



Module

Ziele

Das Ziel dieses Projektergebnisses ist es, Beispiel-Module für die Einführung von Lehrer*innen in anthropologische Ansätze und Methoden bei der Untersuchung von pädagogischen Lebenswelten und Praktiken zu liefern. Unser Hauptziel ist es, Lehrer*innen zu motivieren, ihr Arbeitsumfeld, ihr Engagement und ihre Praxis auf neue Art und Weise zu erforschen.

Durch die vergleichende Arbeit mit ethnographischen Fallbeispielen aus verschiedenen kulturellen Kontexten sollen Schüler*innen Denkweisen erforschen, die das Fremde vertraut und das Vertraute fremd machen. Diese auf der Ethnographie basierenden didaktischen Ansätze sind nützliche Instrumente, um Bildungspraktiken und ihre Einbettung in bestimmte und sich verändernde kulturelle, sozioökonomische und politische Strukturen zu verstehen. (Zukünftige) Lehrer*innen können diese Werkzeuge nutzen, um über die Bedeutung, das Potenzial, die Herausforderungen und Einschränkungen ihres Berufs nachzudenken.

Zielgruppe

Bei der Entwicklung dieser in Module aufgeteilten Lehreinheiten hatten wir zwei Hauptzielgruppen im Auge. Zum einen Lehrerausbilder*innen, idealerweise mit einem Hintergrund in Anthropologie (oder auch Kulturwissenschaften, Soziologie, Ethnologie, Kulturgeographie). Zum anderen angehende oder praktizierende Lehrkräfte, die die Module absolvieren.

Die Inhalte sollen sich als Ressource potenziell nützlich für Sozialarbeiter*innen, Vorschullehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Krankenpfleger*innen sowie andere Fachkräfte, die in einer Vielzahl von pädagogischen und sozialen Bereichen arbeiten, erweisen.

Themen

Wir haben die Vielfalt der Themen nach zwei Kriterien ausgewählt: erstens, um einen Einblick in anthropologische Kernfragen mit Relevanz für Bildungsarbeit zu geben, und zweitens, um aktuelle Themen hervorzuheben, die für die Bildung in einer globalisierten Welt von besonderem Interesse sind.

Ein Beispiel für das erste ist das Thema der Weltgestaltung, welches sich darauf konzentriert, wie Menschen sich die Welt, in der sie leben, vorstellen und wie sie diese Welt im Alltag gestalten. Ein Beispiel für das zweite ist das Thema der Intersektionalität und befasst sich mit fortlaufenden Prozessen von Kategorisierung, Diskriminierung und Ungleichheit im Bildungsbereich wie auch in der Gesellschaft insgesamt. Ein weiteres Beispiel ist hier auch



das Thema Mobilität, welches sich mit aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der geographischen und sozialen Mobilität befasst..

Ethnographischer Ansatz

Ethnographische Feldforschung ist die primäre Methodik, die in der Anthropologie angewandt wird, auch wenn mittlerweile andere Wissenschaftsdisziplinen auch darauf zurückgreifen. Ethnographie beinhaltet das Sammeln von Material über Gruppen von Menschen, die miteinander in Zusammenhang stehen (sozial, politisch, religiös) durch Eintauchen in das tägliche Leben dieser Zusammenhänge über einen längeren Zeitraum. Nach Vereed Amit setzt dieser Begriff des Eintauchens voraus, dass das von den Forscher*innen betrachtete Gebiet als eine eigenständige Reihe von Beziehungen und Aktivitäten existiert. Jedoch ist das ethnographische Feld bis zu seiner Entdeckung in einer massiv vernetzten Welt nicht "einfach da". Im Gegenteil, das Feld muss so konstruiert werden, dass es herausgelöst betrachtet werden kann, d.h. isoliert von seinen restlichen Zusammenhängen.

Das heißt folgendes: Das ethnographische Feld ist nicht einfach da, vielmehr muss es konstruiert werden. Das zieht strategische Entscheidungen über seine Definition nach sich. Forscher*innen müssen entscheiden, welche Orte, Phänomene und Beziehungen Beachtung finden und welche ignoriert werden sollen. Auch die impliziten Annahmen über die Relevanz und Authentizität der gegebenen Phänomene prägen - oft unbewusst - das Feld und tragen damit zur Konstruktion des Feldes bei.

Benutzung

Das hier vorgestellte Material wurde in Form einer Reihe von Lehreinheiten entwickelt, die je nach den Lehrkräften entsprechend ihren Lehr- und Lernzielen kombiniert oder neu zusammengestellt werden können. Während die Module übersetzt werden, ist der gesamte 6 ECTS-Lehrplan in Englisch und kann bei Bedarf übersetzt werden. Beide können für die Verwendung in bestimmten nationalen und regionalen Bildungskontexten angepasst werden.

Eine Möglichkeit, diese zu einem Lehrplan mit 6 ECTS zusammenzustellen, besteht darin, die folgenden drei Module mit jeweils 2 ECTS zu kombinieren:

- Machtstrukturen innerhalb und außerhalb von Bildungssystemen
- Weltgestaltung diversifizierter Gesellschaften
- Sozialität und Relationalität als Bildungsfaktoren



Modul – Kulturelle Produktion

Sally Anderson (DK)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Eine Sicht auf „Kultur“ besagt, dass Menschen ihre Umwelt konstant interpretieren und so erst Bedeutung und Sinnzusammenhänge erst erzeugen. In den Worten der Pädagogen Neil Postman and Charles Weingartner ist Bildung auch immer "meaning-making" (1969), das heißt wir schreiben unserer Umwelt erst den Sinngehalt zu und vermitteln diesen dann an die kommende Generation. Der Begriff *Kulturelle Produktion* bezieht sich also auf Prozesse der Konstruktion, Transformation, oder vereinfacht gesagt dem kognitivem Basteln unserer Umwelt, durch welches "neue Lebensbedingungen erzeugt werden, die in einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Raum begründet und in ihren Folgen real sind" (Varenne & Koyama 2011: 51, eigene Übersetzung).

Dieses Modul befasst sich mit zwei Beispielen für kulturelle Produktion im Bildungskontext. Das erste ist die Etablierung einer universellen Vorstellung vom *Gebildetsein* durch Schulbildung. Das ist ein kultureller Prozess, in welchem bestimmten Wissensformen mehr Bedeutung bzw. Relevanz zugeschrieben wird und andere Wissensformen weniger. Dies schafft eine Unterscheidung zwischen „gebildeten“ (educated) und „ungebildeten“ (uneducated) Personen. Zusammengenommen ist das die „kulturelle Produktion der gebildeten Person“ (The Cultural Production of the Educated Person, Holland & Lewinson 1996). Zur Illustration werden Ethnographien des Schulwesens in Nepal und im Amazonasgebiet herangezogen, um zu zeigen, 1) was es lokal bedeutet, als "gebildet" oder "geschult" angesehen zu werden, und 2) wie Ideale von "gebildeten Personen" global variieren können.

Das zweite Beispiel befasst sich mit laufenden kulturellen Prozessen des Produzierens, Aufrechterhaltens, Neuzeichnens oder Überschreitens von *symbolischen Grenzen*, z.B. von Nachbarschaft, Gemeinschaft, Ethnizität, Klasse, Nation oder anderen. Dieses Beispiel verdeutlicht den kognitiven Aufwand, den Menschen leisten, um ihre wahrgenommenen Unterschiede zu markieren oder auch zu verwischen. Es wird untersucht, wie Menschen Grenzen mit "symbolischen Zäunen" (Gullestadt 1986) markieren, d.h. Kategorien schaffen, die im Alltag wirksam werden.

Das Modul führt so in anthropologische Auffassungen von kultureller Produktion ein, indem es sich darauf konzentriert, wie Menschen ihre Vorstellungen von "gebildet sein" und "anders sein" überhaupt erst erschaffen. Es kann als ein fortlaufendes Modul oder als zwei getrennte Module unterrichtet werden.

2. Ethnographische Zugänge

Thema 1: Die kulturelle Produktion von gebildeten Person

Die ersten beiden Texte dieser Reihe untersuchen, was Ideale und Vorstellungen von "gebildeten Personen" in sehr unterschiedlichen Kontexten ausmacht. Ethnographien von Gruppen im ecuadorianischen Amazonas (Rivale 1996) und alternativen Kommunen in Kathmandu (Valentin 2005), zeigen, so unterschiedlich sie auch sein mögen, eine Grunddynamik menschlichen



Zusammenlebens auf: Wie werden generationenübergreifend Wissensvermittlung und kulturelle Weitergabe organisiert? Und was, wenn die "moderne Schulbildung" die einzige zulässige bzw. anerkannte Form der Bildung wird? Diese Ethnographien haben viele Leser*innen ermutigt, über moderne Schulbildung als nur eine von vielen möglichen Formen der Bildung nachzudenken und sich mit der nationalen Schulgeschichte sowie den Idealen von "Gebildet sein" in ihren eigenen Familien zu befassen. Interessant ist auch, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung von Lehrer*innen als "gebildete Personen" untersucht werden kann, z.B. hinsichtlich Statusunterschiede von Primar-, Sekundar- und Hochschul- bzw. Berufs-, Wirtschafts- und akademischen Lehrerberufen.

Mit einem Blick auf den Haushalt lenkt Wolcotts ausführlicher Artikel über das "sneaky kid" (2002) die Aufmerksamkeit auf die anhaltende kulturelle Produktion der "problematischen Jugend", die zu "unzulänglich gebildeten Jugendlichen" und Schulabbrecher*innen führt. Der Artikel ermöglicht eine Reflexion darüber, wie bestimmte Vorstellungen von "Bildung" soziale Mobilität ermöglichen (oder einschränken) und soziale Hierarchien schaffen kann. Der Artikel fordert zum Nachdenken darüber auf, was eine "angemessene Schulbildung" ausmacht und wie wir die Bildungssysteme verändern könnten, um eine angemessene Schulbildung für alle zu erreichen.

Thema 2: Die kulturelle Produktion von symbolischen Grenzen

Basierend auf ethnographischen Studien darüber, wie Grenzen zwischen Gruppen kulturell produziert werden und welche Folgen das hat, diskutieren die ersten beiden Artikel hier den Prozess von Grenzziehung basierend auf Herkunft. Der erste Artikel argumentiert, dass Unterschiede basierend auf Herkunft nicht zwangsläufig gezogen werden. Dies wird am Beispiel der sich verändernden Debatten auf der kroatischen Halbinsel Istrien veranschaulicht. Hier wirken sich unterschiedliche Migrations- und Ansiedlungsgeschichten darauf aus, wie Menschen die Grenzen zwischen "anderen" und "ähnlichen" Mitmenschen aushandeln, verschieben oder verwischen. So werden zum Beispiel Menschen anderer Herkunft entweder als "quasi-Landsleute" oder aber als rückständige Eindringlinge betrachtet, je nach Herkunftsland (Valenta und Gregurovic 2015). Diese Studie ist nützlich, um darüber nachzudenken, wie sich scheinbar stabile Grenzen zwischen Gruppen im Zuge des politischen, wirtschaftlichen und demographischen Wandels verschieben. Bildung kann hier sowohl zur Grenzziehung (Stigmatisierung) als auch zur Grenzüberwindung (Akzeptanz) beitragen.

Der zweite Artikel befasst sich mit Schulen als Orten ständiger Grenzziehung. Dort werden Kategorien von Ethnizität und Klasse geschaffen und aufrechterhalten, verborgen oder ignoriert, überschritten oder in Frage gestellt. Die Autor*innen diskutieren diesen Prozess in einer von Diversität geprägten israelischen Schule, die sich "ethnische Integration" zum Ziel gemacht hat. Die Studie stellt die Bemühungen von Lehrkräften, Grenzen zu überwinden, den Bemühungen von Schüler*innen gegenüber. Diese versuchen im Gegenteil, Unterschiede zu betonen, da das ihre alltäglichen Erfahrungen sind. Basierend darauf nehmen Schüler*innen die Bemühungen von Lehrer*innen bzw. der Schule eher unrealistisch wahr, da reale Probleme im Unterricht nicht thematisiert werden (Tabib-Calif und Lomsky-Feder 2014: 22).

Der abschließende Artikel beschreibt kulturelle Produktion als die fortlaufende Interpretationsarbeit, die Menschen leisten, was wiederum die Grundlage für Verhaltensweisen und Gruppendynamiken schafft. McDermott et al. (2006) stellen fest, dass die amerikanische Bildungspolitik eine konstante Konkurrenzsituation schafft, in welcher aus zwischenmenschlichen Unterschieden zwangsläufig gesellschaftliche Ungleichheiten entstehen. Die Unterschiede von Lernbehinderungen (LD - learning dyslexia) mit anderen Benachteiligungen werden hier verwischt. Erzieher*innen müssen nach einem



Klassifizierungssystem handeln, das Personen nach Herkunft, Hautfarbe und sprachlichen Kompetenzen und vermeintlichen mentalen Defiziten als einen einzigen Minderheitenstatus behandelt. Ein wichtiger Punkt ist, dass das Verständnis von LD kulturell produziert ist. So sind die Aktivitäten von Fachleuten - Ärzt*innen, Anwält*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen - und Eltern darauf ausgerichtet, nach LD zu suchen. D.h. das System ist darauf ausgerichtet, Symptome von LD besonders sichtbar zu machen - insbesondere unter Schüler*innen mit Minderheitenstatus (McDermott et al. 2006: 12-13).

3. Theoretische Annäherungen

Das Interesse der klassischen Anthropologie an Fragen der kulturellen Kontinuität und des sozialen Zusammenhalts führte zu Studien über kulturelle Weitergabe und Aneignung. In diesen wurde untersucht, wie Menschen ihre Vorstellungen, Sprache, Bräuche, Wissen, Werte und Weltanschauungen von einer Generation an die nächste weitergeben. Es führte auch zu Studien über sogenannte soziale Reproduktion, also darüber, wie Menschen soziale Strukturen aufrechterhalten, die auf Alter, Geschlecht und sozialen Privilegien beruhen. Beide Ansätze finden sich in ethnographischen Studien zur Erziehung und Schulbildung von Kindern. Zum einen gibt es detaillierte Studien, die sich mit Kernprozessen der kulturellen Weitergabe, des Erwerbs und des Lernens befassen haben. Zum anderen haben sich Studien kritisch auf Theorien der sozialen Reproduktion gestützt, um zu untersuchen, wie Bildungssysteme Klassenstrukturen reproduzieren und soziale Ungleichheit aufrechterhalten (vgl. Levinson und Holland 1996).

Die Anwendung ethnographischer Methoden ermöglichte es Anthropolog*innen, über deterministische Theorien der sozialen Reproduktion hinauszugehen. Eine gründliche ethnographische Herangehensweise muss zuverlässig aufzeigen, wie sich die genannten Prozesse im Alltag von Bildungseinrichtungen auswirken, in welchem sie von Lehrern und Kindern gleichermaßen ausgehandelt und hinterfragt werden. Diese Herangehensweise kann auch zeigen, wie Kinder soziale Hierarchien übernehmen, wie sie sich Kategorien im Alltag aneignen, durchsetzen und aushandeln (Hirschfeld 2008).

Durch solche Ansätze haben Anthropolog*innen Kultur als einen Prozess begriffen. Dieser Prozess wird "produziert", d.h. es handelt sich um keine ununterbrochene Weitergabe sondern vielmehr als konstantes und immer neues Erschaffen von Bedeutungen. Das schließt mit ein, dass sich Bedeutungen eben auch ändern können. Dies ersetzt das Verständnis von Kultur als einem statischen und unveränderlichen Wissen, der zwischen den Generationen "übertragen" wird. Indem Kultur als ein kontinuierlicher Prozess der Bedeutungsgebung in sozialen und materiellen Bereichen betont wird, können wir nun erforschen, darstellen und interpretieren, wie "Menschen sich aktiv mit den ideologischen und materiellen Bedingungen ihres Lebens in der Schule und darüber hinaus auseinandersetzen" (Levinson und Holland 1996: 13-15, eigene Übersetzung). Anders gesagt befasst sich die kulturelle Produktion mit den Prozessen, durch die soziale Akteure zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten aktiv werden und gemeinsam kulturelle und soziale Formen produzieren. Aus dieser Perspektive sind sowohl Kontinuität als auch Wandel Teil davon und das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit bzw. des zielgerichteten Handelns aller Beteiligten. Dieser Ansatz erfordert feinkörnige und nuancierte Studien über die Prozesse, durch die Kinder als soziale Akteure Kenntnisse über Kategorien und Hierarchien gewinnen. Das geht mit einem Gespür dafür einher, wo und wann sie diese ausüben, sich ihnen widersetzen oder sich ihnen anpassen sollen. Studien, die diesen Ansatz verwenden, befassen sich eingehend damit, wie Kinder Herkunfts-, Geschlechts- oder Hautfarben-basierte Unterschiede verstehen und letztlich lernen, sie anzuwenden.



Eine Untersuchung von kultureller Produktion, der Art und Weise, wie Menschen die Welt kultivieren, ist in dem Sinne ergebnisoffen. Die Ergebnisse dieser Produktion sind nicht vorherbestimmt, sondern müssen erst noch herausgefunden werden. Diese Herangehensweise erlaubt Handlungsspielraum, Auseinandersetzung, situative Komplexität und auch Zufälligkeit. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass Menschen in Welten geboren werden, die nicht von ihnen selbst geschaffen wurden. Das heißt, dass der menschliche Handlungsspielraum immer durch vergangene Arrangements eingeschränkt ist, in welchen wir die Welt immer und unvermeidlich neu gestalten.

4. Praktische Übungen

Vorbereitung:

- Lesen Sie die ethnographischen Artikel sorgfältig und machen Sie sich mit den Schlüsselkonzepten und den ethnographischen Beispielen vertraut. Bereiten Sie sich auf die Diskussion dieser Texte in der Klasse vor. Ein Fokus soll auf der Frage liegen, wie nützlich diese Artikel sind, um über pädagogische Fragestellungen, Probleme und Realitäten in Ihrem eigenen Land oder Ihrer Schule nachzudenken.

Gruppenarbeit:

- **„Die gebildete Person“:** Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt.
 - **Gruppe 1:** Führen Sie eine Diskussion über die verschiedenen Arten und Weisen, in denen Sie und/oder Menschen, die Sie kennen, als "gebildet" (oder nicht) angesehen werden. Beziehen Sie dies auf Fragen des Status, der Autorität und Ihrer eigenen Entscheidung, Lehrer*in zu werden.
 - Was bedeutet es für den Zugang einer Person zu bestimmten Berufen, sozialem Ansehen und Zugehörigkeit (oder auch nicht), als "gebildet" angesehen zu werden?
 - Welche Arten von Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gehören zu einer "angemessenen" Bildung in verschiedenen Umfeldern und Kontexten?
 - Welche Formen von Autorität und Legitimität verleiht das "Gebildet-Sein"?
 - **Gruppe 2:** Suchen Sie online nach öffentlichen Debatten über Bildung in verschiedenen Ländern/Regionen. Diskutieren Sie über das Verständnis des "Gebildet-seins", das sich in diesen Debatten findet, und darüber, wie es diskutiert wird.
- **“Symbolische Grenzen”:** Die Klasse wird in drei oder mehr Gruppen aufgeteilt:
 - **Gruppe 1:** Diskutieren Sie, ausgehend von Gullestads Konzept der unsichtbaren Zäune (1986), wie die "imaginierte Gleichheit" die Art und Weise beeinflusst, wie Menschen in Ihrem Land ethnische (oder andere) Grenzen um die nationale Identität ziehen.
 - **Gruppe 2:** Ausgehend von folgendem Zitat: „Eine unbeabsichtigte Folge von bestimmten Ideen kann die Errichtung "unsichtbarer Zäune" sein, auch wenn die ursprüngliche oder bewusste Motivation gerade darin bestand, sie zu beseitigen“ (Gullestad 1986: 55, eigene Übersetzung).
 - Diskutieren Sie die "unsichtbaren Zäune", die in Ihrer Schule wirksam sind - trotz der Bemühungen und Strategien, sie zu beseitigen.



- Wie funktionieren diese unsichtbaren Zäune? Beruhen sie auf Unterschieden in Alter, Geschlecht, Sexualität, Herkunft, Dienstalter, Unterrichtsstoff, Politik oder anderen Gründen? Was hält sie an Ort und Stelle?
- **Gruppe 3:** Nutzen Sie Barth und Gullestadt als Hintergrund der Diskussion.
 - Suchen Sie online nach öffentlichen Diskussionen, die Migration zum Thema haben. Achten Sie auf die Kategorien und Metaphern („Fremde“, „Eindringlinge“, „der ordentliche Bürger“), die benutzt werden, um Arten von „Anderen“ zu beschreiben.
 - Diskutieren Sie die Grenzziehungen, die hier durch Kategorien und Metaphern praktiziert werden. Welche Arten von Grenzen werden versucht zu ziehen, zu erhalten oder auch abzubauen?

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen erlangen einen sozialwissenschaftlich fundierten Einblick, wie im Unterricht und im Schulalltag "Kultur produziert" wird.
- Die Teilnehmer*innen verstehen auf welche Klassifizierungssysteme sie zurückgreifen, um das Verhalten und Lernen von Kindern zu interpretieren, und wie ihr Gebrauch bestimmter Kategorien die Welt kulturell prägt.
- Die Teilnehmer*innen werden über sich selbst als "gebildete Personen" (Holland & Lewinson 1996) nachdenken, d.h. darüber, wie sie sich dadurch in lokalen und globalen Bildungshierarchien positionieren und wie diese Hierarchien produziert und aufrechterhalten werden.
- Die Teilnehmer*innen können Verbindungen zwischen den dominanten Vorstellungen von der "gebildeten Person", der pädagogischen Ideologie, dem nationalen Lehrplan und dem Verständnis des "angemessen gebildeten Kindes" kritisch reflektieren.
- Die Teilnehmer*innen können untersuchen, wie bestimmte Versionen der "gebildeten Person" lokal verhandelt und angefochten werden.
- Die Teilnehmer*innen können den Begriff der "Grenzarbeit" anwenden und erforschen, welche Art von Grenze Sie in der örtlichen Schulumgebung markieren.
- Die Teilnehmer*innen können reflektieren, wie kulturelle Produktion von sozialen Grenzen im schulischen Umfeld wirkt, d.h. und darüber, wie sie etabliert, verhandelt und verwischt werden und welche Gruppen (nicht) beteiligt sind.

6. Literatur

Literatur zu "The cultural production of the 'educated person'".

Levinson, B. A. and D. Holland (1996) The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. B. A. Levinson, D. E. Foley, D. C. Holland (eds.) New York: State University of New York Press: 1-54.

Rival, L. (2000). 'Formal schooling and the production of modern citizens in the Ecuadorian Amazon. In: Levinson, B. A. U. et al. (eds.) *Schooling the symbolic animal: social and cultural dimensions of education*. Oxford: Rowman and Littlefield: 108-122.



Valentin, K. (2005) The 'Schooled Person': Negotiating Caste and Generation. In *Schooled for the Future? Educational Policy and Everyday Life Among Urban Squatters in Nepal*, Information Age Press, pp. 155-182.

Wolcott, H. F. (2002) Adequate Schools and Inadequate Education. The Life History of a Sneaky Kid. *Anthropology and Education Quarterly* 14(1): 3-32.

Literatur zur "The cultural production of symbolic boundaries"

Barth, F (1969) Introduction. In *Ethnic Groups and Boundaries: Social organization and the cultural production of difference*.

Gullestad, M. (1986) Symbolic 'fences' in urban Norwegian neighborhoods. *Ethnos* 51(1-2): 52-70.

McDermott, R. S. Goldman and H. Varenne (2006) The Cultural Work of Learning Disabilities *Educational Researcher* 35(6): 12-17.

Tabib-Calif, Y. and E. Lomsky-Feder (2014) Symbolic Boundary Work in Schools: Demarcating and Denying Ethnic Boundaries, *Anthropology & Education Quarterly*, 45(1): 22–38.

Valenta, M. and S. Gregurovic (2015) Ethnic groups and a dynamic of boundary making among co-ethnics: An experience from Croatian Istria. *Ethnicities* 15(3): 414-439.

Weiterführende Literatur

Cohen, A. (2000) *Signifying identities. Anthropological on Boundaries and Contested Values*. London and New York: Routledge.

Graeber, D. (2013) Culture as creative refusal. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 31(2): 1-19.

Hirschfeld, L. (2012). Children's developing conceptions of race. In C. McKown & S. Quintana (eds.) *The Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. New York: John Wiley & Sons. 37-54.

Hobsbawm, E. and T. Ranger (2000) Chapter 1: Introduction: Inventing Traditions and Chapter 7: Mass-producing traditions: Europe, 1870,1914. In *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press: 1-14, 263-307.

Varenne. H (2019) The Question of European Nationalism. In *Cultural Change and the New Europe: Anthropological perspectives on the European Community*, edited by T. Wilson and M. Estellie Smith. Westview Press: 223-240. varenne.tc.columbia.edu/hv/art/nationalism-main.html

Varenne, H. (2008) Culture, Education and Anthropology, *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4):356–368.

Varenne, H. (2007) Difficult Collective Deliberations: Anthropological Notes Towards a Theory of Education. *Teachers College Record*, 109(7): 1559–1588.

Willis, P. (1977) *Learning to Labour. How Working-class Kids Get Working- class Jobs*. New York: Columbia University Press.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Die Welt bewohnen

Georgia Sarikoudi (GRE)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Wir neigen dazu, den materiellen Raum als eine Dimension zu betrachten, in der menschliche Aktivitäten stattfinden. Was hierbei jedoch oft vergessen wird, ist, dass Raum aktiv an menschlichen Handlungen und Beziehungen beteiligt ist. Auch im Bildungsbereich bzw. im Schulerfahrungen von Kindern spielt Raum eine wesentliche Rolle. Insbesondere der schulische Raum ist ein wesentlicher Faktor im Lernprozess. Durch diesen werden soziale Interaktion und Beziehungen und die schulische Erfahrung zusammengebracht. Dementsprechend hat der Begriff "Raum" nie nur physische bzw. materielle Aspekte (Klassenzimmer, Hof, der Weg zur Schule). Vielmehr ist damit immer auch der soziale Bereich genannt, in welchem sich vielfältige soziale Interaktionen, Identitäten und Machtdynamiken entfalten.

Ziel des Moduls ist es, zu erklären, wie die Anthropologie mit ihren methodologischen Werkzeugen - der Feldforschung und dem ethnographischen Schreiben - dazu beitragen kann, Fragen um die Rolle von Raum in Bildungskontexten zu ergründen. Dieses Modul gibt Lehrer*innen die Möglichkeit, den Raum, insbesondere den Raum einer Schule, als ein Ausdrucks- und Interaktionsfeld zu sehen. Wie nutzen Kinder den Schulraum, um Identitäten, Vorlieben, Konflikte auszudrücken? Welchen Einfluss hat die Nachbarschaft auf die Schule? Welche Räume in der Schule sind nur gewissen Gruppen vorbehalten und warum? Die verschiedenen Aspekte und Konsequenzen von unserer Art, Räume zu bewohnen, d.h. durch sie und mit Ihnen zu agieren, rücken in den Fokus.

2. Ethnographische Zugänge

Nach Soja (1989) beschreibt der Begriff "spatial turn" das wachsende akademische Interesse an der Kategorisierung von Raum in den Sozialwissenschaften. Erziehungswissenschaftliche Disziplinen schenken dem Raumkonzept mittlerweile große Aufmerksamkeit. Burke & Grosvenor (2008) diskutieren die Transformation von Schulen und untersuchen die traditionellen und innovativen (z.B. unter freiem Himmel) Schul-/Klassenraumgestaltungen in Bezug auf gesellschaftsübergreifende "Ideen über Kindheit, Bildung und Gemeinschaft" (2008: 12). Ethnographische Studien konzentrieren sich auf Raum als Effekt des Handelns im Grundschulbereich (Adler & Adler 2003). Diese Studie untersuchte einige der Muster, die Kinder in diesem sozialen Raum entwickeln, mit besonderem Augenmerk auf geschlechtsspezifische und soziale Unterschiede, ihre Sozialisation, und die Gruppenbildung und -Hierarchien, welche außerhalb von Schulstunden durch und in Räumen entstehen. Prastardóttir (et. al.) (2019) veröffentlichte eine ethnographische Forschung unter 8- und 9-Klässlern an einer öffentlichen Schule in Island, die sich darauf konzentrierte, wie Schüler*innen verschiedene Räume in einer Pflichtschule nutzen und wie Aktivitäten in diesen Räumen Vorstellungen von Geschlecht produzieren. Sie zeigt, dass das schulische Umfeld die Aufteilung von Praktiken zwischen Jungen und Mädchen begünstigt. So wird Geschlechtertrennung durch Praktiken aufrechterhalten, die bestimmte Formen der Männlichkeit unterstützen, wobei der Schwerpunkt auf Ideale von Sportlichkeit liegt und im Folgenden Machtverhältnisse im Klassenzimmer beeinflusst.



Ein weiterer Blickwinkel von Studien ist die Analyse von Raum, den die Kinder auf ihrem Schulweg passieren. Morojele und Muthukrishna (2012) geben Einblicke in die Bedeutung des Schulwegs und wie Kinder im ländlichen Gebiet von esotho (Südafrika) die verschiedenen Orte und Räume sowie die sozialen Interaktionen, die in diese Reise eingebettet sind, wahrnehmen und welche Folgen das hat.

3. Theoretische Annäherungen

Um den Raum und seine Wechselwirkung mit der Schule zu verstehen, existieren in der anthropologischen Literatur eine Fülle von theoretischen Konzepten. Diese können bedarfsorientiert zur Hand genommen und für den eigenen Kontext brauchbar gemacht werden.

Wissensbestände (Funds of Knowledge, Moll 2010) - ist die Summe an verschiedenen Wissensformen, welche Kinder außerhalb der Schule (Gemeinschaften, Nachbarschaft, Herkunftsland) erworben haben. Lehrer*innen können diese Erfahrungsschätze der Schüler*innen als Kapazitäten nutzen, um den Unterricht relevanter und offener zu gestalten.

Othering (San Martín 2017) - "Othering" setzt voraus, dass eine Person oder eine Gruppe als "anders" gekennzeichnet wird, welche zu einer sozial oft untergeordneten Kategorie als das "Selbst" gehört. In der Regel schwingen Aspekte von Herkunft, Hautfarbe oder sexueller Orientierung in solchen Prozessen eine Rolle. Für Pädagog*innen setzt das eine Sensibilität voraus, um ggf. aktiv einzugreifen, gegenzusteuern, zu vermitteln.

Migration - Während des späten 20. Jahrhunderts haben globale wirtschaftliche Veränderungen, Migration, sowie der Transfer von Produkten und Ideen die Gültigkeit von festen Vorstellung von Raum in Frage gestellt. Was sind die Bedeutungen von Raum in einer Zeit, in der kontinuierliche Ströme von Menschen, Informationen, Ideen und Gütern nationale Grenzen überschreiten und nicht mehr an einen einzigen Herkunftsort gebunden sind? In dieser Zeit gestalten Einheimische und Neuankömmlinge gleichermaßen ihr Leben an vielen Orten neu. Im Hinblick darauf kritisierte die Anthropologin Liisa Malkki (1997) die Idee einer "verwurzelten" (rooted) Gesellschaft oder Kultur in einem bestimmten Territorium, eine Idee, welche sowohl die anthropologischen Studien über Kultur und Raum als auch die öffentliche Diskussion dominierte. Für Pädagog*innen sind die Rahmenbedingungen von Globalisierung und der konstanten Bewegung von Menschen, die Diversität im Klassenzimmer schaffen, ein ständiger Begleiter.

Zusammengenommen führen Mobilität, Migration und Vertreibung dazu, dass Raum auf komplexere Weise betrachtet werden muss, als sich nur an die physische Umgebung anzupassen. In Schulen auf der ganzen Welt gibt es eine wachsende Zahl von Schüler*innen mit Migrationserfahrung, und die Schule spielt hier eine zentrale Rolle. Pädagog*innen müssen geschult werden, damit sie Schüler*innen helfen können, sich an diese neue Umgebung anzupassen, ihre Ideen auszudrücken und soziale Beziehungen zu knüpfen.

4. Praktische Übungen

Das Modul ist in zwei Teile gegliedert und umfasst insgesamt 8 Einheiten. In den ersten 4 Einheiten werden die Teilnehmer*innen mit einigen grundlegenden anthropologischen Konzepten (Raum, Mobilität, Wissensbeständen) und mit ethnographischen Beispielen über Raumbedeutungen und Praktiken in Schulen vertraut gemacht. Im zweiten Teil werden die mögliche Projekte in ihren Klassen zusammen erarbeitet und diskutiert. Ein Beispiel ist es im Kontext der Grundschule, mit Schülern die Schreibtische im Klassenzimmer jede Woche neu zu arrangieren. Dies soll mit den Schüler*innen diskutiert werden, um festzustellen, ob/wie sich diese Änderung auf ihre Interaktionen mit ihren



Mitschüler*innen und Lehrer*innen auswirkt. Ein weiteres Projekt könnte sein, geführte Nachbarschafts- und Schulwegspaziergänge durchzuführen. Hier führen die Kinder durch ihre sozialen Räume. Während dieses Spaziergangs beschreiben sie ihre wesentlichen Orte und Räume (Parks, Turnhallen, Cafés, Buchläden, Kirchen, usw.) Erfahrungen und soziale Beziehungen innerhalb derer. Dieses Projekt ist auf Grundschulniveau bereits geeignet, kann jedoch auch in höheren Schulen gewinnbringend durchgeführt werden.

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen werden mit grundlegenden anthropologischen Konzepten über Raum, Ort und deren Zusammenhang mit Bildung und Erziehung vertraut gemacht.
- Die Teilnehmer*innen verstehen, wie der Schulraum soziale Interaktion und Beziehungen definiert.
- Die Teilnehmer*innen erhalten die Möglichkeit, Forschungsprojekte zu entwerfen und erfahren, wie wichtig der Raum innerhalb und ausserhalb der Klasse für die Entwicklung der Identität von Schüler*innen und ihrer sozialen Interaktionen ist.

6. Literatur

Adler, P. A., & Adler, P. (2003). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.

Þrastardóttir B., Ásgeir Jóhannesson, I., & Lappalainen, S. (2019). "Walls, seats and the gymnasium: a social-material ethnography on gendered school space in an Icelandic compulsory school", *Ethnography and Education*, DOI: [10.1080/17457823.2019.1698306](https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698306)

Gupta, A. & Ferguson, J. (eds) (1997). *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London: Duke University Press.

Gupta, A. & Ferguson, J. (eds) (1997). *Anthropological Locations: Boundaries and grounds of a field science*. Berkeley: University of California Press.

Malkki, L. H. (1997). "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". In: Akhil Gupta, James Ferguson (eds) *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham, London: Duke University Press, 52-74

Moll, L., C. (2010). "Mobilizing culture, language, and educational practices: fulfilling the promises of 'Mendez' and 'Brown'". *Educational Research*, 39(6) :451–460.

Morojele, Ph., & Muthukrishna, N. (2012). "The Journey to school: Space, geography and experiences of rural children" *Perspectives in Education* 30 (1): 90-100

Olwig, K. F., Hastrup, K. (eds.) (1997). *Siting Culture. The Shifting Anthropological Object*. London, New York: Routledge.



San Martín, J. (2017). "Phenomenology and the Other: Phenomenology Facing the Twenty-First Century". In Walton R., Taguchi S., Rubio R. (Eds) *Perception, Affectivity, and Volition in Husserl's Phenomenology. Phaenomenologica*, 222. Cham: Springer, 179-195.

Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies. The reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.

Weiterführende Literatur

Hannerz, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, People, Places*. London, New York: Routledge.

Massey, D. (1996 [1994]). *Space, Place and Gender*. Cambridge, Oxford: Polity press.

McGregor, J. (2004b). "Space, power and the classroom". *FORUM*, 46(1): 13–18.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Module – Intersektionalität

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Identitäten sind komplex. In der Schule, wie auch andernorts, treffen unterschiedlichste Erfahrungshorizonte und Lebensgeschichten aufeinander. Im Sinne einer inklusiven Unterrichtspraxis liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, die unterschiedlichen Lebensumstände und Erfahrungen der Lernenden kennen zu lernen, um sensibel mit ihnen umzugehen. In den Sozialwissenschaften ist in den letzten dreißig Jahren eine umfangreiche Literatur entstanden, die sich mit solchen Fragestellungen unter dem Paradigma der *Intersektionalität* auseinandersetzt. Dieser Ansatz hört jedoch nicht bei der Perspektive auf andere Menschen auf, sondern bezieht auch eine Auseinandersetzung mit den spezifischen eigenen Erfahrungen mit ein. Was dies bedeutet und welches Potential es in Unterrichtssituationen entfalten kann, wird im Folgenden skizziert.

2. Ethnographische Zugänge

Entsprechend einer Definition, welche Bandbreite der verschiedenen Ansätze rund um den Begriff zusammenfasst, kann Intersektionalität wie folgt verstanden werden: "Intersektionalität ist eine Art und Weise, die Komplexität in der Welt, in den Menschen und in den menschlichen Erfahrungen zu verstehen und zu analysieren. Die Abläufe und Bedingungen des sozialen, politischen und individuellen Lebens [...] werden in der Regel von vielen Faktoren geprägt, diese sind vielfältig und beeinflussen sich gegenseitig. Im Hinblick auf die soziale Ungleichheit sind das Leben der Menschen und die Organisation der Macht in einer bestimmten Gesellschaft besser so zu verstehen, dass sie nicht durch eine einzige Achse der sozialen Spaltung, sei es aufgrund von Herkunft, Geschlecht oder Klasse, sondern durch viele Achsen geprägt werden, die zusammenwirken und sich gegenseitig beeinflussen" (Collins & Bilge 2016: 2, eigene Übersetzung).

Im Alltag verwenden wir eine Vielzahl von Kategorien, hier sogenannte "Achsen" - sei es Geschlecht, Herkunft, körperliche Beeinträchtigung oder Klasse -, durch die Zugehörigkeiten definiert werden und die oft zu Diskriminierungen führen. Eine prominente Vertreterin des Begriffs, die amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw, beschreibt die Intersektionalität mit der Metapher einer Straßenkreuzung. Betrachten wir Diskriminierung als Verkehrsunfall, so ist es oft so, dass der Unfall nicht nur aus einer Richtung verursacht wurde, sondern dass hier mehrere Richtungen – eben Achsen - eine Rolle spielten. So sind Menschen von sehr unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen betroffen, z.B. wird ein weißer heterosexueller Mann sein soziales Umfeld anders wahrnehmen als eine Frau im Rollstuhl. Diese Bandbreite an unterschiedlichen Erfahrungen zu verstehen bedeutet, sensibel für verschiedene Perspektiven zu sein.

Mit einer anderen treffenden Metapher beschreibt Lisa Anderson-Levy in einem Interview die Hauptherausforderung innerhalb dieses Ansatzes als analytisches Jonglieren, "die Bälle gleichzeitig in der Luft zu halten" (2018), um somit der Komplexität der erlebten Realität für unterschiedliche Menschen gerecht zu werden.



3. Zugang

Wir beginnen mit einer kurzen Beschreibung der historischen Vorläufer*innen des Intersektionalitäts-Paradigmas (Frances Beal 1969, Combahee River Collective 1977) und gehen dann zu den Arbeiten von Kimberlé Crenshaw (1989) über, einer frühen Protagonistin des Intersektionalitäts-Ansatzes. Anschließend wird folgendes in den Blick genommen: Sabine Strassers Forschung zu multiplen Identitäten und Zugehörigkeiten im Kontext von Migration und Geschlecht (2008); Konstruktionen von Minderheiten- und Mehrheitsgruppen und Spannungen innerhalb von Minderheitengruppen (Eisenberg & Spinner-Halev 2005); und die Komplexität von Zugehörigkeit und Intersektionalität in einer sich globalisierenden Welt (Yuval-Davis 2006, 2011). Dies wird die Grundlage für die Vorbereitung der Teilnehmer*innen auf die im Folgenden näher beschriebene methodologische Übung bilden.

Ansätze zur Intersektionalität sind unter anderem nützlich, um folgende Punkte zu diskutieren und zu verstehen:

- Die Komplexität der gesellschaftlichen Positionierung. Beispielsweise kann eine Person oder Gruppe gleichzeitig eine hegemoniale Position als Weiße mit gutem Einkommen aus einem reichen Industrieland und gleichzeitig eine Minderheitenposition als lesbische Frau mit marginalisiertem Status in einem akademischen Umfeld einnehmen.
- Die Kulturalisierung von Geschlecht oder sozialer Schicht und ihrer Widersprüchlichkeit. Zum Beispiel kann ein Kind, das in der Schule eigentlich aufgrund seines sozioökonomischen Hintergrunds oder einer Geschlechterzuschreibung vor Herausforderungen steht, erleben, dass Lehrkräfte diese Probleme lediglich auf "Kultur" zurückführen und so falsch interpretieren.

4. Praktische Übungen

Intersektionale Bildungsprojekte mit Jugendlichen oder Erwachsenen sind oft autobiografisch angelegt, um zum persönlichen Nachdenken über verschiedene Formen von Macht und Diskriminierung anzuregen. Die Lebensrealitäten sowie die Bedürfnisse und Interessen der Beteiligten dienen hier als Grundlage. Auf diese Weise ermöglichen intersektionale Ansätze in der Bildung eine kritische Reflexion über individuelle Identitäts- und Zugehörigkeitsprozesse.

Wir beginnen mit einer Untersuchung der eigenen Biografien der Teilnehmenden als reflexive Übung, um die erfahrbaren Formen von Machtstrukturen und Diskriminierung aufzudecken. Es folgen Peer-Group-Interviews mit anderen Teilnehmern, die die jeweiligen Positionen von Interviewer*in und Befragte*r im Interviewprozess berücksichtigen. Die letzte Übung (sofern Zeit und Bedingungen es erlauben) beinhaltet die Durchführung von Interviews mit anderen Studierenden oder deren Familienmitgliedern. Wir üben die Analyse narrativ-biografischer Interviews, indem wir soziale Kategorien "at work" identifizieren und beschreiben und untersuchen, wie sie zu Stande kamen. Unser Ziel ist es, ein kritisches Bewusstsein für die Macht und die Überschneidungen der sozialen Kategorien zu schaffen und die Komplexität des sozialen Lebens hervorzuheben, in denen sich die Menschen im Alltag bewegen müssen.

Das narrativ-biografische Interview hat sich als geeignete Methode erwiesen, diese Prozesse und individuellen Positionen zu erfassen. Beginnend mit einer Anfangsfrage, um die Erzählung zu stimulieren, wird zunächst Erzählenden der Raum gegeben, um ihre Geschichte zu erzählen. Anschließend wird in einer "immanenten Phase" zu besonders wichtigen oder unklaren Segmenten



nachgefragt. Die letzte und sogenannte "exmanente Phase" des Interviews zielt darauf ab, weiterführende Fragen zu den Ursachen oder Gründen auf bestimmte Ereignisse zu stellen und so Erzählende als Expert*innen ihrer Person zu adressieren. Es ist wichtig, dass der gesamte Erzählfluss nicht durch suggestive Fragen oder Bewertungen unterbrochen wird. Die Praxis des aktiven Zuhörens ist dabei von zentraler Bedeutung. Das Erforschen von Lebensgeschichten, Lebensabschnitten oder spezifischen Lebensthemen mit den Befragten ermöglicht es, Prozesse der Identitätsbildung und -entwicklung im Zusammenhang mit biographischen Erfahrungen zu erkennen und zu interpretieren bzw. zu analysieren. Der biographische Ansatz ermöglicht es, persönliche Veränderungs- und Transformationsprozesse und ihr Wechselspiel mit Gesellschaft über die Lebensspanne hinweg zu rekonstruieren.

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen werden mit den Grundlagen des intersektionalen Ansatzes und anderen (anthropologischen) Theorien zu Identitätskonstruktionen vertraut gemacht, um sie in ihrem Bildungsumfeld anwenden zu können.
- Die Teilnehmer*innen werden mit den Grundlagen narrativer Ansätze vertraut gemacht, einschließlich lebensgeschichtlicher Interviews und anderer qualitativer Forschungsmethoden, um sich für die Wechselbeziehung zwischen persönlichen Biografien und gesellschaftlichen Einflüssen zu sensibilisieren
- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, ihre eigene Lebensgeschichte und die anderer im Hinblick auf verschiedene Formen von Macht und Diskriminierung zu analysieren und zu reflektieren
- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, über die Art und Weise nachzudenken, wie Machtverhältnisse pädagogische Institutionen und Praktiken beeinflussen, sowie über ihre eigene Rolle als Pädagog*innen, welche potentiell soziale Ungleichheiten erzeugt, aufrechterhält oder abschwächt.

6. Literatur

Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). Intersectionality (Key Concepts). New York: Polity.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf> (07.03.2020 18:36).

Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging: intersectional contestations. London: Sage

Strasser, S. (2008). We will not integrate! Multiple belongings, political activism and Anthropology in Austria. In: Armbruster, Heidi/Lærke, Anna (Hg.) Taking Sides. Ethics, Politics and Fieldwork in Anthropology. New York, Oxford: Berghahn Books. 175-197.

Weiterführende Literatur

The Combahee River Collective Statement (1977).

https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf

(07.03.2020 18:45)



Eisenberg, A., & Spinner-Halev, J. (Eds.). (2005). *Minorities within Minorities: Equality, Rights and Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flick, Uwe. (2014). *An introduction to qualitative research* (5.). London: SAGE

Gaebel, K. (2013). *At the Intersections of Resistance: Turkish Immigrant Women in German Schools*. Iowa.

LeVon, L. A. (2018). "Teaching Race with Lisa Anderson-Levy: Intersectionality, Paradigm Shifts, and the Ubiquity of Whiteness." *Teaching Tools, Fieldsights*, April 9.

<https://culanth.org/fieldsights/teaching-race-with-lisa-anderson-levy-intersectionality-paradigm-shifts-and-the-ubiquity-of-whiteness> (07.03.2020 18:40)

Verloo, M. (2006). Multiple Inequalities, Intersectionality, and the European Union. In: *European Journal of Women's Studies*. 13 (3): 211- 228.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. In: *European Journal of Women's Studies*. 13 (3): 193-209.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul Rituale & Lebensabschnitte

Georgia Sarikoudi (GRE)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Der Lebenslauf ist ein vielschichtiger Prozess. Er hat sowohl individuelle und kollektiven Dimensionen und ist mit Vorstellungen der Welt, ritualisierten Praktiken und Wahrnehmung des Selbst verbunden. Viele Phasen und Übergangsmomente im Laufe des Lebens (Kindheit, Schulbildung, Erwachsenenalter, Ehe, Rente usw.) werden durch die Durchführung von Ritualen erlebt und erlangen so erst ihre Gültigkeit. Diese Rituale sind soziale Praktiken deren Bedeutung allgemein anerkannt ist, mit sich wiederholenden Handlungen und festgelegten Abläufen. So ist beispielsweise die Schulzeit ist eine wichtige Lebensphase für die Entwicklung und soziale Integration von Kindern. Verschiedene Transitionen gehen mit liminalen "Hürden" (McLauren 1993) einher und schaffen Grenzen der Zugänglichkeit. Diese können lokal oder zeitlich verlaufen und sind Ausdruck sozialer Strukturen. Übergangsrituale prägen, wie wir uns gesellschaftlich einordnen. Dementsprechend schaffen sie soziale Positionen und Rollen und geben gewisse Verhaltensweisen vor.

Dieses Modul befasst sich sowohl mit Lehrenden als auch mit Lernenden. Es zeigt die Bedeutung von Ritualen im Schulalltag auf und vermittelt ein Verständnis für die komplexen Systeme ritueller Handlungen innerhalb der Schulgemeinschaft. Anhand von ethnographischen Beispielen und Aktivitäten führt das Modul in Möglichkeiten ein, die soziale Interaktion in Bildungseinrichtungen zu reflektieren. Wie erlebt ein Kind den Vorgang des "Verlassens" des Elternhauses und des Eintritts in die Schulgemeinschaft? Was ist die Rolle von Lehrenden bei diesem Übergang? Was heißt das für Ihre pädagogische Praxis? Dies sind einige Fragen, die in diesem Modul behandelt werden.

2. Ethnographische Zugänge

Anthropologische Zugänge, die Rituale in Kombination mit Schulbildung (McLaren 1987, 1993; Bernstein u.a. 1966) betrachten, haben einen Fokus auf Fragen der Aufrechterhaltung von Ordnungssystemen, d.h. auf die Vermittlung von Regelwerken. Im Folgenden wird eine Arbeit von Peter McLaren vorgestellt. Er ist ein führender Bildungswissenschaftler aus den USA und hat sich unter anderem mit der Rolle von Ritualen im Bildungsbereich auseinandergesetzt. Nach McLarens Ethnographie über eine katholische Highschool ist eine Schule ein reicher Fundus an Ritualen, die Schüler*innen in die Schulgemeinschaft einführen und Wertesysteme vermitteln (1987, 1993).

Er beschreibt an dieser Schule eine Vielzahl von ritualisierten Praktiken im Schulleben auf und klassifiziert diese. So versteht er unter *Mikroritualen* Aktivitäten, die jeden Tag stattfinden (Morgengebet, Gebet vor dem Mittagessen). Bei den *Makroritualen* handelt es sich um die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden an einem einzigen Schultag. Weiterhin unterscheidet er zwischen *Revitalisierungsritualen* und *Intensivierungsritualen*. Revitalisierungsrituale "haben die Funktion, eine Erneuerung des Engagements der Teilnehmenden zu bewirken". Die Intensivierungsrituale stärken den Zusammenhalt in oder zwischen Gruppen von Schüler*innen und Lehrer*innen innerhalb des Klassenzimmers. Und schließlich Widerstandsrituale, die die Anstrengungen der Schüler*innen zur Untergrabung der Schulregeln und -normen einschließen. McLaren veranschaulicht, wie sich die Schüler in den



"Schulstaat" (school state) hinein und aus ihm heraus bewegen, indem sie eigene Regeln und Umgangsformen in ihrem "Straßeneckenstaat" (streetcorner state) entwickeln, d.h. an einem schulexternen und liminalen Ort (Turner 1969), welcher wichtig für die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen ist. Für McLaren sind Rituale nicht nur eine Technik, die Schulgemeinschaft bildet. Vielmehr kann die Analyse von Ritualen "Mechanismen aufdecken, die die politische Durchsetzung eines Status quo offenbaren, der einige zum Nachteil anderer begünstigt" (Quantz, O' Connor und Magolda 2011: 18, eigene Übersetzung).

Ergänzend dazu zeigen Ghaye und Pascal (1988) auf, wie Rituale (der Kauf der Schuluniform und eine Begrüßungsrede des Schulleiters), den Übergang von zu Hause in die Schule für die Erstklässler und ihre Eltern symbolisch umrahmen. Hier wird ersichtlich, wie bestimmte Lebensphasen mit gewissen Aktivitäten verbunden sind, deren Bedeutung symbolisch vermittelt werden muss.

3. Theoretische Annäherungen

Dementsprechend können *Rituale* als bestimmte Verhaltensmuster mit symbolischer Bedeutung für die Teilnehmenden verstanden werden. Victor Turner (1969) sieht Rituale als eine Methode der sozialen Kontrolle. So zeigt er auf, dass Übergangsrituale oft im Gegensatz zur bestehenden sozialen Struktur stehen. Er sprach von einer "Anti-Struktur", einem Zustand, der besteht, wenn Menschen die Schwelle überschreiten und in eine "liminale" Situation eintreten, in der sie sich zwischen zwei Stadien befinden. Während dieser Zeit können Menschen ein Phänomen von Zusammenwachsen erleben, das Turner "communitas" nannte. Wie er beobachtete, entwickelten heranwachsende Ndembu-Männer in Sambia, als sie eine rituelle Initiation in die Männlichkeit erhielten, ein besonderes Gemeinschaftsgefühl. Das geschah speziell in der Zeit, als sie von den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft getrennt waren. Die beschriebene Forschung von McLaren wurde von den Arbeiten Turners inspiriert, als er all die gegenläufigen Aktivitäten und -regeln beschrieb, die den Normalbetrieb in der Schule in Frage stellen können.

Übergangsriten - Der Begriff wurde von dem deutsch-französischen Anthropologen Arnold Van Gennep (1909 [1909]) geprägt. Er widmete sich Zeremonien & Festen, die einen bedeutenden Übergang von einem sozialen Status zu einem anderen bedeuten. Dieser Übergang besteht aus drei Stufen: Trennung (separation), Transition (transition) und Eingliederung (incorporation). In der ersten Phase wird die Gruppe verlassen, zu der die Beteiligten gehörten; in der dritten Phase treten sie wieder in die Gesellschaft ein, nachdem das Ritual vollzogen wurde. Die Zwischenphase ist zentral, da in dieser die Transition geschieht. Es wird auch die liminale Phase genannt, in der die Menschen einen Status verlassen haben, aber noch nicht den nächsten Status erlangt haben. Rund um den Globus lässt sich feststellen, dass dieser Phase besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Oft finden Tests oder Prüfungen statt, diese dann häufig unter Ausschluss der Öffentlichkeit. Kurz, die liminale Phase hat ihre eigenen Regeln, welche sich lokal untersuchen lassen. Mit dieser Perspektive wurden zum Beispiel auch Trinkrituale unter Jugendlichen sowie Student*innenvereinigungen untersucht (beispielsweise Sönmez et al. 2006).

Körper, Embodiment (Turner 1969) - Der britische Anthropologe Viktor Turner hat überzeugend gezeigt, wie sehr Rituale, Symboliken sowie der eigene Körper zusammenhängen. Laut ihm spielt der Körper während des Rituals eine entscheidende Rolle. Er erfährt alle Veränderungen und die Stufen des Übergangs. In der pädagogischen Literatur kann Embodiment (Verkörperung) als eine Form der Konzeptualisierung von Identität verstanden werden. Sie befasst sich mit der Art und Weise, wie das verkörperte Selbst in sozialen Interaktionen, Stellungs- und Machtkämpfen, diskriminierendem Verhalten und Identifikations- und Kategorisierungsprozessen zur Geltung kommt. Neill und Caswell (1993) haben argumentiert, dass Lehrer*innen viel von einer Ausbildung profitieren würden, welche



das gezielte Erkennen und Interpretieren von körpersprachlichen Botschaften (Gestik, Mimik, Tonfall) von Schüler*innen fördert.

Generell stellt die Schule die Trennungsphase im Übergangsritus dar, in der die Kinder ihr Zuhause und ihre Familien verlassen und in eine neue Welt, die Schulwelt, eintreten. Die anthropologische Literatur bestätigt das, was wir alle aus unseren Erfahrungen kennen: in der Schule herrschen andere Regeln. Unter anderem lernen die Kinder, auf nicht verwandte, fremde Erwachsene zu hören, die Schulregeln zu respektieren und zu befolgen. Aber auch das Gegenteil kann der Fall sein. Rituale sind hier zentral - die alltäglichen Praktiken und Aktivitäten im Klassenzimmer spiegeln eine Organisationsroutine wider, die die Kultur des Klassenzimmers verkörpert und vermittelt.

Zugänge zu Ritualen und Lebensverläufen sind nützlich, um Bedeutungen der täglichen Rituale im Klassenzimmer zu diskutieren und zu verstehen. Sie sind Ausdruck von geltenden Ordnungssystemen und schreiben Verhaltenweisen vor. Auch helfen sie, Abläufe zu zentrieren. Auf der anderen Seite können sie auch exkludierend sein und den Lernprozess dadurch für Gruppen mehr erschweren als fördern.

4. Praktische Übungen

Das Modul ist in zwei Teile gegliedert. In dieser Version ist es auf eine Dauer von 8 Stunden ausgelegt, kann jedoch modifiziert werden. Im ersten Teil, der hier 3 Stunden umfasst, werden die Teilnehmenden mit anthropologischen Schlüsselkonzepten (Ritual, Übergangsriten, Embodiment) und ethnographischen Beispielen über Rituale und ritualisiertes Verhalten im schulischen Umfeld vertraut gemacht. Der zweite Teil wird in Abschnitte von drei bzw. zwei Stunden aufgeteilt. Im ersten Teil werden die Teilnehmer*innen gebeten, über die Arten von Ritualen und ritualisiertem Verhalten nachzudenken, die sie im Schulleben beobachtet oder erfahren haben. Gibt es Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den ethnographischen Beispielen, die sie lesen, und ihren Erfahrungen? Können sie eventuell die Gliederung in drei Stufen von van Genneps Übergangsritualen wiedererkennen? Dann werden sie gebeten, Beispiele für ein solches Verhalten, das sie bemerkt haben, und über die Art und Weise, wie sie reagiert haben oder hätten reagieren können, zu diskutieren. Haben sie irgendeine Art von "Communitas"-Bindung zwischen Schüler*innen bemerkt? Verhalten Lehrer*innen sich während des Unterrichts auf ritualisierte Weise? Helfen diese Rituale den Schüler*innen, ihren Alltag in der Schule/im Unterricht zu bewältigen? In der letzten Phase können die Schüler*innen einige ritualisierte Routinen besprechen und vorschlagen, die während des Unterrichts befolgt werden könnten.

Einige Beispiele für ritualisierte Alltagsroutinen können gegeben werden, die Lehrer*innen vielleicht bemerkt haben. So lässt sich beobachten, wie Kinder die Tür als Schwelle behandeln, die den Klassenraum von den anderen Schulräumen trennt. Gibt es irgendwelche Muster? Verhalten sich alle Kinder gleich, wenn sie die Klasse betreten? Gibt es Kinder, die über die Schwelle ein- und ausgehen? Gibt es eine ritualisierte Aktivität/Bewegung, die zum Ausdruck bringt, dass die Tür der Grenzbereich des Klassenzimmers ist und jemand eine Erlaubnis für den Zugang benötigt? Gibt es Elemente von Communitas innerhalb des Klassenzimmers oder ausserhalb, auf dem Flur, im Hof? Wie wird sie ausgedrückt? Gibt es andere ritualisierte Ankunftsaktivitäten (Schüler*innen sagen "Guten Morgen", während die Lehrkraft die Tür betritt)?



Ein weiteres ritualisiertes Verhalten könnte jedes Mal sein, wenn eine neue Schüler*in in den Klassenraum kommt. Gibt es eine bestimmte Begrüßung, Geste oder Rede, die die Kinder sagen oder tun? Der Entwurf eines Musters von Abläufen, die die Begrüßungsbotschaft vermitteln, könnte hilfreich sein.

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen werden mit grundlegenden anthropologischen Konzepten über Lebensabschnittsübergänge und Ritualen vertraut gemacht.
- Die Teilnehmer*innen verstehen die Interaktion von Ritualen und Gesellschaft und die Rolle, die sie in der Schule spielen
- Die Teilnehmer*innen reflektieren über die ritualisierten Verhaltensweisen, die in ihren Klassen stattfinden, und über ihre eigene Rolle in diesen Ritualen

6. Literatur

Bernstein, B., Elvin, H., & Peters, R. (1966). "Ritual in education". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 251 (772): 429-436.

Ghaye, A., & Pascal, C. (1988). "Four-year-old children in reception classrooms: Participant perceptions and practice". *Educational Studies*, 14. 187-20

McLaren, P. (1987). The anthropological roots of pedagogy: the teacher as liminal servant. *Anthropology and Humanism Quarterly*, 12 (3&4). 75-85.

McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mullis, F. & Fincher S. (1996). "Using Rituals to Define the School Community" *Elementary School Guidance & Counseling* 30 (4): 243- 251.

Neil, S., & Caswell, C. (1993). *Body Language for Competent Teachers*. London & New York: Routledge.

Quantz A., O' Connor T., and Magolda P. (2011). *Rituals and Student Identity in Education*. New York: Palgrave.

Scully, P., & Howell, J. (2008). "Using rituals and traditions to create classroom community for children, teachers, and parents". *Early Childhood Education Journal*, 36: 61–66.

Sönmez, S., Apostolopoulos, Y., Yu, C., Yang, S., Mattila, A., & Yu, L. (2006). Binge drinking and casual sex on Spring Break. *Annals of Tourism Research*, 33 (4), 895-917.

Turner, V., (1995) [1969] *The Ritual Process: Structure and Anti - Structure*, New York: Aldine De Gruyter, 1995.

Van Gennep, A. 1960 [1909]. *The rites of passage*, Chicago: University of Chicago Press.



Weiterführende Literatur

Burnett, J. H. (1976). "Ceremony, rites, and economy in the student system of an American high school." In J. I. Roberts & S. K. Akinsaya (eds.), *Educational patterns and cultural configurations: The anthropology of education*. New York: McKay, pp. 313–323.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Olson, L.S. (2003): "The First-Grade Transition in Life Course Perspective". In Mortimer J.T., Shanahan M.J. (eds) *Handbook of the Life Course*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer: Boston, 229-250

Göhlich, M. & Wagner-Willi, M. (2001): "School as a ritual institution". *Pedagogy Culture and Society*, 9 (2): 237- 248.

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Antistructure*. PAJ Publications, New York.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Mobilität

Danijela Birt Katić / Jelena Kuspjak (CRO)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Menschliche Mobilität ist ein Phänomen, das mit allen wichtigen historischen Prozessen verbunden ist. Überall auf der Welt bewegen sich Menschen auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen, besseren Bildungschancen oder für einen anderen Wandel ihrer selbst und ihrer Mitmenschen. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass Sie im Klassenzimmer oder auf dem Schulhof auf Schüler*innen treffen, einen - leider oft eher unfreiwilligem statt freiwilligem - Ortswechsel hinter sich haben. Oder vielleicht haben Sie Schüler*innen im Rahmen eines Schüleraustauschprogramms aufgenommen, oder vielleicht haben Sie persönlich an einem der EU-Mobilitätsprogramme teilgenommen. Mobilität als erlebte Realität hat unendlich viele Facetten, von traumatisierenden Fluchterfahrungen hin zu anregenden Auslandsaufenthalten. Was können Sie tun, um die Bandbreite davon in ihrer Lehrpraxis zu berücksichtigen, auch wenn Sie selbst nur begrenzte Mobilitätserfahrungen gemacht haben? Wie erleichtern sie ggf. neuen Schüler*innen die Eingewöhnung in das neue Umfeld?

Mobilität, als globales Phänomen nimmt verschiedenste Formen an und findet im Bildungskontext immer mehr Beachtung. Die Teilnehmer*innen an diesem Modul erhalten einen anthropologischen Einblick in die Komplexität des Phänomens der menschlichen Mobilität, unabhängig davon, welche Form sie annimmt. Das Modul ist so strukturiert, dass es die Diskussion über verschiedene Anwendungen des Mobilitätskonzepts im Bildungsbereich unterstützt. Ziel ist es, Lehrkräften zu helfen, die vielfachen Dimensionen von Mobilität im Bildungskontext in ihrer Praxis zu berücksichtigen.

2. Ethnographische Zugänge

Der Wechsel von einer Schule zur anderen kann für Schüler*innen eine signifikante Erfahrung in ihrem Werdegang sein. So zeigen Daten aus den USA, dass im Zeitraum von 1998 bis 2007 bis zu 31% aller Kinder mindestens einmal die Schule gewechselt haben (Fiel, Haskins, Turley 2015). In jedem lokalen Kontext können wir Beispiele finden, in denen Kinder aus verschiedensten Gründen die Schule wechseln. Diese Art der Mobilität von Schüler*innen wirkt sich sowohl auf ihre Schulzeit als auch auf die Arbeit der Lehrkräfte und anderer am Bildungsprozess beteiligter Personen aus. In dem Bemühen, den Schülern zu helfen, mit Problemen umzugehen, die durch den Wechsel von einer Schule zur anderen entstehen, können die Lehrkräfte ihre pädagogischen Auftrag erfüllen, indem sie verschiedene Methoden in ihren Unterricht implementieren.

Im Bereich der Bildungsanthropologie wurde das Konzept der Mobilität oftmals in Bezug auf Migration diskutiert. Hier liegt der Schwerpunkt auf Fragen der sozialen Ungleichheit von Kindern mit Migrationserfahrung und die Rolle der Schulen bei ihrer Einbindung in die jeweilige Aufnahmegesellschaft. Wenig bis keine Aufmerksamkeit wurde dem Leben von Migrierenden vor ihrer Migration, d.h. vor ihren Mobilitätserfahrungen gewidmet (Olwig, Valentin 2015).

In ihrer Studie über Migration von Nepal nach Indien erörtert Karen Valentin die verschiedenen Bedeutungen, die "der Bildung in Prozessen der physischen Mobilität zugeschrieben werden". Hier entscheiden sich Menschen, in diesem Fall junge Männer aus Nepal, für die Migration nach Indien als Teil ihrer Bildungsstrategie. Rao und Hossain (2012), zeigen, wie sehr Migration auch ein Lernprozess ist, ein Prozess, in welchem Eingewöhnung und Anpassung an eine Lernumgebung zeitlich strukturiert ist. Mobilitätserfahrungen geben Menschen die Möglichkeit, "neue Formen von Wissen und Fähigkeiten" zu erlangen, in der Erkenntnis, dass der soziale und geografische Raum, der durch Migration entsteht, eine Lernumgebung in sich ist (Valentin 2012).



3. Theoretische Annäherungen

Eine anthropologische Betrachtung von Mobilität ist von Natur aus vergleichend. Das charakteristische Merkmal der Mobilität ist, dass sie vielschichtig und komplex ist und kulturelle, soziale, wirtschaftliche, religiöse und letztlich emotionale Dimensionen einschließt. Verglichen werden können zeitliche und räumliche Unterschiede. Neue Bewegungsformen und die komplexen Realitäten, mit denen Menschen heute konfrontiert sind, werden früheren Bewegungsformen gegenübergestellt, und die Mobilität in Afrika kann mit Mobilität in Europa oder Asien verglichen werden. Zu den Schlüsselthemen gehören die sozialen Bestrebungen von Einzelpersonen und Familien und die vielen strukturellen Herausforderungen, die den Rahmen für die gegenwärtigen globalen Bewegungsformen bilden. Wer kann mobil sein und wie wird das ermöglicht? Generell gilt, dass bei dem Nachdenken über Mobilität ethnographische Studien, über menschlicher Bewegung - von Nomadentum, Krieg, Migration, Asylsuche, Pilgerreisen, Tourismus, Reisen (geschäftlich, studentisch und kosmopolitisch) bis hin zum alltäglichen Pendeln und virtuellen Reisen - von Nutzen sein können.

Zentral ist in jedem Fall, nicht nur auf Formen von Mobilität zu achten, sondern zeitgleich auch auf Formen von Immobilität. Die menschliche Mobilität wird durch verschiedene Umstände ermöglicht und eingeschränkt. Kriege, neue Formen von Kolonialismus, Naturkatastrophen, Klimawandel sowie politische und wirtschaftliche Expansion sind die Hauptgeneratoren der menschlichen Mobilität. Die gegenwärtigen Globalisierungsprozesse haben die Bewegung von Menschen, Waren, Ideen, Krankheitserregern und Kapital intensiviert und die Welt, wie wir sie kennen, verändert. Der Begriff "Mobilität" bezieht sich nach Salazar (2017) auf die flüssige, kontinuierliche Bewegung von Menschen, Ideen und Gütern durch und über den Raum. Es handelt sich um ein breites Konzept, das sowohl räumliche, zeitliche und soziale Bewegung umfasst als auch verschiedenste Vorstellungen und Erfahrungen einbezieht.

Mobilität und damit zusammenhängende Konzepte von Routen, Zugehörigkeit, sozialer Verankerung, Integration und Marginalisierung sind heute prominente Themen in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschung. Anthropolog*innen untersuchen Formen von Zugehörigkeit unter denjenigen, die sich bewegen, und denjenigen, die an Ort und Stelle bleiben. Sich von einem Ort zu lösen und sich mit einem anderen Ort zu verbinden, ist mit komplexen emotionalen Prozessen für Einzelpersonen, Familien und Gemeinschaften als Ganzes verbunden. Durch die Mobilität entstehen neue Unsicherheiten in Bezug auf Selbstwahrnehmung, Beziehungen und sozialem Status. Das Modul konzentriert sich auf das Verständnis von Mobilität in all ihren Dimensionen, indem es die gelebte Erfahrung von Einzelpersonen sowie die strukturellen Arrangements von Institutionen untersucht, die von Mobilität betroffen sind.

Zu den anthropologischen Kernfragen gehören u.a., in welchen sozialen und kulturellen Kontexten Mobilität stattfindet, welche Chancen und Herausforderungen Mobilität für Einzelpersonen, Familien sowie für "Sender- & Empfängerstaaten" und Regionen mit sich bringt (Brettell 2003, 2016, Sheller und Urry 2006, Glick Schiller, Basch, Blanc-Szanton 1992; Povranović Frykarn 2004, Malkki 1992). Während Menschen aufgrund von Vertreibung durch Konflikt gezwungen sind, umzuziehen, können sie auch bewegungsunfähig sein, in Lagern inhaftiert werden oder die Durchreise verweigert werden. Diese Prozesse werden durch unterschiedliche Machtverteilungen und die Dominanz von Gruppen beeinflusst, die in der Lage sind, Mobilitäten zu definieren und zu gestalten.

Theoretische Annäherungen an Mobilität sind nützlich, um unter anderem folgende Aspekte zu diskutieren und zu verstehen:

- die Besonderheit der eigenen Erfahrungsperspektive auf Mobilität und ihre Auswirkung im Umgang mit anderen
- die Rolle der Bildung in den miteinander verbundenen Prozessen der geographischen und sozialen Mobilität: Wie Olwig und Valentin (2015) schrieben, ist Migration zu Bildungszwecken wieder ein Massenphänomen. Seit dem 17. Jahrhundert und den Grand-



- Tour-Reisen, die für die Oberschicht klassischen waren, ist das Reisen zu Bildungszwecken im letzten Jahrzehnt zu einem globalen Phänomen geworden. Heute ist sie mit den Möglichkeiten verbunden, die verschiedene Bildungs-, Berufs- und Kulturaustauschprogramme bieten. Das Phänomen wird als "Bildungsmigration" bezeichnet.
- Die Rolle der Bildung bei der Herstellung sozialer Mobilität: Bildung kann den sozialen Aufstieg erleichtern, aber sie kann auch bestehende Ungleichheiten reproduzieren, abgesehen von der Schaffung neuer Ungleichheiten (mehr dazu in Olwig, Sørensen 2002, in der der Begriff "mobile Lebensgrundlagen" diskutiert wird).

4. Praktische Übungen

Die Teilnehmer*innendieses Moduls werden mit "mobiler Ethnographie" vertraut gemacht, einer Methode, die das Reisen mit Menschen oder das Verfolgen von Dingen beinhaltet, wobei sie an deren kontinuierlicher Verschiebung durch Zeit, Ort und Beziehungen zu anderen teilnehmen (Urry 2007). Bewegung, d.h. das Phänomen der Mobilität, ist somit sowohl Gegenstand als auch Methode der Untersuchung. Es ist möglich, andere Übungen zu entwickeln, die auf den Ideen der Vorgeschlagenen basieren:

1. **Kartierung des Raumes und des Ortes** - Diese Übung stützt sich auf die sensorische Ethnographie (Pink 2009), die die Verflechtung von Geist und Körper und deren Erleben von Bewegung berücksichtigt. Die Übung beinhaltet die Kartierung spezifischer Routen, die für den Bildungsweg von Bedeutung sind. Dabei kann es sich um alltägliche Wege von und zur Schule, Schulausflüge und Exkursionen oder andere Bewegungsformen, wie z.B. Kinderwege auf dem Spielplatz, handeln. Die Karte basiert auf ethnographischen Daten darüber, wie sich Menschen bewegen, wohin sie gehen oder nicht gehen, einschließlich Fotos, Videos, Essays oder Blogs. Die Karte kann auch emotionale oder sensorische Informationen enthalten. Die fertigen Karten werden im Unterricht präsentiert und diskutiert. Diese Übung kann für die Arbeit mit Kindern entwickelt werden, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie sie sich durch Nachbarschaften oder andere Umgebungen bewegen.
2. **Routen und Verwurzelung** (in englisch "rootedness") - Sich zu bewegen, sich selbst zu "entwurzeln", d.h. mobil zu sein ist eine ebenso grundlegende menschliche Aktivität wie das Wurzeln schlagen (Rabo 2017). In dieser Übung führen die Teilnehmer*innen Interviews und Beobachtungen durch - "walk and talk" - um Informationen über die Erinnerungen ihrer Befragten an Reiserouten und kulturelle Wurzeln zu sammeln. Diese kurze Forschungsübung wird Erzählungen über Mobilität und Verwurzelung hervorbringen, um herauszufinden, was es für die Menschen bedeutet, sich entlang von Routen zu bewegen und verwurzelt zu sein.

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen werden sich über die eigene Mobilitätserfahrung bewusst und was dies für Auswirkungen in ihrer pädagogischen Praxis haben kann
- Die Teilnehmer*innen werden in die Grundlagen der Mobilität und anderer (anthropologischer) Theorien über Mobilität und die damit verbundenen Phänomene eingeführt und lernen, wie sie im Bildungsbereich brauchbar gemacht werden können.
- Die Teilnehmer*innen werden mit der Mobilität in ihren mannigfaltigen Formen der Bewegung vertraut gemacht
- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, verschiedene Formen und Typen von Mobilität und Immobilität zu benennen und zu definieren sowie einige spezifische Begriffe wie Steckenbleiben, existentielle Mobilität



- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, verwandte Konzepte wie Verwurzelung, Motilität, Konnektivität, Transnationalismus, Steckenbleiben zu verstehen und zu reflektieren und ethnographische Beispiele zu geben.

6. Literatur

Brettell C. B. (2016). "Perspectives on Migration Theory - Anthropology". In: White M. (eds) *International Handbook of Migration and Population Distribution*. International Handbooks of Population, vol 6. Springer, Dordrecht.

Brettell, C. B. (2003). *Anthropology and migration: Essays on transnationalism, ethnicity, and identity*. Walnut Creek: Altamira Press.

Fiel, E. J., Haskins, R. A., Turley, L. R. (2013). "Reducing School Mobility: A Randomized Trial of a Relationship Building Intervention". *American Educational Research Journal* 50/6: 1188–1218.

Malkki, L. (1992). "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees". *Cultural Anthropology* 7/1: 24-44.

Olwig, F. K., Valentin K. (2015). "Mobility, education and life trajectories: new and old migratory pathways". *Identities: Global Studies in Culture and Power* 22/3: 247-257.

Olwig, F. K., Sørensen N. N. (2002). "Mobile Livelihoods. Making a Living in the World. In *Work and Migration. Life and Livelihoods in a Globalizing World*. " Ninna Nyberg Sørensen and Karen Fog Olwig, eds. London and New York: Routledge: 1–19.

Povrzanović Frykman, M. (2004). *Transnational Spaces: Disciplinary Perspectives*, ed. Maja Povrzanović Frykman. Malmö: Malmö University.

Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. SAGE Publications.

Rabo, A. (2017). "Cultivating memories of belonging and conviviality". *Middle East Journal of Refugee Studies* 2/1: 51-73.

Rao, N., Hossain, I. M. (2012). "I Want to Be Respected": Migration, Mobility, and the Construction of Alternate Educational Discourses in Rural Bangladesh". *Anthropology & Education Quarterly* 44/3: 415-428.

Salazar, N. (2017). "Key figures of mobility: an introduction". *Social Anthropology* 25/1: 5–12.

Sheller, M., J. Urry. (2006). "The new mobilities paradigm". *Environment and Planning A* 38: 207–26.

Schiller N., Basch L., Anton Blanc C. (1995). "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration", *Anthropological Quarterly* 68/1: 48-63.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Polity.

Valentin, K. (2012). "The Role of Education in Mobile Livelihoods: Social and Geographical Routes of Young Nepalese Migrants in India". *Anthropology & Education Quarterly*. 43/4: 429–442.



Weiterführende Literatur

- Brubaker R. (2005). "The 'diaspora' diaspora", *Ethnic and Racial Studies* 28/1: 1-19.
- Castles S., Miller M. J. (2003). *The Age of Migration*, New York, London: Guilford Press: 1-20.
<http://migrationmatters.me/wp-content/uploads/2016/11/AgeOfMigrationChapter1and.pdf>
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Elliot, A., R. Norum, N. B. Salazar eds. (2017). *Methodologies of Mobility. Ethnography and Experiment*. Berghahn Books.
- Gupta, A., J. Ferguson (1992). "Beyond 'Culture': Space, Identity, and the Politics of Difference". *Cultural Anthropology* 7/1: 6-23.
- Salazar, N. B., A. Smart (2011). "Anthropological takes on (im)mobility: introduction". *Identities: Global Studies in Culture and Power* 18: i-ix.
- Salazar, N. B. and K. Jayaram (eds.) (2016). *Keywords of mobility: critical engagements*. Oxford: Berghahn.

COMPAS, Migration Research at the University of Oxford: <https://www.compas.ox.ac.uk/>
International Migration Institute, University of Oxford: <https://www.imi.ox.ac.uk/>
Centre for Mobilities Research, Lancaster University: <http://www.lancaster.ac.uk/cemore/>
EASA Anthropology and Mobility (ANTHROMOB) network:
<http://www.easaonline.org/networks/anthromob/index.shtml>
SIEF Working Group on Migration and Mobility: <http://www.siefhome.org/wg/mm/>
IUAES Commission on the Anthropology of Tourism: <http://iuaes.org/comm/tourism.html>
IUAES Commission on Migration: <http://iuaes.org/comm/migration.html>
Mediterranean Mobilities: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/medmobilities/>

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Machtstrukturen

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

Warum dieses Modul unterrichten?

Betrachtet man Schulen im Hinblick auf Machtstrukturen, so scheinen die Lehrer*innen eine Doppelrolle zu haben: Einerseits sind sie in hierarchische Strukturen eingebunden - (z.B. gegenüber der Schulleitung, der Schulrat oder dem Schulamt). Zum anderen spielen sie die dominante Rolle in den Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, die sie pädagogisch sensibel handhaben müssen. Diese Doppelrolle impliziert die Notwendigkeit, beide Seiten des Schulalltags zu durchschauen. Das folgende Modul zielt darauf ab, grundlegende anthropologische Texte über Bildung, Macht und (Un-)Gleichheit im Kontext von Bildungssystemen vorzustellen, um Lehrer*innen zu befähigen, diese Doppelrolle besser zu verstehen und bewusster damit umzugehen. Ziel ist es, eine kritische, selbstreflexive Sicht auf das Bildungssystem und die eigene Rolle innerhalb des Systems zu entwickeln, indem Wissen auf der Grundlage grundlegender anthropologischer Erkenntnisse erworben, gefestigt und diskutiert wird..

Ethnographische Zugänge

Die lokal unterschiedlichen Formen, die Machtstrukturen im Schulalltag annehmen können, sind ethnographisch umfassend dokumentiert und lassen sich in der Beschäftigung mit spezifischen Themen gut heranziehen. In einer Sonderausgabe der wissenschaftlichen Fachzeitschrift "Power and Education" zeigen Forscher*innen in sechs verschiedenen Kontexten auf, wie gesellschaftliche Prozesse, z.B. die zunehmende Privatisierung oder die Fokussierung auf Markttauglichkeit schon im Grundschulbereich die Schulerfahrung erheblich negativ beeinflussen (Hall & Pulsford 2019). Wie im amerikanischen Kontext Lehrer*innen durch die Schaffung so genannter "dritter Räume" Machtasymmetrien zwischen Ihnen und Schüler*innen verringert werden können, ohne an Autorität einzubüßen (Coleman 2020). Die enge Verflechtung von Sprach- und Machtstrukturen wird in einer privaten mehrsprachigen Schule in Zypern sichtbar, in der Schüler*innen unterschiedlichen Situationen strategisch zwischen verschiedenen Sprachen wechseln (Christodoulou & Ioannidou 2020). Im Hinblick auf soziale Machtstrukturen, ist es beispielsweise für peruanische Schüler*innen in Spanien dokumentiert, wie Diskriminierung im Schulsystem verankert ist. Dort wurde ein öffentlicher Diskurs über Defizite und ein negativer Stereotyp über "das Peruanische" von den Schüler*innen dermaßen verinnerlicht, dass diese zu einem rapiden Rückgang der schulischen Leistungen innerhalb des ersten Jahres nach der Ankunft führte (Lucko 2011).

Theoretische Annäherungen

Dies sind nur einige Beispiele für die unzähligen Formen von Machtstrukturen im Schulalltag. Gleichzeitig bedarf es theoretischer Ansätze, die den allgemeinen Zusammenhang zwischen Macht und Bildung beschreiben. Hier waren die Studien von Bourdieu und Passeron (1996) wegweisend. Laut Ihnen beruht die Bildungsungleichheit auf den Unterschieden zwischen minorisierten und



majorisierten Gruppen hinsichtlich des Zugangs zu verschiedenen Schulformen, der Aufstiegsmöglichkeiten zu höherer Bildung und der erreichbaren akademischen Ziele. Bildungsungleichheit bedeutet im Allgemeinen, dass die schulischen Aussichten für Kinder aus der majorisierten und minorisierten Gruppe ungleich sind (Bourdieu/Passeron 1996: 158). In diesem Sinne bezieht sich der Begriff "Minderheit" auf eine strukturelle Benachteiligung der jeweiligen Gruppen, die unter anderem auf der Wahl der Art des in den Schulen zu vermittelnden Wissens beruht. Nach Bourdieu und Passeron konzentrieren sich Schulen, indem sie bestimmte Leistungskonzepte definieren, auf bestimmte Gruppen, die als wesentlich für die Gesellschaft angesehen werden. Dies sind die gesellschaftlich am besten positionierten Gruppen in Bezug auf die meisten Machtressourcen. Aus dieser Orientierung des Unterrichts an der Mehrheitsgesellschaft, beispielsweise hinsichtlich der Unterrichtssprache oder der Art des Wissens, können sich für minorisierte Gruppen verschiedene Herausforderungen ergeben (vgl. Bourdieu / Passeron 1996: 160ff; Witherspoon 2015: 84).

Eine weitere Herangehensweise bietet der französische Philosoph Michel Foucault. Auf sein komplexes Werk kann hier nur verwiesen werden, doch beschäftigte er sich intensiv mit dem Verhältnis von Wissen und Macht. Zwei seiner Schlüsselideen besagen, dass gesellschaftlich definiert ist, was als Wissen zählt, sowie damit einhergehend, dass Wissen als Ressource von Macht ungleich verteilt ist. So ist es Foucault zufolge möglich zu analysieren, welche Rolle Bildung in spezifischen Gesellschaftsformen spielt und zwar im Hinblick auf die tatsächlichen Prozesse, Techniken und Effekte, die in der Wissensvermittlung zum Tragen kommen (Ball 2013).

Solche Annäherungen an das Verhältnis von Machtstrukturen ist geeignet um:

- Die Vielzahl an Akteur*innen und Interessen innerhalb von Bildungsstrukturen (Lehrer*innen, Schüler*innen, Schulamt, Eltern etc) zu überblicken
- Die machtvollen oder machtlosen Positionen innerhalb dieser Vielzahl zu identifizieren
- Sich selbst als Teil eines Systems verstehen zu können und dementsprechend um eine bewussteren Handlungsfähigkeit zu verfügen

Praktische Übungen

In diesem Modul werden die Teilnehmenden angeregt, ihre Umgebung zu erkunden und herauszufinden, wo sie welche Art von Machtdynamik in den Straßen und öffentlichen Räumen finden können. Wem, wie viel und warum wird Raum gegeben? Wer gestaltet öffentliche Räume und für wen werden sie gestaltet? Welche Verkehrsarten werden gefördert und welche lediglich toleriert etc.?

Nach diesem ersten Teil der Beobachtung verlagern die Teilnehmer*innen ihren Schwerpunkt auf den Bildungsbereich und beginnen mit der Suche nach Indikatoren für Machtstrukturen in Schulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und anderen öffentlichen Einrichtungen. Von den Teilnehmer*innen wird erwartet, dass sie Fragen zu Themen wie dem Grad der Zugänglichkeit bestimmter Orte innerhalb des Schulgebäudes für Lehrkräfte, Schüler*innen und Schulleitung den Hierarchien an Orten wie dem Schulhof, der Mensa oder dem Lehrerzimmer, dem Ort und der Art und Weise von Machtverschiebungen oder dem Grad der Freiheit, in einer bestimmten Art und Weise zu handeln, stellen, und ob dies je nach Ort, Zeit und Kontext akzeptabel ist. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass die Teilnehmer*innen die Machtverhältnisse nicht nur zwischen bestimmten Gruppen in den Bildungseinrichtungen, sondern auch innerhalb der Gruppen beobachten. Welche Kinder das meiste Durchsetzungsvermögen in der Klasse? Worauf gründet diese



Macht und was erlaubt sie? Dürfen alle Schulkinder in ihrer Muttersprache sprechen? Haben neu eingestellte Lehrer*innen die gleichen Privilegien wie diejenigen, die seit Jahren in der Institution arbeiten?

Lernziele

- Die Teilnehmer*innen sind mit grundlegenden Texten über Bildung und Macht und Bildungs(un)gleichheit vertraut
- Die Teilnehmer*innen entwickeln eine kritische, selbstreflexive Sicht auf das Bildungssystem sowie ihre Rolle innerhalb des Systems
- Die Teilnehmer*innen sind mit den Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung und anderen ethnographischen Forschungsmethoden vertraut, um sie in ihrem eigenen Bildungsumfeld anwenden zu können.
- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, ihre eigenen Privilegien und ihre Wahrnehmung der Welt als objektive Realität sowie der hegemonialen Strukturen in formalen und informellen Bildungseinrichtungen zu dekonstruieren

Literatur

Journal "Power & Education", Sage.

Blasco, C. M., Vargas, C. A., (2011). Educational Policy, Anthropology, and the State. in Pollock, M. und Levinson, B. (Eds.). A Companion to the Anthropology of Education. Chichester [England]: 368-387.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1996). Reproduction in Education, Society and Culture. London [u. a.].

Flick, U. (2014). An Introduction to Qualitative Research (5th ed.). London: SAGE.

Weiterführend

Adorno, T. W. (1971): „Erziehung zur Mündigkeit“. Suhrkamp.

Amit, V. (2000). Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World. London: Routledge.

Ball, S. J. (2013). Foucault, Power and Education. London: Routledge.

Christodoulou, V. & Ioannidou, E. (2020). Classroom communities, language choices and accessibility to discourse: the case of a multi-ethnic/multilingual class of a private school in Cyprus, International Multilingual Research Journal, 14:1, 58-75.

Coleman, A. (2020). Room for a third space with testimonio as curriculum and pedagogy, Journal of Latinos and Education, 19:1, 3-17.

Foley, D. (2011). The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology. In Pollock, M. und Levinson, B. (Eds.). A Companion to the Anthropology of Education. Chichester [England]: 81-96.

Gladney, D. C. (1998). Introduction: Making and Marking Majorities, in Gladney, D. (Eds.). Making Majorities: Constituting the nation in Japan, Korea, China, Malaysia, Fiji, Turkey, and the United States. Stanford: 1-9.



Gladney, D. C. (1998). (Eds.). *Making Majorities: Constituting the Nation in Japan, Korea, China, Malaysia, Fiji, Turkey, and the United States*

Karakasoglu, Y., Mecheril, P., & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken!: Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim: Beltz.

Lucko, J. (2011). Tracking Identity: Academic Performance and Ethnic Identity among Ecuadorian Immigrant Teenagers in Madrid. *Anthropology & Education Quarterly*, 42:3, 213–229.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.

Mecheril, P. (2016). *Handbook Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Spivak, G. C. (1996). Subaltern studies. Deconstructing historiography. In D. Landry & G. M. MacLean (Eds.), *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York, NY: Routledge: 203-236.

Steffensen, T. & Havgaard, M.H. (2020). Knowledge and behaviour management in the multi-ethnic classroom: an ethnographic study of teachers' classroom-management strategies and minority pupils' participation in different school subjects, *Ethnography and Education*, 15:1, 64-78.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Beziehungen

Jelena Kupsjak / Danijela Birt (CRO)

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Beziehungen sind fundamental für menschliches Zusammenleben. Sie sind die Basis für Sozialität und dementsprechend von grundlegender Bedeutung für menschliche Interaktion. Ihre Komplexität und Unterschiedlichkeit ist ein Zeugnis für die Diversität, wie Menschen mit anderen Menschen umgehen. Alles geschieht in einer Beziehung, und als Lehrer*innen haben wir die Verantwortung, verschiedene Qualitäten von Beziehungen in Bildungseinrichtungen wahrzunehmen und festzustellen, wie sie den Lernprozess sowohl für unsere Schüler*innen als auch für uns selbst und die Bildungseinrichtungen beeinflussen. Beziehungsverhältnisse sind die "Infrastruktur" unseres Zusammenlebens: zwischenmenschliche Beziehungen, institutionelle Beziehungen, Machtverhältnisse, Verwandtschaftsbeziehungen, Geschlechts- & Klassenverhältnisse, um nur einige zu nennen.

2. Ethnographische Zugänge

Es überrascht daher nicht, dass die wissenschaftliche Forschung, die sich auf die Beziehungen konzentriert, breit gefächert, fragmentiert und manchmal schwer fassbar ist. Wenn wir uns jedoch Forschungen im Bildungsbereich ansehen, können wir folgendes feststellen. Die markantesten Aspekte, auf die wir uns konzentrieren müssen, sind die Formen, wie Bildungspraktiken ungleiche Machtverhältnisse reproduzieren. Dies geschieht besonders in Beziehungen, die durch soziale Kategorien wie Geschlecht, sozialem Status oder Herkunft (MacDonald, 1981). Andererseits kann sich der Schwerpunkt auch auf die Art und Weise verlagern, wie bestimmte Beziehungsformen wie diese oder Verwandtschaftsbeziehungen die Lebenswelten von Schüler*innen und ihre Lernerfahrungen beeinflussen.

Die in diesem Modul enthaltenen ethnographischen Ansätze übernehmen die üblichen Konnotationen der ethnographischen Arbeit: Detaillierte Beschreibungen, Erforschung sozialer Phänomene und dem Fokus auf Bedeutungen für die jeweiligen Menschen. Sie verlagern auch den Schwerpunkt auf einen spezifischen theoretischen Bereich, nämlich die feministische Standpunkttheorie (Harding, 2011) und das Konzept des situierten Wissens (situated knowledge). Situiertes Wissen verlangt, dass wir anerkennen, dass unsere eigene Wissensproduktion immer verankert in subjektive Perspektiven und damit einhergehend immer ist (Haraway, 1988).

3. Theoretische Annäherungen

Wie die Anthropologin Marilyn Strathern (2018) betont, gibt es keine spezifische oder einzelne Definition des Begriffs Beziehungen, weder anthropologisch noch anderweitig. Dennoch sind Beziehungen ein bevorzugter Ort der anthropologischen Forschung. Sie werden oft als selbstverständlicher Hauptstudiengegenstand angesehen. Diese Gewohnheit, den Begriff Beziehungen als selbstverständlich zu betrachten, hat ihren Ursprung in der einfachen Idee,



dass die Fähigkeit von Menschen, Beziehungen zueinander herzustellen, oft als eine fundamentale Tatsache der menschliche Existenz angesehen wird. Es gilt als selbstverständlich, dass Menschen überall auf der Welt in Beziehungen zu Dingen und Wesen die ihre Umwelt bilden, eingetaucht sind.

In diesem Modul werden theoretische Debatten und verschiedene Perspektiven auf Beziehungen behandelt, die sich insbesondere auf soziale Beziehungen, Machtverhältnisse, Herkunfts-, Geschlechter- und Klassenbeziehungen, institutionelle Beziehungen, zwischenmenschliche Beziehungen, Verwandtschaftsbeziehungen usw. beziehen, aber nicht darauf beschränkt sind. Diese werden mit spezifischen ethnographischen Beispielen im Bildungsbereich beleuchtet. Weiterhin werden Möglichkeiten vorgeschlagen, wie man mit spezifischen Beziehungen im Bildungsumfeld denken, sie herstellen oder aufdecken kann.

Beziehungen gibt es überall, aber Institutionen, mit der Bildungseinrichtung als bestem Beispiel, haben eine besondere Art und Weise, spezifische Arten von Beziehungen herzustellen, zu reproduzieren und zu transformieren. Herkunft, Geschlecht, Sexualität, Klasse, Behinderung sind nur einige der Kategorien, die in diesen Beziehungen ko- oder reproduziert werden. Bildung hat einen Weg, hierarchische und ungleiche Beziehungen zu normalisieren, selbst wenn sie sich im europäischen Kontext den Ansprüchen von Gleichheit, Gegenseitigkeit und Freiheit verpflichtet. Ethnographische Ansätze, Beispiele und theoretische Untermauerungen des Moduls sind darauf ausgerichtet, unterschiedliche Sichtweisen auf diese Beziehungen zu eröffnen.

Dieses Modul nutzt eine Fülle ethnographischer Forschung in verschiedenen Diversitäten im Bildungsbereich, die nicht immer die gleichen theoretischen Grundlagen haben. Dennoch haben sie sich der verantwortlichen Forschung und Bildungspraxis verschrieben, indem sie sich auf die Besonderheit und Detailliertheit jener Bildungserfahrungen und -beziehungen konzentrieren, die oft marginalisiert, abgelehnt, abgetan oder einfach für selbstverständlich gehalten werden.

Das Modul beginnt mit der theoretischen Hinterfragung von Beziehungen als solchen (Feldman 2011, Strathern 2018) und geht weiter zur Erforschung von "situiertem Wissen" (Haraway, 1988, Harding, 2011), ausgehend von der Anerkennung unserer eigenen Position im Bereich der Beziehungen und deren Verbindung mit ethnographischen Beispielen von Beziehungen in Aktion in spezifischen Bildungskontexten. Diese werden eine Grundlage für methodologische Übungen bilden, die für die Diskussion und das Verständnis nützlich sind:

- unterschiedliche Arten und Weisen, wie wir in Beziehungen eingebettet sind und wie sie unsere pädagogische Praxis und Erfahrung prägen (Ingold 2011, 2017).
- Und wie bestimmte Arten von Machtverhältnissen im institutionellen Rahmen reproduziert werden (Ortner, 2006, MacDonald 1981, Strathern 2005).

4. Praktische Übungen

Die Übungen sollen dazu dienen, Ihnen zunächst ihre Einbettung in vielfältige Beziehungsgeflechte bewusst machen. Ausgangspunkt ist also ein Blick auf sich, d.h. eine autoethnographische Einschätzung der verschiedenen Dimensionen der Beziehungen und das Realisieren der eigenen Position. Diese Übung ist eine Selbstbeobachtungsaufgabe (die je



nach Kurs unterschiedlich lang ist), bei der die Lehrkräfte gebeten werden, ihre Alltagsbeziehungen zu beobachten und zu notieren. Das Endergebnis der Übung ist ein kurzer Aufsatz über ihre Positionalität in ihrem jeweiligen Bildungsumfeld.

Wir gehen dann zum kollaborativen Teil der Übung über, in dem die Lehrkräfte in Gruppen gepaart und beauftragt werden, die in einer früheren Übung erstellten Aufsätze zu lesen und zu kommentieren. Dies wird es ermöglichen, die Perspektiven aller Beteiligten zu erweitern und die Diskussion über die Unterschiede zu eröffnen, die sich aus unterschiedlichen Positionen im Bereich der Beziehungen ergeben, und darüber, wie sich diese Positionen, insbesondere ihre pädagogische Praxis, auswirken.

Die letzte Übung wird ein Rollenspiel der Vorstellungskraft sein, in dem die Lehrer*innen gebeten werden, die Position einer ihrer Kolleg*innen zu übernehmen (zum Beispiel: weißer männlicher Lehrer mittleren Alters wird gebeten, sich als junge Frau mit Migrationshintergrund vorzustellen - die Positionen hängen von der Diversität der Gruppe selbst ab und basieren auf ihren Positionierungsaufsätzen) und zu versuchen, detailliert zu beschreiben, wie diese Rollenverschiebung die alltäglichen Beziehungen zu anderen Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern und anderen verändern kann.

5. Lernziele

- grundlegende theoretische Ansätze zu Beziehungen in der Anthropologie und ihre Nützlichkeit für die pädagogische Praxis zu verstehen
- über die Beziehungen nachzudenken, in die sie eingebettet sind, und über die Art und Weise, wie sie ihre pädagogische Praxis beeinflussen
- unterschiedliche methodische Ansätze in der Bildungsforschung und ihre Nützlichkeit für verschiedene Bildungssettings und -fragen zu unterscheiden
- einige der ethnographischen Methoden in ihrer eigenen didaktischen Praxis anwenden, um die Lernergebnisse zu verbessern

6. Literatur

Feldman, G. (2011). "If ethnography is more than participant-observation, then relations are more than connections: The case for nonlocal ethnography in a world of apparatuses".

Anthropological Theory, 11(4): 375–395.

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14(3): 575-99.

Harding, S. G. (2011). *The Feminist Standpoint theory reader; Intellectual and Political Controversies*. Routledge.

Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.

Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as Education*. Routledge.

MacDonald M. (1981). "Schooling and the reproduction of class and gender relations", in Dale R. et al, (eds.) *Politics, Patriarchy and Practice*, London, Falmer/Open University.



Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University Press.

Strathern, M. (2005). *Kinship, Law and the Unexpected: Relatives are Always a Surprise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strathern, M. (2018). *Relations*. The Cambridge Encyclopedia of Anthropology.
<https://www.anthroencyclopedia.com/entry/relations>.

Weiterführende Literatur

Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Carsten, J. (2000). *Cultures of Relatedness. New Approaches to the Study of Kinship*. Cambridge University Press.

Dennis, B. (2018). "Tales of Working Without/Against a Compass". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Eisenhart, M. (2018). "Changing Concepts of Culture and Ethnography in Anthropology of Education in United States". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Marques da Silva, S., Webster J.P. (2018). "Positionality and Standpoint: Situated Ethnographers Acting in On and Offline Contexts". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Paris, D., Winn, M. (2013). *Humanizing Research: Decolonializing Qualitative Inquiry with Youth and Communities*. Thousand Oaks, CA. Sage.

Rosiek, J.L. (2018). "Agential Realism and Educational Ethnography: Guidance for Application from Karen Barad's New Materialism and Charles Sanders Peirce's Material Semiotics". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Trondman, M., Willis, P., Lund, A. (2018). "Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education". In Beach, D., Bagley, C., Marques da Silva, S. (2018) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.

Weis, L., Fine, M. (2012). "Critical Bifocality and Circuits of Privilege: Expanding Critical Ethnographic Theory and Design". *Harvard Educational Review*, 82(2): 173-201.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – “Selfing” & “Othering”

Christa Markom / Jelena Tosic / Martina Sturm / Paul Sperneac-Wolfer (AUT)

Warum dieses Modul unterrichten?

Ein Blick auf den Schulhof an einem gewöhnlichen Morgen genügt, um zu erkennen, dass Prozesse der Gruppenbildung und Grenzziehung ein wesentlicher Bestandteil der sozialen Dynamik der Bildung sind. Wer gehört zu welcher Gruppe? Bei wem stehen Sie? Bei wem würden Sie lieber nicht stehen? Worauf beruhen die Unterschiede? Warum finden diese Dynamiken statt? Ob auf dem Schulhof, im Klassenzimmer oder auch im Lehrerzimmer - die Grundfrage ist hier vor allem die Dynamik, wie ständig Grenzen und Unterschiede zwischen den Individuen gezogen werden und so Gruppen entstehen. Aus welchen Gründen werden Beziehungen aufgebaut, aufrechterhalten und, wenn nötig, aufgelöst? Die Aufmerksamkeit für Gruppenbildung entsteht leider oft erst dann, wenn sie zu Konflikten führt. Diese Konflikte sind nicht nur zwischenmenschlicher oder rein "persönlicher" Natur, sondern können aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive beobachtet und untersucht werden. Mit dem Lehrer*innenberuf geht die Verantwortung einher, die Dynamik im Klassenzimmer pädagogisch sinnvoll zu gestalten. In dieser Hinsicht ist es das Ziel dieses Moduls, den Teilnehmenden eine fundierte anthropologische Sichtweise über die Mechanismen und Dimensionen von Privilegien (und deren Fehlen) in Bildungskontexten zu vermitteln. Debatten rund um die Konzepte „Selfing“ und „Othering“ können hierbei hilfreich sein. Dementsprechend soll das Modul ermöglichen, die Arbeit im Klassenzimmer dementsprechend zu gestalten.

Ethnographische Zugänge

Eine Betrachtung der Fülle der ethnographischen Forschung im Schulalltag zeigt, dass es selbst in den unterschiedlichsten lokalen Kontexten immer wiederkehrende Themen gibt. Vielleicht sind diese Ihnen persönlich gut bekannt. Die Publikation von Moncada Linares (2016) gibt einen sehr detaillierten und guten Überblick über den Begriff des Othering und macht klar, dass eine Debatte über Othering und kulturelle Sensitivität im Klassenzimmer zusammengehören. Weiterhin beschreibt sie viele Beispiele der Anwendung in der Forschung. Konkreter zeigen Shereen et al. (2003), ausgehend von den Erfahrungen von Schüler*innen in zwei Grundschulen in England die Komplexität von Inklusions- und Exklusionsprozessen und die Bedeutung eines politischen Verständnisses der Klassendynamik auf. Ebenfalls in England verwendet Murtagh (2019) das Othering-Konzept, um die Schwierigkeiten und Herausforderungen zu identifizieren, denen sich Lehramtsstudent*innen mit Kindern in ihrer Arbeitspraxis gegenübersehen. Schließlich heben zwei Ethnograph*innen die Bedeutung von Dialogräumen in Hinblick auf die Konflikte hervor, denen nicht-weiße Pädagog*innen im amerikanischen Kontext begegnen, wenn die Lernenden überwiegend weiß sind (Rasheed 2018) und umgekehrt (Bryzheva 2018).

Diese wenigen Beispiele können detaillierter herangezogen werden, um eigene Probleme rund um Zuschreibungen durch Selfing und Othering im Bildungskontext zu verstehen und wie diese unterschiedliche Privilegien für verschiedene soziale Gruppen erzeugen. Ein großer Teil der Forschung wurde von praktizierenden Lehrer*innen mit eigener Unterrichtspraxis durchgeführt und



ist daher praxisorientiert und alltagsrelevant.

Theoretische Annäherungen

In Kombination mit ethnographischen Untersuchungen wird auch eine Sammlung von theoretischen Ansätzen herangezogen. So beschreibt der Anthropologe Gerd Baumann die Herstellung von Grenzen zwischen majorisierten und minorisierten Gruppen als Prozesse des Selfing und Othering (Baumann 2004: 19). Beide spielen eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Rassismus. Das Phänomen Rassismus wird analytisch greifbarer, wenn es als eine Form der Identitätsbildung durch Ausgrenzung und / oder Abgrenzung verstanden wird. Baumann unterscheidet drei "Grammatiken" - Orientalismus, Segmentierung und Einschluss - d.h. soziale Diskurse, die "uns" Selbst und "die Anderen" erst konstruieren. Er stellt diese drei Grammatiken als Klassifikationsschemata mit jeweils eigenen Prozessen der Selbst- und Fremdbildung als theoretischen Rahmen für das Verständnis der soziokulturellen Phänomene von Inklusion und Exklusion vor. Weiterhin argumentiert er, dass das "Bedürfnis der Menschen nach Abgrenzung" eine plausible Erklärung für die Leichtigkeit ist, mit der rassistische oder diskriminierende Ideen in die Meinungsbildungsprozesse von Gruppen einfließen. Diese Abgrenzung dient dazu, die "Einheit der Gruppe" zu schützen, indem sie die "Bedrohung von aussen anprangert oder abwehrt" (vgl. Baumann 2004: 19ff). Baumann besteht nicht auf der Exklusivität dieser drei Grammatiken, da für jede soziale Situation der Selbst- und Fremdbestimmung oft mehrere Grammatiken gleichzeitig und austauschbar verwendet werden. Vielmehr sieht er sie als teils konkurrierende, teils komplementäre Varianten von Identitätskonstruktionen und Vorstellungen vom Anders-sein. Die Sozial- und Kulturanthropologie hat ausgiebig diskutiert und kritisiert, dass zwar Mehrheiten in ihrer Verschiedenheit wahrgenommen werden, Minderheiten jedoch auf einen Teilaspekt - sei es "Kultur" oder Religion - als ihr Wesen fokussiert und als homogen beschrieben werden. Dies führt auch zu Debatten über die Hierarchie der Privilegien verschiedener sozialer Gruppen.

Ansätze zu Selfing und Othering sind nützlich, um folgendes zu diskutieren und zu verstehen:

- Den kontinuierlichen Prozess, in dem sich Menschen voneinander abgrenzen;
- Damit verbunden den Prozess, sich selbst über die Abgrenzung zu anderen zu definieren;
- Wie dies im Bildungskontext relevant wird
- Und letztlich zu erkennen, wann dieser Prozess beginnt, größere Probleme zu verursachen

Praktische Übungen

Zunächst wird den Teilnehmer*innen ein fundierter theoretischer Überblick vermittelt, den sie in ihrer pädagogischen Praxis anwenden können. Anschließend werden kleine Forschungsprojekte realisiert. Die Teilnehmer*innen konstruieren ihr eigenes Feld durch die Wahl einer Bildungseinrichtung und erstellen in einer ethnographischen Forschung eine "thick description" (dt. „dichte Beschreibung“) des gewählten Settings im Hinblick auf Privilegien oder das Fehlen von Privilegien. Der bekannte Anthropologe Clifford Geertz nutzte den Begriff "dichte Beschreibung", um einen bestimmten ethnographischen Ansatz zu charakterisieren, der erforscht, wie Menschen durch Handlung, Wahrnehmung und Interpretation ständig in Bedeutungsbildungsprozesse involviert sind.

Bei dieser Forschung ist es von entscheidender Bedeutung, möglichst viele Informationen über den spezifischen Ort des Interesses zu erfassen. Aus welchen Bestandteilen besteht er? In welchen



lokalen Kontext ist er eingebettet und lassen sich daraus Aussagen über Privilegien von Schüler*innen treffen? Wer sind die Menschen, die an der Institution lernen und lehren und wie gestalten sich die Beziehungen zwischen sowie innerhalb von Gruppen?

Besonderes Augenmerk sollte auf die strukturelle und institutionelle Diskriminierung von Kindern mit Migrationserfahrung und ihren Familien gelegt werden. Der monolinguale Habitus (Gogolin 2008) führte zu enormen Ungleichgewichten zwischen majorisierten und minorisierten Gruppen in Klassenzimmern auf der ganzen Welt, obwohl auch andere Formen der (Un-)Privilegiertheit wie die körperliche Unversehrtheit (oder deren Fehlen), die Stellung des Geschlechts, die sexuelle Orientierung oder der sozioökonomische Status berücksichtigt werden müssen. Zu verstehen, wie Selfing und Othering Prozesse Ungleichheiten und Privilegien produzieren, ist der erste Schritt zu einer Lernumgebung mit gleichen Chancen.

Lernziele

- Die Teilnehmenden verfügen über ein fundiertes und transdisziplinäres Wissen über Mechanismen und Dimensionen von Privilegien (und deren Fehlen) im Bildungskontext.
- Die Teilnehmenden sind in der Lage, in ihrem Bildungsumfeld ethnografische Sensibilität zu entwickeln.
- Die Teilnehmenden sind in der Lage, eigene Forschungsprojekte durchzuführen, um Prozesse des Selfing und Othering zu untersuchen.
- Die Teilnehmenden erhalten Einblick in die Art und Weise, wie Privilegien (oder deren Fehlen) durch das Bildungssystem aufrechterhalten werden können, und lernen ihre eigene Rolle reflektieren.

Literatur

Baumann, G., Gingrich, A. (2004). *Grammars of identity, alterity: a structural approach*. New York: Berghahn Books.

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th ed.). London: SAGE.

Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretative theory of culture*. In: *The interpretation of cultures*. New York: Basic. (3–32).

Moncada Linares, S. (2016). *Othering: Towards a critical cultural awareness in the language classroom*. *HOW*, 23(1), (129-146).

Sinha, S., Shaireen, R. (2018): *Introduction to Deconstructing Privilege in the Classroom: Teaching as a Racialized Pedagogy*. *Stud Philos Educ*. (37). (211–214).

Weiterführende Literatur

Amit, V. (Ed.). (2003). *Constructing the Field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. Abingdon: Routledge.

Bryzzheva, L. (2018). *“This Is a White Space”*: On Restorative Possibilities of Hospitality in a Raced Space. *Stud Philos Educ*. (37). (247–256).

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.



Gomolla, M. (2009). Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Aufl. 2009). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gonzalez, N. (Ed.). (2005). Funds of Knowledge (1st ed.). Mahwah, NJ: Routledge.

Murtagh, L. (2019) Others and othering: the lived experiences of trainee teachers with parental responsibilities. *Journal of Further and Higher Education*, (43:6). (788-800).

Rasheed, S. (2018). From Hostility to Hospitality: Teaching About Race and Privilege in a Post-election Climate. *Stud Philos Educ* (37). (231–245).

Sadker, D. (2006). *Gender in the Classroom: Foundations, Skills, Methods, and Strategies across the Curriculum*. Routledge.

Benjamin, Shereen & Nind, Melanie & Hall, Kathy & Collins, Janet & Sheehy, Kieron. (2003). Moments of Inclusion and Exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Modul – Sozialität

Sally Anderson

1. Warum dieses Modul unterrichten?

Sozialität ist der Kern allen menschlichen Lebens. Durch soziale Interaktion erwerben Menschen Persönlichkeit, knüpfen Beziehungen, schaffen und erhalten Gruppen und Systeme. Im Bildungsbereich sind Phänomene wie Lehrplanreformen, Klassifizierungen von Lernbehinderungen und oder auch Mobbing auf dem Schulhof sind allesamt ein Produkt von Sozialität, d.h. von menschlicher sozialen Interaktion.

Weiterhin ist Sozialität der Kern allen Lernens. Durch soziale Interaktion erfahren die Kinder erst, "was wichtig ist", und lernen, ihre Umwelt auf eine gewisse Weise zu verstehen und zu interpretieren. Kinder lernen, wo, wann und mit wem es "üblich" ist, sich auf bestimmte Weise zu verhalten - zu schreien, zu singen, zu schweigen, zu rennen oder einem Lehrer Ärger zu machen. Lehrer*innen ihrerseits setzen sich für idealisierte Formen der Sozialität ein, wie etwa Klassengemeinschaft. Das wäre eine Form von egalitärer Sozialität. Sie beobachten das Verhalten der Kinder, interpretieren was vor sich geht und leiten und lenken, wenn nötig, in einer pädagogisch sinnvollen Art und Weise.

Dieses Modul dient dazu, Sozialität als Kern menschlichen Daseins auf den Grund zu gehen und über soziale Interaktion in Bildungseinrichtungen nachzudenken. Die genaue Beachtung von Details der sozialen Interaktion und "üblicher" Annahmen darüber, was vor sich geht, ermöglicht es uns, Sozialität als stillschweigende zwischenmenschliche Absprache zu verstehen. D.h., als die gemeinsame Arbeit, die Menschen leisten, um angemessen miteinander zu interagieren. Es erlaubt uns auch, zu überdenken, was wir als gewöhnliche und normale Interaktion wahrnehmen. Dies ermöglicht erst, darüber nachzudenken, wie unsere Vorstellungen manchmal sogar pädagogisch sinnvollen Zielen im Weg stehen.

2. Ethnographische Zugänge

Während Sozialität Merkmal aller menschlichen Gruppen ist, erfordert die Teilnahme an sozialer Interaktion die Vertrautheit mit jeweiligen lokalen Verhaltensregeln. Das Betreten einer neuen und ungewohnten Umgebung ist immer mit dem Risiko verbunden, sich unangemessen zu verhalten oder ignoriert zu werden, da man selbst noch nicht das Verständnis der geltenden Form des "Zusammenseins" besitzt.

Das Studium der Interaktion ist nützlich, um ein vertieftes Verständnis für kulturspezifische Vorgehensweisen zu gewinnen. In "How to ask for a drink in Subanun" beschreibt Frake, was ein Fremder, in diesem Fall ein Anthropologe, wissen muss, um in einer bestimmten geselligen Umgebung angemessen mit der lokalen Bevölkerung zu interagieren (1964:127). Frakes Schritt-für-Schritt-Beschreibung von Vorgehensweisen, um "etwas zu trinken zu bekommen" (und sich darauffolgend sozial zurechtzufinden), ist nützlich, um über Vorgehensweisen in vergleichbaren Situationen nachzudenken, in denen in einem neuen Umfeld versucht wird, "mit anderen zusammenzukommen" - sei es beim als Gast beim Mittagessen, in einer neuen Mannschaft beim Fußballspielen oder beim Seilspringen in einer neuen Schule. Detaillierte Beschreibungen zeigen erst die Komplexität und die Feinheiten von sozialer Interaktion auf, durch die wir uns im Alltag



durchnavigieren müssen. Weiterhin zeigt eine genaue Betrachtung auf, wie Meinungsverschiedenheiten über die "richtige", "beste" oder "üblichste" Vorgehensweise entstehen.

Dieser klassische Ansatz kann ausgeweitet werden. So wurden von von Ochs & Solomon (2013) Kinder mit Autismus untersucht, deren Fähigkeit, "gewöhnlich" entsprechend den Erwartungen der Mitmenschen zu handeln, nicht ohne weiteres gegeben ist. Die Anthropologen verwenden diesen Ansatz, um zu fragen, was Lehrer, Klassenkameraden, Eltern und Geschwister wissen müssen, um erfolgreich mit Kindern zu interagieren, bei denen Autismus diagnostiziert wurde. Indem Ochs und Solomon den Details der sozialen Interaktion zwischen diesen Kindern und ihren menschlichen (und tierischen) Bezugspersonen sorgfältige Beachtung schenken, erforschen sie die Grenzen und Kompetenzen der "autistischen Sozialität". Hierdurch zeigen sie Wege auf, wie das soziale Engagement von Kindern mit dieser Störung gefördert werden kann (Ochs & Solomon 2013: 69).

Im "Waltz of Sociability" (1995) befasst sich Amit-Talai mit der Frage, wie junge Menschen Zeit und Raum für mehr intime und persönliche Geselligkeit in Schulen einplanen, die eine allgemeinere Geselligkeit mit allen statt mit einzelnen vorsieht. Sie beschreibt, wie Jugendliche in einer Schule, die die zeitliche und räumliche Bewegungsfreiheit der Schüler*innen stark einschränkt, "Raum" für enge Freundschaftsbeziehungen schaffen. Sie beschreibt die relationale Arbeit von Schüler*innen, Verbindungen zu knüpfen, und die emotionale Arbeit, sich um die Qualität von Freundschaften zu bemühen. Weiterhin gibt Sie einen detaillierten Einblick in die Art und Weise, wie Schüler kleine Zeit- und Raumfenster schaffen, in denen Freundschaftsverhandlungen geführt werden können, und wie sie daran arbeiten, einige Klassenkameraden in "beste Freunde" zu verwandeln, während sie gleichzeitig "entfernere" Beziehungen zu anderen aufrechterhalten. Amit-Talai's Arbeit gibt Anregungen zum Nachdenken darüber, wie Schulen die Sozialität der Schüler*innen strukturieren, indem sie regeln, wo und mit wem sie ihre Zeit verbringen. Sie zeigt die Herausforderungen auf, denen Schüler*innen bei ihren Bemühungen begegnen, intimere und bedeutungsvollere Beziehungen in der ständigen Gesellschaft von "anderen" in sozialen Umfeldern zu knüpfen, die stark strukturiert sind.

Diese ethnographischen Artikel heben einige Herausforderungen & Aspekte der sozialen Interaktion hervor. Damit bieten sie alternative Denkweisen über Sozialität in einer Reihe von Umfeldern. Die Gegenüberstellung der Artikel ermöglicht es uns zu erfassen, wie Anthropolog*innen lernen, indem sie Arten sozialer Interaktion über Zeiten und Räume hinweg vergleichen und kontrastieren. Dies geschieht mit dem Ziel, tiefe Einsichten in die Grunddynamik menschlicher Interaktion zu gewinnen und diese Einsichten auf Fragen in anderen Bereichen menschlicher Interaktion anzuwenden.

3. Theoretische Annäherungen

Nach Schegloffs Ansicht (2011: 70) ist die *koordinierte soziale Interaktion* die grundlegende Verkörperung von Sozialität, die "Infrastruktur", die alles menschliche Leben und alle sozialen Systeme begründet. Soziale Interaktion spielt eine zentrale Rolle in der Wirtschaft, im Gemeinwesen, in Institutionen wie Ehe, Familie, Bildung, Recht, Religion und anderen. Sie muss daher funktionierend, anpassungsfähig und selbsterhaltend gestaltet sein, um die soziale Ordnung bei Familienessen, in Kohlebergwerken, auf Operationstischen, in Paris und Vanuatu und praktisch überall, wo menschliches Leben stattfindet, aufrechtzuerhalten.

Ausgehend von der sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktion haben Linguist*innen und Anthropolog*innen spezifische organisatorische Probleme skizziert, die für die Interaktion typisch sind. Zum Beispiel erfordert Interaktion "turn taking" (Wechsel der Sprechenden) und "Nextness" (Zugewandtheit). "Turn taking" bringt immer die Frage mit sich, wer als nächstes sprechen, sich bewegen oder handeln soll und wie lange man dazwischen pausieren soll. Sie beinhaltet auch Fragen der logischen Abfolge. Das, was die nächste Sprechende sagt, sollte schlüssig auf die Äußerung der



ersten Sprechenden folgen, so dass aufeinanderfolgende "turn takings" einen zusammenhängenden Handlungsablauf schaffen. Das ist gerahmt mit dem Konsens, dass beide Beteiligten wissen, worum es geht. Zu einer kohärenten Interaktion gehören auch Möglichkeiten, Missverständnisse zu beheben, um so den erfolgreichen Verlauf zu gewährleisten und zu verhindern, dass die Interaktion nicht einfriert oder auseinander fällt (Schegloff 73-77).

Laut Sacks (1984: 429) ist "working at being usual" (daran arbeiten, gewöhnlich zu sein) eine Technik, die Menschen anwenden, um eine geordnete Interaktion zu erreichen. Bei "gewöhnlichem" Handeln geht es nicht darum, gewöhnlich zu sein, sondern darum, das "Gewöhnlichsein" erst herstellen zu müssen. Es erfordert Aufwand, und Menschen nehmen so an koordinierter Interaktion teil, dass im Ideal alle Beteiligten als gewöhnlich erscheinen (Sack 1984: 415). Die Frage für Sacks war nicht so sehr, wie die Menschen dabei vorgehen, gewöhnlich zu sein, sondern vielmehr, woher Menschen wissen, was 'gewöhnlich sein' in einer bestimmten Situation bedeutet. Was „gewöhnlich“ (oder ungewöhnlich) ist, ist kulturell und historisch bedingt; im Hinblick auf unser vorheriges Beispiel mit Frake dürfte es sich bei der Bitte um ein Getränk in Wien oder Subanun um zwei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen handeln.

Eine beständige Frage ist, wie dieses implizite Wissen vermittelt und gelernt wird. Wie werden Kompetenzen erworben, um lokal verankerte spezifische sozialen Umgangsformen zu meistern, d.h. eine schlüssige Interaktion aufrechtzuerhalten? (Ochs und Solomon 2010: 69) Um diesen Aspekt der Sozialität zu erfassen, ist es nützlich, alle Handlungen, Bewegungen und Äußerungen als *symbolische Kommunikation* zu verstehen. Nicht-sprachliche Zeichen, wie eine leicht gewölbte Augenbraue, eine halb erhobene Hand oder ein kurzes Schweigen, sind alle kennzeichnend für etwas. Wofür, das ist offen für Interpretationen und für Vermutungen. Das geschieht meistens auf der Grundlage von Erfahrungen mit ähnlichen Situationen und dem Fortschreiten der jeweiligen Handlung. Stellen wir uns ein Kind vor, von welchem wir wissen, dass es sehr schnell aggressiv wird, wenn es provoziert wird. Dieses Vorwissen kann uns helfen, zu sehen, dass ein vermeintlich leichter Klaps auf den Rücken symbolisch ein ziemlicher Treffer für das Kind sein kann. Das kann im Übrigen den Unterschied zwischen einem freundschaftlichen Gerangel oder einem ernsthaften Kampf ausmachen (Cf. Batson 1972).

Der Anthropologe Geertz (1973) hat sich viel mit Symbolik in menschlicher Interaktion beschäftigt. So veranschaulicht er diese Schwierigkeit, indem er fragt, wie wir ein Zwinkern an einem Zucken des Auges erkennen können. Und selbst wenn wir wissen, dass eine kurze Augenkontraktion ein Zwinkern ist, müssen wir immer noch schlussfolgern, ob es sich um ein ironisches, kokettes oder geheimnisvolles Zwinkern handelt. Dazu müssen wir etwas über die spezifische Situation wissen, in der das Zwinkern stattfindet, über die beteiligten Personen, das Umfeld und darüber, ob es einen Konsens über das Geschehen gibt oder nicht. Nonverbale Zeichen (Lächeln, Stirnrunzeln usw.) helfen uns zu erkennen, was geschieht und ob es sich um etwas Gewöhnliches oder Ungewöhnliches handelt. Doch selbst wenn die jeweiligen Interpretationen übereinstimmen, müssen wir immer noch herausfinden, wie es weitergehen soll.

Da wir nicht in den Verstand des anderen gelangen können, erfordert soziale Interaktion komplizierte Verhandlungen und abgestimmtes Handeln. Selbst die einfachsten Begrüßungen sind äußerst komplex, da wir herausfinden müssen, wie nahe wir uns stehen, wer zuerst geht, ob und wie oft wir uns auf die Wangen küssen, wie tief wir uns verbeugen, vor wem und in welcher Situation, wie wir angestoßene Köpfe oder verpasste Hände kommentieren und wie wir eine Begrüßung anmutig beenden. Das sind alles gemeinsame Errungenschaften zwischen Menschen, die eine subtile Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordern, um erfolgreich zu sein. Um eine erfolgreiche Interaktion zu erreichen, bedarf es der Absprache, des koordinierten Mitspielens, des taktvollen Nichtbeachtens von Verhaltensverstößen oder des großzügigen Ignorierens eines echten Fauxpas.



Die Ethnomethodologie, der symbolische Interaktionismus und die linguistische Anthropologie (Goffman, Kendon, Garfinkel, Birdwhistle, Schegloff, McDermott und andere) haben ein Vokabular entwickelt, um über soziale Interaktion zu sprechen. Fachbegriffe wie Zusammenarbeit (collaboration), Leistung (achievement), Blickrichtung (gaze direction), gemeinsame Aufmerksamkeit (joint attention), konzertierte Aktion (concerted action), oder auch Bewegungssynchronisation (synchronization of movement), räumliche Koordination (spatial coordination), Kollusion (collusion), Arbeitskonsens (working consensus) oder Rahmen (framing) weisen die Komplexität sozialer Interaktion hin. Wenn wir diesen Begriffen Aufmerksamkeit schenken, können wir besser wahrnehmen, „was wirklich“ vor sich geht.

4. Praktische Übungen

- Lesen Sie zwei ethnographische Artikel, identifizieren Sie die Kernpunkte und vergleichen Sie die verschiedenen beschriebenen ethnographischen Situationen. Diskutieren Sie, wie Sie die Erkenntnisse aus diesen Artikeln auf spezifische Fragen der sozialen Interaktion in Ihrer eigenen Arbeit anwenden könnten. Bereiten Sie eine kurze Präsentation Ihres Beispiels und Überlegungen für die Klassendiskussion vor.
- Denken Sie darüber nach und diskutieren Sie, wie gewöhnliche Handlungen - wie das Gehen auf der Straße, das Kommen zum Unterricht, der Gang zum Laden, das Abendessen - organisiert sind und welche kulturellen Annahmen, Ideologien oder Werte dazu beitragen, sie so durchzuführen.
- Lassen Sie zwei Mitglieder Ihrer Gruppe ein zweiminütiges Gespräch führen, während alle anderen beobachten und notieren, wie die beiden, die sprechen, ihre Interaktion koordinieren. Denken Sie darüber nach, welche Techniken das Gespräch "funktionieren" lassen, was es "gewöhnlich" macht, und identifizieren Sie Punkte, an denen das Gespräch "in Schwierigkeiten gerät", und versuchen Sie zu erklären, warum das so ist.
- Bestimmen Sie ein pädagogisches Ideal für die Sozialität im Klassenzimmer. Beschreiben Sie, wie die Organisation der "Schulklasse" die soziale Interaktion der Kinder strukturiert, formt und einschränkt. Vergleichen und kontrastieren Sie das pädagogische Ideal und Ihre Versuche, es zu fördern, mit dem, was "tatsächlich" oder "gewöhnlich" geschieht. Erklären Sie, wie das, was "tatsächlich" geschieht, in diesem speziellen sozialen Bereich Sinn macht. Wie könnten Sie Ihr ideales Ziel oder Ihre Erleichterung revidieren, anpassen, neu formulieren, um das, was "tatsächlich geschieht", ernst zu nehmen?

5. Lernziele

- Die Teilnehmer*innen werden mit verschiedenen anthropologischen Ansätzen zum Studium und Verständnis menschlicher Sozialität und sozialer Interaktion vertraut gemacht und können darüber nachdenken, wie sie diese auf die Arbeit im pädagogischen Bereich anwenden können.
- Die Teilnehmer*innen werden die Dimensionen menschlicher Interaktion genauer verstehen, die benötigt wird, um eine erfolgreiche Interaktion und eine bessere Einschätzung all dessen, was fehlschlagen kann, zu erreichen.
- Die Teilnehmer*innen sind in der Lage, die Herausforderungen anzuerkennen, mit denen Menschen in neuen Umfeldern während der Aneignung von und Anpassung an neuen Verhaltensweisen konfrontiert sind.



- Die Teilnehmer*innen erwerben ein Vokabular, um über soziale Interaktion zu sprechen und einen analytischen und wertfreien Blick auf Probleme im pädagogischen Bereich entwickeln zu können.

6. Literatur

Theoretische Artikel

Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture'. In *The Interpretation of Cultures*, New York: Basic Books.

Levinson, S. C. (2006). On the Human "Interaction Engine." In *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Nicholas J. Enfield and Stephen C. Levinson (eds.), Oxford: Berg. 39-69.

Rapport, N. (2007). Interaction. In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge. 226-236.

McDermott, R. P. (1978). The Social Organization of Behavior: Interactional Approaches. *Annual Review of Anthropology* 7:321-45.

McDermott, R.P and H. Tylbor (1983). On the Necessity of Collusion in Conversation. *Text and Talk*, 3(3): 277-298.

Sacks, H. (1984). On Doing 'Being Ordinary.' In *Structures of Social Action: Studies in Conversational Analysis*, J. M. Atkinson & J. Heritage (eds), Cambridge: Cambridge University Press. 413-429.

Ethnographische Artikel

Amit-Talai, V. (1995). The Waltz of Sociability: Intimacy, Dislocation, and Friendship in a Quebec High School. In *Youth Cultures. A Cross-cultural perspective*, ed. V. Amit-Talai and H. Wulff, New York: Routledge. 144-165.

Frake, C. O. (1964). How to ask for a drink in Subanon. *American Anthropologist*, 66(6): 127-132.

Ochs, E. and O. Solomon (2010). Autistic Sociality. *ETHOS*, 38(1): 69-92.

Salomon, O. (2010). What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *ETHOS*, 38(1): 143-166.

Weiterführende Literatur:

Amit, V. (ed.) (2015). *Thinking Through Sociality. An Anthropological Interrogation of Key Concepts*.

Enfield, N. J and S. C. Levinson (2006). *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Oxford: Berg, Wenner-Gren International Symposium Series.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Long, N.L. and H. Moore (eds.) (2013). *Sociality: New Directions*. New York and Oxford: Berghahn.

Schegloff, E. A. (2011). Interaction: The infrastructure for Social Institutions, the Natural Ecological Niche for Language, and the Arena in Which Culture is Enacted. In *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Nicholas J. Enfield and Stephen C. Levinson (eds.), Oxford: Berghahn. 70-96.



The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.