Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 42, 2021

Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft

Thema

Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt

Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte

Oliver Kustner

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

CONEDU

Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt

Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte

Oliver Kustner

Zitation

Kustner, Oliver (2021): Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt. Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 42, 2021. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/21-42/meb21-42.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Lernende, Holzkamp, Subjektwissenschaft, interkulturelle Kompetenz, Lernbiografien, Erwachsenenbildung, Weltbezug

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Lernenden in den Mittelpunkt der Diskussion über Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft. Dazu verknüpft der Autor die Theorie des situierten Lernens mit dem subjektwissenschaftlichen Zugang Holzkamps. Auf dieser Basis kritisiert er einen auf objektivierbare Lernergebnisse ausgerichteten Kompetenzbegriff. Interkulturelle Kompetenz sei in diesem Verständnis nicht ausreichend auf subjektive Handlungsproblematiken und deren Bewältigung gerichtet. Denkt man interkulturelle Kompetenz vom Subjekt und seiner sozialen Situierung her, stellen sich für die Erwachsenenbildung herausfordernde Fragen: Wie berücksichtigt interkulturelles Lernen individuelle Lernbiografien und den subjektiven Kontext? Wie werden Fragen von Partizipation und Zugehörigkeit in den Mittelpunkt gerückt, um Lernen als sozialen Prozess zu ermöglichen? Damit rücken die Problemlagen des Individuums in ihrem Weltbezug in den Vordergrund, die es in der Erwachsenenbildung zu bearbeiten gilt. (Red.)

Das Subjekt in einer globalisierten Bildungswelt

Lerntheoretische Überlegungen zum interkulturellen Lernen sozial situierter Subjekte

Oliver Kustner

In einer Diskussion über Erwachsenenbildung in einer Weltgesellschaft sind viele Fragestellungen denkbar. Neben den Megatrends Globalisierung und Digitalisierung kann man sich trefflich über künftig notwendige Kompetenzen streiten, sich Fragen zu internationaler Vernetzung und internationalen Bildungsdiskursen stellen oder sich mit Bildungsinhalten, Bildungsstrukturen und institutionellen Herausforderungen befassen. Erstaunlich daran ist, dass man sich diese Diskussionen vorstellen kann, ohne dass ein einziges Mal der Begriff „Lernende" verwendet wird.

Dieser Beitrag wagt aus diesem Grund einen Perspektivwechsel und stellt Lernende in den Mittelpunkt, nimmt also eine Sichtweise ein, wie sie sich am deutlichsten in der auf Klaus Holzkamp zurückgehenden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie zeigt. Hierzu soll zunächst dessen Vorstellung über das Lernen skizziert werden, wobei ein Anschluss an das situierte Lernen versucht wird, welches für die Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren nichts an Attraktivität eingebüßt hat. Im zweiten Teil des Beitrags werden anhand von Überlegungen zu interkulturellen Bildungsangeboten, denen häufig eine Schlüsselfunktion in einer Weltgesellschaft zugedacht wird, Konsequenzen für die Erwachsenenbildung diskutiert, sollte man sie subjektorientiert und nicht von zu vermittelnden Kompetenzen aus denken.

Lernen vom Subjekt aus gedacht

Lernen beschreibt einen lebenslangen Prozess, der für Lernende im Sinne des Erinnerns, des Behaltens, der Verhaltensänderung oder der Erfindung dann besonders effektiv ist, wenn inneres Begehren, die Spiegelung in anderen und die damit einhergehende Anerkennung, hohe Selbsttätigkeit sowie Selbstbestimmung ineinandergreifen (vgl. Reich 2008, S. 221f.).

Bis in die 1990er Jahre hinein war die Vorstellung vorherrschend, dass ein Lernprozess zunächst die Lernbereitschaft der Lernenden braucht, die wiederum mit Fragen der Motivation und Konzentration zusammenhängt. Ist diese Bereitschaft vorhanden bzw. wird sie durch geeignete Bedingungen und

Interventionen hergestellt, kann unter Anleitung von Lehrenden gelernt werden.[1]

Mit der Abkehr vom Behaviorismus entstand in der Erwachsenenbildung ab den 1980er Jahren das Konzept des selbstgesteuerten Lernens. Dieses befasst sich mit den externen Faktoren und internen Dispositionen, die es dem/der Einzelnen erleichtern, Verantwortung für die Planung, Durchführung und Bewertung des eigenen Lernens, zugleich aber auch die Verantwortung für das eigene Denken und Handeln zu übernehmen (vgl. Brockett/Hiemstra 2018, S. 29). Die stärkere Subjektorientierung korrelierte mit einer humanistisch orientierten Psychologie, die zeitgleich als Folge von Diskussionen um die Erwachsenensozialisation entstand und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden in den Vordergrund rückte (vgl. Malwitz-Schütte 2006, S. 10).

Bekanntester deutschsprachiger Vertreter dieser subjektwissenschaftlichen Idee ist Holzkamp. Wie Anke Grotlüschen in ihrem Beitrag beschreibt, wies Holzkamp in einem 1996 mit Rolf Arnold geführten Interview auf den „Lehr-Lernkurzschluss" hin, welcher *„die Pädagogik durchzieht und besagt: Wo gelehrt wird, wird scheinbar auch gelernt"* (Grotlüschen 2005, S. 17). Holzkamp konzeptionalisiert Lernen als Aktivität des Lernsubjekts so, *„dass dabei ‚Lehren' im weitesten Sinne, als Spezialfall fremdgesetzter Lernbedingungen, nicht als wesentliche Bestimmung des Lernprozesses eingeführt werden muss"* (Holzkamp 1996, S. 122). Er beantwortet die Frage, warum ein Mensch lernt, wenn er nicht durch Lehrende dazu angehalten wird, indem er zwei für seine Lerntheorie zentrale Begriffspaare konzipiert. Das erste: expansives und defensives Lernen. Nach Grotlüschen bedeutet expansives Lernen bei Holzkamp: *„‚Ich' lerne aufgrund meines Handlungsproblems genau das, was ich lernen muss, um meine Aktivitäten fortzusetzen und meine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern"* (Grotlüschen 2005, S. 18). Der entgegengesetzte Begriff ist das defensive Lernen und er beschreibt, dass ich nur lerne, *„weil ich meine bisherige Welt bedroht sehe und notgedrungen nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann"* (ebd.). Defensives Lernen ist, wie Grotlüschen argumentiert, nicht effektiv, weil es *„alle Arten des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens mit anschließendem Vergessen"* (ebd.) umfasst. Sie bezieht sich dabei auf Holzkamp, der selbst schreibt, dass es möglich sei beim defensiven Lernen *„sogar gänzlich ohne wirkliches Lernen auszukommen"* (Holzkamp 1995, S. 193 zit.n. ebd.), etwa durch *„alles, was dazu dient, ‚die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen zufrieden zu stellen, d.h. Lernerfolge zu demonstrieren bis vorzutäuschen'"* (Holzkamp 2004, S. 32 zit.n. ebd.). Diese *„widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung"* bezeichnet Holzkamp (1995, S. 193) folgerichtig als widerständiges Lernen.

Das zweite Begriffspaar Bedingungslogik und Begründungslogik kritisiert die Konzentration auf die Bedingungen des Lernens und versucht die Weltsicht des lernenden Menschen zu erfassen, in der sich nach Holzkamp (1995, S. 21) *„das Subjekt mit seinen Ansichten, Plänen, Vorsätzen bewusst auf die Welt und sich bezieht"*, womit die Subjektwissenschaft Grotlüschen zufolge über *„subjektive Handlungs-Begründungen und Gegenstands-Bedeutungen"* (Grotlüschen 2004, S. 197) hinausgeht. Es geht nicht darum, das Subjekt zu verstehen, sondern vielmehr darum, die Welt aus Subjektsicht zu denken.

Obwohl sich Holzkamp auf Schule bezieht, ist dessen Lerntheorie in der Erwachsenbildung breit rezipiert, aber auch kritisiert worden (vgl. Grotlüschen 2005, S. 20). So wurde von Frigga Haug angemerkt, dass das lernende Subjekt bei Holzkamp kaum in Kultur, Gemeinschaft oder Historie eingebunden ist (vgl. Haug 2004, S. 28ff.) bzw. der Eindruck entsteht, dass, wie Helmut Bremer schreibt, *„von einer Entgegensetzung ‚Subjekt-Gesellschaft' ausgegangen wird"* (Bremer 2004, S. 273). Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die vorgenommene strikte Abgrenzung zum nicht-intendierten Lernen. Grotlüschen (2005, S. 21) erachtet es ergänzend für notwendig, Lernenden ihre impliziten und informellen Lernprozesse bewusst zu machen, um ihnen so zunehmende Selbstlernkompetenz zu ermöglichen. Sie verweist dabei auf Haug (2004), die im Einklang mit Jean Lave (1997) eine Erweiterung des Lernbegriffs vorschlägt,

1 Inzwischen sind Lernmodelle, die Lernen in die Nachahmung oder ein einfaches Reiz-Reaktions-Modell stellen und Lernende in eine Abhängigkeit von Lehrenden bringen, von einer konstruktivistischen Sicht abgelöst worden. Wissen, das auf das Lernen zielt, wird als ein Konstrukt *„und damit als veränderlich, unabgeschlossen und auch fehlbar angesehen"* (Reich 2008, S. 191f.).

der den Einschluss informellen Lernens ermöglicht (vgl. ebd., S. 21).

Das lernende Subjekt im situierten Lernen

Wie Holzkamp kritisieren Jean Lave und Etienne Wenger (2008) klassische Lerntheorien, die Lernen in erster Linie als Veränderung kognitiver Zustände auffassen. Bereits 1991 modellierten sie in „Situated Learning – Legitimate peripheral participation" Lernen als sozialen Prozess, d.h. sie betrachteten, wie André Czauderna in seiner Dissertation ausführt, Lernen als eine Veränderung der Partizipation in sozialen Gruppen und damit verbunden als eine permanente Identitätsentwicklung (vgl. Czauderna 2014, S. 38). Situierte Lernansätze beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Wissen und Handeln und knüpfen an konstruktivistische Grundthesen an, nach denen menschliche Kognitionen in sozialhistorisch definierten Kontexten entstehen, in denen Individuen miteinander interagieren (vgl. Reich 2008, S. 207). In diesem Verständnis gewinnen die Situationen, in denen Lernende stehen, an Bedeutung. Situiertes Lernen basiert dabei auf zwei Grundannahmen: Lernen ist situiert, wenn erlebte Situationen *„markant genug sind, um als Episode erinnert und in zukünftigem Handeln berücksichtigt zu werden"* (Spieler 2006, o.S.), und ist zugleich in wesentlichen Teilen soziale Kognition, da *„sich kognitive Prozesse nicht allein im Individuum abspielen, sondern vor allem im Austausch mit Anderen"* (ebd.). Für Lave und Wenger ist Lernen somit einerseits ein zutiefst individueller Prozess der Wissensaneignung, der jedoch in der sozialen Auseinandersetzung mit der Praxis und dem Austausch von Erfahrungswissen (vgl. ebd.) stattfindet. Zudem verstehen Lave und Wenger Lernen als zunehmende Beteiligung an soziokulturellen Praktiken und beschreiben „Communities of Practice" (CoP), die Wissen, Fähigkeiten und Identität produzieren (vgl. Lave 1991, S. 68). CoP bieten die Möglichkeit des selbstgesteuerten Lernens, die Chance, „widerständiges Lernen" zu überwinden, und schließen dabei informelles Lernen ein.

Holzkamp führt aus, dass es immer dann zum Lernen kommt, *„wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist"* (Holzkamp 2004, S. 29) und dadurch das praktische Interesse zur Lernmotivation beiträgt. Grotlüschen (2005, S. 17f.) vermutet, dass Lave und Wenger hier beipflichten würden, da ihre Teilhabe an einer CoP genau ein solches Lerninteresse darstellt. Teilhabe wird zum entscheidenden Grund für das Lernen: „Ich" lerne, weil „ich" an der Praxisgemeinschaft teilhaben möchte. Dass diese Beschreibung dem Handlungsproblem bei Holzkamp sehr nahekommt, ist Grotlüschen zufolge nicht verwunderlich, denn Lave und Holzkamp pflegten einen kreativen Austausch (vgl. ebd.).

Betrachtet man Adaptionen des situierten Lernens oder zeitgleich entstandene Lernkonzeptionen, wird deutlich, wie die Institutionalisierung und die Frage der Verwertbarkeit von Bildung das Subjekt in den Hintergrund drängten.

Jeroen van Merriënboer und Paul Kirschner (2018, S. 169f.), Entwickler des in der technischen Weiterbildung verbreiteten Instruktionsdesigns 4C/ID, beschreiben in ihrem Beitrag die in den 1980er und 1990er Jahren geführten Diskussionen, wie Bildung zu verbessern sei. So sollten zum einen Inhalte und Kursgestaltung besser verbunden werden, um die Relevanz für die Berufstätigkeit zu erhöhen, andererseits sollte der von den Erziehungswissenschaften geforderte Übergang zu einem sozialkonstruktivistischen Ansatz vollzogen werden, bei dem Lernen als Prozess des aktiven Interpretierens und Konstruierens von Wissensrepräsentationen gesehen wird (vgl. ebd.). Van Merriënboer und Kirschner selbst ordnen ihr 4C/ID in eine Reihe weiterer ganzheitlicher Modelle ein (cognitive apprenticeship, goal based scenarios, first principles of instruction etc.). Diese Konzepte betonen die Präsentation und die Vermittlung der Lerninhalte ebenso wie die Gestaltung von Lernumgebungen und -bedingungen. Czauderna zufolge reihen sich hier auch die konzeptionelle Weiterentwicklung der Communities of Practice in Büchern wie „Cultivating communities of practice" (Wenger/McDermott/Snyder 2009) oder „Digital habitats" (Wenger/White/Smith 2009) ein, denn sie rücken die praktische Ausgestaltung von CoP in einem organisationalen Umfeld und die wirtschaftlich und zweckrational begründete Verwertbarkeit von Lernen in den Vordergrund (vgl. Czauderna 2014, S. 38).

Das Verständnis interkulturellen Lernens als Schlüsselkompetenz

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie unterscheidet sich damit grundlegend von einer an Bedingungen und Lerninhalten ausgerichteten Vorstellung von Lernen, wie sie sich auch in der heute vorherrschenden Kompetenzorientierung findet. Allgemein sind Kompetenzen, die *„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können"* (Weinert 2002, S. 27). Die häufig gewählte Einschätzung von interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz nimmt Bezug auf den von Dieter Mertens 1974 verwendeten Begriff „Schlüsselqualifikationen", unter denen er übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente versteht, die *„den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem SpezialWissen [sic] bilden"* (Mertens 1974, S. 36).

Die OECD definierte 2005 im Rahmen des Projekts DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) einen anforderungsorientierten Ansatz solcher Schlüsselkompetenzen. Im Mittelpunkt steht die Frage, *„welche Fähigkeiten der Einzelne benötigt, um die Welt zu verstehen und sich in seinem jeweiligen Umfeld zurechtzufinden"* (Rychen 2008, S. 16). Dabei werden ethische, soziale, emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Komponenten, über die ein Individuum verfügt oder durch Lernen verfügen kann, zusammengefasst, die als System effektives Handeln in konkreten Situationen ermöglichen, um Anforderungen erfolgreich zu meistern (vgl. ebd.). Der Kompetenzbegriff ist folglich auf beobachtbares, empirisch messbares Spezialwissen ausgelegt (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2012, S. 8) und zielt nicht auf das subjektive Vermögen, sondern auf *„objektivierte Leistungen, Produkte und Äußerungen, das heißt die Performanz, das Auftreten, die Selbstpräsentation eines Subjekts"* (ebd., S. 12).

Um interkulturelle Kompetenz zu erfassen, gibt es unterschiedliche Ansätze. Listenmodelle sind Merkmalslisten, die sich seit den 1950er Jahren – zunächst abgeleitet aus Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Expatriates – zu immer komplexeren Typologien entwickelt haben, zu denen Strukturmodelle eine Systematisierung vornehmen. Mit Blick auf die interkulturelle Wirtschaftskommunikation zeichnet Jürgen Bolten diese Entwicklung nach und führt dabei Stefan Müller und Katja Gelbrich (2004) an. Diese greifen, wie Bolten ausführt, eine auf Martine Gertsen (1990) zurückgehende und heute weit verbreitete Unterteilung interkultureller Kompetenz in affektive, kognitive und konative Teilkonstrukte auf und ergänzen „Effektivität" und „Angemessenheit" als „Außenkriterien" interkultureller Kompetenz, um Aussagen über den Zusammenhang von interkultureller Kompetenz und Auslandserfolg treffen zu können (vgl. Bolten 2018, S. 117). Interkulturelle Kompetenz bezeichnet im Sinne Müllers und Gelbrichs demgemäß die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen *„effektiv und angemessen zu interagieren"* (Müller/Gelbrich 2014, S. 28). Obwohl weitgehend offenbleibt, was unter „Effektivität" oder „optimaler Zielerreichung" zu verstehen ist, birgt dieses Verständnis die Gefahr der Instrumentalisierung interkultureller Kompetenz zur Durchsetzung eigener Vorteile bzw. die Gefahr, dass interkulturelles Lernen die Vorteile des/der jeweils mächtigeren Interaktionspartners/Interaktionspartnerin manifestiert (vgl. Rathje 2006, S. 5).

In Prozessmodellen lässt sich interkulturelle Kompetenz als Zusammenspiel unterschiedlicher Teilkompetenzen verstehen, die sich aus emotionalen Eindrücken, Wissen und Verhaltensintentionen speisen und durch eine Wahrnehmung von Andersartigkeit in interkulturellen Überschneidungssituationen im Rahmen eines individuellen Lernprozesses ausdifferenziert werden. Interkulturelle Kompetenz ist so als anwendungsbezogener Spezialfall allgemeiner Handlungskompetenz zu verstehen, der sich aus einem kontextbezogenen Zusammenspiel domänenspezifischer Kompetenzbereiche ergibt (vgl. Ringeisen/Genkova/Schubert 2016, S. 5f.). Sie ist somit keine fünfte Kompetenz neben Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz, da immer wieder als signifikant beschriebene Merkmale interkultureller Kompetenz wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz oder (Meta-)Kommunikationsfähigkeit auch den Handlungserfolg in Kontexten bestimmen, die nicht durch kulturelle Überschneidungssituationen gekennzeichnet sind (vgl. Bolten 2018, S. 189f.).

Phasen- oder Stufenmodelle verstehen den Erwerb interkultureller Kompetenz als Lernprozess. Diesen beschreibt Milton Bennett 1986 als *„continuum [...] divided into six ‚stages' of development"* (Bennett 1986, S. 181), womit er darauf hinweist, dass diese Stufen nicht zwangsläufig als prozesshafte Abfolge zu verstehen sind. Bennetts Modell der Entwicklung einer intercultural sensitivity, die er aufsteigend von den ethnozentrierten Stufen (Leugnung, Abwehr, Minimisierung) zu ethnorelativen Stufen (Akzeptanz, Anpassung, Integration) kategorisiert (vgl. ebd., 182), wird häufig zur Operationalisierung interkultureller Lernergebnisse eingesetzt.[2]

Vom Ich gedachtes interkulturelles Lernen

Diese theoretischen Überlegungen zu interkultureller Kompetenz sind davon geprägt, dass Lernende letztlich als Objekte verstanden werden, über die das Füllhorn zu erwerbender Kompetenz ausgegossen wird. Aus der Perspektive des Subjekts lässt sich dieses Vorgehen normativ in Frage stellen, wenn z.B. der Wirtschaftsjurist Christoph Philipp Schließmann die auffallende Heile-Welt-Sicht bemängelt. Für ihn kann das Ziel interkultureller Kompetenz auch sein, die *„Kenntnis der Fremdheit und Andersartigkeit des anderen dafür auszunutzen, ihn gezielt mit seinen kulturellen Schwächen zu besiegen"* (Schließmann 2014, S. 56f.). Eine andere Kritiklinie bemängelt, dass sich interkulturelle Bildungsmaßnahmen in ihrem Kulturverständnis auf die Schlagworte Defizit, Differenz und Diskriminierung (vgl. Nohl 2006, S. 10) reduzieren lassen und sie in letzter Konsequenz durch die Zuschreibung einer Kultur des Anderen dazu beitragen, dass gesellschaftliche Ausschlüsse kulturalisiert werden (vgl. Knappik/Mecheril 2018, S. 167). Die Kritik an (inter-)kultureller Bildung ist dabei nicht neu, denn Wolfram Welsch formulierte bereits 1997 drei Kritikpunkte: (1) die behauptete Homogenität und Einheitlichkeit der Kultur (diese gelte empirisch unter den Bedingungen von allseitiger und vielfältiger Grenzüberschreitung nicht), (2) die „völkische" Fundierung von Kultur und (3) die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der (eigenen) Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden. *„Zusammengefasst: Das klassische Kulturmodell ist nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar. [...] Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken"* (Welsch 1997, S. 136), wofür er den Begriff Transkulturalität vorschlägt.

Während Multikulturalität das Bild einer additiven und Interkulturalität das einer interagierenden Pluralität befördert, verweist Transkulturalität auf sich überlagernde Pluralität (vgl. Mecheril 2020, S. 310), die in der in jüngster Zeit diskutierten „postmigrantischen Perspektive" (siehe Foroutan 2018) deutlich wird. Hierbei wird eine Gesellschaft beschrieben, die durchdrungen ist von vielfältigen Erfahrungen nach Migration. Ein solches Kulturverständnis, verbunden mit einer subjektorientierten Perspektive, stellt gerade in Gesellschaften wie Deutschland oder Österreich andere Anforderungen an interkulturelle Schulungen. So stellt sich z.B. im Anschluss an Holzkamps Interesse an Begründungen und Bedeutungen die Frage, welche Begründung die rund 2 Millionen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund (siehe Statistik Austria 2020) haben, sich mit interkulturellen Fragestellungen auseinanderzusetzen. In einer postmigrantischen Gesellschaft geht es um gesellschaftspolitische Aushandlungsprozesse, die aufgrund des gesellschaftlichen Faktums der Migration erfolgen (vgl. Foroutan 2015, S. 18). Im Mittelpunkt kann also nicht das Aushandeln zwischen den Kulturen stehen, sondern der Umgang mit Ambiguität und Hybridität (vgl. ebd., S. 120). Identität kann nicht mehr aus einer eindeutigen Zuordnung zu einer Gruppe abgeleitet werden, sondern muss mehrfach und multipel gedacht werden (vgl. ebd.). Eine (inter-)kulturelle Pädagogik steht vor der Herausforderung, wie sie statische Ansichten auf identitäre Narrationen wie Kultur oder Nation mit den damit einhergehenden Exklusionsmechanismen überwindet statt bestärkt. Naika Foroutan weist für Deutschland auf Überwindungshürden hin, denn *„während die deutsche Identität als etwas Exklusives angeboten wird, dessen Erlangung mit Hürden wie Sprachkompetenz, Landeskunde und Absage an ehemalige Herkunftsländer verbunden wird, ist nach Erlangung dieses*

2 Beispielsweise nimmt die Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International" (DESI), die im Jahr 2001 eine der ersten Schulleistungsstudien im deutschen Sprachraum war, Bezug auf Bennetts Modell (vgl. Göbel 2008, S. 399).

‚Ritterschlags' weder die Anerkennung durch die autochthone Gesellschaft noch eine authentische Verbundenheit mit dieser nationalen Identität gewährleistet" (Foroutan 2010, S. 12).

Subjektwissenschaftlich übersetzt, gibt es subjektive Handlungsproblematiken, die keinerlei Bezug zu konventionellen interkulturellen Kompetenzen haben. Holzkamp verwendet Laves Begriff der „ongoing activities". Wenn Menschen während ihrer fortlaufenden Aktivitäten auf Behinderungen, Widersprüche oder Dilemmata stoßen, sind sie gezwungen, von *„bloßer, ‚selbstverständlicher' Lebens*aktivität *zu bewusstem, intentionalem* ‚Handeln' *zur Überwindung der Behinderungen und Dilemmata"* (Holzkamp 1996, S. 124; Hervorhebungen im Original) umzuschalten; Lernen im engeren Sinne, also intentionales Lernen wird dann für das Subjekt unausweichlich. In der Folge entstehen neue Fragestellungen auch für Lehrende und Weiterbildungsinstitutionen.

Welche Antworten gibt Erwachsenenbildung auf die subjektiven Handlungsproblematiken in der Migrationsgesellschaft? Wie berücksichtigt interkulturelles Lernen individuelle Lernbiografien und den jeweils subjektiven situativen Kontext? Wie werden Fragen von Partizipation und Zugehörigkeit in Gemeinschaften (oder der Gesellschaft) in den Mittelpunkt gerückt, um Lernen als sozialen Prozess zu ermöglichen? Und schließlich: Welche Rolle wollen Lehrende und Weiterbildungsinstitutionen in diesem individuell-subjektiven Prozess des Lernens einnehmen?

Fazit: Erwachsenenbildung als Wegbereiter in der globalisierten Welt

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich durch die Subjektorientierung andere Blickwinkel eröffnen, sich neue Fragen stellen bzw. Fragen neu gestellt werden. Es ist in der Erwachsenenbildung dabei gar nicht notwendig, die subjektwissenschaftliche Sichtweise gegen Institutionen als „kontaminierte Lernverhältnisse" zu positionieren. Holzkamps Kritik kann vielmehr als wohltuende Mahnung vor Fehlentwicklungen verstanden werden. Auch in der Erwachsenenbildung – man denke an manche beruflich oder betrieblich, ggf. vom Arbeitsamt „verordnete" Bildungsmaßnahme – sind zum Teil institutionelle Zwänge, unnötige Zumutungen, Hierarchisierung, Disziplinierung oder Selektion (vgl. Gnahs 2004, S. 99) an der Tagesordnung.

Ein Blick in Holzkamps Werk kann den Blick dafür schärfen, dass Lehren nicht allein die Gestaltung von Lernbedingungen oder die Vermittlung von Inhalten meint, dass es bei Bildung nicht nur um struktur-funktionalistische Überlegungen geht oder um die Produktion von verwertbarem Humankapital, sondern dass auch eine Sichtweise im Humboldtschen Sinne eine Berechtigung hat, die *„die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen"* (Humboldt 1851, S. 9) als wahren Zweck des Menschseins sieht. Holzkamps *„konkrete Utopie"* (Holzkamp 1996, S. 130) kann eine lohnende Lektüre sein, damit insbesondere beim Betrachten der globalen Bildungsthematik das einzelne lernende Subjekt nicht aus dem Auge verloren wird. Eine subjektorientierte Annäherung stellt in diesem Kontext in Frage, ob es für die Erwachsenenbildung primäre Aufgabe sein kann, die globalisierte Welt zu erklären oder vermeintlich notwendige Kompetenzen für sie zu vermitteln. In den Vordergrund rücken so die Fragen und Problemlagen des Individuums in ihrem Weltbezug, die es zu bearbeiten gilt. Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung, ist in dieser Logik nicht Wegweiserin in einer globalen Welt, sondern Wegbereiterin.

Literatur

Bennett, Milton J. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations 10 (2), S. 179-196.

Bolten, Jürgen (2018): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bremer, Helmut (2004): Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 263-274.

Brockett, Ralph G./Hiemstra, Roger (2018): Self-Direction in Adult Learning. Routledge.

Czauderna, André (2014): Lernen als soziale Praxis im Internet. Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon (= Zugleich Diss., Mainz 2013). Wiesbaden: Springer VS.

Foroutan, Naika (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. In: APUZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 2010 (46/47), S. 9-15.

Foroutan, Naika (2015): Die postmigrantische Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Kurzdossiers, vom 20.4.2015. Online im Internet: https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft [Stand: 2021-03-09].

Foroutan, Naika (2018): Die postmigrantische Perspektive. Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In: Hill, Marc/Yıldız, Erol (Hrsg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen. Bielefeld: transcript, S. 15-28.

Gnahs, Dieter (2004): Institutionen als kontaminierte Lernverhältnisse. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 92-99.

Göbel, Kerstin (2008): Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 398-410.

Grotlüschen, Anke (2004): Begründungslogik virtuellen Lernens. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 196-208.

Grotlüschen, Anke (2005): Expansives Lernen. Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie: Expansive Learning: benefits and limitations of subject-scientific learning theory. In: Berufsbildung – Europäische Zeitschrift 36, S. 17-22. Online im Internet: https://www.cedefop.europa.eu/files/36-de.pdf [Stand: 2021-03-09].

Haug, Frigga (2004): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. 2. Aufl. Hamburg: Argument-Verlag.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Holzkamp, Klaus (1996): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: Forum Kritische Psychologie (36), S. 113-131. Online im Internet: https://www.kritische-psychologie.de/1996/lernen-subjektwissenschaftliche-grundlegung [Stand: 2021-03-09].

Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema „Lernen". In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 29-38.

Humboldt, Wilhelm von (1851): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt.

Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159-177.

Lave, Jean (1996): The practice of learning. In: Chaiklin, Seth/Lave, Jean (Hrsg.): Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3-32.

Lave, Jean (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie (38), S. 120-135. Online im Internet: https://www.kritische-psychologie.de/1997/on-learning [Stand: 2021-03-09].

Lave, Jean/Wenger, Etienne (2008): Situated learning. Legitimate peripheral participation. 19. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

Malwitz-Schütte, Magdalena (2006): Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Bildungsforschung 3 (2). Online im Internet: https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/32/30 [Stand: 2021-03-09].

Mecheril, Paul (2020): Kulturelle Differenz. In: Weiß, Gabriele /Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, S. 305-316.

Merrill, M. David (2002): First principles of instruction. In: Educational Technology Research and Development 50 (3), S. 43-59.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) 7, S. 36-43. Online im Internet: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [Stand: 2021-03-09].

Müller, Stefan/Gelbrich, Katja (2014): Interkulturelle Kommunikation. München: Vahlen.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pfadenhauer, Michaela/Kunz, Alexa Maria (2012): Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Kompetenzen in der Kompetenzerfassung: Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 7-17.

Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11 (3). Online im Internet: https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384 [Stand: 2021-03-09].

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

Ringeisen, Tobias/Genkova, Petia/Schubert, Saskia (2016): Kultur und interkulturelle Kompetenz: Konzeptualisierung aus psychologischer Perspektive. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1-10.

Rychen, Dominique Simone (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 15-22.

Schließmann, Christoph Philipp (2014): Leistungspotenziale im Fadenkreuz. Die acht Dimensionen persönlicher und unternehmerischer Hochleistung. Berlin: Springer Gabler.

Spieler, Brita (2006): Ansätze situierten Lernens in der (wirtschaftsberuflichen) Lehrerbildung. Online im Internet: https://www.sowi-online.de/book/export/html/336 [Stand: 2021-03-09].

Statistik Austria (Hrsg.) (2020): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2019). Bundesanstalt Statistik Österreich. Im Internet: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html [Stand: 2021-03-09].

van Merriënboer, Jeroen J. G./Kirschner, Paul A. (2018): 4C/ID in the Context of Instructional Design and the Learning Sciences. In: Fischer, Frank et al. (Hrsg.): International Handbook of the Learning Sciences. New York: Routledge, S. 169-179.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Welsch, Wolfram (1997): Transkulturalität. Thesis. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar 1997, 1. Online im Internet: https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1153/file/Wolfgang_Welsch_pdfa.pdf [Stand: 2021-03-09].

Wenger, Etienne/Snyder, William M. (2000): Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review 78 (1), S. 139-146.

Foto: K. K.

Oliver Kustner

oliver.kustner@gmx.net

Oliver Kustner war über 25 Jahre in der Versicherungsbranche im Vertrieb, im Schulungsbereich und als Führungskraft tätig und studierte Bildungswissenschaften an der Fernuniversität in Hagen. Seit 2012 begleitet der Businesscoach, betriebliche Gesundheitsmanager (IHK) und interkulturelle Trainer insbesondere kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht dabei eine neue Qualität von Arbeit und die Umsetzung von kompetenzorientierter und gesundheitsbewusster Unternehmensführung. Mit der Lernumgebung „in-kult-digital" entwickelte er ein an das jeweils konkrete Unternehmensbedürfnis anpassbares Online-Training zu interkultureller Kompetenz.

The Subject in a Globalized World of Education

Considerations of learning theory on the intercultural learning of socially situated subjects

Abstract

This article focuses on learners in a discussion of adult education in global society. The author combines the theory of situated learning with Holzkamp's phenomenological approach from the perspective of the subject. On this basis, he criticizes a concept of competence aimed at objectifiable learning output in which subjects are mainly viewed as a „cornucopia" to be filled. In this understanding, intercultural competence is not sufficiently directed to subjective problems with action and overcoming them. If intercultural competence is thought about in terms of the subject and its social situation, adult education must answer the following challenging questions: How does intercultural learning take into account individual learning biographies and the subjective context? How do questions of participation and belonging become the center of interest in enabling learning as a social process? This brings to the fore the problems of the individual's relationship to the world that need to be addressed in adult education. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783753461724

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien

bifeb bundesinstitut für erwachsenenbildung
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 42, 2021

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.in Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

Satz

Mag.a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at" ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at