

LMU

LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR KULTURWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR ETHNOLOGIE



STUDIEN AUS DEM MÜNCHNER INSTITUT FÜR ETHNOLOGIE, Band 6
WORKING PAPERS IN SOCIAL AND CULTURAL ANTHROPOLOGY, LMU MUNICH, Vol. 6
Herausgeber: **Eveline Dürr, Frank Heidemann, Thomas Reinhardt, Martin Sökefeld**

VERENA SCHNEEWEIß

**PERSPEKTIVENWECHSEL IN DER
BILDUNGSETHNOLOGIE**

**ANSÄTZE UND ZIELE GLOBALPOLITISCHER
BILDUNGSARBEIT**

MÜNCHEN 2013

ISBN 978-3-9809131-7-1

„Education cannot be separated from life itself.“

(Niehaus 2006: 116)



INHALT

1. Einleitung.....	1
1.1 Bildung zwischen Pädagogik und Ethnologie.....	1
1.2 Aspekte von Bildungsarbeit	3
1.3 Ein ethnologischer Blick auf Bildungskonzepte	4
1.4 Begriffsklärung	5
2. Grundlagen des Perspektivenwechsels: Ethnologische Ansätze zum Bildungsbegriff.....	7
2.1 Kulturrelativisten als Denkanstoß für den Umgang mit dem Bildungsbegriff.....	11
2.1.1 Franz Boas und der Bildungskonflikt.....	11
2.1.2 Margaret Mead und die Vision einer neuen Ära	13
2.1.3 Pragmatischer Relativismus	14
2.1.4 Kulturrelativismus reloaded?.....	15
2.2 Bildungsethnologie.....	17
2.3 Situated Learning	21
2.4 Eine Frage der Perspektive: Ethnologie & Perspektivenwechsel	23
2.5 Fazit: Ethnologische Perspektiven auf Bildung	29
3. Ethnologische Bildungskonzepte: Angewandte Ethnologie im Bildungsrahmen	31
3.1 Angewandte Ethnologie.....	31
3.1.1 Konzept und Geschichte der Angewandten Ethnologie: Kurzaufsatz	31
3.1.2 Angewandte Ethnologie im Bildungsbereich	32
3.2 Ethnologische Bildung als Konzept und Bestandteil Angewandter Ethnologie.....	33
3.2.1 Charakteristika der Ethnologischen Bildung.....	33
3.2.2 Othring und Globalisierung als Kernpunkte Ethnologischer Bildung	38
3.2.3 Engaged Anthropology in Education.....	43
3.3 Bildungsethnologische Anregungen	44
4. ‚Entwicklungshilfe daheim‘: Das Konzept des Globalen Lernens	45
4.1 Kontext und Inhalte von Globalem Lernen	47
4.1.1 Im Geiste Humboldts	48
4.1.2 Reaktion auf Globalisierungsprozesse	50
4.1.3 Die Implementierung von Rahmenbedingungen im Orientierungsrahmen.....	52
4.1.4 Globales Lernen in Deutschland – Akteure & Institutionen	55
4.1.5 Perspektivenwechsel inklusive?.....	55
4.2 Themen Globalen Lernens	56
4.3 Methoden Globalen Lernens: Einige ausgewählte Beispiele.....	57
4.3.1 Gesüdete Weltkarte	58
4.3.2 Das ganze Bild	59
4.3.3 Interkulturelles Rollenspiel	60
5. Globalpolitische Bildungsarbeit und vielfältige Perspektivenwechsel	62
5.1 Perspektivenwechsel als Kontinuität	62
5.2 Divergierende Zielsetzungen?.....	62

5.3 Perspektivenwechsel im Kontext der Globalisierung	64
5.4 Ethnologie & Öffentlichkeit.....	68
6. Fazit	71
6.1 Zusammenfassung	71
6.2 Reflexion und Ausblick	73
Literaturverzeichnis.....	76

1. EINLEITUNG

„Bildung muss eines der vielen Mittel zur geistigen Entwicklung sein.“

Mahatma Gandhi

1.1 BILDUNG ZWISCHEN PÄDAGOGIK UND ETHNOLOGIE

Der interdisziplinäre Themenkomplex ‚Bildung‘ bewegt sich zwischen Pädagogik und verschiedenen anderen akademischen Disziplinen und Praxisfeldern. Diese Arbeit widmet sich im weitesten Sinne Bildungskonzepten und Bildungsarbeit aus ethnologischer Perspektive. Anstoß hierfür ist das pädagogische Konzept *Globales Lernen*, das ich unter einem ethnologischen Blickpunkt beleuchten will. *Globales Lernen* ist dabei ein feststehender Begriff für die pädagogisch-didaktische Zielsetzung, globalpolitische Fragestellungen in Bildungsinstitutionen zu thematisieren und damit bestimmte Kompetenzen der Teilnehmenden auszubilden. Globales Lernen ziehe ich als Beispiel für globalpolitisch-interkulturell orientierte Pädagogik heran, die durch ihre Themen und Methoden Schnittmengen zur Ethnologie aufweist. Gleichzeitig möchte ich mich nicht auf die ethnologische Beschreibung Globalen Lernens beschränken, sondern auch benachbarte Themenbereiche und ähnliche Vorgehensweisen in der Ethnologie erkunden, um dadurch einen größeren Zusammenhang zu konstruieren und Gemeinsamkeiten im breiteren Kontext zu verorten. Dementsprechend will ich verschiedene Ansätze von Bildungsarbeit mit globalpolitischem Schwerpunkt erörtern und insbesondere die vielfältigen Tätigkeitsfelder der Bildungsethnologie darlegen. Untersuchungsgegenstand ist außerdem Perspektivenwechsel als Bildungsinstrument – dadurch ergeben sich Überschneidungen zwischen verschiedenen Bildungskonzepten, die sich nicht auf den pädagogischen Bereich beschränken. Denn es ist ein zentrales Anliegen der Ethnologie, Perspektivenwechsel zu ermöglichen, also fremdkulturelle Kontexte nicht nur zu dokumentieren, sondern darüber hinaus auch zu verstehen. Ebenso greift der Diskurs über Perspektivenwechsel immer auch implizit oder explizit die Themenbereiche Globalisierung und Othering auf – diese Zusammenhänge möchte ich näher beleuchten. Dabei bewege ich mich an der Schnittstelle mehrerer Disziplinen, vor allem zwischen Pädagogik und Ethnologie. Den dort verwendeten Begrifflichkeiten nähere ich mich im Verlauf der Arbeit an; insbesondere in der Theoriediskussion setze ich die jeweiligen Rahmenkonzepte und Begriffe der Ethnologie in Verbindung zueinander, um damit die Grundlage für weitere Ausführungen zu schaffen. Der Dialog zwischen den verschiedenen Bildungskonzepten von Pädagogik und Ethnologie – und damit zwischen den Disziplinen – scheint auf den ersten Blick selbstverständlich; aber gerade in der Interdisziplinarität liegt auch die Herausforderung der Bildungsethnologie. Nachdem die jeweiligen Bereiche in Deutschland nur sehr begrenzt vernetzt sind, lässt sich diese Arbeit vor allem im spezifischen, interdisziplinären Kontext der Bildungsethnologie verorten. Es geht somit vor allem darum, die ethnologische Auffassung von Bildung bzw. Lernen herauszuarbeiten und als Grundlage für globalpolitisch orientierte Bildungsarbeit nutzbar zu machen. Anhand des Beispiels *Globales Lernen* filtere ich das dort verwendete,

pädagogische Bildungsbegriff nicht nur aus klar formulierten Zielsetzungen heraus, sondern auch aus dem impliziten Lernziel und der Lehrmethode Globalen Lernens.

Eine Eingrenzung werde ich erstens anhand des Bildungsbegriffs vornehmen, da dieser die relevante gemeinsame Menge von Pädagogik und Ethnologie darstellt. Ich konzentriere mich also in beiden Bereichen auf das Ziel der Bildungsarbeit und die Wirkung der dafür verwendeten Methoden. Bei Globalem Lernen sind diese Punkte zentrale Fragen des Konzepts; in der umfassenden Wissenschaft der Ethnologie hingegen ist dies nur der Ausschnitt eines Ausschnitts. Insofern werde ich die Ethnologie in der Analyse auf ihre Bildungsbegriffe herunterbrechen.

Eine weitere Eingrenzung erfolgt aus der Anwendungsbezogenheit der Arbeit, also dem Fokus auf der Praxis: Ich möchte schlussendlich prüfen, wie Theorie und Praxis im Bildungsbereich zusammenlaufen und sich gegenseitig ergänzen können. Wie viel Theorie, wie viel Praxis ist nötig und möglich? Gibt es auch Widersprüche oder Divergenzen zwischen Bildungstheorie und Bildungspraxis? Die vorliegende Untersuchung im bildungsethnologischen Bereich basiert auf dem breiten Rahmen ethnologischer Theorie. Gleichzeitig liegt der Schwerpunkt auf der praktischen Durchführung von bildungsethnologischen Konzepten, denn nur in diesem Kontext erfährt ein ethnologisch geprägter Perspektivenwechsel Anwendung.

Ein Teil dieser Arbeit wird sich den Spezifika Globalen Lernens widmen, dessen Zugang zum Perspektivenwechsel herausarbeiten und es in einem ethnologischen Kontext verorten. Meine zugrunde liegende Hypothese ist, dass die Ethnologie und das eigentlich pädagogische Globale Lernen gemeinsame Grundlinien haben. Durch einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch sowie eine beiderseitige Ergänzung der Konzepte könnte man daher Bildungsarbeit nachhaltiger gestalten. Dabei ist die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine wichtige Kontinuität heutiger Bildungsarbeit, die sich wiederum selbst in Hinblick auf globale Prozesse positionieren muss. Perspektivenwechsel erscheint hierbei zunehmend als unumgängliche Kompetenz für die globalisierte Gegenwart.

Die Leitfragen dieser Arbeit lauten dementsprechend:

- Wie setzt sich Ethnologie mit ‚Bildung‘ auseinander? Was sind Betrachtungsweisen, Anforderungen und ethnologische Konzepte?
- Wie sehen ethnologische Bildungsbegriffe aus, sowohl hinsichtlich der Zielsetzung als auch hinsichtlich der Didaktik?
- Was ist und was will globalpolitisch-interkulturelle Pädagogik, also z.B. Globales Lernen?
- Was gilt als wichtiges, relevantes Wissen beim Globalen Lernen?
- Was sind die Bildungsbegriffe und die Ansprüche an Bildungsarbeit in den Konzepten ethnologischer Bildung bzw. Bildung im Sinne Globalen Lernens?
- Wie kann Bildungsarbeit mit Globalisierung in Verbindung gebracht werden?
- Was sind die Antworten Globalpolitischer Bildungsarbeit auf von der Globalisierung gestellte Fragen, wie z.B. Othering?
- Welche Rolle spielt der Perspektivenwechsel bei all diesen Aspekten?

1.2 ASPEKTE VON BILDUNGSARBEIT

Mein persönliches Interesse am Thema dieser Arbeit hat sich durch mein ehrenamtliches Engagement im Bereich Globalpolitischer Bildungsarbeit ergeben. Dabei begeistert mich die Bildungsarbeit mit oft marginalisierten Themen sowie Fragestellungen, die sich auch in der Ethnologie wiederfinden. Das anwendungsorientierte Aufbereiten globalpolitisch relevanter Themen, das komplexe Zusammenhänge anspricht und verdeutlicht, finde ich als Konzept sehr spannend und vielversprechend. Darüber hinaus ist diese Art von Bildungsarbeit stets bemüht, Bezug zur persönlichen Lebenswelt herzustellen und Handlungsmöglichkeiten im eigenen Umfeld aufzuzeigen. Somit werden globale Strukturen auch auf eine lokale Ebene heruntergebrochen, gewissermaßen ‚glokalisiert‘.

So war meine ehrenamtliche Erfahrung ein wichtiger Anstoß für meine ethnologische Erkundung von Bildungsarbeit mit den ihr zugrundeliegenden Prinzipien. Diese Arbeit soll auch als theoretisch-ethnologische Basis dienen, die praktischen Projekten zugutekommt und diese unterfüttert. Des Weiteren ist der Bildungsbereich ein mögliches Berufsfeld für Ethnologen, für das in dieser Arbeit Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden.

Eine weitere Chance der Bildungsarbeit besteht für mich darin, evolutionistisches Gedankengut zu dekonstruieren. Gerade wenn fremdkulturelle Lebenswelten thematisiert werden, kann das in der Bildungsarbeit vermittelte Wissen zu einer kulturellen Sensibilisierung beitragen. Der populäre Kulturevolutionismus scheint weit verbreitet zu sein, auch unter Studenten und Akademikern. Da ethnologische und interkulturelle Themen und Kontexte kaum in Unterricht und Projektarbeit eingebunden werden, ist das Verständnis für andere Lebensweisen und Wertvorstellungen häufig nicht gegeben. Kulturen werden somit oft unterbewusst auf einer quasi evolutionistischen Skala eingereiht; es wird von ‚Hochkulturen‘ und ‚Zivilisation‘ geredet, im Gegensatz zu ‚unterentwickelten‘, ‚primitiven‘ Kulturen, die scheinbar ‚noch in der Steinzeit leben‘. Diese Ansichten werden durch die Reproduktion im alltäglichen Gespräch, in den Medien, aber auch in akademischen Disziplinen weiterhin vertreten. Aufgrund lediglich oberflächlicher Beschäftigung mit kulturellen Themen und Begriffen entsteht so ein ganzer Komplex an unreflektierten Vorstellungen, der auch unsere Einschätzung interkultureller Situationen, unser Handeln sowie unser Bild von ‚den Anderen‘ prägt. Dieses evolutionistische Paradigma muss meiner Meinung nach dringend überwunden werden, nicht nur durch die Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen und über kulturelle Differenz im Allgemeinen, sondern auch durch Übungen, die interkulturelles Verstehen anregen und ermöglichen. Erst dann können eine wirkliche Wertschätzung fremder Kulturen, Toleranz und ‚Völkerverständigung‘ stattfinden.

Aus meinem persönlichen Interesse heraus bin ich überzeugt, dass die Themen Globalpolitischer Bildungsarbeit und der Perspektivenwechsel eine breite gesellschaftliche und theoretische Relevanz besitzen. Die Möglichkeit, evolutionistischem Gedankengut entgegenzuwirken, ist dabei nur der Anfangspunkt für ein vielfältiges Engagement. Die Verbindung von Ethnologie und Bildung bzw. Pädagogik verspricht neue Beiträge und Erkenntnisse, sowohl für die Ethnologie als auch für die Gesellschaft im Allgemeinen. Ich spreche in diesem Kontext von *Bildungsethnologie*; diesen Begriff verwende ich als deutsche Übersetzung der englischen Termini *Educational Anthropology* und *Anthropology and Education*, die beide den Verknüpfungsbereich von *anthropology* und *education* beschreiben. Die daraus resultierenden Forschungen und Theorien sind für die Ethnologie eine notwendige neue Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse sowie Bildungssysteme; ebenso ergibt sich aus der Verknüpfung der Themenbereiche Angewandtheit und Praxisbezug. Diese Anwendbarkeit, die der breiten

Gesellschaft zugutekommen kann, bedeutet für den Ethnologen die Möglichkeit, über eine reine Analyse und Beschreibung der Situation hinauszugehen und insbesondere mit ethnologischen Erkenntnissen zur Verbesserung von Bildungssituationen beizutragen. Gerade durch die in dieser Arbeit angestrebte Zusammenführung von Bildungsethnologie mit ähnlichen pädagogischen Konzepten und durch die Analyse und Weiterentwicklung des Konzeptes Ethnologischer Bildung möchte ich neue Aspekte und ethnologische Anknüpfungspunkte an Bildungsarbeit aufzeigen. Vor allem die Verankerung von Perspektivenwechsel als Kernkompetenz ermöglicht einen vielfältigen Bezug. Dabei verwende ich den Begriff *Globalpolitische Bildungsarbeit* als Überbegriff und Eigenbezeichnung für Bildungskonzepte, die sich mit globalen und interkulturellen Themen auseinandersetzen.

1.3 EIN ETHNOLOGISCHER BLICK AUF BILDUNGSKONZEPTE

Das Thema des Perspektivenwechsels rückte in den Fokus meiner Arbeit, da es sich sowohl in theoretischen Ausführungen als auch in der Praxis von Bildungsarbeit wiederfindet. Ebenso findet sich im praktischen Diskurs als zentrales Element die Globalisierungsfrage mit den daraus resultierenden Herausforderungen. Gerade im Angesicht der Globalisierung wird verstärkt die Ausbildung von Kompetenzen wie Fremdverstehen und kulturelle Sensibilisierung gefordert. Dieser Aufgabe nehmen sich diverse Bildungsprogramme an, aber auf jeweils unterschiedliche Weise. Den daraus resultierende Komplex möchte ich aus verschiedenen Blickwinkeln beschreiben und auch kritisch betrachten.

Im Verlauf dieser Arbeit will ich auch die Vermutung prüfen: Kann durch eine Verknüpfung verschiedener Bildungskonzepte und einen neuen, gemeinsamen Fokus Bildungsarbeit nachhaltiger gestaltet werden?

Für diese Fragestellung werde ich zuerst in Kapitel 2 ethnologische Theorien zu den Begriffen Lernen und Bildung vorstellen, als Grundlage für den Perspektivenwechsel. Dabei beziehe ich mich vor allem auf Kulturrelativisten, speziell Franz Boas und Margaret Mead, da diese wegweisend waren für die weitere Beschäftigung mit Erziehungs- und Bildungsprozessen. Der dort vertretene kulturrelativistische Ansatz wird im Anschluss allerdings kontextualisiert und relativiert, bevor neuere Ansätze der Bildungsethnologie ausgeführt werden. Dort sind insbesondere der amerikanische Ansatz der *Anthropology and Education* bzw. *Educational Anthropology* relevant, sowie die These des *Situated Learning* nach Jean Lave und Etienne Wenger. Der Theorieteil schließt mit ethnologischen Erkenntnissen zur Perspektivität und zum Perspektivenwechsel.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Anwendung ethnologischer Ergebnisse und der Angewandtheit von Ethnologie im Bildungsbereich. Zu diesem Zweck widme ich mich dem Thema Ethnologische Bildung, welche als ethnologische Bildungsarbeit ein eigenes Konzept darstellt und in der Gesamtheit ihrer Grundsätze und Kernpunkte dargestellt werden soll. Hierbei kristallisiert sich auch die Beschäftigung mit den Themen Globalisierung und Othering heraus, die ich im Anschluss genauer beschreibe und diskutiere.

Kapitel 4 befasst sich mit Globalpolitischer Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens; eine Kontextualisierung dieses Konzeptes ist dabei unumgänglich. Daher gehe ich nicht nur auf die geschichtliche Einbettung ein, sondern auch auf Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeiten Globalen Lernens. Zum besseren Verständnis stelle ich einige Methoden Globalen Lernens vor, die spezifisch für den Perspektivenwechsel geeignet sind. Gleichzeitig

stelle ich die Frage nach einem inkludierten und mitgedachten Perspektivenwechsel bei diesem Konzept, gerade auch in Hinblick auf vorher thematisierte ethnologische Ansätze.

Kapitel 5 soll schließlich noch einmal den Perspektivenwechsel als Kontinuität in der vorliegenden Arbeit aufgreifen und insbesondere den Zusammenhang mit der Globalisierung analysieren. Als kleinen Ausblick möchte ich das Thema der Öffentlichkeit ansprechen, um Chancen der Anwendung und Möglichkeiten ethnologischer Beiträge zu erläutern.

Bei all diesen Punkten erfolgt die Analyse mit einem möglichst ethnologischen Blick, den ich nach Henry Wolcott wie folgt auffasse: „discover whether there is a problem, rather than having a mindset declaring that a problem already exists“ (Wolcott 2011: 104). Mit diesem ethnologischen Blick möchte ich einen möglichst breiten Kontext von Perspektivenwechsel ausloten, indem ich dessen Hintergrund, Prinzipien, Intentionen und Möglichkeiten skizziere.

1.4 BEGRIFFSKLÄRUNG

Im Folgenden werde ich noch einige Begriffsklärungen vornehmen. In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich auf den ‚Westen‘, auf die ‚Dritte Welt‘ und auch auf den ‚globalen Norden/Süden‘. Da mir bewusst ist, dass die Verwendung dieser Begriffe nicht unproblematisch ist, möchte ich kurz auf den Kontext dieser Bezeichnungen eingehen. Aus einer Auseinandersetzung mit den Begriffen soll eine kritische Sichtweise und zugleich eine brauchbare Arbeitsdefinition entstehen.

Der häufig zitierte Begriff ‚Dritte Welt‘ entspringt der Zeit des Kalten Krieges, mit dem ‚industrialisierten Westen‘ rund um die USA und seine politischen Verbündeten als ‚Erste Welt‘, der UdSSR (und den damit assoziierten Staaten) als ‚Zweite Welt‘ und den blockfreien Staaten als ‚Dritte Welt‘. Gerade im aktuellen Diskurs ist der Begriff umstritten, wird aber teils weiterhin verwendet, im Sinne von wirtschaftlich ‚unterentwickelten‘, armen, strukturschwachen Regionen und insbesondere für ehemalige Kolonien westlicher Staaten. Gleichzeitig ist die Bezeichnung ‚Dritte Welt‘ auch politikethnologischen Ursprungs – geprägt von Georges Balandier und Alfred Sauvy –, analog zum Dritten Stand (*tiers état*) in Frankreich zur Zeit der Französischen Revolution. In diesem Kontext geht es also vor allem um die Marginalisierung bestimmter Gemeinschaften und Staaten innerhalb des Systems. Thematisiert werden dabei die politische Stratifikation sowie globale Ungleichheiten. Dies stellt einen gänzlich anderen Ansatz dar als der oben dargestellte Bezug auf den Kalten Krieg, denn die Betrachtung als marginalisierte Einheiten zielt auf globalpolitische Mechanismen und komplexe Zusammenhänge. Trotzdem wird der Begriff ‚Dritte Welt‘ sowie die Paraphrase ‚Entwicklungsländer‘ vermieden; kritisiert werden vor allem die Verwendung als undifferenzierter Sammelbegriff, der Homogenität suggeriert, sowie die implizierte Abwertung der betroffenen Länder. Seit dem Ende des Kalten Krieges gilt der Ost-West-Gegensatz zudem als anachronistisch (Barnard & Spencer 2007: 625; Heidemann 2011: 202/203).

Die Bezeichnung ‚Eine Welt‘ will dieser Einteilung gezielt entgegentreten und dem Entwicklungsbegriff eine Absage erteilen. Auch wenn immer wieder Länder nach ‚Entwicklungsstandards‘ eingeteilt werden (beispielsweise durch die UNO), so möchte der Begriff ‚Eine Welt‘ die Gemeinsamkeiten und weltweiten Verbindungen betonen. Gerade in der Entwicklungszusammenarbeit und in der kirchlichen Weltgemeinschaft soll damit ein Gefühl von Solidarität, Gleichberechtigung und Partnerschaft hervorgerufen werden. Diese gemeinsame Verantwortung kommt auch in der Phrase ‚Global denken, lokal handeln‘ zum Ausdruck. Zu-

gleich dürfen bestehende Machtstrukturen und Ungleichheiten nicht ignoriert oder verharmlost werden. Daher bedient man sich vermehrt des Gegensatzes ‚Nord-Süd‘, denn viele ‚Entwicklungsländer‘ (und ehemalige Kolonien) befinden sich auf der Südhalbkugel der Erde, im Gegensatz zu den industrialisierten Ländern in der nördlichen Hemisphäre. Genau wie ‚Ost-West‘ ist dabei ‚Nord-Süd‘ keine exakte geographische Bezeichnung, sondern ein Ansatzpunkt zur Unterscheidung. Eine Einteilung muss natürlich nicht zwangsweise getroffen werden. Jedoch ist eine Unterscheidung sinnvoll, wenn man sowohl globale Ungerechtigkeit und Ungleichheiten, als auch Interessensgegensätze – insbesondere auf wirtschaftlich-politischer Ebene – abbilden möchte (Jäger 2004: 28/29; vgl. auch bpb 2005 und Hartmeyer 2005).

In Anbetracht dieser komplexen Diskussion um Begrifflichkeiten ist eine Verwendung der genannten Begriffe zwar problematisch, aber in Ermangelung geeigneter Alternativen unvermeidbar. Die vorliegende Arbeit befasst sich nicht unmittelbar mit dem Entwicklungsbegriff oder mit der Konstruktion der ‚Dritten Welt‘, aber Globalpolitische Bildungsarbeit bezieht sich auf eben diesen Gegensatz zwischen ‚industrialisiert‘ und ‚wenig entwickelt‘, auf das postkolonialistische und neokolonialistische Machtgefälle zwischen ‚Nord‘ und ‚Süd‘. Daher müssen diese Sphären benannt werden, jedoch immer im Bewusstsein über den Kontext, in dem sie entstanden sind, und die Konnotationen, die sie transportieren.

Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle auch kurz meine Vorgehensweise bezüglich gendersensibler Formulierungen erläutern. Ich verwende so weit wie möglich genderneutrale Personenbezeichnungen sowie in bestimmten Fällen das generische Maskulinum. Ich betrachte die ‚maskuline‘ Form nicht notwendigerweise als neutral, aber berücksichtige mit dieser Verwendung auch die sprachwissenschaftliche Eigenschaft des Deutschen, bestimmte Formen oder Genera zu markieren oder eben nicht zu markieren. Ich bin mir bewusst, dass diese generische Zusammenfassung der Geschlechter auch sexistische Machtgefälle ausdrücken kann sowie Zweigeschlechtlichkeit implizit festschreibt. Diese Aspekte sind Teil eines umfassenden Diskurses, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann. Die sprachkritische Reflexion von Begrifflichkeiten ist aber ein zentrales, auch ethnologisches Moment, das immer mitgedacht werden muss.

2. GRUNDLAGEN DES PERSPEKTIVENWECHSELS: ETHNOLOGISCHE ANSÄTZE ZUM BILDUNGSBE- GRIFF

„Das wichtigste Resultat aller Bildung ist die Selbsterkenntnis.“

Ernst von Feuchtersleben

Diese Arbeit befasst sich im weitesten Sinne mit Bildungskonzepten. Was aber ist Bildung eigentlich? Wie wird dieser Begriff definiert und vor allem in der Ethnologie verwendet? Im Folgenden möchte ich eine grundlegende Definition aufstellen und verschiedene ethnologische Ansätze beleuchten. Hierbei geht es vor allem um eine historische Grundlagenbildung, die dazu dienen soll, sich an das Thema heranzutasten und verschiedene Perspektiven der Ethnologie auf Bildung darzustellen. Die historischen Konzepte sollen um den aktuellen Forschungsstand und neuere Ansätze zum Bildungsbegriff ergänzt werden.

Erziehung und Bildung im Spiegel ethnologischer Forschung

Anfangs möchte ich kurz auf unterschiedliche Ansätze und Zugänge verschiedener ethnologischer Strömungen zum Thema Erziehung und Bildung eingehen. Dies soll einer ersten historischen Annäherung dienen und den Bildungsbegriff in der ethnologischen Tradition verorten. Diese Annäherung beginnt bei den evolutionistischen Theorien der Ethnologie und führt über Funktionalismus und Kulturrelativismus zur postmodernen Ethnologie.

Der Evolutionismus des späten 19. Jahrhunderts sprach den sogenannten ‚Wilden‘ lediglich geringe Erziehungsfähigkeiten zu. In indigenen Gemeinschaften glaubte man somit bestenfalls rudimentäre Erziehungsprozesse mit einem unsystematischen Aufbau und Verlauf beobachten zu können, gerade aufgrund des angeblich mangelnden Wissens und der mangelnden Disziplin der Einheimischen. Die Funktionalisten des frühen 20. Jahrhunderts distanzieren sich von dieser evolutionistischen Geringschätzung; ihrer Auffassung nach lag die ‚Funktion‘ der Erziehung für die Gemeinschaft in der Sicherung der Kontinuität. Das bedeutete die Aufrechterhaltung und Reproduktion des Systems, um seine Stabilität zu gewährleisten und beizubehalten. Gleichzeitig wurden Erziehungsprozesse als Möglichkeit der individuellen Einflussnahme innerhalb der Gemeinschaft gesehen. Im kolonialen Kontext bedeutete Erziehung allerdings auch einen möglichen Ansatzpunkt für Interventionen von Ethnologen in indigenen Gesellschaften. An diese Konzeptionen anschließend, fassten kulturrelativistische Theorien Erziehung und Bildung tendenziell als kulturelhaltend auf. Durch die Vermittlung und Tradierung von spezifischen Werten würde implizit zum Erhalt kultureller Eigenschaften beigetragen werden. Der aus dem Kulturrelativismus hervorgehende *Culture & Personality* Ansatz betonte ebenfalls Sozialisation als zentrale Institution von Gesellschaften. Erziehung wurde zwar per se als dynamisch betrachtet, dennoch galt sie als Instrument für den Erhalt des ‚Kulturtyps‘. Der Schwerpunkt lag dementsprechend auf Tradierung und Traditionsübermittlung (Erny & Rothe 1996a: 97–100).

In der postmodernen Ethnologie knüpfte man an die historische Tradierungsforschung an; insbesondere George Spindler belebte in den 1960er Jahren die Bildungsethnologie in Hinblick auf Wissensübermittlung, Traditionsübermittlung und Kulturübermittlung. Diese Übermittlungsprozesse, die unter dem Schlagwort *cultural transmission* gehandelt werden, sind demnach zur analytischen Kategorie und zum essentiellen Bestandteil auch neuerer bildungsethnologischer Forschung geworden. Außerdem rückten zunehmend Bildungssysteme und deren Implementierung in den Fokus, gerade auch hinsichtlich eines vermuteten Zusammenpralls oder konfliktreichen Übergangs von ‚traditionellen‘ und ‚westlich‘ geprägten Strukturen in Regionen der sogenannten ‚Dritten Welt‘ (Erny & Rothe 1996a: 102/103).

Education und das ethnologische Interesse an Bildung

Trotz dieser historischen Fokussierung auf Tradierungsprozesse werden in der aktuellen ethnologischen Forschung die Themen Erziehung und Bildung breit gefasst. So ist beispielsweise der englische Begriff *education* sehr vielseitig. Er kann für die deutschen Konzepte von Erziehung, Bildung, Schulbildung, Ausbildung oder sozialer Prägung stehen. Diese Vielschichtigkeit und Parallelität drückt sich auch in der Verschmelzung der Begriffe Sozialisation, Enkulturation und *education* aus, mit denen ein breites ethnologisches Themengebiet abgesteckt wird (Silverman 2006: xii–xiii). Das ethnologische Interesse zielt im Bildungsbereich auf einen Prozess, der nicht leicht beschrieben werden kann. Die Forschung konzentrierte sich oft auf das vermeintliche Kernkonzept der *cultural transmission*, der Vermittlung von kulturellen Werten und Verhaltensweisen innerhalb einer Kultur. Gleichzeitig war das ethnologische Interesse an formaler Bildung gering, schien diese doch den Lernprozessen in indigenen Gesellschaften diametral gegenübergestellt zu sein. Bildung wurde lange Zeit von Ethnologen als ‚außerhalb traditioneller Kultur‘ betrachtet und schien daher sowohl als Konzept als auch als Realität nur mäßig interessant:

Education is either a Western *concept*, inappropriate for the analysis of learning in other cultures, or it is an historical *reality* which has been imposed (usually by the West) on traditional communities. (Stafford 2007: 178 – Hervorhebungen im Original)

Bildung als sozialer Prozess: Formalität, Kreativität und Konstruktion

Aus der Gegenüberstellung ‚westlicher‘ *education* und ‚traditioneller‘ *transmission* entstanden die Kategorien ‚formell‘ und ‚informell‘. Die Problematisierung dieser Opposition ‚formell/informell‘ in der Ethnologie entspringt unter anderem den Werken von Pierre Bourdieu (1930-2002). Bourdieu unterschied zwei pädagogische Methoden für die Formung von Habitus. Als Habitus werden die Denk- und Sichtweisen einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe bezeichnet, die kulturell erworben sind und auch das Verhalten beeinflussen (Schönhuth 2005: 84). Der Habitus wird laut Bourdieu einerseits durch das unbewusste Einschärfen von Prinzipien, andererseits durch das explizite Artikulieren und Formalisieren von Prinzipien geformt. Bourdieu argumentiert, dass das unbewusste und praktische Lernen die spätere Reaktion der Individuen auf expliziten Unterricht beeinflusst, somit also das ‚basalere‘, ‚intuitivere‘ Lernen darstellt. Der Unterschied zwischen Wissenserwerb und Lernen besteht dabei in der Absichtlich-

keit, mit der der Erkenntnisgewinn geschieht (Bourdieu 1990 [1977] nach Stafford 2007: 179; Wolcott 1982: 101).

Aber auch viele andere Sozial- und Kulturwissenschaftler haben sich der Kategorisierung verschiedener *modes of education* gewidmet. Dabei erfolgte die Dichotomisierung von formellen und informellen Lernprozesse aufgrund angeblich spezifischer Charakteristika, die sich in verschiedenen anderen Gegensatzpaaren ausdrücken: Vermittlung über Sprache versus Vermittlung via einer Tätigkeit, konservativ versus kreativ, absichtlich versus zufällig, ‚professionell‘ versus familiär eingebunden. Das variable Verhältnis dieser beiden Mechanismen ergebe sich aus den jeweiligen ‚kulturellen Imperativen‘ (Cohen 1971: 22 nach Cherneff 2006: 143/144). Dabei stellen viele Autoren, wie bereits Bourdieu, die bewusste Beschäftigung mit abstrakten Inhalten dem beiläufigen Erwerb von konkreten Fähigkeiten oder spezifischem Wissen gegenüber. In dieser Unterscheidung wird allerdings vernachlässigt, dass Lernprozesse häufig sowohl formelle als auch informelle Elemente beinhalten und kaum klar trennbar oder zuordenbar sind. Darüber hinaus spiegelt diese Einteilung ‚westliche‘ Kategorien wider, welche die kulturelle Eingebundenheit von Bildungsmodi eher ausblenden. Daher gilt es, Dichotomien wie formell/informell aufzubrechen und den ethnologischen Fokus auf *activity* und *agency* zu legen. Erst dann erfolgt eine Kontextualisierung der Lernenden als Partizipanten (wie von Lave/Wenger beschrieben), die nicht nur *über* eine Praxis reden sondern vielmehr *innerhalb* einer Praxis agieren (Pelissier 1991: 87–90; Lave & Wenger 1991: 30; vgl. auch Lave 1982 und Strauss 1984).

Denn Bildung ist keine Einbahnstraße: Zunehmend betonen ethnologische Forschungen das kreative Potential bei *cultural transmissions* – Kinder eignen sich kulturelle Konzepte aktiv an und produzieren selbst Bedeutungen. Ebenso gibt es individuelle Wahlmöglichkeiten und Einflussmöglichkeiten jenseits von Habitus und Sozialisation. Hier wird auch die Ignoranz und der Ethnozentrismus früher ethnologischer Forschungen deutlich, die Bildung mit der Weitergabe schriftlichen Wissens gleichsetzten (Schönhuth 2005: 84; Stafford 2007: 179; vgl. auch Wolcott 1982: 90/91).

Sozialisation wird definiert als Erwerb kultureller Normen und Werte sowie gesellschaftlicher Regeln für den zwischenmenschlichen Umgang. Diese Struktur ist aber, wie bereits erwähnt, eine Wechselwirkung. Der Lernprozess entsteht dabei zwischen dem Lernenden als Akteur und der tradierten Struktur. Catherine Pelissier nennt diesen Vorgang *learning an identity* – ein dynamisches Aushandeln der eigenen Identität im Mittelfeld von Kultur und Individuum. Lehren und Lernen werden dabei als soziale Prozesse gesehen, die an der Konstruktion, dem Erwerb und der Transformation von Wissen beteiligt sind. Diese Dynamik beinhaltet somit menschliche Anpassung und Sozialisation, aber genauso Kulturwandel sowie (Re-) Produktion von Kultur. Aktuelle ethnologische Forschungen betrachten Lernprozesse als System kultureller Praktiken, innerhalb dessen Akteure konstruiert werden und handeln (Pelissier 1991: 75/76, 82, 84, 90).

Erziehung und Bildung als Tradierung und Kontinuität

Ein Kern von Erziehung und Bildung ist die Tradierung innerhalb einer bestimmten Gruppe. Durch ihre Verbindlichkeit gelten Bildungsprozesse als Mittler von Kontinuität und als identitätsstiftendes Moment. Aus dieser Perspektive werden in der Erziehung vor allem traditionelle Werte und normative Ordnung bewahrt und weitervermittelt. Erziehung kann aber sowohl Sozialisierung in Hinblick auf gesellschaftliche Normen

und Umstände umfassen, als auch individuelle Persönlichkeitsförderung durch Entfaltung der Talente und Fähigkeiten bedeuten. Der kulturspezifische Umgang mit dem universellen sozialen Phänomen Erziehung wiederum ist Spiegel des gesellschaftlichen Welt- und Menschenbildes, ist also insgesamt untrennbarer Teil und punktueller Ausdruck einer Kultur (Erny & Rothe 1996b: 113, 120/121).

Enkulturation als Aneignung von Kultur

Als sich die Kulturrelativisten und insbesondere die *culture and personality school* der 1940er Jahre dem Bildungsbegriff widmeten, betonten sie den Aspekt der Enkulturation, wobei Enkulturation als Erlernen der jeweiligen Kulturmuster verstanden wurde. Der Begriff der Enkulturation geht auf den amerikanischen Ethnologen Melville J. Herskovits zurück und bezieht sich auf die Primärsozialisation von Individuen in einem gesellschaftlichen Kontext. Enkulturation beschreibt den Prozess des Kulturerwerbs und wird manchmal gleichbedeutend mit dem Begriff Sozialisation verwendet (Barnard & Spencer 2007: 603).

Michael Schönhuth allerdings argumentiert, dass Enkulturation über den Sozialisationsbegriff hinausgehe. Enkulturation steht für informelles Lernen und das Erlernen kultureller Verhaltensweisen, also den Erwerb kulturellen Wissens beim Hineinwachsen in eine soziokulturelle Umgebung. Jedoch betont der Begriff einen spezifischen Aspekt dieses Prozesses:

In Erweiterung zum Sozialisationsbegriff betont Enkulturation die kulturspezifische Dimension von Wissenserwerb, wie auch kulturspezifische Methoden der Umsetzung von Wissen. Das Individuum lernt dabei die Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung (Identität, Orientierungswissen) ebenso kennen wie das Respektieren der kulturellen Rahmenbedingungen. (Schönhuth 2005: 52)

Erziehung und Bildung sind aus ethnologischer Perspektive sicherlich breiter aufzufassen als Schulbildung; sowohl formelle als auch informelle Elemente einer Kultur sind für eine ethnologische Analyse unabdingbar. Nancy P. Greenman bezeichnet gar das Konzept der Enkulturation als ‚grundlegendes ethnologisches Konstrukt‘, als Kernkonzept der Ethnologie für die Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Denn das ethnologische Interesse am Bildungsbereich bezieht sich auch auf die möglichen Auswirkungen kultureller Annahmen oder Gewohnheiten auf Lernprozesse (González 2004: 19; Greenman 2005: 263; Wolcott 2011: 103).

Damit hat sich das Untersuchungsfeld verbreitert und vielfältiger gestaltet; Enkulturation und Sozialisation bleiben weiterhin relevant für die Bildungsethnologie, werden aber zugleich um die vielfältigen Ausdrucksformen dieser Prozesse erweitert. So sind Enkulturation und Sozialisation nicht mehr eng gefasste Begriffe, sondern sind auf mehreren Ebenen praxisbezogen und vielseitig. Gleichzeitig basieren die Begriffe Enkulturation und ‚kulturelle/soziale Prägung‘ auf einem eher statischen Kulturbegriff. Diese Termini reflektieren auch die Vorstellung einer gewissen Determiniertheit, einer fast unabänderlichen Prägung durch das soziokulturelle Umfeld sowie einer passiven Unterwerfung unter die Sozialisationsinstanzen. Für eine umfassende, aktuell ausgerichtete Analyse von Bildungsprozessen muss daher der Lernende als Akteur, der Lernprozess als diskursives Feld und der individuelle Spielraum beim Erlernen kultureller Muster immer berücksichtigt werden (Schensul 2011: 115; Schönhuth 2005: 180).

2.1 KULTURRELATIVISTEN ALS DENKANSTOß FÜR DEN UMGANG MIT DEM BILDUNGSBEGRIFF

Die Ethnologie fühlte sich der Bildung verpflichtet, noch bevor dieser Bereich zum klassischen wissenschaftlichen Kanon gehörte. Damit ging auch die Überzeugung einher, dass die Ethnologie die sozialen Probleme der jeweiligen Zeit nicht nur ansprechen könne, sondern auch sollte. Diese Verpflichtung zum öffentlichen Engagement galt als weitere Seite der Ethnologie neben Theorie und Forschung. Eine theoretische Strömung, die sich dieses Gedankens gerne annahm, ihn explizit formulierte und weiterentwickelte, war der Kulturrelativismus, oder auch der Historische Partikularismus. Die kulturrelativistische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff war demnach der Moment, als sich der Bildungsanspruch der Ethnologie formulierte und manifestierte (Silverman 2006: xii).

Die Methode des kulturrelativistischen Vergleichs beinhaltete auch die Rückwirkung der ethnologischen Erkenntnisse auf die eigene Gesellschaft: Man glaubte, hier ein Instrument und Argument gegen Rassismus in der Hand zu haben, denn der Grundtenor lautete ‚verschieden, aber gleichwertig‘. Außerdem leiteten die Kulturrelativisten aus der unbedingten Einsicht der Gleichwertigkeit die ethnologische Verantwortung ab, sich in gesellschaftliche Diskurse einzumischen und tendenziell rassistischen Äußerungen entgegenzuwirken.

Die sogenannten ‚Boasianer‘, die Schüler und Anhänger von Franz Boas, arbeiteten mit einem relativistischen, holistischen und pluralistischen Kulturbegriff, der auch in der heutigen Ethnologie Anwendung findet. In der Praxis forderten sie nicht nur wissenschaftliche Beweisführung, sondern auch moralisches Engagement und die kritische Betrachtung von Populärmeinungen, um eine ethnologische Beteiligung an politischen und sozialen Diskursen anzuregen. Der Ethnologe Dell Hymes griff in den 1970er Jahren den Ansatz der ‚Boasianer‘ wieder auf und stützte sich auf die breite Definition der eigenen Disziplin. Ethnologie umfasse Interesse an anderen Menschen und die Bemühung, andere Lebensweisen, ‚das Andere‘ zu erklären – in einem Referenzrahmen, der das Eigene mit einschließt. Seitdem wurde durch die Fachgeschichte hindurch die Idee transportiert, dass die Ethnologie nicht nur ‚etwas zu sagen hat‘, sondern dass der Austausch zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschung und Anwendung, zwischen Beobachtung und Partizipation fruchtbar ist (Darnell 2006: 6; Hymes 1999 [1972]: 11).

2.1.1 Franz Boas und der Bildungskonflikt

Franz Boas (1858-1942) war einer der ersten Ethnologen, die sich mit dem Thema *education* befassten. In seinem Buch *Anthropology and Modern Life* beschreibt er Bildungsprozesse, sowohl in indigenen Gesellschaften als auch in industrialisierten Ländern. Boas argumentiert, dass Individuen aller Gesellschaften gleichermaßen durch ihre jeweilige Bildung sozial geprägt, quasi ‚vergesellschaftet‘ werden. Diese Prägung erschwert eine objektive Betrachtung der eigenen Kultur oder macht sie sogar unmöglich (Boas 2009 [1928]: 186)¹.

¹ Multiplikatoren der Bildungsarbeit werden demnach ebenso von öffentlichen Meinungen, (populär-) wissenschaftlichen Veröffentlichungen und nicht zuletzt soziokulturellen Traditionen geprägt wie alle anderen Mitglieder der

Bildung befindet sich für Boas generell im Spannungsverhältnis zwischen Ideologisierung und Freiheitserziehung – die dafür gewählten Methoden sind ebenso abhängig von vorherrschenden Idealen. Bildung bedeutet immer auch Vermittlung historisch überlieferter Ideen. Daher versteht Boas Bildung als kontinuierlichen Prozess, als Pendeln zwischen Vergangenheitsbewältigung und Freiheitsstreben. Im äußersten Fall ist dies eine ‚Zerreißprobe‘ zwischen Tradition und Individualismus. Institutionalisierte Bildungsprozesse werfen somit einen Konflikt auf zwischen ‚instinktiver Reaktion‘ und ‚traditioneller Sozialethik‘, also beispielsweise Gefühlen einerseits und einem gegenläufigen kulturellen Verhaltenskodex andererseits. Diese Situation, dieser Konflikt ist wahrhaft ein Produkt sozialer Handlungen und kulturell konstruierter Ansprüche an Bildung (Boas 2009 [1928]: 187-189, 195-196).

Mitunter aufgrund dieser Konflikt-These propagierte Boas, sich in Bildungsprozessen nicht nur auf die Vergangenheit zu beziehen, sondern sich bewusst von ihr zu distanzieren, um neue Ideale schaffen und neue Ideen verwirklichen zu können. Diese Forderung kann durchaus als Gesellschaftskritik verstanden werden, als Ansatz zur Weiterentwicklung (im Sinne positiver Veränderung) der eigenen Gesellschaft. Boas praktizierte damit einen ‚pragmatisch-akademischen Aktivismus‘ – abgeleitet aus seiner breiten Auffassung des Bildungsbegriffs, den er dem geistigen Erbe seiner deutschen Heimat entnahm. Bildung war für ihn gleichbedeutend mit Selbstverwirklichung, wie es bereits Wilhelm von Humboldt in seinen Theorien formuliert hatte. So schrieb Boas Erziehung und Bildung eine entscheidende Rolle bei der Persönlichkeitsentwicklung zu. Seine Ablehnung evolutionistischer und deterministischer Theorien bezieht sich ebenfalls auf das Paradigma der Persönlichkeitsentwicklung, denn Boas sah im Evolutionismus den individuellen Entscheidungsspielraum und die Entfaltungsmöglichkeiten vernachlässigt (vgl. auch Feest 2001).

Darüber hinaus übertrug Boas diese Humboldt'sche Auffassung von Bildung auf die Wissenschaft und formulierte damit einen akademisch-wissenschaftlichen Bildungsauftrag. Wissenschaft müsse soziale Werte thematisieren und somit auch pädagogisch arbeiten. Bereits Boas wählte sich – und generell die amerikanische Gesellschaft der Nachkriegszeit – einer immer komplexer werdenden Welt gegenübergestellt. Mit seiner Botschaft des kulturellen Pluralismus, die auch den Aufruf zur Toleranz implizierte, hoffte er, die sozialen Restriktionen seiner Zeit für die breite Öffentlichkeit zu durchbrechen. Insofern bedeutet die Bezeichnung ‚pragmatisch-akademischer Aktivist‘, dass er seine Thesen wissenschaftlich unterfütterte bzw. induktiv herleitete, aber gleichzeitig Konsequenzen für die Praxis implizierte und diese praktischen Änderungen auch durchzusetzen suchte. Boas vertrat die Ansicht, dass es gerade die Aufgabe, ja Berufung, der *public intellectuals* sei, kulturellen Wandel zu initiieren und Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Unter dem Paradigma des Wandels versuchten mit Boas auch andere Wissenschaftler, darunter W.E.B. DuBois und später John Dewey, auf eine positive Neugestaltung der Gesellschaft durch Bildung und Wissenschaft hinzuarbeiten (Boas 2009 [1928]: 195–196; Darnell 2006: 6-14, 19).

Die besondere Rolle der Ethnologie sah Boas darin, die Emanzipation von unserer eigenen Kultur anzustoßen, die eigene Gesellschaft also kritisch zu betrachten und daher einen vielmehr kulturvergleichenden, nicht-wertenden Rahmen anzulegen. Zentral war demnach bereits bei Boas die Chance zum Perspektivenwechsel, auch wenn der Begriff

nicht explizit genannt wird. Ebenso erfährt die politische Handlungsebene eine Erweiterung: Durch das ethnologische Verständnis von sozialen Phänomenen könne auch heimische Politik gestaltet werden, insbesondere durch die Einbindung von Meinungen abseits der Mehrheitsgesellschaft in politische Prozesse (Boas 2009 [1928]: 207; Darnell 2006: 20).

2.1.2 Margaret Mead und die Vision einer neuen Ära

Margaret Mead (1901-1978) gilt geradezu als moralische Instanz. Als Ethnologin, die offen ihre Meinung darlegte und klar Position bezog, ist sie bekannt für ihr jahrzehntelanges öffentliches Engagement und ihre oft polarisierenden Aussagen. Viele Ethnologen in der Wissenschaft stehen ihrem Lebenswerk kritisch gegenüber, gerade weil sie populäre Schriften verfasste und sich an öffentlichen Debatten beteiligte – aber auch, weil ihre Studien und Ergebnisse angezweifelt werden (McDermott 2006: 60).

Über diese Kontroversen hinaus jedoch sind Meads Theorien gerade für die Bildungsethnologie unerlässlich, da sie viel Grundlagenforschung und mehrere Betrachtungsweisen einbringen. So waren Meads Ansätze zu Lernprozessen sozial orientiert und finden somit auch in heutige Theorien Einzug. Mead betonte den beidseitigen Charakter des Lernens, als Verbindung zwischen Menschen und deren gemeinsamen Tätigkeiten. Dabei sah sie Lernprozesse eingebettet in soziale Beziehungen, nämlich als Angewohnheit, die im sozialen Kontext entwickelt und weitergeführt wird. In ihrer Theorie des Lernens werden Individuum und Kultur nicht gegenübergestellt, wie bei ihrem Lehrer Franz Boas, sondern vielmehr als untrennbare Analyse-Einheiten zusammengeführt (McDermott 2006: 75–77).

Mead kontrastiert allerdings die Rolle von *education* in indigenen Gesellschaften, also Kontinuität und Erhalt der Kultur sowie Traditionsvermittlung, mit ‚westlichen‘ Konzepten. Den ‚westlichen‘ Bildungsansatz sieht Mead geprägt durch die Beeinflussung von Individuen. Bildung kann dabei den eigenen Status verbessern und sorgt im Gegensatz zu indigenen Gesellschaften nicht für Kontinuität und Tradierung, sondern vielmehr für Diskontinuität und ‚Entwicklung‘. Erziehung und Bildung wird ein grundlegendes Potential zugestanden, Neues entstehen zu lassen und nicht nur Bestehendes zu bewahren. Daher gilt *education* als kultureller Prozess der Transformation und der Einbettung in die jeweilige Gesellschaft; der Begriff *cultural transmission* wird also ungewohnt breit gefasst und geht über die reine Konservation hinaus. Bildung kann aber als Mechanismus bewusst eingesetzt werden, sowohl für die Bewahrung des Status Quo als auch für transformatorische Prozesse. Mead deutet dabei an, dass eine Kontextualisierung von Bildung hinsichtlich beteiligter Machtprozesse und Machtgefälle gesellschaftliche wie individuelle Intentionen aufdecken kann. So ist beispielsweise die Hierarchisierung von Erfahrungen und Wissen ein Ausdruck sozialer Stratifizierung – Bildungsziele, Bildungsinhalte, Bildungszugang und Bildungssysteme sind somit wichtige Analysekategorien für die Bildungsethnologie (Mead 1970: 1, 5-7).

Margaret Mead hatte aber auch eine Vision von Bildung. Eine Bildung, die über Überlieferung, Bekehrung, Unterdrückung, Assimilierung oder Indoktrinierung hinausgeht – Mead forderte, Bildung aktiv zu nutzen, um eine neuartige Welt anzuregen und neue Wege zu beschreiten. Dieser Vision stünde der Tradierungsgedanke genauso im Weg wie die soziale Prägung der Lehrenden, die sich noch an alten Paradigmen orientierten. Die reine Tradierung müsse insofern überwunden werden, um mehr zu erreichen und

zu wissen als bisher, d.h. um ausgetretene Pfade verlassen zu können. Hierbei geht es um die Vermittlung von Kompetenzen, die eine neuartige Perspektive, ein neuartiges Handeln ermöglichen. Dies sei unerlässlich aufgrund der globalen Beschleunigung und der gesellschaftlichen Komplexität, die Herausforderungen stellen, die vorhergehende Generationen gar nicht kannten. Bildung ist für Mead somit ein zentrales Mittel zur Herausbildung neuer menschlicher Werte abseits von Privilegien, Macht und Manipulation (Mead 1970: 10–13).

Mead zielte in ihrem angestrebten Gesellschaftswandel ebenfalls auf einen nötigen Perspektivenwechsel ab: „It is not enough to answer the questions given by our culture. It is necessary to reformulate the key terms of the culture“ (McDermott 2006: 61). Für eine solche Neujustierung wäre ein neuer Standpunkt, ein neuer Blickwinkel, zwingend nötig. Insofern geht es auch bei Mead mehr um die eigene Gesellschaft als um ‚das Fremde‘ – die Rückkopplung ethnologischer Forschung auf ‚das Eigene‘ wird zum Irritationsfaktor (‚There confounds Here‘). Meads Interesse an Bildung und Lernprozessen erwuchs nicht zuletzt aus dem Versuch, kulturelle Differenzen zu definieren, um im Umkehrschluss das intrinsisch Eigene beschreiben zu können (McDermott 2006: 61–63).

Dienten Meads Fremdbeschreibungen also nur der nationalen Egozentrik? Mead betonte die Rückwirkungen der Erfahrungen zwischen ‚self‘ und ‚other‘. Das ist vielleicht eine Tendenz zur Nabelschau, aber birgt auch Ansatzpunkte innerhalb der eigenen unmittelbaren Umgebung. Zugleich bedeutete das für Mead, den Schwerpunkt in die Praxis zu verlegen und sich mit konkreten Problemen vor Ort zu beschäftigen. Bei dieser problemorientierten Vorgehensweise erfolgt allerdings eine Konzentration auf bestimmte Brennpunkte und somit eine Einschränkung. Außerdem sollen nicht nur interkulturelle Lösungsvorschläge entwickelt werden, sondern es besteht gewissermaßen eine Verpflichtung, sich der analysierten Probleme anzunehmen. Abseits dieser Problemorientierung ist es aber vielmehr von Bedeutung, sich der eigenen kulturellen Brille bewusst zu sein, durch die die Analyse erfolgt und die Boas schon als mögliches Hindernis für neuartige Bildungsformen herausstellte. Wenn man in und mit seinem eigenen sozialen System arbeitet, indem man es ‚verbessern‘ will, fällt eine Überwindung der eigenen Prägungen umso schwerer². Margaret Mead hingegen ging kaum soweit, ihren eigenkulturellen Rahmen zu sprengen und diesen selbst zu kritisieren; sie sprach in Amerika für Amerika. Während sie also von Diversität und Relativismus sprach, bestätigte sie dadurch gleichzeitig Grundwerte ihres eigenkulturellen Systems (McDermott 2006: 64, 71, 79).

2.1.3 Pragmatischer Relativismus

Der Ansatz, den die Kulturrelativisten angestoßen haben und den ich für diese Arbeit fruchtbar machen möchte, beinhaltet vor allem, die eigene ethnozentrische Voreingenommenheit in Frage zu stellen. (Kultureller) Relativismus gilt dabei als grundlegendes Prinzip für Verständnis und als Mechanismus für die Überwindung von Ethnozentrismus und Rassismus, gerade mittels Bildung. Zentrale Elemente sind dabei die Anerkennung, Wertschätzung und Empathie für fremde Kulturen wie auch für die eigene Kultur. Der mögliche Perspektivenwechsel, d.h. die Identifizierung mit anderen Kultu-

² vgl. hierzu auch die Foucault'sche These, dass die eigene Analyse von Machtprozessen immer auch selbst einen Akt von Diskursmacht darstellt (Welsch 2009: 10)

ren, sorgt so für eine Distanzierung vom eigentlichen Standpunkt und für einen Außenblick im Sinne einer kritischen Betrachtung der eigenen Kultur (vgl. Young 2006).

Die Bezeichnung ‚pragmatischer Relativismus‘, eingebracht von der ‚Boasianerin‘ Gene Weltfish, steht für die zentrale Position von Bildung im kulturellen Leben sowie die Einbettung von Bildungsprozessen in einen größeren kulturellen Kontext. Dieser Ansatz sieht in Bildung auch einen Mechanismus für ein tiefes Verständnis der eigenen Gesellschaft, für Transferfähigkeit sowie für die aktive Teilnahme an der Gesellschaft. Das zugrunde liegende Kulturverständnis geht von einem wechselseitigen Verhältnis zwischen Kultur und Individuum aus: Kultur formt die Individuen, aber die Individuen, als Träger von Kultur, können ihre Kultur wiederum formen und verändern, sich also aktiv einbringen. Die menschliche Kreativität ist daher eine unabhängige Variable für kulturelle Prozesse; sozialer Kontext und Aushandlungsprozesse werden durch diese Betrachtungsweise sichtbar. *Education* wird im ‚pragmatischen Relativismus‘ sowohl als Lernprozess wie als soziale Institution gesehen – Bildung vermittelt nicht nur Fähigkeiten und Wissen, sondern auch Einstellungen (vgl. Niehaus 2006).

Eben dieses Bildungskonzept halte ich für einen entscheidenden Impuls für meine Fragestellung und für die Bildungsethnologie, denn der ‚pragmatische Relativismus‘ wie der Kulturrelativismus wollen eigene Einstellungen gegenüber ‚Anderen‘ reflektieren und damit Mechanismen von Vorurteilen bewusst machen. Erst durch ein solches Bewusstsein, durch kritische Reflexion und Selbstreflexion sowie kulturelle Sensibilisierung, werden gezielte Änderungsprozesse ermöglicht und damit der Grundstein für gesellschaftliche Transformation gelegt (vgl. Cherneff 2006).

So stellt für mich der kulturrelativistisch inspirierte ‚pragmatische Relativismus‘ eine entscheidende Grundlage von Bildungsarbeit dar, denn er möchte normative Ansichten herausfordern, Bewusstsein über die eigene Perspektive schaffen und vor allem abweichende, anderskulturelle Werte einbinden, um Ablehnung entgegenzuwirken. Ein zentrales Prinzip ist dabei, dass das Bewusstsein über das Selbst auch das Wissen über sich selbst in Relation zum ‚Anderen‘ mit einschließt. Damit einher geht auch eine Reflexion über die Definition und die Demarkationslinie von *self* und *other*. In diesem Sinne ist der ‚pragmatische Relativismus‘ eindeutig globalpolitisch veranlagt und impliziert eine praktische Ausrichtung in Form von Bildungsarbeit.

2.1.4 Kulturrelativismus reloaded?

Die Ansätze des Kulturrelativismus wurden vielfältig rezipiert und können auch in der heutigen Forschung sinnvoll eingesetzt werden. Gleichzeitig bietet der Kulturrelativismus wertvolle Anstöße zur Einordnung der eigenen Bildungsarbeit. So unterschied Mead zwischen *learning cultures* und *teaching cultures*. ‚Lehrkulturen‘ sind in diesem Sinne Gesellschaften, die es für notwendig erachten, dass die ‚Wissenden‘ die ‚Unwissenden‘ bilden und anleiten (Wolcott 1982: 84). Befinden wir uns also in einer ‚Lehrkultur‘, in der Wissen gezielt weitergegeben wird von ‚Wissenden‘ an ‚Unwissende‘? Es ist sicherlich eine kulturell geprägte Vorstellung, gerade auch in ‚westlichen‘ Gesellschaften, einen bewussten Bildungsaufwand hinsichtlich der eigenen Kultur zu betreiben. Dieser gezielte Prozess beinhaltet mögliche Aspekte für die ethnologische Bildungsforschung: Interessiert sich die Bildungsethnologie für die Übermittlungsprozesse, die bewusst und beobachtbar ablaufen, oder für den dahinter stehenden Lerneffekt? Es scheint offensichtlich, dass die Lehrintention nicht immer dem Lernerfolg ent-

spricht. Ebenso werden einige Elemente sicherlich vom Lernenden anders wahrgenommen und verarbeitet als vom Lehrenden beabsichtigt. Somit ist der Erfolg einer reinen kulturellen ‚Produktion‘ oder ‚Reproduktion‘ von Individuen in Frage zu stellen, denn es herrscht keine ultimative Kontrolle, keine Konformität beim Prozess der Wissensvermittlung. Lernvorgänge bleiben damit einerseits auf individueller Ebene und wären nach Harry Wolcott vor allem eine aktive Wiederentdeckung und Aneignung tradierten Wissens. Andererseits gilt Lernen, wie auch Bildung, als sehr soziales Konstrukt, d.h. etwas, das in Interaktion stattfindet, ein Transformationsprozess, eine soziale Unternehmung. Schließlich findet das Aushandeln von Kultur in der Übermittlung statt; es gibt kein abgrenzbares ‚Kulturpaket‘, das passiv empfangen wird. Vielmehr findet sich in der Kulturvermittlung und Wissensvermittlung eine *organization of diversity*, die der gesellschaftlichen Pluralität zumindest teilweise Rechnung trägt. Wie bereits von Dell Hymes angemerkt, steht das ethnologische Augenmerk auf Aneignung und dem kreativen Umgang mit Bildungsinhalten im Widerspruch zu der Annahme einer geteilten Gesellschaft zwischen ‚Wissenden‘ und ‚Unwissenden‘. Gleichwohl für bestimmte Wissenskontexte erst eine Initialisierung erfolgen muss, ist auch der ‚Unwissende‘ von vornherein ‚wissend‘ in dem Sinne, dass er Vorerfahrungen mitbringt. Der zuvorderst von Boas proklamierte Bildungskonflikt erweist sich somit als hinfällig – Bildung ist kein Kampf zwischen Individuum und Gesellschaft, sondern ein breiter Aushandlungsprozess, bei dem der Mensch über Aneignung und Adaption entscheidet (Varenne 2007 nach Moursund & Wolcott 2011; Wolcott 1982: 83, 90/91, 104; Hymes 1996: 21).

Der allgemeine ethnologische Diskurs wird in dieser Verlagerung von der statischen Einseitigkeit hin zur dynamischen, ausgehandelten Situationsbedingtheit widergespiegelt. Dies beinhaltet auch den Umgang mit dem Kulturbegriff. Franz Boas steht beispielhaft für die Kulturrelativisten, die die Wertschätzung fremder Kulturen etabliert haben. Kulturelle Verschiedenheit wird somit dank kulturrelativistischer Beiträge als Normalität, als Bereicherung oder zumindest als Zustand anerkannt (Moosmüller 2009: 32). Allerdings wird dieser Relativismus nicht immer zu Ende gedacht:

Wenn wir genau hinschauen, können wir feststellen, dass der plurale Kulturbegriff in der Regel auf ‚die anderen‘ angewendet wird, während wir für uns selbst eine universale Kultur reklamieren. (Hannerz 1996: 32 nach Sökefeld 2001: 133)

Was also bewirkt eine Betonung kultureller Differenz? Im Kolonialismus diente die kulturelle ‚Andersartigkeit‘ gerade der Markierung des Anormalen oder gar des Minderwertigen. Die Unterscheidung und damit Differenzialisierung bildete ein wichtiges Legitimationsmittel von Unterdrückung und Ausbeutung. Obwohl sich Boas vom Kolonialismus mit seinem rassistischen Gedankengut distanzierte, so bediente sich der Kulturrelativismus doch auch der ‚Einteilung‘ in verschiedene Kulturen und betrieb somit eine dem Kolonialstil ähnliche Essentialisierung kultureller Unterschiede. Die Struktur kultureller Gruppen schien starr und isoliert; Abgrenzungsmechanismen und Identitätskonstruktionen wurden nicht thematisiert, sondern als gegeben hingenommen. Trotz des positiven Beitrags kulturrelativistischer Konzepte, vor allem zum Thema Diversität und Gleichwertigkeit, bleibt also die Kritik an der selten hinterfragten Einteilung und Essentialisierung von Kulturen (Moosmüller 2009: 32, 36).

Diese Kritik wird von ‚Neo-Boasianern‘ aufgegriffen, um den Kulturrelativismus à la Boas zu modernisieren. So argumentiert Ira Bashkow, kulturelle Grenzen seien auch im Kulturrelativismus durchlässig und plural zu denken, da diese kulturelle Grenzziehung in Relation zu Perspektive und Kontext erfolge. Auch der Begriff ‚Grenze‘ sei breit zu sehen und vor allem als analytische Kategorie anzuwenden. Zentrale Themen sind dabei Dichotomien, Glokalisierung, Abgrenzungs- und Aneignungsprozesse sowie transnationale Kommunikationsformen (Bashkow 2004 nach Moosmüller 2009: 36/37).

Im Vergleich zum kulturrelativistischen Ansatz ist der heutige Kulturbegriff dynamisch, offen und deterritorialisiert. In der Ethnologie gilt Kultur als Beziehungsgeflecht, als

kontextbezogenes und wandelbares Phänomen [...], das sich permanent neu ausrichtet und keine einheitlichen Sinnwelten beinhaltet. Kultur ist vielmehr als das Produkt von Aushandlungsprozessen zwischen den Akteuren zu verstehen, das situativ angepasst und im Laufe der Interaktionen ständig neu entworfen und geformt wird (Dürr 2009: 180).

Kulturelle Identitäten sind dabei nicht nur vielschichtig und verhandelbar, sondern beanspruchen auch Kontinuitäten und schreiben damit implizit Grenzlinien fest. Durch diese Essentialisierung werden Gruppenzugehörigkeiten konstruiert; dabei erfolgt eine eigenmächtige Zuschreibung von ‚typischen‘ kulturellen Eigenschaften und Merkmalen. Eine solche Kulturalisierung von Differenz kann auch eine Reaktion auf globale Prozesse sein, um eigene Ansprüche geltend zu machen oder sich politisch zu positionieren (Dürr 2009: 179/180; vgl. auch Breidenbach & Zukrigl 2002 und Breidenbach & Zukrigl 1998)³.

2.2 BILDUNGSETHNOLOGIE

Auch nach den Kulturrelativisten war Bildung für manche Ethnologen ein entscheidender Bestandteil ihrer Disziplin. Insbesondere ab den 1980er Jahren beschäftigte man sich wieder zunehmend mit Lernprozessen, Bildungskonzepten und dem Bildungsbegriff. Brian Street argumentiert, Bildung und Ethnologie sei ein vielversprechendes Doppel, gerade im Hinblick auf einen neuen Zugang zur klassisch ethnologischen Beschäftigung mit Sozialisation. Denn die Bildungsethnologie würde sich diesem Begriff von einer ‚Lernperspektive‘ her nähern und somit zur weiteren Untersuchung von Sozialisationsprozessen beitragen (Street 2004: 2; vgl. auch Harris 2007).

Die Bildungsethnologie widmet sich also einem breiten Feld, nämlich ethnologischen Fragestellungen in Bildungskontexten auf allen Ebenen. Ethnologie kann dabei sowohl als Werkzeug als auch als Feld selbst eingesetzt werden. In der Funktion des Werkzeugs dient die Ethnologie dem theoretischen und heuristischen Zugang zu den jeweiligen Forschungsbereichen im Bildungskontext. Die Ethnologie kann aber auch das Feld selbst darstellen, sie ist dann als akademische Disziplin mit einem bestimmten Repertoire von Inhalt und Wissen zu betrachten. Diese zwei Wege werden in der bildungsethnologischen Literatur oft in den unterschiedlichen Termini *anthropology of education* (Ethnologie als Methode und Forschungswerkzeug) versus *anthropology in educati-*

³ Diese Eigenschaften und Schlagworte sind lediglich eine Annäherung an den Kulturbegriff, wie er hier verwendet werden soll und wie er insbesondere heute im Gegensatz zum Kulturrelativismus gesehen wird. Für eine umfassende Definition des Kulturbegriffs wird an dieser Stelle auf die Fachdiskussion verwiesen.

on (Ethnologie als Unterrichtsfeld, als Lernfeld) ausgedrückt (González 2004: 17/18; vgl. auch Greenman 2005: 265). Diese Begriffe paraphrasiere ich in der Gegenüberstellung von *Bildungsforschung* versus *Bildungsarbeit*. Die dabei getroffene Unterscheidung ist insofern relevant, weil sie nicht nur die Bildungsethnologie als solches charakterisiert, sondern weil sich meine Betrachtung vor allem auf Bildungsarbeit richtet und damit die Ethnologie als Feld für Unterricht und Wissensvermittlung herausstellt.

Die Anfänge der Bildungsethnologie

In der Nachkriegszeit nahm sich erstmals 1954 die Stanford-Carmel Valley Conference einer Professionalisierung der Debatte um Ethnologie und Bildung an. Dabei kristallisierten sich vier zentrale Themen heraus:

- grundlegende Prinzipien für das Verhältnis von Ethnologie und *education*,
- die soziokulturelle Kontextualisierung des Lernenden,
- Bildung, sowohl Lehren wie Lernen, im individuellen Lebensverlauf,
- interkulturelles Lernen und Verständnis auf emotionaler wie kognitiver Ebene (Spindler 1984: 4 nach Greenman 2005: 268).

Somit lag der Fokus auch deutlich in der eigenen Gesellschaft und vor allem auf dem wissentlichen, gesteuerten Umgang mit Erziehung und Bildung. Die Erkenntnis der Nachkriegsjahre bestand darin, diese Prozesse nicht mehr als naturgegeben und funktional zu betrachten, sondern ihre Konstruiertheit zu berücksichtigen. Schließlich steuern alle Kulturen, inklusive der eigenen Gesellschaft, Lernprozesse von Kindern und anderen Gesellschaftsmitgliedern – auf verschiedene Weise, an verschiedenen Punkten des Prozesses. In der neueren Forschung jedoch rückt zunehmend ein anderes Thema in den Vordergrund, nämlich die Beschäftigung mit Globalisierungsprozessen und die damit zusammenhängende Veränderung von Erziehung und Bildung. Dabei werden Schnittstellen zur ‚klassischen‘ Ethnologie immer deutlicher, denn Bildung trifft zunehmend auf Probleme, derer sich die Ethnologie traditionell annimmt – beispielsweise Globalisierung, Macht, Wissen oder Identität. An dieser Stelle sind ethnologische Kompetenzen gefragt, die den Referenzrahmen und die Perspektive überdenken, Querverbindungen verdeutlichen und den Umgang mit Diversität – im Gegensatz zu Homogenisierungsprozessen – betonen (Spindler 1987: 3 nach Moursund & Wolcott 2011; González 2004: 17; González 2010: S250).

Tätigkeitsfelder der Bildungsethnologie

Bildungsethnologen wollen Bildung in ihrem kulturellen Kontext verstehen – daher werden oft auch epistemologische Fragen aufgeworfen. Eine der wichtigsten davon lautet, was überhaupt als wichtiges, relevantes, erstrebenswertes und vermittlungswertes Wissen angesehen wird innerhalb einer bestimmten Kultur. Diese Fragestellung kann man natürlich ebenso gut auf die eigene Gesellschaft wie auf fremde Gesellschaften anwenden. Die zentrale Thematik der Epistemologie muss also berücksichtigt werden, um damit auch eigene Bildungskonzepte kritisch zu beleuchten, denn die Vorstellungen von einer lebenswerten Gesellschaft und von ‚guter‘ Bildung differieren nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Kulturen und umfassen damit ein breites Spektrum (Greenman 2005: 263, 271).

So sind die wichtigsten Pfeiler der aktuellen Bildungsethnologie nicht nur Kontext, sondern auch das oben erwähnte Konzept von Enkulturation als Kulturerwerb sowie die Verflechtung von formellem, non-formellem und informellem Lernen. Diese oben

bereits in Bezug auf Bourdieu genannte Unterscheidung wird von der ethnologischen Forschung zunehmend kritisch gesehen, da Lernprozesse oft in ihrer Form nicht rigoros voneinander getrennt werden können. Trotzdem werden grobe Kategorien gebildet und genutzt, auch in der Bildungsethnologie. Formelles Lernen wird im Allgemeinen mit Schulbildung gleichgesetzt. Wichtigstes Kennzeichen ist, dass die Abläufe, Regeln, Lehrpläne usw. außerhalb des eigentlichen Bildungskontextes entwickelt werden und daher das System und die Organisation quasi von außen oktroyiert sind. Non-formelles Lernen bezieht sich auf organisierte, aber außer-schulische Bildungsprogramme, die oft auf eine bestimmte Zielgruppe ausgelegt sind und spezifisches Wissen vermitteln sollen. Informelles Lernen gilt nun als die Form lebenslangen Lernens, die vor allem durch die wiederholte Interaktion mit dem sozialen Umfeld den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Einsichten, Einstellungen und Erfahrungen ermöglicht und begünstigt (Greenman 2005: 265).

Die Ethnologie verwendet also einen pluralistischen Bildungsbegriff. Wenn man die gegenwärtigen Aktivitäten des *Council on Anthropology and Education* (CAE) der *American Anthropological Association* zu Grunde legt, so entsteht bereits ein ziemlich breiter Tätigkeitsbereich für die Bildungsethnologie: Schulkulturen, Alphabetisierung, Bildungswege, Bildungsevaluation, transnationale Elemente, multikulturelle und multilinguale Erziehung, Gender, Umwelt und natürlich *cultural transmission* bzw. *acquisition* (Greenman 2005: 269/270; vgl. auch Levinson 2000). Den Ansatz des CAE hinsichtlich Bildung, Bildungsforschung und Bildungsarbeit werde ich in Kapitel 3 noch näher untersuchen.

Die Frage der Fürsprache

Gleichzeitig steht die Frage nach *advocacy* (im Sinne von ‚Fürsprache‘, ‚Partei ergreifen‘ oder auch ‚politische Einflussnahme‘) im Raum. Zunächst kann *advocacy* definiert werden als Einsatz für eine Position, Meinung oder Gemeinschaft, d.h. der Forscher spricht und schreibt zugunsten einer bestimmten Sache (Greenman 2005: 270). Greenman sieht Fürsprache direkt eingebettet in bildungsethnologische Felder, da sich die spezialisierten Ethnologen oft als besonders effektive Verbesserer der Situation sehen. Denn obwohl Bildung ein allgegenwärtiges Thema ist, gibt es kaum theoretische Grundlagen für Bildungsarbeit, mit denen alle übereinstimmen – ‚gute Bildung‘ und die dafür nötigen Methoden oder auch Veränderungen, das alles ist eben relativ. Hier bietet die Ethnologie eine gute Möglichkeit der Analyse durch wissenschaftlich fundierte Verbesserungsvorschläge auf der Mikroebene, da Lösungen immer nur situationsbedingt und auf die Gemeinschaft bezogen sein können.

Für Bildungsethnologen ist es aber eine Herausforderung, die Gratwanderung zwischen wissenschaftlicher Distanz und persönlicher Stellungnahme zu vollziehen. Einerseits, das ethnographische Dokumentieren von Bildungsprozessen und Bildungssystemen sowie die reine Effizienzanalyse, die die gesetzten Ziele überprüft und mit alternativen Programmen vergleicht. Andererseits, das Empfehlen konkreter politischer Richtlinien, das Eintreten für Chancengleichheit, Fairness, Diversität sowie das Erarbeiten von Lösungsansätzen für Bildungsproblematiken (Greenman 2005: 272/273; Moursund & Wolcott 2011).

Diese Ambivalenz der Angewandtheit geht auch mit einer akademischen Marginalisierung einher, obwohl Bildung für die Allgemeinheit sowie insbesondere für Multiplikatoren in der Bildungsarbeit einen hohen Stellenwert erfährt. Außerdem verspricht man

sich von ethnologischem Engagement in der Bildungsarbeit auch ein erweitertes Verständnis der Disziplin. Es wird daher zunehmend das erklärte Ziel ethnologischer Bildungsforschung und Bildungsarbeit, einen positiven Unterschied in Bildungsprozessen bewirken zu wollen. Wenn man über die reine Dokumentation hinausgehen möchte, dann ist es unausweichlich, sich in der Rolle als *change agent* zu positionieren, auch als Ethnologe. *Advocacy* gilt schließlich auch als Schlüssel zur emischen Sichtweise, die essentiell ist für ein tiefgreifendes Verständnis von Kultur (Greenman 2005: 275/276; Moursund & Wolcott 2011; vgl. auch Cherneff & Hochwald 2006).

Kernpunkte nach Greenman

Nancy Greenman identifiziert in ihrem Beitrag vier zentrale Themen der Bildungsethnologie. Erstens, Bildungswandel: Ethnologen erfassen kulturspezifische Bildungssysteme und erkennen die eingebettete kulturelle Weltsicht in Bildungsstrukturen. Daher können sie als Berater für institutionelle und strukturelle Veränderungen zur Verfügung stehen. Gleichzeitig beschäftigen sich Ethnologen mit der Frage, wem die angestrebten Veränderungen nützen, und thematisieren damit die inhärenten Machtstrukturen solcher Prozesse (Greenman 2005: 276–279).

Zweitens, Kulturerwerb und soziales Kapital: Wie bereits dargelegt, gilt der Kulturerwerb (*cultural acquisition*) als klassisch ethnologisches Terrain, denn dieser wird als ganzheitlicher Zugang zum menschlichen Lernen gesehen, der den kulturellen Kontext von Lernprozessen in den Mittelpunkt stellt. Greenman bezeichnet *cultural acquisition* als breiten Begriff, der sogar *cultural transmission* umfasse, da der Prozess des Kulturerwerbs auf den ‚Lernenden‘ und nicht auf den ‚Lehrenden‘ zentriert ist. Instruktionen stellen nur einen sehr geringen Teil des prägenden Einflusses dar. Stattdessen sind vor allem die Strukturen und Abläufe des gesamten soziokulturellen Lebens Vorlage für Verhaltensmuster, die von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen und angeeignet werden – ein holistischer und kreativer Prozess. Dieser Fokus macht die Bildungsethnologie sehr personenorientiert, sodass sich Forschungen oder Interventionen nicht immer auf Institutionen beziehen müssen. Es geht vielmehr darum, nachzuvollziehen, was und wie einzelne Personen von kulturellen Gegebenheiten und Einflüssen lernen. Gleichzeitig ist dieses Lernen aber nicht nur zweckgebunden und notwendig, sondern kann auch als soziales oder kulturelles Kapital nach Pierre Bourdieu gesehen werden. Durch zusätzliches Wissen, das beispielsweise dazu befähigt, sich in der eigenen oder auch in einer fremden Kultur zurechtzufinden, wird sozio-kulturelles Kapital erworben und angesammelt (Greenman 2005: 279–284).

Drittens, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit: Viele Bildungsethnologen stimmen überein, dass durch aktuelle Umstände, darunter auch die zunehmende Globalisierung, die herkömmliche Sicht auf Kulturkonzepte in Frage gestellt wird. Hier kann die Ethnologie ansetzen, indem Kernkonzepte der Bildungsethnologie für Bildungszwecke quasi übersetzt und adaptiert werden. Diese Konzepte sollen vor allem Lehrenden zu Verfügung gestellt und näher gebracht werden, was wiederum einen größeren Stellenwert der Kulturthematik im öffentlichen Bewusstsein nach sich ziehen würde. Des Weiteren soll nicht nur die Vielfalt von ‚formellen‘ und ‚informellen‘ Lernformen anerkannt werden, sondern auch das Bewusstsein gestärkt werden, dass Bildung per se bereits interdisziplinär ist und daher verschiedene Bereiche anspricht (Greenman 2005: 284–289).

Viertens, multikulturelle Bildung: Dies bezieht sich vor allem auf die Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen in einer ethnisch pluralen Gesellschaft. Allerdings werden wir nicht nur in unserer eigenen Gesellschaft, sondern auch über Reisen, Medien und andere Begegnungen mit ‚dem Anderen‘ konfrontiert. Hier sehen sich Bildungsethnologen in der Pflicht, neue Wege der Verständigung und der Akzeptanz aufzuzeigen. Dabei soll vor allem der ethnologische Kulturbegriff Verankerung im Bildungskontext erfahren, um essentialistische oder evolutionistische Ideen von Kultur zu ersetzen. Lehrer und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit sollen kulturell sensibilisiert werden. Das Überdenken eigener Vorurteile oder Annahmen sowie das Erkennen der kulturellen Einflüsse auf Individuen und Systeme stehen hierbei im Vordergrund. Außerdem wäre die globale Perspektive mit ihren vergleichenden Eigenschaften stärker in die Bildungsdebatte einzubringen. Bildungsethnologen sehen sich gleichsam als Vermittler zwischen der ethnologischen Perspektive und Bildungsakteuren im weitesten Sinne, z.B. Lehrern und Eltern (Greenman 2005: 290–293).

Ergänzend hierzu beschreibt Wolcott Bildungsethnologie als „richly contextualized, culturally oriented, easily accessed accounts of learning to be or become something or someone in a particular place, time, and setting“ (Wolcott 1982: 102).

Methoden der Bildungsethnologie

Für den Bildungskontext kann die Ethnologie nicht nur mit Teilnehmender Beobachtung und ethnographischer Arbeit zu den tiefen Strukturen vordringen, sondern kann mit der Methode der Dekonstruktion arbeiten, um scheinbar selbstverständliche Annahmen über bestimmte soziale Gruppen, gesellschaftliche Praxen oder politische Richtlinien zu entkräften. Zusätzlich kann damit die emische Perspektive nicht nur erforscht, sondern auch formuliert und gegenüber der ‚Außenwelt‘ vertreten werden. Dies kann zu politischen und strukturellen Verbesserungen führen, deren Lösungsansätze an der emischen Sichtweise orientiert sind (Greenman 2005: 296–299; vgl. auch Spindler & Hammond 2006).

Besonders für Bildungsethnologen ergeben sich also viele Möglichkeiten, ethnologische Erkenntnisse in einer sich verändernden Welt anzuwenden. Von anderen Bildungsforschern heben sie sich durch den ganzheitlichen Ansatz ab, der dazu beitragen kann, einen neuen Blick auf Situationen zu bekommen. Durch das Hinzufügen zahlreicher Informationen entsteht ein breiterer Kontext. „Educational anthropologists often pose the questions people do not think to ask, and perceive interactions and ramifications that are so embedded that they are invisible to the untrained eye“ (Greenman 2005: 300). Ebenso hinterfragen Bildungsethnologen nicht nur Machtstrukturen, die den Institutionen zugrunde liegen, sondern auch politische Richtlinien und deren Auswirkungen.

2.3 SITUATED LEARNING

In ihrer 1991 veröffentlichten These des ‚situiereten Lernens‘ (*situated learning*) werfen die Ethnologen Jean Lave und Etienne Wenger einen neuartigen Blick auf Lernprozesse im Kontext ihres Umfelds. Lave/Wenger beschreiben Lernen als Bestandteil sozialer Praktiken (*feature of practice*) und trennen explizit nicht den Lernprozess von der Anwendung und Aneignung des Gelernten. Lernen als Bestandteil und Eigenschaft jeglicher sozialer Praxis besteht zudem nicht so sehr in der Aneignung von Fertigkeiten,

sondern vielmehr in der zunehmenden Partizipation in einer *community of practitioners*. In dieser Gemeinschaft bewegt sich der Lernende vom Rand des Geschehens zum vollwertigen Teilnehmenden (*legitimate peripheral participation*). Lernen gilt also in diesem Kontext als soziale Teilhabe und soziale Aktivität und nicht nur als individueller, kognitiver Prozess. Damit werden Dichotomien wie ‚primitiv‘/‚zivilisiert‘ oder ‚formell‘/‚informell‘ überwunden. Vielmehr geht es um die Analyse von Lernprozessen als zunehmende Teilnahme in ‚Praxis-Gemeinschaften‘, aber auch als Reproduktion eben dieser *communities* (Pelissier 1991: 90/91).

Beim ‚situieren Lernen‘ ist jeder Lernprozess auch eine Bewegung im sozialen Netzwerk, welches wiederum das Ausmaß der Transformation bestimmt. Das Konzept ist also zugleich kognitiv wie interaktiv – der Fokus liegt zwar auf der lernenden Person selbst, aber auf der Person in ihrer Eingebundenheit, als Mitglied einer soziokulturellen Gemeinschaft. Lernen als integraler Bestandteil sozialer Praxis bedeutet auch, dass dadurch soziale Ordnung produziert und reproduziert wird (Varenne 2007 nach Moursund & Wolcott 2011; Lave & Wenger 1991: 31, 52).

Der bisherige Fokus der Ethnologie auf Internalisierung, der Lernen als ‚Entdecken‘, als ‚Überlieferung‘ (*transmission*) von Anderen oder als ‚Erfahrung‘ in der Interaktion mit Anderen beschreibt, wird von Lave/Wenger abgelehnt, denn er ignoriert den Lernenden selbst sowie das Verhältnis zu seinem Umfeld. Durch diese Ausblendung wird eine scheinbare Dichotomie zwischen Innen und Außen aufrechterhalten und Lernen erscheint als einseitiger Prozess der Absorption des Gegebenen, als Transmission oder Assimilation. Stattdessen müsse das Konzept einer ahistorischen, universalistischen Internalisierung abgelöst werden von einer Betrachtungsweise, die Lernen als historische Produktion, Transformation und Veränderung von Personen begreift. Denn wenn Lernprozesse in ihrer Relationalität anerkannt werden, so ist das Konzept der Internalisierung hinfällig. Schließlich können relationale Bezüge als Wissensstrukturen nicht explizit vermittelt oder identisch übernommen werden. Daher ist die relationale Interdependenz ein zentraler Bestandteil der Theorie vom ‚situieren Lernen‘. In dieser relationalen Interdependenz gelten Lernen, Denken und Wissen als Beziehungen zwischen Menschen, die in und mit der sozio-kulturell strukturierten Welt handeln. Ebenso unterscheidet der analytische Zugang der *legitimate peripheral participation* nicht zwischen konkreten Bildungsformen, sondern legt diese Theorie Lernprozessen allgemein zugrunde, egal in welchem Kontext sie stattfinden (Lave & Wenger 1991: 47, 51, 40).

„Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations“ (Lave & Wenger 1991: 53). Lernen impliziert aber nicht nur eine persönliche Veränderung, Lernprozesse beinhalten darüber hinaus auch das Potential zur Identitätskonstruktion. Nicht nur die individuelle Identität, auch kollektive Identitäten können dabei konstituiert werden. So ist Lernen für Lave/Wenger durchaus auch ein Prozess der Gemeinschaftsreproduktion, der zudem in seiner Kreativität und Produktivität über die reine Reproduktion hinausgehen kann. Wie bereits von Margaret Mead angeregt, thematisieren auch Lave/Wenger inhärente Machtgefälle in Bildungsprozessen. Machtdiskurse müssen mitgedacht werden, um beispielsweise die Hegemonie über Lernressourcen oder den Ausschluss von voller Teilnahme offenlegen zu können (Lave & Wenger 1991: 53-58, 42).

Insgesamt greift der viel rezipierte Ansatz von Lave/Wenger wichtige Grundlagen der Bildungsethnologie auf und stellt sie in einen aktuellen ethnologischen Kontext. Die Eingebundenheit in eine spezifische Gemeinschaft, der Fokus auf Relationalität und der

Diskurs um kreative Reproduktion ergeben einen aktuellen Ansatz, mit dem vielfältige bildungsethnologische Fragestellungen beleuchtet und analysiert werden können.

2.4 EINE FRAGE DER PERSPEKTIVE: ETHNOLOGIE & PERSPEKTIVENWECHSEL

Wenn der ethnologische Fokus, wie von Wolcott formuliert, auf dem Verständnis der Welt liegt – „making sense of the lived-in world“ (Wolcott 1982: 86) –, ist es von zentraler Bedeutung, sich auch mit Gruppenzugehörigkeiten und Abgrenzungsmechanismen auseinanderzusetzen.

Die Konstruktion des Fremden

Die ethnologische Beschäftigung mit dem Fremden ist quasi in der Disziplin selbst veranlagt; als ‚Wissenschaft vom kulturell Fremden‘ hat die Ethnologie viele Ansätze zur Repräsentation von ‚Fremdem‘ und zum Umgang mit ‚Fremdem‘ eingebracht. Eine essentielle Grundlage dabei ist die Feststellung, dass das ‚Andere‘ nicht per se anders ist, sondern dass wir es erst dazu machen. Diese Zuschreibung von ‚Andersartigkeit‘ erfolgt zudem oft nicht aufgrund konkreter Begegnungen oder Erfahrungen, sondern vielmehr aufgrund des eigenen Umfelds, das uns zusammen mit dem gesellschaftlichen Diskurs und den Medien eine bestimmte Vorstellung von ‚Fremdsein‘ und ‚Fremden‘ vermittelt. Kulturelle Differenz darf also nicht als Abbild der Realität verstanden werden. Hingegen stellt sie ein soziales Konstrukt dar, das in Diskurs wie Praxis entsteht und festgeschrieben wird. Diese Differenz benötigt immer auch eine Kontextualisierung, denn sie entsteht als Kategorie erst in der Position, die sie dem Eigenen gegenüber einnimmt. Die beiden vermeintliche Pole werden also in Beziehung zueinander gesetzt und in diesem Aushandlungsprozess findet sich die Grenze von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ sowie die Definition und Charakterisierung des ‚Fremden‘ (Lipiansky 2006: 117; Moosmüller 2009: 13; Dürr 2009: 181).

Aufgrund der subjektiven Prozesshaftigkeit und der Konstruiertheit kann die Beschäftigung mit Kultur und mit kultureller Differenz nicht den Anspruch von ‚neutraler‘ Wissenschaftlichkeit erfüllen. Die Beschreibung von Kultur bleibt stets eingebettet in Machtdiskurse und Funktionalisierungsprozesse. In der Ethnologie wich daher der Anspruch an eine objektive Beschreibung des Fremden dem Diskurs um Othering mit den darin eingebetteten Fragen um Konstruiertheit und Macht. Auf den Begriff des Othering und dessen Implikationen werde ich später näher eingehen, jedoch möchte ich an dieser Stelle den Übergang von Alterität zu Othering festhalten. Alterität beschreibt das Wechselverhältnis zwischen zwei aufeinander bezogenen Identitäten, bei dem sich das ‚Eigene‘ in Abgrenzung und Gegenüberstellung zum ‚Fremden‘ manifestiert. Die dabei entstandene binäre Opposition ist aber nicht wertneutral, sondern bevorzugt meist die eigene Seite, so dass das ‚Andere‘ als die negative Kehrseite des ‚Eigenen‘ erscheint. Die Prozesse des Othering, die dabei stattfinden, sind oft auch von Kolonialismus und Rassismus geprägt – dies war der Ausgangspunkt für die von Edward Said angestoßene Orientalismus-Debatte in den 1970er Jahren. Gleichzeitig ist der Umgang mit Othering-Prozessen und deren Bewertung immer noch ambivalent. Ist dieses ‚Andersmachen‘ (oder die ‚Veränderung‘) als unvermeidlicher Ausdruck des menschlichen Umgangs mit Fremdheit zu akzeptieren? Ist Othering lediglich eine unerwünschte ‚Nebenwirkung‘ von Kulturkontakt? Fest steht, dass das ‚Fremde‘ durch

Otherring konstruiert, kategorisch ausgeschlossen sowie festgeschrieben wird, und das meist mit einer negativen Konnotation (Moosmüller 2009: 32/33; Schönhuth 2005: 24).

Ethnologische Forschung zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘

Zentrales Element ethnologischer Betrachtung ist die Grenze zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘. Die Ethnologie betrachtet Kulturelemente im jeweiligen Gesamtzusammenhang, sie widmet sich auch dem Zusammenhang von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ sowie dem Umgang mit (kultureller) Differenz. Als kulturwissenschaftliche Kernkompetenzen gelten deshalb „die hohe Sensibilität für Grenzsituationen und -übergänge, die ausgeprägte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die undogmatische Flexibilität im kulturellen Handeln“ (Gerndt & Moosmüller 2003: 9). Grenzen in all ihren Dimensionen sind für Ethnologen Orte der Selbsterfahrung, des Übergangs sowie der Abgrenzung. Kulturelle Grenzen verlaufen beispielsweise zwischen Gruppen mit verschiedenen Normen und anderen Grundannahmen (Antweiler 1998: 219 nach Brunner 2010; Gerndt & Moosmüller 2003: 9; vgl. auch Bargatzky 1992).

Das oben dargestellte Abhängigkeitsverhältnis zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ ist wechselseitig und dynamisch. Das bedeutet nicht nur, dass die Begrifflichkeiten und Positionen in Bezug aufeinander konstruiert werden, sondern ebenso, dass die Wahrnehmung und Vorstellung von kultureller Differenz die Reflexion dessen mit einschließt, was als ‚spezifisch eigen‘ konstruiert und wahrgenommen wird. Ethnologische Forschungsprozesse sind also im Besonderen darauf ausgelegt, eigene Begriffe und Kontexte zu hinterfragen, da diese nicht als universal gelten können. Ebenso müssen fremde Kategorien stets kontextualisiert und interpretiert werden, denn die Bedeutungen dieser Kategorien korrespondieren selten mit der eigenen Lebenswelt. Mit dieser Reflexion geht auch eine Relativierung des eigenen Selbstverständnisses einher, welche die Eigenperspektive bewusst einbezieht und die eigene Vorprägung im Kommunikationsprozess mitdenkt. Dabei wird ersichtlich, dass Wirklichkeiten prinzipiell subjektiv sind; dies gilt erst recht für das Bild vom ‚Anderen‘, das aus einer egozentrischen, soziozentrischen wie ethnozentrischen Perspektive interpretiert wird (Dürr 2009: 181; Lipiansky 2006: 117).

Dieses Subjekt-Objekt-Verhältnis mit seinem implizierten, strukturellen Machtgefälle wird von der Ethnologie durch einen Dialog und eine Forschung ‚auf Augenhöhe‘ ersetzt, welche festgefahrene Alteritäts-Konzepte und Prozesse des Otherring zu dekonstruieren suchen. In diesem kritischen Vorgehen sieht Michael Schönhuth ein Potential für Veränderung: Durch die Dekonstruktion des definitionsmächtigen Subjekts, das den Anderen bewusst markiert und sich selbst als Norm darstellt, werden Definitionshoheit und Normativitätsdenken gebrochen, sodass die *agency* nicht mehr vom Subjekt allein beansprucht werden kann. Aktuelle ethnologische Ansätze versuchen daher, den konstruierten Gegensatz zwischen ‚uns‘ – dem Westen – und ‚den Anderen‘ – dem Rest der Welt – zu überwinden, beispielsweise durch *multi-sited ethnography* im Sinne von George Marcus (Schönhuth 2005: 25; Breidenbach & Zukrigl 2002: 20; vgl. Marcus 1995).

Perspektive?

Die Perspektive (lat. *perspicere* – hindurchsehen, deutlich erkennen), oder auch der Blickwinkel, umfasst ganze menschliche Weltbilder und komplexe Verständnisfragen. Die Reflexion von Blickwinkeln und die Betonung von Perspektivenvielfalt ist ein

Merkmal von Kulturwissenschaften, die damit eine Vielzahl von Perspektiven aufdecken, erfassen und einnehmen können:

Wer sich in verschiedene Sachlagen hineinversetzen kann, [...] gewinnt Offenheit für die unterschiedlichsten Interpretationen. [...] Kulturen bedeuten Lebensmöglichkeiten, und interkulturelle Kommunikation bedeutet, andere als nur die eigenen Lebenswelten in ihrer Eigenart wahrzunehmen und angemessen mit ihnen umzugehen. (Gerndt & Moosmüller 2003: 9)

Geistige Flexibilität beinhaltet dann, die Wechselwirkung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ anzuerkennen. So stellt die Bereitschaft, sich auf ‚das Andere‘ einzulassen, das eigene Weltbild in Frage und vermittelt neue, komplexere Bilder, die bisherige Stereotype ablösen. Kulturelles Verständnis verlangt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vorprägung, mit dem eigenen Blick auf die Welt und auf die ‚Anderen‘. Erst dann ergibt sich ein frischer Blick auf vermeintlich Bekanntes, erst dann zeigt sich eine umfassende Perspektive auf fremdkulturelle Kontexte (Gerndt & Moosmüller 2003: 10).

So ist ein Wechsel der Perspektive nötig, um Informationen hinterfragen zu können (und überhaupt zu wollen). Dadurch führt ein Perspektivenwechsel zu einer differenzierten Betrachtung und Bewertung sozialer und gesellschaftlicher Probleme, im Gegensatz zu egozentrischen bzw. eurozentrischen Ansätzen. Darüber hinaus wird durch die holistische Betrachtungsweise eine kritische Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern sowie der Abbau von Vorurteilen und Ethnozentrismus angeregt (Rhode-Jüchtern 1996: 5; Schirp 1999: 12; Schmitt 1995: 208 nach Bertels & Lütkes 2001: 454). Dabei geht es nicht so sehr um den kulturspezifischen Perspektivenwechsel, der durch Hintergrundwissen und genauere Kenntnisse das Hineinversetzen in einen bestimmten kulturellen Kontext ermöglicht, sondern vor allem um das, was Bertels/Lütkes den prinzipiellen Perspektivenwechsel nennen. Der prinzipielle Perspektivenwechsel regt an, die Pluralität von Perspektiven bewusst wahrzunehmen und die eigenkulturelle Perspektive auf die Welt und auf kulturelle Phänomene anzuerkennen. Somit können Interpretationen, die aufgrund von Prämissen der eigenen Kultur erfolgen, analysiert und überprüft werden. Schließlich sind es nicht so sehr Fakten, die zu einer veränderten Einstellung beitragen, sondern vielmehr die Technik des Perspektivenwechsels, also die Fähigkeit, generelle Prinzipien interkultureller Begegnungen zu reflektieren. Perspektivenwechsel umfasst nicht nur das Hineinversetzen in andere Kulturen und das Nachvollziehen emischer Sichtweisen, sondern auch die wechselseitige Analyse der eigenen Betrachtungsweise. Dieser ‚umgekehrte Blick‘, der Blick des ‚Anderen‘ auf das Selbst bzw. der Blick aus der Ferne auf das ‚Eigene‘, stellt eine distanzierte Betrachtung dar, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur relativiert (Bertels & Lütkes 2001: 456/457).

Fremdverstehen

Das Ziel, welches dem Perspektivenwechsel zugrunde liegt, ist das Fremdverstehen, also die Kenntnis anderer Kulturen. Fremdverstehen bedeutet das Erfassen unbekannter Lebensrealitäten in ihrem eigenen Zusammenhang sowie die Verknüpfung kultureller Hintergründe als Ursachen für bestimmte Handlungsweisen oder Äußerungen. Fremdverstehen ist auch Teil interkultureller Kompetenz, also der Fähigkeit zu interkul-

turellem Umgang und Verständigung, welche kommunikative, kognitive und interaktive Komponenten beinhaltet. Um aber auch hier die Komplexität von Kultur nicht zu ignorieren und Verallgemeinerungen zu vermeiden, ist das Heranziehen des ethnologischen Kulturbegriffs nötig. Kultur wird dabei als dynamisch und verhandelbar angesehen; Kultur prägt Individuen, allerdings wird Kultur auch von Individuen aktiv gestaltet und erfährt so laufend neue Interpretationen. Die Verknüpfung der Ethnologie mit interkultureller Kompetenzfähigkeit bedeutet also einerseits die Anwendung des ethnologischen Kulturbegriffs, der breit angelegt sowie im Plural gedacht ist und somit keinerlei Wertung impliziert. Damit wird auch die populäre Annahme von kulturspezifischen ‚Entwicklungsstufen‘ entkräftet. Andererseits bedeutet diese ‚ethnologische Interkulturalität‘ auch einen Beitrag der Ethnologie hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Forschungsergebnisse. Dabei werden Gesellschaftskonzepte analysiert und soziale Handlungen in ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext eingeordnet. Die Verortung fremder Vorstellungen in ihrem jeweiligen Weltbild erscheint essentiell, da aus dem Kontext gerissene Aussagen weder verwertbar noch sinnvoll sind – nur innerhalb des eigenen Weltbildes sind kulturelle Verhaltensweisen ‚logisch‘ und nachvollziehbar (Brunner 2010).

Bei diesen Reflexionen kommt man nicht umhin, auch die eigene Kulturgebundenheit zu thematisieren, denn deren Normen und Werte bestimmen den eigenen Blick auf ‚das Andere‘. Interkulturelle Kommunikation bedeutet in diesem Sinne sowohl ‚Selbstverstehen‘ als auch Fremdverstehen, bedeutet ‚übersetzen‘ und deuten. Diese interkulturellen Übersetzungsleistungen geschehen auf sozialer Ebene und interpretieren kulturelle Kontexte und Praktiken auf vielfältige Weise. Die Wechselseitigkeit ist dabei im Prozess bereits angelegt, denn er umfasst mehr als das eigene Verstehen des Anderen und dessen Übersetzung in den eigenen Kontext. Man ist nicht nur Empfänger einer Botschaft, sondern auch Sender einer Botschaft, die der Dialogpartner erst transformieren muss. Durch diese Relationalität und gegenseitige Abhängigkeit der Wahrnehmung entsteht eine Wechselwirkung, die ein wahrgenommenes Objekt, aber auch ein wahrnehmendes Subjekt sowie die Beziehung zwischen beiden umfasst (Brunner 2010; Dürr 2009: 180/181; Lipiansky 2006: 118).

Emisch und etisch

Die Ethnologie selbst verwendet hingegen noch gar nicht so lange den Begriff des Perspektivenwechsels, um das Phänomen des Fremdverstehens, des Hineinversetzens in andere Situationen und fremde Sichtweisen, zu beschreiben. Kenneth Pike entlehnte in den 1960er Jahren zwei Begriffe aus der Linguistik, um zwei entgegengesetzte Analysemethoden darzustellen: emisch (von *phonemisch*) und etisch (von *phonetisch*). Emische Modelle erklären kulturelle Handlungen und Denkweisen aus der Innensicht oder Binnenperspektive ihrer Mitglieder, indem sie beispielsweise auf indigene Definitionen zurückgreifen. Etische Modelle stellen die Außensicht dar, basieren also auf Kriterien und Kategorien, die außerhalb der jeweiligen Kultur liegen (Barnard 2007: 180; Schönhuth 2005: 51).

Emische Modelle werden somit eher als kulturspezifisch gesehen, sie bezeichnen die Sicht aus der jeweiligen Kultur heraus und berücksichtigen vor allem die Bedeutung bestimmter Phänomene für die Mitglieder der Gruppe und deren Verortung im gesamt-kulturellen Kontext. Etische Modelle suchen nach universell gültigen, kulturübergreifenden Kategorien und Gemeinsamkeiten, sie bezeichnen die Außenansicht und

die wissenschaftliche Analyse. Zudem sind sie vergleichend und ordnen kulturelle Phänomene zu Vergleichszwecken hinsichtlich eigener Kategorien (Bertels & Lütkes 2001: 455; vgl. auch Schönhuth 2005: 51).

Diese Modelle sind lediglich Hilfskonstrukte, die der Komplexität und der Heterogenität kultureller Gruppen selten gerecht werden. Auch lässt sich eine Beschreibung kaum in ein ‚entweder-oder‘ zwängen, sondern bedient sich häufig verschiedener Methoden und Blickwinkel. So ist die Wahl eines bestimmten Modells eher Ausdruck einer Herangehensweise, eines ethnologischen Zugangs zum Forschungsfeld – vielleicht sogar Ausdruck einer bestimmten Ideologie, eines ‚Innen‘- oder ‚Außen‘-Standpunkts, den man als Forscher selbst einzunehmen wünscht. Ob die eigenkulturellen Kriterien, der eigene Maßstab und Blickwinkel, tatsächlich rigoros ausgeblendet werden können, darf angezweifelt werden. Die Subjektivität des Forschers muss stets mitgedacht werden.

Die emische Perspektive zielt vor allem darauf ab, indigene Klassifikationen und Sichtweisen auf einer semantischen Ebene zu analysieren. Wenn man allerdings gleichzeitig etische Modelle als Ausdruck einer objektiven, universellen Beschreibung von außen sieht, so impliziert das eine Wertung. Die klassische Konstellation eines westlichen Beobachters bei einer indigenen Gemeinschaft weist dabei ein klares Machtgefälle auf. Durch die Klassifizierung als universell, als allgemeiner, vielleicht sogar als ‚rationaler‘, wird der Außenbeschreibung mehr Bedeutung zugemessen als der Eigenbeschreibung. Denn auch Ethnologen sind keine neutralen Beobachter, sondern immer von ihrer eigenen Gesellschaft geprägt – im Endeffekt muss also die Objektivität einer etischen Beschreibung in Frage gestellt werden:

anthropologists have cultures and cultural preconceptions like anyone else, and they write in one specific language at a time. Such a language, of course, will have its own emic categories, and the etic grid accordingly remains elusive. (Barnard 2007: 181)

Das heißt nicht zwangsläufig, dass die Kategorien emisch und etisch hinfällig sind, aber die diesbezügliche Reflexion soll zur Vorsicht im Umgang mit Kategorisierungen und Beschreibungen anhalten. Außerdem muss klargestellt werden, dass emisch/etisch nicht gleichbedeutend mit subjektiv/objektiv sein kann.

Der etische Ansatz verwendet vorgefasste und bewusst konstruierte Klassifikationen, während die ‚naturegegebene‘ emische Perspektive laut Pike erforscht und vorgefunden werden muss. Allerdings sind nach aktuellem Forschungsstand emische Modelle nicht augenscheinlich, sie können vom Beobachter nicht einfach ‚entdeckt‘ werden, sondern sind ebenso Konstrukte von außen. Beobachtungen werden dabei essentialisiert und formalisiert. Aufgrund indigenen Verhaltens, des Gebrauchs von Terminologien etc. werden also vermeintlich entscheidende Merkmale herausgefiltert und in ein Modell gepresst, sodass das emische Modell nicht mit dem indigenen Modell per se gleichgesetzt werden darf. So ist der Ethnologe immer nur Interpret des Impliziten, denn Strukturen stellen sich lediglich implizit in Praktiken oder Äußerungen dar. Daher kann weder eine bewusste und umfassende Beschreibung des eigenen Systems, noch eine Analyse des eigenen kulturellen Handelns erfolgen. Die Analyse obliegt somit dem Beobachter, wenngleich das mit Schwierigkeiten verbunden ist (Pike 1967: 37 nach Bertels & Lütkes 2001: 455; Barnard 2007: 181/182).

Wer aber wird bei induktiven Modellen als Informant herangezogen? Wem wird dabei solch kulturelle Kompetenz zugeschrieben, dass er für seine gesamte Gruppe zu sprechen vermag? Diese Einschränkung wird durch multi-perspektivische Forschung aufgehoben, oder zumindest verbessert, da die Heterogenität der Gruppen anerkannt wird und somit verschiedene Meinungen repräsentiert werden. In diesem Sinne gelten etische Modelle auch nicht als objektiv, da sie stets geprägt sind von der eigenen kulturellen Sicht des Beobachters. So kann die Frage nach der generellen Möglichkeit von Objektivität vielleicht eher beantwortet werden, wenn man den Prozess der Beobachtung und Forschung als Aushandeln bzw. als Pendeln zwischen zwei emischen Sichten versteht. Die Forschung ist vielmehr eine Interaktion zwischen ‚Beobachtenden‘ und ‚Beobachteten‘ – diese Rollenzuschreibung selbst ist ja bereits dynamisch, situationsbedingt und perspektivenabhängig (Barnard 2007: 182).

Gleichwohl die emisch/etisch-Dichotomie problematisch erscheint, so weist sie doch auf ein wichtiges Paradox hin, nämlich die Suche nach Objektivität, welche gleichzeitig nicht fassbar scheint. Klare Definitionen können hierbei weder für emische noch für etische Modelle ausgesprochen werden. Trotzdem bleibt es ein Ziel der Ethnologie, Ideologien und Verhaltensweisen ‚aus sich selbst heraus‘ verstehen zu wollen, sie innerhalb des kulturellen Systems zu betrachten. Der Grundgedanke dabei ist, dass der explizite Ausdruck von Kultur und deren bewusste Formulierung auf einem unbewussten Schema, auf impliziten Strukturen, basieren. Das heißt, dass mit emischen Informationen und Kategorien Rückschlüsse auf das gesamte System möglich wären. Dieses kulturelle ‚System‘ beeinflusst wieder andere kulturelle Manifestationen, sodass mit einer emischen Sichtweise die Kultur ganzheitlicher erfasst werden kann. Der ethnologische Anspruch gleicht einer Herausforderung, denn er möchte auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Methoden systematisch Kulturen erkunden und dafür die explizite wie implizite Lebensweise und Denkweise von Gemeinschaften kennenlernen. Ethnologisches Wissen und emische Betrachtung bedeutet dabei immer auch eine holistische Betrachtung sowie eine gesamtgesellschaftliche Kontextualisierung. Vor allem aber ist Ethnologie eine Art des Perspektivenwechsels, denn für ein wirkliches, ganzheitliches Verständnis ist es erforderlich, sich in den Anderen hineinzudenken und seine Weltanschauung und sein Handeln ansatzweise nachvollziehen zu können (Barnard 2007: 182; Erny & Rothe 1996b: 114; Bertels & Lütkes 2001: 455).

Diese Betrachtung aus sich selbst heraus, die durch den Perspektivenwechsel stattfindet, sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse, werden in einem zweiten Schritt zugänglich gemacht. So kann nicht nur die Technik des Perspektivenwechsels, sondern auch das konkrete kulturelle Wissen in der interkulturellen Bildungsarbeit eingesetzt werden (Breidenbach & Zukrigl 2002: 20). Bertels/Lütkes formulieren die Vorzüge dieser ethnologischen Anforderungen, vor allem in Bezug auf Öffentlichkeit und Bildungsarbeit, als Chance,

Außenstehenden die emische Sicht einer Kultur mit den etischen Kategorien der Wissenschaft zugänglich zu machen und damit in der Annäherung zwischen den Kulturen zu vermitteln. Viele Probleme interkultureller Verständigung können mit ethnologischem Hintergrundwissen über die jeweilige Kultur auf ihre Ursachen zurückgeführt werden, so dass ein angemessener Umgang möglich wird. (Bertels & Lütkes 2001: 455)

Verständigung als konkretes Handeln

Kultur wird in sozialen Handlungen konstituiert. Der dabei entstehende Raum ist wechselseitig bedingt und vom Willen aller Beteiligten geprägt. Kommunikation und Verständigung entstehen dabei konkret in der Praxis. Das bedeutet aber im Umkehrschluss nicht, dass Kulturbeggnungen jedweder Art quasi automatisch zu einer Dezentrierung, zu einer Loslösung von der Eigenperspektive führen. Wie Eveline Dürr anhand ihrer Feldforschung zu Māori-Austauschschülern in Mexiko dargelegt hat, regen interkulturelle Begegnungen nicht unbedingt zum Nachdenken über die eigene Sichtweise an, sondern können auch der expliziten Differenzierung dienen. Wenn eine kritische Auseinandersetzung ausbleibt, so können andere Lebensweisen zwar wahrgenommen und geduldet werden, jedoch erfolgt die Bewertung der Anderen immer noch nach eigenen Maßstäben und Kategorien. Durch unreflektierten Kulturkontakt werden somit tendenziell eigenkulturelle Perspektiven eher verstärkt als relativiert (Sökefeld 2001: 134; Dürr 2009: 192).

2.5 FAZIT: ETHNOLOGISCHE PERSPEKTIVEN AUF BILDUNG

Ethnologische Theorien und damit auch der Bildungsbegriff haben sich seit den Kulturrelativisten weiterentwickelt. So wird Bildung nicht mehr nur als Tradierung von Wissen gesehen und geht über Enkulturation hinaus. Tradierung als statische Weitergabe von Kultur vermittelt ein simplifiziertes Bild von Lernprozessen in Gemeinschaften. Es impliziert auch eine Vorstellung von isolierten Kulturen, die ihr kulturelles Wissen abgegrenzt und vordefiniert von Generation an Generation weitervererben, wodurch Kultur in immer gleicher Ausformung ‚erhalten‘ bleibt. Die Weiterentwicklung des Kulturbegriffs, der heterogene Diskurse, kulturellen Austausch und Aneignungsprozesse thematisiert, wird außerdem der heutigen Realität gerechter, in der Gemeinschaft zunehmend translokal und transnational definiert wird. Daher treten vermehrt neue Begriffe ins Blickfeld der Ethnologie, die nicht nur den aktuellen Diskursen, sondern auch den veränderten Umständen gerecht werden. Solche Begriffe sind beispielsweise Hybridität, Transnationalität oder Transkulturalität (Schönhuth 2005: 7/8). Mit diesem veränderten ethnologischen Grundverständnis erfährt auch Bildung eine andere Interpretation, nämlich zunehmend als interaktiv, ausgehandelt und situiert. Fragen der Macht, der Kommunikation und der Vernetzung fließen dabei mit ein und formen einen beweglichen Bildungsbegriff, der Lernen auch als Aneignung und als soziale Handlung begreift.

Gleichzeitig ist der Ansatz des Relativismus zentral für meine Fragestellung; nur im Kontext von Relativismus wird Perspektivenwechsel sinnvoll eingebettet. Bei den Theorien der Kulturrelativisten geht es darum, die eigene Sichtweise zu relativieren und andere Perspektiven kennenzulernen und wertzuschätzen. Die Erkenntnis über gleichwertige, plurale Perspektiven dekonstruiert zugleich den eigenen Wahrheitsanspruch bzw. die Vorstellung von absoluter Wahrheit per se. Dazu ist es nötig, die eigene Person in ihrer Gesamtheit zu thematisieren und zu reflektieren sowie eigene Gedankengänge und Perspektiven zu analysieren. Diese Kritik am eigenen Denksystem stellt auf ungewohnte Weise das Selbst in Frage, mit all seinen Vorprägungen und Selbstverständlichkeiten. Die eigene Perspektive nicht als vorrangig zu betrachten, sondern vielmehr zu versuchen, vorübergehend eine andere Perspektive anzunehmen, stellt

2. Grundlagen des Perspektivenwechsels: Ethnologische Ansätze zum Bildungsbegriff

eine große Herausforderung dar, die nicht nur Anregungen und Hilfestellung von außen benötigt. Ebenso muss das grundlegende Verständnis dahin gehen, dass andere Perspektiven als gleichberechtigt bzw. gleichrangig akzeptiert werden. Durch eine solch offene, relativistische Geisteshaltung wird Fremdverstehen ermöglicht, indem man sich selbst mit dem Anderen identifizieren kann (Sader 2002: 202, 206).

Die ethnologische Methode der Teilnehmenden Beobachtung sowie der dafür nötige emische Ansatz sind dabei gut geeignet, Perspektivenwechsel aufzuzeigen, zu konkretisieren und allgemein zu verankern.

3. ETHNOLOGISCHE BILDUNGSKONZEPTE: ANGEWANDTE ETHNOLOGIE IM BILDUNGSRAHMEN

„Bildung ist wichtig, vor allem wenn es gilt, Vorurteile abzubauen. Wenn man schon ein Gefangener seines eigenen Geistes ist, kann man wenigstens dafür sorgen, dass die Zelle anständig möbliert ist.“

Peter Ustinov

3.1 ANGEWANDTE ETHNOLOGIE

Ethnopädagogik ist eine wesentlich anwendungsorientierte Wissenschaft. Sie kann nicht aus der Abgeschlossenheit des universitären Elfenbeinturms heraus betrieben werden, sondern erfordert ernsthaftes und tätiges Engagement – auch auf das Risiko hin, sich in Konflikte zu verwickeln und sich die Hände schmutzig zu machen. (Erny & Rothe 1996b: 124)

Diese Anwendungsorientierung bedingt eine Kontextualisierung von Angewandter Ethnologie für meine Fragestellung. Dabei möchte ich Ethnologische Bildung in das breite Spektrum ethnologischer Anwendungsgebiete einreihen und die Charakteristika dieses Konzepts herausarbeiten.

3.1.1 Konzept und Geschichte der Angewandten Ethnologie: Kurzaufsatz

Angewandte Ethnologie kann definiert werden als der Gebrauch ethnologischer Methoden und Ansätze in vielfältigen praxisnahen Kontexten. Der konstruierte Gegensatz von Theorie und Praxis ist zwar nicht ideal, in der Realität jedoch manifestiert sich die Unterscheidung der eigentlich wechselseitig verbundenen Felder. Diese strukturelle Trennung wird als Bruch durch die Ethnologen-Gemeinschaft wahrgenommen, der *mainstream anthropology* mit theoretischem Schwerpunkt von den *applied fields*, den Anwendungsfeldern der Praxis, deutlich trennt (Barnard & Spencer 2007: 595; González 2010: S250; vgl. auch Antweiler 2003: 13).

Was aber bedeutet Angewandtheit konkret? Christoph Antweiler sieht die Tätigkeitsfelder anwendungsorientierter Ethnologen breit angelegt: Recherche, Analyse, Informationen verständlich machen und verstärken, soziale Probleme erkennen und definieren, Begutachten, Beobachten, Einschätzen, Bewerten, Bedarf und Wirkungen abschätzen, Empfehlung politischer Richtlinien, Aufbau von Institutionen, an öffentlichen Debatten teilhaben, Dokumentieren, Ausbilden, Unterrichten, Vermitteln und Interpretieren von Positionen oder Interessen, Kritisieren und Reflektieren (Antweiler 2003: 6/7)...

Dabei grenzt Antweiler einzelne Bereiche klarer ein. Für meine Fragestellung relevant ist erstens die *Practising Anthropology*, die ethnologisches Wissen und Können als Beiträge für gesellschaftliche Situationen nutzen möchte. Das beinhaltet vor allem die Ziele, auf unterschiedlichsten Ebenen mit der Gesellschaft und anderen Wissenschaften zu kooperieren, Wissen und Fähigkeiten effizient zu kommunizieren und zu nutzen

sowie gesellschaftliche Entscheidungsprozesse zu verfolgen und mitzugestalten. Den Unterschied zur *Applied Anthropology* sieht Antweiler in der Verlagerung des Schwerpunkts, vom Sammeln und Analysieren von Wissen zur konkreten Verwendung und Weitergabe ethnologischen Wissens. Ergebnisse ethnologischer Forschung können auf diese Weise präsentiert und verbreitet werden. Zweitens möchte ich hier die *Politisier-te Ethnologie* einbringen, welche die Ethnologie als ‚moralischen Diskurs‘ der heutigen Welt begreift. Diese Politisierung impliziert meiner Auffassung nach eine gewisse Reflexion über Normen, denn Normen sollen nicht fraglos übernommen und vermittelt werden. Vielmehr müssen Richtlinien und Regeln dynamisch mit der Gesellschaft mitwachsen. Zu diesem Prozess gehören entsprechende Diskurse, die aktuelle Entwicklungen immer wieder evaluieren und diskutieren und darüber hinaus Normen abändern oder ersetzen. Drittens können die Ansätze der *Kritischen Ethnologie* und der *Engagierten Ethnologie* für den Bildungsbereich nützlich sein. Deren Anliegen ist die Gegenüberstellung kultureller Gegebenheiten und damit eine Verfremdung der eigenen Lebenswelt, ergo ein Perspektivenwechsel. Ebenso geht es darum, die Ethnologie in öffentlichen Debatten gerade in Industrieländern zu stärken, also gezielt am eigenkulturellen Punkt anzusetzen (Antweiler 2003: 11–17; vgl. auch Eriksen 2006 und Basch & Peacock 1999).

Diese Verortung Ethnologischer Bildung im ethnologischen Rahmen verlangt Praxisorientierung, Engagement und Interaktion mit der Öffentlichkeit. In diesem Sinne ist gerade die Ethnologie als Gesellschafts- und Kulturwissenschaft gefragt, alternative Meinungen zu den dominanten Diskursen darzustellen und einen ethnologisch fundierten Beitrag zu gesellschaftlich relevanten Themen zu formulieren. Eine solch engagierte Stellungnahme gilt für viele Ethnologen als notwendig, um eine eventuelle ‚ungewollte Komplizenschaft‘ zu vermeiden. Position beziehen heißt allerdings auch, für bestimmte Werte und Ziele einzustehen, was handlungsorientiertes Engagement mit einem radikalen Kulturrelativismus unvereinbar macht. Dabei rückt eine Frage in den Vordergrund: Sind Engagement und Fürsprache (*advocacy*) eine *professional choice* oder sogar eine *professional responsibility* (Antweiler 2003: 19–22; Wolcott 2011: 106)?

3.1.2 Angewandte Ethnologie im Bildungsbereich

Angewandte Ethnologie im Bildungsbereich ist noch ein relativ neues Feld, da lange Zeit Bildungsthemen vernachlässigt und nicht als ‚authentische Ethnologie‘ anerkannt wurden. Diese sehr enge Definition des ethnologischen Feldes ist aber überwunden und mittlerweile sind bildungsethnologische Betrachtungen in der Disziplin verankert (González 2010: S250).

Dabei gilt es, zwei Stränge der Bildungsethnologie zu unterscheiden:

1. Ethnographische Forschung in Bildungsinstitutionen – diese zielt vor allem auf Systemanalyse und Systemkritik, sowohl bezüglich der Struktur, als auch des sozialen Umfelds (Bildungsforschung);
2. Ethnologie als Methode der Anwendung in Unterricht und Projektarbeit (Bildungsarbeit, Ethnologische Bildung).

Der angewandte Bildungsbegriff bezieht sich auf die ethnologische Bildungstheorie, wie ich sie bereits oben dargestellt habe. Schlussendlich bedient sich die angewandte Bildungsethnologie ethnologischer Prinzipien, um Bildungsfragen in ihrem sozialen und politischen Kontext zu erörtern. Zunehmend zeichnet sich eine neue Arbeitsweise ab,

die Theorie, Methode, Forschung, Intervention und Fürsprache zusammenführt, um individuelles Verhalten sowie soziale Normen und Bildungssysteme zu transformieren. Transformation ist dabei ein aktueller, aber auch grundlegender Schlüsselbegriff der Bildungsethologie. Diese Umgestaltungsprozesse greift Christoph Antweiler auf, wenn er für ein Engagement der Ethnologie in Bezug auf gesellschaftlich relevante Themen argumentiert. Relevanz bedeutet hierbei die Bezugnahme auf eigene sowie fremde Lebensrealitäten. In dieses Engagement würde das Konzept Ethnologischer Bildung passen, verstanden als die Vermittlung ethnologischer Inhalte außerhalb von Universität und Wissenschaft (Schensul 2011: 112/113; Antweiler 2003: 5).

Diese spezielle Angewandtheit von Ethnologie – zugleich *practising* und *political* – ist zudem eine Chance für eine konkrete Mitwirkung in Bildungsprozessen. Gerade Multiplikatoren in der Bildungsarbeit können von ethnologischen Einsichten im Bildungsbe- reich profitieren. Dazu zählen beispielsweise die Erkenntnisse der Bildungsethologie über die sozialen Dimensionen von Lernprozessen, die Evaluation von Vermittlungs- modi oder die Reflexion über die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Auffassung von Bildung als Leitfaden für den Einzelnen ist entscheidend im Um- gang mit Bildungsarbeit im Allgemeinen. Bildung wird in diesem Sinne verstanden und eingesetzt als Handreichung für die Lebensführung inmitten sozialer und kultureller Komplexität (Wolcott 1982: 87; Allemann-Ghionda 2003: 161/162).

3.2 ETHNOLOGISCHE BILDUNG ALS KONZEPT UND BESTANDTEIL ANGEWANDTER ETHNOLOGIE

3.2.1 Charakteristika der Ethnologischen Bildung

Der häufig verwendete Begriff *Ethnopedagogik* mag eher bekannt sein als die neuere Wortschöpfung *Ethnologische Bildung*. In der Verwendung der Begrifflichkeiten halte ich mich an den aktuellen Diskurs, der sich in der Umbenennung der entsprechenden Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (DGV) nach 2007 wider- spiegelt. In Bezug auf diese Entwicklung innerhalb des ethnologischen Dachverbandes sowie in Anbetracht der Fachdiskussion werde ich mich auch im Folgenden auf den Terminus *Ethnologische Bildung* beziehen. Gleichzeitig ist aber die allgemein synonyme Verwendung der Begriffe *Ethnopedagogik* und *Ethnologische Bildung* mitzudenken. Im Endeffekt meinen beide Begriffe meist dasselbe, nämlich die Implementierung ethno- logischer Inhalte und Perspektiven in der Bildung. Das bedeutet Vermittlung von Wis- sen, aber vor allem Aufbau von Kompetenzen. Es geht explizit nicht um die ethnogra- phische Untersuchung von Lernprozessen, die eines der Aufgabenfelder von *Anthropo- logy and Education* ist; Ethnologie soll hier nicht als Forschungsmethode, sondern als Anwendungsmethode gesehen werden. Was das konkret heißt, möchte ich im Folgen- den erörtern. Grundsätzlich gilt bei Ansätzen Ethnologischer Bildung Ethnologie als Grundlagenwissen für orientierte Lebensgestaltung und bildet somit die Ausgangsposi- tion für zukünftiges, informiertes Handeln bildet (vgl. Mühleisen 2005).

Ethnologische Bildung bzw. Ethnopedagogik bedeutet für Helga Unger-Heitsch Er- kenntnisgewinn, der auf ethnologischen Theorien und Methoden basiert. Zudem wird dieser Erkenntnisgewinn praktisch umgesetzt, um interkulturelles Lernen und Verste- hen zu bereichern. Häufig geht es um Prozesse interkulturellen Wahrnehmens, bei

denen ein ethnologisch angestoßener Kulturvergleich hilfreich sein kann. Die Schwerpunkte Ethnologischer Bildung liegen auf Identitätsbildung und globalem Miteinander. Identität spielt eine zentrale Rolle, da Lernen und Bildung immer auch Sozialisation implizieren (Unger-Heitsch 2003: x–xii).

Die Anwendungsbezüge von Ethnologischer Bildung sind immanent und wechselseitig. So gründen sich die verwendeten Methoden vor allem auf handlungsorientierte Konzepte. Der für Bildungsarbeit essentielle Bezug zur Realität wird außerdem gestärkt durch die praxisnahe Evaluation, Forschung und Weiterentwicklung von Herangehensweisen bzw. Methoden. Gleichzeitig soll der Austausch mit ethnologischer Theorie und Wissenschaft weiterhin bestehen, um kritische Analysen sicherzustellen. Unger-Heitsch spricht an dieser Stelle von ‚wissenschaftlicher Distanz‘ – wie aber bereits Antweiler dargelegt hat, erfordert ethnologisches Engagement, gerade in Form von Bildungsarbeit, Stellung zu beziehen und Distanz zumindest zeitweise aufzugeben. Außerdem wird aus der Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis ersichtlich, dass hier kaum noch von einer klaren Trennung gesprochen werden kann (Unger-Heitsch 2003: xv–xvii).

Ein zentrales Anliegen Ethnologischer Bildung ist das Fremdverstehen. Fremdheit soll den Teilnehmenden durch ethnopädagogische Maßnahmen als Alltagserfahrung näher gebracht werden. Indem man fremdkulturelle Kategorien und Perspektiven kennenlernt, erfährt die eigene bisherige Sichtweise eine Erweiterung. Dies ist ein Anstoß dafür, die Welt einmal ganz anders zu betrachten als gewohnt und dadurch die eigene Wahrnehmung zu überprüfen. Der damit transportierte Relativismus ist essentieller Bestandteil ethnologischer Bildungsarbeit, denn er stellt sich gegen schematisches Lernen – das heißt, gegen absolute Wahrheiten, das Anhäufen von Informationen und Anweisungen. Stattdessen vertritt der Relativismus Ethnologischer Bildung eine konträre Ideologie, deren Bildungskonzepte Kreativität, Neugier, Reflexion und Veränderungsprozesse umfassen. Diese dynamischen Lernformen sollen durch ihre Flexibilität zugleich auf ein Leben in der komplexen, sich wandelnden Welt vorbereiten. Derartige Lernprozesse müssen aber auch begleitet und in einer Art Change Management umgesetzt werden; Kommunikation und Kontextualisierung sind dabei wichtige Bestandteile (Unger-Heitsch 2003: vii/viii, xviii; Woolfson 1974: 30 nach Schensul 2011: 117/118; Schensul 2011: 118).

Ethnologisch fundierte Bildungsarbeit und Intervention kann im Idealfall auf mehreren Ebenen (individuell, schulisch, systemisch, politisch) umgesetzt werden und als Lösungsansatz für fest verwurzelte Herausforderungen im Bildungsbereich dienen. Durch ihre alternative Herangehensweise vermag Ethnologische Bildung die Dominanz herkömmlicher Bildungsansätze – mit ihrer schematischen Gleichförmigkeit und ihrem rassistisch-kolonialistischem Ballast – aufzulösen (Schensul 2011: 130).

Positionspapiere ethnologischer Dachverbände

Im folgenden Abschnitt möchte ich überprüfen, wie die Bildungsethnologie sich nicht nur im größeren ethnologischen Rahmen verorten lässt, sondern auch in den Vereinigungen und Dachverbänden von Ethnologen verankert ist. Wenn man diese Verbände als Quintessenz ethnologischer Tätigkeit sieht, als Arena der Ausfechtung ethnologischer Interessen, dann sind deren Inhalte und Stellungnahmen maßgeblich für die Disziplin und ihre Ausrichtung.

Im amerikanischen Dachverband der Ethnologen, der *American Anthropological Association* (AAA), besteht bereits seit 1968 eine Untergruppe mit dem Interesse der Bildungsethnologie, das *Council on Anthropology and Education* (CAE). Wie in ihrer Satzung festgelegt, sieht die Arbeitsgruppe ihre Aufgaben, Ziele und Visionen ganz klar auf Interdisziplinarität und Fürsprache (*advocacy*) ausgerichtet. Durch ethnologische Methoden, Forschungen und insbesondere durch den ethnologischen Blick sollen Bildungsfragen auf eine Weise gehandhabt werden, die allen Beteiligten zugute kommt. Dabei soll Gleichberechtigung in Fragen der Macht, des sozialen Umfelds sowie des ethnischen Hintergrunds vorangebracht werden (Greenman 2005: 168; Erny & Rothe 1996a: 102; CAE 2009).

Die Implementierung dieser Vision soll dann vor allem durch Forschung, Zusammenarbeit und Fürsprache erfolgen. Ethnologische Forschung solle sich der Bildungsthematik in lokalen und globalen Texten annehmen. Daraus resultierend können dann nicht nur Erkenntnisse veröffentlicht, sondern auch Lehrplanentwürfe und Unterrichtseinheiten abgeleitet werden. Bei der Kollaboration listet die Arbeitsgruppe vor allem die Zusammenarbeit mit Pädagogen und Bildungsreferenten in mehreren Kontexten: Die Ausbildung und persönliche Entfaltung von ‚Lehrbeauftragten‘ (*educators*) im weitesten Sinne, die Förderung eigener Forschungen durch Bildungsbeauftragte, die Vermittlung von Bildungsethnologie im universitären (ethnologischen wie pädagogischen) Kontext, sowie allgemein thematische und multidisziplinäre Verbindungen (CAE 2009).

In puncto Fürsprache liegt der Fokus für CAE insbesondere auf ethnischen und sozialen Unterdrückungsmechanismen und marginalisierten Gruppen, die sich im Bildungskontext manifestieren. Ebenso soll die öffentliche Aufmerksamkeit auf diese Themen gerichtet werden, sodass politische Richtlinien dementsprechend gestaltet werden können. Wichtiges Kriterium ist die Nähe zur jeweiligen Gemeinschaft (*community*), die mit all ihren Meinungen, Bedürfnissen, Erfahrungen und soziokulturellen Kontexten wahrgenommen werden soll. Hierbei empfiehlt sich eine partizipative, anwendungsorientierte Methodenvielfalt (CAE 2009).

Zur Position der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (DGV) bezüglich Ethnologischer Bildung lässt sich kein offizielles Thesenpapier finden. Das Selbstverständnis der DGV-eigenen Arbeitsgruppe Ethnologische Bildung, die 1997 als AG Ethnopädagogik gegründet wurde, habe ich in persönlicher Kommunikation mit der AG-Leiterin Veronika Ederer herausgefiltert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bereits einige Grundthesen der Arbeitsgruppe in ihrem Workshop-Abstract für die DGV-Tagung 2001 formuliert wurden. Thema und Aufgabe Ethnologischer Bildung ist demnach die Vermittlung interkultureller Kompetenzen, in der Annahme, deren Erwerb sei eine zentrale Qualifikation für die eigene ‚Einwanderungsgesellschaft‘ sowie für interkulturelle Kontakte (Unger-Heitsch 2001).

Grundsätzliches Anliegen der Arbeitsgruppe ist die Vermittlung von Ethnologie in sämtlichen Kontexten, sowohl in Bildungsinstitutionen als auch durch Medien, Projekte, Publikationen und Museen. Dabei ist die akademische Rücksprache mit universitären Einrichtungen von zentraler Bedeutung, um Theorie und Praxis zu verzahnen und damit beide Bereiche zu optimieren. Ethnologische Bildung sieht sich im Selbstverständnis der Arbeitsgruppe ferner als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel angesichts von Migration und kultureller Pluralität. Dementsprechend ist das ‚kulturell Fremde‘, das den ethnologischen Wissenschaftsbereich konstituiert, nicht mehr nur in der räumlichen Ferne anzutreffen, sondern Anlass dafür, in der eigenen Gesellschaft wissen-

schaftlich wie praktisch zu arbeiten. Ethnologische Expertise gilt folglich in der sogenannten ‚Einwanderungsgesellschaft‘ Deutschland als zunehmend gefragt. Für diesen Schritt von theoretisch orientierter universitärer Ausbildung in praktische Berufsfelder will die Arbeitsgruppe gleichermaßen eine Handreichung bieten (Ederer 2012).

Grundlagen und Konzepte des Vereins *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V.*

Der Verein *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V.* (kurz *ESE e.V.*) betreibt seit 1992 ethnologische Bildungsarbeit und konzentriert sich darauf, ethnologische Erkenntnisse für die Öffentlichkeit aufzuarbeiten. Damit möchte ESE zur interkulturellen Verständigung in einer zunehmend durch Globalisierung und Immigration geprägten Gesellschaft beitragen. Die Mitglieder des Vereins kommen vor allem aus den Bereichen Ethnologie, Pädagogik und Geographie; sie entwickeln neue Ansätze für die Wissensvermittlung in Bezug auf fremde Kulturen. Dabei bilden ethnologisch orientierte Forschungsaufenthalte die Grundlage für die Bildungsarbeit, denn dies soll den Projekten und deren Leitern die nötige Erfahrung und Authentizität verleihen. Gleichzeitig liegt die Herausforderung darin, die Forschungsergebnisse bzw. -erlebnisse für ein nicht-fachwissenschaftliches Publikum interessant und verständlich zu gestalten (ESE e.V. 2011a; ESE e.V. 2011b).

Die Mitglieder des Vereins haben in mehreren Publikationen ihre Ideen und Konzepte dargestellt⁴. Grundlegend ist zunächst die kritische Reflexion der eigenen, ethnozentrischen Perspektive. Ethnologisches Wissen scheint für dieses Vorhaben besonders geeignet, da es die eigene Weltanschauung als universalen Maßstab und als mögliche Quelle von Vorurteilen relativieren kann. Gerade deshalb müsse Ethnologische Bildung, wie sie ESE versteht, in unserer eigenen Gesellschaft ansetzen. Obwohl Ethnozentrismus keine spezifische Eigenart ‚westlicher‘ Kultur ist, stehen doch deren Akteure in einem besonderen kolonialistisch-imperialistischen Kontext. Kolonialismus ging im Allgemeinen nicht nur mit einer Legitimationspraxis der Überlegenheit einher, sondern inkludierte auch Bekehrungsversuche hin zur eigenen, vermeintlich besseren und ‚einzig wahren‘ Lebensweise. Diese historisch-sozialen Kontexte, die sich mit dem Stichwort Eurozentrismus umschreiben lassen, wirken bis in die Gegenwart hinein und sind somit eine mögliche Ursache für Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile in unserer Gesellschaft, denn „diese sehr subtile Verachtung und Verkennung des Fremden ist durchaus in der Mitte unserer Gesellschaft verbreitet, sie findet sich im Bildungssystem, in den Medien und in alltäglichen Gesprächen“ (Lütkes & Klüter 1995: 99; vgl. auch Lütkes & Klüter 1995: 10, 40).

Die Strategie von ESE versucht nun, an dieser Stelle anzusetzen: Erstens soll die eigene, ethnozentrisch geprägte Sichtweise bewusst gemacht werden. Zweitens soll Wissen über andere Völker vermittelt werden, um Missverständnisse und Vorurteile zu vermeiden. Dabei werden Lernprozesse angeregt, die Vorurteilen entgegenwirken und interkulturelle Kompetenz sowie Sensibilität für kulturelle Themen fördern. Zugleich gilt es, neue Perspektiven und Horizonte aufzuzeigen (Lütkes & Klüter 1995: 10; Gehling & Lütkes 2001: 181/182).

Die Relativierung des eigenen Weltbilds und somit die Überwindung von Ethnozentrismus, erscheint bei ESE, wie bereits bei den Kulturrelativisten, als Schlüssel zur Völ-

⁴ vgl. folgende Veröffentlichungen: Bertels, Eylert, Lütkes & de Vries 2004; Bertels & Eylert 2005; Bertels & de Vries 2009; Brünenberg & Eylert 2004; Lütkes 1998; Lütkes & Eylert 2001; uvm.

kerverständigung. Ethnozentrismus ist hierbei die sozial gebundene, kulturell produzierte und somit auch begrenzte Perspektive einer bestimmten Gruppe, aus der dann Fremdes beurteilt wird. Da unbewusst das eigenkulturelle Weltbild und dessen Werte und Vorstellungen der Wahrnehmung und Beurteilung anderer Kulturen zugrunde liegen, wirken anderskulturelle Handlungen außerhalb ihres Kontextes unverständlich und gar irrational. Sich dieser Prägung bewusst zu werden, ist demnach ein wichtiger Prozess für mögliches Fremdverstehen – denn die „eigene Art, die Welt zu sehen, ist jedoch immer nur *Interpretation* vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Vorstellungen, nicht aber eine objektive Sichtweise“ (Lütkes & Klüter 1995: 16 – Hervorhebung im Original).

Wertvorstellungen sind erlernt, sie werden innerhalb der eigenen Kultur tradiert und können daher meist von Außenstehenden nicht verstanden werden. Mithin erscheint uns unsere jeweilige Sichtweise so selbstverständlich, dass wir selbst in fremdkulturellen Kontexten die eigenen Maßstäbe und Begriffe benutzen. Dadurch erschließen sich oft wichtige Inhalte nicht, was den Zugang zu anderen Kulturen erschwert. Oberflächliche interkulturelle Kontakte führen daher häufig zu Missverständnissen – ESE sieht hier die Kompetenz von Ethnologen gefragt, denn es sei „wahrscheinlich, dass Ethnologen durch ihre Erfahrungen mit fremden Kulturen ihre Grenzen, ihre Unfähigkeit eher erkennen und daraus eine größere Vorsicht im Umgang mit Fremden entwickeln“ (Lütkes & Klüter 1995: 24). Auch hier spielt wieder die Anwendung von Kulturrelativismus eine Rolle. Urteile, Stereotypen, ‚Wahrheiten‘ sollen relativiert werden, indem man den Einfluss der eigenkulturellen Anschauungen auf solche Meinungen reflektiert und erkennt. ‚Absolute Wahrheit‘ wird dekonstruiert und in ihren subjektiven Kontext verwiesen; vielmehr kann man in ein und derselben Gesellschaft Meinungspluralismus und Wandelbarkeit vorfinden (Lütkes & Klüter 1995: 17, 20-23, 28).

Gerade der oben angesprochene Eurozentrismus ist ein weit verbreitetes Paradigma, das europäisch geprägte Kulturen der sogenannten ‚Dritten Welt‘ gegenüberstellt. Im ethno- und eurozentrischen Denken wird das Fremde nicht nur als grundlegend anders wahrgenommen, sondern tendenziell als dem Eigenen unterlegen aufgefasst. Diese Gegenüberstellung beinhaltet also gleichzeitig eine Hierarchisierung, bei der die ‚Dritte Welt‘ gegenüber der eigenen Kultur herabgestuft und als minderwertig betrachtet wird. Somit ist in der ‚westlichen‘ Industriekultur eine gänzlich eigene Werteskala entstanden, die sich vor allem an wirtschaftlicher Produktivität und ‚Entwicklung‘ ausrichtet und diese Forderungen unbesehen auf andere Kulturen überträgt. Dieses Schema macht deutlich, wie sehr die europäische Denkweise von evolutionistischen Ansätzen geprägt ist; denn obgleich der Evolutionismus in der Ethnologie keine valide These mehr darstellt, ist diese Auffassung im populären Kontext weiterhin allgemein gebräuchlich. Die einseitige Ausrichtung des Entwicklungsbegriffs in Bezug auf materielle Ausstattung sowie die von Ethnologen oft geschilderten Aneignungs- oder auch Ablehnungsprozesse werden hierbei nicht berücksichtigt (Lütkes & Klüter 1995: 31/32, 36; vgl. auch Platenkamp 2004).

Prozesse der sozialen Prägung und der Wertevermittlung finden mannigfaltig in unserer Gesellschaft statt. Insbesondere Schulen und andere Bildungsinstitutionen sind Sozialisationsinstanzen, bei denen meinungs- und wertebildende Prozesse angeregt werden. Schulische Richtlinien schreiben oft bereits Erziehung zur Toleranz sowie politische Bildung als Lernziel fest. Dies wird jedoch erst langsam in den entsprechenden Schulbüchern umgesetzt. Die einseitigen Arbeitstexte thematisieren kaum die vorhan-

denen komplexen Strukturen sowie die Eigenleistungen indigener Völker. Das stellt ein klares strukturelles Defizit im Bildungssystem dar, welches eventuell durch ethnologische Beiträge ausgeglichen werden kann. Ein wichtiger Aspekt wäre zum Beispiel eine zunehmend holistische Betrachtungsweise, die das Ineinandergreifen der einzelnen Bereiche schlüssig darlegt (Lütkes & Klüter 1995: 41-45, 64).

Im Gegenzug zum europäisch geprägten Entwicklungsparadigma schlägt ESE vor, andere Fragen ins Zentrum zu rücken, beispielsweise: Welche Ideale und Werte haben die ‚Einheimischen‘? Warum leben sie anders als wir? Halten sie das Leben in Europa für erstrebenswert? Dies sind im Endeffekt nicht nur holistisch ausgerichtete, sondern auch emisch inspirierte Fragen, die versuchen, die jeweilige Kultur aus sich selbst heraus zu ergründen. In seiner Bildungsarbeit strebt ESE ein Gegenbild im doppelten Sinne an. Einerseits soll ein Gegenbild zu Mainstream-Meinungen und Vorurteilen entstehen. Andererseits sollen die Teilnehmenden in der Bildungsarbeit den Spiegel vorgehalten bekommen und über Selbst- und Fremdbilder reflektieren, indem man den Blick Anderer auf die eigene Kultur kennenlernt. Dieses Schema des ‚verkehrten Blicks‘, der eine Art des Perspektivenwechsels darstellt, kann oft ein Schlüsselerlebnis in Projekten Ethnologischer Bildung sein (Lütkes & Klüter 1995: 60, 69; Gehling & Lütkes 2001: 184; vgl. auch Stuckenberger & Blanc 1999).

Im Mittelpunkt steht demzufolge nicht nur die Vermittlung ‚exotischen‘ Wissens, sondern ganz konkret die Änderung der persönlichen Einstellungen, hin zu einem offeneren Weltbild und einem breiteren Horizont. ESE schlägt für entsprechende Projekte ein Vorgehen in drei Schritten vor. Erstens, das Bewusstmachen der eigenen eingeschränkten Perspektive; dazu zählt das Erkennen der eigenen Voreingenommenheit sowie kritischer Medienkonsum. Zweitens, die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen; dazu gehört der Versuch, Denkweisen und Handlungen in den jeweiligen kulturellen Kontext einzubetten und nachzuvollziehen. Drittens, die Verantwortung unserer eigenen Gesellschaft; das heißt beispielsweise, Kapazitäten des Bildungssystems zur Vorurteilsbekämpfung zu nutzen und ethnozentrisch-evolutionistische Aussagen zu entlarven (Lütkes & Klüter 1995: 92–94).

Diese Vorgehensweise erwächst aus einem kritischen Kulturrelativismus, der Verhaltensweisen in ihrer Abhängigkeit von kulturellen Kontexten begreift und für diese Differenz Verständnis einfordert. Dabei gilt es, Sensibilität für unbekanntere interkulturelle Situationen zu vermitteln (Gehling & Lütkes 2001: 185).

3.2.2 Othering und Globalisierung als Kernpunkte Ethnologischer Bildung

Nach der Auseinandersetzung mit den Publikationen und Konzeptionen Ethnologischer Bildung wird ersichtlich, dass zwei ethnologische ‚Paradethemen‘ eine große Rolle in der Bildungsarbeit spielen. Das erste Thema ist die Beziehung zwischen Eigenem und Fremdem sowie die Vermittlung zwischen Selbst- und Fremdbild. Das zweite Thema ist der viel verwendete Begriff der Globalisierung sowie die Analyse globalisierender Tendenzen mit all ihren Auswirkungen. Beide Themen, Othering und Globalisierung, möchte ich im Folgenden aufgreifen und als Kernpunkte Ethnologischer Bildung weiter ausführen.

Othering

Bei der Vermittlung zwischen *Self* und *Other* sehen sich gerade Ethnologen in der Verantwortung, da sich die Ethnologie traditionell mit fremdkulturellen Phänomenen beschäftigt. Karl-Heinz Kohl nennt diese Grenze zwischen dem Eigenen und dem Anderen gar konstitutiv für das Fach, da sie den Fachbereich definiert. Aber auch mit den Schwierigkeiten bei solchen Abgrenzungs- und Begegnungsprozessen haben sich Ethnologen bereits intensiv auseinandergesetzt.

Die Ethnologie verweist auf die Gefahr, aus einer facettenreichen fremdkulturellen Begegnung ein polarisierendes und kontrastreiches Bild zu schaffen, in dem der Fremde fremder wird, als er ist. (Heidemann 2011: 23)

Nach Johannes Fabian, der diese Problematik 1983 erstmals thematisierte, wird für diese ‚künstliche Verfremdung‘ oft der Begriff *Othering* verwendet. Die indische Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak bediente sich in ihrer postkolonialen Theorie ebenfalls dieses Begriffs, um den Prozess zu beschreiben, durch den der imperiale, koloniale Diskurs ‚die Anderen‘ konstruiert und sogar ausschließt. Eine Selbstreflexion im Angesicht dieser theoretischen Debatte macht bewusst, wie umstritten Fremdrepräsentationen sein können. Die Grenze zwischen eigen und fremd ist nicht von Natur aus gegeben, sondern konstruiert und verhandelbar (Kohl 2000: 169/170; Heidemann 2011: 23, 119/120; vgl. Fabian 2002 [1983]; vgl. auch Barker 1985).

Die Debatte um Othering und die Berücksichtigung der Othering-Mechanismen im Forschungsprozess basiert auf der ethnologisch-kritischen Reflexion über Selbstbild und Fremdbild. Der ethnologische Ansatz geht davon aus, dass der Entwurf von ‚selbst‘ und ‚fremd‘ in einem dynamischen, wechselseitigen Aushandlungsprozess geschieht. Aufgrund dieses ständigen wechselseitigen Bezugs ist eine Einschätzung des ‚Fremden‘ unbedingt subjektiv und entspricht keinen ‚objektiven‘ Kriterien. Dabei geht es nicht nur um die eigene Perspektive auf das ‚Andere‘, sondern ebenso um die Perspektive Anderer auf das ‚Eigene‘: „Wir definieren uns immer im Verhältnis zu anderen – und umgekehrt“ (IKO 2011).

Othering beschreibt dabei den Prozess dieser Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘, der dazu dient, sich selbst abzugrenzen und zu definieren. Die Differenzierung vom ‚Anderen‘ und damit die Positionierung innerhalb des Umfelds soll die eigene ‚Normalität‘ bestätigen. In dieser Selbstbestätigung ist bereits eine Hierarchisierung angelegt. Die Klassifizierung als ‚fremd‘ kann einhergehen mit der Klassifizierung als ‚andersartig‘ oder gar ‚negativ‘. Durch die somit erfolgte Verzerrung und Stereotypisierung soll indirekt oder direkt die eigene Position als ‚positiv‘ und ‚richtig‘ hervorgehoben werden. Othering ist Vergleich und Distanzierung zugleich; es ist daher keine neutrale Beschäftigung mit dem ‚Fremden‘, sondern eine zusätzliche und explizite ‚Veränderung‘ des ‚Anderen‘ (Schönhuth 2005: 172/173; vgl. auch Hallam & Street 2000).

Wie bereits angedeutet, nimmt Othering eine ambivalente Rolle im wissenschaftlichen Diskurs ein. Obwohl Othering hierarchisiert und ‚verfremdet‘, dient es gleichzeitig dem eigenen Identifikationsprozess und ist somit fast unerlässlich. Othering-Prozesse können also nicht allgemein als negativ bezeichnet werden.

Was aber ist die besondere Rolle der Ethnologie bei der Reflexion von Othering-Prozessen? Wenn als ‚fremd‘ alle anderen Lebensweisen gelten, so bedingt die Untersuchung des Fremden letztendlich auch eine Rückkopplung auf das Eigene. Dieser Ver-

such, das eigentlich Bekannte des Eigenen zu verstehen, verdeutlicht den dahinter stehenden Mechanismus: „Sichtweisen des Fremden verdeutlichen Sichtweisen des Eigenen“ (Fischer 2006: 24). Die Ethnologie nutzt so die Gegenüberstellung mit dem ‚Fremden‘ zur Relativierung des eigenkulturellen Kontextes, der normalerweise vertraut und selbstverständlich erscheint. Dabei soll nicht nur eine Erläuterung und ‚Übersetzung‘ des Unbekannten und Unverständlichen erfolgen, sondern es können ebenso andere Lebenskontexte, Realitäten, Ansichten und Alternativen deutlich aufgezeigt werden. In diesem Vermittlungs-, Erklärungs-, ja Bildungskontext ist das Anliegen Ethnologischer Bildung erkennbar, in ihrer pädagogischen Tätigkeit das ethnologische ‚Problem der Praxis‘ anzugehen.

Globalisierung

Globalisierung wird allgemein definiert als Tendenz zu zunehmenden und übergreifenden weltweiten, internationalen Verbindungen in wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Bereichen. Dies beinhaltet beispielsweise in wirtschaftlicher Hinsicht die Herausbildung transnationaler Konzerne, das Verfestigen des internationalen Handels und die Verbreitung bestimmter ökonomischer Konzepte oder Methoden. In soziokultureller Hinsicht lassen sich globale Migrationsbewegungen, Kommunikationsmittel sowie kulturelle Adaption und Aneignung als Beispiele für die Globalisierung heranziehen (Barnard & Spencer 2007: 607; vgl. auch Beck 2007).

Globalisierung bedeutet darüber hinaus eine ‚komplexe Verbundenheit‘ (*complex connectivity*), die sich in der weltweiten Verkettung ökonomischer, politischer, sozialer und kultureller Aktivitäten ausdrückt. Wachsende Interdependenzen und Verknüpfungen werden dabei nicht nur häufiger, sondern vor allem intensiver und komplexer: „Das Netz aus Beziehungsfäden, das früher an die soziale, räumliche und kulturelle Entstehung von Gruppenidentitäten geknüpft war, wird heute für immer mehr Menschen weiträumiger, ortsunabhängiger und vielschichtiger“ (Schönhuth 2005: 7, 79; vgl. auch Tomlinson 1999 nach Schönhuth 2005: 79).

Der ethnologische Fokus liegt dabei auf der zwischenmenschlichen, kulturellen Ebene der Globalisierung. Diese ‚kulturelle Globalisierung‘ steht oft im Mittelpunkt öffentlicher Debatten und wissenschaftlicher Studien, die sich mit den wechselseitigen Einflüssen kultureller Vorstellungen und der globalen Verflechtung von Identitäten auseinandersetzen. Ethnologische Ansätze zur Globalisierung legen daher einen besonderen Fokus auf den menschlichen Umgang mit dieser globalen Komplexität. So stellt Arjun Appadurai in seiner grundlegenden Globalisierungsthese den Prozess der Globalisierung als Dynamik dar, die Grenzen überwindet oder zunehmend durchlässig macht. Außerdem werden Kulturen und Menschen in diesem Zusammenhang nicht nur als Betroffene der Globalisierung betrachtet; vielmehr nimmt sich die ethnologische Betrachtungsweise der Frage an, wie einzelne Menschen und kulturelle Gruppen mit dem globalen Wandel umgehen und globale Prozesse reflektieren. Globalisierung ist dann kein übergeordneter, fast übernatürlicher Prozess, sondern wird auf der kulturellen Alltagsebene betrachtet, auf der sich Menschen als Teil von etwas Globalem fühlen oder sich Globalisierungserscheinungen kulturell aneignen (Appadurai 1996 nach Moosmüller 2009: 25; vgl. auch Schönhuth 2005: 79; vgl. auch Breidenbach & Zukrigl 1998).

Bei der Betrachtung kultureller Prozesse gilt es außerdem, von vereinfachenden Konzepten abzusehen und vielmehr die immanente Dialektik mit ihren vielfältigen Ausdrucksformen anzuerkennen:

Aus kultureller Perspektive erweist sich Globalisierung als ein hochgradig dialektischer Prozess. Homogenisierung und Ausdifferenzierung, Konflikt und kulturelle Vermischung, Globalisierung und Lokalisierung stellen keine einander ausschließenden Entwicklungen dar, sondern bedingen sich gegenseitig. (Breidenbach & Zukrigl 2002: 19)

In der Debatte, insbesondere um kulturelle Globalisierung, muss jedoch beachtet werden, dass diese Verflechtungen nicht zwischen zuvor statischen und isolierten Kulturen geschehen, sondern dass bereits Kontakte verschiedenster Art stattgefunden haben. ‚Authentische‘ Kulturen sind somit immer

eine Fiktion, da Kulturen nie in ‚Reinform‘ existieren, nicht statisch und homogen sind und immer aus der Begegnung und dem Austausch mit anderen Kulturen, dem gegenseitigen Aufnehmen und Abgrenzen entstehen. Kulturen sind Produkt von Beziehungen und Durchquerungen und entwickeln sich erst im Kontakt mit dem Fremden, Anderen. (Wagner 2002: 11)

In diesem Sinne wurde auch das lange verwendete Konzept der Hybridisierung, d.h. das ‚Vermischen‘ von Kulturen und kulturellen Einflüssen, durch das Konzept der Transkulturalität ersetzt. Den Begriff Transkulturalität prägte Fernando Ortiz 1940; Wolfgang Welsch griff dies in den 1990er Jahren auf⁵, als Reaktion auf die überholte, nationalistisch geprägte Vorstellung von kulturellen Einheiten. Eine solche Definition von Kultur steht dem Begriff ‚Nation‘ nahe und entspricht dem Geist der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, so wie es auch Samuel von Pufendorf und Johann Gottfried Herder formuliert haben. Dabei werden klare Grenzen zwischen einzelnen Kulturen gezogen – gleichsam den Konzepten von Volk oder Nation –, sodass den jeweiligen Gesellschaften eine Homogenität und Einheit im biologischen, ethnischen, historischen, politischen, linguistischen sowie moralischen Sinne zugesprochen wird. Diese Separiertheit ist nicht erst seit der Globalisierung aufgehoben, sondern die Kritik an isolierten, feststehenden ‚Kulturkugeln‘ manifestiert sich im aktuellen ethnologischen Kulturbegriff. Der transkulturelle Ansatz betont im globalen Zeitalter überdies die Ausdifferenzierung innerhalb lokaler Gruppen, zunehmende interkulturelle Kontakte sowie mediale Einflüsse. Anstelle des Kugelmodells, das interne Homogenität und externe Abgrenzung (bis hin zu Fremdenfeindlichkeit) verlangt, müssen Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur gedacht werden. Die Kategorien von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ werden aufgelöst; anstatt „der separierten Einzelkulturen von einst ist eine interdependente Globalkultur entstanden, die sämtliche Nationalkulturen verbindet und bis in Einzelheiten hinein durchdringt“ (Welsch 2002; vgl. auch Schön-

⁵ „'Transkulturalität' will, dem Doppelsinn des lateinischen trans- entsprechend, darauf hinweisen, dass die heutige Verfassung der Kulturen jenseits der alten (der vermeintlich kugelhaften) Verfassung liegt und dass dies eben insofern der Fall ist, als die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind. Es geht mir um ein Kulturkonzept, das auf die Verhältnisse des 21. Jh. zugeschnitten ist. Das neue Leitbild sollte nicht das von Kugeln, sondern das von Geflechten sein.“ (Welsch 2009: 3)

huth 2005: 205; vgl. auch Schmalenstroer 2011). Trotz dieser globalen Vernetzung und der dadurch entstehenden ‚Entgrenzung‘ dürfen Rückbezüge und Gebundenheiten nicht ignoriert werden. So ist der Bezug auf den eigenen Herkunfts- oder Lebensraum immer noch valide und es bestehen weiterhin Grenzen verschiedenster Art, sodass kaum von einer umfassenden ‚Entgrenzung‘ gesprochen werden kann (Schönhuth 2005: 206; vgl. auch Breidenbach & Zukrigl 1998).

Hier können ethnologische Beiträge zur Debatte rund um Globalisierung besonders hilfreich sein. So betont die Ethnologie das ‚sowohl-als-auch‘ der Globalisierung, das einerseits Standardisierung und Angleichung, andererseits genauso Glokalisierung und Aneignung umfasst. In diesem Sinne verstehen die Kulturwissenschaften Globalkultur als weltweiten Referenzrahmen, als System und als „Fundus für die unterschiedlichsten Strategien der Aneignung, des Widerstandes oder der Interpretation sowie [als] Diskussionsforum für die Thematisierung von Unterschieden oder das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten“ (Schönhuth 2005: 8). Insofern sind die Auswirkungen globaler Prozesse nicht unausweichlich, sondern präsentieren sich als Arenen der Aushandlung verschiedener Identitätsfacetten.

Der ethnologische Ansatz der Glokalisierung, geprägt von Roland Robertson in den 1990er Jahren, steuert dabei wertvolle neue Ansichten zum interdisziplinären Diskurs bei und lenkt das Augenmerk auf die Doppelseitigkeit der Globalisierung. Dabei wird die Gleichzeitigkeit von Differenzialisierung und Identifizierung betont, die globale Prozesse ebenso wie eine Bekräftigung des Partikularen hervorbringt und zulässt. Globalisierung wird in diesem Kontext vielmehr als ‚Referenzkultur‘ gedacht, die partiell lokale Konzepte beeinflusst, aber nicht zwangsläufig ersetzt. Stattdessen entstehen durch diese ‚Globalkultur‘ auch neue Konzepte. So können sich Akteure in Glokalisierungsprozessen bewusst von lokalen wie globalen Konzepten abgrenzen, indem sie sich Elemente beider Kontexte aneignen (Schönhuth 2005: 81/82, 221; Robertson 1998; vgl. auch Robertson 1992).

Globalisierung ist als Prozess nicht zwangsweise problematisch, jedoch müssen wir uns der dadurch veränderten Gegebenheiten bewusst sein. Denn mit Globalisierung geht ein Wandel einher, der beispielsweise das Selbstbild und mögliche Lebenswege erweitert. Dadurch wird im Idealfall ein Lernprozess zur Bewusstseinsveränderung angestoßen, der die Politisierung kultureller Unterschiede vermeidet. Die allgegenwärtigen ethnozentrischen, monokausalen, unilinearen Sichtweisen sind an dieser Stelle weder gültig noch brauchbar. Vielmehr gilt es, kulturelle Diversität positiv zu nutzen, um kreative, breit gefasste Alternativen für die Lebensgestaltung und den Umgang mit Globalisierung kennenzulernen (Lütkes 1998: 197; Albrow 1996 nach Moosmüller 2009: 26).

Der ethnologische Blick

Die spezifisch ethnologische Erfahrung nimmt bei Globalisierungsfragen eine zentrale Rolle ein, denn durch die Arbeit mit ethnologischen Forschungsmethoden und die Auseinandersetzung mit ethnologischen Theorien wird ein spezieller Blickwinkel geschult und ein bestimmtes Verständnis aufgebaut – der ethnologische Blick. Dieser ethnologische Blick ist bestimmend für die heutige Ethnologie in ihrer Herangehensweise und Selbstdefinition. So bezieht sich die Ethnologie des 21. Jahrhunderts nicht so sehr auf spezifische Orte oder Themen, sondern positioniert sich innerhalb der akademischen Disziplinen vielmehr durch ihre spezielle Betrachtungsweise. Dazu zählen neben dem ethnologischen Theorie-Bezug und Methoden-Repertoire bestimmte Frage-

stellungen und Fokussierungen. In diesem Erkenntnisprozess findet ein Perspektivenwechsel statt, der kulturelle Grenzen überwindet:

Der ethnologische Blick ist kulturrelativistisch, fremdkulturell informiert und auf die Sinnstiftung im Handlungsprozess gerichtet. [...] Durch die kulturübergreifende Betrachtung werden die eigenen Vorstellungen in Frage gestellt. (Heidemann 2011: 11)

3.2.3 Engaged Anthropology in Education

Der spezifisch ethnologische Blick ist ein zentraler Bezugspunkt für die Bildungsethnologie. Zugleich ist die ethnologische Bildungsarbeit ein öffentlich relevantes Thema, das sich innerhalb der Gesellschaft positionieren muss. Obwohl bereits zahlreiche ethnologische Beiträge zum Thema ‚Bildung‘ entstanden sind, scheinen diese Beiträge nicht in der Mitte der Gesellschaft anzukommen. Bildungsethnologische Anregungen verhallen außerhalb der akademischen Kreise meist ungehört. Dabei gilt es gerade in der Bildungsethnologie als essentiell, Sozialkritik zu üben und dabei aber sowohl Akademie als auch Öffentlichkeit anzusprechen. Dieses Dilemma hat sich ein spezieller Zweig der Bildungsethnologie angenommen, der sich *Engaged Anthropology in Education* nennt und für eine engagierte und öffentlichkeitswirksame Bildungsethnologie eintritt. Denn eine bildungsethnologisch fundierte Gesellschaftskritik beeinflusst und verbessert Bildungspolitik auf allen Ebenen (González 2010: S253, S257).

Für meine Fragestellung ist insbesondere das Konzept der *Engaged Anthropology in Education* mit seinen verschiedenen Facetten relevant, das ethnologische Forschung, Theorien der Bildungsethnologie, Anwendung der Erkenntnisse sowie Gesellschaftsveränderung miteinander verknüpft. Das Konzept umfasst demnach gleich mehrere umstrittene Ansätze der Ethnologie, wie Angewandtheit oder *advocacy*. Auch die Verbindung zu öffentlichen Diskursen oder gar konkreten politischen Prozessen entspricht sicherlich nicht der allgemeinen Auffassung im ethnologischen Elfenbeinturm. Bei der ‚engagierten Bildungsethnologie‘ wird die ethnologische Perspektive auf Bildungsprozesse als wertvoll für die gesamte Gesellschaft betrachtet. Ethnologische Erkenntnisse gelten dabei als etwas, von dem alle Beteiligten profitieren – seien es Bildungsinstitutionen, einzelne Gemeinden oder die Ethnologie selbst. Durch ethnologisches Engagement können konstruktive Veränderungen langfristig implementiert werden, beispielsweise hinsichtlich Bildungschancen und Wissensfreiheit (Hymes 1996: 17–19).

Diese Denkweise entspricht gewissermaßen einer ‚*anthropological perspective*‘, wie sie auch Antweiler angedeutet hat. Ethnologen, die eine Gesellschaftskritik formulieren und zu einer Verbesserung beitragen wollen, müssen die Trennung überbrücken zwischen Erforschung und Anwendung, zwischen Theorie und kritischem Engagement. Die Bildungsethnologin Norma González hält es daher für unabdingbar, Verantwortung zu übernehmen für die realen Auswirkungen ethnologischen Theoretisierens und Praktizierens (González 2010: S256).

3.3 BILDUNGSETHNOLOGISCHE ANREGUNGEN

Nach der Analyse von bildungsethnologischer Theorie und Praxis soll gezeigt werden, welche Anregungen der ethnologischen Bildungsarbeit für meine Fragestellung fruchtbar sein können. Zuvorderst halte ich es für ausschlaggebend, dass ethnologische Bildungsarbeit nicht nur über fremdkulturelle Lebensweisen und Weltbilder berichtet, sondern zugleich interkulturelle Kompetenz fördert. Projektarbeit mit bildungsethnologischen Materialien und Methoden kann somit einen Eindruck von kultureller Komplexität vermitteln, einen Umgang mit Diversität und Pluralität aufzeigen sowie einen Perspektivenwechsel als Erfahrung des ethnologisch fundierten Lernens ermöglichen (Ederer 2007).

Eine derart ausgerichtete ethnologische Bildungsarbeit reflektiert die Konturen, Beziehungen und Verortungen von Kultur. Mit dieser Multi-Perspektivität vermittelt die Bildungsethnologie auch *multi-sites* in Anlehnung an George Marcus:

any ethnography of a cultural formation in the world system is also an ethnography of the system, and therefore cannot be understood only in terms of the conventional single-site mise-en-scene of ethnographic research. (Marcus 1998: 83)

In Analogie zur Erstellung von Ethnographien ist der Ansatz ethnologischer Bildungsarbeit nicht allumfassend, sondern punktuell. Ethnologische Bildung hat mehrere Ansatzpunkte und will zugleich Vieldeutigkeit aufzeigen sowie eine multiperspektivische Betrachtung initiieren. In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Weltbild und Werthehorizont, die durch den Perspektivenwechsel erfolgt, wird implizit die Pluralität von Lebenswelten und Kulturen erfasst. Diese unterbewusste Horizonterweiterung wird um eine aktive kognitive Erfassung der vermeintlichen Dichotomie ergänzt; dieser Erkenntnisprozess umfasst nicht nur Wissen, sondern vor allem Reflexion. Woher kommt mein Bild vom ‚Anderen‘? Was sagt das über mich selbst und meine Kultur aus (Ederer 2007; Ederer & Klocke-Daffa 2009)?

Diese kritische Reflexion über das Selbst und über die Gesellschaft, über kulturelle Differenz, über transportierte Bilder und konstruierte Gegensätze, ist Fähigkeit und Geisteshaltung zugleich. Meiner Meinung nach ist daher die Kombination von direkt erfahrbarem Perspektivenwechsel und kritischer Reflexion das Herzstück und Alleinstellungsmerkmal Ethnologischer Bildung.

4. ‚ENTWICKLUNGSHILFE DAHEIM‘: DAS KONZEPT DES GLOBALEN LERNENS

„Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.“

Herbert Spencer

Globales Lernen – eine Annäherung

Globales Lernen wird manchmal lapidar als ‚Entwicklungshilfe daheim‘ bezeichnet. Denn im Gegensatz zur Entwicklungszusammenarbeit richtet Globales Lernen den Fokus ‚nach innen‘, also in die eigene Gesellschaft, und gilt damit in der Tat als entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Dabei ist Globales Lernen ein durchaus anwendungsorientiertes Konzept, das gleichzeitig den Dialog zwischen Praxis und Forschung sucht.

Was aber sind die Inhalte Globalen Lernens, was soll vermittelt werden? In einer kurzen Definition lässt sich festhalten: Globales Lernen versteht sich als pädagogisch-didaktische Antwort auf Globalisierungsprozesse. Dieses Selbstverständnis umfasst nicht nur globalpolitische Themen, sondern vor allem die Vermittlung von global ausgerichteten Denkweisen und Verhaltensweisen. Das bedeutet beispielsweise die Fähigkeit, in Hinblick auf globale Prozesse zu handeln und globale Strukturen bei Entscheidungen mitzudenken. Globales Lernen ist somit eine Form Globalpolitischer Bildungsarbeit, die die globale Perspektive im Denken, Fühlen, Urteilen und Handeln verankern möchte. Weltoffenheit und Reflexion sind dabei wichtige Begriffe.

Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt. (Euro-parat - Nord-Süd-Zentrum 2002)

Fokus nach innen

Warum aber liegt der Fokus bei Globalem Lernen auf der eigenen Gesellschaft? Warum engagiert sie sich trotz ihrer angestrebten Globalität nicht in der klassischen Entwicklungszusammenarbeit? Was bewirkt Globales Lernen im Inland, im ‚Westen‘, im ‚globalen Norden‘?

Dieses Ansetzen bei sich selbst und bei der eigenen Gesellschaft kann ethnologisch untermauert werden. So will der weltoffene, emanzipatorische Ansatz Globalen Lernens vor allem dem Eurozentrismus der ‚westlichen Welt‘ gegensteuern, denn im Sinne Globalen Lernens ist eine breitere Perspektive auf globale Prozesse unabdingbar. Auch der Ethnologe Karl-Heinz Kohl weist auf die Spezifika des Eurozentrismus hin, der sich von anderen Ethnozentrismen unterscheidet. Ethnozentrismus ist den meisten soziokulturellen Gruppen zu Eigen. Er legt die eigene Kultur als universellen Maßstab an und zeigt Desinteresse und Herablassung gegenüber anderen Kulturen. Der Eurozentrismus hingegen steht für ein gesamt-europäisches Bewusstsein, entstanden aus der Aufklärung. Die Aufklärung wiederum benutzte fremde Kulturen als Spiegelbild der eigenen Gesellschaft sowie als Vergleichsposten für gesellschaftlich vermittelte Strukturen und festigte somit die eigenkulturelle Position (Kohl 1987: 124–126 nach Saalman 2005: 111; vgl. auch Schönhuth 2005: 67).

Das Ansetzen bei der eigenen Gesellschaft entspringt folglich der Absicht, sowohl dem Eurozentrismus eine alternative Ansicht entgegenzustellen, als auch den vom Norden dominierten Globalisierungsdiskurs mitzugestalten. Für diese kritische Mitgestaltung im Norden ist es vor allem nötig, das eigene ‚Wissen‘ und die Wissensproduktion in Frage zu stellen. Ebenso werden die eigenen Handlungskompetenzen thematisiert. Dabei müssen für ein Verständnis globaler Verhältnisse die Strukturen und die Geschichte von Rassismus und Kolonialismus einbezogen werden. Im Paradigma des Globalen mit seinen vielfältigen Verknüpfungen hat individuelles Handeln globale Auswirkungen. Daher setzt die Bildungsarbeit Globalen Lernens im handlungsmächtigen Norden an und versucht positive Veränderungsprozesse voranzubringen. Das beinhaltet die kritische Beschäftigung mit dem ‚westlichen‘ kolonialistischen Erbe, die Reflexion von Begriffen wie ‚Fortschritt‘ oder ‚Entwicklung‘ sowie das Infragestellen des Wissens- und Wertemonopols, das der Norden für sich beansprucht.

Nord-Süd-Beziehungen verlaufen asymmetrisch. Das Globale ist kein Raum von Gleichen, sondern durchzogen von Herrschaftsverhältnissen, die sich maßgeblich aus dem europäischen Kolonialismus ableiten. [...] Nicht das vermeintliche Defizit der ‚Anderen‘, sondern die eigenen Einstellungen und Interessen müssen kritisch betrachtet werden. (Danielzik & Flechtker 2012: D8-D10)

Auf dem Weg zur *Global Citizenship*

Statt einer eurozentrischen Perspektive wird im Globalen Lernen also explizit die Pluralität von Wissen und Werten vermittelt. Danielzik/Flechtker bringen diese Methode mit dem Ansatz der *Critical Global Citizenship Education* in Verbindung, die vorherrschende Mechanismen der Wissensproduktion entkräften möchte. Diese ‚globale Bürgerschaft‘ (*global citizenship*) kann tatsächlich als Prinzip des Globalen Lernens bezeichnet werden. Diese globalpolitische Identität fördert grundsätzliches Verständnis von globalen kausalen Zusammenhängen genauso wie persönliches Engagement (Danielzik & Flechtker 2012: D10; vgl. auch Noddings 2004).

So konzentriert sich Globales Lernen auf Wissensvermittlung rund um Globalisierung und deren Auswirkungen sowie auf die Analyse der weltweiten gegenseitigen Abhängigkeiten. Der dabei angestrebte Lernprozess ist in seiner Vermittlung von Globalkompetenz transformativ und hat somit das Potential, ‚globale Bürgerschaft‘ umzusetzen. Oft wird dem Konzept Globalen Lernens zugesprochen, einen Paradigmenwechsel einleiten zu können. Das Aufzeigen neuer, vielfältiger Perspektiven und die vermittelte Zukunftsfähigkeit verhelfen zu Wissen, Problembewusstsein und vor allem zur Bereitschaft, eigene Einstellungen zu ändern. Diese Kombination impliziert informiertes Handeln und kann somit ein entscheidender Beitrag zu einem Paradigmenwechsel sein (InWEnt & BMZ 2007: 7–11; vgl. auch InWEnt 2009).

4.1 KONTEXT UND INHALTE VON GLOBALEM LERNEN

Nachdem ich bereits einige Grundlagen Globalen Lernens aufgeführt habe, möchte ich an dieser Stelle für die weitere Kontextualisierung eine kurze Begriffsklärung vornehmen, Parallelkonzepte erläutern und diese in Verbindung zueinander setzen.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein weit verbreiteter Begriff, der vor allem von staatlichen Organisationen oder im Umwelt-Kontext verwendet wird. ‚Nachhaltigkeit‘ bedeutet hier aber nicht nur Ökologie, sondern auch Wirtschaft und Gesellschaft. BNE soll Prinzipien vermitteln, die ‚nachhaltige Entwicklung‘ fördern und dadurch zum individuellen Umgang mit Globalisierung befähigen (GIZ 2011: 1; Riß & Overwien 2011: 209).

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit / Globale Bildungsarbeit

Die Bezeichnung *Entwicklungspolitische Bildungsarbeit* stellt die Bildungsarbeit in einen expliziten entwicklungspolitischen Kontext und wird daher z.B. von Organisationen verwendet, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind. In Anlehnung an diesen Begriff entstand der Terminus *Globale Bildungsarbeit*, der das ‚Entwicklungsparadigma‘ durch die Betonung des Globalen ersetzt. Daraus abgeleitet ergibt sich wiederum der Begriff *Globalpolitische Bildungsarbeit*, der bislang noch wenig aufgegriffen wird. Diese kleine Veränderung möchte deutlich machen, dass es sich nicht um Bildungsarbeit handelt, die weltweit stattfindet, sondern um Bildungsarbeit, die globale Strukturen thematisiert und globalpolitische Themen aufgreift.

Die Grenzen zwischen Globalem Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Entwicklungspolitischer / Globaler / Globalpolitischer Bildungsarbeit sind fließend und werden unterschiedlich definiert. Oft wird das eine als Bestandteil des anderen gesehen, oft werden diese Begriffe aber auch synonym verwendet. In dieser Arbeit beziehe ich mich auf den Begriff Globales Lernen, da dieser am weitesten verbreitet scheint und ich dessen Konzepte als Ausgangspunkt für allgemeine Erläuterungen gewählt habe. Außerdem finde ich die Bezeichnung treffend gewählt, da der globalpolitische Bezug angesprochen wird. Gleichzeitig treten aber aufgrund unterschiedlich verwendeter Begrifflichkeiten selbst unter Bildungsethologen und Pädagogen Missverständnisse auf. Insofern bevorzuge ich den Begriff *Globalpolitische Bildungsarbeit*, um mich erstens vom Entwicklungsbegriff zu distanzieren und zweitens deutlich zu machen, dass es sich um Bildungsarbeit mit globalpolitischem Schwerpunkt handelt (und nicht etwa um die Untersuchung von Lernprozessen weltweit). Im Folgenden betrachte ich Globales Lernen als ein spezifisches Teilkonzept Globalpolitischer Bildungsarbeit. Diese Definitionen sind aber Entscheidungen, die von jeder Organisation und jedem Forscher oder Bildungsreferenten in Abgrenzung und Verbindung zu bereits vorhandenen Konzepten und Begriffen getroffen werden. In anderen Veröffentlichungen werden dementsprechend andere Termini gewählt bzw. anders definiert (vgl. auch Nestvogel 2004). Die Verbreitung dieser und ähnlicher Konzepte wird in den letzten Jahren unterstützt durch die aktuelle UN-Dekade *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (2005-2014), die den Zugang zu Bildung für alle Menschen ermöglichen soll. Dabei steht die Aneignung

nachhaltiger Verhaltensweisen und die damit einhergehende Vermittlung von Wissen und Werten für eine positive Gesellschaftsveränderung im Vordergrund. Für den Kontext Globalen Lernens besonders relevant ist die dadurch angestrebte Integration und Implementierung einer globalpolitischen, nachhaltigen Bildungsarbeit in nationalen Bildungssystemen (GIZ 2011: 1/2).

4.1.1 Im Geiste Humboldts

Die Entstehung von Globalem Lernen ist wie jede geistige Strömung in einem bestimmten zeitlichen Kontext verortet. Seit den frühen 1990er Jahren ist der Begriff *Globales Lernen* in Deutschland verbreitet; das Konzept entstammt jedoch verschiedenen pädagogischen Ansätzen der Nachkriegszeit. Der Begriff selbst ist angelehnt an die Bezeichnung *global learning* (mittlerweile auch *global education*), die im nordamerikanischen Raum ab den 1950er Jahren für Globalpolitische Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens verwendet wurde (Scheunpflug & Schröck 2000: 11/12).

Explizit stützt sich Globales Lernen auf das Humboldt'sche Bildungskonzept, das Bildungsprozesse als Selbsterfahrung und Selbstentfaltung begreift. Dabei ist der Begriff der Emanzipation zentral, der in diesem Kontext als ‚aktive Selbstbefreiung‘ und ‚Selbstaufklärung‘ aufgefasst wird. Damit ist gemeint, dass Bildung ‚emanzipiert‘, also von innerlichen wie äußerlichen Hindernissen befreit, welche die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten verhindern. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) stand mit diesem Emanzipationsgedanken in der Tradition Immanuel Kants, der die Aufklärung als das Ende der Unmündigkeit ansah und dafür Horaz' Ausdruck *sapere aude* aufgriff. Der Emanzipation durch Erziehung und Bildung nahm sich anschließend die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft an, die dabei das Selbst in Relation zum Umfeld betrachtete. Elemente dieser emanzipatorischen Bildung sind beispielsweise Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität, Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung (Hufer 2011: 16/17).

Die *Befreiungspädagogik* der 1970er Jahre sah ihre Rolle ähnlich emanzipatorisch, jedoch ging ihr Ansatz über den bürgerlichen Bildungsbegriff der Aufklärung hinaus. Befreiungspädagogische Ansätze berücksichtigen Aspekte von Bildung, die der europäisch geprägte Bildungsbegriff aufgrund seiner begrenzten Perspektive nicht erfassen kann. Dieser außereuropäische Blick auf Bildungsprozesse findet sich beispielsweise auch in der befreiungspädagogischen Theorie des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1997). Eine solche emanzipatorische Bildungsarbeit beinhaltet im Grunde genommen bereits die Auseinandersetzung mit Perspektivität. Dabei findet eine Bewusstseinsbildung bezüglich der in der Sozialisation verhandelten gesellschaftlichen Prinzipien und den damit verbundenen Ausformungen von Mentalität und Habitus statt. Bildung gilt in diesem Kontext als ‚selbstermächtigende Bewusstwerdung‘ über die eigene Eingebundenheit. Darüber hinaus regt Bildung Emanzipation an, im Sinne einer Auseinandersetzung mit der eigenen Vorprägung und einer distanzierten Betrachtung von sozialisierten Denkweisen (Bernhard 2011: 91–96).

Der inhaltliche Gehalt von Bildung ist dabei essentielle Bedingung für die Befreiung und Mündigkeit des Menschen. So soll sich, wie bereits von Humboldt dargelegt, der Mensch um seiner selbst willen bilden und entfalten – nicht aufgrund eines gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Nutzens. An dieser Stelle wird deutlich, dass Kompetenzen unterschiedlich definiert sein können; im Globalen Lernen dient der Kompe-

tenzerwerb nicht dem Lebenslauf, sondern der individuellen Persönlichkeit. Diese Mündigkeit beinhaltet eine ‚Selbstbefähigung‘ zur kritischen Reflexion von Gesellschaft und Ideologie, außerdem ein globales Bewusstsein, welches das Selbst in Bezug zur Welt setzt. Offene, selbstbestimmte Bildungsprozesse sind somit eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und mit den Anderen. Bildung wird als Instrument für eine ‚emanzipative Gesellschaftsveränderung‘ gesehen, da sie kritisches Bewusstsein schärfen kann. Die Erkenntnis der eigenen Handlungsmacht relativiert die Schicksalhaftigkeit von Tradition und Habitus (Bernhard 2011: 97–99; vgl. auch Kock 2006).

In diesem Sinne formuliert Globales Lernen seinen Bildungsansatz aus einer persönlichkeitsbildenden und globalen Perspektive, wie sie Humboldt und die moderne Befreiungspädagogik dargelegt haben:

Bildung ist in erster Linie der Entfaltung der Persönlichkeit und der Kompetenzen des Menschen verpflichtet. [...] Globales Lernen möchte dementsprechend durch die Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Weltentwicklung zu leisten. (InWEnt & BMZ 2007: 7/8; vgl. auch Seitz 2002)

Als frühester Bezugsrahmen für Globales Lernen kann die *Entwicklungspolitische Bildung* und *Dritte-Welt-Pädagogik* der späten 1950er Jahre gelten. Diese zielte auf eine entwicklungspolitische Sensibilisierung und auf Empathie mit ‚notleidenden Völkern‘. Im Zuge der Entkolonialisierung rückten weitere entwicklungspolitische Themen in den Fokus pädagogischer Bemühungen und um 1968 erfolgte eine Politisierung der Debatte, in der zunehmend ideologiekritische Äußerungen Zuspruch fanden. Thematisiert wurden die Abhängigkeiten in internationalen Handelsstrukturen; anstatt der Anpassung von Individuen an die Interessen des herrschenden Systems galt nun das Paradigma der Selbstaufklärung. Erst in den 1980er Jahren, nach der Herausbildung einer expliziten *Entwicklungspädagogik*, fand der Kulturbegriff Eingang in die Konzepte. Der globale Süden wurde zunehmend als Kommunikationspartner gesehen, mit dem man in einen gleichberechtigten Dialog treten müsse. Alfred K. Treml trug zur kritischen Betrachtung und Dekonstruktion des Entwicklungsbegriffs bei. Er prägte den Begriff ‚weltbürgerliche Erziehung‘ als Ausdruck seines Bildungsverständnisses. Bildung sollte zum ‚Weltbürgertum‘ befähigen und sich folglich mit globalen Prozessen auseinandersetzen. ‚Weltbürgertum‘ wäre dabei auch eine Konsequenz der Globalisierung, sodass Individuen ihr Leben nicht mehr nur nationalstaatlich ausrichten, sondern sich zwangsläufig mit der ‚nahen Fremde‘ beschäftigen müssten (Scheunpflug & Schröck 2000: 11–15; InWEnt & BMZ 2007: 8; vgl. auch Forghani 2001).

Die Integration des Kulturbegriffs in die Debatte sowie die Bekenntnis zum ‚Einwanderungsland Deutschland‘, mündeten im Ansatz der *Interkulturellen Pädagogik*, die wiederum das Thema Macht in Bildungsprozessen aufgriff und die Strukturen der Dominanzkultur analysierte. Die aufkommende *Friedenspädagogik* verwies auf differenzierte Wahrnehmung und den Umgang mit kulturellen Konstruktionen. Schließlich setzte die *Ökologische Bildung* Umwelt- und Entwicklungsfragen in direkten Bezug zueinander und berücksichtigte darüber hinaus Fragen der internationalen Verständigung. In den 1990er Jahren schließlich erfolgte eine zunehmende Fokussierung auf den eigenen

Umgang mit globalen Themen, die zu einer Verankerung von Selbstreflexion und Perspektivenwechsel in der Bildungsarbeit führte. Hans Bühler forderte 1996 den Schritt hin zu ‚inklusivem Denken‘ und Perspektivenwechsel, um die Vernetzung der Welt zu verstehen und entsprechend zu handeln. Auch Susan Fountain von UNICEF drängte auf eine ‚Wahrnehmungsorientierung‘, die das eigene Weltbild analysiert, den eigenen Blickpunkt bewusst macht und in Frage stellt. Somit positioniert sich Globales Lernen schlussendlich als pädagogische Reaktion auf Globalisierungsprozesse und die Entstehung einer Weltgesellschaft (Scheunpflug & Schröck 2000: 10–14; vgl. auch Bühler 1996).

Globales Lernen stellt die spezifisch europäische Perspektive in Frage; die Herausforderung liegt daher auch in der kontinuierlichen, kritischen Reflexion der eigenen Herangehensweise. So hat man sich mittlerweile von dem früher oft geforderten ‚Solidaritätsgedanken‘ und ‚Empathievermögen‘ distanziert, denn eben dadurch wird Othing betrieben bzw. verstärkt. ‚Solidarität‘ und ‚Empathie‘ implizieren und etablieren eine Hierarchie, die den Bemühungen der Bildungsarbeit entgegenläuft. In der eigenen Gesellschaft anzusetzen, birgt also auch Risiken: mit dem Begriff der ‚Solidarität‘ wird dem Gegenüber die Handlungsmacht entzogen. Der ‚Andere‘ ist dabei passiver Gegenstand unserer Interessen sowie Objekt unserer Projektionen (Albrecht-Heide 2012: D14/D15).

Als pädagogisches Konzept widmet sich Globales Lernen der Globalisierung im doppelten Sinne, nämlich auf individueller Ebene einer persönlichen Lebensorientierung sowie auf gemeinschaftlicher Ebene einer aktiven Gestaltung der Weltgesellschaft. ‚Globalität‘ wird hier also nicht nur durch weltpolitische Themen aufgegriffen, sondern auch in persönlichkeitsbildenden Bausteinen für die Globalisierung gefördert (Scheunpflug & Schröck 2000: 10; vgl. auch Trisch 2005).

4.1.2 Reaktion auf Globalisierungsprozesse

Globales Lernen versteht sich als Reaktion auf globale Herausforderungen. Denn der vielschichtige und tiefgreifende Entgrenzungsprozess der Globalisierung macht es für Bildungsarbeit erforderlich, neue Verstehenshorizonte zu eröffnen. Außerdem müssen neuartige Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsperspektiven erarbeitet werden, die der globalisierten Situation gerecht werden. Die zunehmende Globalisierung führt zu interkulturellen Kontakten und vermehrten Fremdheitserfahrungen sowie zu raschem sozialen Wandel. Die Komplexitätssteigerung der Moderne ist ein grundlegendes Phänomen, auf das durch Methoden des Globalen Lernens eingegangen werden soll:

Umgang mit Nichtwissen, mit Unsicherheit und mit Fremdheit angesichts komplexitätssteigernder Globalisierungsprozesse sowie die Gestaltung der Eien Welt werden zur Herausforderung für das Lernen. (Scheunpflug & Schröck 2000: 15)

Diese Komplexität beinhaltet die stärkere Vernetzung der Welt, die dann als vernetztes System mit immer mehr Wechselwirkungen ausgestattet ist. Die Aspekte der Komplexität zu begreifen – das Ferne, das in die Nähe rückt, und die systemischen Verknüpfungen quer über den Globus, die keine linearen Schlüsse mehr zulassen – ist ein zentrales Anliegen Globalen Lernens. Komplexität kann aus pädagogischer Sicht einerseits

reduziert werden, um sich ein Thema didaktisch vereinfacht zu erschließen. Andererseits kann Komplexität erlernt werden, indem die Eigenkomplexität im Lernen erhöht wird. Das bedeutet sowohl Fachwissen, d.h. Verstehen der globalen Zusammenhänge, als auch entsprechendes Handeln, also mit den Auswirkungen von Globalisierungsprozessen umgehen zu lernen. Grundidee ist hierbei, die Lernenden nicht auf konkrete Situationen vorzubereiten, sondern ihnen möglichst universelle Werkzeuge und Kompetenzen an die Hand zu geben, die in vielfältigen Bereichen einsetzbar sind. Damit soll – ähnlich wie bei Margaret Meads Bildungsvision – die Bewältigung unvorhergesehener, komplexer Situationen ermöglicht werden (Riß & Overwien 2011: 206; Scheunpflug & Schröck 2000: 6–9)⁶.

Bildung ist für Globales Lernen auch die Vermittlung einer ‚abstrakten Anschlussfähigkeit‘, die aufgrund ihrer Allgemeinheit auf vielfältige Lebenssituationen vorbereiten soll. Diese ‚Anschlussfähigkeit‘ meint unter anderem die Befähigung, mit Widersprüchen umzugehen, komplexe Zusammenhänge zu erkennen, Sachverhalte zu hinterfragen sowie eigene Handlungsspielräume auszuloten und auszunutzen. Gerade die abstrakte Anschlussfähigkeit benötigt die Ausformung von Kompetenzen auf kognitiver, emotionaler wie sozialer Ebene. Um dies zu erreichen, nutzt Globales Lernen die Technik des Perspektivenwechsels. Außerdem sollen globale Wirkungszusammenhänge thematisiert und politische Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, die Lernenden ‚abzuholen, wo sie stehen‘, indem auf ihre Befindlichkeiten, Erfahrungen und Interessen eingegangen wird (Scheunpflug & Schröck 2000: 8/9; Riß & Overwien 2011: 210).

Gleichzeitig begreift Globales Lernen Globalisierung nicht als postuliertes, ‚natürliches‘ Phänomen, sondern betont dessen Konstruiertheit. Schließlich ist Globalisierung in komplexe Rahmenbedingungen eingebettet, die politische Entscheidungen und globale Strukturen umfassen. Globales Lernen sieht sich als Befähigung, die Komplexitätssteigerung durch Globalisierung kritisch zu reflektieren und aktiv zu gestalten. Diese ‚Gestaltungskompetenz‘ ist ein Kompetenzgewebe auf mehreren Ebenen, das zur Kommunikation und Kooperation im komplexen, dynamischen Umfeld der Gesellschaft befähigt. Somit lässt sich als zentrales Ziel Globalen Lernens formulieren, die Entwicklung einer Handlungskompetenz aus der kritischen Reflexion globaler Umstände und Zusammenhänge anzuregen (Riß & Overwien 2011: 207–213).

Globales Lernen sieht sich demzufolge im Spannungsverhältnis

zwischen Globalisierung und lokalen Handlungsmöglichkeiten, Komplexität und notwendiger Reduktion, Ungewissheit und dem Bedürfnis nach Sicherheit, Zukunftsorientierung und der Auseinandersetzung mit aktuellem Geschehen und dem Erlernen sozialer Fähigkeiten und Wissenserwerb. (Schreiber 1998 nach Scheunpflug & Schröck 2000: 15)

Insofern ist Globalisierung ein zentrales Element und Thema Globalen Lernens, wobei dieser Prozess in seiner Konstruiertheit und Komplexität dargestellt wird. Dadurch wird Globalisierung von vornherein nicht einfach zum ‚Schreckgespenst der Moderne‘, sondern wird reflektiert und kontextualisiert. In der Bearbeitung von Mehrdeutigkeit und der Entwicklung von Urteilskompetenz kann Globales Lernen als Element einer ‚trans-

⁶ In ähnlicher Weise zeigt das Konzept der Transkulturalität eine (teils utopisierende) Zukunftsgerichtetheit (Schmalenstroer 2011).

formatorischen Pädagogik‘ gelten. Der transformatorische Ansatz greift auf Konzepte der *global education* zurück und betont dadurch ein ganzheitliches und systemisches Paradigma (Selby 2000 nach Reiß & Overwien 2011: 212; Reiß & Overwien 2011: 211/212; Seitz 2002: 398–402).

Neben Prozessorientierung und Globalbewusstsein wird dabei vor allem das Selbst im Zusammenhang mit dem Globalen angesprochen:

Zum Verständnis der [vielfältigen globalen] Zusammenhänge geht es um die Aneignung von Systembewusstsein, um ein Bewusstsein der eigenen Perspektive und des eigenen Beteiligtseins in der Welt. (Reiß & Overwien 2011: 212)

In diesem Sinne folgt Globales Lernen in seiner Bildungsarbeit vier Leitideen:

- Bildungshorizont erweitern, Identität reflektieren, Kommunikation verbessern;
- Lebensstil überdenken;
- Verbindung von lokalen und globalen Perspektiven;
- Leben handelnd gestalten (Scheunpflug & Schröck 2000: 14).

4.1.3 Die Implementierung von Rahmenbedingungen im Orientierungsrahmen

Im Folgenden möchte ich die praktische Umsetzung und damit die alltägliche Rolle und Bedeutung Globalen Lernens für Schule und Erwachsenenbildung ausloten. Mittlerweile ist Globales Lernen weniger ein Nischenkonzept, sondern auf institutioneller Ebene vielerorts verankert.

So wurde beispielsweise 2007 ein *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgegeben. Damit werden einige Kernpunkte Globalen Lernens explizit als Ziele für das deutsche Bildungssystem verankert und als Andockstellen für einzelne Unterrichtsfächer dargestellt. Anhand dieser Veröffentlichung können die Interessen des BMZ / der KMK am Konzept des Globalen Lernens sichtbar gemacht werden: Warum werden die Ziele Globalen Lernens für relevant befunden? Wie wird das Konzept interpretiert?

Bezüglich der didaktischen Integration in den Lehrplan und in den Unterricht wird Globales Lernen als fächerübergreifend und fächerverbindend aufgefasst. Der BMZ-KMK-Orientierungsrahmen verwendet den Begriff *Lernbereich Globale Entwicklung*, bezieht sich aber oft auf Literatur des Globalen Lernens; daher gehe ich davon aus, dass die beiden Begriffe quasi synonym zu verwenden sind. Die Autoren des Orientierungsrahmens wollten vermutlich die Formulierung von vorhergehenden Beschlüssen und Agenden übernehmen sowie den allgemeinen politischen Begriff *Globale Entwicklung* aufgreifen und in den Lern-/ Bildungskontext übertragen, um das Thema in einen größeren politischen Kontext einzuordnen (BMZ & KMK 2007: 22/23).

Interkulturelle Sensibilität

Zunächst geht die BMZ-KMK-Kooperation davon aus, dass die Globalisierung zu wesentlichen Veränderungen führt, die über das eigene Umfeld hinausgehen. Dabei müssen mögliche Interessenskonflikte sowie dahinterstehende Machtgefüge mitgedacht werden – dazu zählt nicht nur die Akzeptanz globaler Vielfalt, sondern vor allem die Relativierung des Eurozentrismus. Dadurch ist es möglich, sich von der vermeintlichen

Universalität eigener Lebensweisen und Wertvorstellungen zu distanzieren. Diese Selbstreflexion und Neu-Positionierung durch das Überwinden kulturell konstruierter Annahmen bedeutet Bewusstsein über verschiedene sozio-kulturelle Hintergründe und die damit verbundenen Kommunikationsschwierigkeiten. Für ein interkulturelles Verständnis bedarf es somit eines großen Maßes an Sensibilität und Kontextualisierung, beispielsweise beim Umgang mit medial übermittelten Bildern und Nachrichten (BMZ & KMK 2007: 32/33).

Global & lokal – Bildung als entwicklungspolitischer Baustein

Zudem unterstreicht der Orientierungsrahmen die Verbindung zwischen Globalisierungseinflüssen und lokalen Erfordernissen oder Handlungsmöglichkeiten. Dabei sollen Wirkungszusammenhänge sichtbar werden zwischen der eigenen, ‚kleinen‘ und der globalen, ‚großen‘ Dimension. Ein Thema ist dabei natürlich Entwicklungspolitik im Allgemeinen und das Bewusstsein über Rahmenbedingungen und Auswirkungen der sogenannten *globalen Strukturpolitik* als Teil entwicklungspolitischer Maßnahmen. Gleichzeitig gilt entwicklungspolitische Bildung, wie sie vom Orientierungsrahmen formuliert oder von Globalem Lernen praktiziert wird, als essentieller Bestandteil der Gestaltung von Globalisierung und damit verbundener Nachhaltigkeit, sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene. Bildung ist folglich ein wichtiger Baustein der Entwicklungspolitik, die weltweite Geschehnisse beeinflussen soll. Ebenso ist die Auseinandersetzung mit globalen Fragen essentieller Bestandteil heutiger Allgemeinbildung (BMZ & KMK 2007: 39, 41-43; InWEnt & BMZ 2007: 6).

Hierfür gilt es, Kompetenzen zu entwickeln bzw. bei Kindern und Jugendlichen anzuregen. Wesentlich sind dabei eine zukunftsorientierte Orientierung (in Hinblick auf die Globalisierung) sowie die Entwicklung eigener Meinungen. Es geht nicht nur um die eigene Lebensgestaltung, sondern ebenfalls um aktive Mitwirkung und Mitverantwortung, sowohl im lokalen als auch im globalen Kontext. Bewusst werden dabei nur erste Schritte angedeutet, da dieser Lernbereich lebenslanges Lernen erfordert (BMZ & KMK 2007: 15-17, 65).

Das Lernen, das außerhalb von Bildungsinstitutionen und über das ganze Leben hinweg stattfindet, ist aber nur eine von drei pädagogisch-didaktischen Herausforderungen, die der Orientierungsrahmen formuliert. Eine weitere Herausforderung stellt die gewünschte Wertorientierung dar, denn einerseits soll Globalpolitische Bildungsarbeit zu einer Identifikation mit grundlegenden Werten, wie zum Beispiel den Menschenrechten, führen. Auf der anderen Seite sind gerade in einer komplexen Welt, wie sie der Orientierungsrahmen postuliert, universalisierende Aussagen geradezu hinderlich für eine eigenmächtige Bewältigung der komplexen Strukturen. So sind also gerade im Prozess der Wertefindung Kontroversen unvermeidlich (BMZ & KMK 2007: 66).

Für meine Fragestellung von besonderer Bedeutung ist die explizite Erwähnung des Perspektivenwechsels im Orientierungsrahmen. Die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gilt als weitere pädagogische Herausforderung. Diese Fähigkeit betont die Gleichwertigkeit aller Kulturen, lässt aber gleichzeitig Andersartigkeit und Identitätsunterschiede zu. Dafür ist eine Reflexion der eigenkulturellen Identität nötig, denn Perspektivenwechsel führt zur Eröffnung neuer Blickfelder und Horizonte. Zugleich können bewusst eigene Lebens- und Denkweisen aus der ungewohnten Perspektive des ‚Anderen‘ betrachtet werden. Die Auseinandersetzung mit fremden Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern befähigt im Idealfall dazu, Widersprüche zu

erkennen und auszuhalten (*Ambiguitätstoleranz*), komplizierte Sachverhalte auf die eigene Ebene herunterzubrechen (*Komplexitätsreduktion*) sowie Informationen und Situationen kritisch zu analysieren. Verständnis, Respekt, Solidarität und Identitätskontexte sind dabei zentrale Themen (BMZ & KMK 2007: 65/66; vgl. auch Schönhuth 2005: 25/26).

Dimensionen entwicklungspolitischer Bildung

Der Orientierungsrahmen stellt einige Bestandteile des Lernbereichs heraus: Die vier Entwicklungsdimensionen (Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Umwelt), die in all ihren Folgen, Wechselwirkungen und Widersprüchen anzudenken sind; die Wahrnehmung kultureller Diversität und Meinungspluralität weltweit (damit verbunden der Perspektivenwechsel); die Kontextualisierung von Handlungen und Perspektiven, sowie ihre Einbettung in den jeweiligen sozio-kulturellen Kontext (BMZ & KMK 2007: 21-24; 30). Dabei sind interkulturelle Kompetenzen und internationale Kooperation, Dialog, Zusammenarbeit und Gerechtigkeit relevante Aspekte. Für den kompetenten Umgang mit kultureller Vielfalt und Globalisierungsprozessen erachtet es der Orientierungsrahmen für unumgänglich, Offenheit für Diversität zu beweisen und sich selbst zu positionieren. Daher ist es notwendig, in der Reflexion über das Fremde mehr über das Eigene zu erfahren. Denn globale Diversität verstehen bedeutet auch die spiegelbildliche Auseinandersetzung mit der eigenkulturellen Identität (BMZ & KMK 2007: 26).

Globale Kulturkonflikte?

Der Orientierungsrahmen dient als ‚Türöffner‘ für die Implementierung Globalen Lernens in Bildungsinstitutionen. Allerdings wird der Orientierungsrahmen aus verschiedenen Gründen auch kritisch gesehen. Aus ethnologischer Perspektive lässt sich anmerken, dass die Notwendigkeit Globalpolitischer Bildungsarbeit teils auf Kulturkonflikttheorien à la Huntingtons *Clash of Civilizations* begründet ist. So argumentiert der Orientierungsrahmen beispielsweise, interkulturelle Kommunikation diene der Abwehr ‚drohender globaler Kulturkonflikte‘ (BMZ & KMK 2007: 33). Dass solche Thesen von Kulturkonflikten jedoch hinfällig sind, haben ethnologische Veröffentlichungen zahlreich bewiesen. Martin Sökefeld kritisiert beispielsweise diese kategorische Problematisierung sowie die Essentialisierung und Festschreibung jeglicher (kultureller) Differenz (Sökefeld 2001: 129/130; vgl. auch Schönhuth 2005: 46/47; vgl. auch Breidenbach & Zukrigl 2002). Sökefeld formuliert seine Kritik wie folgt:

Huntington unterscheidet nicht zwischen, auf der einen Seite, Kultur als ‚code‘, der genommen wird, um Konflikte zu interpretieren [...], und, auf der anderen Seite, Kultur als ‚substance‘, d.h. als ‚Ursache‘ dieser Konflikte. Entsprechend reflektiert er auch nicht über die Tatsache, dass seine Darstellung kultureller Gegensätze als unüberbrückbare Konfliktlinien dazu beiträgt, Gegensätze in der Tat ‚unüberbrückbar‘ zu machen und damit zu einer Art *self-fulfilling prophecy* wird. Huntington betreibt in seinem Buch *othering*. Er konstituiert das mit, was er vorgeblich nur beschreibt. (Sökefeld 2001: 130 – Hervorhebungen im Original)

Dies verdeutlicht auch, wie sehr der populäre Kultur-Begriff in der Öffentlichkeit verankert ist, wie er interpretiert und verwendet wird⁷. Im populären Kontext sind kulturelle Konflikte im Huntington'schen Ausmaß eine mögliche Folge von Globalisierung, für deren Bewältigung entsprechende interkulturelle Kompetenzen notwendig seien. Diese Argumentation entspricht allerdings auch einer ‚Verzweckung‘ von Globalem Lernen für internationale Konfliktprevention. Unabhängig davon, ob eine Prävention überhaupt nötig ist, oder ob Globales Lernen diese tatsächlich leisten könnte, entfremdet eine solch zweckorientierte, oberflächliche Argumentation Globales Lernen von seinem eigentlich freien Gebrauch zur Selbstentfaltung nach Humboldt (vgl. Hasse 2010; vgl. auch Schmalenstroer 2011).

4.1.4 Globales Lernen in Deutschland – Akteure & Institutionen

Um die deutschlandweite Verankerung und Institutionalisierung von Globalem Lernen zu verdeutlichen, soll ein kurzer Blick auf die Akteure in diesem Feld geworfen werden. Akteure, die Globalpolitische Bildungsarbeit im Sinne Globalen Lernens betreiben, finden sich auf allen Ebenen in Deutschland wieder, d.h. ehrenamtlich und hauptamtlich sowie lokal, regional und staatlich. Über die Arbeit in den einzelnen, meist lokal organisierten Vereinen hinaus findet eine Vernetzung von NGOs und Vereinen in verschiedenen Foren und Dachverbänden statt, um den Austausch, die Koordination und die Kooperation zu fördern (vgl. VENRO 2000).

Auf staatlicher Ebene steht vor allem InWent für Globalpolitische Bildungsarbeit. InWent gehört mittlerweile zum Zusammenschluss GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) und hatte insbesondere vor der Fusionierung explizit *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* als eine von vier Säulen ihrer Bildungsarbeit verankert. Darüber hinaus widmet sich InWent in seiner Bildungsarbeit der Ausbildung von Freiwilligen für Auslandsprojekte, der Weiterbildung ausländischer Multiplikatoren sowie interkulturellen Trainings für deutsche Geschäftsleute. Insbesondere in seiner Globalpolitischen Bildungsarbeit richtet InWent den Fokus auf den globalen Norden, um nicht nur ‚Entwicklungsthemen‘ abzuhandeln, sondern auch Bewusstsein im eigenen Land zu schaffen. Schließlich sollen in der Bildungsarbeit „international gültige Antworten auf globale Fragen gefunden werden“ (InWEnt 2009: 3).

4.1.5 Perspektivenwechsel inklusive?

Globales Lernen ist eines von vielen Konzepten für Globalpolitische Bildungsarbeit. Ist es aber wirklich eine neue Perspektive und kann es einen Perspektivenwechsel anleiten?

Globales Lernen gilt per se als neue Perspektive auf Bildung, als Eröffnung neuer Bildungshorizonte und Verschiebung von Schwerpunkten. Diese neue Bildungsperspektive verändert die Ziele und Themen von Bildung und stellt sie in einen räumlich, zeitlich und sozial erweiterten Kontext. Globalisierung verlangt internationales Denken und verantwortliches Handeln, welches über lokale Begrenzungen hinausgehen muss. Dafür ist allerdings die Kenntnis anderer Realitäten und Kulturen unerlässlich. Im Globa-

⁷ Dabei „zeigen aktuelle Diskurse immer wieder, wie stark starre Kulturkonzepte weiterhin in den Köpfen der Menschen verankert sind. Ein Beispiel hierfür ist die Tatsache, wie Samuel Huntingtons These zum Konflikt der Zivilisationen in tagespolitischen Debatten Widerklang findet“ (Schmalenstroer 2011).

len Lernen werden dementsprechend Othering-Prozesse als Teil der Globalisierungs-herausforderungen thematisiert und bearbeitet, denn Othering impliziert Grenzen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘, die ein verantwortliches Handeln verhindern. Schließlich verhindert die ‚Veränderung‘, einen geistigen, moralischen oder politischen Zugang zum Fremden zu finden, und führt zur Abgrenzung aus der Weltgemeinschaft. Die Definition von ‚Anderen‘ als ‚nicht zugehörig‘ vermeidet Identifikation, Verantwortung und Handlungsmacht (Seitz 2001: 64; InWEnt 2009: 24; Scherr 2012: D17).

Globales Lernen möchte dem Othering, das eine globale Betrachtungsweise verhindert, durch Perspektivenwechsel entgegenwirken und greift dabei interkulturelle Kompetenz auf. Die Inhalte von Perspektivenwechsel und interkultureller Kompetenz kann Globales Lernen transportieren sowie reflektieren. Beide Elemente können damit konkret integriert und angewandt werden. Perspektivenwechsel gilt dabei als Mittel für gegenseitiges Verständnis, indem die eigene Weltsicht vor Augen geführt wird. Mit dieser Reflexion des eigenen Wahrnehmens und Denkens geht beim Perspektivenwechsel eine geistige Umstrukturierung einher, die allerdings aufgrund des Ausmaßes eines solchen Umdenk-Prozesses nur graduell und teilweise erfolgen kann. Die Grundlage von Perspektivenwechsel ist folglich ein breites Verständnis von Lernen, das über die Aneignung von Wissen hinausgeht und stattdessen eine Transformation von vorher bestehenden Inhalten oder Denkstrukturen beinhaltet (Brunner 2010; Sader 2002: 195–200).

4.2 THEMEN GLOBALEN LERNENS

Wie bereits dargestellt, sind beim Globalen Lernen nicht so sehr die Themen entscheidend, sondern vielmehr die Herangehensweise und die Perspektive. Trotzdem möchte ich hier auf einige Schwerpunkte im Themenrepertoire Globalen Lernens eingehen und mich so dessen Blickwinkel weiter annähern. Außerdem bestehen grundsätzliche Überschneidungen mit ‚klassisch‘ ethnologischen Themenkomplexen, die ich an dieser Stelle darstellen möchte.

Das erste Ziel Globalen Lernens ist es, globale Zusammenhänge aufzuzeigen. Dazu können allgemeine Themenkomplexe herangezogen werden, wie Welthandel, Kolonialismus, Gender, Migration oder Tourismus. Das zweite Ziel Globalen Lernens ist die Relativierung des eigenen Weltbildes und der Perspektivenwechsel. Dafür werden besonders länderspezifische Themen und Gegenentwürfe zum eigenen Leben bearbeitet. Oft werden auch beide Ziele und Themenkomplexe miteinander verknüpft, sodass Aspekte wie Nachhaltigkeit, Wohlstand oder Konsum umfassend erarbeitet werden können.

Die thematisch vorrangige ‚globale Weltsicht‘ bestimmt den Tätigkeitsbereich Globalen Lernens. Diese ‚Weltsicht‘ umfasst nach Hans Bühler erstens die globale Dimension eines Themas – in seiner Bedeutung, in seinem Zusammenhang sowie in der Vernetzung von lokal und global. Zweitens geht es um die Auseinandersetzung mit Kulturen und Lebensweisen, die zu Offenheit, dem Überdenken von Stereotypen sowie der Reflexion über die eigene Kultur anregen soll. Drittens soll die Bedeutung des Themas für die Zukunft und damit mögliche Perspektiven der Entwicklung sowie Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden (Bühler 1996: 243; vgl. auch Diendorfer 2005).

Ebenso vertritt Globales Lernen den Grundsatz konstruktivistischen Lernens, nach dem es keine absolute Wahrheit bzw. kein richtig oder falsch gibt. Dennoch sollen auch

zentrale Wissens Elemente vermittelt werden. Bühler nennt dies eine ‚Weltkunde‘, die Informationen und Kontextualisierungen erfordert, um interkulturelle Vergleiche, die Relativierung der eigenen Position sowie globales Verständnis zu ermöglichen. Darüber hinaus soll ein thematischer, methodischer und gesellschaftlicher Paradigmenwechsel für die Weltgesellschaft erreicht werden. Dazu zählen weltbürgerliche Erziehung, Zukunftsfähigkeit sowie Kompetenzbildung, die eine neue ‚Dimension des Denkens‘ vermitteln sollen. Dieser Paradigmenwechsel gilt als Chance, Empowerment zu bewirken und ‚Veränderung zu lernen‘, indem eigene Bezugssysteme reflektiert werden (Bühler 1996: 252; Steinbrink & Matschke 2006).

4.3 METHODEN GLOBALEN LERNENS: EINIGE AUSGEWÄHLTE BEISPIELE

Das methodische Vorgehen beim Globalen Lernen umfasst normalerweise mehrere Schritte, an deren Ende das zu erreichende Ziel steht. In Hinblick auf das Konzept Globalen Lernens ist das Ziel meistens breit formuliert, beinhaltet jedoch Aspekte wie

- Erfassen von Zusammenhängen und systemischen Strukturen,
- Begreifen von Komplexität,
- Reflexion,
- Perspektivenwechsel,
- Empathie etc.

In Anlehnung an Scheunpflug/Schröck lege ich exemplarisch das methodische Vorgehen in Projekten des Globalen Lernens dar, aufgeteilt in einzelne Phasen.

In einer Sensibilisierungsphase werden zunächst Voreinstellungen und Vorwissen abgerufen – dies ist nicht nur hilfreich, um einen Ausgangspunkt für die Übungen festzusetzen, sondern auch um den Teilnehmenden im Nachhinein den durchlaufenen gedanklichen Prozess deutlich machen zu können. Anschließend erfolgt die Erarbeitung des Themas auf mehreren Ebenen. Es soll nicht nur eine Beschreibung der Situation, sondern ein Blick auf Ursachen und Hintergründe erfolgen, um eine gründlichere Analyse durchzuführen. Ebenso sollen mögliche Auswirkungen auf andere Bereiche thematisiert werden, um einen größeren Bildausschnitt mit Querverbindungen und globaler Einbettung zu schaffen. Ein weiterer Bestandteil ist die Entwicklung von alternativen Ansätzen oder gar Lösungsstrategien für das erarbeitete Thema, was wiederum zur Multiperspektivität beiträgt. Nach der Erarbeitung geht es in die sogenannte Problematierungsphase, die das Thema mit all seinen Querverbindungen und Konsequenzen verorten und kritisch beleuchten soll. Hierzu gehören reflektierte Stellungnahmen und die Herstellung einer Verbindung zu diversen politisch-gesellschaftlichen Sachverhalten.

Wichtige Grundprinzipien aller Phasen, aber insbesondere des eigenbestimmten Arbeitens ohne häufige Fremdimpulse oder Überprüfung von außen, sind dabei Kooperation, Kommunikation sowie eigenverantwortliches Arbeiten. Das Auseinandersetzen mit komplexen Themen der Globalisierung soll Teamarbeit unter den Teilnehmenden anregen. Globales Lernen ist nicht ergebnisorientiert, daher können gewonnene Erkenntnisse nicht abgeprüft, kontrolliert oder evaluiert werden. Stattdessen ist Globales Lernen prozessorientiert, der Erkenntnisweg und der ‚Aha-Effekt‘ beim Perspektivenwechsel sind wichtiger als die Erkenntnis selbst. Denn Erkenntnisse aus den Lernenden selbst heraus haben einen nachhaltigeren Effekt als aufoktroierte Ergebnisse. Somit

werden die Lernenden in aktiven Rollen gesehen, deren eigene Erfahrungen in den Lernprozess mit eingebunden werden können. Der kreative Umgang mit Themen aller Art wird dabei nicht nur zugelassen, sondern gezielt gefördert (Scheunpflug & Schröck 2000: 18).

Im Folgenden möchte ich einige Methoden aus meiner eigenen Erfahrung vorstellen. Die Auslegung und spezifische Umsetzung der jeweiligen Methode wird immer der Situation angepasst. In der Auswahl der Übungen zeigt sich meine Intention, insbesondere Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel aufzuzeigen.

4.3.1 Gesüdete Weltkarte

Gesüdete Weltkarten, wie die Karte *Welt.Sichten* vom Welthaus Österreich, können ein guter Einstieg in eine Perspektivenwechsel-Übung sein. Diese Karten sind gesüdet, d.h. der Süden befindet sich oben auf der Karte; meist sind sie außerdem Pazifik-zentriert (und nicht Atlantik-zentriert), sodass beispielsweise Ozeanien viel stärker in den Mittelpunkt tritt. Als weitere Veränderung wird auch oft die Peters-Projektion auf die Karten angewandt; diese bildet die einzelnen Länder flächentreu ab und lässt damit die Erdkrümmung außer Acht. Auf der ‚herkömmlichen‘ Karte findet sich dagegen die Mercator-Projektion, dabei sind die Abbildungen winkeltreu und damit zum Navigieren geeignet. Auch der Äquator ist zum Beispiel auf der *Welt.Sichten*-Karte tatsächlich in der Mitte platziert, auf den Standard-Karten ist dieser oft merklich weit unten in der Abbildung, sodass der nördlichen Hemisphäre eine größere Proportion zukommt (Welthaus Österreich 2010).

Gesüdete Weltkarten unterscheiden sich also auf den ersten Blick radikal von den Weltkarten, mit denen wir aufwachsen und die sich beispielsweise in Schulatlanten fast ausschließlich finden. Mit dieser Ausschließlichkeit erfahren solche Darstellungen keinerlei Kontextualisierung, Gegenüberstellung oder Relativierung. Denn durch die unkritische Reproduktion wird nur ein Kartentyp als ‚normal‘ empfunden, nämlich die genordete und Atlantik-zentrierte Karte mit winkeltreuer Flächenprojektion. Dabei wird eine einzige, allgemeingültige ‚Wahrheit‘ postuliert und andere Darstellungsweisen an den Rand gedrängt. Dies ermöglicht keine umfassende, diskursive Weltsicht, in der auch Wissenschaftler über verschiedene Ansätze, Methoden und Darstellungen debattieren, sondern unterteilt Meinungen in ‚richtig‘ oder ‚falsch‘. Der ‚Macher‘ der Karte mit seinen Intentionen wird dabei ausgeblendet – warum sich also eben diese Darstellungsmöglichkeit durchgesetzt hat, bleibt offen und erscheint somit als ‚naturgegeben‘ und per se ‚wahr‘⁸. Die europäische Perspektive Mercators erfährt dadurch eine Überhöhung zur einzig wahren, universalen Weltsicht, die auch für die Menschen im globalen Süden zu gelten hat. Dies erzeugt natürlich ein Machtgefälle, das fast kolonialistisch anmutet. Aber auch die historische Perspektive wird dabei außer Acht gelassen, denn Karten wurden auch in der Vergangenheit verschieden gestaltet und in-

⁸ vgl. hierzu auch die Ansätze der Wissensethnologie und Wissenssoziologie (z.B. Meja & Stehr 1993): Wissen ist nicht nur abstraktes Geistesgut, sondern auch Politikum und Machtmittel sowie ökonomischer Faktor und individueller Vorteil. Wissen wird sozial produziert und angewandt. Neben wissenschaftlichen Disziplinen wirken Medien und Autoritäten als Wissensträger bzw. Wissensvermittler und popularisieren bestimmte Informationen, während andere marginalisiert werden. Damit einher geht auch die Idee von Wahrheit – eines einzigen gültigen Faktums, das als gesichertes Wissen Wertschätzung und Verbreitung erfährt. Das eigene Weltbild zu relativieren stellt Absolutheitsansprüche in Frage und bricht somit die ‚wahr/falsch‘-Dichotomie auf. Im Paradigma von Demokratie und Aufklärung hat Reflexivität einen hohen Stellenwert – aus der Reflexion über das eigene Tun erwachsen kritische Menschen und mündige Bürger.

terpretiert – so war Jerusalem aufgrund seiner religiösen und politischen Bedeutung das Zentrum von Weltkarten im Mittelalter (Jäger 2004: 136; vgl. auch Crampton 1994). Gleichzeitig prägen diese weitverbreiteten Karten die Weltsicht jedes Einzelnen und unsere Vorstellung von der Weltordnung – sie lassen den Norden groß und mächtig erscheinen (durch die Platzierung oben auf der Karte) und stellen Europa als ‚natürliches‘ Zentrum der Welt dar. Die südliche Hemisphäre wird gezielt marginalisiert, zum Beispiel durch die Anordnung des Äquators. Ganz anders wirkt es hingegen, wenn Europa auf einmal am unteren Rand der Karte klein aufscheint. Gerade diese interessengeleitete, historisch-politische Konstruktion von Weltkarten und damit Weltsichten wird normalerweise nicht thematisiert – differenzierende Ansichten erfahren so keine Würdigung und werden nicht in Relation zueinander gesetzt (Evangelisches Missionswerk in Deutschland 2002; vgl. auch Kaiser & ODTmaps 2012).

In Übungen rufen die vermeintlich ‚falschen‘ und ‚umgekehrten‘ Karten Erstaunen und Verwirrung bei den Teilnehmenden hervor. Auf diese Reaktionen kann dann in der gemeinsamen Reflexion gezielt eingegangen werden. Den Teilnehmenden soll vermittelt werden, dass die gesüdete Weltkarte durchaus auch gültig ist, und dass sie vielleicht von manchen Menschen sogar bevorzugt wird. Der Hintergrund der jeweiligen Darstellungen, die dahinterstehenden Ideen und Interessen sind dabei zentrale Themen, um die Perspektivität solch scheinbar universaler Abbildungen zu verdeutlichen. Gleichzeitig erfährt man selbst ein wenig das Gefühl der Marginalisierung, wenn man Europa wortwörtlich ‚an den Rand gedrängt‘ sieht, und kann somit die enorme (positive oder negative) Bedeutung solcher vermeintlich neutraler Darstellungen für den Einzelnen nachvollziehen.

Ein Perspektivenwechsel findet hier also in mehreren Zusammenhängen statt:

- Erstens, in Bezug auf die Konstruktion und die Perspektivität vermeintlich ‚naturegegebener Wahrheit‘ – dies ermöglicht es, die Existenz anderer Perspektiven wahrzunehmen und auch die Gültigkeit dieser abweichenden Perspektiven anzuerkennen.
- Zweitens soll auch der größere Kontext dargestellt werden, der sich bei gesüdeten Weltkarten im Bereich Macht und Marginalisierung befindet.
- Drittens soll der Zusammenhang zwischen Perspektive und Handeln ergründet werden. Wie beeinflussen Prägungen die Sicht auf sich selbst und auf Andere? Was sind die Auswirkungen für das direkte Handeln im Alltag, insbesondere wenn es um globale Themen geht? Inwiefern ist die jeweils spezifische Auffassung von der Welt, von ‚eigen‘ und ‚fremd‘, nicht unbedingt ‚selbstbestimmt‘, sondern unterschwellig geprägt von Diskursen und Bildern, mit denen man sich nicht bewusst auseinandergesetzt hat?

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen ist ein wichtiger Schritt in Richtung Perspektivenwechsel.

4.3.2 Das ganze Bild

Die Methode ‚Das ganze Bild‘ bietet eine weitere Möglichkeit zum Perspektivenwechsel. Bei dieser Übung wird der Ausschnitt eines Bildes vorgelegt und die Teilnehmenden sollen den Bildausschnitt kontextualisieren, also die Umgebung und Situation beschreiben. Nun sind die Bildausschnitte immer mehrdeutig, sodass der Kontext lediglich erraten (und nicht ‚gewusst‘) werden kann. Bei diesem ‚Ratespiel‘ kann man also

fast gar nicht richtig liegen, vielmehr sollen durch diese Übung Vorprägungen und Stereotype abgerufen werden. Je nach Bildauswahl kann man dabei auf verschiedene Themen eingehen (‚Dritte Welt‘, Rassismus, Gender, ...).

Nach einigen Rateversuchen werden schließlich die Bilder gänzlich aufgedeckt bzw. als Ganzes gezeigt. Die Tipps der Teilnehmenden basieren auf raschen Assoziationen mit wenig Zeit zur Reflexion; diese ersten Assoziationen sind oft Einschätzungen aufgrund von Bildern, die man bereits im Kopf hat. So werden automatisch Stereotype reproduziert, die hervorgerufen werden durch Aussehen, Kleidung, Haltung, Gesichtsausdruck sowie den uneindeutigen Bildausschnitt, der geringe Informationen liefert.

Um Situationen aber nicht mit einer vorgefertigten Assoziation zu begegnen, wird die Bedeutung des ‚ganzen Bilds‘ reflektiert:

- Erstens, man sieht meistens nur einen kleinen Ausschnitt eines Bildes bzw. einer Situation, der durch die Eigenperspektive eingeschränkt ist. Dieses Bewusstsein über Perspektivität ist ein erster Zugang zur eigenen Prägung.
- Zweitens, die Umstände können ganz anders und viel komplexer sein, als auf den ersten Blick ersichtlich. Spontane Assoziationen werden somit selten der Situation gerecht. Daher sollte man sich stereotyper Reaktionen bewusst sein und somit proaktiv eigene Assoziationen kritisch betrachten und hinterfragen. Woher kommen die Bilder, die man im Kopf hat? Worauf beruhen diese Bilder bzw. sind sie wirklich gerechtfertigt, bilden sie die realen Umstände ab? Wie beeinflussen das eigene Umfeld, die Medien, eigene Erlebnisse und Vorurteile unsere Meinungen und Bilder?
- Drittens, Hintergrundinformationen und Wissen um den breiteren Kontext können das eigene Denken bereichern und erlauben eine umfassendere Kontextualisierung von Situationen. Beispielsweise geschieht die (Re-) Produktion von Bildern an manchen Stellen gezielt manipulativ, in anderen Kontexten jedoch subtil oder unbewusst.

4.3.3 Interkulturelles Rollenspiel

Als letzte Methode speziell zum Perspektivenwechsel möchte ich noch auf die Möglichkeit von interkulturellen Rollenspielen eingehen. Dabei gibt es mehrere Formen oder Abläufe, die ich aber im Folgenden verallgemeinern will, um die Charakteristik solcher Rollenspiele herauszustellen. Im Prinzip geht es dabei meistens um eine ‚nachgestellte‘ Begegnung mit dem Fremden. Entweder werden die Teilnehmenden in zwei Gruppen unterteilt, die dann unterschiedliches Verhalten an den Tag legen sollen (die Anweisung erfolgt separat). Oder die Teilnehmenden werden in ‚Zuschauer‘ und ‚fremdkulturelle Akteure‘ geteilt, wobei die ‚Zuschauer‘-Gruppe dann die Handlungen der ‚Anderen‘ zu interpretieren versucht (vgl. Ulrich 2006).

Diese Vorgehensweise ist einerseits interaktiv und birgt damit ein großes Potential für Lerneffekte; andererseits ist gerade auch der persönliche Zugang nicht unproblematisch. So ist es manchmal schwierig für die Teilnehmenden, sich mit der Personifizierung eines ‚Anderen‘ im Rollenspiel abzufinden oder danach die Rolle wieder abzulegen. Gleichzeitig stellen diese Rollenspiele auch verhältnismäßig einfache Schemata dar; die Gefahr ist dabei, Kultur als Code zu begreifen, den man für eine erfolgreiche interkulturelle Verständigung nur entziffern muss. Der ‚Andere‘ wird dadurch als per se

unverständlich und unzugänglich konstruiert, was zur Festschreibung von Differenzen führen kann.

Die direkte Erfahrung durch die spielerische Konfrontation mit ‚dem Fremden‘ kann aber auch ein guter Anknüpfungspunkt für eine Reflexion sein, die sich nicht nur mit interkulturellen Begegnungen, sondern vor allem mit der eigenen Perspektive auf ‚die Anderen‘ befasst. So können in der Reflexion eigene Assoziationen thematisiert werden und in den gespielten ‚kulturellen‘ Kontext eingeordnet werden. Viele dieser interkulturellen Rollenspiele zielen explizit auf die Darstellung kultureller Differenzen und konträrer Kulturkonzepte; durch entgegengesetzte Interpretationen von Handlungsweisen entstehen Missverständnisse und auch komische Momente. Diese gezielte Inszenierung von Missverständnissen ist selbstverständlich künstlich, führt aber innerhalb kürzester Zeit vor Augen, dass Handlungen immer nur aus ihrem eigenkulturellen Rahmen heraus interpretiert und verstanden werden können. Dem kulturellen Kontext wird somit eine große Bedeutung zugeschrieben, gleichzeitig wird dieser kulturelle Kontext aber auch breit aufgefasst und bestenfalls nicht essentialisiert. Schlussendlich geht es auch hier darum, sich der eigenen Perspektive bewusst zu werden, mit all ihren Eigenheiten und Einschränkungen in Denken und Handeln. Denn das Verständnis der Eigenperspektive kann gleichzeitig Hilfestellung sein für interkulturelle Situationen aller Art, und den Horizont erweitern für andere Ansichten und Interpretationen (vgl. Gochenour 1996; vgl. auch Schönhuth 2005: 73/74).

5. GLOBALPOLITISCHE BILDUNGSARBEIT UND VIELFÄLTIGE PERSPEKTIVENWECHSEL

“See yourself as others see you, respond to them in the light of that, and interact with them in the light of that.”

Michael Byram

5.1 PERSPEKTIVENWECHSEL ALS KONTINUITÄT

In der vorliegenden Arbeit hat sich der Perspektivenwechsel als kontinuierliches Motiv herausgestellt, insbesondere in seiner Notwendigkeit für die Bildungsarbeit. Die Bildungsethnologie bezieht sich dabei auf den kulturrelativistischen Ansatz, der von der kulturellen Einzigartigkeit und vor allem der relativen Gleichwertigkeit aller Kulturen ausgeht. In der Beschäftigung mit Perspektivenwechsel geht es aber nicht nur um Relativierung des ‚Eigenen‘ und Toleranz gegenüber dem ‚Fremden‘, sondern vielmehr um die Auflösung der Grenze zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘. So wird der dynamische Aspekt von Kultur betont, denn weder das Eigene noch das Fremde sind feststehende Einheiten, sondern sind permanentem Wandel unterworfen und äußern sich situationsbedingt. Interkulturalität ist daher nicht so sehr Verständigung über kulturelle Grenzen hinweg, sondern muss zunehmend im Sinne von Interperspektivität gedacht und verstanden werden. Interperspektivität bedeutet – analog zur Interkulturalität – das Verstehen und Bewegen zwischen verschiedenen Perspektiven und die Auseinandersetzung mit dem Raum und der Kommunikation zwischen den Perspektiven. Dieses Konzept begrenzt den Perspektivenwechsel nicht auf fremdkulturelle Kontexte, sondern legt das Augenmerk auf die Vielfalt von Betrachtungsweisen, unabhängig von starren kulturellen Grenzen. Interperspektivität ermöglicht ganzheitliches Verstehen auf kognitiver wie emotionaler Ebene. Globales Denken und interkulturelle Verständigung benötigen somit zwangsweise einen Wechsel der eigenen Perspektive (Erny & Rothe 1996b: 119; Wulf 2001: 182; Kordes & Nicklas 2006: 77).

Bereits Clifford Geertz betonte die zentrale Rolle der Selbstreflexion, nicht nur für die Ethnologie, sondern allgemein für die individuelle Persönlichkeitsbildung und Horizontenerweiterung. Der frische Blick auf das Eigene eröffnet dabei gänzlich neue Perspektiven und ermöglicht tatsächliches, tiefgreifendes Verständnis: „Uns selbst als Andere zu sehen, kann unsere Augen öffnen“ (Geertz 1983: 162 nach Kordes & Nicklas 2006: 79).

5.2 DIVERGIERENDE ZIELSETZUNGEN?

An dieser Stelle möchte ich überprüfen, ob Globales Lernen und Ethnologische Bildung bzw. ethnologisch fundierte Bildungsarbeit wirklich so fundamental verschieden sind, wie aufgrund der Gegensätzlichkeit der Disziplinen oft vermutet wird. In meinen Ausführungen habe ich die unterschiedlichen Bildungskonzepte vielmehr als zwei Seiten einer Medaille betrachtet. Trotzdem möchte ich einige Anmerkungen aus ethnologischer Sicht zum Konzept Globalen Lernens anbringen, um mögliche Reibungspunkte zu identifizieren.

Erstens erscheinen die Herausforderungen der Globalisierung bei Globalem Lernen als Postulat der Bildungsarbeit. Auch die Ethnologie betont die Vielschichtigkeit von Globalisierungsprozessen, jedoch erfolgt bei Globalem Lernen eine gewisse Problematisierung dieser Prozesse. Dass die Globalisierung auf Individuen einwirkt und diese mit ihr umgehen (müssen), scheint auch aus ethnologischer Sicht nachvollziehbar. Bildungsprozesse können sicherlich zu einem positiveren, umfassenderen Umgang mit Phänomenen der Globalisierung beitragen. Offen bleibt, ob Globalisierungsprozesse die Menschen wirklich überfordern bzw. welche Kompetenzen hierfür nötig sind (vgl. Welsch 2009; vgl. auch Messerschmidt 2009).

Zweitens ist die Überforderung durch Globalisierung, die Globales Lernen impliziert, auf den ‚westlichen‘ Kontext bedacht; das Konzept entspringt europäisch-amerikanischen Ansätzen und ist dementsprechend eurozentrisch ausgelegt. Die These besagt meiner Meinung nach lediglich, dass ‚westliche‘ Jugendliche (und auch Erwachsene) in der Konfrontation mit Globalisierungsprozessen Unterstützung benötigen – wie andere Kulturen mit Phänomenen der Globalisierung umgehen, ist nicht das primäre Anliegen Globalen Lernens. Zunehmend rücken zwar fremdkulturelle Perspektiven in das Blickfeld, um durch Vergleichsmöglichkeiten ein umfassenderes Bild zu bekommen. Jedoch bleibt die Anwendbarkeit auf andere kulturelle Kontexte eine offene Frage Globalen Lernens, die fast vollständig ausgeblendet wird. Können also Menschen des ‚globalen Süden‘ ebenfalls ‚global lernen‘? Wo begegnet man Formen dieser Art Globalen Lernens? Wie oben bereits beschrieben, liegt in der Bewusstseinsbildung der eigenen Gesellschaft die Hauptaufgabe Globalen Lernens – gerade dadurch, dass Vorurteile und Handlungsmacht oft im ‚globalen Norden‘ angesiedelt sind. Dennoch wäre es interessant, Konzepte Globalen Lernens für andere Länder und interkulturelle Situationen auszuarbeiten oder sich mit einer entsprechenden Übertragung des Konzepts zu beschäftigen. Daraus würde sich eine Anwendbarkeit Globalen Lernens auf andere Kontexte sowie auch interkulturelle Herausforderungen im eigenen Land ergeben – wie beispielsweise Flucht und Migration, interkultureller oder interreligiöser Dialog, Diskriminierung und Rassismus, etc.

Drittens kann die Reduzierung, die für Globalpolitische Bildungsarbeit allgemein nötig ist, kritisiert werden. Das ‚Herunterbrechen‘ des Inhalts und des Themas auf die Fähigkeiten der Teilnehmenden gilt als pädagogischer Grundsatz, um einen Lerneffekt zu erzielen. So kann oft die Komplexität lediglich angedeutet werden, wenn adäquat bei den Erfahrungssätzen und dem Lernvermögen der Teilnehmenden angesetzt werden soll. Mit einer solchen Vorgehensweise sind Ethnologen nicht immer einverstanden, obwohl diese Reduzierung teilweise ebenso in der ethnologischen Bildungsarbeit angewendet wird. Letztendlich ist es erstrebenswert, Wissen so komplex wie nötig, aber auch so einfach wie möglich zu vermitteln. Die Vereinfachung von Kontexten birgt Gefahren der Essentialisierung und der Oberflächlichkeit. Dennoch müssen Bildungskonzepte alters- und wissensgerecht gestaltet sein, um bearbeitet und verinnerlicht zu werden. Dieser Anspruch muss situativ verhandelt werden, daher ist hierzu keine allgemeine Aussage möglich. Die Ideologien, die hinter den verschiedenen Herangehensweisen stehen, sowie mögliche Konsequenzen des Vorgehens benötigen genaue Betrachtung und längerfristige, vergleichende Analysen. Darüber hinaus muss in der Bildungsarbeit stets auf die umfassende Komplexität hingewiesen werden, um bewusst zu machen, dass nur ein kleiner Teil erarbeitet und begriffen werden kann.

Der vierte Widerspruch von Ethnologie und Globalem Lernen liegt in der Auffassung der eigenen Rolle sowie an der Vorgehensweise. Gemäß des weit verbreiteten Mottos Globalpolitischer Bildungsarbeit, *think global, act local*, geht es nicht nur um die Änderung der Denkweise hin zu einer globaleren Perspektive, sondern auch um konkrete Handlungsmöglichkeiten vor Ort. Diese Einstellung erscheint konträr zu der von der Ethnologie geforderten Distanz, mit der eine wissenschaftliche Analyse erfolgen sollte. Gleichzeitig gibt es aber Richtungen der Angewandten Ethnologie, die sich als engagiert und politisch deklarieren. Durch die bewusste Politisierung kann die vermeintliche Objektivität, die sich schon in der Dekonstruktion der Kategorien emisch/etisch gezeigt hat, in Frage gestellt werden. Eine solche Angewandte Ethnologie wagt es, Empfehlungen auszusprechen und sich als angewandte Lebenswissenschaft zu begreifen. Daher wirkt dieser Punkt wohl nur auf den ersten Blick widersprüchlich; keine Wissenschaft ist homogen und so gibt es auch ethnologische Stimmen, die Handlungsmöglichkeiten vermitteln.

In der Bildungsarbeit insgesamt darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass sehr konkrete Herausforderungen in der Bearbeitung und Erfassung von Themen auftreten können. Gerade beim Perspektivenwechsel ist es oft schwierig, gefestigte Persönlichkeitsstrukturen und sozialisierte Denk- und Verhaltensweisen anzuzweifeln oder zu verändern. Dadurch, dass diese persönliche Veränderung nicht klar dokumentiert oder evaluiert werden kann, bleibt Bildungsarbeit trotz ihrer Zielgerichtetheit offen, denn „Bildungsangebote können Lernprozesse anregen und unterstützen, aber nicht erzwingen“ (Scherr 2012: D17; vgl. auch Sader 2002: 201).

5.3 PERSPEKTIVENWECHSEL IM KONTEXT DER GLOBALISIERUNG

Angesichts von Globalisierungsprozessen gelten ein verstärktes globalpolitisches Bewusstsein sowie globale Anpassungsfähigkeit als positives Rüstzeug für mögliche Veränderungen. Die Technik des Perspektivenwechsels möchte einen Blick auf ‚das Andere‘ vermitteln. Perspektivenwechsel kann aber allgemein dazu dienen, eine flexiblere Denkweise anzuregen, die Diskurse und Alternativen aufgreift, reflektiert und kreativ mitgestaltet (Erny & Rothe 1996b: 123).

Eine neue Perspektive auf ‚das Fremde‘

Das neue Blickfeld, das der Perspektivenwechsel eröffnet, geht bewusst mit Othering-Prozessen um und reflektiert somit das Verhältnis von Selbstbild und Fremdbild. Das dabei entstehende Verständnis vom eigenen Selbst sowie vom ‚Anderen‘ setzt ethnozentrischen Tendenzen das Prinzip des Fremdverstehens entgegen. Polyphonie und Komplexität werden zunehmend wahrgenommen und anerkannt. In diesem Erkenntnisprozess, der den eigenen Horizont erweitert, werden emische Perspektiven erschlossen. Dadurch ergibt sich ein Weltbild, das über Vorurteile und Medienberichte hinausgeht und eine weitreichende Kontextualisierung liefert, die der Exotisierung des ‚Anderen‘ entgegenwirkt. Die Beschäftigung mit fremden Kulturen dient der Bewusstseinsweiterung bezüglich Vielfalt und der Überwindung von Voreingenommenheit (*anti-bias*). Außerdem kann durch diesen Perspektivenwechsel, also das Kennenlernen anderer Sichtweisen, die eigene *black box* zugänglich gemacht werden. Die Bezeichnung *black box* steht hier für die verinnerlichte Vorprägung, die unterbewusst dem

eigenen Handeln zugrunde liegt. Der Zugang zu dieser Vorprägung erfolgt über die bewusste Thematisierung und Reflexion (Bertels & Lütkes 2001: 457; vgl. Gudykunst, Hammer & Wiseman 1977; vgl. auch Brunner 2010):

the idea of introspection, contrast, and comparison by beginning with the unfamiliar, the different, the 'other', and learning through comparison the similarities between others and ourselves. (Schensul 2011: 117)

Perspektivenwechsel ist demnach eine Kompetenz im Umgang mit Globalisierung, um Oothering entgegenzuwirken. Auch der Fachbereich der Interkulturellen Kommunikation nimmt die Globalisierung zum Anlass, interkulturelles Wissen zu vermitteln, da gerade die globalisierte Welt als Beispiel für den praktischen Nutzen interkultureller Kompetenzen erscheint (Gerndt & Moosmüller 2003: 8). Auch Wolfgang Welsch betont, dass transkulturell geprägte Individuen im Umgang mit ‚Fremdem‘ vielmehr Praktiken der Kommunikation statt Abwehrhaltung entwickeln können, denn „Transkulturalität befreit zu eigenen Wahlen jenseits gesellschaftlich vorgegebener Schemata“ (Welsch 2009: 6/7; vgl. auch Schmalenstroer 2011).

Die Ethnologin Angelika Brunner hat hierfür einige Ansätze formuliert, die den Perspektivenwechsel als spezifisch ethnologisch-interkulturelle Kompetenz aufgreifen und in einem breiteren Kontext umsetzen. Sie charakterisiert Fremdverstehen als Schlüsselkompetenz, die über Wissensvermittlung hinaus eine Hilfestellung zur Selbstpositionierung und Orientierung in einer globalisierten Welt bietet. Vorurteile, Halbwissen oder Schubladendenken können damit aufgearbeitet werden. Gerade im Bildungskontext werden oftmals Vorannahmen nicht hinterfragt und damit reproduziert. Dabei ist die Vermittlung interkultureller Kompetenz neuerdings ein zentrales Anliegen der Bildungsprogramme und insbesondere des schulischen Bildungsauftrags (Brunner 2010). Die Forderung nach einer verantwortungsbewussten, nachhaltigen Gestaltung der globalisierten Welt ist die Grundlage diverser Bildungsprogramme, die gerade Perspektivenwechsel und Ganzheitlichkeit als essentiell betrachten für die Ausbildung von Kompetenzen und Werteorientierung bezüglich Nachhaltigkeit und Interkulturalität. Systemisches Denken und Empathie sind dabei wichtige Elemente, die auch mit dem Perspektivenwechsel verknüpft sind (Brunner 2010).

Kulturelle Sensibilisierung

Brunner formuliert sechs zentrale Aufgaben einer auf Perspektivenwechsel und Globalisierung ausgerichteten Ethnologie: Fremdverstehen, Perspektivenwechsel, interkulturelle Kompetenz, Identitätsbildung, Vermittlung von Diversität (vs. Homogenität) sowie Bewusstmachen und Überwinden von ethnozentrischen Stereotypen. Eine Ethnologie, die Perspektivenwechsel fördert und damit Oothering vermeidet, vermittelt gleichzeitig Bewusstsein über die eigene Kulturgebundenheit und regt zur Reflexion fremdkultureller Kontexte und Situationen an. Dies bedeutet eine Kompetenzvermittlung, die weit über reine Wissensvermittlung hinausgeht (Brunner 2010).

Globalpolitische Kompetenzen ergeben sich in einem ersten Schritt aus der Recherche, aus der kritischen Beschäftigung mit Texten und Bildern, d.h. aus einer quellenkritischen Betrachtungsweise. Das bedeutet die Auseinandersetzung mit den Fragen: Was wird uns wie präsentiert und wer möchte was bewirken? In einem zweiten Schritt geht es dann um den Perspektivenwechsel selbst. Wie sehen wir die Anderen, wie sehen

wir uns selbst und wie sehen die Anderen uns? Durch Vergleiche zwischen verschiedenen Situationen und Kulturen verlieren eigene Gewohnheiten oder Sichtweisen an Selbstverständlichkeit; dadurch kann der eigenkulturelle Blickwinkel hinterfragt und relativiert werden. Mit dem Perspektivenwechsel würde dann in einem dritten Schritt das Überwinden von Ethnozentrismus einhergehen.

Wir alle unterscheiden zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ und meist wird das ‚Eigene‘ besser bewertet als das ‚Fremde‘. Sich darüber klar zu werden, dass wir alle diese Unterscheidungen treffen und Kategorien bilden, kann dazu beitragen, den eigenen Ethnozentrismus zu erkennen und dazu überleiten, ihn zu überwinden. (Brunner 2010)

Die Erfahrungen durch Perspektivenwechsel lassen die Teilnehmenden Vielfalt wahrnehmen. Gleichzeitig wird – oft erstmals – das eigene Verhalten als relativ bzw. als kulturell geprägt erkannt. Die Komplexität menschlichen Zusammenlebens, interkulturellen Dialogs sowie globaler Abläufe wird dabei angedeutet und der globalpolitische Blick geschärft (Brunner 2010; vgl. auch Kiel 2011). Hier wird der Grundsatz interkultureller Arbeit aufgegriffen, durch Kulturvergleiche die eigene Einbettung in kulturelle Kontexte zu thematisieren und dabei zur Reflexion anzuregen. Diese ‚kulturelle Sensibilisierung‘ macht eigene Prägungen durch die jeweilige Enkulturation abrufbar und analysierbar: „Kultur wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet und mit Aspekten fremder Kulturen kontrastiert, um das ‚fraglos Gegebene‘ frag-würdig zu machen“ (Gerndt & Moosmüller 2003: 11).

Ziel einer kultursensiblen Sicht sollte es sein, die Wahrnehmung für die eigenen Normen und Werthaltungen zu schärfen und den Blick für das Fremdverstehen zu öffnen. Dies bedeutet einen respektvollen, feinfühligem, aber auch auseinandersetzen, distanzierenden Umgang mit der eigenen und der anderen Kultur. (Schönhuth 2005: 139/140)

Durch diesen sensibilisierenden Kulturvergleich wird der Perspektivenwechsel mit Interkulturalität in Verbindung gebracht. Eine dementsprechend ausgerichtete Ethnologie (und Ethnologische Bildung) fördert gezielt interkulturelle Kompetenzen, erstens im Sinne von kulturspezifischem Wissen, zweitens aber auch im Sinne von Bewusstsein über eigenkulturelle, subjektive Wahrnehmung. Dazu gehört die Relativierung des eigenen Weltbilds ebenso wie die generelle Wertschätzung fremdkultureller Standpunkte, Werte und Handlungsweisen. Dabei werden mehrere Ebenen angesprochen:

1. Kenntnisse (*knowledge*),
2. Verhaltensweisen und Fähigkeiten (*skills*),
3. Bewusstheit (*awareness*),
4. Einstellungen (*attitudes*),
5. fremdsprachliche Kompetenzen (*language proficiency*) (Schönhuth 2005: 102; vgl. auch Kiel 2011).

Kulturelle Sensibilisierung ist demnach ein wichtiger Bestandteil interkulturellen Lernens. Das Kennenlernen und Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme in Hinblick auf mehrere Ebenen – beispielsweise Wahrnehmung, Denkweise, Emotionen, Verhaltensweisen und Werte – ermöglicht den direkten Vergleich zwischen ‚hier‘ und

‚dort‘. Das Ausloten des Verhältnisses zwischen dem eigenen und dem fremden Weltbild beinhaltet ferner eine Reflexion und gegebenenfalls sogar eine Relativierung des eigenkulturellen Orientierungssystems. Diese neue, ‚gelernte‘ Offenheit kann dazu beitragen, „eine neue Kultur bewusst positiv zu erleben und innerhalb dieses kulturellen Rahmens kompetent zu arbeiten“ (Schönhuth 2005: 147/148). In diesem Sinne geht mit kultureller Sensibilisierung nicht nur eine persönliche Horizonterweiterung, sondern außerdem der Erwerb interkultureller Kompetenz einher.

Horizonte der Globalisierung

Ethnologische Erkenntnisse, insbesondere in Hinblick auf Interkulturalität und Perspektivenwechsel, formulieren sich quasi als humanistischer Beitrag zur Weltgesellschaft, der klar die individuelle Horizonterweiterung einschließt. Erweiterung des Horizonts heißt in diesem Sinne, sich der kulturellen Durchdrungenheit der Welt bewusst zu werden und die Koexistenz verschiedener, aber gleichermaßen gültiger Realitäten und Weltbilder kennenzulernen und zu akzeptieren (Gerndt & Moosmüller 2003: 10/11; vgl. auch Gehling & Lütkes 2001: 180).

Der Kulturrelativismus, der hier anklingt, ist sicherlich die Basis für das ganze Konzept des Perspektivenwechsels. Allerdings wurde die kulturrelativistische Auffassung in einen zunehmend globalisierten Kontext eingebettet und globalen, beschleunigten Prozessen angepasst. In der aktuellen Forschung besteht der Komplex der Kulturvermittlung nicht nur aus Tradierung von Wissen und Fähigkeiten, sondern bekommt zunehmend eine praktische Einfärbung, die Interkulturalität miteinschließt. Hier geht das aktuelle ethnologische Verständnis von Kultur und Bildung weit über den klassischen Rahmen hinaus und die Ethnologie schiebt sich mit ihren Kompetenzen ins Zentrum globaler Diskurse. So ist interkulturelles, ethnologisches Lernen zentral für den Globalisierungskontext, als Wahrnehmung und Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie als Erkenntnisprozess zwischen kulturell ‚Eigenem‘ und kulturell ‚Fremdem‘. Dies entspricht auch dem vielmaschigen und inklusiven Kulturverständnis der transkulturellen Ethnologie, das auf Integration und eine friedlichere Weltgesellschaft hinarbeitet. Transkulturalität beinhaltet dann die kritische Reflexion essentialistischer Kulturkonzepte sowie die Anerkennung von Diversität (Gerndt & Moosmüller 2003: 10–13; Welsch 2009: 14; Schmalenstroer 2011).

Diese Feststellungen untermauern meine anfängliche Hypothese: Ethnologie engagiert sich global, ethnologische Erkenntnisse sind essentiell für den Umgang mit Globalisierung und ethnologisch fundierte Bildungsarbeit kann interkulturelles Verständnis und Perspektivenwechsel vermitteln.

Bildungsauftrag Globalisierung?

Für den Globalisierungskontext ist demnach die Verankerung einer internationalen Perspektive in der Bildungsarbeit vonnöten – Globalpolitische Bildung setzt an diesem Punkt an und schließt die institutionelle Lücke. Damit wird der globale Kontext als essentieller Bestandteil in Bildung integriert, sodass auch in allgemeinbildenden Prozessen ein globaler Bildungshorizont umgesetzt wird. Globalität, also die Gesamtheit und der Zustand von Globalisierungsprozessen, wird hier umschrieben mit der Dichte weltweiter Verflechtungen, die sich in unserer Lebensrealität widerspiegelt, sowie der Herausbildung einer Weltgesellschaft (Seitz 2001: 44–46; vgl. auch Overwien 2009).

Dass sich Ethnologen dieser Thematik widmen, scheint selbstverständlich, denn die

Erforschung fremder Weltansichten und Praktiken, schon immer zentrales Anliegen der Ethnologie, hat im Lichte der vielgestaltigen Kontakte und Begegnungsformen von Kulturen in einer globalisierten Welt neue Aktualität und Relevanz erfahren. (Dürr 2009: 179)

Um das evolutionistische Weltbild, dessen Konnotationen immer noch von (Massen-)Medien, Schulbüchern und von der breiten Öffentlichkeit transportiert werden, nicht einfach zu reproduzieren, müssen gewisse Prozesse stattfinden, die Globalisierungskompetenzen anregen. Um Globalisierungsprozesse möglichst positiv zu gestalten, muss das eigene Weltbild hinterfragt werden. Nur das Wissen über andere Lebenswelten und die Erkenntnis des eigenen Ethnozentrismus können ein informiertes Handeln anleiten (Gehling & Lütkes 2001: 179).

Damit einher geht die Reflexion von globaler Chancengleichheit im Gegensatz zu interessen geleiteter Politik mit ihrem eingebetteten Machtdiskurs. Für eine positive Entwicklung von Gerechtigkeit im Angesicht kultureller Vielfalt müssen Machtverhältnisse verändert werden. Gleichzeitig bedarf es individueller Reflexion und Auseinandersetzung mit den eigenen Prägungen, um eindimensionale Klischees und hierarchisierende Stereotype zu hinterfragen. Somit ergeben sich zentrale Herausforderungen für die Zukunft, denen mit fundierten Informationen und kritischem Denken begegnet werden muss. Das Wissen über Globalisierungsprozesse sowie das Verstehen globaler Zusammenhänge werden häufig als zentrale Beiträge für eine gerechte Gestaltung der Globalisierung betrachtet. Der wichtige Dreischritt Sehen – Erkennen – Handeln setzt daher beim Individuum an, um globale Machtstrukturen zu reflektieren und schlussendlich positive Veränderungen umsetzen zu können (Breidenbach & Zukrigl 2002: 25; InWEnt & BMZ 2007: 4).

Die Beendigung der Nord-Süd- und Ost-West-Hierarchien beginnt deshalb mit der Arbeit zu und an den politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Strukturen im Norden im Hinblick auf ihre globalen Auswirkungen. [...] Ein wichtiger Schlüssel, um Veränderung in Gang zu bringen, ist, die blinden Flecken der eigenen Denk- und Handlungsweisen aufzudecken. (InWEnt & BMZ 2007: 17)

Nur durch einen solch reflexiven Perspektivenwechsel, der eigene Handlungsweisen mit einschließt, kann ein Austausch bzw. ein Lernen und Leben auf Augenhöhe stattfinden.

5.4 ETHNOLOGIE & ÖFFENTLICHKEIT

Aufgrund der Angewandtheit von Globalpolitischer Bildungsarbeit möchte ich an dieser Stelle das Verhältnis von Ethnologie und Öffentlichkeit thematisieren. Ethnologisch fundierte Bildungsarbeit wird per se nicht innerhalb der Disziplin, sondern vielmehr für die ‚breite Öffentlichkeit‘ betrieben. So ist es umso wichtiger und im Zuge der Bildungsarbeit fast unvermeidbar, ethnologische Forschung in der Öffentlichkeit zu kommunizieren und zu platzieren. Auch Brian Street sieht hier eine immanente Verknüpfung, denn Bildungsethnologie wird zu einem Teil der allgemeineren ethnologischen Bemühungen um Anwendung und Öffentlichkeit. Somit kann der Dialog zwi-

schen Bildung und Ethnologie nicht nur zur Debatte der Angewandten Ethnologie beitragen, sondern ebenso den Fokus auf *Public Anthropology* schärfen (Street 2004: 2). Bereits die Kulturrelativisten formulierten einen intrinsischen Bildungsauftrag der Disziplin. Sie betrachteten Ethnologie als Bildung für die Öffentlichkeit und schrieben ihr eine zentrale Rolle in Gesellschaftskritik und Gesellschaftsveränderung (*cultural critique and change*) zu. Die Ethnologie selbst und umso mehr der Ethnologe als Wissenschaftler und Gesellschaftsmitglied gelten in diesem gesellschaftlichen Diskurs als Mittler zwischen verschiedenen Kulturen und Weltansichten. Der so angestoßene Kommunikationsprozess und Ideenaustausch dient wiederum als Basis für die Umsetzung von Veränderungen. Dabei beweist die Ethnologie, dass sie sich nicht nur mit ‚Exotischem‘ beschäftigt, sondern sich darüber hinaus aktiv in die eigene Gesellschaft einbringen kann und will. In diesem Engagement zeigt sich die Ethnologie fähig und verantwortlich für die Analyse und die Kritik der eigenen, meist ‚westlichen‘ Gesellschaft. Dieser engagierte, interkulturelle Ansatz zeigt auf, dass für eine positive Gesellschaftsveränderung starre Kulturalisierungselemente (der eigenen oder auch einer fremden Kultur) im gesellschaftlichen Diskurs dekonstruiert werden müssen. Dekonstruktionsprozesse und Kontextualisierungen benötigen ethnologisches Engagement in der Öffentlichkeit (vgl. Cherneff & Hochwald 2006; vgl. Eriksen 2006; vgl. auch Hagmann 1995).

Der Bedarf für ein öffentliches ethnologisches Engagement zeigt sich ferner in der Verwendung des Kulturbegriffs, der zentral für die Ethnologie ist, aber auch in breiten gesellschaftlichen Diskursen verwendet wird:

Der öffentlich-politische und der ethnologische Diskurs über Kultur klaffen heute weit auseinander. Ein Hinweis darauf ist, dass der öffentlich-politische Diskurs den Begriff völlig unhinterfragt verwendet, ohne je darüber zu debattieren, was das eigentlich ist, Kultur. (Sökefeld 2001: 120)

Das Einbringen des ethnologischen Kulturbegriffs in öffentliche Debatten ist unerlässlich, um Diskurse und Handlungsfelder zu gestalten, denn die „ ‚ Realität‘ von Kultur ist immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur.“ (Welsch 2009: 7). Ethnologen können sich folglich nicht nur als ‚Kulturexperten‘ positionieren und somit einen wissenschaftlichen Beitrag zum öffentlichen Diskurs leisten. Darüber hinaus wäre es möglich, die Vertrautheit der Ethnologen mit Fremdheit zu betonen und sich dadurch an Debatten um Identität, Migration, Integration, Multikulturalität und anderen gesellschaftlich relevanten Themen zu beteiligen (vgl. Schaaf 2008; vgl. Schönhuth 2009).

Oft werden das Wissen und die Expertise von Ethnologen nicht wahrgenommen, selbst in den kulturell aufgeladenen Debatten der heutigen Zeit. So werden beispielsweise interkulturelle Kompetenzen, deren Erwerb unerlässlich scheint, kaum mit der Wissenschaft der Ethnologie in Verbindung gebracht. Die Ethnologie forscht und schreibt an der Gesellschaft vorbei. Ethnologische Wissenschaft beschäftigt sich mit der eigenen Gesellschaft, betreibt aber kaum Austausch mit ihr. Ethnologen haben Angst um ihre wissenschaftliche Neutralität. Trotzdem bedarf es einer Ethnologie, die ihre gesellschaftskritische und aufklärerische Funktion wahrnimmt. Dabei können Kulturevolutionismus, die Überbetonung kultureller Differenz, die These vom ‚Kampf der Kulturen‘ und ähnliche populäre ‚Kulturmythen‘ diskutiert und relativiert werden. Durch eine ethnologische Stellungnahme wird das Fach als Gesellschafts- und Kulturwissenschaft

nicht nur sichtbar. Es werden vor allem wertvolle Perspektiven auf menschliches Zusammenleben und interkulturelles Miteinander aufgezeigt. Daher gilt es, den Status der Ethnologie als ‚Exotenfach‘ durch couragierte Beiträge in öffentlichen Debatten zu revidieren und ethnologische Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik einzubringen (Sökefeld 2001: 135; Ederer 2007; Ederer & Klocke-Daffa 2009; vgl. auch Antweiler 1998).

Eine solche Vernetzung wäre ein weiterer Perspektivenwechsel – eine ethnologische, kommunizierte Perspektive auf Gesellschaft sowie eine gesellschaftliche Perspektive auf die Beiträge der Ethnologie. Wenn die Ethnologie ins Licht der Öffentlichkeit tritt, können Öffentlichkeit und Wissenschaft gleichermaßen davon profitieren. Thomas Hylland Eriksen schildert die Bereicherungen der Ethnologie für die Gesellschaft in Hinblick auf Fremd- und Selbstverstehen in einer vernetzten Welt:

Apart from providing accurate knowledge about other places and societies, it gives an appreciation of other experiences and the equal value of all human life, and not least, it helps us to understand ourselves. In the contemporary, intertwined world, anthropology should be a central part of anybody's *Bildung*, that is education in the widest sense. (Eriksen 2006: 130 – Hervorhebung im Original)

6. FAZIT

“If you think education is expensive, try ignorance.”

Derek Bok

6.1 ZUSAMMENFASSUNG

Für eine abschließende Zusammenfassung werde ich auf die eingangs gestellten Leitfragen eingehen und dabei die Kernpunkte meiner obigen Ausführungen aufgreifen.

- Wie setzt sich Ethnologie mit ‚Bildung‘ auseinander? Was sind Betrachtungsweisen, Anforderungen und eigene Konzepte?

Die Verbindung von Ethnologie und Bildung, also die Beschäftigung der Ethnologie mit Bildungsprozessen, schlägt sich im Bereich der *Bildungsethnologie* (engl. *Educational Anthropology, Anthropology and Education*) nieder. Die ethnologische Definition von Bildung legt dabei ihr Augenmerk auf das Konglomerat von Sozialisation, Enkulturation und Erziehung bzw. Bildung (*education*). Diese Themen spielen eine zentrale Rolle in der ethnologischen Annäherung an den Bildungsbegriff, genauso wie die Opposition ‚formell/informell‘, die zunehmend als aufgelöst betrachtet wird.

Im Verlauf dieser Arbeit habe ich gezeigt, dass insbesondere kulturelrelativistische Ansätze entscheidend zum Bildungsdiskurs beigetragen haben. Bereits Franz Boas sah in Bildung ein zentrales Instrument, um die eigene Gesellschaft positiv zu beeinflussen sowie den Wandel und die Komplexität der ‚Moderne‘ zu begleiten. Gleichzeitig ist dafür aber eine Emanzipation von der eigenen Kultur nötig, eine kritische Betrachtung der eigenen Gesellschaft, die wertungsfreie Kulturvergleiche ermöglichte. Somit ist die im Kulturrelativismus angelegte Rückwirkung ethnologischer Forschung auf ‚das Eigene‘ bereits ein erster Schritt zu dem Mechanismus, den wir heute Perspektivenwechsel nennen. Der ‚pragmatische Relativismus‘ formuliert überdies aus, was ich als Grundprinzipien aktueller Bildungsarbeit verstehe, nämlich die kritische Reflexion von Othering-Prozessen. Dieses Bildungsverständnis umfasst nicht nur die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, sondern auch die Vermittlung von Einstellungen. Gleichwohl der Ansatz Ähnlichkeit zum Globalen Lernen aufweist und nützliche Grundlagen bietet, wird er bislang in der Bildungsarbeit kaum rezipiert.

Auch die aktuelle Bildungsethnologie konzentriert ihre Bildungsforschung auf neue Kontexte von Bildung, die nicht zuletzt durch Globalisierungsprozesse entstehen. Durch diese Verknüpfungen rückt auch Bildung wieder in den Fokus von ‚klassisch‘ ethnologischen Themen, wie Wissen, Macht oder Identität. Darüber hinaus will die angewandte Bildungsethnologie, bzw. die ethnologische Bildungsarbeit, den ethnologischen Kulturbegriff im Bildungskontext verankern. Dadurch wird zum einen essentialistischem und kulturevolutionistischem Gedankengut entgegengesteuert. Zum anderen können ethnologische Inhalte und Perspektiven vermittelt werden. Letztendlich wird also, wie von den Kulturrelativisten angeregt, kulturelle Sensibilisierung als Aufgabe ethnologischer Bildungsarbeit in den Mittelpunkt gerückt.

- Wie sehen ethnologische Bildungskonzepte aus, sowohl hinsichtlich der Zielsetzung als auch hinsichtlich der Didaktik?

Das Ziel ethnologischer Bildungsarbeit, die Teilnehmenden kulturell zu sensibilisieren, soll durch die Gegenüberstellung kultureller Gegebenheiten und einer daraus resultierenden Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt erfolgen. Dieser Mechanismus ist für mich gleichzusetzen mit Perspektivenwechsel. Zentrales Merkmal ist hierbei, am eigenkulturellen Punkt anzusetzen und somit die Wechselwirkung zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ nachzuvollziehen. Ethnologie ist dabei die Quelle und Methode für einen Erkenntnisgewinn, der als Anfangspunkt von reflektierter Wahrnehmung, interkulturellem Lernen und Fremdverstehen gesehen wird. Die Relativierung des eigenen Weltbilds – und damit die Überwindung von Ethnozentrismus – erscheint also auch in der neueren Bildungsethnologie und insbesondere in der ethnologischen Bildungsarbeit, wie bereits bei den Kulturrelativisten, als Schlüssel zur Völkerverständigung. Somit geht ethnologische Bildungsarbeit über die Vermittlung ‚exotischen‘ Wissens hinaus und zielt auf die Änderung der Einstellungen, hin zu einem offeneren Weltbild und einem breiteren Horizont. Ethnologie wird in diesem Sinne als Impuls, als Gesellschaftskritik und als Reflexionsmethode verstanden.

- Was ist und was will globalpolitisch-interkulturelle Pädagogik, also z.B. Globales Lernen?
- Was gilt als wichtiges, relevantes Wissen beim Globalen Lernen?

Globales Lernen – als pädagogischer Ansatz globalpolitisch ausgerichteter Bildungsarbeit – versteht sich als Reaktion auf globale Herausforderungen. In der Untersuchung von Globalem Lernen als ‚Wissensgeflecht‘ wurde ersichtlich, dass Globales Lernen neue Horizonte und Perspektiven eröffnen möchte. Für diesen Prozess werden neue, reflektierte Verständnisfähigkeiten, Beurteilungsmechanismen und Handlungsmöglichkeiten für notwendig erachtet. Daher liegt das Augenmerk Globalen Lernens auf Bildung und Identität genauso wie auf Kommunikation und Lebensgestaltung; den Schwerpunkt bildet dabei die Verbindung von lokalen und globalen Perspektiven.

Globales Lernen ist systemisch und emanzipatorisch (nach Paulo Freire). Es fördert kritisches Hinterfragen sowie Perspektivenwechsel (nach Hans Bühler) und greift Zukunftsfragen auf. Globales Lernen thematisiert Machtstrukturen und begleitet Identitätsbildungsprozesse. Von einem allgemein kritischen Standpunkt aus reflektiert dieses Bildungskonzept die eigene privilegierte Position. Dabei geht es um die aktive, selbstbestimmte Auseinandersetzung mit globalen Themen sowie um konkretes Handeln. Schlussendlich möchte Globales Lernen dazu anregen, in einer ‚Weltbürgerschaft‘ Verantwortung zu übernehmen und durch Perspektivenwechsel Werte zu reflektieren. So tritt auch hier wieder die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel hervor, die ‚inklusives Denken‘ und Wahrnehmungsorientierung fördert, indem man sein eigenes Weltbild analysiert, sich den eigenen Blickpunkt bewusst macht und in Frage stellt.

- Was sind die Bildungsbegriffe und die Ansprüche an Bildungsarbeit in den Konzepten ethnologischer Bildung bzw. Bildung im Sinne Globalen Lernens?

In dieser Arbeit konnte ich eine grundlegende Überschneidungsmenge zwischen ethnologischer Bildungsarbeit und Globalem Lernen als pädagogischem Konzept glo-

balpolitischer Bildung feststellen. Das Grundverständnis und die Ziele, wie sie sich auch im Orientierungsrahmen des BMZ/KMK widerspiegeln, beinhalten vor allem die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die die Gleichwertigkeit aller Kulturen betont, aber gleichzeitig Andersartigkeit und Identitätsunterschiede zulässt. Durch diese Sensibilisierung und Kontextualisierung soll insbesondere der dem ‚Westen‘ eigene Eurozentrismus überwunden werden, um die vermeintliche Universalität der eigenen Werte und Vorstellungen zu relativieren. Somit ist interkulturelle Bildungsarbeit auch immer eine Reflexion der eigenkulturellen Identität, kultureller Diversität und der globalen Wechselwirkung zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘. Bildungskonzepte und Bildungsarbeit gelten in diesem Kontext als wichtige Bausteine entwicklungspolitischer Arbeit im Allgemeinen; die globalpolitischen Intentionen verbinden sich dabei mit dem Konzept lebenslangen Lernens.

- Wie kann Bildungsarbeit mit Globalisierung in Verbindung gebracht werden?
- Was sind die Antworten Globalpolitischer Bildungsarbeit auf von der Globalisierung gestellte Fragen, wie z.B. Othering?
- Welche Rolle spielt der Perspektivenwechsel bei all diesen Aspekten?

Das Potential von Bildungsarbeit liegt allgemein in einer Handreichung zur Lebensgestaltung, die den Umgang mit der Gesellschaft, mit der sozio-kulturellen Komplexität sowie mit den zunehmenden globalen Prozessen erleichtert. In dieser konkreten Lebenskompetenz wird die Verbindung von Bildung und Globalisierung ersichtlich. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsels gilt dabei als essentielle Kompetenz, als Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung und als Mittel gegen Othering. Die Technik des Perspektivenwechsels kann daher durchaus als essentiell betrachtet werden für die individuelle wie kollektive Zukunftsfähigkeit, insbesondere was den Umgang mit Globalisierungsprozessen betrifft.

6.2 REFLEXION UND AUSBLICK

In meiner Reflexion will ich zunächst noch eine Problematik meines Themas aufgreifen, die an dieser Stelle wie auch allgemein ungelöst bleiben muss. Die These, Perspektivenwechsel könne als zentrales Instrument interkulturellen Verstehens globale Prozesse verständlich und handhabbar machen, habe ich in meinen Ausführungen dargelegt und begründet. In der Tat lässt sich vermuten, dass der Perspektivenwechsel durch eine Reihe von Eigenschaften neue Horizonte eröffnen kann. Eine Evaluierung dieser Prozesse erweist sich jedoch als schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Inwiefern ist durch Globalpolitische Bildungsarbeit, durch ethnologisch fundierte Beiträge, eine Einflussnahme wirklich möglich? Qualitativ kann eine solche Veränderung im Denk- und Wahrnehmungsprozess sicherlich nicht erfasst werden. Allerdings erlebe ich auch in meinen eigenen Projekten, dass die angestoßenen Veränderungsprozesse kaum steuerbar sind. Ihre Wirkung und Entfaltung kann der ‚Vermittler‘ nicht beeinflussen – hier wie bei allen anderen Lernprozessen kommt es nicht nur auf den Input an, sondern vor allem auf dessen Rezeption beim Lernenden. Der Lernende eignet sich das vermittelte Wissen oder Denken auf Basis seiner eigenen Erfahrungen an. So entsteht ein völlig neues Konglomerat von Ansichten, das auch ablehnende Reaktionen beinhalten kann. Globalpolitische Bildungsarbeit und Perspektivenwechsel führen eben nicht automa-

tisch zum Erfolg. Mit dieser Aneignung und dieser fehlenden Evaluierbarkeit muss der Referent umgehen lernen. Schlussendlich ist Bildungsarbeit und Perspektivenänderung ein langfristiger, dynamischer Prozess, bei dem die Erkenntnisse nicht unmittelbar transportiert werden können, sondern sich manchmal erst langsam entfalten müssen. Als nächstes möchte ich die vielseitigen Perspektivenwechsel in dieser Arbeit selbst herausstellen. So ist beispielsweise der Kulturrelativismus ein Perspektivenwechsel, weil er eine Alternative zu evolutionistischen wie funktionalistischen Theorien darstellte. Außerdem brachte der Kulturrelativismus nicht nur neue Perspektiven auf den Bildungsbegriff mit sich, sondern etablierte auch den ethnologischen Bildungsanspruch. Selbst das Thema dieser Arbeit ist multiperspektivisch angelegt, es umfasst Bildungstheorie genauso wie angewandte Bildungsethnologie und Bildungsforschung genauso wie Bildungsarbeit. Weitere Perspektivenwechsel stecken in den ‚Gegensatzpaaren‘ formell/informell, emisch/etisch oder Nord/Süd. Zudem habe ich selbst einen Perspektivenwechsel vollzogen, quasi von einer ‚aktivistischen‘ Position zu einer ethnologischen Analyse. Durch diesen persönlichen Perspektivenwechsel in meiner eigenen Herangehensweise habe ich einen umfassenderen Blick auf die vielfältigen Kontexte bzw. Aspekte von Bildungsprozessen und Bildungsarbeit gewonnen.

Abschließend möchte ich noch auf die Interdisziplinarität dieser Arbeit eingehen. In der Bildungspraxis werden oft ethnologische und pädagogische Aufgabenbereiche klar unterschieden. Ethnologen gelten als ‚Theoretiker‘, Pädagogen als ‚Praktiker‘ – eine Zusammenarbeit ist dabei zwar möglich und grundsätzlich sinnvoll, jedoch werden die jeweiligen Prämissen des Anderen kritisch beäugt und dessen Kompetenz für die Bildungsarbeit auch nicht vollständig akzeptiert. Daher plädiere ich für eine Bildungsarbeit, die über die Vermischung verschiedener Bereiche hinausgeht. Diese Trennung der Bereiche, in der auch das Misstrauen bei der praktischen Zusammenarbeit wurzelt, sollte meiner Meinung nach vollständig überwunden und aufgelöst werden.

Transkulturalität im akademischen Kontext bedeutet Transdisziplinarität – als Strukturprinzip:

Selbst wenn Probleme regional entstehen, überschreiten ihre Wirkungen die Grenzen, werden global. Die alten, separatistischen Denkformen sind unfähig, darauf zu reagieren. [...] Wir sind daher gerade auch im Blick auf die Realität gehalten, von den alten Denkformen sauberer Trennung und unilinearere Analyse abzurücken und zu Denkformen überzugehen, die von vornherein mit Verflechtungen rechnen und deren Konsequenzen zu berücksichtigen vermögen. [...] Heutige Bildung besteht in der Kenntnis und im Beherrschen von Querverbindungen zwischen den Wissensgebieten. [...] So wie es gesellschaftlich um die Verbindung und Durchdringung unterschiedlicher kultureller Muster geht, so [geht es] akademisch um die Vernetzung unterschiedlicher Wissenskulturen. (Welsch 2009: 13; vgl. auch Bolscho 2006)

Fern von Gleichmacherei bringt jeder Einzelne, der in Globalpolitischer Bildungsarbeit tätig ist, einen anderen Hintergrund und Ansatz mit ein. Daher sehe ich die Notwendigkeit einer fachübergreifenden Vernetzung, die bestimmte grundlegende Punkte aus verschiedenen Disziplinen in einem breiten Konzept ‚neuer‘ Globalpolitischer Bildungsarbeit verankert. Beispielsweise halte ich es für unumgänglich, das ethnologische Kulturverständnis für eine Bereicherung der Bildungsarbeit zu nutzen. So müsste also

auch diese Kooperation in der Bildungsarbeit, die dem Schubladendenken verfällt, sich weiterentwickeln – nämlich (in Analogie zu den ethnologischen Ansätzen bezüglich kultureller Globalisierung und Transkulturalität) von der ‚hybriden‘ Bildungsarbeit, die im Austausch und der Vermischung vorher ‚isolierter‘ Ansätze besteht, zu einer ‚transkulturellen‘, transdisziplinären Ebene, wo sich Meinungen nicht nur verbinden, sondern sich Individuen vielmehr dynamisch zwischen und in verschiedenen Strömungen bewegen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albrecht-Heide, Astrid. 2012. Gönnerhaftes Globales Lernen: Ein Plädoyer für den kritischen Umgang mit Weißsein. In: Informationszentrum 3. Welt (Hrsg.). *Alles so schön bunt hier: Globales Lernen mit Defiziten*. S. D14–D15. Freiburg im Breisgau.
- Albrow, Martin. 1996. *The global age: State and society beyond modernity*. Cambridge [u.a.]: Polity Press.
- Allemann-Ghionda, Cristina. 2003. Zum Problem der Bildung in kulturell pluraler Gesellschaft. In: Unger-Heitsch, Helga (Hrsg.). *Das Fremde verstehen: Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele*. S. 145–166. Hamburg [u.a.]: Lit.
- Antweiler, Christoph. 1998. Ethnologie als gesellschaftlich relevante Humanwissenschaft: Systematisierung praxisorientierter Richtungen und eine Position. *Zeitschrift für Ethnologie* 123 (2): 215–255.
- . 2003. Ethnologie jenseits der Akademie, aber nicht ohne sie! Praxisrelevante Ethnologie und mögliche Wege der Ethnopedagogik. In: Unger-Heitsch, Helga (Hrsg.). *Das Fremde verstehen: Ethnopedagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele*. S. 5–31. Hamburg [u.a.]: Lit.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis [u.a.]: University of Minnesota Press.
- Bargatzky, Thomas. 1992. Die Ethnologie und das Problem der kulturellen Fremdheit. In: Sundermeier, Theo (Hrsg.). *Den Fremden wahrnehmen: Bausteine für eine Xenologie*. S. 13–29. Gütersloh: Verlagshaus Mohn.
- Barker, Francis (Hrsg.). 1985. *Europe and its Others*. Colchester: University of Essex.
- Barnard, Alan. 2007. Emic and Etic. In: Barnard, Alan; Spencer, Jonathan (Hrsg.). *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. S. 180–182. London [u.a.]: Routledge.
- Barnard, Alan und Jonathan Spencer (Hrsg.). 2007. *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. London [u.a.]: Routledge.
- Basch, Linda G. und James Peacock (Hrsg.). 1999. *Transforming Academia: Challenges and Opportunities for an Engaged Anthropology*. Arlington, VA: American Anthropological Association.
- Bashkow, Ira. 2004. A Neo-Boasian Conception of Cultural Boundaries. *American Anthropologist* 106 (3): 443–458.

- Beck, Ulrich. 2007. *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernhard, Armin. 2011. Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. S. 88–113. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Bertels, Ursula und Sabine Eylert. 2005. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Schule: Ein ethnologischer Ansatz. *Tsantsa – Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft* 11 (10): 111–122.
- Bertels, Ursula und Christiana Lütkes. 2001. Perspektivenwechsel als Grundlage interkultureller Kompetenz: Erfahrungen des Projekts "Ethnologie in der Schule". *Internationale Schulbuchforschung* 23: 453–464.
- Bertels, Ursula und Sandra de Vries. 2009. Eine praktische Anwendung von ethnologischem Wissen. Der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. In: Koch, Gertraud (Hrsg.). *Kulturelle Vielfalt als Gestaltungsaufgabe: Ethnologische Beiträge aus diversen Praxisfeldern*. S. 99–127. St. Ingbert: Röhrig.
- Bertels, Ursula, Sabine Eylert, Christiana Lütkes und Sandra de Vries (Hrsg.). 2004. *Ethnologie in der Schule: Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- BMZ und KMK (Hrsg.). 2007. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*.
http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20Globales_20Lernen.pdf [Zugriff am 02.12.2011].
- Boas, Franz. 2009 [1928]. *Anthropology & modern life*. New Brunswick, NJ [u.a.]: Transaction Publications.
- Bolscho, Dietmar. 2006. Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Asit (Hrsg.). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. S. 29–38. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bourdieu, Pierre. 1990 [1977]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- bpb (Hrsg.). 2005. *Entwicklung und Entwicklungspolitik*. Informationen zur politischen Bildung 286. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Breidenbach, Joana und Ina Zukrigl. 1998. *Tanz der Kulturen: Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Kunstmann.
- . 2002. Widersprüche der kulturellen Globalisierung: Strategien und Praktiken. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B12): 19–25.

- Brünenberg, Kerstin und Sabine Eylert. 2004. „Hast Du schon geduscht?“ Wie Ethnologen Interkulturelles Lernen in der Schule umsetzen. *EthnoScripts* 6 (2): 109–124.
- Brunner, Angelika. 2010. Andere Kulturen verstehen: Ein Beitrag der Ethnologie zum Globalen Lernen. Vortrag auf dem Bildungskongress Globales Lernen. Bayreuth.
- Bühler, Hans. 1996. *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu "globalem Lernen"*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- CAE. 2009. Bylaws of the Council on Anthropology and Education: A Section of the American Anthropological Association. http://www.aaanet.org/sections/cae/wp-content/uploads/2011/10/cae_bylaws_09.pdf [Zugriff am 15.01.2012].
- Cherneff, Jill B. R. 2006. The Social Anthropology of Hortense Powdermaker. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. 119–148. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cherneff, Jill B. R. und Eve Hochwald (Hrsg.). 2006. *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cohen, Yehudi. 1971. The Shaping of Men's Minds: Adaptations to Imperatives of Culture. In: Wax, Murray; Diamond, Stanley; Gearing, Fred O. (Hrsg.). *Anthropological Perspectives on Education*. S. 19–50. New York: Basic Books.
- Crampton, Jeremy. 1994. Cartography's Defining Moment: The Peters Projection Controversy, 1974–1990. *Cartographica* 31 (4): 16–32.
- Danielzik, Chandra-Milena und Beate Flechtker. 2012. Wer mit Zweitens anfängt: Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: Informationszentrum 3. Welt (Hrsg.). *Alles so schön bunt hier: Globales Lernen mit Defiziten*. S. D8–D10. Freiburg im Breisgau.
- Darnell, Regna. 2006. Franz Boas: Scientist and Public Intellectual. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. 1–23. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Diendorfer, Gertraud (Hrsg.). 2005. *Globales Lernen – Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Dürr, Eveline. 2009. Kulturbegegnung und Identitätsbildung: Ethnologische Perspektiven auf transkulturelle Prozesse. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.). *Konzepte kultureller Differenz*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ederer, Veronika. 2007. „Erklär’ mir die Welt!“ Die Vermittlung von Ethnologie im außeruniversitären Bereich: Workshop 29 - AG Ethnopädagogik. http://www.dgvtagung2007.de/indexfdd8.html?page_id=108 [Zugriff am 03.02.2012].
- — —. 2012. E-Mail AG *Ethnologische Bildung* vom 23.01.2012.

- Ederer, Veronika und Sabine Klocke-Daffa. 2009. Abstracts zu Workshop 03: Praxis Ethnologie. http://www.tagung2009.dgv-net.de/workshop_03.html [Zugriff am 03.02.2012].
- Eriksen, Thomas Hylland. 2006. *Engaging anthropology: The case for a public presence*. Oxford, New York: Berg.
- Erny, Pierre und Friedrich Karl Rothe. 1996a. Ethnopädagogik: Historische Annäherung. In: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hrsg.). *Ethnopädagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften; eine Einführung*. Berlin: Reimer.
- . 1996b. Ethnopädagogik: Systematische Annäherung. In: Müller, Klaus E.; Tremel, Alfred K. (Hrsg.). *Ethnopädagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften; eine Einführung*. S. 113–125. Berlin: Reimer.
- ESE e.V. 2011a. Profil. [http://ese-web.de/index.php?module=viewer&index\[viewer\]\[page\]=profile](http://ese-web.de/index.php?module=viewer&index[viewer][page]=profile) [Zugriff am 08.01.2012].
- . 2011b. Profil: Leitbild. [http://www.ese-web.de/index.php?module=viewer&index\[viewer\]\[page\]=principle](http://www.ese-web.de/index.php?module=viewer&index[viewer][page]=principle) [Zugriff am 06.12.2011].
- Europarat – Nord-Süd-Zentrum. 2002. Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen: Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Dokumente/Maastrichter_20Erkl_C3_A4rung_20zum_20Globalen_20Lernen.pdf [Zugriff am 01.03.2012].
- Evangelisches Missionswerk in Deutschland. 2002. Die Welt mit anderen Augen sehen: Die Weltkarte des Bremer Historikers Prof. Dr. Arno Peters. <http://www.emw-d.de/fix/files/peters-proj.pdf> [Zugriff am 09.02.2012].
- Fabian, Johannes. 2002 [1983]. *Time and the Other: How anthropology makes its object*. Berkeley: Columbia University Press.
- Feest, Christian F. 2001. Franz Boas: Race, Language, and Culture. In: Feest, Christian F.; Kohl, Karl-Heinz (Hrsg.). *Hauptwerke der Ethnologie*. S. 52–57. Stuttgart: Kröner.
- Fischer, Hans. 2006. Ethnologie als wissenschaftliche Disziplin. In: Beer, Bettina; Fischer, Hans (Hrsg.). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. S. 13–31. Berlin: Reimer.
- Forghani, Neda. 2001. *Globales Lernen: Die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck [u.a.]: Studienverlag.
- Geertz, Clifford. 1983. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gehling, Andreas und Christiana Lütkes. 2001. Ethnologen in die Schule! Gedanken zur Globalisierung und die Arbeit des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. In: Stöber, Georg (Hrsg.). *"Fremde Kulturen" im*

- Geographieunterricht: Analysen - Konzeptionen - Erfahrungen*. S. 178–187. Hannover: Hahn.
- Gerndt, Helge und Alois Moosmüller. 2003. Kulturvermittlung in Theorie und Praxis: Zum Geleit. In: *Blickwechsel: Beiträge zur Kommunikation zwischen den Kulturen*. S. 7–14. Münster [u.a.]: Waxmann.
- GIZ. 2011. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). www3.giz.de/imperia/md/content/a-internet2008/dokumentationundbibliothek/themendienst_bne.pdf [Zugriff am 07.03.2012].
- Gochenour, Theodore (Hrsg.). 1996. *Beyond experience: An experiential approach to cross-cultural education*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- González, Norma. 2004. Disciplining the Discipline: Anthropology and the Pursuit of Quality Education. *Educational Researcher* 33 (5): 17–25.
- . 2010. Advocacy Anthropology and Education: Working through the Binaries. *Current Anthropology* 51 (S2): S249–S258.
- Greenman, Nancy P. 2005. Anthropology Applied to Education. In: Kedia, Satish; Willigen, John van (Hrsg.). *Applied anthropology: Domains of application*. S. 263–306. Westport, CT [u.a.]: Praeger.
- Gudykunst, William B., Mitchell R. Hammer und Richard L. Wiseman. 1977. An Analysis of an Integrated Approach to Cross-Cultural Training. *International Journal of Intercultural Relations* 1 (2): 99–109.
- Hagmann, Hans-Peter. 1995. *Ethnologie als Thema in der Öffentlichkeit: Analyse der Präsentationsformen in Massenmedien und Diskurs zur zeitgemäßen Vermittlung in der Erwachsenenbildung*. Bonn: Holos-Verlag.
- Hallam, Elizabeth und Brian Street. 2000. Introduction. In: Hallam, Elizabeth; Street, Brian (Hrsg.). *Cultural Encounters: Representing 'Otherness'*. S. 1–10. London [u.a.]: Routledge.
- Hannerz, Ulf. 1996. When Culture is Everywhere. In: Hannerz, Ulf (Hrsg.). *Transnational Connections*. S. 30–43. London: Routledge.
- Harris, Mark (Hrsg.). 2007. *Ways of knowing: Anthropological approaches to crafting experience and knowledge*. New York [u.a.]: Berghahn Books.
- Hartmeyer, Helmuth. 2005. Erste, Zweite, Dritte Welt – oder Eine Welt? In: Diendorfer, Gertraud (Hrsg.). *Globales Lernen - Politische Bildung: Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. S. 11–24. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Hasse, Jürgen. 2010. 'Globales Lernen': Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: Schrüfer, Gabriele (Hrsg.). *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag*. S. 45–61. Münster [u.a.]: Waxmann.

- Heidemann, Frank. 2011. *Ethnologie: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hufer, Klaus-Peter. 2011. Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. S. 13–24. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hymes, Dell. 1996. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London [u.a.]: Taylor & Francis.
- . 1999 [1972]. Introduction: Use of Anthropology: Critical, Political, Personal. In: Hymes, Dell (Hrsg.). *Reinventing anthropology*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- IKO – Interkulturelle Kompetenz Online. 2011. Stichworte zum interkulturellen Lernen. http://www.ikkompetenz.thuringen.de/a_bis_z/ [Zugriff am 03.03.2012].
- InWEnt. 2009. Bildung für nachhaltige Entwicklung: „Für eine Kultur der Veränderung“. http://www3.giz.de/imperia/md/content/a-internet2008/portalbildung/foerderprentwicklungspolitischebildung/kultur_ver_nderung.pdf [Zugriff am 07.03.2012].
- InWEnt und BMZ. 2007. Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildung. http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Externe_20Links/Referenten_2C_20Finanzierung/F_C3_B6rderprogramme_20ep_20Bildung.pdf [Zugriff am 07.03.2012].
- Jäger, Uli. 2004. *Pocket global – Globalisierung in Stichworten*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kaiser, Ward L. und ODTmaps. 2012. *How Maps Change Things: A conversation about the maps we choose and the world we want*. Oxford [u.a.]: New Internationalist.
- Kiel, Ewald. 2011. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens. <http://www.friedenspaedagogik.de/content/pdf/4434> [Zugriff am 02.12.2011].
- Kock, Renate. 2006. *Education and training in a globalized world society: Conforming – resistance – ego-boosting*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Kohl, Karl-Heinz. 1987. *Abwehr und Verlangen: Zur Geschichte der Ethnologie*. Frankfurt am Main [u.a.]: Edition Qumran im Campus-Verlag.
- . 2000. *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden: Eine Einführung*. München: Beck.
- Kordes, Hagen und Hans Nicklas. 2006. Der interkulturelle Blick als Perspektivenumkehrung. In: Nicklas, Hans (Hrsg.). *Interkulturell denken und handeln: Theoretische*

- sche Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. S. 77–82. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Lave, Jean. 1982. A comparative approach to educational forms and learning processes. *Anthropology and Education Quarterly* 13 (2): 181–187.
- Lave, Jean und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Levinson, Bradley A. (Hrsg.). 2000. *Schooling the Symbolic Animal: Social and Cultural Dimensions of Education*. Lanham [u.a.]: Rowman & Littlefield.
- Lipiansky, Edmond Marc. 2006. Die Komplexität der Vorstellungen vom Anderen. In: Nicklas, Hans (Hrsg.). *Interkulturell denken und handeln: Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. S. 117–120. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Lütkes, Christiana. 1998. Völkerkunde als Bewußtseinerweiterung: Ziele und Methoden des Vereins "Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.". In: Preisler, Gerhard; Rinschede, Gisbert; Sturm, Werner; Vossen, Joachim (Hrsg.). *Global denken - lokal handeln: Geographieunterricht!* S. 197–206. Regensburg: Institut für Geographie an der Universität Regensburg.
- Lütkes, Christiana und Sabine Eylert. 2001. Ethnologie in der Schule: Eine Pilotstudie des Vereins "Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.". *EthnoScripts* 3 (1): 94–100.
- Lütkes, Christiana und Monika Klüter. 1995. *Der Blick auf fremde Kulturen: Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Marcus, George E. 1995. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95–117.
- . 1998. *Ethnography through thick and thin*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- McDermott, Ray. 2006. A Century of Margaret Mead. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. 55–86. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Mead, Margaret. 1970. Our educational emphases in primitive perspective. In: Middleton, John (Hrsg.). *From child to adult*. S. 1–13. Garden City, NY: Natural History Press.
- Meja, Volker und Nico Stehr. 1993. Sociology of Knowledge. In: Outhwaite, William; Bottomore, Tom (Hrsg.). *The Blackwell Dictionary of Twentieth Century Social Thought*. S. 637–639. Oxford [u.a.]: Blackwell.

- Messerschmidt, Astrid. 2009. *Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Moosmüller, Alois. 2009. Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In: Moosmüller, Alois (Hrsg.). *Konzepte kultureller Differenz*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Moursund, David und Harry F. Wolcott. 2011. Educational Anthropology. http://iaepedia.org/Educational_Anthropology [Zugriff am 01.11.2011].
- Mühleisen, Hans-Otto (Hrsg.). 2005. *Anthropologie und kulturelle Identität*. Lindenberg: Fink.
- Nestvogel, Renate. 2004. Zum Verhältnis von 'Interkulturellem Lernen', 'Globalem Lernen' und 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'. http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/texte/interkultur/nestvogel02_interkultur_bfne.pdf [Zugriff am 02.12.2011].
- Niehaus, Juliet. 2006. Education and Democracy in the Anthropology of Gene Weltfish. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. 87–117. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Noddings, Nel (Hrsg.). 2004. *Educating citizens for global awareness*. New York [u.a.]: Teachers College Press.
- Overwien, Bernd (Hrsg.). 2009. *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Pelissier, Catherine. 1991. The Anthropology of Teaching and Learning. *Annual Review of Anthropology* 20: 75–95.
- Pike, Kenneth L. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Den Haag, Paris: Mouton.
- Platenkamp, Josephus. 2004. Über die gesellschaftliche Relevanz der Ethnologie. In: Bertels, Ursula (Hrsg.). *Aus der Ferne in die Nähe: Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*. S. 21–32. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Rhode-Jüchtern, Tilman. 1996. Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. *Praxis Geographie* 26 (4): 4–9.
- Riß, Karsten und Bernd Overwien. 2011. Globalisierung und politische Bildung. In: Lösch, Bettina; Thimmel, Andreas (Hrsg.). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. S. 205–215. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Robertson, Roland. 1992. *Globalization: Social theory and global culture*. London [u.a.]: Sage.

- . 1998. Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. S. 192–221. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Saalmann, Gernot. 2005. *Fremdes Verstehen: Das Problem des Fremdverstehens vom Standpunkt einer "metadisziplinären" Kulturanthropologie*. Aachen: Shaker.
- Sader, Manfred. 2002. *Toleranz und Fremdsein: 16 Stichworte zum Umgang mit Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schaaf, Stefan. 2008. *Der fremde Blick in den Schulen: Wege der Ethnologie in die Bildungsinstitutionen: Geschichte, Kritik und Perspektiven eines Projekts*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schensul, Jean J. 2011. Building an Applied Educational Anthropology beyond the Academy. In: Levinson, Bradley A. (Hrsg.). *A companion to the anthropology of education*. S. 112–134. Chichester [u. a.]: Wiley-Blackwell.
- Scherr, Albert. 2012. Unterscheidungen verlernen: Über die Notwendigkeit rassismuskritischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Informationszentrum 3. Welt (Hrsg.). *Alles so schön bunt hier: Globales Lernen mit Defiziten*. S. D16–D17. Freiburg im Breisgau.
- Scheunpflug, Annette und Nikolaus Schröck. 2000. *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schirp, Heinz. 1999. Das Konzept 'Globales Lernen' - Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft. http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/denkansaetze_und_konzeptionen/das_konzept_globales_lernen_faehigkeiten_und_fertigkeiten_fuer_die_zukunft [Zugriff am 01.02.2012].
- Schmalenstroer, Sarah. 2011. Transkulturalität. www.ikud-seminare.de/transkulturalitaet.html [Zugriff am 14.01.2013].
- Schmitt, Guido. 1995. Fremdenfeindlichkeit und interkulturelles Lernen. *Interkulturell* (1/2): 195–211.
- Schönhuth, Michael. 2005. Glossar Kultur und Entwicklung: Ein Vademecum durch den Kulturdschungel. www.goethe.de/ges/pro/ent/de-glossar-kultur-und-entwicklung.pdf [Zugriff am 29.02.2012].
- . 2009. Relevanter werden – Zum Verhältnis zwischen Ethnologie und Öffentlichkeit. Standortbestimmung und Perspektiven. *EthnoScripts* 11 (2): 12–38.
- Schreiber, Jörg-Robert. 1998. Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung: Globales Lernen im Gestaltungsprozess der Schule. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 21 (3): 13–17.

- Seitz, Klaus. 2001. Die pädagogische Konstruktion der 'Dritten Welt': Zur Bedeutung entwicklungspolitischer Bildungsmedien für die Verankerung einer internationalen Perspektive in der Schule. In: Stöber, Georg (Hrsg.). *"Fremde Kulturen" im Geographieunterricht: Analysen - Konzeptionen - Erfahrungen*. S. 42–66. Hannover: Hahn.
- . 2002. *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Selby, David. 2000. Global Education as Transformative Education. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 23 (3): 2–10.
- Silverman, Sydel. 2006. Foreword. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. xi–xiv. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sökefeld, Martin. 2001. Der Kulturbegriff in der Ethnologie und im öffentlichen Diskurs - eine paradoxe Entwicklung? In: Stöber, Georg (Hrsg.). *"Fremde Kulturen" im Geographieunterricht: Analysen - Konzeptionen - Erfahrungen*. S. 119–137. Hannover: Hahn.
- Spindler, George. 1984. Roots Revisited: Three Decades of Perspective. *Anthropology and Education Quarterly* 15 (1): 3–10.
- . 1987. *Education and cultural process: Anthropological approaches*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Spindler, George und Lorie Hammond (Hrsg.). 2006. *Innovations in educational ethnography: Theory, methods, and results*. Mahwah [u.a.]: Erlbaum.
- Stafford, Charles. 2007. Education. In: Barnard, Alan; Spencer, Jonathan (Hrsg.). *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. S. 178–180. London [u.a.]: Routledge.
- Steinbrink, Christoph und Marita Matschke. 2006. Eine Welt auf Rädern: Eine Kiste als Einstieg in Globales Lernen. www.bayern-einewelt.de/service/dokumente/einewelt_auf_raedern.pdf [Zugriff am 01.03.2012].
- Strauss, Claudia. 1984. Beyond 'formal' versus 'informal' education: Uses of psychological theory in anthropological research. *Ethos* 12 (3): 195–222.
- Street, Brian. 2004. Thoughts on anthropology and education. *Anthropology Today* 20 (6): 1–2.
- Stuckenberger, Nicole und Ulrike Blanc. 1999. Mit anderen Augen sehen: Ethnologie in der Schule. In: Hahn, Heinz (Hrsg.). *Kulturunterschiede: Interdisziplinäre Konzepte zu kollektiven Identitäten und Mentalitäten*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Tomlinson, John. 1999. *Globalization and culture*. Chicago: University of Chicago Press.

- Trisch, Oliver. 2005. *Globales Lernen: Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte; eine theoretische Aufarbeitung*. Oldenburg: BIS.
- Ulrich, Susanne. 2006. *Achtung (+) Toleranz - Wege demokratischer Konfliktregelung: Praxishandbuch für die politische Bildung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Unger-Heitsch, Helga. 2001. Workshop AG Ethnopädagogik: Ethnopädagogik als Sozialpädagogik? Ethnopädagogische Ansätze für ein Bildungssystem des '21. Jahrhunderts'. <http://www.dgv-net.de/2001.html> [Zugriff am 01.02.2012].
- . 2003. Einführung – Ein interdisziplinäres Fach stellt sich vor. In: Unger-Heitsch, Helga (Hrsg.). *Das Fremde verstehen: Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft; Grundlagen und Beispiele*. S. ix–xxi. Hamburg [u.a.]: Lit.
- Varenne, Hervé. 2007. Alternative Anthropological Perspectives on Education Framework. *Teachers College Record* 109 (7): 1539–1544.
- VENRO. 2000. Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen: Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/VENROGLAufgabeNRO.pdf [Zugriff am 24.03.2012].
- Wagner, Bernd. 2002. Kulturelle Globalisierung: Von Goethes 'Weltliteratur' zu den weltweiten Teletubbies. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B12): 13–18.
- Welsch, Wolfgang. 2002. Netzdesign der Kulturen. *Zeitschrift für Kulturaustausch* (1). <http://www.ifa.de/pub/kulturaustausch/archiv/zfk-2002/der-dialog-mit-dem-islam/welsch/>.
- . 2009. Was ist eigentlich Transkulturalität? <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf> [Zugriff am 14.01.2013].
- Welthaus Österreich. 2010. Von Standpunkten und Weltsichten. <http://www.welthaus.at/layout/pics/beiblatt.pdf> [Zugriff am 09.02.2012].
- Wolcott, Harry F. 1982. The Anthropology of Learning. *Anthropology and Education Quarterly* 13 (2): 83–108.
- . 2011. "If There's Going to Be an Anthropology of Education ...". In: Levinson, Bradley A. (Hrsg.). *A companion to the anthropology of education*. S. 97–111. Chichester [u. a.]: Wiley-Blackwell.
- Woolfson, Peter. 1974. The Fight Over MACOS: An Ideological Conflict In Vermont. *Council on Anthropology and Education Quarterly* 5 (3): 27–30.
- Wulf, Christoph. 2001. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Young, Virginia Heyer. 2006. Ruth Benedict: Relativist and Universalist. In: Cherneff, Jill B. R.; Hochwald, Eve (Hrsg.). *Visionary observers: Anthropological inquiry and education*. S. 25–54. Lincoln: University of Nebraska Press.