



Ethnologische Bildungsarbeit: globalpolitische und diversitätsbewusste Ansätze

VERENA SCHNEEWEISS

ABSTRACT: Ethnologische Bildungsarbeit ist globalpolitisch und diversitätsbewusst ausgerichtet, indem sie weltweite Verflechtungen und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge thematisiert und auf globale Gerechtigkeit hinwirkt. Dabei ist das Ziel nicht nur Erkennen (Wissen & Sensibilisierung) und Bewerten (Meinungsbildung), sondern auch Handeln, d. h. die Teilnehmenden zu Handlungsfähigkeit in ihrem Alltag und Umfeld zu ermächtigen. Lernprozesse über Vorurteile und gesellschaftliche bzw. globale Machtverhältnisse, die eine Auseinandersetzung mit diversen (kulturellen) Lebensrealitäten, Praktiken und Überzeugungen beinhalten, stärken Kompetenzen im aktiven Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt. Gesellschafts- und herrschaftskritische Bildungsformate, insbesondere im informellen Rahmen, können Othering durch kulturalisierende Defizitzuschreibungen überwinden. In Verbindung mit (sozial-)pädagogischen Ansätzen wie Subjektorientierung und Identitätsarbeit können hier ethnologische Konzepte wie Perspektivenwechsel und Zugehörigkeiten handlungsorientiert für gesellschaftlichen Wandel eingesetzt werden, gerade in Zeiten von Globalisierung und Migrationsgesellschaft: Vielfältige Lebensentwürfe kennenzulernen, erweitert den Horizont und lässt gesellschaftliches Zusammenleben entsprechend gestalten. Somit hat ethnologische Bildungsarbeit unmittelbare gesellschaftliche Auswirkungen durch das Reflektieren, Hinterfragen und Verändern bestehender Normen, Strukturen und Rahmenbedingungen gesellschaftlichen Alltagslebens.

1. Ethnologie & Bildung

Angewandte Ethnologie findet auch im Bildungsbereich statt: Ethnologische Themen und Erkenntnisse können in verschiedenen Bildungsformaten im außeruniversitären Kontext vermittelt werden. An der Schnittstelle von Ethnologie und Pädagogik ergeben sich in Form von Bildungsarbeit Möglichkeiten zur fundierten und reflektierten Vermittlung von ethnologischen Kenntnissen an eine breite Öffentlichkeit. Diese spricht po-

tenziell alle Altersgruppen und verschiedene Zielgruppen an, von Schulen über Jugendgruppen bis zu Erwachsenen und Multiplikator*innen; ebenso erfolgt eine Verbreitung von Wissen durch Medien, Projekte, Publikationen und Museen. Wichtig sind dabei die Rückkopplung an die Universität bzw. die Verzahnung von Theorie und Praxis – nicht nur für den Anschluss an aktuelle fachliche Diskurse, sondern auch, um diesen Tätigkeitsbereich als mögliches Berufsfeld von Ethnolog*innen bekanntzumachen (vgl. AG Ethnologische Bildung der DGSKA).

Die Implementierung ethnologischer Inhalte und Perspektiven im Bildungsbereich bedeutet Vermittlung von Wissen, aber vor allem Aufbau von Kompetenzen. Dabei geht es nicht so sehr um die ethnographische Untersuchung von Lernprozessen (wie es bspw. der Begriff Bildungsethnologie suggerieren würde), sondern um die Nutzung ethnologischer Theorien und Erkenntnisse, insbesondere des ethnologischen Blicks und der damit verbundenen Haltung wie Perspektivenwechsel und Selbstreflexion. Grundsätzlich gilt bei Ansätzen Ethnologischer Bildung Ethnologie als Grundlagenwissen für orientierte Lebensgestaltung und bildet somit die Ausgangsposition für zukünftiges, informiertes Handeln (vgl. Mühleisen 2005).

Ethnologische Bildungsarbeit ist globalpolitisch und diversitätsbewusst ausgerichtet, indem sie weltweite Verflechtungen und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge thematisiert und auf globale Gerechtigkeit hinwirkt. Dabei ist das Ziel nicht nur Erkennen (Wissen & Sensibilisierung) und Bewerten (Meinungsbildung), sondern auch Handeln (Aktionsorientierung). Dies bedeutet, Lernprozesse über Vorurteile und gesellschaftliche bzw. globale Machtverhältnisse anzustoßen und zu begleiten, um Kompetenzen im aktiven Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt zu stärken.

Bildungsarbeit beschäftigt sich häufig mit Themen sowie Fragestellungen, die sich auch in der Ethnologie wiederfinden, aber nicht unbedingt im öffentlichen Diskurs prominent sind. Das anwendungsorientierte Aufbereiten globalpolitisch relevanter Themen verdeutlicht komplexe Zusammenhänge und birgt als Konzept vielfältige Potenziale. Durch den Bezug zur persönlichen Lebenswelt und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten im eigenen Umfeld werden globale Strukturen auf eine lokale Ebene heruntergebrochen und somit gewissermaßen „glokalisiert“.

Neben der Thematisierung globaler Phänomene beinhaltet Ethnologische Bildung auch Aspekte interkulturellen Lernens. So kann das in der Bildungsarbeit vermittelte Wissen zu kultureller Sensibilisierung beitragen, gerade wenn fremdkulturelle Lebenswelten thematisiert werden. Denn trotz globalisiertem Alltag und interkulturellen Begegnungen besteht oft lediglich eine oberflächliche Beschäftigung mit kulturellen Themen und Begriffen. Daraus ergibt sich ein ganzer Komplex an unreflektierten Vorstellungen, der auch unsere Einschätzung interkultureller Situationen, unser Handeln sowie unser Bild von „den Anderen“ prägt. Durch die Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen und über kulturelle Differenz im Allgemeinen sowie durch Übungen, die interkulturelles Verstehen anregen, entsteht eine Gegenposition zu evolutionistischen Grundannahmen.

Dies ermöglicht eine wirkliche Wertschätzung fremder Kulturen sowie transkultureller Strukturen und Prozesse (vgl. Schneeweiß 2013:3).

2. Bildungsarbeit als angewandte Ethnologie

2.1. Anwendungsorientierung von ethnologischer Bildungsarbeit

Die Anwendungsbezüge von Ethnologischer Bildung liegen in der Handlungsorientierung der verwendeten Methoden. Auch der für Bildungsarbeit essenzielle Realitätsbezug wird immer wieder zirkelartig durch die Evaluation von Praxiserfahrungen und die Weiterentwicklung von Herangehensweisen gestärkt. Gleichzeitig soll der wechselseitige Austausch mit ethnologischer Theorie und Wissenschaft kritische Analysen sicherstellen. Einerseits gilt es also „wissenschaftliche Objektivität“ zu wahren, und andererseits erfordert ethnologisches Engagement, gerade in Form von Bildungsarbeit, Stellung zu beziehen. Zudem beinhaltet kritische Bildungsarbeit immer Gesellschaftsanalyse – Wissenschaftler*innen sind in diesem Sinne nicht Außenstehende, sondern Betrachtende (bzw. teilnehmende Beobachter*innen), die ihre Erkenntnisse teilen und in das Feld bzw. die Praxis zurücktragen. Insgesamt wird aus der Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis ersichtlich, dass auch in der Ethnologie die Dichotomie zwischen Beobachtung und Partizipation sowie zwischen dem Erwerb und der Vermittlung von Wissen aufgehoben werden muss (Unger-Heitsch 2003:xv-xvii; Ingold 2018; vgl. auch LpB 2017).

Somit wird nicht nur analysiert, sondern agiert, sodass sich Schnittstellen von kritischer Bildungsarbeit und *action anthropology* abzeichnen sowie ethnologische Erkenntnisse genutzt werden, um Reflexions- und Veränderungsprozesse anzustoßen. Transformation ist ein aktueller, aber auch grundlegender Schlüsselbegriff der Ethnologischen Bildung. Diese Umgestaltungsprozesse sind Argument für ein Engagement der Ethnologie in Bezug auf gesellschaftlich relevante Themen, im Sinne einer Bezugnahme auf eigene sowie fremde Lebensrealitäten – beispielsweise in Formaten Ethnologischer Bildung (Schensul 2011:112-113; Antweiler 2003:5).

Diese spezielle Angewandtheit von Ethnologie – zugleich *practising* und *political* – ist zudem eine Chance für die konkrete Mitwirkung in Bildungsprozessen, z. B. bezüglich der sozialen Dimensionen von Lernprozessen oder der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Bildung wird in diesem Kontext verstanden als Handreichung für die Lebensführung inmitten sozialer und kultureller Komplexität (Wolcott 1982:87; Allemann-Ghionda 2003:161-162; vgl. Schneeweiß 2013:33, 64-70).

2.2. Interdisziplinäre Schnittstellen

(Globalpolitische) Bildungsarbeit ermöglicht mittels pädagogischen Ansätzen eine Vermittlung von Themen, die weltweite Verflechtungen und gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge aufzeigen; Bildungsziel ist dabei die Mitgestaltung globaler Gerechtigkeit. Mögliche Themen sind Weltbilder, Postkolonialismus, Welthandel oder auch Nachhaltigkeit, Klimawandel und Kritischer Konsum. Häufig spiegeln sich in diesen Inhalten und Zugängen ethnologische Grundüberlegungen, weshalb diese Art der Bildungsarbeit eine Form der angewandten Ethnologie darstellt.

Auch wenn sich das Erkenntnisinteresse der Ethnologie als beschreibender Wissenschaft zunächst nicht mit den Fragestellungen und Zielsetzungen der Pädagogik zu decken scheint, ist es von zentraler Bedeutung, Ethnologie selbst als Bildung („Anthropology as Education“) zu verstehen und „ethnologische“ Beobachtung nicht mehr im Gegensatz zu „pädagogischer“ Partizipation zu sehen (Ingold 2018).

In Verbindung mit (sozial-)pädagogischen Ansätzen wie Subjektorientierung und Identitätsarbeit¹ können ethnologische Konzepte wie Perspektivenwechsel und Zugehörigkeiten genutzt werden – gerade in Zeiten von Globalisierung und Migrationsgesellschaft: Vielfältige Lebensentwürfe kennenzulernen erweitert den Horizont und erleichtert dadurch gesellschaftliches Zusammenleben. Somit hat ethnologische Bildungsarbeit unmittelbare gesellschaftliche Auswirkungen durch das Reflektieren, Hinterfragen und Verändern bestehender Normen, Strukturen und Rahmenbedingungen gesellschaftlichen Alltagslebens. Schließlich ist Bildung nicht nur Wissensakkumulation, sondern immer an Subjektherstellung gebunden (vgl. Castro Varela 2017).

Im Vergleich zu (sozial-)pädagogischen Bereichen, in denen Handeln als Auftrag verstanden wird, gilt in der Ethnologie Handeln lediglich als Option. Wenn allerdings aktionsethnologische Ansätze herangezogen werden, lassen sich Aspekte der Veränderung und des Handelns als Teil des Verständnisprozesses aufzeigen. Neben ethischen Fragen werden dabei auch Bedingungen von Solidarität verhandelt, um im Rahmen von Selbstreflexion verantwortungsbewusst handeln zu können (vgl. Treiber et al. 2015).

So ist ein ethnologisches Thema, das aber zugleich (sozial-)pädagogisch genutzt werden kann, z. B. der Umgang mit Zugehörigkeitskonzepten – sowohl potenzielle Einschluss- und Ausschlusskriterien als auch ein Bewusstsein über (konstruierte) Zugehörigkeiten im „Einwanderungsland Deutschland“. Das hier vorhandene ethnologische Wissen über

1 Der pädagogische Identitätsbegriff umfasst psychologische Identitätsentwicklung, berücksichtigt im Verständnis von Bildung als Subjekt-Bildung aber auch soziale Subjektivität (vgl. Lösch/Thimmel 2011). Ebenso steht für die Ethnologie die soziale Bedingtheit, Kontextualisierung und Konstruktion von Identität im Vordergrund, also die Einbindung des Subjekts in das gesellschaftliche Umfeld und die Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Gesellschaft. „Identität ist immer sozial, und zwar im doppelten Sinn: Die individuelle Identität eines Menschen entwickelt sich im gesellschaftlichen Zusammenhang, und diese Identität ist wiederum entscheidend für die Positionierung des Individuums in der Gesellschaft“ (Sökefeld 2012:40). Gleichzeitig wird Identität als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit und auch als Machtfaktor betrachtet.

die Konstruktion von Zugehörigkeiten allgemein und die konkreten kulturellen Mechanismen und gesellschaftlichen Auswirkungen kann für Anerkennung und Gerechtigkeit eingesetzt werden – schließlich sind Zugehörigkeiten nicht nur ideell, sondern auch sozial gelebt.

Hier kann auch der Ansatz des Empowerment herangezogen werden, der in verschiedenen Kontexten unterschiedlich genutzt wird: In der Sozialen Arbeit gilt Empowerment als ressourcenorientierte Intervention, in Politischer Bildung hingegen geht es bei Empowerment auch um die Erhöhung der Mündigkeit der Bürger*innen und zudem um die Förderung von Partizipation und bürgerschaftlichem Engagement. In allen Bereichen jedoch verweist dieser Ansatz auf die Verschiebung von defizitorientierter hin zu stärkenorientierter Wahrnehmung (vgl. Herriger 2014).

Wenn Menschen durch Partizipation ihre Erfahrungen und Wertvorstellungen einbringen, übernehmen sie Ownership – sie machen sich das Vorhaben und dessen Ergebnisse zu Eigen. Dies ermöglicht wiederum Agency (Handlungsfähigkeit). Bildungsarbeit soll befähigen – zu eigener Meinungsbildung, zu engagiertem Handeln, zur gesellschaftlichen Partizipation im täglichen Miteinander und auf bürgerschaftlicher Ebene.

Ähnlich wie der holistisch orientierte ethnologische Blick bedeutet Soziale Bildung, Bildung im Kontext zu sehen, also Bildungsperspektiven und die jeweilige „Subjekt-Welt-Relation“ in Relation zu den spezifischen Lebensumständen zu betrachten und zu gestalten. In diesem Sinne sind auch „Bildungsbestrebungen, die Selbstentfaltung und soziale Integration, das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Teilhabe, miteinander verbinden“ (Sting 2010:17) unterschiedlich bezüglich der Bildungssubjekte, aber auch bezüglich der sozialen Kontexte, in denen sich Bildung vollzieht. Der professionelle Umgang mit dieser Heterogenität erfordert ein entsprechendes Bewusstsein und Reflexivität im Hinblick auf soziale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen.

Mit dem auf Vielfalt und Wechselseitigkeit bedachten ethnologischen Blick kann auch die sogenannte pädagogische Reflexivität nachvollzogen und umgesetzt werden, die mit einem machtkritischen Ansatz auf das Prinzip der Wechselseitigkeit im pädagogischen Verhältnis verweist. Dieses wechselseitige Verhältnis umfasst lehrende Lernende und lernende Lehrende und wurde bereits von Paulo Freire und Antonio Gramsci beschrieben (vgl. Kollektiv 2017:4). Allerdings befinden sich trotz dieser Wechselseitigkeit Lehrende und Lernende nicht unbedingt auf Augenhöhe, sondern epistemologische Unterschiede und hegemonial legitimierte Wissen dienen als Rechtfertigung pädagogischen Handelns. Um dieses Machtgefälle zu durchbrechen, liegt die Aufgabe der Lehrenden nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern vielmehr in der Strukturierung und Begleitung des Prozesses der Wissensproduktion. „Gegenstand pädagogischer Reflexivität ist primär [...] das im pädagogischen Handeln und Deuten maskierte erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen“ (Mecheril et al. 2010:191); beispielsweise kann die Funktion von explizitem/implizitem Wissen über Migrant*innen bezüglich Othering reflektiert werden, um eine kritische pädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft zu

gestalten und schließlich nicht nur scheinbares, (un-)bewusstes, sondern auch abwesendes Wissen zu berücksichtigen (vgl. „privilegierte Distanz“ bzw. „gestattete Ignoranz“ nach Spivak²).

Dabei soll Partizipation nicht als Einfügen in dominante gesellschaftliche Verhältnisse verstanden werden, sondern als Möglichkeit zur Beteiligung an gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen und Diskursen. Im Dialog werden unterschiedliches Wissen sowie verschiedene Perspektiven und Realitäten (mit-)geteilt, um gemeinsam neues Wissen herzustellen – somit impliziert Dialog gesellschaftliches Handeln.

In kritischer, demokratischer Bildungsarbeit geht es auch um die Anerkennung von Heterogenität und Differenzierung, um ungleiche Bedingungen angemessen zu berücksichtigen; andererseits soll Othering als Argumentation für Unterscheidungen, Diskriminierungen und Ausschlüsse vermieden werden. Dies verweist auf ethische Fragen im pädagogisch-ethnologischen Handeln.

Im Sinne von migrationspädagogischen Ansätzen erfolgt eine dekonstruktive Verschiebung: Anschließend an alltagsweltliche Praxen und Wahrnehmungen, in denen (sprachliche, kulturelle, körperliche) Zugehörigkeiten überschritten werden, kann eine Perspektive gewonnen werden, „die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft“ (Mecheril et al. 2010:189-190). Durch diese alternative Perspektive, abseits von Klassifikationen, ist kritische Bildungsarbeit also nicht (kapitalistischem) Leistungsdenken unterworfen, sondern ist vielmehr ein „Ort der Erweiterung widerständiger Handlungsfähigkeit (der Lernenden und der Lehrenden), [d.h.] sich zu den Verhältnissen zu verhalten und diese nicht nur zu reproduzieren“ (Kollektiv 2017:8). So führt Bildungsarbeit über die Enthüllung der Realität zu veränderter Praxis und fordert auch zu Strukturveränderungen heraus.

In derart moralisch-normativ besetzten und politisierten Feldern gilt es, durch das Einbringen ethnologischer Ansätze und Erkenntnisse in Bildungsarbeit und Gesellschaft, vielfältige Perspektiven aufzuzeigen. Im Sinne von Aktionsethnologie und Handlungsorientierung erfolgt so eine Positionierung, um ethnologische Konzepte handlungsorientiert und machtkritisch für gesellschaftlichen Wandel einzusetzen.

2 Ignoranz als andere Seite des Wissens: Spivak spricht von einer gestatteten Ignoranz, die die eigene Position der Macht stabilisiert. „In Anbetracht der vorherrschenden Ignoranz kann Lernen nur die Dialektik von Lernen und Verlernen bedeuten. Während klassische Pädagogikvorstellungen versuchen, Ignoranz zu bekämpfen, adressiert eine postkoloniale Pädagogik offensiv die gestattete und bewusst durch Bildung produzierte Ignoranz“ (Castro Varela 2007).

3. Ethnologische Bildungsarbeit

3.1. Themen & Aspekte Ethnologischer Bildungsarbeit

Ethnologische Bildung bedeutet die praktische Anwendung von Erkenntnissen, die auf ethnologischen Theorien und Methoden basieren, um interkulturelles Lernen und Verstehen zu bereichern. Häufig geht es um Prozesse interkulturellen Wahrnehmens, bei denen ethnologisch informierte Kulturbeispiele hilfreich sein können. Die Schwerpunkte Ethnologischer Bildung liegen auf Identitätsbildung und globalem Miteinander; Identität spielt eine zentrale Rolle, da Lernen und Bildung immer auch Sozialisation implizieren (vgl. Unger-Heitsch 2003:x-xii).

Ein zentrales Anliegen Ethnologischer Bildung ist das Fremdverstehen. Fremdheit soll den Teilnehmenden als Alltagserfahrung nähergebracht werden. Indem man fremdkulturelle Kategorien und Perspektiven kennenlernt, erfährt die eigene bisherige Sichtweise eine Erweiterung. Dies ist ein Anstoß dafür, die Welt anders zu betrachten als gewohnt und dadurch die eigene Wahrnehmung zu schärfen. Der damit transportierte Relativismus ist essenzieller Bestandteil ethnologischer Bildungsarbeit, denn er stellt sich gegen schematisches Lernen – das heißt, gegen absolute Wahrheiten, das Anhäufen von Informationen und Anweisungen. Somit vertritt der Relativismus Ethnologischer Bildung vielmehr Bildungskonzepte, die Kreativität, Neugier, Reflexion und Veränderungsprozesse umfassen. Diese dynamischen Lernformen sollen zugleich auf ein Leben in der komplexen, sich wandelnden Welt vorbereiten. Derartige Lernprozesse müssen aber auch durch Kommunikation und Kontextualisierung begleitet werden (Unger-Heitsch 2003:vii-viii, xviii; Schensul 2011:118).

Ethnologisch fundierte Bildungsarbeit und Intervention kann im Idealfall auf mehreren Ebenen (individuell, schulisch, systemisch, politisch) umgesetzt werden. Durch ihre alternative Herangehensweise vermag Ethnologische Bildung herkömmliche Bildungsansätze – mit ihrer schematischen Gleichförmigkeit und ihrem rassistisch-kolonialistischen Ballast – aufzubrechen und interdisziplinär zu ergänzen bzw. weiterzuentwickeln (Schensul 2011:130; vgl. Schneeweiß 2013:33-34).

Das Ziel ethnologischer Bildungsarbeit, die Teilnehmenden kulturell zu sensibilisieren, wird durch eine Gegenüberstellung kultureller Gegebenheiten und einer daraus resultierenden Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt umgesetzt. Damit erfolgt ein Perspektivenwechsel, der am eigenkulturellen Punkt ansetzt und die Wechselwirkung zwischen „eigen“ und „fremd“ nachvollziehen lässt. Ethnologie ist dabei Quelle und Methode für einen Erkenntnisgewinn, der als Anfangspunkt für reflektierte Wahrnehmung und der Relativierung des eigenen Weltbilds – und damit der Überwindung von Ethnozentrismus – dient. Somit geht ethnologische Bildungsarbeit über die reine Wissensvermittlung 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 (vgl. Schneeweiß 2013:72).

3.2. Ethnologische Beiträge & transkulturelle Ansätze

In ethnologischer Bildungsarbeit können wir dazu beitragen, öffentlich diskutierte einseitige Kulturbegriffe zu dekonstruieren und ein ethnologisch geprägtes dynamisches Verständnis von Kultur zu vermitteln. Dabei hilft eine konkrete Subjektorientierung, die auch die Mikro-Ebene betrachtet und Identitätsarbeit nutzt, um kulturell konstruierte Differenzen überwinden.

Auf struktureller Ebene verwendet globalpolitische Bildungsarbeit einen vertieften Bildungsbegriff, der die eigene, direkte, kritische Auseinandersetzung mit ethnologisch-globalpolitischen Themen, von Identität über Gesellschaft bis hin zu Globalisierungsprozessen, beinhaltet. Dies ermöglicht es, aktuelle globalpolitische und gesellschaftliche Entwicklungen zu thematisieren und Diskriminierungen zu reflektieren. Schließlich soll Bildungsarbeit nicht nur zum Erkennen und Bewerten beitragen, sondern auch den Schritt Richtung Handeln vollziehen und die Teilnehmenden zu Handlungsfähigkeit in ihrem Alltag und Umfeld ermächtigen. So werden im Hinterfragen eigener Sichtweisen und globaler Machtverhältnisse die Komplexität sozialer und gesellschaftlicher Phänomene sowie globale Auswirkungen von lokalen Handlungen greifbar.

Ethnologisch informierte, transkulturelle Ansätze³ integrieren ein Kulturverständnis jenseits des Gegensatzes von Eigen- und Fremdkultur in die Bildungsarbeit und tragen zur Auflösung der Kategorien von „eigen“ und „fremd“ bei. So prägt transkulturelle Bildungsarbeit Wahrnehmung und Wertschätzung kultureller Vielfalt und beinhaltet die kritische Reflexion essenzialistischer Kulturkonzepte sowie die Anerkennung von Diversität (vgl. Welsch 2010:14; vgl. auch Schneeweiß 2013:41-42, 67). Damit erfolgt – über Differenzdenken hinaus – eine Weiterentwicklung des Kulturbegriffs, der einer vernetzten Gesellschaft entspricht und auf die Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen sowie die Auseinandersetzung mit kultureller Hybridität und kulturellen Kontaktzonen abzielt. Gleichzeitig müssen neben solchen theoretischen Grundlagen auch aktuelle Verständigungs- und Aushandlungsprozesse in der Praxis – mit vielfältigen Akteuren und Perspektiven – berücksichtigt werden.

Schließlich gilt es, beobachtete Unterschiede und Gemeinsamkeiten nicht nur als Beleg für kulturelle Relativität zu verwenden, sondern sie zur Annäherung an „Kultur im Singular, Kultur als Universalie menschlichen Lebens“ (Sökefeld 2009:30) und damit auch an universelle oder kulturspezifische Konzepte und Handlungsfelder zu nutzen.

Indem die o. g. Ansätze, die durchaus als ethnologisch gelten können, auf die Vielfalt kultureller Bezugspunkte verweisen und diese in subjektorientierten Methoden der Identitätsarbeit verdeutlichen, können kulturell konstruierte Differenzen überwunden werden.

3 Der Begriff Transkulturalität, geprägt von Fernando Ortiz 1940 und aufgegriffen von Wolfgang Welsch in den 1990er Jahren, beschreibt, dass „die kulturellen Determinanten heute quer durch die Kulturen hindurchgehen, so dass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (Welsch 2010:3; vgl. auch Welsch 1995).

In einer derartig ausgerichteten Bildungsarbeit werden Kulturen als Prägungen und Orientierungssysteme verstanden, die aber nicht das einzige sind, das uns prägt.

Hierbei hilft der ethnologisch informierte, holistische Blick, der die Menschen in ihrer Gesamtheit, mit ihren vielfältigen Identitätsaspekten sieht, sodass im Vordergrund der Bildungsarbeit auch Gemeinsamkeiten bzw. das gemeinsame Mensch-Sein stehen können. Dies vermittelt Vielfalt als Chance für die Gesellschaft, die allerdings auch aktiv gelebt und gestaltet werden will. Praktisch greifbar und auch einübbar wird (der Umgang mit) Vielfalt durch die Auseinandersetzung und den Umgang mit diversen (kulturellen) Lebensrealitäten, Praktiken und Überzeugungen. Dies geschieht im Idealfall nicht nur auf theoretischer Ebene, durch die Darstellung fremdkultureller Weltbilder und Praktiken (z. B. beim Drittkultur-Ansatz von ESE, vgl. Lütke / Klüter 1995) oder die Verdeutlichung transkultureller Phänomene im Alltag, sondern v. a. auch durch die konkrete Begegnung mit vermeintlich „Anderen“ in entsprechenden Formaten. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Problematisierung eines „Clash of Cultures“, sondern vielmehr auf der Bereicherung und den Potenzialen, die Begegnungen mit Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Identitäten und Überzeugungen mit sich bringen können. Eine solche Herangehensweise ermöglicht Verstehen und Einüben von (globaler) Vielfalt auf Wissens- und Handlungsebene, verändert langfristig Haltungen und vermittelt Kompetenzen für die Gestaltung der Weltgesellschaft.

Das Potenzial von Bildungsarbeit liegt in einer Handreichung zur Lebensgestaltung, die den Umgang mit der Gesellschaft, mit sozio-kultureller Komplexität sowie mit zunehmenden globalen Prozessen erleichtert. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gilt dabei als essenzielle Kompetenz für die individuelle wie kollektive Zukunftsfähigkeit, insbesondere was den Umgang mit Globalisierungs- und Othering-Prozessen betrifft (vgl. Schneeweiß 2013:73; vgl. auch Messerschmidt 2009).

In ethnologischer Bildungsarbeit erweist sich Perspektivenwechsel als kontinuierliches Motiv. Ethnologische Bildung bezieht sich dabei auf den kulturellrelativistischen Ansatz, der von der 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. Interper-

spektivität ermöglicht ganzheitliches Verstehen auf kognitiver wie emotionaler Ebene. Globales Denken und interkulturelle Verständigung benötigen somit zwangsweise einen Wechsel der eigenen Perspektive (Erny / Rothe 1996:119; Wulf 2001:182; Kordes / Nicklas 2006:77; vgl. Schneeweiß 2013:62).

In solchen Bildungsformaten werden auch Zugehörigkeiten thematisiert und neu ausgehandelt. Sie nehmen Bezug auf die unterschiedlichen Lebenswelten und die komplexen Dynamiken der Identitätsprozesse. Bildungsarbeit ist also letztlich eine Möglichkeit, in politisierten gesellschaftlichen Feldern – wie Migration und Integration bzw. Inklusion – einen ethnologischen Einsatz für Anerkennung und Gerechtigkeit zu leisten.

4. Globalpolitische & diversitätsbewusste Bildungsarbeit

4.1. Globalpolitische Bildungsarbeit (Globales Lernen)

Globalpolitische Bildungsarbeit, wie bspw. im Konzept „Globales Lernen“, wird verstanden als dynamischer, ganzheitlicher und interaktiver Lernprozess, der darauf zielt, angesichts einer zunehmend globalisierten Welt das Bewusstsein von Bürger*innen zu schärfen, damit sie handlungsfähig für positive und gerechte Veränderungen werden oder bleiben. Globales Lernen will Menschen befähigen und ermutigen, „soziale, kulturelle, politische und ökonomische Strukturen und Zusammenhänge, die unser aller Leben beeinflussen, zu erkennen, zu hinterfragen und als verantwortungsbewusste (Welt)Bürger*innen aktiv zu verändern“ (VEN 2014:17). Durch Perspektivenwechsel gestaltet Globales Lernen die Bildungsarbeit als Anregung zur Selbstreflexion und Handlungsorientierung und lädt damit ein, eigene Fähigkeiten sowie eigene Positionen und Rollen in einer globalisierten Welt zu entdecken und zu erproben.

Dabei wird insbesondere der didaktische Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln angewandt, der die kognitive, emotionale und sozial-interaktive Ebene gleichermaßen anspricht und somit nachhaltig Veränderungen im Denken und Handeln bewirkt.

Zentrale Themen Globalen Lernens sind die Wechselwirkungen zwischen lokaler und globaler Ebene sowie zwischen Globalem Norden und Globalem Süden. Dabei bezieht man sich auf alle drei Nachhaltigkeitsdimensionen – Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt – und betrachtet die jeweilige Fragestellung auf individueller, struktureller wie gesellschaftlicher Ebene. Gleichzeitig werden im Fokus auf Weltgesellschaft und unter der Zielsetzung sozialer Gerechtigkeit „Lebenssituationen und explizit marginalisierte Perspektiven von Menschen in Ländern des Globalen Südens differenziert einbezogen. [...] In diesem Zusammenhang hat die Auseinandersetzung mit Rassismus einen besonderen Stellenwert“ (EPIZ 2015:7).

Globales Lernen versteht sich als Reaktion auf globale Herausforderungen. Denn der vielschichtige und tiefgreifende Entgrenzungsprozess der Globalisierung macht es erforderlich, durch Bildungsarbeit neue Verstehenshorizonte, neuartige Beurteilungsmaßstäbe

und Handlungsperspektiven zu eröffnen. Die Aspekte der Komplexität, also das vernetzte System mit all seinen Wechselwirkungen zu begreifen, ist ein zentrales Anliegen Globalen Lernens – das Ferne, das in die Nähe rückt, und die systemischen Verknüpfungen quer über den Globus, bei denen lineares Denken und vereinfachte Rückschlüsse bzw. Argumentationslinien zunehmend unbrauchbar scheinen.

Dafür fördert Globales Lernen Kernkompetenzen, um die Komplexitätssteigerung durch Globalisierung kritisch zu reflektieren und aktiv zu gestalten: So fördert *Anschlussfähigkeit* den Umgang mit Widersprüchen, das Erkennen von komplexen Zusammenhängen, das Hinterfragen von Sachverhalten sowie das Ausloten und Ausnutzen eigener Handlungsspielräume; *Gestaltungskompetenz* befähigt zu Kommunikation und Kooperation im komplexen, dynamischen Umfeld der Gesellschaft. Somit lässt sich als zentrales Ziel Globalen Lernens formulieren, die Entwicklung einer Handlungskompetenz aus der kritischen Reflexion globaler Umstände und Zusammenhänge anzuregen.

Aus dieser Kompetenzerweiterung heraus ermöglicht Globales Lernen globale Solidarität durch ein weltgemeinschaftliches Zugehörigkeitsgefühl, zumal die Grenzen zwischen „uns“ und „den Anderen“ verwischen, nicht nur durch Globalisierung, sondern auch durch die Dekonstruktion von Gruppengrenzen. Somit entsteht eine neue Form globaler Identifikation, die verantwortungsbewusstes Handeln fördert.

ist ein zentrales Anliegen Globalen Lernens - das Ferne, das in die Nähe rückt,

4.2. Diversitätsbewusste Bildungsarbeit

In ethnologischer Bildungsarbeit kann ein Bild von Diversität vermittelt werden, das Vielfalt als Normalfall in der Gesellschaft betrachtet, aber gleichzeitig auf gesellschaftliche und politische Machtverhältnisse hinweist und somit implizit Gerechtigkeit thematisiert. Lernziel ist in diesem Sinne, vielfältige Lebensentwürfe und -stile kennenzulernen, um den eigenen Horizont zu erweitern und gesellschaftliches Zusammenleben gestalten zu können. Damit werden Lernprozesse über Vorurteile und gesellschaftliche bzw. globale Machtverhältnisse angestoßen und begleitet sowie auf Perspektivenwechsel hingewirkt, um die Kompetenzen im aktiven Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt zu stärken. Eine ethnologisch-diversitätsbewusst ausgerichtete Bildungsarbeit ist somit ein Beitrag zu gesellschaftlicher Partizipation und Chancengleichheit durch die Wertschätzung anderer, vielfältiger Lebensformen und das Hinterfragen eigener Normalitätsvorstellungen und auch damit einhergehender Diskriminierungen (vgl. Drücker et al. 2015; Benbrahim 2012; transfer 2017).

Nachdem Teilhabe und Diversität in einer zukunftsfähigen Gesellschaft immer stärkere Bedeutung erfahren, kann Ethnologische Bildung an diversitätsbewusste Ansätze anknüpfen, um vielfältige Perspektiven, lokal wie global, aufzuzeigen.

4.3. Ethnologische Aspekte in globalpolitischer und diversitätsbewusster Bildungsarbeit

Aus ethnologischer Sicht sind globalpolitische und diversitätsbewusste Bildungsansätze geeignet, um auf gesellschaftliche wie globale Machtverhältnisse und Hierarchien hinzuweisen. Ebenso kann die kulturwissenschaftliche Expertise genutzt werden, um die Teilhabe von verschiedenen, auch „benachteiligten“ bzw. marginalisierten Gruppen zu fördern; neben der Identifikation und Analyse von „Benachteiligung“ in der Gesellschaft besteht hier auch die Frage nach politischer Fürsprache.

Der ethnologische Blick begünstigt Multi-Perspektivität und die Betrachtung auf verschiedenen Ebenen (*multi-levels*); ebenso kann ein Perspektivenwechsel bezüglich Ressourcenorientierung stattfinden, um die Partizipation, z. B. von jungen Geflüchteten, in außerschulischen Bildungs- und Begegnungsformaten zu fördern. Anstatt also systematisch über geflüchtete bzw. migrierte Personen zu sprechen, kann hier eine direkte Beteiligung angestrebt werden. Zudem geht es darum, Beteiligte in Bildungsprozessen als Individuen und „nicht vorwiegend als Angehörige von (kulturellen, religiösen, nationalen) Gruppen“ zu sehen, sondern vielmehr einen Austausch über eigene Deutungen und Erfahrungen von (Mehrfach-)Zugehörigkeiten, Diskriminierung und Entfaltung zu ermöglichen (vgl. LpB 2017; vgl. auch IJAB 2016). Somit fördert ethnologische Bildungsarbeit auf individueller Ebene Kompetenzen, auf kollektiver Ebene Solidarität.

Zudem kann ethnologische Bildungsarbeit Rassismuskritik einfließen lassen, indem Gesellschaft als Raum von Machtverhältnissen betrachtet wird. Da sich Kritik nicht außerhalb der Gesellschaftsverhältnisse verorten kann, beinhaltet dies immer eine (ethnologisch-soziologische) Gesellschaftsanalyse. Fragen nach Diskriminierung sind maßgeblich für Bildungs- und Soziale Arbeit; hier kann man mit ethnologischem Blick darauf achten, inwiefern Relikte von alten Abwertungskonstruktionen (wie Kolonialgeschichte, Antisemitismus, Nationalsozialismus), die alle auf Othering basieren, und insgesamt rassistische Denk- und Handlungsmuster die Gesellschaft beeinflussen. Gerade bei solchen gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen kann ethnologische Expertise eingebracht werden, z. B. beim Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, d. h. die „Konstruktion und feindliche Ablehnung verschiedener sozialer Gruppen nach unterschiedlichen Kriterien, die sich auf ethnische und religiöse sowie soziale und sexuelle Differenzen beziehen“ (vgl. Groß et al. 2012, zitiert nach LpB 2017:41).

Rassismuskritische Bildungsarbeit „begreift Bildung als sozialen Lernprozess, in dessen Rahmen individuelle Einstellungen, wie gesellschaftlich verfestigte Stereotypen, aufgespürt und hinterfragt werden und die Gesellschaft so verändert werden kann“ (vgl. Schathow / Leiprecht 2009, zitiert nach LpB 2017:43). Somit hinterfragt sie auch Othering im Sinne einer wertenden Herstellung von Gruppen. Eine solche Bildungsarbeit betrachtet Rassismus als „Strukturprinzip sozialer Wirklichkeit [...], das individuelles Handeln und Denken prägt“ (LpB 2017:43) und zeigt somit die Verbindung von Subjekt- und Strukturebene auf, auch für Lösungsansätze.

In dieser strukturellen Perspektive dient das Konzept der Intersektionalität dazu, die Wechselverhältnisse zwischen verschiedenen Normsetzungen und Dominanzverhältnissen zu ergründen. Gleichzeitig gilt es, Möglichkeiten verändernden Handelns und positive Visionen wie Gleichheit und Menschenwürde in die Bildungsarbeit einzubringen, um schlussendlich visionäre Bildungsarbeit zu gestalten (vgl. LpB 2017).

5. Pädagogisch-didaktische Herangehensweise

5.1. Politische Bildung

Grundlagen für die pädagogisch-didaktische Herangehensweise bei ethnologischer Bildungsarbeit finden sich in der Politischen Bildung: So beschreibt der sog. Beutelsbacher Konsens von 1976⁴ das Überwältigungsverbot (keine Indoktrination, sondern selbstständige Urteilsbildung), das Kontroversitätsgebot (unterschiedliche Standpunkte und Alternativen benennen und diskutieren) sowie die Befähigung zur eigenen kritischen Analyse in Hinblick auf verschiedene Interessenslagen und im Sinne von Problemlösung und Mitverantwortung. (Dies beinhaltet das Abwägen eigener Bedürfnisse gegenüber anderen Anliegen sowie eine Systemreflexion – vgl. hierzu auch spezifische Ansätze zum Demokratielernen wie Betzavta.⁵)

Darauf aufbauend wurden in der Frankfurter Erklärung 2015 Prinzipien für die Bildungsarbeit festgehalten, die nicht nur Kontroversität und eigene Urteilsbildung berücksichtigen, sondern auch auf aktuellere Diskurse wie Machtkritik und Reflexivität verweisen. Zudem werden explizit globalpolitische Themen wie sozial-ökologische Transformation und vor allem die gesamtgesellschaftliche Handlungsorientierung aufgegriffen.⁶

4 Der Beutelsbacher Konsens entstand aus der Tagungsdokumentation einer Fachkonferenz im schwäbischen Beutelsbach im Jahr 1976, als Minimalkonsens zwischen Vertreter*innen der Politischen Bildung über Ziele und Aufgaben der Politischen Bildung (vgl. auch Widmaier/Zorn 2016).

5 Betzavta/Miteinander ist ein Programm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung, entwickelt 1988 am Adam Institute for Democracy and Peace in Jerusalem; es wurde Mitte der 1990er Jahre vom Centrum für angewandte Politikforschung an der LMU München mit Unterstützung der Bertelsmann Stiftung für die Bildungsarbeit in Deutschland adaptiert. Betzavta macht demokratische Wege der Entscheidungsfindung erlebbar und möchte angesichts einer zunehmend vielfältigeren Gesellschaft diversitätsbewusste Anerkennungskultur schaffen (vgl. CAP LMU). Bei Betzavta geht es um das Erfahren, Erlernen und Begreifen eines demokratischen Miteinanders im Kontext des persönlichen Umgangs, als Bestandteil einer Organisation und der Gesellschaft.

6 Die Frankfurter Erklärung versteht sich als Erneuerung oder Korrektur des Beutelsbacher Konsens, der seit den 1970er Jahren politische Bildungsarbeit in Deutschland maßgeblich geprägt hat. In der Frankfurter Erklärung 2015, die eine Positionierung der politischen Bildungsarbeit und die Zielsetzung gleicher Teilhabe- und Beteiligungschancen fordert, wird Bildungsarbeit um eine wichtige (politisch-aktivistische) Komponente erweitert, indem Bestehendes nicht nur mitgestaltet, sondern individuell und kollektiv handelnd verändert werden soll.

Schlussendlich entsprechen einige der dort formulierten Thesen auch aktions- und bildungsethnologischen Ideen – sei es die Thematisierung der Produktion von Ausschlüssen und Grenzziehungen, das Sichtbarmachen und Infragestellen von Normsetzungen und Konstruktionen oder die Gestaltung gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsfragen. Zentral ist auch der Aspekt von Ermutigung und Veränderung, im Sinne von Empowerment-Räumen und Gestaltbarkeit des Systems von innen heraus. Diese „praktizierte Mündigkeit“ erweitert Denkweisen und Handlungsräume (vgl. Lösch/Thimmel 2011; Beutelsbacher Konsens 1976; Frankfurter Erklärung 2015).

Politische Bildung „soll die wachsende Vielfalt gesellschaftlicher Positionen abbilden [und] gesellschaftliche Transformationsprozesse reflektieren“ (Lotter 2018); dabei geht es um die Aushandlung, Interpretation und Vermittlung von Werten sowie die stetige Verständigung über die Grundlagen unseres Zusammenlebens.

Formate der Bildungsarbeit dienen auch als Aushandlungsarena und Übungsfläche, abseits von Leistungsorientierung und gesellschaftlichem Druck, um soziales und solidarisches Miteinander zu vermitteln und einzuüben. Dies ist der Vorteil gerade von non-formalen Settings, die auf Freiwilligkeit beruhen und neue Erfahrungsräume abseits des Alltags öffnen (vgl. Drücker et al. 2015:24). Zudem begegnen sich Teilnehmende in den Seminaren als Menschen mit ähnlichen Fragestellungen, aber auch unterschiedlichen Bezügen, Positionierungen, Interessen, Lebensrealitäten etc. und können diese gemeinsam erkunden.

Dies ist nicht nur relevant für jugendliche Teilnehmende in identitätsformenden Phasen, sondern betrifft im Sinne lebenslangen Lernens gleichermaßen Erwachsenenbildung, da demokratisch-gesellschaftliche Aushandlungsprozesse alle Gesellschaftsgruppen einbeziehen; hierbei gibt es aber natürlich zielgruppenspezifische Themen, je nach persönlichem Hintergrund und Erfahrungen.⁷

5.2. Haltung & Methodik

Ethnologische Bildung ist relativistisch, weil sie verschiedene Perspektiven und emische Sichtweisen berücksichtigt und alle als gleichermaßen valide betrachtet. Ethnologische Bildung ist aktivistisch, weil sie bestehende Machtverhältnisse und Ungleichheiten benennt und mittels Bildungsarbeit darauf einwirken möchte. Aus diesem relativistischen Aktivismus bzw. aktivistischem Relativismus entsteht eine gewisse Solidarität durch das Verstehen und Nachvollziehen unterschiedlicher Perspektiven.

So kann ethnologische Bildungsarbeit – globalpolitisch und diversitätsbewusst inspiriert – als transformatorisches bzw. „kulturelles“ Lernen fungieren, um auf persönliche wie gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, Identitätsfindungsprozesse zu reflektieren, strukturelle Asymmetrien zu thematisieren und individuelle Hintergründe anzuerkennen (vgl. VENRO 2014). Zentrale Methoden, die in verschiedenen Übungen umge-

⁷ Vgl. auch Hufer 2017.

setzt werden können, sind dabei Selbstreflexion, Perspektivenwechsel und Identitätsbildung. Zudem ermöglichen gesellschafts- und herrschaftskritische Bildungsformate – insbesondere im informellen Rahmen – Teilhabe und Diversität in einer zukunftsfähigen Gesellschaft und fördern Persönlichkeitsentfaltung, gerade bei marginalisierten Gruppen. Dabei verhindern subjektorientierte Ansätze das Othering durch kulturalisierende Defizitzuschreibungen.

Da globale, gesellschaftliche Machtverhältnisse unser Handeln beeinflussen, gilt es in der Bildungsarbeit die eigene Subjektivität und Positionierung anzuerkennen und transparent zu machen, bspw. auch durch die Kontextualisierung der eigenen Biografie oder eigener Erlebnisse. Dabei ist die Rolle der Teamenden in der Bildungsarbeit, vielleicht ähnlich wie in ethnologischer Feldforschung, geprägt von Respekt für andere Positionen sowie Zugang zu verschiedenen Lebensrealitäten. Sie beinhaltet das Eröffnen von Dialogräumen sowie die Dekonstruktion von Selbstverständlichkeiten und Stereotypen.⁸ Während man einerseits Kontakt aufbaut und sich auf Teilnehmenden-Ebene begibt (im Sinne von Hierarchieabbau), betrachtet und analysiert man andererseits auch das Geschehen auf Meta-Ebene, was gegebenenfalls für einen gewissen Abstand sorgt.

Bildungsarbeit ist ein gemeinsamer und gegenseitiger Lernprozess für alle Beteiligten, ein Raum, in dem Teilnehmende wie Teamende voneinander und übereinander lernen. Dies bewirkt eine Stärkung des Individuums und eine Demokratisierung des Raumes, in dem alle Beiträge gleichermaßen gültig sind. Eine entsprechende Gestaltung von Bildungsarbeit erleichtert den Zugang zu Themen durch die Reduktion von Komplexität, bedient unterschiedliche Lernniveaus und -stile und bietet damit unterschiedliche Lernmöglichkeiten.

Essenziell für Lernprozesse und gleichberechtigte Teilhabe sind eine diversitätsbewusste Haltung, ein mehrdimensionaler Blick und das Hinterfragen von Normalitäten und Selbstverständlichkeiten.

Situativ berücksichtigt Bildungsarbeit Macht- und Herrschaftsbeziehungen und beinhaltet eine Reflexion über die eigene Rolle, verweist auf die Vielfalt kultureller Bezugspunkte und versucht durch Subjektorientierung und Identitätsarbeit kulturell konstruierte Differenzen zu überwinden. So verweist ethnologische Bildungsarbeit darauf, dass Kultur nur eine von vielen Prägungen bzw. Orientierungssystemen darstellt. Dies birgt wiederum Potenziale für „kulturelles“ Lernen, also der Sichtbarmachung und Anerkennung individueller Biografien und Hintergründe. Schließlich sollen auf struktureller Ebene bestehende gesellschaftliche Rahmenbedingungen hinterfragt werden, die durch Menschen selbst geschaffen und somit auch veränderbar sind.

8 „Ein Verlernen bei sich und anderen zu initiieren, erfordert deswegen auch immer eine Art Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimente zulassen. Was dann entstehen kann, sind Funken ‚gewaltfreier Vermittlung‘, bei der Dissens konstruktiv wahrgenommen wird und nicht Konsens die Erwartung darstellt“ (Castro Varela 2007).

Durch Bildungsarbeit werden quasi „interkulturelle Begegnungsräume“ geschaffen und deren Potenziale genutzt, im Sinne einer Begegnung von Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Identitäten und Überzeugungen. Gerade in offenen Angeboten der Bildungsarbeit erfahren Mehrsprachigkeit sowie Erfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden eine Wertschätzung und somit Anerkennung. Mittels Peer-to-Peer-Ansätzen⁹ lernen die Teilnehmenden voneinander, und es entsteht ein unmittelbarer gesellschaftlicher Impact, indem egalitäre Praxen eingeübt werden. Gleichzeitig gilt es, sozio-ökonomische Ausschlussmechanismen berücksichtigen, um das Miteinander von gesellschaftlichen Gruppen zu ermöglichen und gezielt zu unterstützen.

In Bildungsformaten lernt man mehr über sich selbst und über die Welt, in der man lebt, über die Beziehung zu den Mitmenschen und eigene Gestaltungsmöglichkeiten. Dies ermöglicht nicht nur Perspektivenvielfalt (Diversität), sondern befähigt auch zu konkretem Handeln und aktiver Teilhabe an der Weltgesellschaft (Empowerment).

6. Praxisbeispiele

6.1. Workshops

Verschiedene Akteure widmen sich der Bildungsarbeit in Form von Workshops, sodass eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen, sowohl staatlich (Bundeszentrale und Landeszentralen für politische Bildung) als auch nicht-staatlich (Vereine/NGOs), entsprechende Angebote gestalten – meist ohne expliziten Verweis auf eine Fachdisziplin (wie Ethnologie), sondern vielmehr mit Bezug auf die zugrundeliegenden pädagogischen Ansätze (vgl. Kapitel 4) oder die zentralen Themen. Entsprechend divers sind daher die Teilnehmenden der Workshops (z. B. Schulklassen, Jugendgruppen, Erwachsene, Multiplikator*innen) sowie die Teamenden, die ihre Tätigkeit als haupt- oder freiberufliche Bildungsreferent*innen, Honorarkräfte oder Ehrenamtliche ausüben. Meist finden die Workshops als non-formales Lernen statt, d. h. in einem angeleiteten Rahmen außerhalb von abschlussorientierten Institutionen (wie Schulen oder Universitäten) – diese Bildungsarbeit abseits von Lehrplänen ermöglicht Gestaltungsfreiheiten und beruht oftmals auf freiwilliger Teilnahme.

Als ethische Implikationen ergeben sich in diesem Kontext bestimmte Anforderungen an Teamende (vgl. Kapitel 5.2) – seien es Fragen der pädagogischen Haltung, die Selbstreflexion des eigenen Vorverständnisses und der eigenen Rolle, die Dekonstruktion und Vielfältigung von Weltbildern, die Herausforderungen didaktischer Reduktion oder die Notwendigkeit einer politischen Positionierung ohne zu indoktrinieren. Schlussendlich

⁹ Im Sinne von Partizipation und Peer Education wird eine andere Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden nicht nur zugelassen, sondern aktiv gefördert, damit ein kooperatives Miteinander in einem gemeinsam gestalteten Setting entstehen kann (vgl. AdB 2016; Kollektiv 2017).

gilt es in Workshops als klassischen Formaten der Bildungsarbeit stets, gemeinsame Lernprozesse anzustoßen.

Globalpolitische und diversitätsbewusste Methoden nutzen den Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln und möchten Transformation bewirken. Ausgehend von der Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt (Bedürfnisse, Aussichten, Anliegen) ermöglichen interaktive Methoden einen gleichberechtigten Austausch. Zudem fördern partizipative Methoden aktive Teilhabe und sensibilisieren für einen empathischen Umgang miteinander. Interaktiv und partizipativ bedeutet in diesem Kontext, über die reine Informationsvermittlung hinauszugehen und Wissen unmittelbar erfahrbar zu machen mittels der verwendeten Methoden, die die Teilnehmenden mit ihren Erfahrungen und Positionen, ihren Assoziationen und Meinungen direkt einbeziehen, sodass durch gezielte Impulse ein persönlicher Austausch entsteht. Somit wird ein Erkenntnisprozess angestoßen, der aus den Teilnehmenden selbst kommt und dadurch einen nachhaltigen Lerneffekt besitzt. Dazu gehören handlungsorientierte Methoden wie Rollen- und Planspiele, Theater, Medien, Projektarbeit, Open Space¹⁰ oder Zukunftswerkstatt¹¹, die selbstständiges Erarbeiten der jeweiligen Thematik fördern und eigene Gestaltungsräume zulassen. Oft werden eher kognitive Übungen auch mit visuellen oder körperlichen Elementen kombiniert, um das Lernen abwechslungsreich zu gestalten.

Neben einem passenden Workshop-Ablauf, der immer eine Hinführung zum Thema zu Beginn (bspw. mit Assoziationsübung oder Erwartungsabfrage), eine Erarbeitungs- und Vertiefungsphase als Hauptteil und einen handlungsbezogenen Abschluss als Transfer in den Alltag beinhaltet, sind zielgruppen- und themengerecht gewählte Methoden und Übungen essenziell.

Jeder Ansatz verfügt über ein anderes Methodenrepertoire, das die jeweiligen Ziele und Schwerpunkte widerspiegelt. So setzen globalpolitische Methoden auf systemisches Verstehen, sodass z. B. in der Übung „Welt stellen“ globale Ungleichheiten im Raum verdeutlicht werden. In diversitätsbewussten Übungen wie dem Identitätsmolekül¹² oder

10 Open Space (auch Open Space Technology) ist eine Methode zur Großgruppenmoderation, bei der Anliegen und Themenwünsche aus der Gruppe gesammelt und anschließend gemeinsam in einen zeitlichen und räumlichen Rahmen gebracht werden. Jedes Thema wird in einem Zeitslot bearbeitet, wobei die Teilnehmenden selbst Angebote durchführen sowie ihre Arbeit in den Kleingruppen selbstbestimmt und spontan gestalten können – dafür sorgen die zugrundeliegenden Prinzipien und das „Gesetz der zwei Füße“ (vgl. Reich: Methodenpool). Die Methode des Open Space (Open Space Technology) kann als zentrale Methode zur Beteiligung angewendet werden, um (demokratische) Strukturen gemeinsam zu gestalten. Hierbei werden Teilnehmende zu Wissensgeber*innen und lassen neues Wissen im Austausch gemeinsam entstehen. Sie teilen Fähigkeiten und übernehmen Verantwortung. Dies fördert nicht nur die Neugier aufeinander, sondern lässt auch andere Teilnehmende multidimensional wahrnehmen, mit vielfältigen Interessen und Talenten. Es stärkt das Selbstbewusstsein, sich in einem Zeitfenster als Lehrende*r oder Expert*in zu positionieren.

11 In einer Zukunftswerkstatt sollen in drei Phasen (Kritik, Fantasie, Umsetzung) Lösungen für gemeinsam festgelegte Probleme oder Herausforderungen entwickelt werden (vgl. Reich: Methodenpool).

12 Vgl. Winkelmann 2014:66-69.

der Migrationsbiografie¹³ werden vielfältige Aspekte und Bezugspunkte der eigenen Persönlichkeit dargestellt, um eindimensionale Stereotypen aufzubrechen und auch eigene Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren. Dies erfährt auch besondere Beachtung bei macht- und rassismuskritischen Methoden wie der Power Flower, in der die eigene Position bzgl. verschiedener Machtverhältnisse erfasst wird. Außerdem gibt es zunehmend Handreichungen, die auch aus ethnologisch-sozialwissenschaftlicher Sicht vorhandene Methoden analysieren und neue Methoden entwerfen, die globalpolitisch und diversitätsbewusst sensibilisieren und Kulturalisierung vermeiden bzw. entgegenwirken sollen. Diese verweisen als Blickwinkel und Handlungsfrage bspw. auf ungleiche Strukturen, vielfältige kausale Zusammenhänge sowie globale Verbindungen und Verantwortlichkeiten, indem sie die o. g. machtkritischen und transkulturellen Perspektiven aufgreifen und berücksichtigen, entsprechende Methoden anpassen oder weiterentwickeln sowie die pädagogische Haltung der Teamenden reflektieren und schulen (vgl. EPIZ 2015; Lösch / Thimmel 2011; Bertels / Bußmann 2013; Ebasa 2013; Ebasa 2015; Reindlmeier 2010; Winkelmann 2014; polis 2016; BBW 2014; DW 2015).

6.2. bpb-Modellprojekt „Perspektiven verbinden“

Begegnungen zwischen Menschen, die in Deutschland sozialisiert wurden, und geflüchteten Menschen bewegen sich häufig in Hierarchiegefällen, die die Hilfsbedürftigkeit der ankommenden Menschen in den Vordergrund rücken. Handlungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Bildung und Sprachkenntnisse außerhalb der definierten Werte und Anforderungen in der Aufnahmegesellschaft werden oft ausgeblendet. Somit erfolgt oft eine getrennte Behandlung von Zielgruppen und damit auch eine künstliche Trennung von geflüchteten und „deutschen“ jungen Menschen, obwohl diese durchaus ähnliche Fragestellungen, Ziele, Träume haben – aufgrund ihres Alters und ihrer allgemeinen Lebenssituation in einer Orientierungsphase.

In dieser Orientierungsphase bietet Bildungsarbeit einen Rahmen, um persönlichen wie gesellschaftlichen Fragestellungen nachzugehen, sich eine Meinung zu bilden und konkrete Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dies befähigt nicht nur zur Selbstreflexion der eigenen Rolle in der Gesellschaft, sondern auch zur Partizipation auf lokaler wie globaler Ebene und zur Teilhabe an gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, globalpolitischen Diskursen.

Das Projekt „Perspektiven verbinden“ von Commit e. V. München, 2017–2019 gefördert von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) als Modellprojekt im Bereich „Flucht-Migration-Integration“, widmet sich der gemeinsamen Planung, Konzeption und

13 Bei dieser Methode werden eigene geografische Bezugspunkte dargestellt, bewegt im Raum oder auf einer Weltkarte; wichtig ist, dass diese Bezugspunkte nicht begrenzt sind auf eine eigene Migrationsgeschichte, sondern familiär und soziokulturell ausgedehnt werden können (Geburtsort der Großeltern, temporärer Wohnort von Bezugspersonen, Lieblingsorte, Sehnsuchtsorte), sodass deutlich wird, dass jede*r vielfältige Bezugspunkte hat.

Umsetzung von wöchentlichen ca. zweistündigen Seminaren und jährlichen Seminarwochen sowie der Organisation eines Tandem-Programms. Die Maßnahmen richten sich an junge Erwachsene mit und ohne Fluchthintergrund.

Die Reihe von Seminar- und Begegnungsformaten fördert integrative Begegnungen auf Augenhöhe und die Stärkung eigener (Zukunfts-)Kompetenzen, die Hierarchien zwischen in Deutschland sozialisierten und geflüchteten jungen Menschen abbauen, indem die allgemeine Lebenssituation und gemeinsame Bezugspunkte der Teilnehmenden in den Vordergrund gerückt werden. Jugendliche in Orientierungsphasen werden bestärkt, sich über ähnliche Fragestellungen angesichts verschiedener Lebensentwürfe und gesellschaftlicher Erwartungen auszutauschen und zukünftige Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Die Seminarformate wollen zu selbstbestimmter Lebensweise anregen und ermutigen sowie Selbstreflexion und Perspektivenwechsel fördern.

Ausgehend von der eigenen Lebenswelt erfolgt durch interaktive Methoden ein Dialog auf Augenhöhe; dabei liegt der Fokus auf gemeinschaftlichen Aktivitäten, die Gemeinsamkeiten entdecken und voneinander lernen lassen. So entsteht ein buntes Bild aus vielfältigen Lebensweisen und verschiedensten Praktiken; Sprachbarrieren werden überwunden durch bildliche Darstellungen, praktisches Interagieren und gegenseitige Offenheit.

Durch die individuelle Ansprache und den Fokus auf Ressourcen und Identitäten wird ein Raum geschaffen, in dem Empowerment als Selbst-Ermächtigung stattfindet, sodass die Teilnehmenden eigene Ressourcen mobilisieren und Handlungsspielräume ausweiten können. Begegnungen mit Referent*innen und Gästen bieten Möglichkeiten für Identifikation und Auseinandersetzung und fördern (Selbst-)Bewusstsein über eigene Stärken sowie Möglichkeiten der Lebensgestaltung. In diesem Umfeld werden die Jugendlichen ermutigt und begleitet, innerhalb meist begrenzter (struktureller) Realitäten nach Spielräumen zu suchen, und bekommen mögliche Wege aufgezeigt, eigenen Träumen und Wünschen nachzugehen.

Bildungsarbeit kann somit nicht nur Entfaltungsmöglichkeiten bieten, sondern auch zum Abbau gesellschaftlicher Ausgrenzung beitragen. So werden schlussendlich Handlungsstrategien für einen gleichberechtigten Umgang miteinander entwickelt, wenn im Austausch über gemeinsame Wertvorstellungen das Verständnis füreinander, für das gemeinsame Zusammenleben und das Gestalten demokratischer Strukturen wächst. Damit kann eine Gesellschaft geschaffen werden, die Integration als wechselseitigen Prozess des Aufeinanderzugehens versteht und in der sich junge Menschen zwischen verschiedenen Kulturen bewegen und auch konträre Ansichten verstehen und akzeptieren können.

Um diese Gestaltungskompetenz anzuregen, wird Eigenverantwortung und Selbstorganisation gefördert: Teilnehmende können explizit eigene Angebote und Ideen verwirklichen und sich somit in den Prozess einzubringen, z. B. im Rahmen der Methode Open Space.

Zudem erfolgt die Organisation der Seminarformate durch ehrenamtliche Projektteams, in denen sich Menschen mit verschiedenen Hintergründen engagieren. Da die

Inhalte und die Durchführung der Seminare von den Team-Mitgliedern bestimmt werden, bieten sich vielfältige Möglichkeiten zu Engagement und direkter Mitbestimmung in einem interessenbasierten und selbstgewählten Umfeld; durch die eigene aktive Rolle wird Selbstwirksamkeit erfahren und eine Art Multiplikator*innen-Funktion erworben. Auf diese Weise soll Powersharing praktisch umgesetzt werden, entgegen der Reproduktion von Kulturalisierung und Objektivierung.

7. Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es vielfältige Schnittstellen von Ethnologie und Bildungsarbeit gibt, die in der Praxis bereits erprobt und ausgefüllt werden, sodass eine zunehmende interdisziplinäre Verzahnung ratsam erscheint, um verschiedene Kompetenzen und Perspektiven zu nutzen. Zudem ist der Bildungsbereich ein potenzielles Berufsfeld für Ethnolog*innen; er bietet die unmittelbare Möglichkeit, die Welt nicht nur zu erforschen, sondern aktiv zu gestalten. Um Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen und gesellschaftliche Diskurse anzustoßen und zu begleiten, sollten Ethnolog*innen die Verantwortung und Aufgabe wahrnehmen, ethnologisches Wissen und Erkenntnisse zu teilen und verständlich zu machen. Konkret kann das bedeuten, in öffentlichen Diskursen vorherrschende Essenzialisierungen und Differenzkonstruktionen zu kritisieren und vielmehr vielfältige Stimmen einzubringen und Perspektiven aufzuzeigen.

Ethnologisch erweitertes Wissen und eigenes Bewerten ermöglicht allen Beteiligten Handeln im Sinne des gemeinsamen Zusammenlebens und der aktiven Gestaltung der Welt. So kann Bildung als sozialer Transformationsmotor dienen und eine Strategie zur zwangsfreien Neuordnung von Begehren darstellen; in Bildungsprozessen liegt ein utopisches Moment, wenn das bestehende System in Frage gestellt wird, ohne ein anderes, besseres System zu propagieren (vgl. Castro Varela 2017; Castro Varela 2007). Schließlich hat die Ethnologie das Potenzial, einer möglichst breiten Zielgruppe komplexe „glokale“ Zusammenhänge zu erschließen und somit Weltbürger*innen auszubilden, die vorhandenes Wissen und neue Erkenntnisse nutzen, um Alternativen aus der Praxis entstehen zu lassen.

Literatur

- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina (2003): Zum Problem der Bildung in kulturell pluraler Gesellschaft. In: Unger-Heitsch, Helga (Hg.): Das Fremde verstehen. Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele. Hamburg: Lit, S. 145–166.
- ANTWEILER, Christoph (2003): Ethnologie jenseits der Akademie, aber nicht ohne sie! Praxisrelevante Ethnologie und mögliche Wege der Ethnopädagogik. In: Unger-Heitsch, Helga (Hg.): Das Fremde verstehen. Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele. Hamburg: Lit, S. 5–31.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (AdB) (2016): Auf Augenhöhe. Peer Education in der politischen Jugendbildung. Arbeitshilfe. Electronic Source: https://www.adb.de/download/publikationen/2016_Peer_Education_WEB.pdf
- BENBRAHIM, Karima (Hg.) (2012): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Düsseldorf: [o.V.]. Electronic Source: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Diversitaet.pdf
- BERTELS, Ursula / Bußmann, Claudia (2013): Handbuch interkulturelle Didaktik. Münster: Waxmann.
- Berufsbildungswerk Waiblingen (BBW) (Hg.) (2014): LIWING Methodenkompass: wahrnehmen – sensibilisieren – wertschätzen. Ein Handbuch für interkulturelle Trainings mit Jugendgruppen. Electronic Source: http://berufsbildungswerk.diakonie-stetten.de/fileadmin/diakonie-stetten/Einrichtungen/BBW_gmbH/BBW_WN/Projekte/LIWING/Methodenkompass_LIWING.pdf
- CASTRO Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt 2007 (Herbst). Electronic Source: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>
- CASTRO Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: Migrazine, 1/2017. Electronic Source: <http://migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>
- Diakonisches Werk (DW) Württemberg e. V. (Hg.) (2015): Woher komme ich? Reflexive und methodische Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit. Electronic Source: https://www.diakonie-wuerttemberg.de/fileadmin/Medien/Pdf/Mg_Rassismuskritische_Broschuere_vollstaendig.pdf
- DRÜCKER, Ansgar / Reindlmeier, Karin / Sinoplu, Ahmet / Totter, Eike (Hg.) (2015): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung. Düsseldorf: [o.V.]. Electronic Source: http://www2.transfer-ev.de/uploads/handreichung_dive.pdf
- ebasa e. V. (2013): Kultur Global Lernen. Ideen und Methoden für kultursensibles Globales Lernen. Mainz. Electronic Source: http://www.ebasa.org/fileadmin/files_redaktion/doc/ebasa-FINAL_Einzelseiten.pdf
- ebasa e. V. (2015): Solidarität Global Lernen. Anregungen für eine rassismuskritische Bildungsarbeit zu globalen Themen. Mainz. Electronic Source: http://www.ebasa.org/fileadmin/files_redaktion/doc/Solidaritaet_Global_Lernen_sw_ebasa_broschuere.pdf
- EPIZ e. V. (Zentrum für Globales Lernen in Berlin) (2015): Handbuch für Referent_innen. Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens. Berlin. Electronic Source: http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/EPZ_Handbuch2016_W.pdf
- ERNY, Pierre / Rothe, Friedrich Karl (1996): Ethnopädagogik. Systematische Annäherung. In: Müller, Klaus E. / Tremel, Alfred K. (Hg.): Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung. Berlin: Reimer, S. 113–125.
- GROSS, Eva Maria / Zick, Andreas / Krause, Daniela (2012): Von der Ungleichwertigkeit zur Ungleichheit. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 16–17/2012 (Ungleichheit, Ungleichwertigkeit), S. 11–18.
- HERRIGER, Norbert (2014): Empowerment-Landkarte. Diskurse, normative Rahmung, Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 13–14/2014 (Rassismus und Diskriminierung). Electronic Source: <http://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte>
- HUFER, Klaus-Peter (2017): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bonn: bpb.

- IJAB (Hg.) (2016): Methoden der Internationalen Jugendarbeit für Projekte mit Geflüchteten. Köln: [o.V.].
Electronic Source: https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/jive-kgi-gefluechtete_20161216-3_01.pdf
- INGOLD, Tim (2018): Anthropology and/as Education. London: Taylor & Francis.
- Kollektiv, das (Hg.) (2017): Pädagogische Reflexivität in der Basisbildung. Wien: [o. V.].
- KORDES, Hagen / Nicklas, Hans (2006): Der interkulturelle Blick als Perspektivenumkehrung. In: Nicklas, Hans (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 77–82.
- Landeszentrale für politische Bildung (LpB) Baden-Württemberg (Hg.) (2017): Dokumentation. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Rassismuskritik. Stuttgart: [o. V.].
- LÖSCH, Bettina / Thimmel, Andreas (Hg.) (2011): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- LOTTER, Christina (2018): Editorial. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), 13–14/2018 (politische Bildung), S. 3.
- LÜTKES, Christiana / Klüter, Monika (1995): Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. Münster: Waxmann.
- MECHERIL, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, Inci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- MESSERSCHMIDT, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- MÜHLEISEN, Hans-Otto (Hg.) (2005): Anthropologie und kulturelle Identität. Lindenberg: Fink.
- polis aktuell (2016): Transkulturelles und Interkulturelles Lernen. 2/2016. Electronic Source: http://www.politik-lernen.at/dl/qOLNJMKomLNIJqx4KJK/pa_2016_2_trans_interkulturelles_lernen_web.pdf
- REINDLMEIER, Karin (2010): Create Your Space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit. Electronic Source: http://www2.transfer-ev.de/uploads/create_your_space.pdf
- SCHARATHOW, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- SCHENSUL, Jean J. (2011): Building an Applied Educational Anthropology beyond the Academy. In: Levinson, Bradley A. (Hg.): A Companion to the Anthropology of Education. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 112–134.
- SCHNEEWEISS, Verena (2013): Perspektivenwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele globalpolitischer Bildungsarbeit. München. Electronic Source: http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/forschung/publikationen/studien/6_schneeweiss.pdf
- SÖKEFELD, Martin (2009): Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. In: Koch, Gertraud/Franke, Amelie (Hg.): Kulturelle Vielfalt als Gestaltungsaufgabe. Ethnologische Beiträge aus diversen Praxisfeldern. St. Ingbert: Universitätsverlag, S. 23–32.
- SÖKEFELD, Martin (2012): Identität. Ethnologische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion G. (Hg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–56.
- STING, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa.
- transfer e. V. (Hg.) (2017): Diversitätsbewusste Perspektiven im Kontext von Flucht und Asyl. (Abschlussdokumentation der Fortbildungsreihe „DIVERSität – Flucht und Asyl“). Köln: [o. V.]. Electronic Source: https://docs.wixstatic.com/ugd/342593_96db467bb7c246f493c405227e10dfeb.pdf
- TREIBER, Magnus / Griefmeier, Nicolas / Heider, Christian (Hg.) (2015): Ethnologie und Soziale Arbeit. Fremde Disziplinen, gemeinsame Fragen? Opladen: Budrich UniPress.
- UNGER-HEITSCH, Helga (2003): Einführung. Ein interdisziplinäres Fach stellt sich vor. In: Unger-Heitsch, Helga (Hg.): Das Fremde verstehen. Ethnopädagogik als konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft. Grundlagen und Beispiele. Hamburg: Lit, S. ix–xxi.
- Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V. (VEN) (2014): Voll Global! Ein Comic zum Globalen Lernen. Hannover. Electronic Source: http://www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales_lernen/ven_vollglobal_web_neu.pdf

- Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hg.) (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Berlin. Electronic Source: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf
- WELSCH, Wolfgang (1995): Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 45 (1) (Migration und Kultureller Wandel), S. 39–44. Electronic Source: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFVo1o4.pdf>
- WELSCH, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: Transkript, S. 39–66. Electronic Source: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalität.pdf
- WIDMAIER, Benedikt / Zorn, Peter (Hg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb.
- WINKELMANN, Anne Sophie (2014): More than Culture. Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. Eine Handreichung für die Praxis. Bonn. Electronic Source: https://www.jugendpolitikneuropa.de/downloads/4-20-3627/jfe_divhandreichung_gold.pdf
- WOLCOTT, Harry F. (1982): The Anthropology of Learning. In: Anthropology and Education Quarterly, 13 (2), S. 83–108.
- WULF, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim: Beltz.

Websites

- AG Ethnologische Bildung der DGSKA (Deutsche Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie): Selbstverständnis. Electronic Source: <https://ethnologiebildung.wordpress.com> [Zugriff am 10.03.2018].
- Beutelsbacher Konsens (1976). Electronic Source: <http://www.didactics.eu/fileadmin/pdf/beutelsbacherkonsens.pdf> [Zugriff am 10.03.2018].
- CAP (Centrum für angewandte Politikforschung) LMU: Seminarkonzept „Betzavta/Miteinander“. Electronic Source: <https://www.cap-lmu.de/akademie/download/betzavta.pdf> [Zugriff am 17.09.2018].
- Frankfurter Erklärung (2015): Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Electronic Source: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklärung_aktualisiert27.07.15.pdf [Zugriff am 10.03.2018].
- REICH, Kersten (Hg.): Methodenpool. Electronic Source: <http://methodenpool.uni-koeln.de> [Zugriff am 17.09.2018].