problemfelder mit sich und evozieren Spannungsfelder und Fragestellungen bildungswissenschaftlicher Relevanz. Das Paradigma der Interkulturalität hat sich nicht aufgelöst, Überlegungen in diesem Diskurs schwanken zwischen Konzeptualisierungen kultureller Begegnung (z. B. Angebote des interkulturellen Dialogs), Konzepten interkultureller Öffnung (siehe Handschuck/Schröer in diesem Heft), Anforderungen von

Adaption (z. B. Angebote interkultureller Trainings) und Ansätzen nutzenrelevanter Kompetenzzaneignung.

Bildungsrelevante Anforderungsfelder innerhalb dieses Ansatzes können hier nur knapp benannt werden: Fragen von Kulturbegegnung haben in der öffentlichen Erwachsenenbildung eine lange Tradition, neue Mischungen z. B. mit Übergängen zur religiösen Bildung ergeben sich trügerspezifisch (siehe Angebote zum interreligiösen Dialog) (vgl. Fleige/Robak 2012). Einen besonders breiten Diskurs gibt es über interkulturelle Kompetenz. Der Weiterbildungsbereich wird hier gesteuert von einer anhaltend hohen Nachfrage nach interkulturellen Trainings, die dem Bedarf an kulturellem Wissen aufgrund transnationaler Arbeitszusammenhänge einerseits und interkultureller Öffnung von Institutionen andererseits entsprechen (Bolten 2007a, b). Es gibt eine Breite an Trainingsansätzen (siehe Robak 2008), in denen zum einen Wissen über verschiedene Kulturen als Handlungswissen vermittelt wird (vgl. z. B. die Kulturdimensionen von Hofstede 1980) und zum anderen Umgang mit Fremdheit als Sensibilisierung thematisch wird. Eine geteilte Vorstellung ist Machbarkeit und Verstehbarkeit als nutzenorientierte Kompetenzzaneignung (siehe Kritik bei Messerschmidt 2009). Die Reichweite ist begrenzt, jedoch fungieren diese Trainings durchaus als Initialzündungen und finden in Unternehmenskontexten einen breiten Einsatz. Eine Ausweitung als Diversity Trainings ist beobachtbar. Die nutzenorientierten Auslegungen und Begegnungsansätze ohne kritische und erfahrungsverarbeitende Angebotsstrukturen stecken in einem Innovationsstau, sie bleiben bei Emphase und „does and dont’s“ stehen.

Ein thematisches Feld eigener Dignität ist der Umgang mit Rassismus und Diskriminierung aufgrund von Differenzzuschreibungen (siehe Nazarkiewicz 2010) und Differenzkonstruktionen (vgl. Riegel 2012). Übergreifendes Schlüsselthema ist das Verstehen von Prozessen der Fremdheitsverarbeitung (Kristeva 1991; Schäffter 1991; Stichweh 2012)². Wahrnehmung und Verarbeitung von Fremdheit scheint zeithistorische Prägungen zu haben und behält als Bildungsanforderung eine übergreifende Gültigkeit: Ablehnung, Stereotypisierung und Hass finden neue Objekte und können kontingent Raum einnehmen (vgl. Brumlik 2006; Terkessidis 2010)³. Deshalb kann diese Funktion des Umgangs mit Fremdheit im Kontext von Interkultur als nach wie vor zentral gesehen werden.

Von kulturwissenschaftlichem Interesse ist es, den Zusammenhang zwischen Macht und Kultur (Vasilache 2012, S. 61) und die dahinterstehenden Konstruktionsprozesse in den Blick zu nehmen. Bildungswissenschaftlich finden sich interessante Untersuchungen, die z. B. im Kontext der Migrationsforschung den Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen und Subjektivierungsprozessen erforschen (Rose 2012).

Im Bereich der Erwachsenenbildung brauchen wir mehr empirische Forschungen im Kontext verschiedener Migrationsformen (zur Transmigration siehe die Forschungen von Sievers u. a. 2010) sowie Forschungen, die das Thema Diversität grundständig aufgreifen (siehe zum Ansatz Diversity Education Hauenschild/Robak/Sievers 2013). Wir wissen z. B. aufgrund von Bildungsmonitoring-Ergebnissen, dass „Menschen mit Migrationshintergrund“ nicht per se weniger an Weiterbildung teil-

nehmen, sondern dass sie sehr teilnahmeaktiv sind, jedoch die Gelegenheitsstrukturen, besonders in Unternehmen, in entscheidender Weise eine Teilnahme beeinflussen (vgl. Bilger 2011). Strukturell und thematisch ist nicht geklärt, ob die verordneten Integrationskurse ausreichen, um über Grundbildung, kulturelles Lernen und interkulturelle Bildung gesellschaftliche Inklusion zu unterstützen. Wie können diese Prozesse durch spezifische Beratungsstrukturen unterstützt werden (vgl. Enoch/Sievers in diesem Heft)? Welche Balancen zwischen kulturellen Zugehörigkeiten und der Schaffung sozialer und ökonomischer Grundlagen können realisiert werden bzw. sind notwendig?

Das Konzept der Interkultur kann nicht einseitig auf Adaptionproblematiken abheben, sondern muss die eingangs dargestellten Perspektiven realisieren, d. h. Begleitung differenzieller Migrationsphänomene, Vorbereitung auf Transnationalisierung in binnengesellschaftlicher Hinsicht und auf transnationale Verflechtungsprozesse sowie interkulturelle Bildung für sich ausdifferenzierende Bevölkerungsgruppen.

Nur ein breiter Begriff interkultureller Bildung kann dieses Spektrum an Bildungsbedürfnissen aufgreifen. Auf der Grundlage von Programmforschungen (Giesecke u. a. 2005) und eigener Forschungen (Robak 2012a; Fleige/Robak 2012) soll er folgendermaßen gefasst werden: Im Bereich interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (vgl. Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012b) entrichtet. Ziel ist es, an Kultur teilhaben zu können, Ambiguitätstoleranz zu erlernen und Empathie herstellen zu können, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird.

Bezieht man diese Auslegung ein und setzt interkulturelle Öffnung von Institutionen (vgl. Ruhlandt 2010) konsequent als Struktureingriff um, so sind auf der Ebene der Erwachsenenbildungsinstitutionen Justierungen im Sinne der sozialen, politischen, ökonomischen, kulturellen sowie Bildungsteilhabe zu realisieren (vgl. auch Klemm 2009). Erwachsenenbildung reagiert darauf mit der Ausformung intermediärer Strukturen, welche Partizipation systemisch umfassend und in thematischen Segmenten offeriert. Interkulturalität legt sich in unterschiedliche Bildungsbereiche ein, d. h. in die Grundbildung und in kompensatorische Angebote, in berufliche Weiterbildung, politische Bildung und in die kulturelle Bildung⁴. Im Rahmen explorativer Programmanalysen in der evangelischen Erwachsenenbildung (EEB) sowie an einer VHS haben wir festgestellt, dass die Träger unterschiedliche Auslegungen von Interkulturalität und interkultureller Bildung vornehmen (siehe Robak/Fleige 2013).

b) Transkultur – zwischen der Erfassung kultureller Verflechtungen und der Ausschleifung kulturgenerierender Erfahrungsoptionen

Obwohl der Begriff der Transkultur nicht neu ist (vgl. Welsch 1988 a, b), wird er in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung noch wenig aufgenommen.

Transkultur spannt ein Bedeutungsfeld auf, innerhalb dessen über kulturelle Verflechtungen und ihre Folgewirkungen nachgedacht wird als auch jüngst darüber, was

diese voranschreitenden Prozesse und daran angeschlossene gesellschaftliche Veränderungen für Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse bedeuten. Dabei wird von einer permanenten Präsenz von Fremdheit und Differenzwahrnehmungen ausgegangen.

Über Transkultur wird der Kulturdiskurs an den Bildungsdiskurs in neuer Weise anschlussfähig (vgl. Datta 2005; Göhlich/Liebau/Zirfas 2006), dies besonders über bildungsimmanente Begründungslinien. Die Individuen werden mitgenommen, um über Bildung mit den angedeuteten gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen (Sennett 2005; Bröckling 2007) Schritt zu halten.

Der Ansatz der Transkulturalität birgt in mehrfacher Hinsicht Potenziale für den Bildungsdiskurs: bezüglich der Konzeptualisierung kultureller Differenz, der Ausdifferenzierung (inter-)kultureller Bildung sowie als Entwurf einer transkulturellen Bildung.

Zunächst ist Transkulturalität (Welsch 1988 a, b) als ein perspektivisch weitender Horizont zur Erfassung kultureller Entwicklungen und Dynamiken zu verstehen, die auf kulturelle Neuformungen verweisen: „...Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sie durchdringen einander, sie sind weithin durch Mischungen gekennzeichnet. Diese neue Struktur suche ich durch den Terminus ‚Transkulturalität‘ zu fassen. Er soll darauf hinweisen, dass die heutigen kulturellen Determinanten über den herkömmlichen Kulturbegriff hinaus- und durch die alten Kulturabgrenzungen wie selbstverständlich hindurchgehen“ (Welsch 2005, S. 322). Die Texte von Welsch, die sich direkt dem Thema Transkulturalität widmen, beschreiben und begründen makro- und mikrosoziologische Diagnosen über die Verfasstheit von Kultur und platzieren den Aspekt der Pluralität als zentral für gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen (Welsch 1998, S. 214). Daran schließen ethische, normative und politische Prämissen an, die sich der konsequenten Umsetzung von Vielfalt verpflichtet sehen, d. h. Integrationsinteresse und der Wille zur Pluralität müssen Teil einer kollektiv geteilten Haltung werden.

Welsch sieht sich dabei der Aufklärung verpflichtet und positioniert sich im Kontext eines abendländischen Ethnozentrismus: Die Ausgestaltung des Übergangs aus der Moderne bedeutet inter- und intrakulturelle Pluralität; Partikulares und Universales haben ihren eigenen Wert und sind nicht zu totalisieren.

Welsch' Anliegen ist eine veränderte Geisteshaltung gegenüber kulturellen Differenzen in der Gesellschaft. Mit der Beschreibung kultureller Neuformungen und wirksamer fremdkultureller Elemente kündigt sich hier der Übergang zum Verständnis hybrider Kulturen an. Interkulturalität und Multikulturalität, die für Welsch monadische Kulturvorstellungen transportieren, stellen keine wirklichkeitsabbildenden Modelle mehr dar.

Über Beschreibungen von Kultur hinausgehend berücksichtigt Transkulturalität die Entfaltung des Individuums und platziert die Fähigkeit zur Gestaltung als Teil kultureller Reproduktion einer Gesellschaft. Transkulturalität eröffnet konzeptionell die Option in Zeiten des Übergangs transversale Fähigkeiten zu unterstützen, d. h. Fähigkeiten, die es den Individuen ermöglichen Dynamiken auszuhalten, dabei verschiedene Lebensformen und Sinnwelten zu durchschreiten und sich aktiv gestaltend

einzubringen. Damit sind Fähigkeiten der Wissensaneignung, der Selbstregulierung, der Orientierung und vor allem der Schärfung von Wahrnehmungsfähigkeit angesprochen. Bildung ist als zentraler Eckpfeiler für die kulturelle Reproduktion von Gesellschaft eingeführt.

Weitreichend sind dafür Welsch' Überlegungen, die das Verhältnis von Wahrnehmungsformen, Aneignung, Bildung und Wirklichkeitskonstruktionen betreffen. Seine Ausführungen über ästhetisches Denken sind entscheidend, um Prozesse der Wahrnehmung von Wirklichkeit zu verstehen. Es sei hier angedeutet, dass dieses sich aus unterschiedlichen Wahrnehmungen von Wirklichkeit heraus erklärt, nicht nur aus der kognitiven Analyse. Ausdifferenzierte Wahrnehmungsformen bilden vielmehr eine Signatur des Denkens aus. Diese schließen auch Empfindungen, Ungesagtes und Zwischentöne mit ein. Je stärker die Angebote der Anästhetik, d. h. die Überflutung mit Informationen und die Initiierung von Empfindungslosigkeit durch Eintönigkeit und Uniformierung, umso wichtiger die Fähigkeiten, das Ungesagte zu erkennen und das Unsichtbare zu sehen (Welsch 1998, S. 10).

Transkulturelle Bildung soll vorerst folgendermaßen gefasst werden: Sie schließt an die Definition interkultureller Bildung an (siehe Kap. 2.1.), bearbeitet darüber hinaus insbesondere kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit (vgl. Welsch 1988 a, b), fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (vgl. Göller 2000)⁵. Die Entfaltung von Kulturalität verweist auf die zunehmende Anforderung, Zugehörigkeiten zu sichern, zu verarbeiten und sich selbst als stabiler, gestaltender Teil der Gesellschaft zu begreifen (ebd.).

Transkulturelle Bildung offeriert erfahrungskonstruierende Angebote zur Antizipation und Reflexion von Kontingenz. Die dafür benötigte Ausdifferenzierung von Antizipations- und Aneignungsweisen verweist auf das Wirken von Transkultur in den Lebenswelten und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Die Ausdifferenzierung kultureller Bildung ist hier besonders angesprochen, wenn etwa eine kulturelle Praktik erlernt wird, die der Persönlichkeitsentwicklung dient, gleichzeitig aber über die kulturellen Wurzeln aufklärt und die Bedeutungen dieser Praktik reflektiert wird sowie damit verbundene Deutungsmuster hinterfragt werden (vgl. Robak 2012b; Robak/Fleige 2013).

Es existiert eine Ausarbeitung, wie Transkulturalität im Kontext der Gestaltung von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen strukturell eingelöst bzw. bildungswissenschaftlich untersucht werden kann (vgl. Gieseke 2009; Robak 2009). Transkulturalität kann auch als Fähigkeit empirisch analysiert werden, diese kann sich als transkultureller Perspektivwechsel entfalten (Robak 2012a).

Welsch (2012) entwickelt in seinen jüngsten Ausführungen Überlegungen über das Verhältnis von Wahrnehmungsformen, Ästhetik und Transkulturalität mit folgender Begründungsfigur weiter: Vor dem Hintergrund von Elektronisierung, medialer Inszenierung und der Nutzung von Medien ist von einer Doppelfigur von Erfahrungen auszugehen, die sowohl elektronisches Erfahrungswissen aufnimmt als auch leibliche Erfahrungen als Gegengewicht revitalisiert (ebd., S. 73). Telematische und

leibliche Welt formen eine Komplementarität von Immaterialisierung (Elektronik/Medien) und Rematerialisierung (Leib). Die Ausdifferenzierung dieser Wirklichkeitsformen evoziert ein psychisches Nomadentum aufgrund des Wechsels zwischen diesen Welten, sodass Ästhetisierung nun die Funktion einer Klammer übernimmt, um das Schwenken zwischen den Wirklichkeitsformen zu balancieren. Kontingenz meint hier nicht biographisch zu verarbeitende Unsicherheit infolge unvorhersehbarer Ereignisse in Lebensverläufen, sondern leibliche einzigartige einmalige Erfahrungen, in denen sowohl kulturspezifische als auch transkulturelle Prägungen als kulturübergreifende Kräfte angesprochen sind (ebd., S. 129 ff.). Transkulturelle Prägungen liegen, so Welsch, unterhalb kulturspezifischer Formungen und reaktivieren sich aufgrund menschlicher Potenziale wie z. B. das Empfinden von Faszination, Schönheit, das Schaffen von Artefakten.

Leibliche Erfahrungen von Kontingenz, z. B. in Bildungsprozessen, fördern das Überschreiten von Selbstbezüglichkeit und leiten über zu der Erfahrung, dass nicht alles determinierbar ist (ebd., S. 151). Kultur formt also in individuellen Interaktionsräumen und in Lebenswelten zwei Schichten aus, eine kulturelle und eine transkulturelle – d. h. universelle –, die Zugänge zu anderen Kulturen eröffnen, beide Schichten können in (inter-)subjektivitätsfördernden Bildungsprozessen Aufnahme finden.

Bildungsangebote und Programme, die Auslegungen transkultureller Bildung folgen, thematisieren Wirkungsweisen kultureller Differenz nicht direkt, sie stellen die Individuen ins Zentrum, in der Annahme, dass alle über Potenziale transkultureller Prägungen verfügen.

Ortbezogene Bildungsräume sind für derartige Neuausrichtungen in den Perspektiven, Funktionen und Lernformen unabdingbar, um Überraschungen, Irritationen und Ungewissheit als anerkannte Existenzformen zugänglich zu machen. Welsch zeigt dies am Beispiel von Kunst und Sport. Daran anschließende Fragen sind etwa: Inwiefern entwickeln sich Weiterbildungsinstitutionen mit transkultureller Ausrichtung? In welcher Weise reagieren Bildungsinstitutionen mit ihren Angeboten auf transkulturelle Phänomene, wie werden sie überhaupt wahrgenommen? Wie verändern diese das Lern- und Bildungsverhalten? Wie sind kontingenzfördernde Bildungsangebote anzulegen und welche Wirkungen entfalten sie?

c) Hybridkultur – zwischen praktikengestütztem Gestaltungsprozess von Kultur und totaler Fragmentierung

Der Begriff der Hybridkultur bzw. Hybridität operiert selbstverständlich mit der Realität der Neuformierungen und Neuformungen von Kultur und sagt Auswirkungen auf die Identitätsbildung voraus. In extremer Form wird eine totale Fragmentierung als Hyperkultur vorhergesagt (Han 2005), dieser Auslegung soll nicht weiter gefolgt werden.

Mit dem Begriff der Hybridität wird Kultur als ein Ort des Widerstreits zwischen Repräsentationen von Welt, Subjekt und Geschichte entworfen. Die Vorstellung einer festen Kultur ist vollständig aufgelöst. Die Auswirkungen auf das Subjekt (Fauser 2004) und seine Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung sind dabei besonders

interessante Fragestellungen. Hybridität fordert dazu auf, essentialistische Kulturvorstellungen schlussendlich aufzugeben (ebd.).

Der Blick richtet sich nun auf die Frage nach den Prozessen und Kategorien, die für diese Neuformungen von Kultur eine Rolle spielen. Der Begriff der Hybridität hat mit seinem prozesshaften Charakter der Hybridisierung wie kein anderer auf die Ebene des täglichen Erlebens und Erschaffens von Kultur im globalisierten Zeitalter Zugriff. Saalman, Schirmer und Kessler (2006) verweisen auf vier Verwendungsweisen des Hybriditätsbegriffs: als Prozess, dritter Raum, als Machtverhältnisse und als Prozesse des Warenaustausches (ebd., S. 4). Die historischen Ursprünge sind in den Cultural Studies, dem poststrukturalistischen und postmodernen Denken, dem postkolonialen Theoriediskurs sowie in den Globalisierungsdebatten verwurzelt (ebd., S. 7).

Es gibt in verschiedenen Theorieansätzen unterschiedliche Akzentuierungen dahingehend, wie sich diese Hybridbildungsprozesse vollziehen. Es werden im Folgenden zwei bildungswissenschaftlich anschlussfähige Ansätze herausgegriffen: Im postkolonialen Diskurs analysiert Bhabha (2000), wie über asymmetrische Machtverhältnisse beteiligte Akteure an der Kulturherstellung beteiligt sind. Hybridisierung entwickelt sich als Widerstandsform, indem Charakteristika und Verhaltensweisen der Kolonisatoren von den Kolonisierten eigensinnig und ambivalent aus Unterdrückungsverhältnissen heraus modelliert werden (Mimikry). Kultur ist kontingent in Bewegung und bildet permanent Räume aus, in denen neue Merkmale eingeschrieben werden. Dies geschieht im „Dazwischen“, in einem „dritten Raum“. Das Moment des dritten Raumes ist als ortbezogener kultureller Zwischenraum denkbar, an dem Interaktionen stattfinden und kulturelle Elemente in diese Interaktionen hineinspielen. Auch Institutionen, Unternehmen, Bildungseinrichtungen sowie Lehr- Lernsituationen bis hin zu informellen Arbeitssettings können kulturelle Zwischenräume formen. Diese sind kategorial füllbar, um bildungswissenschaftlich relevante Prozesse zu hinterfragen.

Einbeziehbare soziale Analyseeinheiten können in der Theorie der Hybridisierung von Reckwitz (2006) identifiziert werden, der über die Analyse von Praktiken (zum Praktikenbegriff siehe Reckwitz 2003)⁶ und Subjektkulturen das Voranschreiten der Modernisierung spiegelt und zeigt, wie das Individuum darin verwoben ist.

Unter Hybridisierungen können dabei Prozesse der kulturellen Neuformungen durch Praktiken verstanden werden, welche Strukturen und Prozesse der Modernisierung durchziehen und Kultur permanent verändern (Reckwitz 2006; vgl. Robak 2012a). Reckwitz beschreibt Hybridbildungen innerhalb „westlicher“ Gesellschaften über verschiedene Praktikenbereiche – Praktiken der Arbeit, der intimen Beziehungen, Technologien des Selbst. Er zeigt in seiner Kulturanalyse, wie sich diese Subjektkulturen seit dem 18. Jahrhundert bis in die heutige Zeit verändert haben und wie dabei Elemente der vorherigen Subjektkultur immer neu verknüpft werden. Dies verdeutlicht er an den drei Phasen der bürgerlichen Moderne des 18. und 19. Jahrhunderts, der organisierten Moderne des 20. Jahrhunderts bis in die 1980er Jahre und der anschließenden Postmoderne, die in die Gegenwart hineinreicht. Hybridbildungen über Praktiken vollziehen sich in Form von Umkodierungen, die vorgenommen

werden. Während diese Prozesse für die verschiedenen Formen der Moderne in der westlichen Welt analytisch nachvollziehbar sind, ist davon auszugehen, dass die Ausdifferenzierung kultureller Zugehörigkeiten und Lebenswelten einerseits und die unterschiedlichen Migrationsformen und Expatriierungsformen in und aus verschiedenen Kulturen⁷ andererseits weitere bislang unerschlossene Hybridbildungen veranlassen. Bezieht man jüngere Analysen über das Wirken kapitalistischer Kulturprogramme ein, werden Kategorien und veränderte Wertestrukturen sichtbar, die in die kulturellen Zwischenräume einfließen, z. B. das unternehmerische Selbst (Bröckling 2007) als Ideal funktionierender Individuen mit einer Bereitschaft, die kreativen Potentiale in den Dienst von Arbeit zu stellen. Hybridisiert sich Kultur über Praktiken der Arbeit, rücken die veränderten Formen von Arbeit in den Blick, die fortan projektförmig und mit hoher Selbstaktivierung zu vollziehen sind.

Diese drei Überlegungen bezüglich Hybridbildungen – das Stattfinden in kulturellen Zwischenräumen, über Praktiken und unter dominanzstrebenden Wertestrukturen, die aus kapitalistischen Kulturprogrammen stammen –, lassen folgendes Bild mit folgender Konzeptualisierung entstehen, das, um mit Irmela Schneider (2000, S. 179 f.) zu sprechen, zu einer Signatur unserer Zeit geworden ist:

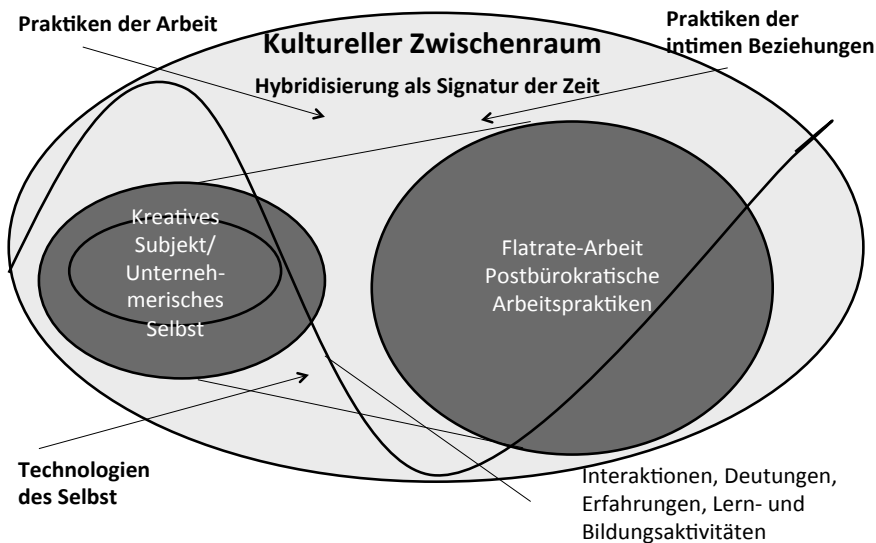


Abb. 1: Hybridisierung als Signatur unserer Zeit im kulturellen Zwischenraum (Eigene Darstellung)

Eingewoben in die Praktiken finden Interaktionen sowie wirklichkeitskonstruierende Erfahrungen, Deutungen und auch Lern- und Bildungsaktivitäten in den kulturellen Zwischenräumen ihren Platz. Eine Vielzahl an kulturellen Elementen und individuellen Merkmalen und Aktivitäten begleiten Praktiken und Interaktionen im Zwischenraum. Die dabei auch stattfindenden Verteilungs- und Anerkennungskämpfe zwi-

schen verschiedenen Gruppen und Akteuren müssen von den jeweiligen Gesellschaften strukturiert und gestaltet werden. Es kann nicht um kulturelle Einebnung durch Zwangshybridisierung oder Banalisierung gehen, sondern die Prämisse, über Bildung Ungleichheit auszugleichen und gleichzeitig Transnationalisierungsprozesse zu begleiten, bleibt bestehen. Dabei ist nicht zu ignorieren, dass weiterhin kulturelle Differenzen sichtbar werden, die sich in unterschiedlichen Praktiken in allen relevanten Lebenszusammenhängen, in Wissensressourcen und Wissensstrukturen, in den Deutungsmustern und sozialisatorischen Wertestrukturen zeigen sowie in den individuellen Bildungs- und Berufsbiographien ihren Ausdruck finden. Bildungswissenschaftlich eröffnen sich viele Fragen: Wie können Hybridbildungen über Bildung begleitet und vorbereitet werden? Was bedeutet dies für Institutionsgestaltungen und die Ausgestaltung von Angebotsbereichen? Welche Hybridbildungen werden durch europäische bildungspolitische Einlassungen erzeugt mit welchen Konsequenzen? Wie können Auswirkungen von Hybridbildungen im Kontext von Arbeit und in differenziellen Lebenszusammenhängen identifiziert und abgestützt werden? Empirisch und bildungstheoretisch ungeklärt ist, wie die informell ablaufenden Hybridisierungsprozesse aufgefangen und durch Bildung begleitet werden können, etwa durch kulturelle Bildung: Diese sollte, so eine Untersuchung von Düllo (2011), individuelle Entwicklungspotentiale, die in den jeweiligen kulturellen Praktiken schlummern, sichtbar machen und durch Angebote unterstützen.⁸

Insgesamt gibt es mehr Fragen als Antworten. Für Transnationalisierungsprozesse in kulturdifferenten Arbeitskontexten zeigen die empirischen Ergebnisse der Habilitationstudie von Robak (2012a) stattfindende Hybridbildungen im Arbeitskontext mit Auswirkungen auf Beruflichkeit und Identitätsentwicklung. Fachliche Qualifizierungsprozesse und kulturelle Bildungsprozesse im Rahmen internationaler Personalentwicklung müssen stärker aufeinander bezogen werden. Kulturelle Hybridisierungen im Strom kapitalistischer Arbeitsverhältnisse ohne Bildung prozessieren „kalt“ und können für die Individuen „Ort- und Haltlosigkeit“ bedeuten.

Diese angesprochenen jüngeren Kulturbegriffe, aber auch teilweise der Interkulturbegriff teilen eine „Entterritorialisierung“ und binden sich nicht an Nationalität. Überlegungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben von einer großen Relevanz ortbezogener Bildungsoptionen auszugehen. Empirische Ergebnisse verweisen für die Breite der Bevölkerung auf eine „Reterritorialisierung“, was sich in einer gesteigerten Sozialraumorientierung von Bildungsangeboten, besonders im Bereich der kulturellen Bildung ausdrückt (vgl. Wittpoth 2007; siehe Fleige in Robak/Fleige 2013). Raum und Leib sind als bildungs- und kulturtheoretisch begründbare Größen weitergehend zu erforschen, will man Teilhabe an Bildung und Mitgestaltung von Kultur verstehen und unterstützen. Die Thematisierung von kultureller Differenz und Fremdheit ist dabei erst der Anfang institutioneller Öffnung und möglicher Angebotsentwicklungen.

Am Ende kann nur die Eingangsthese bekräftigt werden, dass das Nebeneinander der Kulturkonzepte einer vielschichtigen Realität entspricht, die eine theoretische, empirische und konzeptionelle Spannbreite und Offenheit für Bildungs- und Forschungsaktivitäten verlangt. Bislang reagieren Forschung und Praxis verzögert auf

diese neueren Kulturvorstellungen, das Interkulturalitätsparadigma hat noch die größte Akzeptanz.

Anmerkungen

- 1 Expatriierungen sind Entsendungen von Personal, die von Unternehmen und Organisationen für spezifische Aufgabenbereiche für unterschiedliche Zeiträume – in der Regel ein bis fünf Jahre – vorgenommen werden. Daneben entwickelt sich – besonders bei den jüngeren Erwachsenen, aber nicht nur – eine zweite Form als zeitweiser Arbeitsaufenthalt im Ausland, bei dem man sich vor Ort in Unternehmen und Organisationen bewirbt und Verträge als sogenannte „local expats“ eingeht. Eine Ausdifferenzierung von Expatriierungsformen entsteht dadurch, dass transnationale Unternehmen Personal aus unterschiedlichen Ländern in unterschiedlichen Ländern einstellt und weiterentsendet, sodass auch eine Kette an Entsendungen entstehen kann.
- 2 Stichweh verweist mit seinen jüngsten Analysen darauf, dass die Konstruktionen des Fremden nach wie vor vom Umgang mit Fremdheit zu trennen sind. So ist nun in der Spätmoderne zu fragen, ob die Merkmale des Fremden als soziale Klassifikationsschemata überhaupt noch greifen und wie sie sich verändert haben. Vielmehr scheint, so Stichweh, Gesellschaft noch keine ausreichend ausdifferenzierten Zuordnungen zu haben im Sinne sozialstruktureller Anschlussmöglichkeiten (Stichweh 2012, S. 83 ff., siehe auch die Analysen von Kristeva 1991).
- 3 Terkessidis (2010) entwickelt ein Programm zur Einlösung einer gesamtgesellschaftlichen Strategie der gemeinsamen Kulturentwicklung in einer Gesellschaft und wendet sich damit insbesondere von der Vorstellung ab, Migranten müssten sich integrieren. Sein Konzept der Interkultur trägt Züge von Transkultur.
- 4 Diesen Begriffen unterliegt eine Systematik, sie wurde u. a. auf der Grundlage einer Ausarbeitung von Sprung (2002) vorgenommen.
- 5 Kulturalität entsteht durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Weisen der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. Sie realisiert sich durch Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um auf der Grundlage gestaltender Teilhabe neuen Sinn zu ermöglichen (vgl. Göller 2000). „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinn-bestimmtheit 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“ (ebd., S. 272).
- 6 Praktiken formen dabei die kleinste Einheit von Kultur und die kleinste Analyseeinheit für soziale Phänomene. Einen besonderen Stellenwert erhält dabei das praktische Wissen, d. h. „ein Können, ein Know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘ (Reckwitz 2003, S. 289). Reckwitz geht es um die Beschreibung übergreifender individuumsunabhängiger Entwicklungen, die über Praktiken Modernisierungsprozesse voranbringen. „Praktik“ verweist darauf, dass etwas „praktiziert, gemacht“ wird, ohne dass es gedacht, formuliert oder reflexiv zur Verfügung stehen müsste (ebd., S. 43). Das Individuum verfügt darin aber über eine Handlungsspanne.
- 7 Der hier genutzte Kulturbegriff bezieht sich nicht auf „Nationalkulturen“, sondern denkt die verschiedenen Kulturformationen, die durch unterschiedliche Milieu- und Habitusausformungen gebildet werden, mit.
- 8 Diese kulturwissenschaftlich-erziehungswissenschaftliche Studie geht davon aus, dass die in kulturellen, auch informellen Feldern schlummernden Wissenspotentiale von den Individuen angeeignet und in den Interaktionsfeldern so verschoben werden können, dass sie

transformierte Identitätsbildungen hervorbringen (Düllo 2011). Die jeweiligen Kulturen vor Ort werden durch den ständigen Aneignungs- und Verschiebungsprozess immer neu (re-)konstituiert, ein Prozess des „Doing Culture“, der in gewisser Weise autark bleibt.

Literatur

- Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen 2000.
- Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/2011, S. 353-360.
- Brumlik, Micha: Jenseits des Eigenen und des Fremden. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München 2006, S. 57-68.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz. Erfurt 2007a.
- Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera; Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt a. M. 2007b, S. 21-42.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Berlin 2007.
- Datta, Asit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion, Frankfurt a. M. 2005.
- Düllo, Thomas: Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover. Bielefeld 2011.
- Fausser, Markus: Einführung in die Kulturwissenschaft. 2. Aufl., Darmstadt 2004.
- Fleige, Marion: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a. 2011.
- Fleige, Marion; Robak, Steffi: Angebotsstrukturen kultureller Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung 2012, S. 48–53.
- Gieseke, Wiltrud: Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming Lieh.: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 49-86.
- Gieseke, Wiltrud: Portale zur Kultur. Zur Theorie und Empirie der kulturellen Erwachsenenbildung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2010a, S. 31-34.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga; Börjesson, Inga: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster 2005.
- Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu Ming-Lieh (Hrsg.): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009.
- Göhlich, Michael; Liebau, Eckart; Leonhard, Hans-Walter; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München 2006, S. 7-30.
- Göller, Thomas: Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis. Würzburg 2000.
- Hauenschild, Katrin; Robak, Steffi; Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge-Perspektiven-Beispiele. Frankfurt a. M. 2013.
- Han, Byung-Chul: Hyperkulturalität: Kultur und Globalisierung. Berlin 2005.
- Hofstede, Geert: Culture's consequences: international differences in work-related values. Beverly Hills 1980.
- Kaschuba, Wolfgang: Kulturalismus: Kultur statt Gesellschaft? In: Geschichte und Gesellschaft 21, 1995, S. 80-95.

- Klemm, Ulrich: Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. In: ZEP 4/2009, S. 4-9.
- Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a. M. 1991.
- Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M. 2009.
- Meyer, Thomas: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a. M. 2002.
- Nazarkiewicz, Kirsten: Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit. Wiesbaden 2010.
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4/2003, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt. Weilerswist 2006.
- Riegel, Christine: Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des „Eigenen und Fremden“ im interkulturellen Bildungskontext. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld 2012, S. 203-218.
- Robak, Steffi: Interkulturelles Lernen, Kulturvorstellungen und Anschlüsse für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1 (2008), S. 50-61.
- Robak, Steffi: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen. In: Gieseke, Wiltrud; Robak, Steffi; Wu, Ming-Lieh: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld 2009, S. 119-150.
- Robak, Steffi: Transkulturelle Bildung im Horizont von Transnationalisierung und gesellschaftlicher Diversität. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4/2011, S. 30–34.
- Robak, Steffi: Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriats in kultureldifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster 2012a.
- Robak, Steffi: Kulturelles Lernen – interkulturelles Lernen. Unveröffentlichtes MS, Vortrag gehalten am 27.2.2012 in der Stiftung Genshagen.
- Robak, Steffi; Fleige, Marion: Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Erscheint 2013.
- Rose, Nadine: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld 2012.
- Ruhlandt, Marc: Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. Der pädagogische Blick, 18, 2010, Heft 3, S. 170-180.
- Saalmann, Gernot; Schirmer, Dominique; Kessler, Christl: Introduction: Hybridity and hybridisation. In: Schirmer, Dominique; Saalmann, Gernot; Kessler, Christl (Hrsg.): Hybridising East and West: Tales Beyond Westernization. Empirical Contributions to the Debates on Hybridity. Berlin 2006, S. 3-20.
- Schäffter, Örtfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders.: Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991, S. 11-42.
- Sennett, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005.
- Schneider, Irmela; Hybridisierung als Signatur der Zeit. In: Robertson, Caroline, Y.; Winter, Carsten (Hrsg.): Kulturwandel und Globalisierung. Baden-Baden 2000, S. 175-188.
- Schriewer, Jürgen: Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten – zum Thema des Bandes. In: Ders. (Hrsg.): Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen. Frankfurt am Main 2007, S. 7-22.
- Sievers, Isabelle; u. a.: Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt am Main 2010.
- Sprung, Annette: Interkulturalität – eine pädagogische Irritation? Pluralisierung und Differenz als Herausforderung für die Weiterbildung. Frankfurt a.M. 2002.
- Stichweh, Rudolf: Der Fremde. Zur Soziologie der Indifferenz. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld 2012, S. 79-94.

- Terkessidis, Mark: Interkultur. Berlin 2010.
- Vasilache, Andreas: Kultur zwischen Anerkennung und Verachtung. In: Bartmann, Sylke; Immel, Oliver (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld 2012, S. 55-78.
- Welsch, Wolfgang: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim 1988 a, S. 1-46.
- Welsch, Wolfgang: Postmoderne. Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln 1988 b.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 5. Aufl., Stuttgart: Reclam 1998.
- Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: Texte zur Wirtschaft und zur Wissenschaft. 28.2.1997, S. 1-23.
- 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., 2004, S. 314-341.
- Welsch, Wolfgang: Blickwinkel. Neue Wege der Ästhetik. Stuttgart 2012.
- Wittpoth, Jürgen: Neue Ziele für die Bildungsforschung. Kulturelle Bildung im kommunalen Raum – Sozialraumanalyse. In: Weiterbildung 1/2007, S. 33-35.