

Sturm, Martina

## **Bildungsanthropologie als Impulsgeberin. Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA - Translating Socio-Cultural Anthropology into Education**

*Tertium comparationis 26 (2020) 1, S. 63-83*



Quellenangabe/ Reference:

Sturm, Martina: Bildungsanthropologie als Impulsgeberin. Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA - Translating Socio-Cultural Anthropology into Education - In: *Tertium comparationis 26 (2020) 1*, S. 63-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262355 - DOI: 10.25656/01:26235

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262355>

<https://doi.org/10.25656/01:26235>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



# Bildungsanthropologie als Impulsgeberin: Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education<sup>1</sup>

*Martina Sturm*

*Pädagogische Hochschule Wien*

## *Abstract*

Anthropology of education can make a contribution to the educational field when it comes to answering the question of how a non-Eurocentric pedagogy can be made experienceable when implementing a transnational education. Anthropology of education, as a subdiscipline of cultural and social anthropology, deals with considering different perspectives and deconstructing systemic power-relations in formal and informal educational settings. The Erasmus+ project TRANSCA (Translating Socio-Cultural Anthropology into Education), which ran from September 2018 to August 2020, aimed to promote the process of translating and transferring anthropological concepts into the educational field and, thus, making them usable for educational studies and the pedagogical practice. This article addresses the integration of educational-anthropological and post-colonial approaches into the materials created within TRANSCA framework and shows how the project can contribute to approaching a non-Eurocentric pedagogy.

## 1. Einleitung

Die Bildungsanthropologie nimmt als Teilaspekt der Kultur- und Sozialanthropologie eine paradoxe Stellung innerhalb der postkolonialen Theorie ein. Mit der Aussage „the complicity of colonialism and social sciences is nowhere more explicit than in anthropology“ verleiht der Begründer der *Subaltern Studies* Ranajit Guha (1987, S. xiii) seiner Kritik an den kolonialen Verstrickungen der Kultur- und Sozialanthropologie treffend Ausdruck. Die Disziplin sah sich lange Zeit als europäisches Projekt, dessen Aufgabe in der Erforschung des nicht europäischen Teils der Welt lag, wobei diese Forschungen immer von einer Überlegenheit des wissenden

Sprechersubjekts und der unmarkierten Universalität des Westens begleitet war (vgl. Coronil, 1996). Nichtsdestotrotz kann die Kultur- und Sozialanthropologie auf eine lange Geschichte der anti-hegemonialen Kritik und auf viele disziplinär verankerte Destabilisierungsversuche eurozentrischer und anderer soziokultureller Normativitäten zurückblicken. Die Appelle der postkolonialen Theorie wurden von der Anthropologie im fachgeschichtlichen Vergleich relativ früh wahrgenommen und erfolgreich in den disziplinären Mainstream integriert (Münster, 2012, S. 191 f.).

Das von 2018 bis 2020 laufende Erasmus+ Projekt TRANSCA (*Translating Socio-Cultural Anthropology into Education*) ist eine strategische Partnerschaft zwischen Anthropolog\*innen der Universitäten Wien, Zadar, Aarhus und Thessaloniki sowie der Pädagogischen Hochschule Wien, bei dem ich aufgrund meiner Doppelrolle als Anthropologin und Lehrer\*innenbildnerin beteiligt war. TRANSCA hat im Sinne der Bildungsanthropologie das Ziel, den Prozess der Übersetzung und Übertragung anthropologischer Konzepte in den Bildungsbereich zu fördern und so für die Erziehungswissenschaften und die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. TRANSCA betritt in vielerlei Hinsicht Neuland, sowohl aus pädagogischer wie auch aus anthropologischer Perspektive. Ähnlich der postkolonialen Theorie weist die Kultur- und Sozialanthropologie im deutschsprachigen Raum bis dato nur sehr wenige Verflechtungen mit den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf. Durch seine zahlreichen thematischen Überschneidungen bietet sich eine nähere Betrachtung der Einflüsse postkolonialer Interventionen auf das Projekt an. Im Rahmen dieses Beitrags werden die für TRANSCA erstellten Materialien auf ihre postkolonialen Einflüsse hin untersucht und diese werden hier jeweils kurz vorgestellt.

Im Zuge des Projekts wurde eine umfangreiche Website gestaltet (TRANSCA, 2020b), welche einen niederschweligen Zugang zu den im Rahmen von TRANSCA erstellten Materialien gewährt. Abrufbar sind u.a. über 30 Kurztexte, in denen für die Bildungsanthropologie relevante Konzepte einführend vorgestellt und mit ethnografischen Beispielen erweitert werden. Durch selbstreflexive Fragen zum *Weiterdenken* am Ende des Textes kann die eigene Rolle als Akteur\*in im pädagogischen Feld in neue Bezüge gesetzt und kritisch hinterfragt werden. Diese Konzepte wurden in thematische Cluster zusammengefasst, auf deren Inhalte im Rahmen dieses Textes eingegangen wird. Des Weiteren wurden Module mit bildungsanthropologischen Inhalten für die Fort- und Weiterbildung von Lehrer\*innen erstellt, welche aus jeweils einem theoretischen, einem methodischen und einem praxisorientierten Teil bestehen und die entweder einzeln durchgeführt oder zu einem kompletten Lehrgang zusammengefügt werden können. Zudem wurde eine Projektdatenbank angelegt, in der Initiativen an der Schnittstelle zwischen Kultur- und Sozialanthropologie und Bildung vorgestellt werden. Als letzter Output wurde eine Whiteboard-Animation zum Thema *Worldmaking* konzipiert und umgesetzt, die Akteur\*innen im pädagogischen

Bereich den Zugang zu kultur- und sozialanthropologischem Denken ermöglichen sollen. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit denjenigen Projekten, Konzepten und Modulen, die durch postkoloniale Perspektiven beeinflusst wurden und geht der Frage nach, inwieweit TRANSCA im Sinne der Bildungsanthropologie dazu beitragen kann, eine nicht eurozentrische Pädagogik in Hinblick auf eine transnationale Bildung zu formulieren.

## 2. Vergangenheit

Im Konzeptcluster ‚*Vergangenheit*‘ wurde im Rahmen von TRANSCA ein Text über den Einfluss, den der Kolonialismus und sein Erbe für die pädagogische Praxis hat, erstellt (Kuspjak & Birt Katić, 2020a). In diesem wird beschrieben, wie koloniale Praktiken – nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich – die Pädagogik bis in die Gegenwart beeinflusst haben, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, Erziehung und Unterricht zu dekolonisieren. Dieser Demontageprozess der kolonialen Macht in all ihren Formen (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2003, S. 52) bedeutet für den pädagogischen Bereich die Infragestellung von Zentralität, Hierarchie und Unveränderlichkeit jeglicher Formen des Wissens. Die kritische Reflexion der Wissensproduktion, der Zusammenstellung des Bildungskanons und der den zugrunde liegenden Überlegungen kann zeigen, inwieweit koloniale Interventionen die Bildungslandschaft und damit die Welt in ihrer Gesamtheit geprägt haben und weiterhin prägen.

Historisch betrachtet spielen Bildungseinrichtungen seit jeher eine große Rolle beim Errichten und Aufrechterhalten von Unterdrückungssystemen. In Schulen und Hochschulen werden selektiv Inhalte gelehrt, die als kulturell relevant gelten; ein kollektives Gedächtnis (vgl. Halbwachs, 1939/1991) wird gepflegt und ein „Archiv dessen angelegt, was als erinnerungswürdig gilt“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 147). Kolonisor\*innen zweckentfremdeten Bildung, um die Bevölkerung zu manipulieren und für ihre eigenen Zwecke gefügig zu machen. Sie sorgten für die Auslöschung und Vereinnahmung von indigenem Wissen und Fertigkeiten und für die Zerstörung der in den kolonisierten Ländern bereits bestehenden sozialen Struktur, wie der jeweiligen Verwandtschaftsordnung, dem politischen und wirtschaftlichen System sowie auch der jeweiligen indigenen Religion, der Medizin und der Bildungslandschaft.

Hall (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass koloniale Gewalt „keineswegs äußerlich“ (S. 203) bleibt. Sie lehrt eine Ideologie der Ungleichheit, sichert diese über pädagogische Maßnahmen ab und prägt so die Identität ihrer Opfer. Die Etablierung einer kolonialen Pädagogik war eine der Bedingungen für die Aufrechterhaltung und Legitimierung der imperialen Herrschaft und half mit, die noch heute gültigen, für Europa formulierten pädagogischen Prinzipien zu formen.

Jegliche Dekolonisierungsprozesse müssen, so Castro Varela (2007, S. 4–5), immer auch die Dekolonisierung von Bildung miteinschließen.

### 3. Pädagogische Praxis

Im Rahmen des Konzeptclusters ‚*Pädagogische Praxis*‘ wurden neben einem anthropologischen Blick auf die Themen Erziehung und Bildung auch die Diskurse zum heimlichen Lehrplan (Anderson, 2020a) und der kulturellen Konstruktion von *the educated person* (Levinson & Holland, 1996) vorgestellt (Anderson, 2020b). Spezielle Beachtung im Projekt TRANSCA findet das US-amerikanische Forschungsprojekt ‚*Funds of Knowledge*‘ (González, 1995), welches ein erfreuliches Beispiel eines gelungenen Versuchs der Dekolonialisierung im Bereich der Wissensproduktion darstellt und auch in diesem Beitrag näher betrachtet wird (Sperneac-Wolfer, Markom & Tošić, 2020).

Gayatri Chakravorty Spivaks Texte zur pädagogischen Praxis bilden die Basis für zahlreiche Überlegungen der postkolonialen Theorie und der Bildungsanthropologie (und somit auch für das Projekt TRANSCA). Das Hauptaugenmerk von Spivaks bildungstheoretischen Reflexionen liegt bei den Subalternen des Globalen Südens. Sie selbst hat in Indien ein Projekt zur Aus- und Fortbildung von Lehrer\*innen aufgebaut, um subalternen Kindern ein Bewusstsein für ihre staatsbürgerlichen Rechte zu geben und mitzuhelfen, ihre demokratischen Reflexe zu entwickeln (Kerner, 2012, S. 79). Dem zugrunde liegt Spivaks Annahme, dass in subalternen Räumen, in denen die Menschen mit den Regeln der Demokratie nicht ausreichend vertraut sind, keine Möglichkeit besteht, die Macht der Herrschenden im Zaum zu halten (Spivak, 2008, S. 8–9).<sup>2</sup> Um dieses ambitionierte Vorhaben erfolgreich umzusetzen, plädiert Spivak (2008) dafür, „an beiden Enden“ (S. 14) der Bildung anzusetzen: bei den subalternen Kindern in den Ländern des Globalen Südens einerseits und bei der jungen Elite, die an den Universitäten der Länder des Globalen Nordens ausgebildet wird andererseits. Castro Varela und Dhawan (2020, S. 219) identifizieren die „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ (Spivak, 2004, S. 558), und das „Lernen von unten lernen“ (ebd., S. 563) als ihre beiden pädagogischen Schlüsselkonzepte.

Um Ersteres zu erreichen, fordert Spivak (2008, S. 12) eine neue Schwerpunktsetzung beim Umgang mit geistes- und humanwissenschaftlichen Themen in den Schulen der Länder des Globalen Südens. Eine Verlagerung des pädagogischen Fokus weg von einer Analyse des aktuellen Zustands der Welt hin zu einer intensiven Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Welten, Identitäten und Lebensentwürfen soll erreicht werden. Diese, im Rahmen der Beschäftigung mit einer ‚anderen Welt‘ formulierten Wünsche nach einem Leben, das sich durch eine gerechtere Verteilung von Ressourcen und Privilegien auszeichnet, sind für Spivak unverzichtbar

als Rohstoff von Bildungsprozessen im Dienst der Emanzipation von kolonialen Strukturen (Rieger-Ladich, 2019, S. 152–153). Castro Varela (2007, S. 5) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer tatsächlich gewaltfreien Bewerksstellung des „Re-arrangierens der Begehren“ und hebt die Notwendigkeit der vermittelnden Personen hervor, „sich als Teil des gesamten Problems zu begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende zu verstehen“.<sup>3</sup> Spivaks Überlegungen nach kann ein langfristiges Aufbrechen kolonialer Machtstrukturen erst erfolgen, wenn sich auf der ‚anderen Seite‘, also unter den Eliten des Globalen Nordens, die Einsicht durchsetzt, dass sie für den Besitz ihrer Privilegien einen hohen Preis zahlen.

Unlearning one’s privilege by considering it as one’s loss constitutes a double recognition. Our privileges, whatever they may be in terms of race, class, nationality, gender, and the like, may have prevented us from gaining a certain kind of Other knowledge: not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social position. (Spivak, 1996, S. 4)

Nicht nur die Subalternen sind von der „Sehnsucht nach Umverteilung“ (Spivak, 2008, S. 26) betroffen, es handle sich stattdessen um ein gemeinsames Anliegen. Eliten würden demnach ebenfalls von dieser Umverteilung profitieren, da sie ansonsten über eine sehr begrenzte Perspektive verfügen, die sie aufgrund ihres Status wichtiger Erfahrungen und Einsichten beraubt (Rieger-Ladich, 2019, S. 153–154). Dieses Begreifen der eigenen Privilegien als Verlust soll einhergehen mit dem ‚Verlernen‘ ebendieser. Castro Varela (2016) ergänzt hierzu:

Ein Verlernen der eigenen Privilegien ist dabei ebenso wichtig, wie das des als ultimative Wahrheit vermittelten westlichen Wissens. Verlernt werden muss zudem das Wahrnehmen der Realität als unumstößliche und nicht zu veränderbare Wahrnehmung. Weltsichten sind immer Interpretationen bzw. Lesarten. Sie werden entscheidend davon geprägt, wie das wahrnehmende Subjekt selber hervorgebracht wurde. Verlernen ist allerdings immer eingebettet in Lernstrukturen. Es geht somit eher um ein Lernen-Verlernen, das als eine dekonstruktive Praxis zu verstehen ist, die neue Räume eröffnen kann, indem neue Perspektiven Raum erhalten. (S. 163)

Mit der Wendung „unlearning one’s privilege as one’s loss“ (S. 9) fordert Spivak (1990) also dazu auf, die eigenen Privilegien als Verlust zu verstehen, sich ihnen bewusst zu werden und im Sinne eines Mehr an Gerechtigkeit einzusetzen. Zusätzlich sieht sie die Zugehörigkeit zu einer angesehenen Bildungseinrichtung oft von Überheblichkeit und Herablassung Nichtmitgliedern gegenüber geprägt, welche als „Attitüde kolonialer Überlegenheit in neuem Gewand“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 154) erscheinen kann. Spivak (2008) selbst schreibt über die Voraussetzungen solcher Bildungsprozesse:

Die erste Voraussetzung und zugleich Folge wäre eine Aufhebung der Überzeugung, dass ich selbst zwangsläufig besser bin, zwangsläufig unentbehrlich bin, zwangsläufig diejenige bin, die Unrecht richtet, zwangsläufig das Endprodukt bin, um dessentwillen Geschichte geschah, und schließlich, dass New York zwangsläufig die Hauptstadt der Welt ist. (S. 22)

In Abgrenzung zu den bildungsanthropologischen Inhalten von TRANSCA kann das Konzept des Globalen Lernens genannt werden. Das sich als pädagogisch-didaktische Antwort auf Globalisierungsprozesse verstehende und auch lapidar als „Entwicklungshilfe daheim“ (Schneeweiß, 2013, S. 45) bezeichnete Vorhaben möchte dem Eurozentrismus entgegenwirken und setzt hierfür in den Bildungseinrichtungen des Globalen Nordens an. Sowohl aus bildungsanthropologischer als auch aus postkolonialer Perspektive ist das Globale Lernen allerdings kritisch zu betrachten. Sein prinzipiell wohlmeinendes Konzept fußt durchgehend auf europäisch-US-amerikanischen Ansätzen und ist dementsprechend in sich als eurozentrisch zu bewerten. Den Eliten des Globalen Nordens wird dadurch ein ‚besserer‘ Umgang mit Phänomenen der Globalisierung beigebracht. Wie die Länder des Globalen Südens mit Globalisierungsprozessen umgehen, steht nicht im Fokus des Bildungskonzepts, dessen Anwendbarkeit auf andere kulturelle Kontexte nicht thematisiert wird (ebd., S. 63). Die Subalternen, so scheint es, können in Zusammenhang mit Globalem Lernen also weder sprechen noch wird das Wort an sie gerichtet.

Ein positives Beispiel für den Versuch der Dekolonisierung von Wissensquellen abseits des eurozentrischen Kanons stellt das Konzept *Funds of Knowledge* dar, welches im Rahmen von TRANSCA einem breiten pädagogischen Zielpublikum vorgestellt wird. Weitverbreitete Stigmatisierung minorisierter Schüler\*innen und diskriminierendes Verhalten ihnen gegenüber in Schulen in Tucson, Arizona motivierte dieses Forschungsprojekt der University of Arizona in den 1980er-Jahren zu einer Kollaboration zwischen Lehrer\*innen und Anthropolog\*innen (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). Mit der Methode der ethnografischen Feldforschung und der teilnehmenden Beobachtung wurden die Haushalte und unmittelbaren Lebenswelten der Schüler\*innen erforscht, und es wurde veranschaulicht, dass es in jedem Haushalt eine Reihe von Wissensbeständen gibt, die im Zuge des informellen Lernens an die Schüler\*innen weitergegeben werden. Dieser für das tägliche Leben der Kinder und Jugendliche wesentliche Erfahrungsschatz soll nach dem *Funds of Knowledge*-Ansatz für den schulischen Unterricht nutzbar gemacht werden und so aus vermeintlichen Bildungsbarrieren pädagogische Ressourcen machen (González, 1995, S. 3). Die Strategie zeigte in zweierlei Hinsicht Erfolge. Einerseits wurde eine Vielzahl an neuen pädagogischen Materialien erstellt, die abseits des eurozentrischen Wissenskanons wertvolle Impulse für den Unterricht geben können. Andererseits schließt sich hier auch der Kreis zu Spivaks Gedanke, die Subalternen nicht länger als Objekt der Bevormundung und Unterdrückung oder als Empfänger von Zuwendung und

Ratschlägen zu sehen, sondern als Menschen, von denen man etwas lernen kann (Rieger-Ladich, 2019, S. 155).

#### 4. Ethnografische Methoden

Die Kultur- und Sozialanthropologie zeichnet sich nicht nur durch eine Perspektive auf menschliche Lebenswelten aus, die die kulturellen und sozialen Aspekte in den Vordergrund stellt, sondern auch durch einen spezifischen methodischen Zugang: die ethnografische Feldforschung (vgl. Eriksen, 2015, S. 34–51).

Im Konzeptcluster ‚*Ethnografische Methoden*‘ werden der ethnografische Blick (Markom, Tošić & Schmid, 2020) und die Feldforschung (Birt Katić & Kuspjak, 2020) für pädagogische Akteur\*innen vorgestellt. Im methodisch-praktischen Teil der Fortbildungsmodule kommen jeweils unterschiedliche ethnografische Methoden zum Einsatz, die die im Theorieteil erarbeiteten Inhalte konkret erfahrbar machen sollen. In der Projektdatenbank (TRANSCA, 2020a) findet sich mit dem Projekt ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘ eine bereits abgeschlossene Intervention aus dem deutschsprachigen Raum, die sich die Dekolonisierung der Methoden zum Ziel gemacht hat und in weiterer Folge näher beschrieben wird (Müller-Mathis, 2017).

Gemäß Castro Varela und Dhawan (2020, S. 176) beschreibt Spivak (1990) den Prozess der Feldforschung im Globalen Süden als einen „Informationsabruf“ (S. 59), der die subalterne Frau zu einer Quelle „kultureller Differenz“ (Spivak, 1999, S. 279) macht und sieht darin eine alternative Form des Imperialismus, in dem der Globale Süden erneut eine auszubeutende Ressource für den Globalen Norden darstellt. In einem Interview mit Sharpe aus dem Jahr 2002 bezeichnet Spivak jedoch die Feldforschung als die einzig durchführbare Methode, um am täglichen Leben der Subalternen teilhaben zu können und zu ihnen ein dialogisches Verhältnis zu suchen. Im Rahmen des Gesprächs geht sie sogar soweit, sich selbst als „wild anthropologist“ (Sharpe & Spivak, 2003, S. 620) zu bezeichnen.

That patient effort to learn without the goal of transmitting that learning to others like me, it seems to me, can be described by others as fieldwork, and I would not have a way of saying no .... I would accept the word fieldwork because it's less self-ennobling than 'learning from below'. (Ebd.)

In der Tat wurde der ethnografische Ansatz seit den 1980er-Jahren innerhalb der Disziplin kritisch überdacht und weiterentwickelt. Die anthropologische Rezeption der postkolonialen Theorie lässt sich auf die *Writing Culture*-Debatte zurückführen, welche ihren Namen dem Sammelband ‚*Writing culture: The poetics and politics of ethnography*‘ verdankt. Auf der politischen Seite kritisieren Clifford und Marcus (1986) die Verstrickungen ethnografischer Arbeit in die weltweit bestehenden

Machtungleichgewichte, auf der poetischen Seite der Debatte stellen sie die positivistische Annahme infrage, durch ethnografische Praxis kulturelle Wirklichkeit unmittelbar standortneutral abbilden zu können (Münster, 2012, S. 195).

The critique of colonialism in the postwar period – an undermining of the West’s ability to represent other societies – has been reinforced by an important process of theorizing about the limits of representation itself. (Clifford & Marcus, 1986, S. 10)

Auf die Literatur rund um die *Writing Culture*-Debatte bezog sich auch das Projekt mit dem Namen ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl-May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘, welches im Rahmen der Projektdatenbank von TRANSCA rezipiert und so einem transnationalen Publikum zugänglich gemacht wurde. Die Kooperation zwischen dem Bereich ‚Diversität und Inklusion‘ der Heidelberg *School of Education*, dem Institut für Ethnologie der Universität Heidelberg und dem Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik der Pädagogischen Hochschule setzte sich die Konzeptionierung von Materialien für eine innovative Lehrer\*innenausbildung im Bereich Inklusion und Migration zum Ziel und trug so dazu bei, die postkoloniale Theorie in die pädagogische Praxis zu transferieren (Müller-Mathis, 2017).

Ein weiterer wichtiger Beitrag zum Diskurs um die Rolle des Kolonialismus in der ethnografischen Forschung stammt von Fabian. Opratko (2019, S. 226 f.) zufolge legte Fabian (2014) mit *Time and the other – How anthropology makes its object* eine Selbstkritik anthropologischer Schreibpraxis vor, in dem er die von postkolonialen Theoretiker\*innen geäußerte Kritik an der Verschränkung der Disziplin mit kolonialen Politiken der Ausbeutung thematisierte. Laut Fabian (2014) konstruieren Anthropolog\*innen die Objekte ihrer Studien als *temporalisierte Andere*, das heißt die Differenz zwischen Subjekt und Objekt wird sowohl räumlich als auch zeitlich hergestellt. Adjektive wie archaisch, primitiv, vormodern, bäuerlich, stammeszugehörig oder wild stellen die Beforschten als Angehörige einer anderen Zeit aus. Diese *Verweigerung der Gleichzeitigkeit* (S. 31) ist Grundlage der Konstruktion des temporalisierten Anderen und bedingt die „intellectual justification of the colonial enterprise“ (S. 17). Diese Kritik an ethnografischer Forschung als eurozentrische und koloniale Praxis hat Anthropolog\*innen dazu bewegt, ihren Blickwinkel auf ethnografische Berichte als Basis anthropologischen Wissens neu zu überdenken (vgl. Ingold, 2014; Jackson, 2013). Eine Anpassung der Methodik und eingehende Reflexionen über den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht sowie die Auswirkungen kolonialer Repräsentation auf die eigene Forschungspraxis leitete eine neue Ära in Ethnografie und Feldforschung ein.

Einerseits begann nun die ethnografische Aufarbeitung der ideologischen, kulturellen und materiellen Auswirkungen kolonialer Interventionen auf alle beteiligten Akteure. Diese Form der postkolonialen Anthropologie richtete ihren Fokus auf die

Historizität der Gesellschaften, die Wolf (2010) als die *Völker ohne Geschichte* bezeichnete. Said (1994, S. 294–295) identifiziert das Beharren auf das Recht einer möglichst vollständigen Rekonstruktion der eigenen Geschichte als einen der drei Sachverhalte des Widerstands. Die ehemals besetzte Nation muss quasi sich selbst zurückgegeben werden, indem ihr das Recht auf ihre eigene Historiografie zugesprochen wird, einer Geschichtsschreibung, die auf Basis der eigenen Erzählungen und Erlebnisse aufbaut und nicht von außen auferlegt und mit eurozentrischen Maßstäben gemessen wird. Diese neue, historische Anthropologie propagierte die Abkehr von einer Forschung, die in Europa den Quell der Geschichte sah, die sich von dort aus über die kolonialisierte Welt ausbreitet. In seinem Vorwort zu den *„Selected subaltern studies“*, einem von Guha und Spivak herausgegebenen Reader mit ausgewählten Texten der *Subaltern Studies Group*, forderte Said (1988) eine Historiografie, welche die Geschichte aus dem Blickwinkel der Subalternen beschreibt.

Kerner (2012) beschreibt, wie Dipesh Chakrabarty (2000/2010, S. 11) unter dem Schlagwort der *Provinzialisierung Europas* zu einem Versuch aufruft, das westliche Denken zu dezentrieren und den bestehenden eurozentrischen Universalanspruch des westlichen Denkens zu problematisieren. Chakrabarty besteht hier nicht unbedingt auf die Schaffung einer gänzlich neuen, indigenen Historiografie, sondern betont die Notwendigkeit, „in die Geschichte der Moderne die Ambivalenzen, die Widersprüche, die Gewaltanwendung und die Tragödien und Ironien einzuschreiben, die sie begleiten“ (S. 63). Er sieht das Problem der bisherigen Geschichtsschreibung in der Annahme, die europäische Geschichte gälte als globaler Maßstab, der die Geschichte des Globalen Südens defizitär als Übergangsstadium auf dem Weg in die europäische Richtung begreift (S. 65).

Andererseits „geschieht heute im Bewusstsein, eine gemeinsame, kleiner gewordene Welt zu bewohnen, die durch extreme Ungleichheit und strukturelle Gewalt gekennzeichnet ist“ (Münster, 2012, S. 198) eine neue Ethnografie der ‚globalen Situation‘ (Tsing, 2000), mit der die anthropologische Feldforschung im 21. Jahrhundert und dem Zeitalter der Globalisierung angekommen ist. Gerade in diesem neuen Zeitalter der Information (Castells, 2002) und der Globalisierung von Wissen und westlicher Kultur (Smith, 1999, S. 63) stellt die Dekolonisierung des Wissens eine dringende Aufgabe dar. Kaltmeier (2012, S. 40–41) schlägt zu diesem Zweck drei methodische Perspektiven vor. Erstens sollen durch eine selbst-reflexive Infragestellung der eigenen Position koloniale Dispositionen sichtbar gemacht werden. Zweitens soll Forschung als gemeinsames Projekt betrieben werden, bei dem die *Anderen* nicht lediglich als Objekte oder Informanten, sondern vielmehr als gleichberechtigte Co-Forscher angesehen werden. Dies bedeutet auch eine Neubewertung der Rolle der Forscher\*innen von der Autorität über den gesamten Forschungsprozess hin zu wissenschaftlichen Moderator\*innen, die den Dialog führen und fördern. Die dritte

Perspektive thematisiert die Verbindung zwischen Wissen und Macht und fordert die Integration politischer, ökonomischer und sozialer Aspekte in den gesamten Forschungsprozess.

TRANSCA bietet mit seinen Konzepten zu ethnografischen Methoden und der Vorstellung des bereits abgeschlossenen Projekts ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘ pädagogischen Akteur\*innen einen Einblick in die Praxis der Feldforschung und lässt Raum für kritische Stimmen wie die Verflechtung der Ethnografie mit kolonialen Interventionen. Die Dekolonisierung des Wissens sowie das Dezentrieren des westlichen Denkens als Schwerpunkte der Bildungsanthropologie werden hier thematisiert und können so zu einem Umdenken in Bezug auf die pädagogische Praxis beitragen.

## 5. Das Selbst und das Andere

Unter dem Überbegriff ‚*Das Selbst und das Andere*‘ wurden im Rahmen des Projekts TRANSCA unterschiedliche Arbeitsmaterialien für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer\*innen erstellt. Ein Modul mit dem Titel ‚*Das Selbst und das Andere im Bildungskontext*‘ (Markom, Tošić, Sturm & Sperneac-Wolfer, 2020b) sowie ein gleichnamiger Konzeptcluster, welcher u.a. die Begriffe *Othering* (Manos & Sarikoudi, 2020c), Ethno- und Eurozentrismus (Kuspjak & Birt Katić, 2020b), Essentialismus (Manos, 2020a), und Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein (Markom & Friedl, 2020) beinhaltet. Diese Perspektiven finden sowohl in der Bildungsanthropologie wie auch in der Postkolonialen Theorie Beachtung und werden nachfolgend genauer erklärt.

Der Anthropologe Gerd Baumann (2004, S. 19) beschreibt *selfing and othering* als zwei Seiten derselben Medaille, der meist eine binäre Grammatik von Identität und Alterität als soziale Klassifikationsstruktur zugrunde liegt. Baumann erweitert diese Struktur und schlägt eine darüber hinaus gehende Unterscheidung der verschiedenen Prozesse des *selfing* und *othering* vor und unterscheidet mit *orientalism*, *segmentation* und *encompassment* drei Grammatiken, die als theoretischer Rahmen für das Verständnis des soziokulturellen Phänomens der In- und Exklusion dient. Diese drei Klassifikationschemata stellen einen theoretischen Rahmen für soziokulturelle Phänomene dar und können somit Einschluss und Ausschluss beschreiben (Markom, 2014, S. 186).

Gingrich zufolge bezeichnet *othering* die Darstellung von machtlosen ‚Anderen‘ gemäß den Eigeninteressen der Mächtigen (Gingrich, 2014, S. 323). Spivak (1985) prägte den Begriff, um den Prozess zu beschreiben, wie im Kontext des Kolonialismus die Kolonisierten *Anderen* bzw. „das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere“ (S. 255) kreiert wird.

(Post-)koloniale Interventionen wenden die Praxis des *othering* an, um die physische und kulturelle Unterwerfung der Subalternen zu rechtfertigen. Der Westen gilt hier als normatives Zentrum der Welt, welcher die unterworfenen Gesellschaften aus seiner eurozentrischen Sichtweise betrachtet und somit als *Andere* konstruiert. Castro Varela und Dhawan (2020) beschreiben diese hegemoniale Praxis wie folgt:

Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Festsetzung der ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt. Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst. (S. 30)

Dieser Prozess, der sowohl Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung, als auch der Unterwerfung enthält (Riegel, 2016, S. 52), wurde von Said (2009) in seinem Werk ‚*Orientalism*‘, dem Gründungsdokument der postkolonialen Theorie (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 104), eingehend am Beispiel des Orientalismus beschrieben.<sup>4</sup> Hier wird gezeigt, wie der *Orient* als Gegenpol des *Okzidents* konstruiert wird. Durch die gewaltvolle Aufrechterhaltung dieses als different und unterlegen beschriebenen Fremdbilds wird ein positives kollektives Eigenbild des Westens erzeugt (Cheema, 2017, S. 23). Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung und der kulturellen Hegemonie der USA trat gegen Ende des 20. Jahrhunderts ein Phänomen auf, bei dem auch die arabischen Eliten westliche Stereotype über sich selbst anzunehmen begannen und damit einen Beitrag zu ihrer eigenen Orientalisierung und dem Fortbestand der damit einhergehenden diskriminierenden Effekte leisteten (Schmitz, 2012, S. 114).

In ‚*Covering Islam*‘ beschäftigt Said (1997) sich mit einseitigen Darstellungen des sogenannten Orients und des Islams und stellt fest, dass sich dieser in seiner Auslegung und gelebten Praxis ausgesprochen vielfältig zeigt. Diese Heterogenität, so argumentiert Said, würde sowohl von den westlichen Medien wie auch den Wissenschaften nicht anerkannt werden, die an einer Essentialisierung der muslimischen Identität Interesse haben, um so den Anschein zu erwecken, den vorgeblich monolithischen Islam zu kennen (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 103–104).

Essentialistische Behauptungen über die Existenz von rassischen, nationalen, geschlechtsspezifischen und anderen Eigenschaften wurden (und werden weiterhin) zur Legitimation rassistischer Ideologien, nationalistischer Klassifikationssysteme und kolonialer Interventionen herangezogen. Narayan (1998) argumentiert, dass eine essentialistische Sichtweise in diesem Kontext das Denken in kategorischen Stereotypen sowohl anregt, als auch rechtfertigt und somit die Annahme, willkürliche kulturelle Unterscheidungen wären unumgänglich und unveränderbar, aufrechterhält.

Als Gegenentwurf zu den sogenannten Essentialisten steht Barths situationalistischer Ansatz und sein Vorschlag, nicht vordergründig „kulturelle Inhalte“ in den Blick zu nehmen, sondern wechselseitige Prozesse der Abgrenzung (Beer, 2017,

S. 66). Barth (1998) fasst Gesellschaften nicht als primordiale Essenzen auf, sondern er betont in seiner Arbeit die soziale Konstruktion kultureller Grenzen (Antweiler, 2015, S. 245). In dem von Barth herausgegebenen ‚*Ethnic groups and boundaries*‘, einem für die moderne Kultur- und Sozialanthropologie bahnbrechendem Werk über die das Phänomen kollektiver Identität und der Konstruktion ethnischer Differenz, schlug er ein neues, dynamisches Ethnizitätsmodell vor, in dem die Grenzlinien zwischen den einzelnen Gesellschaften als flexibler und weniger durchschaubar beschrieben wurden. Nach Barth konstituieren sich ethnische Kollektive vor allem durch die Herausbildung von Grenzen zwischen ihnen. Nicht Merkmale einer gemeinsamen Lebensweise würden zur Etablierung ethnischer Gruppen führen, sondern vielmehr wären es die Grenzen, die zwischen den Gemeinschaften gezogen werden, welche die Gruppen als Kollektive erst generieren. Diese Abgrenzungen können aus Selbstzuschreibungen entstammen oder jedoch von außen kommen, indem beispielsweise Kolonialmächte Bezeichnungen oder Kategorien vorgeben (Antweiler, 2015, S. 249–250).

Aufbauend auf das Konzept des Essentialismus beruhen verinnerlichter Rassismus und Doppelbewusstsein ebenso auf der Annahme, dass Menschen aufgrund von körperlichen Eigenschaften oder anderen Merkmalen in Gruppen mit jeweils unterschiedlich hohem Wert eingeteilt werden dürfen. Im Rahmen kolonialer Interventionen kam die rassistische Unterscheidung zwischen Menschen als Rechtfertigung für Ausbeutung und Gewaltanwendung zum Tragen, da nach dieser Sichtweise Personen, die nicht als den sogenannten Weißen gleichgestellte Menschen gelten, auch nicht als solche behandelt werden müssen (Eze, 2011, S. 878).

Nach Pyke (2010) basieren alle Unterdrückungssysteme auf der Verinnerlichung von Unterdrückungsmechanismen, welche stetig reproduziert werden. Verinnerlichter Rassismus bezeichnet hier die Anerkennung und Akzeptanz negativer Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft an Personen, die nicht Teil dieser Mehrheitsgesellschaft sind. Die oft sehr subtile Indoktrinierung durch Manipulation und epistemische Gewalt gibt den Unterdrückten das Gefühl, dass ihre Unterlegenheit begründet ist und wird deshalb oft angenommen und reproduziert (Pyke, 2010, S. 557).

Die im Zuge des transatlantischen Sklavenhandels nach Nordamerika und in die Karibik gebrachten Afrikaner\*innen und ihre Nachkommen spüren noch heute die Nachwirkungen von extremer Ausbeutung, Freiheitsberaubung und Rassismus (Kerner, 2012, S. 115). Was das für das Selbstverhältnis schwarzer US-Amerikaner\*innen bedeutet, thematisierte u.a. der afroamerikanische Intellektuelle Du Bois (1996) in seinem Werk ‚*The souls of black folk*‘, in dem er das Fortleben kolonialrassistischer Denkweisen und Ordnungsmuster und dessen Auswirkungen auf die Betroffenen beschreibt. Als „doppeltes Bewusstsein“ bezeichnet Du Bois hier die Empfindung, „sich selbst immer nur durch die Augen anderer wahrzunehmen, der eigenen

Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die nur Spott oder Mitleid für einen übrig hat“ (S. 35). Statt eines hybriden und stimmigen Selbstverständnisses als Afroamerikaner\*innen erleben diese Menschen ein andauerndes Gefühl der Zweierheit und der Zerrissenheit zwischen den beiden Aspekten des „Schwarzen“ und des „Amerikanischen“ (ebd., S. 209–214). Fanon (1952/2015) beschreibt in seinem Buch ‚*Schwarze Haut, weiße Masken*‘ ganz ähnliche Effekte rassistischer Erfahrungen und prangert an, dass die *schwarze Person* eine *weiße Maske* tragen muss, um in der (post-)kolonialen Gesellschaft als vollwertiges Mitglied anerkannt zu werden.

Große Beachtung schenken sowohl die Kultur- und Sozialanthropologie als auch die postkolonialen Studien dem Konzept des Ethnozentrismus im Allgemeinen und dem Eurozentrismus im Besonderen als einer Dimension epistemischer Gewalt.<sup>5</sup> Franz Boas machte den Begriff als erster für die Anthropologie nutzbar und verwendete ihn zur Beschreibung der Dominanz und Vorherrschaft europäischer Denk- und Verhaltensweisen als der höchst entwickelten und somit universellen Form, die über die Grenzen ihres Ursprungs hinaus als Maßstab angelegt werden. Um der ethnozentrischen Weltsicht entgegen zu wirken, setzte Boas den Kulturrelativismus als Methode ein, bei der kulturelle Verhaltensformen immer aus ihrem eigenen Kontext heraus verstanden werden und so eine emische Sichtweise auf die beobachteten Phänomene eingenommen wird (Barnard, 2000; Moore, 2009).<sup>6</sup>

Der kulturrelativistische Diskurs hat Anthropolog\*innen dazu gebracht, die Tatsache anzuerkennen, dass auch die von ihnen verwendeten Konzepte und Methoden, um Menschen zu beforschen, eurozentrisch sind, da sie aus einem spezifischen kulturellen Kontext in einer bestimmten Sprache formuliert sind (Barnard, 2000; Moore, 2009).

Garbe (2013, S. 4) nach hat die Kritik am Eurozentrismus in Theorie und Praxis der Kultur- und Sozialanthropologie einen zentralen Stellenwert gewonnen und bildet eine Form des anti-eurozentristischen Grundkonsens innerhalb der Disziplin. Auch Eriksen (2017) greift das Thema gleich im Vorwort seines Überblickswerks ‚*What is anthropology*‘ auf:

There is [also] an explicit ambition among anthropologists not to see the world from a European or North American vantage-point, but to establish a truly global, comparative perspective where as many voices and life-worlds as possible are taken seriously. (S. 6–7)

Konsequenterweise kann der Eurozentrismus nicht als eine europäische Variante des Ethnozentrismus gesehen werden, obwohl dies häufig so beschrieben wird. Ethnozentrismus beschreibt die Tendenz, die Welt aus einer kulturell und sozial konditionierten Perspektive zu sehen und das Unvermögen, andere soziokulturelle Voraussetzungen zu verstehen und als gleichwertig zu akzeptieren (Barnard, 2000). Beim Eurozentrismus hingegen handelt es sich um die Art und Weise, in der sich eine spezifische Sichtweise einer bestimmten Gruppe von Menschen auf Basis von Kolo-

nialismus und Imperialismus weltweit verbreitet und hegemonial durchgesetzt hat (Garbe, 2013, S. 4). Garbe erklärt:

Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit eigenen Augen erkennen zu können. (Garbe, 2013, S. 5)

Das „Bedürfnis der Menschen nach Abgrenzung“ liefert Baumann (2004, S. 19) zufolge eine plausible Erklärung für die Leichtigkeit, mit der rassistische oder anderweitig diskriminierende Ideen in die Meinungsbildungsprozesse von Gruppen einfließen. TRANSCA und insbesondere die im Rahmen des Projekts für den pädagogischen Bereich aufbereiteten Konzepte *Othering*, Ethno- und Eurozentrismus, Essentialismus, und Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein sowie das Unterrichtsmodul *„Das Selbst und das Andere im Bildungskontext“* vermitteln pädagogischen Akteur\*innen nicht nur eine fundierte bildungsanthropologische Sichtweise auf die Mechanismen und Dimensionen der Thematik, sondern stellen auch passende ethnografische Beispiele und praktische Übungen zur Verfügung.

## 6. Machtverhältnisse und Ungleichheiten

Im Konzeptcluster *„Machtverhältnisse und Ungleichheiten“* werden u.a. die Themen Macht (Manos & Sarikoudi, 2020d), Intersektionalität (Markom, Tošić & Handl, 2020) und Embodiment (Manos & Sarikoudi, 2020b) behandelt und ein Modul mit dem Titel *„Machtverhältnisse“* (Markom, Tošić, Sturm & Sperneac-Wolfer, 2020a) erstellt, das theoretische und praktische Anregungen für die Lehrer\*innenbildung liefert sowie zum Thema passende ethnografische Beispiele nennt. TRANSCA bietet pädagogischen Akteur\*innen einen in Hinblick auf den Bildungsbereich formulierten fundierten Überblick über die Thematik.

Koloniale Interventionen rechtfertigen durch ihre rassistischen und imperialistischen Herangehensweisen die Herstellung und Reproduktion unausgewogener Machtverhältnisse und sozialer Ungerechtigkeiten. Gramscis Konzept der Hegemonie mit welchem er die totalitäre Macht majorisierter Gruppen über minorisierte Gruppen<sup>7</sup> bezeichnete, liefert sowohl für die postkoloniale Theorie wie auch die Kultur- und Sozialanthropologie einen entscheidenden Impuls für die Betrachtung einer alles durchdringenden institutionalisierten Gewalt. Er legt die beiden Ebenen Zivilgesellschaft und Staat als Formen der kapitalistischen Ausbeutung fest, wobei er die Zivilgesellschaft als Gesamtheit jener Organismen bezeichnet, durch die die herrschende Gruppe in der Gesamtgesellschaft Hegemonie ausübt. Diese Organismen beeinflussen das Leben der Bevölkerung, indem durch sie Vorstellungen von richtigen und falschen Denkweisen, erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen

sowie relevantem und irrelevantem Wissen (re-)produziert werden. Der Staat sichert nach Gramsci (1991, Bd. 4, S. 783–792) die bürgerliche Herrschaft mittels Gewalt, während Hegemonieapparate mittels konsensualen Elementen Zustimmung zum herrschenden System schaffen.

Während Gramsci Machtverhältnisse vor allem im Bezug auf binäre Gegensätze wie zum Beispiel Herrscher und Beherrschte sieht, ist für Foucault Macht omnipräsent und diffus (vgl. Daldal, 2014). Foucault (1970/2010, S. 10–11) sieht Macht und Wissen als miteinander verflochten. Die Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisierung von Diskursen, das Procedere der Wahrheitsproduktion selbst, der Klassifikation und der Reklamation relevanter Sprecherpositionen sind für ihn allesamt machtdurchsetzte Prozesse.

Eher ist wohl anzunehmen, dass die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert. (Foucault, 1975/1994, S. 39)

Für diejenigen, die über umfangreiches Wissen verfügen, eröffnen sich demnach neue Möglichkeiten von Macht und Kontrolle. Ein Umstand, der wiederum die Öffnung neuer Wissensräume mit sich bringen kann.

Said beruft sich sowohl auf Gramscis Hegemoniebegriff wie auf Foucaults Konzept ‚Macht/Wissen‘.<sup>8</sup> Er beschreibt, wie im kolonialen Konzept Macht zur Aneignung von Wissen eingesetzt wurde und wie andererseits mithilfe von bereits vorhandenem Wissen Macht und Herrschaft gesichert wurden. Im Zuge dieser Prozesse kam es zur Vernichtung bestimmter Formen bereits bestehenden Wissens sowie zu der Vereinnahmung dieses Wissens für sich selbst. Castro Varela (2015, S. 18) bezeichnet dies als „epistemischen Raub“.

Said (2009) zufolge verleihen die Auswirkungen der kulturellen Hegemonie als Begriff dafür, wie sich „in allen nichttotalitären Gesellschaften gewisse Kulturformen und Ideen gegenüber anderen durchsetzen können“ (S. 16) dem Orientalismus ihre Beständigkeit. Er bezeichnet auch hier die Idee, dass die europäische Identität allen anderen Identitäten überlegen sei, als zentrale Komponente.

Rieger-Ladich (2019) beschreibt den Umgang mit Macht und Privilegien im pädagogischen Feld so anschaulich, dass ich mich dazu entschieden habe, das Zitat in voller Länge wiederzugeben:

Während jene Familien, die mit Privilegien und Kapital reich gesegnet sind, versuchen, diese möglichst geräuschlos an die nächste Generation weiterzugeben, knüpfen die weniger begüterten große Hoffnungen an den Erwerb von Zertifikaten und Zeugnissen, vertrauen auf einen fairen Wettbewerb und streben nach einer Verbesserung der eigenen gesellschaftlichen Position. Der Morgenkreis in einem Kindergarten, das Klassenzimmer einer Gesamt-

schule wie auch der Hörsaal einer Universität sind daher nicht nur Stätten, an denen Wissenbestände vermittelt und Bildungsprozesse angestoßen werden, sie sind auch Orte des Ringens um kulturelles Kapital und gesellschaftlicher Verdrängungskämpfe. Bildung wird hier auch zu einem Mittel, um sich von anderen abzugrenzen und um Abstände zu sichern; sie wird in den Verteilungskämpfen zu einem machtvollen Instrument. Und so erweisen sich jene Einrichtungen, die sich doch ausdrücklich der Bildung und Kultur verschrieben haben – also Schulen und Hochschulen, aber auch Museen und Konzertsäle, Theater und Opernhäuser –, bisweilen auch als Orte der Beschämung und Herabsetzung. (S. 15–16)

Gerade für Akteur\*innen im Bildungsbereich ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Macht und Ungleichheit unabkömmlich. Die im Rahmen von TRANSCA dazu entwickelten Texte und Materialien bieten einen niederschweligen Einstieg aus bildungsanthropologischer Perspektive an, die zu einer weiterführenden Lektüre postkolonialer und anthropologischer Texte einladen.

## 7. Schlussfolgerung

Die postkoloniale Theorie kann nicht an eine einzelne Disziplin oder Wissenstradition gebunden werden. Castro Varela (2016, S. 155) bestreitet ihren inter- oder gar transdisziplinären Charakter mit dem Argument, die postkoloniale Theorie wäre stattdessen radikal antidisziplinär, indem sie die Fundamente wissenschaftlicher Disziplinen per se angreift. Tatsächlich inspirieren postkoloniale Überlegungen eine Vielzahl an Arbeitsfeldern innerhalb und außerhalb der akademischen Welt und sind auch für die Bildungsanthropologie und somit für die beiden Disziplinen Pädagogik und Kultur- und Sozialanthropologie richtungsweisend. Das Projekt TRANSCA leistet einen substantiellen Beitrag für die Erfahrbarmachung bildungsanthropologischer Konzepte und Ansätze im pädagogischen Feld und trägt durch seine Nähe zur postkolonialen Theorie zu dessen Etablierung im Bereich der Bildungswissenschaften und der Lehrer\*innenbildung bei. Zu den Schwerpunkten des Projekts zählen die Thematisierung historischer und epistemischer Gewalt, eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Forschungsmethoden und der pädagogischen Praxis in Hinblick auf ihr Zusammenspiel mit kolonialen Interventionen, die Betrachtung der Konstruktion des Selbst und des Anderen und die (Re-)Produktion von Machtungleichheiten im Kontext von Bildung und Erziehung. Durch die Einbindung dieser Inhalte in die Lehrer\*innenbildung wird eine Auseinandersetzung mit den Schlüsselkonzepten der postkolonialen Theorie vorangetrieben und zur weiterführenden Rezeption dieser Themen im Rahmen bildungswissenschaftlicher Diskurse eingeladen. Ist es nun möglich eine nicht eurozentrische Pädagogik zu formulieren? Kann die Dekolonisierung des Geistes, das Verlernen unserer Privilegien und die Lossagung von hegemonialen Herrschaftsgedanken jemals in einem zufriedenstellenden Aus-

maß erfolgen? Die Antworten hierzu kennen wir nicht. Aber wir haben zumindest begonnen wichtige Fragen zu stellen.

### *Anmerkungen*

1. An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei den beiden Koordinatorinnen des Projekts Christa Markom und Jelena Tošić sowie bei den Projektmitarbeiter\*innen Sally Anderson, Danijela Birt Katić, Gerhard Krottenauer, Jelena Kupšjak, Ioannis Mannos und Georgia Sarikoudi für die interessanten Einblicke in ihre breit gefächerte fachliche Expertise sowie für die vielen spannenden Diskussionen und die gute Zusammenarbeit.
2. Rieger-Ladich merkt an, dass es sich bei diesem Unterfangen um ein paradoxes handelt: Die von Althusser als ideologische Staatsapparate und von Spivak selbst als Elemente der Kolonialherrschaft betrachteten Bildungseinrichtungen sollen nun zum Auslöser emanzipatorischer Bildungsprozesse werden (Rieger-Ladich, 2019, S. 151).
3. Mecheril (2002) zeigt mit dieser, von ihm als ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ bezeichneten Haltung an, dass professionelle pädagogische Handlungen für ihn immer auch mit der Reflexion des eigenen Handelns und dessen Bedingungen und Paradoxien verknüpft sein müssen. Dies bezieht auch die kritische Reflexion von Machtstrukturen und dem Gebrauch kultureller Kategorien mit ein.
4. Obwohl es sich beim Orientalismus um eine spezifische Variante des West-Rest-Diskurses (vgl. Hall, 1992) handelt, gilt er als Schlüsselkonzept der postkolonialen Theorie mittlerweile als generischer Begriff, der die Praxis des Othering beschreibt (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 103).
5. Die fünf Dimensionen epistemischer Gewalt identifiziert der Anthropologe Garbe (2013, S. 7–8) wie folgt: 1) die epistemische Dimension, 2) die historische Dimension (Eurozentrismus), die geopolitische Dimension (Okzidentalismus und Orientalismus), 4) die Dimension akademischer Disziplinen (Kolonialität des Wissens), 5) die operationale Dimension (Kolonialität der Macht) und 6) die methodologische Dimension.
6. Mit der Ausbreitung des Konzepts über die Grenzen der Disziplin hinaus wurde der Kulturrelativismus fälschlicherweise oft nicht mehr als methodisch-analytisches Instrument, sondern als moralischer Relativismus aufgefasst, bei dem, ähnlich dem Kulturalismus, der Kulturbegriff oftmals als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht, 2001, S. 28) zweckentfremdet wird. Zur näheren Betrachtung der Problematik der kulturalistischen Reduktion im pädagogischen Feld vgl. Mecheril, 2010, S. 62–64.
7. Das Begriffspaar *Minorisierung/Majorisierung* bezieht sich auf den strukturellen Nachteil einer Gruppe gegenüber der anderen.
8. Foucault war zwar in methodischer Hinsicht Vorbild von Said, wurde aber sowohl von Said, als auch von Spivak und Bhabha für die Beschränkung seiner Analyse auf den abendländischen Diskurs kritisiert. Bhabha (1995) nennt dies „a massive forgetting“ (S. 327).

### *Literatur*

- Anderson, S. (2020a). *Hidden curriculum*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Hidden%20Curriculum.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Hidden%20Curriculum.pdf)
- Anderson, S. (2020b). *The educated person*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/The%20Educated%20Person.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/The%20Educated%20Person.pdf)

- Antweiler, C. (2015). Die soziale Konstruktion kultureller Grenzen und das Management von Vielfalt. Fredrik Barth: ‚Ethnic Groups and Boundaries‘. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 245–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2003). *Post-colonial studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Barnard, A. (2000). *History and theory in anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Baumann, G. (2004). Grammars of identity/alterity: A structural approach. In G. Baumann & A. Gingrich (Hrsg.), *Grammars of identity/alterity: A structural approach* (S. 18–50). New York, NY: Berghahn Books.
- Beer, B. (2017). Kultur und Ethnizität. In B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.), *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt* (S. 71–88). Berlin: Reimer.
- Bhabha, H.K. (1995). In a spirit of calm violence. In G. Prakash & H.K. Bhabha (Hrsg.), *After colonialism: Imperial histories and postcolonial displacements* (S. 326–343). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Birt Katić, D. & Kuspjak, J. (2020). *Fieldwork*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Fieldwork.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Fieldwork.pdf)
- Castells, M. (2002). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castro Varela, M. (2007). Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns – Bildung und Postkoloniale Kritik. *Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst*, 3, 4–7. Verfügbar unter: [http://www.machenkunstweil.ufg.ac.at/materialien/bildpunkt/bp\\_h07\\_web.pdf](http://www.machenkunstweil.ufg.ac.at/materialien/bildpunkt/bp_h07_web.pdf)
- Castro Varela, M. (2015). Strategisches Lernen. *Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 2, 16–23. Verfügbar unter: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/>
- Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz: Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung* (R. Cackett, Übers.). Frankfurt a.M.: Campus. (Original erschienen 2000: Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference)
- Cheema, S.N. (2017). Othering und Muslimsein: Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim\*innen. *Außerschulische Bildung*, 2, 23–28.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (Hrsg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Coronil, F. (1996). Beyond occidentalism: Toward nonimperial geohistorical categories. *Cultural Anthropology*, 11(1), 51–87. <https://doi.org/10.1525/can.1996.11.1.02a00030>
- Daldal, A. (2014). Power and ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A comparative analysis. *Review of History and Political Science*, 2(2), 149–167.
- Du Bois, W.E.B. (1996). *The souls of black folk*. New York, NY: Penguin Books.
- Eriksen, T.H. (2015). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology* (4. Aufl.). London: Pluto Press.
- Eriksen, T.H. (2017). *What is anthropology?* (2. Aufl.). London: Pluto Press.

- Eze, E.C. (2011). On double consciousness. *Callaloo*, 34(3), 877–898. <https://doi.org/10.1353/cal.2011.0162>
- Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York, NY: Columbia University Press.
- Fanon, F. (2015). *Schwarze Haut, weiße Masken* (E. Moldenhauer, Übers.). Wien: Turia + Kant. (Original erschienen 1952: *Peau noire, masques blancs*)
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (W. Seitter, Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1975: *Surveiller et punir: Naissance de la prison*)
- Foucault, M. (2010). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.) (W. Seitter, Übers.). Frankfurt a.M.: Fischer. (Original erschienen 1970: *L'ordre du discours*)
- Garbe, S. (2013). Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. *Austrian Studies in Social Anthropology*, 1. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/assa/ausgaben/assa-journale/journal-2013/deskolonisierung-des-wissens/>
- Gingrich, A. (2014). Othering. In F. Kreff, E.M. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 323–324). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839418222.323>
- González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. *Practicing Anthropology*, 17(3), 3–6. <https://doi.org/10.17730/praa.17.3.a036j1q42223625p>
- Gramsci, A. (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Argument.
- Guha, R. (1987). Introduction. In B.S. Cohn, *An anthropologist among the historians and other essays* (S. vii–xxi). Delhi: Oxford University Press.
- Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis* (2. Aufl.) (H. Lhoest-Offermann, Übers.). Frankfurt a.M.: Fischer. (Original erschienen 1939: *La mémoire collective*)
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *The formations of modernity* (S. 275–331). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (2013). Wann gab es das Postkoloniale? Denken an der Grenze. In S. Conrad, S. Randeria & R. Römhild (Hrsg.), *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (2., erweiterte Aufl., S. 249–246). Frankfurt a.M.: Campus.
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Jackson, M. (2013). *Lifeworlds: Essays in existential anthropology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kaltmeier, O. (2012). Methoden dekoloniarisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens. In O. Kaltmeier & S.C. Berkin (Hrsg.), *Methoden dekoloniarisieren* (S. 18–44). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Kuspjak, J. & Birt Katić, D. (2020a). *Colonialism*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Colonialism\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Colonialism_en.pdf)
- Kuspjak, J. & Birt Katić, F. (2020b). *Etnocentrism*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Etnocentrism\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Etnocentrism_en.pdf)
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Levinson, B.A. & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In B.A. Levinson, D.E. Foley & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the*

- educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (S. 1–56). Albany, NY: SUNY Press.
- Manos, I. (2020a). *Essentialism*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Essentialism\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Essentialism_en.pdf)
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020b). *Embodiment*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Embodiment\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Embodiment_en.pdf)
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020c). *Othering*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Othering\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Othering_en.pdf)
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020d). *Power*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Power\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Power_en.pdf)
- Markom, C. (2014). *Rassismus aus der Mitte: Die soziale Konstruktion der ‚Anderen‘ in Österreich*. Bielefeld: transcript.
- Markom, C. & Friedl, A.M.L.C. (2020). *Internalized racism & double consciousness*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Internalized%20Racism%20&%20Double%20Consciousness\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Internalized%20Racism%20&%20Double%20Consciousness_en.pdf)
- Markom, C., Tošić, J. & Handl, I.D. (2020). *Intersectionality*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Intersectionality\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Intersectionality_en.pdf)
- Markom, C., Tošić, J. & Schmid, C. (2020). *The ethnographic gaze*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/The%20Ethnographic%20Gaze\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/The%20Ethnographic%20Gaze_en.pdf)
- Markom, C., Tošić, J., Sturm, M. & Sperneac-Wolfer, P. (2020a). *Module – Power relations*. Verfügbar unter: <https://transca.net/en/pdf/Module%20%E2%80%93%20Power%20Relations.pdf>
- Markom, C., Tošić, J., Sturm, M. & Sperneac-Wolfer, P. (2020b). *Module – Selfing and othering*. Verfügbar unter: <https://transca.net/en/pdf/Module%20%E2%80%93%20Selfing%20and%20Othering.pdf>
- Mecheril, P. (2002). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 13, S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Moore, J.D. (2009). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists* (3. Aufl.). Lanham, MD: Altamira Press.
- Müller-Mathis, S. (2017). ‚Kulturgespräche‘ – Vom interkulturellen Karl May Effekt zur postkolonialen Reflexion. Verfügbar unter: [https://hse-heidelberg.de/sites/default/files/documents/HSE\\_PLACE%20aktuell\\_2017\\_Abschlussbericht\\_M%C3%BCller-Mathis\\_0.pdf](https://hse-heidelberg.de/sites/default/files/documents/HSE_PLACE%20aktuell_2017_Abschlussbericht_M%C3%BCller-Mathis_0.pdf)
- Münster, D. (2012). Postkoloniale Ethnologie. Vom Objekt postkolonialer Kritik zur Ethnographie der neoliberalen Globalisierung. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Narayan, U. (1998). Essence of culture and a sense of history: A feminist critique of cultural essentialism. *Hypatia*, 13(2), 86–106. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01227.x>
- Opratko, B. (2019). *Im Namen der Emanzipation: Antimuslimischer Rassismus in Österreich*. Bielefeld: transcript.

- Pyke, K.D. (2010). What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572. <https://doi.org/10.1525/sop.2010.53.4.551>
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Said, E.W. (1988). Foreword. In R. Guha & G.C. Spivak (Hrsg.), *Selected subaltern studies* (S. v–x). Oxford: Oxford University Press.
- Said, E.W. (1994). *Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Said, E.W. (1997). *Covering Islam: How the media and the experts determine how we see the rest of the world*. New York, NY: Vintage Books.
- Said, E.W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schmitz, M. (2012). Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. Edward W. Said: ‚Orientalism‘ und ‚Culture and imperialism‘. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 109–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneeweiß, V. (2013). *Perspektivenwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele global-politischer Bildungsarbeit* (Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie, Bd. 6). <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.16124>
- Sharpe, J. & Spivak, G.C. (2003). A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination. *Signs*, 28(2), 609–624. <https://doi.org/10.1086/342588>
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Sperneac-Wolfer, P., Markom, C. & Tošić, J. (2020). *Funds of knowledge*. Verfügbar unter: [https://transca.net/en\\_concepts/pdf/Funds%20of%20Knowledge\\_en.pdf](https://transca.net/en_concepts/pdf/Funds%20of%20Knowledge_en.pdf)
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Spivak, G.C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, G.C. (1996). *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, G.C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Calcutta: Seagull.
- Spivak, G.C. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523–581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Spivak, G.C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- TRANSCA (2020a). *Projects*. Verfügbar unter: <https://test.transca.net/en/Projects>
- TRANSCA (2020b). *TRANSCA Translating Socio-Cultural Anthropology into Education*. Verfügbar unter: <http://www.transca.net>
- Tsing, A. (2000). The Global Situation. *Cultural Anthropology*, 15(3), 327–360. <https://doi.org/10.1525/can.2000.15.3.327>
- Wolf, E.R. (2010). *Europe and the people without history*. Berkeley, CA: University of California Press.