

---

# LEBENSWELTEN

## ERFASSEN – VERMITTELN – GESTALTEN

Ethnolog\*innen berichten aus ihrer  
beruflichen Praxis

2024/1

---

Publikationsreihe des **bfe**

Bundesverband für Ethnolog\*innen e.V.

---

## Herausgeber\*innen der Ausgabe/Issue Editors

Dr. Nora Braun  
Dr. Anita Galuschek  
Judith Riepe, M.A.  
Verena Schneeweiß, M.A.

## Herausgeber\*innen der Reihe/Series Editors

Dr. Anette Rein und Prof. Dr. Michael Schönhuth

## Geschäftsstelle

Vorstand des bfe Bundesverband für Ethnolog\*innen e.V.  
c/o Dr. Kerstin Volker-Saad  
Isoldestraße 4, 12159 Berlin

<https://www.bundesverband-ethnologie.de>  
[vorstand@bundesverband-ethnologie.de](mailto:vorstand@bundesverband-ethnologie.de)

ISSN 2747-8092

Copyright remains with the authors.

Zitation der einzelnen Beiträge / Please cite as:

*Autor\*in (Jahr). Titel. LEBENSWELTEN  
ERFASSEN – VERMITTELN – GESTALTEN.  
Ethnolog\*innen berichten aus ihrer beruflichen Praxis, 24 (1).*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	
<i>Nora Braun, Anita Galuschek, Judith Riepe, Verena Schneeweiß</i> . . . . .	4

<b>Der Bundesverband für Ethnologinnen e.V.</b>	
<i>Anette Rein, Michael Schönhuth</i> . . . . .	7

## ARTIKEL

<b>Stadtrundgänge als ethnologische Bildung</b>	
<i>Verena Schneeweiß</i> . . . . .	9

<b>Die soziale und kulturelle Vielfalt von Kindheit, Familie und Erziehung: Zur Entwicklung eines Fortbildungsangebots für Fachkräfte der Erziehungshilfe</b>	
<i>Gabriel Scheidecker, Klaus Behnam Shad, Birgitt Röttger-Rössler, Hoang Anh Nguyen, Franziska Seise, Kathrin Bauer, Giang Thierbach</i> .	23

<b>Ethnologisches Wissen in deutschen Asylverfahren</b>	
<i>Judith Riepe</i> . . . . .	29

## DISKUSSION

<b>Kommentar I</b>	
<i>Sabine Klocke-Daffa</i> . . . . .	43

<b>Kommentar II</b>	
<i>Antony Pattathu</i> . . . . .	50

# Einleitung

*Nora Braun, Anita Galuschek, Judith Riepe, Verena Schneeweiß*

Der zweite Band der Publikationsreihe „LEBENSWELTEN ERFASSEN – VERMITTELN – GESTALTEN“ umfasst eine Auswahl von Beiträgen, die im Rahmen eines Workshops auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Sozial- und Kulturanthropologie (DGSKA) im Jahr 2021 zum Thema „Welten. Zonen. Atmosphären. Seismographien des Anthropozäns“ präsentiert wurden. Der Workshop trug den Titel „Ethnologische Bildungsarbeit und Angewandte Ethnologie im Anthropozän“ und wurde von der damaligen AG Ethnologische Bildung (mittlerweile AG Ethnologie & Bildung) der DGSKA und dem Bundesverband für Ethnolog\*innen (bfe) organisiert.

Wie im Abstract des Workshops beschrieben, ist das Anthropozän von globalen Krisen und Ungleichheiten geprägt. Die von Menschen erschaffenen lokalen Welten, Lebensweisen und Weltansichten dienen dazu, sich in einer von Erschütterungen geprägten Welt zurechtzufinden. Gleichzeitig manifestieren sich die Effekte dieser Erschütterungen in den Bildern, die sich Menschen von anderen Gesellschaften machen, sowie in den Beziehungen zwischen Gesellschaften. Ethnolog\*innen dokumentieren diese Prozesse des Welten- und Bilder-Machens nicht nur, sondern gestalten sie aktiv mit. Dies erfolgt sowohl freiberuflich als auch in Organisationen, staatlichen Einrichtungen und Unternehmen. Zudem sind Ethnolog\*innen als Gutachter\*innen, Berater\*innen und in ethnologischer Bildungsarbeit tätig.

Der Workshop griff ein zentrales Anliegen der Tagung sowie die multidisziplinären Kernthemen von AG und bfe auf, indem folgenden Fragen nachgegangen wurde: Wie engagieren sich anwendungsorientiert arbeitende Ethnolog\*innen für eine Welt, in der ein gleichberechtigtes Miteinander vieler Lebenswelten möglich ist? Wie lassen sich mit ethnologisch informierten Perspektiven und Visionen lebensfreundliche Welten gestalten?

Im Rahmen des Workshops wurden Ethnolog\*innen eingeladen, ihre praktische Auseinandersetzung mit aktuellen Themen wie Klimawandel, Pandemien, Migration, Diskriminierung/Rassismus und (Post-)Kolonialismus in verschiedenen Arbeitsbereichen vorzustellen und zu diskutieren. Dabei wurde anhand konkreter Beispiele aufgezeigt und diskutiert, wie ethnologische Bildungsarbeit für Vielfalt sensibilisiert, Verflechtungen und Machtverhältnisse aufzeigt und wie sie lehren kann, mit sozialer und politischer Unsicherheit konstruktiv umzugehen.

Dieser Band enthält drei der im Workshop vorgestellten Beispiele, ergänzt durch Kommentare der beiden Workshop-Discussants Sabine Klocke-Daffa und Antony Pattathu.

Die in diesem Band versammelten Aufsätze und Kommentare sollen Impulse für eine ethnologische Praxis geben und zu weiteren Überlegungen und Forschungen im genannten Themenfeld anregen. In einem ergänzenden Beitrag gehen die erste Vorsitzende des bfe Anette Rein und der bis 2023 amtierende zweite Vorsitzende Michael Schönhuth auf die im Jahr 2021 initiierte und bei der DGSKA präsentierte Neuausrichtung<sup>1</sup> des Bundesverbands für Ethnolog\*innen e.V. ein: Während sich der bfe in den ersten Jahren nach seiner Gründung 2012 in erster Linie als Interessenvertretung von Freiberufler\*innen verstand, sieht sich der Verband seit 2021 „als organisierte Vertretung aller Personen, die sich einer ethnologischen Epistemologie verbunden fühlen, und diese durch die Mitgliedschaft in einem beruflichen Netzwerk pflegen und kommunizieren wollen“.<sup>2</sup>

Im ersten Artikel setzt sich Verena Schneeweiß anhand konkreter Beispiele mit den Möglichkeiten und Potenzialen von Stadtrundgängen als außerschulisches ethnologisches Bildungsangebot auseinander und diskutiert dabei u.a. folgende Fragen: Wie spiegeln sich post-/koloniale Spuren und Globalisierung im Stadtraum wider? Wo werden Zusammenhänge von Handel und Kapitalismus, Rassismus und (Zwangs-)Migration sichtbar? Wie gehen wir mit diesen Spuren um und wie können wir diese in Bildungsarbeit aufgreifen? Wenn diese Spuren und Zusammenhänge menschengemacht sind, wie können wir (aktivistisch) dagegen vorgehen bzw. damit umgehen und wie wollen wir den Stadtraum gestalten?

Im zweiten Artikel widmen sich Gabriel Scheidecker, Klaus Behnam Shad, Birgitt Röttger-Rössler, Hoang Anh Nguyen, Franziska Seise, Kathrin Bauer und Giang Thierbach einem Fortbildungsangebot, das Fachkräften der Erziehungshilfe ethnographisch fundierte Einblicke in die soziale und kulturelle Vielfalt von Fürsorge und Erziehung vermittelt. Das Weiterbildungsangebot wird am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Freien Universität Berlin entwickelt und erprobt. Mit dem Format wird auf einen konkreten Bedarf von Fachkräften reagiert, die sich ein besseres Verständnis von Erziehungsvorstellungen wünschen, da sich in der Praxis gezeigt hat, dass Fachkräfte und Eltern hier häufig konfligierende Vorstellungen haben.

Im dritten Artikel geht Judith Riepe der Frage nach, auf welche Weise Personen, die im Bereich des Asyl- und Aufenthaltsrechts tätig sind, ethnologisches Wissen anwenden und welche Rolle Ethnolog\*innen in diesem Tätigkeitsfeld einnehmen können. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Anwendung ethnologischer Methoden der Wissensgenerierung und deren Potenzial für die Verständigung und Erkenntnisgewinnung im Asylverfahren. Die Beispiele und Erkenntnisse des Beitrags basieren auf Judith Riepes Dissertationsprojekt zum Asylklageverfahren in Deutschland und ihrer Tätigkeit in der ehrenamtlichen Asylverfahrensberatung.

Die Kommentare von Sabine Klocke-Daffa und Antony Pattathu komplementieren die drei Artikel, indem sie die vorangegangenen Inhalte aufgreifen, vertiefen und aus unterschiedlichen Perspektiven reflektieren. Sie setzen sich dabei kritisch mit den Ergebnissen

---

<sup>1</sup>Im Zuge der Neuausrichtung wurden die drei Leitbegriffe des Bundesverbands „Erfassen. Vermitteln. Gestalten.“, die für die vorliegende Schriftenreihe leitend und im Titel des Bands enthalten sind, erweitert zu: „Anders sehen. Vielfalt vermitteln. Miteinander gestalten.“

(<https://www.bundesverband-ethnologie.de/>)

<sup>2</sup>Siehe Satzung des bfe: <https://www.bundesverband-ethnologie.de/satzung>

auseinander und geben zusätzliche Hinweise und Anregungen für die Anwendung in der Praxis und für weiterführende wissenschaftliche Forschung.

# Der Bundesverband für Ethnologinnen e.V.

*Anette Rein, Michael Schönhuth*

Anders sehen.  
Vielfalt vermitteln.  
Miteinander gestalten.

Der Berufsverband wurde 2012 unter dem Namen „**Bundesverband freiberuflicher Ethnolog\_innen e.V.**“ gegründet. Er verstand sich in den ersten Jahren als Interessenvertretung von Freiberufler\*innen: nach außen durch Lobbyarbeit im gesellschaftspolitischen Raum sowie in Berufs- Weiterbildungs- und Beratungskontexten, nach innen als digitale ‚Heimat‘ für die Mitglieder und Plattform für die Vermittlung ethnologischer Expertise.

Seit 2021 signalisiert der neue Name „**Bundesverband für Ethnolog\*innen e.V.**“ die Öffnung des Verbands und trägt damit dem Umstand Rechnung, dass viele Ethnolog\*innen im Lauf ihrer Berufskarriere zwischen Akademiebeschäftigung, freiberuflicher Tätigkeit und oft Ethnologie-naher Angestelltentätigkeit wechseln. In diesem Sinne versteht sich der bfe nun als organisierte Vertretung aller Personen, die sich einem ethnologischen Erkenntnisinteresse verbunden fühlen, und dieses durch die Mitgliedschaft in einem beruflichen Netzwerk pflegen und kommunizieren wollen.

Unsere Website <https://www.bundesverband-ethnologie.de/> bietet potenziellen Auftraggeber\*innen eine Suchmaske, mit der sie anhand von Stichworten Expert\*innen mit speziellen Kompetenzen finden und kontaktieren können. Der Mitgliederzugang führt zu einem speziell auf deren Interessen zugeschnittenen Angebot, das regelmäßig aktualisiert und ausgebaut wird.

Zu den Vorteilen einer Mitgliedschaft gehören:

- Die **Website** mit einem differenzierten Informationsangebot zu unterschiedlichen Themen (<https://www.bundesverband-ethnologie.de/>).
- Eine **Webvisitenkarte** mit einer Suchmaske für potentielle Arbeitgeber\*innen, die von den Mitgliedern selbst gestaltet und aktualisiert wird. Diese digitale Heimat bietet eine kontinuierliche Präsentation spezifischer Kompetenzen und Publikationen unserer Mitglieder – beispielsweise auch nach einem Arbeitsplatzwechsel.
- Eine individuelle **Beratung** für Studierende und Freiberufler\*innen.

- Eine regelmäßige stattfindende, offene **Vortragsreihe** von unseren Mitgliedern zu Themen aus ihrer ethnologischen Praxis. Die Programme der bisherigen fünf Reihen finden sich unter dem Stichwort Archiv auf unserer Website (<https://www.bundesverband-ethnologie.de/archiv>). Die digital gehaltenen Vorträge werden aufgenommen und können von unseren Mitgliedern über den Mitgliederbereich jederzeit abgerufen werden (<https://www.bundesverband-ethnologie.de/vortragvideo>).
- Eine ethnologische **Filmreihe** für unsere Mitglieder.
- **Honorarempfehlungen** sowie **Fort- und Weiterbildungsangebote**.
- Kooperationen mit **Museen**: Aktuell kooperieren wir mit 51 Museen / Kulturinstitutionen im deutschsprachigen Raum, die unseren Mitgliedern freien Eintritt gewähren (<https://www.bundesverband-ethnologie.de/freier-eintritt-in-museen>).
- Ausbau der Kooperation mit **Verbänden**.
- Ein regelmäßig stattfindender **virtueller Stammtisch** bietet Mitgliedern und Interessierten Gelegenheit, sich trotz räumlicher Distanz in lockerer und informeller Atmosphäre zu begegnen, Erfahrungen und Ideen auszutauschen und neue Kontakte zu knüpfen.
- Eine **Postliste** informiert über bevorstehende Termine und bietet den Mitgliedern Möglichkeiten, sich auszutauschen und Fragen in einer größeren Runde zu klären, auf eigene Aktivitäten hinzuweisen oder Mitstreiter\*innen für Projektanträge zu finden.
- **Rezensionen** zu relevanten Büchern – exklusiv für Mitglieder von Mitgliedern (<https://www.bundesverband-ethnologie.de/rezensionen>).

Unsere aktuell 79 Mitglieder (Stand: 07/2024) forschen in 92 Ländern und bieten ihre Kompetenzen in 204 verschiedenen Themenbereichen in 41 Sprachen an. Mit jedem neuen Mitglied erweitert sich unser Angebot. Neben wechselseitiger Unterstützung und Beratung ist es Ziel des Bundesverbands, ethnologisches Wissen, interkulturelle Vielstimmigkeit und Perspektivenwechsel in alltägliche Lebenspraxen einzubringen, um gemeinsam immer komplexer werdende Gesellschaftszusammenhänge zu gestalten.

Bei Fragen zum Bundesverband freuen wir uns über eine Nachricht an: [vorstand@bundesverband-ethnologie.de](mailto:vorstand@bundesverband-ethnologie.de).



Auf der DGSKA Tagung 2023 in München am bfe-Infotisch  
v.l.n.r. Anette Rein, Michael Schönhuth, Joh Sarre  
Foto: privat



# Stadtrundgänge als ethnologische Bildung

## City walks as ethnological education

Verena Schneeweiß

**Zusammenfassung:** Die Paradoxien und Effekte von Globalisierung und Kolonialismus prägen zwischenmenschliche und transkulturelle Beziehungen. In Stadtbildern werden globale Abhängigkeits- und Ungleichheitsbeziehungen mit all ihren Verflechtungen vor Ort greifbar.

Wie spiegeln sich post-/koloniale Spuren und Globalisierung im Stadtraum wider? Wo werden Zusammenhänge von Handel und Kapitalismus, Rassismus und (Zwangs-)Migration sichtbar? Wie gehen wir mit diesen Spuren um und wie können wir diese in Bildungsarbeit aufgreifen? Wenn diese Spuren und Zusammenhänge menschengemacht sind, wie können wir (aktivistisch) dagegen vorgehen bzw. damit umgehen und wie wollen wir den Stadtraum gestalten?

Das Format der Stadtrundgänge kann stadtethnologische Ansätze mit Bildungsarbeit verbinden und Aspekte der Wahrnehmung, Emotionalität und Körperlichkeit berücksichtigen (vgl. *sensory ethnography & embodied ethnography*). Im 'Wandeln durch die Stadt' geht es darum, Vielfalt, Perspektivenwechsel, Machtkritik, Mehrstimmigkeit und Ambivalenzen aufzuzeigen, subalterne, marginalisierte Stimmen einzubinden sowie die Aushandlung von Narrativen und Erinnerungsräumen. Dabei wird mit dem Erfahrungswissen aller Beteiligten sich gemeinsam wandelnd die Stadt erschlossen.

Stadtrundgänge können auch auf Handlungsoptionen, Wandel und Utopien verweisen, wie bspw. auf Orte der sozial-ökologischen Transformation.

Im Artikel möchte ich grundsätzliche Überlegungen zu den Potentialen und ethnologischen Aspekten dieses Formats der Bildungsarbeit anstellen sowie konkrete Beispiele von Rundgängen beschreiben.

**Stichworte:** Stadt, Stadtethnologie, Bildungsarbeit, Rundgang, Perspektivenwechsel, Transformation

**Abstract:** The paradoxes and effects of globalisation and colonialism shape interpersonal and transcultural relationships. In cityscapes, global relations of dependency and inequality with all their interdependencies become tangible on site.

How are post-/colonial traces and globalisation reflected in urban space? Where do connections between trade and capitalism, racism and (forced) migration become visible? How do we deal with these traces and how can we include them in educational work? If these traces and contexts are man-made, how can we work (activistically) against or with them and how do we want to shape urban space?

The format of city walks can combine urban ethnological approaches with

educational work and take into account aspects of perception, emotion and embodiment (cf. *sensory ethnography & embodied ethnography*). Strolling through the city is about showing diversity, change of perspective, power critique, polyphony and ambivalences, integrating subaltern, marginalised voices and negotiating narratives and spaces of memory. In this process, the city is accessed and explored with the experiential knowledge of all participants, transforming together while walking together.

City walks can also point to options for action, change and utopias, such as to places of socio-ecological transformation.

In this article, I would like to offer some basic reflections on the potential and ethnological aspects of this format of educational work, as well as describe some examples of walking tours.

**Keywords:** city, urban anthropology, education, walking tour, change of perspective, transformation

## Einleitende Gedanken zum Tagungs- und Workshop-Thema

Die Paradoxien und Effekte von Globalisierung und Kolonialismus prägen unser Verhältnis zu und unser Bild von anderen Gesellschaften. Weltweite Beziehungen führen zu *flows* von Ideen und Menschen (bspw. als Migrationsbewegungen), sind aber auch geprägt von Eurozentrismus und ausbeuterischen Machtverhältnissen. Dies manifestiert sich u.a. in von Diversität geprägten, sozial gespaltenen und post-/kolonialen Stadtbildern, in denen globale Abhängigkeits- und Ungleichheitsbeziehungen mit all ihren Verflechtungen vor Ort greifbar werden.

Ethnologische Bildungsarbeit setzt genau dort an, wo Perspektivenwechsel, Weltbilder und Visionen in Diskurs kommen. Informiert durch die ethnologische Dokumentation und Analyse von Prozessen des *worlding* und Welten-Machens, erschließt sie nicht nur diese globalen und dynamischen Weltentwürfe, sondern auch neue Perspektiven und Ideen, wie lebensfreundliche Welten geschaffen und gestaltet werden können.

Darin spiegeln sich auch grundlegende Fragen zur Gestaltung von ethnologischer Bildungsarbeit: Wie kann ethnologische Bildungsarbeit dazu beitragen, die Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen und Welten zu erschließen und deren Verflechtungen, Intersektionen, Machtverhältnisse und Kontinuitäten (bspw. von Kolonialismus zu Rassismus) aufzuzeigen – in innovativen Formaten oder auch im Stadtraum? Wie sensibilisiert sie für die Vielfalt von Welten und Perspektiven und schafft gleichzeitig ein globales Zusammengehörigkeitsgefühl und Solidarität für die ‚Eine Welt‘? Und schließlich – wie kann ethnologische Bildungsarbeit als teilnehmende Beobachtung und damit als partizipative und durch Interdisziplinarität kooperative Forschung fungieren?

Mit den Fragen nach den Verbindungen zwischen Ethnologischer Bildungsarbeit, Urbanem Lernen und Stadtrundgängen als Bildungsformat möchte ich daher anlässlich des Tagungsthemas „Seismographien des Anthropozäns“ die Aspekte der Sichtbarmachung von „schwer fassbaren, ‚unterirdischen‘ oder verdrängten, Zusammenhängen und Erschütterungen“ sowie den veränderten Blick aufgreifen, „der nicht mehr in erster Linie

die ganze Welt einfangen, sondern diverse Erfahrungen und Sichten auf bebende, sehr bewegte Welten aufzeichnen will“ (vgl. CfP DGSKA-Tagung 2021).

## Städte als Lernorte – Urbanes Lernen

In diesem Artikel möchte ich Städte als Lernorte betrachten und vor allem den Fragen nachgehen: *Wie spiegeln sich post-/koloniale Spuren und Globalisierung im Stadtraum wider? Wie gehen wir mit diesen Spuren um und wie können wir diese in Bildungsarbeit aufgreifen?*

Städte sind Orte der Transformation, sie sind von Hierarchien durchzogen und verdichten Unterschiede. An verschiedenen Orten in der Stadt manifestieren sich Wissen und Erinnerungskultur, Geschichte und Gegenwart. In Städten wird erfahrbar, dass Macht und Herrschaft räumliche Phänomene sind und durch Positionierungen geprägt werden (vgl. Eberhardt et al. 2020: 287, 292; Biller 2020: 199/200; vgl. auch Antweiler 2004 und An Architektur 2002).

Städte als Lernorte zu nutzen, kann als urbanes Lernen bezeichnet werden. Dieses Lernen im (globalisierten) *StadtRaum* beinhaltet und thematisiert die Multiperspektivität auf alltägliche Räume und ermöglicht so die Dekonstruktion des ‚hegemonialen Blicks‘ (vgl. Yıldız 2009 nach Biller 2020: 200). Der urbane (relationale) Raum wird dabei als „Kristallisationspunkt für Aushandlungen zwischen Lokalität und Globalität“ (Biller 2020: 202) gesehen und genutzt. Dies bietet auch Anknüpfungspunkte für globalpolitische Bildungsarbeit (bspw. sog. Globales Lernen), die globale Zusammenhänge und lokale Auswirkungen (aber auch Handlungsmöglichkeiten) thematisiert (vgl. Biller 2020: 200, 202). Lernen im und durch den Raum bedeutet, die „Vielperspektivität der Wahrnehmung zu erkennen und zu hinterfragen [sowie die] Verortung von Privilegien und Hegemonien zu erkennen, gegen den Strich zu lesen und einen ersten Schritt des Verlernens zu gehen“ (Biller 2020: 200, 205).

Die Stadt bzw. die urbane Umgebung zählt zu den außerschulischen Lernorten. An außerschulischen Lernorten geschieht situierendes Lernen, das in die Umgebung eingebettet ist und von ihr angeregt wird. Der Lernprozess zehrt von der Authentizität der jeweiligen Umgebung bzw. Lernorte und ist sowohl fachlich und kognitiv als auch auf Sinne und Emotionen ausgerichtet, wodurch umfassende und nachhaltige Erkenntnisse und Erfahrungen ermöglicht werden. An außerschulischen Lernorten kann Multiperspektivität abgebildet werden, was bedeutet, unterschiedliche Perspektiven zu erfahren und sich damit reflexiv auseinanderzusetzen.

Das Lernen erfolgt dabei nicht nur rezeptiv, sondern auch durch ‚selbsttätiges‘ Erkunden der Umgebung, was dem forschenden Lernen entspricht, also „mittels eigener Anstrengung über das Vermittelte und Bekannte hinaus zu neuem, erweitertem Wissen zu gelangen“ (Detjen 2007: 566 nach Juchler 2012/2013: 3). So können auch eigene Fragestellungen

der Teilnehmenden entwickelt und in den Lernprozess eingebracht werden. Dies ermöglicht einen erfahrungsbasierten Erkenntnisgewinn, der das Verständnis vertieft und die Fähigkeit zu selbstständigem (politischen) Denken und Handeln fördert (vgl. Juchler 2012/2013).

## Stadtrundgänge – Formate und Charakteristika

Ein Format des urbanen Lernens sind Stadtrundgänge. Doch was fällt unter den Begriff ‚Stadtrundgänge‘, was charakterisiert Stadtrundgänge als Bildungsangebot? Sie gehen über (bspw. historische oder thematische) Stadtführungen hinaus, da sie methodisch angereichert sind. Ähnlichkeiten bestehen zum Konzept der Stadtspaziergänge, das Exkursionen interaktiv gestaltet – als angeleitete, aber individuell durchgeführte Erkundungen und Reflexionen der Stadtumgebung (Ende 2020). Bei Stadtrundgängen als Bildungsangebot handelt es sich um „Angebote des Flanierens“ (Emde 2015 nach Bernhardt 2016: 1) und um alternative Stadtrundgänge – diese sind ‚alternativ‘ hinsichtlich ihrer Inhalte sowie der angewandten Vermittlungsformen. Wenn man, wie oben beschrieben, die Stadt als Lernraum begreift, führen alternative Stadtrundgänge zu außerschulischen Lernorten und fungieren als informale Bildung, bei denen Lernende als Subjekte und Mitgestaltende einbezogen werden. Meist handelt es sich um Angebote von zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen, die hegemonialen Diskursen mit alternativen Narrativen entgegenwirken wollen.

Zudem erhalten alternative Stadtrundgänge durch die aufmerksamkeitswirksame Durchführung im öffentlichen Raum eine politische Funktion und werden daher auch in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit verortet (vgl. Emde 2015). „Diese Form der Bildungsarbeit zielt darauf ab, zur kritischen Aufklärung durch Wissensvermittlung und Bewusstseinsbildung beizutragen und soll Einstellungsänderungen befördern“ (Siebert 2008 nach Bernhardt 2016: 5). Stadtrundgänge als Format der (global-/politischen) Bildung sind wertorientiert, ähnlich wie bspw. das Konzept des Globalen Lernens, welches Sach-, Werte- und Subjektorientierung beinhaltet (vgl. Bernhardt 2016: 11/12).

Daher möchte ich diese alternativen Stadtrundgänge als Bildungsarbeit begreifen, denen auch der Dreischritt des Globalen Lernens innewohnt: Erkennen, Bewerten, Handeln.

Erstens wird ein Erkenntnis- und Verstehensprozess durch anwendungsorientierte Wisenserarbeitung angeregt. Durch Abstraktion, Diskussionen, Dialog, Irritationen und Verunsicherung des Gegebenen werden zudem Emotionen geweckt und ein Perspektivenwechsel angestoßen, um Perspektiven zu ändern und Gegenerzählungen darzustellen. Damit werden auch Gelegenheiten eröffnet, den *StadtRaum* als relationalen (Sozial)Raum wahrzunehmen (vgl. Bernhardt 2016: 61; Biller 2020: 203).

Zweitens wird die Verbindung zwischen Körper, Raum und gesellschaftlicher Ordnung ersichtlich. Die binäre Unterscheidung in ‚das Eigene‘ und ‚das Fremde‘ sowie Markierungen und Ausschlüsse im *StadtRaum* entlang aller Ungleichheitskategorien werden deutlich.

Drittens ergeht eine empathische Handlungsaufforderung an die Teilnehmenden, aktiv im öffentlichen Raum Auseinandersetzung zu suchen und zu nutzen (vgl. Bernhardt 2016: 1; Biller 2020: 203/204).

Das Lernarrangement in solchen alternativen Stadtrundgängen kann in einem Dreieck von Sprecher\*innen, Methoden und Lernorten skizziert werden (wie es Emde 2020 dargestellt hat, vgl. auch Abbildung in Eberhardt et al. 2020: 289):

Die Rolle der Sprecher\*innen besteht darin, eigene Expertise, Erfahrungswissen und Erlebtes einzubringen und auch marginalisierte Stimmen und Perspektiven einzubinden. Dabei gibt es oft eine persönliche Bezugnahme der Sprecher\*innen zu den Rundgangsthemen, sei es durch Engagement, Aktivismus oder gesellschaftliche Gegenentwürfe (vgl. Eberhardt et al. 2020: 290).

Die Methoden sind geprägt vom Stationenprinzip der Rundgänge und von erlebnis- und handlungsorientierten Lernansätzen. „Beim Spazieren durch die Stadt werden mithilfe von Materialien und Vorschlägen die Wahrnehmung gezielt auf bestimmte Elemente gelenkt, es werden persönliche Bezüge hergestellt und spielerisch neue Perspektiven und Wissensformen vermittelt“ (Ende 2020: Abstract). Oft findet eine Methodenverschränkung statt; in dieser Methodenvielfalt lassen sich bspw. (thematische, mehrdimensionale) Beobachtungen, Rallyes, Mehr-Schichten-Karten, Installationen oder die Verortung von Gefühlen und Wissen auf einer eigenen Karte nutzen (Ende 2020).

Der Rundgang wird zudem als soziales Ereignis in der Gruppe wahrgenommen und erlebt. An den Lernorten kann die bekannte Umgebung neu gelesen werden, sodass sich neue Erfahrungs- und Lernräume eröffnen (vgl. Eberhardt et al. 2020: 290/291).

Der Fokus dieser Lernprozesse liegt also auf Räumen und Umgebung, Sinneswahrnehmungen, Zielgruppenorientierung, Partizipation und auch Emotionalisierung – durch die Verbundenheit mit dem Ort sowie eigene Erinnerungen und Zugänge. Hier wird deutlich, dass und wie Lernen auch abhängig vom Raum zu begreifen ist, um eine ganzheitliche Erfahrung zu schaffen (vgl. Eberhardt et al. 2020: 290).

Dies entspricht den Grundlagen von Bildungsarbeit, indem zielgerichtete Lernprozesse unter möglichst aktiver Einbeziehung der Teilnehmenden gefördert werden, „um den Prozess intensiv und nachhaltig zu gestalten. Dabei soll so ganzheitlich wie möglich, also die kognitiven, emotionalen, sensorischen und motorischen Seiten beanspruchend, gearbeitet werden“ (Siebert 2008: 13 nach Bernhardt 2016: 11).

## Ethnologische Aspekte und Zugänge

Ethnologische Zugänge sind bei alternativen Stadtrundgängen durch mehrere Aspekte gegeben. Es erfolgt eine Fremdheitserfahrung im bekannten Umfeld und somit auch ein Perspektivenwechsel. Es werden vielfältige Lebensrealitäten dargestellt und mittels eines machtkritischen Ansatzes Dialog und Mehrstimmigkeit eingebaut.

Insbesondere der Perspektivenwechsel (vgl. Schneeweiß 2013) wird in der Ethnologie als essentielle Grundlage des Fremd- und Eigenverstehens und der Auseinandersetzung mit dem Anderen genutzt. Dieser Perspektivenwechsel, im Sinne einer Perspektivenerweiterung, umfasst die Fähigkeit, unterschiedliche Standpunkte einzunehmen und mit der eigenen Positionierung umzugehen. Es gilt, die eigene Perspektivengebundenheit wahrzunehmen, diese Perspektive zu verlassen, eine neue einzunehmen und schlussendlich die verschiedenen Perspektiven zueinander ins Verhältnis zu setzen. Dabei werden Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und es erfolgt eine (emotionale) Annäherung an andere Perspektiven und an ‚das Andere‘ (vgl. Bernhardt 2016: 2, 9, 13, 62ff.).

Es handelt sich im ethnologischen Sinne also um einen reflektierten Perspektivenwechsel, der zwischen emischem und etischem Standpunkt hin- und herwechselt. „Deswegen heißt: 'Eine andere Gesellschaft von innen verstehen' die eigene Gesellschaft von außen verstehen. Dieser Perspektivenwechsel zwingt anthropologische Forschung zur Selbsterforschung“ (Kramer 2005: 196 f. nach Bernhardt 2016: 14). Insofern dient bei Stadtrundgängen der Stadtraum als Resonanzraum für die Reflexion der vielfältigen Verflechtungen zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ sowie zwischen verschiedenen (individuellen oder kollektiven) Perspektiven und Positionierungen. Schlussendlich stellt sich auch die Frage, welche Perspektive(n) in den Rundgängen aufgegriffen und vermittelt werden.

Zum machtkritischen Ansatz gehört es, in den alternativen Stadtrundgängen soziale Positionierungen zu berücksichtigen, genuine Erfahrungen anzuerkennen sowie Mehrstimmigkeit darzustellen und einen dialogischen Ansatz zu nutzen: Wer spricht über und mit wem? Dadurch sollen hegemoniale Diskurse durchbrochen und in Frage gestellt werden, welche Orte für welchen Kontext und für welche *community* Relevanz besitzen. Gleichzeitig werden Utopien und Alternativen zum Bestehenden aufgezeigt, sodass auch Empowerment<sup>1</sup> erfolgen kann. Zudem regt eine Erinnerungspolitik ‚von unten‘, oft sichtbar in Kunst-Aktionen oder Aktivismus, die öffentliche Debatte an bzw. bringt wichtige Impulse ein. Somit wird die Stadt aus machtkritischer Sicht „als Archiv verschiedener Gewalt- und Machtstrukturen betrachtet, in der bestimmte Subjekte erinnert und andere entinnert oder gar verleugnet werden“ (Zwischenraum Kollektiv 2017: 8). Daher beinhaltet (postkoloniale) Machtkritik in diesem Kontext auch, in der Stadt widerständige, subalterne Räume und Praxen zu schaffen bzw. den städtischen Raum als Raum für Empowerment im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstentfaltung, Selbstorganisation und damit auch des Widerstandes anzuerkennen (vgl. Bechhaus-Gerst 2019: 44; Zwischenraum Kollektiv 2017).

Stadtrundgänge können sich lokal mit Auswirkungen der Globalisierung beschäftigen und somit ein ethnologisches Thema vor Ort sichtbar machen. Sie ermöglichen ein Lernen

---

<sup>1</sup>Empowerment als pädagogisches und gesellschaftspolitisches Konzept „bezeichnet biografische Prozesse, in denen Menschen mehr Macht in der Gestaltung ihrer Lebensumstände gewinnen“ (Herriger 2022). Im konkreten Kontext der Stadtrundgänge beziehe ich mich auf Räume und Gelegenheiten für die Erprobung und Erfahrung von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit sowie kritisches Bewusstsein für soziale Ungleichheiten und die Veränderbarkeit von übermächtig erscheinenden Strukturen, gegen die man selbst aktiv werden kann. So stärkt Empowerment sowohl soziale Identität als auch politisches Engagement (vgl. Herriger 2022; vgl. auch Abel & Schneeweiß 2018: 113).

im Stadtraum sowie das Verorten globaler Themen im lokalen Geschehen und anhand ihrer Spuren vor Ort. Im Stadtraum lassen sich an unterschiedlichen Orten Verbindungen zu aktuellen globalen Themen herstellen, die oft miteinander verwoben sind. Diese Themenverschränkung zeigt sich bspw. bei postkolonialen Stadtrundgängen: „Darüber hinaus bleiben die postkolonialen Stadtführungen in der Regel nicht beim Vergangenen stehen, sondern zeigen mit Themen wie Rassismus, Migration oder globale Wirtschaft Bezüge und Kontinuitäten von der Kolonialzeit bis heute auf. Damit tragen sie nicht nur zur Dekolonisierung des Stadtraums bei, sondern auch des Denkens“ (Bechhaus-Gerst 2019: 45). Zugleich kann Dekolonisierung als Teil von Kämpfen um soziale Gerechtigkeit kontextualisiert werden und so im Rahmen globalpolitischer Bildungsarbeit (bspw. Globales Lernen) bearbeitet werden (vgl. Zwischenraum Kollektiv 2017: 7).

Ein weiterer möglicher ethnologischer Zugang wäre, alternative, global-/politische Stadtrundgänge als ‚stadtethnologische Bildungsarbeit‘ zu begreifen. Schließlich geht es in der Stadtethnologie darum, sich die Stadt und die eigene Umgebung zu erschließen (vgl. Antweiler 2020; vgl. auch Antweiler 2004). So wird mittels Wahrnehmungsspaziergängen die teilnehmende Beobachtung erweitert: „Bei dieser Form des Umherschweifens in der Stadt werden die Feldforschenden selbst zu Akteuren und Akteurinnen, gleichzeitig nehmen sie am Lebensumfeld ‚Stadt‘ der untersuchten Personen teil“ (Werner 2016: 129/130).

Dieses Erschließen umfasst vielfältige Aspekte von Wahrnehmung, Emotion und Körperlichkeit: sich durch den *StadtRaum* bewegen, bewusst wahrnehmen, eigene und fremde *mental maps*<sup>2</sup> erfahren; sich emotionaler Assoziationen und Gefühle zu bestimmten Orten und Räumen gewahr werden; in sich hineinspüren, wie Geschichte tradiert und in den eigenen Körper eingeschrieben wird. Gerade in der Stadtforschung wird die Bedeutung der Sinne betont (vgl. Schwanhäuser 2010 nach Werner 2016: 134). Aus der Ethnologie lassen sich hier Konzepte wie *sensory ethnography* (vgl. Pink 2015) oder *embodied ethnography* (vgl. Turner 2000) anschließen, um diese Aspekte jenseits des Kognitiven weiter zu analysieren und zu beschreiben. Diese somatischen Bezüge zu Orten und Räumen können daher auch gut in entsprechenden Körperübungen bearbeitet werden.

Ebenso geht es in einem stadtdethnologischen Sinne darum, die Herrschaftsfunktion von Karten kritisch zu beleuchten. So können bei Rundgängen ‚subjektive‘ Wahrnehmungskarten entworfen werden, als Gegenentwurf zu ‚objektiven‘ Stadtplänen. Die Methode des *mapping* bspw. ermöglicht es, Einschreibungen in das Stadtbild sichtbar zu machen und diese Visualisierung hinsichtlich ihrer Machtwirkungen zu hinterfragen. Somit kann Perspektivenvielfalt – Inhalte und Erfahrungen verschiedener Akteure – auf eine gemeinsame Ebene gebracht und neu geordnet werden. Mittels *mapping* „eröffnen sich über andere Erzählungen auch neue Perspektiven“ (muc 2010: 47/48).

---

<sup>2</sup>Kartierungen (*mappings*) werden „u.a. dazu genutzt, Phänomene abzubilden, zu beforschen und/oder die eigene Verortung zu analysieren“ (Dreßler & Menrath 2019: 4); die Methode der *mental maps* (auch kognitive Karten oder narrative Landkarten) soll kognitive Vorstellungen des Stadtraums abbilden, als „subjektive Raumausschnitte, die verdeutlichen, wie die Umgebung eines Akteurs von diesem wahrgenommen wird“ (Werner 2016: 132). Dabei sollen relevante Punkte, Wege, Themen, etc. in persönlichen Lebensräumen dargestellt (aufgezeichnet) werden, um die Beziehungen von Menschen zu ihrer unmittelbaren sozialräumlichen Umwelt zu untersuchen (Wildner 2016 nach Biller 2020: 205).

Gleichzeitig kann im Sinne einer kritischen Stadtforschung das Erschließen und Hinterfragen der Stadt auch um eine aktivistische Komponente im städtischen Umfeld ergänzt werden – dabei ist die „aktiv(istisch)e Beforschung des Stadtraums [...] an Fragen zur politischen Teilhabe und Partizipation gebunden. [...] Nach Lefebvre wird der urbane Raum gesellschaftlich produziert [...]; seine Analyse ist immer auch eine Analyse bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse“ (Dreßler & Menrath 2019: 4; vgl. Theorien von Lefebvre sowie dazugehörige ‚Recht auf Stadt‘-Bewegungen, siehe An Architektur 2022). Der Raum – insbesondere die Stadt und der urbane Bereich – ist daher auch als mehr-dimensionaler Bezugspunkt, als Ort und zugleich Gegenstand, sozialer Kämpfe zu begreifen (vgl. An Architektur 2002).

Insgesamt kann „ethnographisches Erkunden des eigenen Stadt- und Lebensraums [...] im Rahmen des Urbanen Lernens als forschendes Lernen [...] eingesetzt werden. Die Möglichkeiten ethnographischer Ansätze reichen dabei von der Beforschung der materiellen und sozialen Umgebung, über kurzfristige aktivistische Intervention bis hin zu langfristig angelegten Nachbarschaftsprojekten mit verschiedenen Altersgruppen. Das reflexive Vorgehen der Ethnographie befördert dabei machtsensible Bildungsprozesse sowie Selbstpositionierungspraktiken“ (Dreßler & Menrath 2019: 7).

Dies greifen alternative Stadtrundgänge mittels der o.g. Reflexionsmechanismen, Perspektivenwechsel und Handlungsoptionen auf; dabei sind sie zudem noch vielseitig erweiterbar.

## **Bildungsarbeit als Teilnehmende Beobachtung und Aktivismus**

Wenn wir den Stadtraum als Feld betrachten, nicht nur für Teilnehmende Beobachtung, sondern auch als Feld für Bildungsarbeit, was bedeutet das für unsere Erfahrungen ‚im Feld‘? Welche Aspekte des Stadtraums führen zu Fremdheitserfahrung und Selbsterfahrung?

Grundsätzlich beinhaltet der ethnographische Ansatz an sich bereits Bewegung: „Ethnograph\*innen setzen sich selbst in Bewegung und begeben sich ins ‚Feld‘ – in neue Kontaktzonen und Wahrnehmungsfelder“ (Dreßler & Menrath 2019: 2). Diese „ethnographisch-forschende Bewegung durch soziale und phänomenologische (Stadt-)Landschaften, die ‚teilnehmende Beobachtung‘, basiert auf sensorischem wie sozialem Kontakt und dem Sammeln von Erfahrungen, die eine andere Betrachtung des Gewohnten ermöglichen“ (Dreßler & Menrath 2019: 3). Das bedeutet: „Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt und die Erfahrungen ‚im Feld‘ stellen, egal ob in der geographischen Ferne oder nicht, eine Fremdheitserfahrung dar, welche zu einer sehr intensiven Selbsterfahrung werden kann“ (Kohl 1993: 116 nach Bernhardt 2016: 17; vgl. auch Nieswand 2006). Gerade Bildungsarbeit im Stadtraum bietet daher die Gelegenheit, die Bildungsreferent\*innen oder Teamenden als Forschende zu sehen – d.h. sie fungieren nicht als Expert\*innen, sondern binden das Erfahrungswissen der Teilnehmenden aktiv ein (vgl. Freire 2020).



und Heidhues et al. 2021 sowie Ingold 2018; vgl. auch Ende 2020: 195). In Stadtrundgängen lässt sich also mit dem Erfahrungswissen aller Beteiligten gemeinsam wandelnd die Stadt erschließen. Durch Austausch, Dialog und wechselseitige Anerkennung wird in Feldforschung wie in Bildungsarbeit Verständnis für andere, vielfältige, gemeinsame Perspektiven ermöglicht (vgl. Dammann 1991: 308 nach Bernhardt 2016: 27).

Ähnlich wie in der Teilnehmenden Beobachtung gilt es in der Bildungsarbeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, Machtkritik und Mehrstimmigkeit (v.a. subalterne, marginalisierte Stimmen) einzubinden und abzubilden sowie Vielfalt und Ambivalenzen wahrzunehmen und in der Bildungspraxis aufzuzeigen. Dies beinhaltet auch die Einbindung von diversen, möglicherweise (in sich) widersprüchlichen Akteur\*innen und verdeckten Narrativen sowie die Betrachtung von Aushandlungsprozessen bezüglich Narrativen und Erinnerungsräumen.

Somit können Stadtrundgänge eine Form von Aktivismus darstellen, denn sie verdeutlichen, dass Spuren und Zusammenhänge menschengemacht sind, und fragen daraufhin, wie wir den Stadtraum gestalten wollen<sup>3</sup>. Stadtrundgänge als Format der Bildungsarbeit verweisen daher auch auf Handlungsoptionen und Wandel, wie bspw. auf Orte der sozial-ökologischen Transformation. Aktivistische Aspekte sind die Einbindung von subalternen Stimmen und die Rückaneignung von Räumen. So kann bspw. Globalisierung „als komplexes Phänomen im urbanen Raum konkret erfahren, politisch neu eingeordnet, aber auch als von unten gestaltbar und veränderbar verstanden werden“ (Eberhardt et al. 2020: 292). Insgesamt werden durch das Verlernen normierter Wahrnehmung Möglichkeiten der Intervention sichtbar (vgl. Eberhardt et al. 2020: 292; Biller 2020).

Zudem geht es bei Aktivismus im Sinne des Dreischritts Erkennen, Bewerten, Handeln auch um Handlungsmöglichkeiten; also „den Teilnehmenden Möglichkeiten aufzeigen, wie sie – nach einer kritischen Analyse und einem reflexiven Urteil – die soziale Welt, die sie sich bildend erschließen, auch eingreifend verändern können. Somit verweisen Stadtrundgänge auf Handlungsspielräume, greifbare Visionen und gestaltbare Utopien“ (Eberhardt et al. 2020: 292). Stadtrundgänge verkörpern den „Ansatz des Verlernens in seiner sozialräumlichen Ausprägung“ (Biller 2020: 200) als Beitrag zur Transformation. Als Bildungsformat sind Stadtrundgänge nicht nur analytisch, sondern auch politisch – sie verlassen den Elfenbeinturm und bewegen sich Richtung Aktivismus, bspw. wenn sie die Umsetzung antirassistischer Praxen anstreben (vgl. muc 2010: 49).

Dieser aktivistische Anspruch lässt sich auch im Diagramm der Vermittlungsdiskurse politischer Stadtrundgänge (Emde 2020, vgl. Abbildung in Eberhardt et al. 2020: 296) ablesen: Nur eine handlungsorientierte und gesellschafts- und systemkritische Auseinandersetzung mit einem verändernden Anspruch fördert einen wahrhaft transformativen Vermittlungsdiskurs.

---

<sup>3</sup>Dieser Aspekt greift den Ansatz von Lefebvre auf, dass der Raum durch soziale Prozesse hergestellt wird und gleichzeitig Medium ist, durch das gesellschaftliche Verhältnisse geschaffen werden (vgl. An Architektur 2002); d.h. der Raum ist veränderbar und durch den Raum ist Gesellschaft veränderbar – mittels Aushandlung, Gestaltung oder Aktivismus.

## Beispiele für Stadtrundgänge

Zum Schluss möchte ich noch konkrete Beispiele für alternative Stadtrundgänge als Bildungsformate vorstellen, um die oben ausgeführten theoretischen Punkte anhand von Projekten aus der Praxis zu untermauern und Anknüpfungspunkte für weitere Analysen oder eigenes Engagement und Multiplikator\*innen-Effekte zu bieten. Deutschlandweit gibt es vielfältige Angebote von alternativen Stadtrundgängen – bspw. konsumkritische, imperialismuskritische, antifaschistische, antirassistische oder postkoloniale Stadtrundgänge oder auch Stadtrundgänge zu Themen wie Nachhaltigkeit, Flucht und Migration, Armut oder Umwelt (vgl. [Zusammenstellung bei Nonprofitkiste von 2018](#); vgl. auch Hobein [o.J.]).

Die beiden hier vorgestellten Formate sind mir aus meiner eigenen ehrenamtlichen Arbeit bei Commit e.V. in München vertraut. Commit e.V. ist ein Verein und eine Plattform für globalpolitische Bildungsarbeit in verschiedenen Formaten und Projekten. Zu den interaktiven Bildungsangeboten im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen (GL) zählen Workshops in Bildungseinrichtungen und Seminare an außerschulischen Bildungsorten. Die Stadtrundgangs-Formate des Vereins (*Orte des Wandels* & Postkoloniale Stadtrundgänge) führen unter thematischen Aspekten durch die Stadt München und führen so zur konkreten Auseinandersetzung vor Ort mit dem Stadtraum.

Das Format *Orte des Wandels (OdW)* wurde 2015 entwickelt und sieht sich im wahrsten Sinne des Wortes als ‚Wandelspaziergang‘. Als Kombination aus Workshop, Stadtführung und Gesprächsrunden führt der Rundgang zu Orten der sozial-ökologischen Transformationen, zu Positiv-Beispielen, wo Wandel in der Stadt bereits geschieht bzw. gestaltet wird. Dabei werden Orte und Akteure – Menschen, Räume und Initiativen – sichtbar und erlebbar, die unterschiedliche Ansätze für ein nachhaltiges München praktizieren und so zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen. Dabei werden nicht nur verschiedene Postwachstumskonzepte vorgestellt und diskutiert, sondern vor allem erfolgt ein direkter Austausch mit den Personen der besuchten Initiativen.

Mit interaktiven Bildungsmethoden (z.B. von FairBindung e.V., *The Story of Stuff Project* oder Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V.), die sich „aus globalpolitischen und umweltsychologischen Aspekten, Globalem Lernen, BNE und einem Funken aktivistischer Pädagogik“ (Commit & NoSFo 2020: 7) zusammensetzen, soll Transformatives Lernen angestoßen werden. Die angestrebten Wirkungen sind, lokale Alternativen kennenzulernen, zu unterstützen und weiterzuverbreiten, individuelle Möglichkeits- und Handlungsräume aufzuzeigen, offenen Raum für Begegnung und Diskussion zu schaffen sowie eine kritische Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen und dem eigenen Lebensstil zu fördern.

In den Rundgängen wird ein breites Spektrum von Nachhaltigkeitsthemen abgedeckt. Wichtig ist bei diesem Angebot der Positiv-Ansatz, d.h. Lösungen – in Form von konkreten Projekten des Gelingens – auf lokaler Ebene aufzuzeigen und dadurch die Teilneh-

menden zu ermutigen, selbst in ihrem Umfeld aktiv zu werden und sich zu vernetzen. Gleichzeitig ist die Bewegung im (Stadt-)Raum und die Schaffung von (Begegnungs-/Vorstellungs-)Räumen zentral für einen offenen Reflexionsprozess, der bisherige Denk- und Verhaltensmuster hinterfragt und auf Utopien verweist: „Die (ökosoziale) Bewegung des Rundgangs verbindet sich mit der physischen Bewegung der Beteiligten. Die Subjekte schaffen in sinnstiftenden Bedeutungskontexten neue (Bedeutungs-) Räume und können durch einen bewussten Perspektivwechsel andere Vorstellungsräume kreieren“ (Commit & NoSFo 2020: 14).

Neben den Rundgängen vor Ort wurden zudem Bildungsmaterialien (bspw. Wandelkarten mit lokalen Initiativen) und digitale Rundgänge entwickelt.

Weitere Informationen sowie Reflexionen und fotografische Eindrücke finden sich auf der [Webseite](#) und in der Broschüre des Formats (Commit & NoSFo 2020).

Die Postkolonialen Stadtrundgänge, die 2018/2019 konzipiert und zum ersten Mal umgesetzt wurden, kombinieren Workshop und Rundgang zum Schwerpunkt deutsche Kolonialgeschichte und begeben sich auf post-/koloniale Spurensuche in München. Sie greifen auf bestehende Materialien, bspw. von [\[muc\] münchen postkolonial](#) oder [glokal e.V.](#) bzw. deren eLearning Tool [Connecting the Dots](#), sowie Wissensbestände bzw. Austausch aus gemeinsamen Kooperationen (v.a. im Rahmen von [Decolonize München 2013/2014](#)) zurück und stellen diese zu einem umfassenden Bildungsformat zusammen.

Das Angebot richtet den Blick der Öffentlichkeit auf Spuren der Kolonialzeit und post-/kolonialen Denkens in München. Dabei stellen sich die Beteiligten der Frage, inwiefern die deutsche Kolonialgeschichte mit unserem Alltag heute in Verbindung steht. In den Blick genommen werden sowohl weltweite Verflechtungen als auch lokale Spuren, Damals und Heute, Unterdrückung und Widerstand. Mit interaktiven Methoden (wie einer Zeitleiste zu kolonialgeschichtlichen Ereignissen und Zitaten mit Kolonialismus- und Rassismus-Bezug aus verschiedenen Kontexten) ergründen die Teilnehmenden im Workshop koloniale Geschichte und Kontinuitäten, bevor sie sich gemeinsam auf Spurensuche in München begeben und Orte entdecken, an denen (Post-)Kolonialismus sichtbar ist. Anhand dieser Eindrücke wird aufgezeigt, wie koloniale Strukturen und Narrative auch heute noch die Nachhaltigkeitsbilanz der Weltwirtschaft negativ beeinflussen und einer gemeinsamen internationalen Zusammenarbeit, die die Potentiale unterschiedlicher Weltregionen konstruktiv und kooperativ zur Lösung der großen Probleme unserer Zeit nutzt, oft im Wege stehen.

Die angestrebten Wirkungen sind, Bewusstsein zu schaffen für koloniale Strukturen und Narrative sowie die subtilen Mechanismen ihrer Reproduktion, Zusammenhänge zwischen postkolonialen Wirtschaftsstrukturen und übermäßigem Ressourcenverbrauch der Menschheit sowie Handlungsoptionen und Kooperationspotentiale in nicht-kolonialen internationalen Nachhaltigkeitspartnerschaften aufzuzeigen.

Weitere Informationen finden sich in den Jahresberichten von Commit e.V. sowie in den auf der [Webseite](#) gesammelten [Presseberichten](#) (bspw. in der [Süddeutschen Zeitung](#) oder im [Bayerischen Rundfunk](#)).

Anhand dieser Beispiele lässt sich erkennen, dass alternative bzw. globalpolitische Stadtrundgänge nicht nur Sensibilisierung, sondern auch Handeln fördern. Dabei werden unterschiedliche Ansätze und Methoden angewendet, die sich nach Thema, Umfeld und Zielgruppe richten.

## Zusammenfassung & Ausblick

Stadtrundgänge sind ein innovatives Bildungsformat, das sich auf vielfältige Themen anwenden lässt. Durch ihren multiperspektivischen und multisensorischen Ansatz entsprechen sie ethnologischer und globalpolitischer Bildungsarbeit, insbesondere wenn auch Handlungsoptionen aufgegriffen werden.

Eine weiterführende Analyse der Entstehungsgeschichte und der Vielfalt politischer, alternativer Stadtrundgänge sowie eine Vertiefung der wissenschaftlichen (pädagogischen, ethnologischen, globalpolitischen) Aspekte oder auch eine theoretische Reflexion der verschiedenen Praxisformate wäre wünschenswert, um das Format fundierter nutzen und verbreiten zu können.

## Literatur

- Abel, J., & Schneeweiß, V. (2018). Möglichkeiten und Grenzen von Seminarformaten: Begegnung und Diversität zwischen individuellem Empowerment und struktureller Partizipation. In: SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hg.). *Migrationspädagogische Praxis in der Zusammenarbeit mit jungen Geflüchteten. Eine Suchbewegung. Jahrestagung 2017*, 106-125. <http://www.schlauwerkstatt.de/veranstaltungen/jahrestagung-2017/> [16.09.2018]
- An Architektur e.V. (Hg.). (2002). Material zu: Henri Lefebvre, Die Produktion des Raums. *An Architektur – Produktion und Gebrauch gebauter Umwelt*, 1. [https://anarchitektur.org/aa01\\_lefebvre/aa01\\_lefebvre.pdf](https://anarchitektur.org/aa01_lefebvre/aa01_lefebvre.pdf) [12.11.2023]
- Antweiler, C. (2004). Urbanität und Ethnologie: aktuelle Theorietrends und die Methodik ethnologischer Stadtforschung. *Zeitschrift für Ethnologie (ZfE) / Journal of Social and Cultural Anthropology (JSCA)*, 129(2), 285-307.
- Antweiler, C. (2020 [2017]). Stadtethnologie. In: B. Beer, H. Fischer, & J. Pauli (Hg.). *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt*. Berlin: Reimer, 317-333.
- Bechhaus-Gerst, M. (2019). Koloniale Spuren im städtischen Raum. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 40-42 (Deutsche Kolonialgeschichte), 40-45.

- Bernhardt, C. (2016). *Stadtrundgänge in der Bildungsarbeit: Eine kritische Betrachtung des Perspektivenwechsels aus ethnologischer Sicht* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Marburg.
- Biller, K. (2020). (Durch) Den Raum verlernen. In: Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 199-207.
- Commit München e.V. & Nord Süd Forum (NoSFo) München e.V. (2020). *Orte des Wandels. EIN | AN | SICHTEN*. [https://www.ortedeswandels.de/wp-content/uploads/2020/07/OdW\\_Ein\\_An\\_Sichten\\_final.pdf](https://www.ortedeswandels.de/wp-content/uploads/2020/07/OdW_Ein_An_Sichten_final.pdf) [13.03.2023]
- Dreßler, A., & Menrath, S. K. (2019/2018). In Bewegung setzen – Ethnographie im Feld des Urbanen Lernens. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/bewegung-setzen-ethnographie-feld-des-urbanen-lernens> [11.01.2024]
- Eberhardt, J., Emde, O., Gläser, G., Neumeyer, S., Ribak, S., Schneeweiß, V., & Vrenegor, N. (2020). Stadtrundgänge als politische „Bildungsbewegung“. Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln. In: Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 287-299.
- Emde, O. (2020). Lernorte des Politischen – Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Korflür, & M. Stein (Hrsg.) (Hg.). *Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View*. Münster: WTM-Verlag, 89-94.
- Emde, O. (2015). Politische Stadtrundgänge als außerschulische Lernarrangements. In: D. Karpa, B. Overwien, & O. Plessow (Hg.). *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen: Prolog Verlag, 59-86.
- Ende, M. (2020). Stadtpaziergänge zur individuellen Erkundung und Reflexion der städtischen Umgebung. In: A. Seckelmann, & A. Hof (Hg.). *Exkursionen und Exkursionsdidaktik in der Hochschullehre*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 193-211.
- Freire, P. (2020 [1974]). *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Heidhues, A. N., Schimpf-Herken, I., & Schmidt Quintero, M. (Hg.). (2021). *Begegnung verändert Gesellschaft. Ansätze einer von Paulo Freire inspirierten Bildungspraxis*. Stuttgart: ibidem.
- Herriger, N. (2022). Empowerment. In: *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/411> [11.01.2024]
- Hobein, F. (o.J.). *Interaktive Stadtpaziergänge als ein Format der politischen Bildung*. [https://ejbweimar.de/workspace/dokumente/interaktive-stadtrundgaenge-als-formate-politischer-bildung\\_artikel\\_friederike-hobein.pdf](https://ejbweimar.de/workspace/dokumente/interaktive-stadtrundgaenge-als-formate-politischer-bildung_artikel_friederike-hobein.pdf) [12.11.2023]
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. London: Routledge.

- Juchler, I. (2012/2013). *Außerschulische politische Lernorte – die didaktischen Momente der Fachlichkeit, Interdisziplinarität, Authentizität, Multiperspektivität und Selbsttätigkeit*. [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/politischebildung/Dokumwnt\\_Schulpraxis/Juchler\\_Ausserschulische\\_pol\\_Lernorte.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/politischebildung/Dokumwnt_Schulpraxis/Juchler_Ausserschulische_pol_Lernorte.pdf) [19.09.2021]
- [muc] (Pfeiffer, Z., & Zöls, P.). (2010). Mapping postcolonial positions. *Hinterland* 15, 44-49. <http://www.hinterland-magazin.de/artikel/mapping-postcolonial-positions/> [18.11.2019]
- Nieswand, B. (2006). *Zwischen Annäherung und Exotisierung: Die Ethnologie und ihre Herausforderung durch das Fremde*. [http://www.eth.mpg.de/3585968/ethnologie\\_herausforderung.pdf](http://www.eth.mpg.de/3585968/ethnologie_herausforderung.pdf) [19.09.2021]
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Los Angeles: SAGE.
- Schneeweiß, V. (2013). *Perspektivenwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele Globalpolitischer Bildungsarbeit*. München. [http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/forschung/publikationen/studien/6\\_schneeweiss.pdf](http://www.ethnologie.uni-muenchen.de/forschung/publikationen/studien/6_schneeweiss.pdf) [24.02.2022]
- Turner, A. (2000). Embodied ethnography. Doing culture. *Social Anthropology*, 8(1), 51-60.
- Werner, C. (2016). Ethnographie neu denken. Mental Maps und Wahrnehmungstouren für städtische Forschungskontexte. In: J. Wintzer (Hg.). *Qualitative Methoden in der Sozialforschung. Forschungsbeispiele von Studierenden für Studierende*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, 127-135.
- Zwischenraum Kollektiv (Hg.). (2017). *Decolonize the City! Zur Kolonialität der Stadt – Gespräche / Aushandlungen / Perspektiven*. Münster: Unrast Verlag.

# Die soziale und kulturelle Vielfalt von Kindheit, Familie und Erziehung: Zur Entwicklung eines Fortbildungsangebots für Fachkräfte der Erziehungshilfe

The social and cultural diversity of childhood, family, and education:  
On the development of a training programme for educational professionals

Gabriel Scheidecker      Klaus Behnam Shad  
Birgitt Röttger-Rössler      Hoang Anh Nguyen  
Franziska Seise      Kathrin Bauer      Giang Thierbach

**Zusammenfassung:** Im institutionellen Feld der Erziehungshilfe besteht ein großer Bedarf an Fortbildung bezüglich der sozialen und kulturellen Vielfalt von Fürsorge und Erziehung. Am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Freien Universität Berlin wird derzeit ein entsprechendes Fortbildungsangebot für Fachkräfte erarbeitet und erprobt. Der Beitrag analysiert den zugrundeliegenden Bedarf, stellt die Lernziele der Fortbildung vor und skizziert deren Struktur und Inhalte.

**Stichworte:** Kindheit, Familie, Erziehung, Migration, Fortbildung, Erziehungshilfe

**Abstract:** In the institutional field of educational assistance, there is a great need for training on the social and cultural diversity of care and education. The Institute for Social and Cultural Anthropology at Freie Universität Berlin is currently developing and testing a corresponding training program for professionals. The article analyses the underlying need, presents the learning objectives of the training and outlines its structure and content.

**Keywords:** childhood, family, child-rearing, migration, training, child welfare

Die Sozial- und Kulturanthropologie zeichnet sich durch ein dezidiertes Interesse an der weltweiten Vielfalt menschlicher Lebensformen aus. Somit bietet sie auch zentrale Expertise, wenn es um Fragen der sozialen und kulturellen Diversität in hochgradig diversen Einwanderungsgesellschaften geht. Allerdings fließt dieses Wissen nur selten in den praktischen Umgang mit Diversität ein. Dies ist auch im Bereich der Erziehung und Bildung in Deutschland zu beobachten. Vor diesem Hintergrund erarbeiten wir am

Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Freien Universität derzeit ein Weiterbildungsangebot, das ethnographisch fundierte Einblicke in die soziale und kulturelle Vielfalt von Fürsorge und Erziehung an Fachkräfte im Bereich der Erziehungshilfe vermittelt. Das institutionelle Feld der Erziehungshilfe umfasst sämtliche Einrichtungen, die sich an der Betreuung und Erziehung von Kindern beteiligen und dabei insbesondere das kindliche Wohl schützen und fördern sollen. Das Fortbildungsprogramm richtet sich hauptsächlich an Praktiker:innen der Sozialen Arbeit, Kindertagesbetreuung, Sozialpädiatrie sowie Kinderpsychologie und -therapie. Der Bedarf an entsprechenden Angeboten wurde im Verlauf intensiver Zusammenarbeit mit Fachkräften der Erziehungshilfe in Forschungsprojekten zu Sozialisation und Erziehung in Migrationskontexten deutlich.<sup>1</sup> Hierbei zeigte sich, dass die Erziehungsvorstellungen von Fachkräften und Eltern häufig konfliktieren und sich die Fachkräfte ein besseres Verständnis dieser Divergenzen wünschen (Röttger-Rössler 2021, Scheidecker et al. 2020, 2021). In diesem Beitrag stellen wir das Fortbildungsangebot vor, gehen auf den zugrundeliegenden Bedarf sowie seine Lernziele ein und skizzieren abschließend dessen Struktur und Inhalte.

## Bedarf und Lernziele

Das Fortbildungsangebot ist im Kontext etablierter Positionen innerhalb der Erziehungshilfe in Deutschland zu allgemeingültigen Normen hinsichtlich der vermeintlich einzig richtigen Art der Erziehung und Fürsorge zu sehen. Diese Erziehungs- und Fürsorgestandards gelten generell als wissenschaftlich fundiert, also durch pädiatrische, entwicklungspsychologische und pädagogische Forschung zu Kindheit, Entwicklung und Erziehung gesichert. Die zugrunde liegende Forschung beruht jedoch weitestgehend (zu ca. 96%) auf Daten von Proband:innen aus einer spezifischen Bevölkerungsgruppe, nämlich der ‚WEIRD people‘.<sup>2</sup> Diese entspricht lediglich 12% der Weltbevölkerung. Zwar existiert ein umfangreicher Korpus anthropologischer und kulturpsychologischer Forschung zu Kindheit und Erziehung in zahlreichen Gesellschaften und Kontexten (z.B. Keller 2007, LeVine et al. 1994, Lancy 2014, Rogoff 2003, Scheidecker 2017, Weisner 2002), dieser findet in der Ausbildung von und den Richtlinien für Fachkräfte der Erziehungshilfe jedoch kaum Berücksichtigung.

Der Bedarf für ein Fortbildungsmodul, das relevante Erkenntnisse aus der genannten Forschung an Fachkräfte der Erziehungshilfe vermittelt, erscheint uns besonders dringend, da diese Fachkräfte in einer pluralen, sozial und kulturell hochgradig diversen

<sup>1</sup>Hierbei handelt es sich um die Projekte „Gefühlsbildungen im Vietnamesischen Berlin II. Das institutionelle Feld der Erziehungshilfe“ am Sonderforschungsbereich 1171, Affective Societies (Birgitt Röttger-Rössler, Gabriel Scheidecker Hoang-Anh Nguyen, Giang Thierbach), „Kindheit und Erziehung im Asyl“, eine ethnographische Studie zu Erziehung und Sozialisation von Kindern afghanischer Mütter in Berliner Flüchtlingsunterkünften (Klaus Behnam Shad) sowie „Diversität (er-)leben und Integration (mit-)gestalten“, welches sich den Beziehungsdynamiken und Prozessen der Wissensvermittlung in Patenschaften mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen widmet (Franziska Seise).

<sup>2</sup>‚WEIRD‘ steht für ‚Western‘ (westlich), ‚Educated‘ (gebildet), ‚Industrialized‘ (industrialisiert), ‚Rich‘ (reich) und ‚Democratic‘ (demokratisch) (Henrich et al. 2010).



Gesellschaft agieren. Bereits vorhandene Fortbildungsangebote, die Fachkräfte in einem diversitätssensiblen oder vorurteilsbewussten Umgang mit Eltern, Kindern und Familien schulen, sind zwar hilfreich, in ihrer Reichweite allerdings beschränkt. Sie beziehen sich in erster Linie auf die Ebene der Interaktion zwischen Fachkräften und ‚Klient:innen‘, lassen aber den beschriebenen normativen Rahmen dieser Interaktionsebene weitgehend unberührt. Somit bleibt ein grundsätzliches Dilemma für Fachkräfte bestehen: Einerseits die Eltern in ihrer Vielfalt anerkennen zu wollen, andererseits aber in ihr Fürsorge- und Erziehungsverhalten einzugreifen, insofern es von etablierten Standards abweicht und damit dem kindlichen Wohl abträglich zu sein scheint. Da die Wahrung des kindlichen Wohls in der Erziehungshilfe Priorität hat, bleibt die Anerkennung von Vielfalt trotz bester Absichten häufig hinter den Ansprüchen zurück.

Um einen zielführenderen Umgang mit Vielfalt im Bereich der Erziehungshilfe zu erreichen, erscheint es uns deshalb wichtig, den Umstand zu berücksichtigen, dass es angesichts der Fülle von weltweit existierenden Lebensformen sowie der mit diesen einhergehenden Norm- und Wertvorstellungen keine universellen Praktiken der Fürsorge und Erziehung von Kindern gibt. Aus dieser Erkenntnis heraus werden in der Fortbildung auf Basis anthropologischer und kulturpsychologischer Studien Einblicke in unterschiedlichste Lebenswelten vermittelt. Hierbei geht es nicht etwa darum, den Fachkräften spezifisches Wissen zu spezifischen Herkunftskontexten der Familien, mit denen sie primär arbeiten, zu vermitteln. Dies wäre nicht nur aufgrund der Heterogenität jedes Herkunftskontextes problematisch, sondern auch, weil zugewanderte Familien ihre Praktiken und Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit dem neuen Lebensumfeld sowie den migrationsbezogenen Herausforderungen verändern.

Vielmehr besteht das zentrale Ziel darin, den Teilnehmenden eine Vorstellung von der Vielfalt der Erziehungskontexte, -praktiken und -ziele zu vermitteln und sie damit nicht zuletzt für den Umstand zu sensibilisieren, dass auch ihre eigenen Überzeugungen sowie die institutionell verankerten Richtlinien zu guter Erziehung kulturell geprägt sind und somit nicht absolut gesetzt werden sollten. Auf diese Weise hoffen wir die Bewertungs- und Handlungsspielräume im Umgang mit Fragen des Kindeswohls und angemessener Fürsorge sowie Erziehung maßgeblich zu erweitern. Dies ist aus unserer Sicht eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Fachkräfte der Erziehungshilfe die Positionen und Überzeugungen der Eltern oder anderer Familienmitglieder gleichberechtigt berücksichtigen und gemeinsam mit ihnen nach Lösungswegen suchen können. Neben der Vermittlung der hierfür relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse erhalten die Teilnehmer:innen des Fortbildungsangebots viel Raum, um kritische Fragen mit Bezug auf die erlernten Inhalte in Kleingruppen zu diskutieren, eigene Erfahrungen und Positionen einzubringen und konkretere Strategien im Umgang mit Diversität gemeinsam auszuloten.

## Struktur und Inhalte

Das Fortbildungsangebot besteht aus drei Modulen. Jedes Modul fokussiert einen spezifischen Aspekt des breiten Themenkomplexes der sozialen und kulturellen Vielfalt von Fürsorge und Erziehung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Modul I beschäftigt sich kritisch mit der Bindungstheorie vor dem Hintergrund ethnographischer Erkenntnisse zu diversen Familienformen und multipler Fürsorge; Modul II thematisiert die Vielfalt von Erziehungszielen und Erziehungspraktiken; Modul III vermittelt ethnographische Erkenntnisse zu den Herausforderungen und Lösungsstrategien von Familien in Migrations- und Fluchtkontexten.

Das erste Modul wirft einen kritischen Blick auf die klassische *Bindungstheorie* (Ainsworth 1967, Bowlby 1988), also auf die emotionalen Bindungen, die Kinder in ihren jeweiligen Lebenswelten ausbilden (siehe Begleitheft Röttger-Rössler 2022). Der Kern der Bindungstheorie, welche in der Ausbildung der Fachkräfte eine große Rolle spielt, lautet, dass ein Kind sich nur dann psychisch gesund entwickeln kann, wenn es eine sichere emotionale Bindung zur Mutter oder einer anderen primären Bezugsperson aufbauen kann. Ausschlaggebend für das Entstehen einer sicheren Bindung ist der Bindungstheorie zufolge, dass die Bezugsperson des Kindes sich durch *sensitive Responsivität* auszeichnet, also stets äußerst feinfühlig auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Kindes reagiert. Fokussiert wird hierbei die enge emotionale Verbindung zwischen Mutter und Kind, d.h. die Mutter wird grundsätzlich als primäre Bezugsperson konzeptualisiert. Die Konzentration auf die Mutter ist der Tatsache geschuldet, dass die meisten empirischen Studien in der angloamerikanischen, gebildeten Mittelschicht vorgenommen wurden, in der nuklear-familiäre Strukturen vorherrschen und Mütter die primären Bezugspersonen sind, was die Annahme von der ‚Natürlichkeit‘ der Mutter-Kind-Beziehung verfestigt. Vielfältige Bindungen zu einem Netz von Bezugspersonen, die zahlreiche Vorteile für die Individuen sowie die Gruppe als Ganzes aufweisen können, sind in diesem Modell nicht vorgesehen. Sozial- und kulturanthropologische sowie auch etliche vergleichende kulturpsychologische Arbeiten belegen jedoch eindeutig, dass weltweit sogenannte *multiple Fürsorgesysteme* überwiegen, in denen Mütter weder die einzigen noch die primären Bezugspersonen ihrer Kinder sind und in denen Mütter auch keineswegs in ihrem Fürsorgeverhalten eine *sensitive Responsivität* im Sinne der Bindungstheorie zeigen. Vielmehr scheint die Bindungstheorie das passende Modell für bestimmte soziale Segmente (v.a. urbane Mittel- und Oberklassen) post-industrieller, hoch individualisierter (WEIRD) Gesellschaften zu sein. Dies wird anhand zahlreicher ethnographischer Fallbeispiele veranschaulicht und diskutiert.

Das zweite Modul richtet anhand empirischer Studien aus unterschiedlichen Regionen die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Erziehungsziele und -stile. Dieses Modul nimmt mit der provozierenden Frage „Inkompetenz oder Andersartigkeit?“ nicht-westliche Erziehungsziele und -stile in den Blick und erläutert anhand kultureller Modelle für die Erziehung und Sozialisation von Kindern die bestehende Vielfalt in diesem Feld. Damit soll es Fachkräfte für den Umstand sensibilisieren, dass elterliche Erziehungspraktiken und In-

teraktionsformen, die von den Leitlinien der Erziehungshilfe abweichen, nicht unbedingt aus fehlender Kompetenz, Überforderung oder Vernachlässigung resultieren, sondern oft mit den spezifischen Erziehungszielen, Erfahrungshorizonten und Schwerpunktsetzungen der Eltern zusammenhängen. Wie sich im Rahmen einer engen Forschungsk Kooperation mit Fachkräften des Sozialpädiatrischen Zentrums am Klinikum Friedrichshain gezeigt hat, verbessert sich durch einen entsprechenden Perspektivwechsel die Interaktion zwischen Fachkräften und Eltern erheblich (Scheidecker et al. 2021).

Im dritten Modul werden insbesondere Fürsorge- und Erziehungssysteme im Kontext von Flucht und Migration innerhalb Deutschlands und anderer Einwanderungsländer fokussiert. Aufgrund der eingangs skizzierten Forschungsproblematik tendiert die Erziehungshilfe dazu, migrantische Eltern an den Standards der westlichen, gebildeten Mittelschicht zu messen und deren Erziehungsverhalten an diese assimilieren zu wollen. Dabei findet die vorhandene ethnographische Forschung zur spezifischen Situation, den Herausforderungen, Ressourcen und Strategien migrierter Eltern kaum Berücksichtigung. Diese zeigt u.a., dass die angestrebte Assimilation nicht nur ethisch fragwürdig ist, sondern auch zu negativen Konsequenzen für die Kinder der migrierten Eltern führen kann. Denn diese wachsen in der Regel nicht in den Verhältnissen der gebildeten Mittelschicht auf, die bei der Vermittlung angeblich optimaler Erziehungsstandards häufig implizit vorausgesetzt werden. Die aus der Bindungstheorie abgeleitete und häufig an migrierte Eltern herangebrachte Forderung, mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen, kann sich beispielsweise empfindlich auf das Familieneinkommen auswirken und damit an anderer Stelle Probleme schaffen, die ebenfalls für das Kindeswohl relevant sind. Zugleich entwickeln migrantische Eltern Lösungsstrategien – etwa den Einsatz Verwandter als Babysitter – die auf ihre spezifische Situation, die sie selbst am besten kennen, zugeschnitten sind (Röttger-Rössler & Nguyen 2021, Scheidecker et al. 2020, 2021). Das Modul zielt darauf ab, solche Erkenntnisse zur spezifischen Situation migrantischer Familien zu vermitteln. Es strebt des Weiteren an, die Fachkräfte für die affektiven Herausforderungen zu sensibilisieren, die mit den multiplen, transnationalen Zugehörigkeiten von Migrant:innen und ihren Kindern verbunden sind und von diesen emotional oft als ‚Nicht-Zugehörigkeit‘ erlebt werden.

## Fazit

Bislang haben wir das erste Modul fertiggestellt und die anderen beiden Module konzipiert. Die Realisierung des Fortbildungsangebots neben dem regulären universitären Betrieb ist herausfordernd, zumal sie hier nicht zu den Kernaufgaben gehört und vergleichsweise wenig prestigeträchtig ist. Zwar wird die Forderung, die Wissenschaft aus dem Elfenbeinturm zu holen, lauter, jedoch fehlen dafür häufig geeignete Bedingungen. Auf der anderen Seite waren unsere ersten Probedurchgänge mit Fachkräften der Erziehungshilfe äußerst motivierend, da die Beteiligten nicht nur großes Interesse an den vermittelten ethnographischen Erkenntnissen zeigten, sondern uns auch signalisierten, dass diese tatsächlich äußerst relevant für ihre alltägliche Praxis sind.

## Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Henrich, J., Heine S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *The Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 45-67.
- Keller, H. (2007). *Cultures of Infancy*. New York, London: Routledge.
- Lancy, D. F. (2014). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Röttger-Rössler, B. (2022). Soziale und kulturelle Vielfältigkeit von Kindheit, Familie und Erziehung. Teil I: Bindung aus sozialanthropologischer Perspektive. <https://re.fubium.fu-berlin.de/handle/fub188/36287>
- Röttger-Rössler, B., & Nguyễn, H. A. (2021). Kindeswohl?! Kulturelle Diversifizierung in der Erziehungshilfe. In: H. Dilger, & M. Warstat (Hg.). *Umkämpfte Vielfalt: Affektive Dynamiken institutioneller Diversifizierung*. Frankfurt a.M.: Campus, 268-289.
- Scheidecker, G. (2017). *Kindheit, Kultur und moralische Emotionen: Zur Sozialisation von Furcht und Wut im ländlichen Madagaskar [Childhood, Culture, and Moral Emotions. On the Socialization of Fear and Anger in Rural Madagascar]*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Scheidecker, G., Spallek, S., Tran, K. N., Geigenmüller, D., & Röttger-Rössler, B. (2021). Kultursensible sozialpädiatrische Versorgung am Beispiel von Fütterstörungen. *Kinderärztliche Praxis. Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin*, 92, 98-102.
- Scheidecker, G., Thierbach, G., Nguyễn, H. A., & Röttger-Rössler, B. (2020). Navigation durch schwieriges Gelände: Erziehung und Erziehungshilfe aus Sicht vietnamesischer Migrant\*innen in Berlin. In: VLab Berlin (Hg.). *Ist Zuhause da, wo die Sternfrüchte süß sind? Viet-deutsche Lebensrealitäten im Wandel*. Berlin: Regiospectra, 43-56.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human development*, 45(4), 275-281.

# Ethnologisches Wissen in deutschen Asylverfahren\*

## Anthropological knowledge in German asylum procedures

Judith Riepe, M.A.

**Zusammenfassung:** Dieser Artikel untersucht, auf welche Weise Personen, die im Bereich des Asyl- und Aufenthaltsrechts tätig sind, ethnologisches Wissen anwenden und welche Rolle Ethnolog\*innen in diesem Tätigkeitsfeld einnehmen können. Es wird auf drei Einsatzbereiche eingegangen: 1. Herkunftslandinformationen, 2. Sachverständigengutachten und 3. Fortbildungen und Schulungsmaterialien. In den ersten beiden Bereichen wird länderspezifische kulturelle Expertise zur Sachverhaltsaufklärung eingesetzt. Der dritte Bereich zielt darauf ab, die Verständigung zwischen Akteur\*innen des Asylverfahrens und Asylsuchenden zu erleichtern. Hier kann – so das zentrale Argument des Artikels – die Verbindung von kulturellem Fachwissen mit ethnologischen Methoden der Wissensgenerierung einen entscheidenden Beitrag zur besseren Verständigung zwischen den am Asylverfahren Beteiligten leisten. Im Artikel beziehe ich mich auf Erkenntnisse aus meiner Promotionsforschung zum Asylklageverfahren in Deutschland sowie auf meine professionellen und ehrenamtlichen Tätigkeiten in der Asylverfahrensberatung.

**Stichworte:** Asylverfahren, Angewandte Ethnologie, Kulturelles Fachwissen, Ethnologische Methoden

**Abstract:** This article explores how actors engaged in asylum and residence law apply anthropological knowledge and the role anthropologists can play in this field of practice. Three areas are discussed: 1. country of origin information, 2. expert evidence, and 3. training and educational materials. In the first two areas, country-specific cultural expertise is utilized for clarifying facts. The third area aims to facilitate communication between actors working in the asylum process and asylum seekers. The central argument of the article is that the integration of cultural expertise with anthropological methods of knowledge production can significantly contribute to better communication among those involved in the asylum process. The article draws on insights from my doctoral research on asylum litigation procedures in Germany, as well as my professional and volunteer activities in asylum legal counseling.

**Keywords:** asylum procedure, applied anthropology, cultural expertise, anthropological methods

---

\*Ein besonderer Dank gilt Dr. Nora Braun, PD Dr. Sophie Roche, Prof. Dr. Michael Schönhuth und dem UnKUT-Netzwerk der Universität Tübingen für ihr wertvolles Feedback zu diesem Beitrag.

## Einleitung

Um in Deutschland einen Asylstatus zu erhalten, müssen Asylbewerber\*innen bei der Anhörung im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Entscheider\*innen davon überzeugen, dass bei ihnen Gründe vorliegen, die einer Abschiebung entgegenstehen. Bei einem abgelehnten Asylantrag oder wenn ein anderer<sup>1</sup> Schutzstatus angestrebt wird, als gewährt wurde, kann gegen den Bescheid des Bundesamtes geklagt werden. Dieses Klageverfahren ist Thema meiner Promotionsforschung, aus der Erkenntnisse in diesen Beitrag mit einfließen.<sup>2</sup>

Die Idee für mein Forschungsprojekt entstand im Zuge meiner professionellen und ehrenamtlichen Tätigkeiten in der Asylverfahrensberatung, die im November 2016 durch eine Anfrage der Refugee Law Clinic (RLC) in Tübingen ihren Anfang nahmen. Die RLC bildet Studierende in der Asylverfahrensberatung aus. Damals wurden meine Kollegin Nora Braun und ich von dem Koordinator der RLC im Rahmen eines fächerübergreifenden Drittmittelprojektes<sup>3</sup> eingeladen, für das Ausbildungsprogramm einen „ethnologischen Workshop“ zu konzipieren und durchzuführen. Um Inhalte für den Workshop zu entwickeln, begann ich im April 2017 einmal wöchentlich für ca. zwei Stunden bei Beratungssitzungen der RLC zu hospitieren. Neben der Entwicklung des Workshops, der seither regelmäßig einmal im Jahr von uns angeboten wird und inzwischen auch für andere Zielgruppen weiterentwickelt wurde, begann ich schrittweise, auch aktiv bei Beratungen mitzuwirken. Aus der Hospitation heraus ergab sich so schließlich ein Ehrenamt, das ich bis März 2020 ausübte.

Ein Thema, das in meiner Forschung, in den Workshops und in der ehrenamtlichen Tätigkeit immer wieder auftauchte, waren Verständigungsschwierigkeiten der am Asylverfahren beteiligten Akteur\*innen. Diese entstehen nicht nur auf sprachlicher Kommunikationsebene, sondern auch durch die Schwierigkeit, sich in die Lebensrealitäten und Handlungslogiken der jeweils anderen am Verfahren Beteiligten hineinzusetzen bzw. diese angemessen zu kontextualisieren. So kann es für Asylantragsteller\*innen schwierig sein, die komplexen Verfahrensabläufe und Anforderungen des Asylverfahrens zu verstehen. Gleichzeitig erfordern manche ihrer Schilderungen, die in den Heimatregionen Sinn ergeben, zusätzliche Erläuterungen und Kontextualisierung, damit sie beim BAMF,

---

<sup>1</sup>Es existieren vier verschiedene Schutzformen in Deutschland, die jeweils mit unterschiedlichen Rechten verbunden sind: 1. Flüchtlingsschutz nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 (§ 3 I AsylG), 2. Asyl nach Artikel 16a I des deutschen Grundgesetzes, 3. Subsidiärer Schutz (§ 4 I AsylG) und 4. Zielstaatenbezogene Abschiebungsverbote (§ 60 V + VII AufenthG). Ersterer bringt im Vergleich zu den anderen Schutzformen die meisten Rechte mit sich (z.B. hinsichtlich der Aufenthaltsdauer und der Familienzusammenführung).

<sup>2</sup>In meiner Dissertation geht es um die Glaubhaftigkeitsbeurteilung in Asylklageverfahren in Deutschland. Ich verfolge dabei unter anderem das Ziel, verschiedene Perspektiven der am Klageverfahren und an der Gerichtsverhandlung beteiligten Akteur\*innen zusammenzuführen.

<sup>3</sup>Das Projekt hieß „Angewandte Ethnologie und Service Learning“ und fand im Rahmen des fächerübergreifenden Projektes „Wissenschaft lernen und lehren“ (WILLE) statt. Die Projektleitung hatte Prof. Dr. Sabine Klocke-Daffa aus der Abteilung Ethnologie in Tübingen.

vor Gericht und auch von den beauftragten Rechtsvertreter\*innen und ehrenamtlichen Asylverfahrensberater\*innen verstanden werden (vgl. hierzu auch Rienzner 2021: 170).

Ein Defizit an notwendigem Hintergrundwissen kann zu Missverständnissen führen, die für die Asylantragstellenden schwerwiegende Folgen haben, wenn ihnen die Entscheidungsinstanzen aufgrund dieser Missverständnisse ihre Fluchtumstände und -gründe nicht glauben.<sup>4</sup> Solche Missverständnisse, die mir während meiner Forschung und praktischen Arbeit begegneten, beinhalteten z.B. vermeintliche Widersprüche in den Angaben der Asylsuchenden aufgrund von ungenauen oder sich widersprechenden Zeitangaben oder von missverstandenen Verwandtschaftsbezeichnungen. Ferner konnte es durch die Dolmetscher\*innen zu einer fehlerhaften Übersetzung von Begriffen mit mehreren Bedeutungen oder von Begriffen kommen, die sie entweder nicht kannten oder deren Kontext ihnen nicht vertraut war. Letzteres begegnete mir z.B. in Fällen, in denen Dolmetscher\*innen kein tiefgehendes Verständnis vom Christentum hatten und für Asylantragstellende dolmetschten, die vom Islam zum Christentum konvertiert waren und aufgrund der Konversion im Heimatland Verfolgung fürchteten.

Weiterhin ergaben sich Verständigungshürden, wenn geschilderte Erlebnisse oder Handlungen den Entscheidungsinstanzen aufgrund mangelnden Hintergrundwissens über die Lebensumstände in den Herkunftsländern unplausibel oder gar unmöglich erschienen (vgl. auch Scheffer 2003: 438) oder wenn sich Asylsuchende (z.B. aufgrund von mangelndem Vertrauen in die Dolmetschenden) nicht ausreichend öffneten, um ihre Erlebnisse in dem für die Asylprüfung erforderlichen Maße zu schildern (vgl. dazu auch Kälin 1986: 232-233).<sup>5</sup>

Unter den Jurist\*innen, ehrenamtlichen Asylverfahrensberater\*innen, Dolmetscher\*innen und auch unter manchen Asylsuchenden, waren solche Kommunikationshürden durchaus bekannt und wurden in Interviews und Gesprächen kritisch reflektiert.

Im Bestreben, sich Hintergrundwissen über die Lebensrealitäten der Schutzsuchenden anzueignen, griffen Richter\*innen, Rechtsvertreter\*innen und wir Ehrenamtlichen im Zuge der Verfahren immer wieder auf ethnologisches Wissen<sup>6</sup> über die jeweiligen Herkunftsländer zurück. Im Zuge meiner Promotionsforschung und Tätigkeiten in der Asylverfahrensberatung wurde allerdings auch deutlich, dass für die Kommunikation im

---

<sup>4</sup>Zu den Bereichen, in denen im Asylverfahren Missverständnisse auftauchen können, siehe auch Rienzner (2021: 174) oder Kälin (1986), der basierend auf seiner Arbeitserfahrung als Rechtsanwalt im schweizerischen Asylverfahren folgende Bereiche unterscheidet: 1. die Ausdrucksweise der Antragstellenden, 2. die Dolmetschertätigkeit, 3. die kulturelle Relativität von Begriffen und Konzepten, 4. unterschiedliche Zeitwahrnehmungen und 5. die kulturelle Relativität der Begriffe „Lüge“ und „Wahrheit“ (Kälin 1986: 231 ff.).

<sup>5</sup>Bei den Klageverfahren, die ich mitverfolgte, konnten im Vorfeld (in der Regel beim BAMF) entstandene Missverständnisse in diesen Bereichen während der gerichtlichen Verhandlung immer wieder auch aufgeklärt werden.

<sup>6</sup>Ethnologie und ethnologisches Wissen werden im Tätigkeitsfeld des Asyl- und Aufenthaltsrechts in der Regel mit Kultur- und Regionalexpertise in Verbindung gebracht. Weniger bekannt sind hingegen die Methoden der Ethnologie, deren Potenziale in diesem Beitrag für dieses Anwendungsfeld diskutiert werden.

Asylverfahren nicht nur länderspezifisches Fachwissen von großer Bedeutung sein kann, sondern die Verständigung immer wieder auch „im Sinne ethnographischen Arbeitens [...] ein genaues Hinschauen“ (Braun 2019: 653), eine Öffnung für neue Denkräume und einen Perspektivwechsel erfordert.<sup>7</sup> Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Anwendungsgebiete fragt der Beitrag, auf welche Weise Akteur\*innen, die im Bereich des Asyl- und Aufenthaltsrechts tätig sind, bei ihrer Arbeit ethnologisches Wissen anwenden, welche Rollen Ethnolog\*innen in diesem Tätigkeitsfeld einnehmen und welche Herausforderungen und Potenziale damit einhergehen können.

## Was ist ethnologisches Wissen?

Im Rahmen von Rechtsanwendungen wird unter ethnologischem Wissen im allgemeinen kulturelles Fachwissen verstanden, ein Wissen, welches in Gerichtsverfahren in Westeuropa und Nordamerika seit langer Zeit im Kontext von Sachverständigengutachten Anwendung findet. Als erste Abhandlung, die sich mit dem Einsatz von solchen Sachverständigengutachten im Gericht befasst, nennt der britische Ethnologe John Campbell<sup>8</sup> einen Text des US-amerikanischen Psychologen Kenneth Bancroft Clark (Campbell 2020: 2). Clark schrieb im Jahr 1953 über die Arbeit von Ethnolog\*innen und Psychiater\*innen, die ab 1945 an Zivilprozessen gegen Rassentrennung in Bildungseinrichtungen in den USA beteiligt waren. Die Sachverständigen sagten u.a. aus, dass die „Klassifizierung nach Rassen“ („racial classification“) mit Blick auf Bildung willkürlich und irrelevant sei und zudem nachteilige Auswirkungen auf die Persönlichkeit von Schulkindern habe, gegenseitige Feindseligkeit und Misstrauen stärke und somit Ausbrüche rassistischer Gewalt fördere (Clark 1953: 7). Dies trug dazu bei, dass es 1954 in den USA zur Aufhebung der Gesetze zur Rassentrennung an Universitäten und öffentlichen Schulen kam.

Neben der Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse in diesen Gerichtsverfahren wies Clark in seinem Artikel auch darauf hin, dass Wissenschaftler\*innen in der Rolle als Sachverständige eine zusätzliche Verantwortung tragen, da ihre Erkenntnisse direkte Auswirkungen auf Menschen haben. Diese Verantwortung verlange ein Höchstmaß an wissenschaftlicher Sorgfalt und vonseiten der jeweiligen Berufsfachverbände auch die Entwicklung ethischer Mindeststandards (Clark 1953: 9-10). Dies gelte umso mehr, als die Streitfälle zur Rassentrennung an Universitäten und öffentlichen Schulen nur als Anfang dieser Art von sozialwissenschaftlich-juristischer Zusammenarbeit angesehen werden könnten (ebd.: 9). Clarks Prognose sollte sich bewahrheiten. Sozial- und Kulturwissenschaftler\*innen wurden seither in unterschiedlich gelagerten Gerichtsverhandlungen als Sachverständige herangezogen, darunter in Asylverfahren, vor allem in England und den USA (vgl. Campbell 2020: 3), aber auch in verschiedenen EU-Ländern, darunter in Deutschland (vgl. Mitsch 2020: 121; Vettters & Foblets 2016: 282-283).

<sup>7</sup>Zu ethnologischen Zugängen wie dem Perspektivenwechsel siehe auch Schneeweiß in diesem Band.

<sup>8</sup>Campbell ist neben seinen wissenschaftlichen Tätigkeiten seit über zwanzig Jahren als Sachverständiger bei britischen Gerichtsverfahren tätig (Holden 2022: 8).



Trotz dieser langen Tradition sozialwissenschaftlich-juristischer Zusammenarbeit gab es in den Sozial- und Kulturwissenschaften lange Zeit kein einheitliches Verständnis, was unter kulturellem Fachwissen oder kultureller Expertise subsumiert werden kann. Dieser Frage widmete sich die Anthropologin Livia Holden, deren erste Definition (Holden 2011: 2) in den letzten Jahren im Rahmen des von der EU geförderten interdisziplinären Projektes EURO-EXPERT<sup>9</sup> weiterentwickelt worden ist. Dort wird „kulturelle Expertise“ („cultural expertise“) als Konzept in den Sozialwissenschaften definiert, „welches das spezielle Wissen bezeichnet, das von Rechts- und Kulturexpert\*innen eingesetzt wird, um Entscheidungsinstanzen bei der Konfliktlösung und Feststellung von Rechten mit Informationen zu den sozio-rechtlichen Hintergründen von Sachverhalten und den beteiligten Personen zu unterstützen“ (EURO-EXPERT 2022, Übers. d. Verf.).<sup>10</sup>

Holdens Definition trifft auch auf einen Großteil des ethnologischen Wissens zu, das im Asyl- und Aufenthaltsrecht in Deutschland zur Anwendung kommt, sie umfasst aber nicht alle Dimensionen. Wie im folgenden Abschnitt näher erläutert wird, kann kulturelles Fachwissen auch im Zuge der Kommunikation im Verfahren Anwendung finden – beispielsweise bei der Verständigung zwischen Richter\*innen und Kläger\*innen (vgl. Vettters & Foblets 2016: 276).<sup>11</sup> Darüber hinaus können neben kultureller Expertise über die Herkunftsregionen der Asylsuchenden auch fachspezifische Methoden der Wissensgenerierung die Verständigung zwischen den am Asylverfahren beteiligten Akteur\*innen erleichtern. Diese ethnologischen Kompetenzen, die über landeskundliche Expertise hinausgehen, haben zugleich das Potenzial, der Gefahr der Essentialisierung, die mit der Vermittlung von Kulturwissen in außeruniversitären Kontexten stets einhergeht, entgegenzuwirken (vgl. Sökefeld 2019).

## Kulturelle Expertise und ethnologische Methoden der Wissensgenerierung im Praxisfeld Asyl- und Aufenthaltsrecht

Die Tendenz zur Essentialisierung bei der Indienststellung kultureller Expertise für die Anwendung in außerakademischen Anwendungsfeldern ist in der Ethnologie vielfach aufgezeigt und auch in Bezug auf Gerichtsverfahren ausführlich diskutiert worden (vgl. Good 2008, 2009; Hoehne 2016; Vettters & Foblets 2016). Ethnolog\*innen warnen in diesem Zusammenhang vor der Vereinfachung und Übergeneralisierung kultureller Merkmale bei der Interpretation menschlichen Handelns. Eine solche Essentialisierung birgt immer die Gefahr, zu falschen Annahmen über das Verhalten von Individuen aufgrund

<sup>9</sup>An diesem Projekt ist auch der bereits zitierte Prof. Dr. John Campbell beteiligt (EURO-EXPERT 2022).

<sup>10</sup>Die Definition umfasst gerichtliche und außergerichtliche Kontexte (Holden 2022: 7).

<sup>11</sup>Vettters und Foblets (2016) unterscheiden drei Dimensionen hinsichtlich dessen, was Richter\*innen im Rahmen von Gerichtsverhandlungen als ‚fremde‘ Kultur wahrnehmen: „Kultur als Kommunikation“, „Kultur als Kontext“ und „Kultur als Normen“ (ebd.: 276). Die ersten beiden Dimensionen werden auch in diesem Artikel behandelt. Die dritte Dimension, „Kultur als Normen“, spielt insbesondere in Strafverfahren eine Rolle und wird hier im Kontext des Asylverfahrens nicht näher erläutert.

ihrer kulturellen Zugehörigkeit zu gelangen. Kulturelle Expertise kann zwar mögliche soziokulturelle Hintergründe für menschliches Verhalten nachvollziehbar machen und für Menschen, die nicht über dieses Hintergrundwissen verfügen, übersetzen, aber erklären – im Sinne einer Art kulturellen Handlungszwangs – kann sie es nicht.

Ethnologische Erhebungsmethoden zielen darauf ab, Wissen über ein bisher ‚fremdes‘ Feld zu entwickeln, ohne dem beschriebenen kulturellen Essentialismus zu verfallen. Neben ethnographischen Forschungsmethoden ist hierfür auch Wissen darüber, wie Kultur sozial ausgehandelt und geschaffen wird, zentral. So argumentiert der Ethnologe Martin Sökefeld, dass erst mit diesem – von ihm so bezeichneten – „Metawissen“ das Kulturwissen reflektiert und auf seine Gültigkeit geprüft und eingeordnet werden kann (Sökefeld 2009: 29; Sökefeld 2019:121). Bei der Betrachtung und Reflexion gesellschaftlicher Kulturproduktion richtet sich der Blick dabei nicht nur auf „andere Kulturen“, sondern auch auf „das Eigene“, auf die Schaffung von „Differenz“, „Alterität und Fremdheit“ (Sökefeld 2009: 28-29) oder auch „das Verhältnis von Kultur und Macht“ (Sökefeld 2019: 121). Für die akademisch-ethnologische Wissensproduktion und -vermittlung sind diese fachspezifischen Herangehensweisen zur Erkenntnisgewinnung unverzichtbar. Im Praxisfeld des Asyl- und Aufenthaltsrechts kommen sie allerdings bisher nur selten zum Tragen. Tiefere Einblicke in die Art und Weise, wie kulturelle Expertise und ethnologische Methoden der Wissensgenerierung im Zuge eines Asylklageverfahrens in Deutschland gegenwärtig wirksam werden, sollen im Folgenden anhand von drei Einsatzfeldern gegeben werden.

## Herkunftslandinformationen

Das prominenteste Beispiel für ethnologische Expertise, auf die in Asylklageverfahren – meist über Sekundärquellen – zurückgegriffen wird, betrifft die sogenannten Herkunftslandinformationen,<sup>12</sup> also Wissen zur sozio-politischen Lage und den Lebensbedingungen in den Ländern und Regionen der Welt, aus denen die in Deutschland eintreffenden Menschen kommen. Diese Informationen werden von den Gerichten auf sogenannten Erkenntnismittellisten zusammengetragen und sind Bestandteil jeder Asylverhandlung. Herkunftslandinformationen, die im Kontext meiner Forschung und ehrenamtlichen Tätigkeit von Ehrenamtlichen, Rechtsvertreter\*innen und Richter\*innen im Verfahren herangezogen wurden, waren beispielsweise vom Auswärtigen Amt (AA), dem UN-Flüchtlingskommissariat (UNHCR), dem Europäischen Unterstützungsbüro für Asylfragen (EASO)<sup>13</sup> oder von Nichtregierungsorganisationen wie Amnesty International (ai),

<sup>12</sup>Auch wenn nicht immer direkt ersichtlich, arbeiten an der Erstellung solcher Herkunftslandinformationen immer wieder auch Ethnolog\*innen mit. Für weitere Informationen siehe beispielsweise für Deutschland Mitsch 2020 und für den englischsprachigen Raum Good 2008.

<sup>13</sup>Die Behörde ist besser bekannt unter der englischen Bezeichnung „European Asylum Support Office“ (EASO) und wurde im Januar 2022 umbenannt in „European Union Agency for Asylum“ (EUAA).

dem Austrian Centre for Country of Origin and Asylum Research and Documentation (ACCORD) oder der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (SFH).<sup>14</sup>

Anfang 2019 wurde beim Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg (VGH Mannheim) mit der sogenannten „Asyldokumentation“ zudem eine neue Institution geschaffen, die von der Ethnologin und Konfliktforscherin Sophie Roche geleitet wird. Die Asyldokumentation hat zur Aufgabe, Richter\*innen bei ihrer Arbeit zu unterstützen, indem für die jeweiligen Herkunftsländer von Asylsuchenden Erkenntnismittellisten geführt und regelmäßig aktualisiert werden (Roche 2020: 78). Die Erkenntnismittel enthalten neben allgemeinen Lageberichten z.B. Berichte zur Sicherheits- und Menschenrechtslage, zur geschlechtsspezifischen Verfolgung und zu Rückkehrfragen.<sup>15</sup> Zusätzlich führt die Asyldokumentation auf richterliche Anfrage Recherchen zu verfahrensrelevanten Fragestellungen durch und stellt Kontakte zu Gutachter\*innen her (ebd.).

## Sachverständigengutachten

Ethnologische Expertise findet im Zuge von Sachverständigengutachten auch direkt Eingang in Asylverfahren. Diese Gutachten können von den Gerichten im Zuge eines spezifischen Gerichtsfalls schriftlich im Vorfeld oder auch mündlich in einer Verhandlung eingeholt werden.<sup>16</sup> So holte der VGH Mannheim beispielsweise 2018 in einem Berufungsverfahren ein mündliches Sachverständigengutachten der Ethnologin Friederike Stahlmann ein und machte zusätzlich ein schriftliches Gutachten zum Gegenstand der mündlichen Verhandlung, welches Stahlmann zuvor im Rahmen eines erstinstanzlichen Verfahrens erstellt hatte.<sup>17</sup>

Gegenstand des Berufungsverfahrens war das Schutzbegehren eines afghanischen Staatsbürgers.<sup>18</sup> In der mündlichen Verhandlung wurden neben der Anhörung seiner Fluchtgründe<sup>19</sup> durch Stahlmanns Sachverständigengutachten Nachweise zu den „Existenzbedingungen“ erhoben, die den Kläger bei einer Abschiebung nach Afghanistan erwarten würden.<sup>20</sup>

<sup>14</sup>Wie Bühns treffend formuliert, handelt es sich bei den „Erkenntnismitteln [...] um ein ‚Konglomerat‘ von vor allem Sachverständigengutachten, amtlichen Auskünften, Lageberichten, Berichten von NGOs oder [...] Zeitungsartikeln“ (Bühns 2018: 425).

<sup>15</sup>Für weitere Informationen siehe: VGH Mannheim (2023). *Bibliothek und Asyldokumentation*. <https://verwaltungsgerichtshof-baden-wuerttemberg.justiz-bw.de/pb/,Lde/Startseite/Service/Erkenntnismittellisten> [02.11.2023].

<sup>16</sup>Auch die Prozessparteien können Sachverständige hinzuziehen, sofern diese von den Richter\*innen zugelassen werden (Vetters & Foblets 2016: 282).

<sup>17</sup>VGH Mannheim (2018). *Urt. v. 23.10.2018 – A 11 S 316/17*, BeckRS 2018, 27989 Rn 17-18, beck-online.

<sup>18</sup>Ebd. Rn. 1.

<sup>19</sup>Ebd. Rn. 16.

<sup>20</sup>Im Speziellen ging es um die Klärung der Frage nach den „Existenzbedingungen alleinstehender, gesunder, arbeitsfähiger junger afghanischer Männer, die nach einer erfolglosen Asylantragstellung und längerem Aufenthalt in Westeuropa nach Afghanistan abgeschoben werden und in Kabul nicht über ein familiäres oder sonstiges soziales Netzwerk verfügen“ (ebd. Rn. 17).

Neben der Darstellung ihrer Ergebnisse machte Stahlmann in ihrem schriftlichen Gutachten auch eine für die Frage nach der Anwendbarkeit ethnologischen Wissens in diesem Praxisfeld bemerkenswerte Einschränkung: Sie wies darauf hin, dass sich aus den Fragen des Gerichts notwendigerweise ein Fokus auf die Schilderung einzelner Aspekte der Lebensumstände in Afghanistan ergebe, und sie keinen Anspruch darauf erhebe, „der immensen politischen, rechtlichen, sozialen und ökonomischen Vielfalt afghanischer Lebensumstände im Detail gerecht zu werden“ (Stahlmann 2018: 8).<sup>21</sup>

Wie Stahlmann haben auch andere Ethnolog\*innen immer wieder auf Grenzen ihrer Fachexpertise hingewiesen (vgl. Campbell 2020; Good 2008, 2009; Hoehne 2016). So schreibt der in der Ethnologie viel zitierte britische Ethnologe und Sachverständige Antony Good, dass ethnologische Sachverständigengutachten zwar dabei helfen können, die Geschichten der Asylantragsteller\*innen in ihre kulturellen, sozioökonomischen und historischen Kontexte einzuordnen (Good 2009: 15), in britischen Gerichten würde jedoch Kultur oftmals als „objektives Beweismittel“ behandelt (Good 2008: 47). Es herrsche hier ein anderes Kulturverständnis als das der Ethnolog\*innen vor, was die Gefahr mit sich bringe, dass durch die Vermittlung von Kultur essentialistische Repräsentationen reproduziert würden (vgl. Good 2008: 56, 57).

Good greift damit für das Feld asylrechtlicher Verfahren das weiter oben skizzierte grundsätzliche Dilemma auf, das entsteht, wenn ethnologisches Hintergrundwissen in Expertenkonstellationen als quasi objektivierbares Kulturwissen missverstanden und zur Entscheidungsfindung in interkulturellen Praxiskontexten herangezogen wird.

Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, wie die Vermittlung kultureller Expertise in Kombination mit der Vermittlung ethnologischer Methoden der Wissensgenerierung dazu beitragen kann, dieser Gefahr der Essentialisierung bei der Vermittlung von Kulturwissen entgegenzuwirken.

## Fortbildungen und Schulungsmaterialien

Die Vermittlung von kulturellem Wissen *und* ethnologischen Methoden der Wissensgenerierung kann durch Fortbildungen und Schulungsmaterialien erfolgen. Diese können sich beispielsweise an Entscheider\*innen, Richter\*innen<sup>22</sup> oder ehrenamtliche Asylverfahrensberater\*innen richten. Hierbei werden unter anderem die möglichen Kommunikationshürden im Asylverfahren in den Blick genommen, mit dem Ziel, kulturelles Wissen so

---

<sup>21</sup>Trotz Stahlmanns Ergebnis, dass spezifische Risiken für Rückkehrer bestehen, die auch körperliche Misshandlungen beinhalten können (ebd. Rn. 223), blieb die Berufung letztlich ohne Erfolg (ebd. Rn. 23). Das Gericht argumentierte unter anderem, dass Stahlmanns Ergebnisse nicht den Schluss zuließen, „dass derart schwerwiegende Folgen jeden Rückkehrer oder auch nur eine weit überwiegende Zahl an Rückkehrern treffen werden“ (ebd. Rn. 224).

<sup>22</sup>Baden-Württemberg hat beispielsweise für seine Asylrichter\*innen in den letzten Jahren regelmäßig Fortbildungen angeboten, in denen – unter Hinzunahme ethnologischer Beispiele aus der bereits genannten Asyldokumentation – unter anderem auch Methoden der Kommunikation gelehrt wurden.

aufzubereiten und zu vermitteln, dass die Verständigung mit den Asylantragstellenden besser gelingt.

Zum Thema Verständigung im Asylverfahren gibt es bereits einige praxisnahe Quellen, wie von EASO (2018), UNHCR (2013) oder dem Hungarian Helsinki Committee (2013, 2015). Diese Quellen sensibilisieren unter anderem für soziokulturell bedingte unterschiedliche Formen des Erzählens und argumentieren unter Hinzunahme ethnographischer Beispiele, dass die Detailliertheit, mit der Menschen über persönliche Erlebnisse berichten, nicht nur individuelle Gründe haben, sondern je nach Herkunftskontext auch kulturellen Regeln und Gewohnheiten folgen kann (vgl. EASO 2018: 196-197; Hungarian Helsinki Committee 2013: 76, 116 ff.).

In den Workshops, die Nora Braun und ich für die RLC Tübingen entwickelt haben, wird auf eine Kombination von kulturellem Wissen und ethnologischen Methoden der Wissensgenerierung rekurriert. Ziel ist es dabei, einen Perspektivwechsel anzuregen, der es ermöglicht, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, Vorannahmen aufzudecken und neue Denkräume zu öffnen. Zudem werden ethnographische Methoden an die Hand gegeben, die darauf abzielen, die Kommunikation und Verständigung mit dem Gegenüber zu erleichtern. Wir versuchen dabei „deutlich zu machen, dass es keine ‚Rezepte‘ für den Umgang mit ‚anderen Kulturen‘ gibt, sondern dass jeder Fall – ganz im Sinne ethnographischen Arbeitens – ein genaues Hinschauen erfordert“ (Braun 2019: 653).

Wie eingangs erwähnt, wurde das Workshop-Konzept unter anderem auf der Grundlage der Hospitation bei Asylverfahrensberatungen entwickelt. Hinzu kamen Nora Brauns Forschungsarbeiten zu den Themen Konflikt- und Krisenbewältigung, Flucht, Migration, Gewalt und humanitäre Hilfe,<sup>23</sup> ihre Erfahrung in der interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit<sup>24</sup> sowie unsere gemeinsame Lehrerfahrung im Bereich Forschenden Lernens und des Service-Learning.<sup>25</sup>

Die Workshops lassen sich in drei Schritte gliedern:

Im ersten Schritt wird eine ethnologische Sicht auf das Asylverfahren eingenommen. Der damit angestrebte Perspektivwechsel beinhaltet zweierlei: zum einen den Versuch, sich in die Perspektiven der anderen am Asylverfahren Beteiligten hineinzusetzen; zum anderen die eigenen Normen und Praktiken so zu betrachten, als ob sie einem fremd wären. Durch diese „Verfremdung des Eigenen“ soll eine kritische Reflexion und ein

<sup>23</sup>Im Januar 2018 fand der Workshop zum ersten Mal statt und wurde seitdem insgesamt elfmal (in abgewandelter Form auch für andere Zielgruppen) angeboten (Stand November 2023).

<sup>24</sup>Die Bildungsarbeit fand unter anderem im Rahmen von *Kulturwärts* statt, einem Zusammenschluss Tübinger Ethnologie-Absolvent\*innen, die ethnologische Workshops für Sozialarbeiter\*innen im Bereich der Jugendhilfe für minderjährige Geflüchtete durchgeführt haben.

<sup>25</sup>In Lehr-/Lernformaten, die Forschendes Lernen und Service Learning verbinden, entwickeln Studierende (z.B. im Rahmen von Seminaren) in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Partnern Forschungsprojekte, die an gesellschaftliche Bedarfe anknüpfen. Damit erbringen die Studierenden einen „Service“, von dem die zivilgesellschaftlichen Partner profitieren und „durch deren Arbeit wiederum Gesellschaft profitiert. Es findet also eine Verbindung von hochschulischem theoriebasiertem Lernen [...] mit sozialem Engagement statt“ (Müller-Naevecke & Naevecke 2018: 125).

tieferes Verständnis erreicht und die soziokulturelle Bedingtheit des eigenen Denkens und Handelns sowie des rechtlichen Rahmens, in dem die Beratungen stattfinden, sichtbar werden.

In einem zweiten Schritt wird die ehrenamtliche Asylverfahrensberatung auf individueller Interaktionsebene in den Blick genommen und damit auch mögliche Spannungsfelder in der Interaktion zwischen den Ratsuchenden und den Beratenden. Dabei soll ein Bewusstsein für die konkreten Rahmenbedingungen der Beratung und die Rollen der verschiedenen beteiligten Akteur\*innen (z.B. auch der Dolmetscher\*innen) entwickelt, sowie Verflechtungen und Machtverhältnisse – auch zwischen den Ratsuchenden und den Beratenden – aufgespürt werden. Auf diese Weise sollen mögliche Kommunikations- und Verständigungshürden erkannt werden. Parallel dazu werden verschiedene konkrete Hilfestellungen für die Praxis vermittelt, wie z.B. ethnographische Interview- und Gesprächsmethoden. Diese kommen in ethnologischen Forschungen immer dann zum Einsatz, wenn die Forscher\*innen (biographische) Erlebnisse, Erfahrungen und Handlungsbeweggründe aus der Perspektive der Betroffenen heraus verstehen möchten (vgl. Spiritova 2014: 120), und haben sich in der Beratungspraxis bereits bewährt.

In einem dritten und abschließenden Schritt werden anhand von Fallbeispielen aus dem eigenen Arbeitsalltag die Workshopinhalte auf den persönlichen Arbeitskontext der Teilnehmenden übertragen. Zentrale Erkenntnisse hierbei sind, dass für eine gelingende Kommunikation in der Asylverfahrensberatung immer wieder Übersetzungsakte nötig sind, die über die rein sprachliche Übersetzung hinausgehen. Dazu gehört auch die Einsicht, dass vollständig neutrales Dolmetschen ohne Interpretation in der Praxis nicht möglich ist und Dolmetscher\*innen somit im Kommunikationsprozess eine eigene Rolle einnehmen, die für eine gelingende Kommunikation mitgedacht und reflektiert werden sollte (vgl. auch Handl 2015: 63; Pöllabauer 2021: 52 ff.). Ferner entwickeln die Workshopteilnehmenden ein Verständnis dafür, wie Erfahrungshorizonte, Vorannahmen, Wertvorstellungen, Positionalität und Rollen(verständnisse) sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen den Verständigungsprozess beeinflussen können. Eine Erkenntnis, die in diesem letzten Teil des Workshops stets zur Sprache kommt, ist, dass manche Stolpersteine und Missverständnisse, die zunächst kulturell bedingt erscheinen, bei genauem Hinschauen ebenso gut auf individuelle Faktoren sowie auf das Zusammentreffen verschiedener persönlicher Motivationen, Erwartungen und Ziele der beteiligten Personen zurückgeführt werden können.

Dass es bei den Workshops nicht um die Vermittlung von länderspezifischem Kulturwissen im Sinne von „Rezepte[n]‘ für den Umgang mit ‚anderen Kulturen‘“ (Braun 2019: 653) geht, sondern um Perspektivwechsel und das Erlernen eines „genauen Hinschauens“, stieß bei den Rechtsberatenden von Beginn an auf große Zustimmung. Konstruktive Rückmeldungen aus den interaktiven und praxisbezogenen Elementen sowie den begleitenden Evaluationen halfen dabei, den Workshop über die Jahre hinweg kontinuierlich weiterzuentwickeln. Gleichzeitig gab es Synergieeffekte mit meiner Promotionsforschung, aus der immer wieder Ergebnisse mit einfließen. So sind die Workshops bis heute ein wandlungsoffener Raum des gemeinsamen Reflektierens und Austauschens. Inzwischen wurden

sie auch für andere Zielgruppen – wie beispielsweise ehrenamtliche Sprachmittler\*innen – modifiziert und angepasst.

## Fazit

Zu Beginn des Beitrags wurde die Frage gestellt, auf welche Weise Personen, die im Bereich des Asyl- und Aufenthaltsrechts tätig sind, ethnologisches Wissen anwenden und welche Rollen Ethnolog\*innen in diesem Tätigkeitsfeld einnehmen können. Abschließend kann festgehalten werden, dass Ethnolog\*innen Entscheidungsinstanzen unterstützen können, indem sie für die Aufklärung eines Sachverhalts „kulturelle Expertise“ im Sinne der Definition von Livia Holden und ihres Forschungsteams bereitstellen. Kulturelles Fachwissen kann darüber hinaus auch mit dem Ziel eingesetzt werden, die gegenseitige Verständigung zwischen den am Asylverfahren Beteiligten zu fördern. Dies erfolgt beispielsweise, indem in Fortbildungen oder Schulungsmaterialien dafür sensibilisiert wird, dass Erzählweisen nicht nur individuell variieren, sondern auch kulturellen Regeln und Gewohnheiten folgen können.

Neben der Vermittlung von Kulturwissen können aber auch ethnologische Erhebungsmethoden im Asylverfahren Anwendung finden und damit einen entscheidenden Beitrag zur besseren gegenseitigen Verständigung leisten. Diese Methoden haben darüber hinaus das Potenzial, den Essentialismus, der mit der Vermittlung von Kulturwissen in außerakademischen Anwendungsfeldern einhergehen kann, aufzubrechen (vgl. Sökefeld 2019: 121). Hier lassen sich auch die Workshops verorten, die Nora Braun und ich seit 2018 regelmäßig für Asylverfahrensberater\*innen anbieten.

Für die Arbeit ehrenamtlicher Asylverfahrensberater\*innen können sich ethnologische Erhebungsmethoden und Kernkompetenzen wie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur „Zwei-Wege-Übersetzung“ (Schönhuth 2018: 97) als besonders zielführend erweisen, da die Berater\*innen in ihrer Rolle als Vermittler\*innen zwischen den Asylsuchenden und den deutschen Entscheidungsinstanzen immer wieder Übersetzungsakte in beide Richtungen erbringen: Sie vermitteln den Antragstellenden Wissen über die Abläufe und Anforderungen des deutschen Asylverfahrens und unterstützen sie gleichzeitig bei der „Übersetzung“ ihrer Lebensrealitäten in das deutsche „rechtliche Wissenssystem“ (Fuchs 2017: 204).

Doch auch für andere Akteur\*innen in der asyl- und aufenthaltsrechtlichen Praxis – wie z.B. die Entscheidungsinstanzen – besteht in der Anwendung ethnologischer Methoden der Wissensgenerierung Potenzial für die Verständigung und Erkenntnisgewinnung im Asylverfahren. Es gehört zum Grundansatz ethnologischen Forschens, aus einem unvollständigen Satz von Beobachtungen, im genauen Hinschauen und im dialogischen Aushandeln mit dem Gegenüber Wissen über ein bisher ‚fremdes‘ Feld zu entwickeln

(„gültiges Entdecken des Neuen“<sup>26</sup>). In diesem Verfahren bzw. in seinen Methoden liegt das Potenzial, sich auch im außerakademischen Kontext im konkreten zwischenmenschlichen Umgang für unvertraute Denkräume zu öffnen und so Neues über die Ordnung der Welt zu erfahren (vgl. Schönhuth 2020).

## Literatur

- Braun, N. C. (2019). Zwischen Beobachtung und Teilnahme – Herausforderungen einer Angewandten Ethnologie der Flucht, des Asyls und der Integration. In: S. Klocke-Daffa (Hg.). *Angewandte Ethnologie. Perspektiven einer anwendungsorientierten Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 643-658.
- Bühns, J. M. (2018). Die Erkenntnismittel und der Asylprozess. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)*, (11-12), 424-430.
- Campbell, J. R. (2020). Interrogating the Role and Value of Cultural Expertise in Law. *Laws*, 9 (4), 29. <https://doi.org/10.3390/laws9040029> [30.10.2022]
- Clark, K. B. (1953). The Social Scientist as an Expert Witness in Civil Rights Litigation. *Social Problems*, (1), 5-10.
- EURO-EXPERT (2022). What is Cultural Expertise? *Cultural Expertise, what is it useful for?* <https://culturalexpertise.net/#what-is-cultural> [30.10.2022]
- European Asylum Support Office (EASO) (2018). *Richterliche Analyse. Beweiswürdigung und Glaubhaftigkeitsprüfung im Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Asylsystems*. Luxemburg.
- Fuchs, J. (2017). Die Entstehung rechtlicher Fallgeschichten in einem Übersetzungsprozess. Die Rechtsvertretung asylsuchender Personen in einem schweizerischen Hilfswerk. In: C. Lahusen & S. Schneider (Hg.). *Asyl verwalten. Zur bürokratischen Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problems*. Bielefeld: Transcript Verlag, 195-221.
- Good, A. (2008). Cultural Evidence in Courts of Law. *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.), 47-60.
- Good, A. (2009). The Taking and Making of Asylum Claims: Credibility Assessment in the British Asylum Courts. *Keynote Lecture, Seeking Refuge: Caught Between Bureaucracy, Lawyers, and Public Indifference*, ESRC-Funded Conference. School of Oriental & African Studies. London. [https://www.sps.ed.ac.uk/\\_\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0014/31154/GoodSOAS.pdf](https://www.sps.ed.ac.uk/___data/assets/pdf_file/0014/31154/GoodSOAS.pdf) [05.05.2020]
- Handl, S. (2015). Ethnologie und das Berufsfeld „Rechtsberatung im Asylwesen“ in Österreich. *Ethnoscripts*, 17 (2), 47-69.

<sup>26</sup>Zur Abduktion als Verfahren zur „gültigen Entdeckung des Neuen“ in der qualitativen Sozialforschung vgl. Reichertz 1999 und Schönhuth 2020: 4 ff.



- Hoehne, M. V. (2016). The Strategic Use of Epistemological Positions in a Power-Laden Arena: Anthropological Expertise in Asylum Cases in the UK. *International Journal of Law in Context*, 12 (3), 253-271.
- Holden, L. (Hg.) (2011). *Cultural Expertise and Litigation. Patterns, Conflicts, Narratives*. Oxford: Routledge.
- Holden, L. (2022). *Cultural Expertise and the Legal Professions: Introduction*. *NAVEIÑ REET: Nordic Journal of Law and Social Research*, (11). <https://tidsskrift.dk/nmjlsr/article/view/131999> [23.06.2022]
- Hungarian Helsinki Committee (2013). *Credibility Assessment in Asylum Procedures - A Multidisciplinary Training Manual – Volume 1*. <https://www.refworld.org/docid/5253bd9a4.html> [15.01.2022]
- Hungarian Helsinki Committee (2015). *Credibility Assessment in Asylum Procedures - A Multidisciplinary Training Manual – Volume 2*. <https://www.refworld.org/docid/5582addb4.html> [15.01.2022]
- Kälin, W. (1986). Troubled Communication: Cross-Cultural Misunderstandings in the Asylum-Hearings. *The International Migration Review*, 20 (2), 230-241.
- Mitsch, L. (2020). *Das Wissensproblem im Asylrecht. Zwischen materiellen Steuerungsdefiziten und Europäisierung* (Schriften zum Migrationsrecht 31). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Müller-Naevecke, C., & Naevecke, S. (2018). Forschendes Lernen und Service Learning. Das Humboldt'sche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In: N. Hericks (Hg.). *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer, 119-143.
- Pöllabauer, S. (2021 [2016]). Lernmodul 4: Die Rolle von DolmetscherInnen im Asylverfahren. In: UNHCR Österreich. *Trainingshandbuch für DolmetscherInnen im Asylverfahren*, (2. Aufl.), 52-71. [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/11/AT\\_UNHCR\\_Handbuch\\_Dolmetscherinnen\\_2021.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/11/AT_UNHCR_Handbuch_Dolmetscherinnen_2021.pdf) [02.11.2023]
- Reichertz, J. (1999). Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 24(4), 47-64. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-19536> [26.11.2023]
- Rienzner, M. (2021 [2016]). Lernmodul 10: DolmetscherInnen als ExpertInnen für mehrsprachige und transkulturelle Kommunikation. In: UNHCR Österreich. *Trainingshandbuch für DolmetscherInnen im Asylverfahren*, (2. Aufl.), 166-182. [https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/11/AT\\_UNHCR\\_Handbuch\\_Dolmetscherinnen\\_2021.pdf](https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2021/11/AT_UNHCR_Handbuch_Dolmetscherinnen_2021.pdf) [02.11.2023]
- Roche, S. (2020). Die Neue Baden-Württembergische Asyl dokumentation. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)*, (2), 78, beck-online.

- Scheffer, T. (2003). Kritik der Urteilkraft – wie die Asylprüfung Unentscheidbares in Entscheidbares überführt. In: J. Oltmer (Hg.). *Migration steuern und verwalten: Deutschland vom späten 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 423-458.
- Schönhuth, M. (2018). Ethnologie. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hg.). *Grundbegriffe der Soziologie*, (12. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 95-97. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20978-0_20) [27.11.2023]
- Schönhuth, M. (2020). Kompetenzlosigkeitskompetenz statt interkultureller Kompetenz? Ein ethnologisch inspirierter Debattenbeitrag. In: A. Moosmüller (Hg.). *Interkulturelle Kompetenz. Kritische Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann, 169-186.
- Sökefeld, M. (2009). Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation. In: G. Koch & A. Franke (Hg.). *Kulturelle Vielfalt als Gestaltungsaufgabe. Ethnologische Beiträge aus diversen Praxisfeldern*. St. Ingbert: Universitätsverlag, 23-32.
- Sökefeld, M. (2019). Praxistheorie und ethnologische Praxis – Überlegungen zu Anwendungsfeldern der Ethnologie. In: S. Klocke-Daffa (Hg.). *Angewandte Ethnologie. Perspektiven einer anwendungsorientierten Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, 99-116.
- Spiritova, M. (2014). Narrative Interviews. In: C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie*. Bern: Haupt Verlag, 117-130.
- Stahlmann, F. (2018). *Gutachten Afghanistan. Geschäftszeichen: 7 K 1757/16. WI.A.* [https://www.ecoi.net/en/file/local/1431611/90\\_1527075858\\_gutachten-afghanistan-stahlmann-28-03-2018.pdf](https://www.ecoi.net/en/file/local/1431611/90_1527075858_gutachten-afghanistan-stahlmann-28-03-2018.pdf) [30.04.2022]
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2013). *Beyond Proof, Credibility Assessment in EU Asylum Systems: Full Report*. <https://www.unhcr.org/protection/operations/51a8a08a9/full-report-beyond-proof-credibility-assessment-eu-asylum-systems.html> [03.01.2022]
- Vetters, L., & Foblets, M.-C. (2016). Culture All Around? Contextualising Anthropological Expertise in European Courtroom Settings. *International Journal of Law in Context*, 12 (3), 272-92.
- VGH Mannheim (2018). *Urt. v. 23.10.2018 – A 11 S 316/17*, BeckRS 2018, 27989 Rn 17-18, beck-online.
- VGH Mannheim (2023). *Bibliothek und Asyldokumentation*. <https://verwaltungsgerichtshof-baden-wuerttemberg.justiz-bw.de/pb/,Lde/Startseite/Service/Erkenntnismitteilen> [02.11.2023]

# Kommentar I

Sabine Klocke-Daffa

Der Bundesverband für Ethnolog\*innen e.V. greift mit diesem Band ein Thema auf, das der Ethnologie unter den Nägeln brennt. Es geht um das Gestalten unserer aktuellen und zukünftigen Lebenswelt, die zunehmend vernetzt, ökonomisch globalisiert, kulturell diversifiziert – und zugleich hochgradig verletzlich ist. Gestalten setzt einen Verstehens- und Handlungsprozess voraus und ist keine Selbstverständlichkeit, die sich „natürlich“ einstellt. Gestalten will gelernt und gelehrt, begleitet und koordiniert sein. Offenkundig ist, dass es in einer plurikulturellen Gesellschaft nicht die eine, für alle verbindliche und prägende Leit-Lebenswelt geben kann, sondern ein ganzes Spektrum an unterschiedlichen Lebensformen möglich ist. Die kulturelle Diversität unserer Gesellschaft bietet in dieser Hinsicht ein enormes Potential, ist aber auch eine immer wieder neu zu definierende Aufgabe und Herausforderung. Lebenskonzepte sind dynamisch, alters- und genderabhängig, werden angepasst, transformiert oder ganz aufgegeben. Sie sind beeinflusst von gewandelten Wertausrichtungen, sozialen Kontexten, politischen Entscheidungen und medialen Diskursen, die in rasender Geschwindigkeit unsere heutige Welt bestimmen können.

Lebenswelten konzeptionell (mit) zu gestalten wird damit zum Bestandteil von politischer Bildung und zum Bildungsauftrag für öffentliche, kirchliche und gemeinnützige Institutionen. Das erfordert Wissen, Innovationsbereitschaft, Kenntnisse und Aufmerksamkeit, aber auch Partizipation und aktives Mitmachen, keine Top-down-Initiativen, die einen irgendwie gearteten Mehrwert versprechen.

Der Titel dieser Reihe ist daher mit Bedacht gewählt und mit einem selbstgesteckten Dreifachauftrag verbunden: Erfassen, Vermitteln und Gestalten. Die Ethnologie mit ihrem holistischen Ansatz und ihrer Fähigkeit zum (selbst-)kritischen Perspektivwechsel erscheint für diese Aufgabe thematisch, methodisch und theoretisch besonders gut geeignet. Das betrifft vor allem **freiberuflich und andere nicht-akademisch tätige Ethnolog\*innen**, die in ihren Angeboten bei der Ausformulierung der Themen, Wahl der Zielgruppen und in ihren didaktisch-methodischen Herangehensweisen sehr viel freier agieren können als die akademisch verankerte Ethnologie mit ihrer Ausrichtung auf Studienpläne und Forschungsprioritäten. Möglich ist die Verbindung von Theorie und Praxis aber auch in der akademisch verorteten **Angewandten Ethnologie**, im Programm des **Service Learning** sowie in universitären **Fortbildungsangeboten** für die Praxis.

**Verena Schneeweiß** stellt in ihrem Beitrag „Stadtrundgänge als ethnologische Bildung“ ein außerschulisches bildungsethnologisches Angebot vor, das wissenschaftliche Theorie und praktische Umsetzung miteinander verbindet. Am Beispiel von zwei Projekten des

Münchner Vereins Commit e.V. wird anschaulich gezeigt, wie das „Wandeln durch die Stadt“ zu einem entdeckungsreichen, manchmal emotional aufgeladenen und kritischen Erkunden des StadtRaums werden kann. Ein solcher Rundgang mit offenen Augen für das, was sichtbar ist, was demonstrativ für die Ewigkeit in Stein gemeißelt wurde oder erst auf den zweiten Blick an versteckten Hierarchien erkennbar wird, ist keine leichte Kost für schnelles Bildungs-Fast-Food. Zielgruppen sind aktiv Teilnehmende, die selbst entdecken, erfahren und erkennen wollen – zwar unter Anleitung, aber eher als Anregung zum Nachdenken denn als Hinnahme der üblichen Info-Flut bei Stadtführungen. Es geht bei dieser Form von alternativen Rundgängen im Rahmen eines ganzheitlichen Urbanen Lernens um das Erfassen von post-/kolonialen Spuren, globalisierten Vernetzungen und historisch gewachsenen ökonomischen Privilegien. Es geht auch um das Nutzen von Fremdheitserfahrungen, Erkennen von Machtstrukturen und die Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln.

**Praktisch** sind die Rundgänge so konzipiert, dass sie

- von den Bedürfnissen der Teilnehmenden (TN) ausgehen: Sie **informieren** über den jeweiligen Stadtteil, beziehen die TN aber auch aktiv mit ein – sie sollen etwas lernen, möglichst auch etwas tun (Partizipation statt Informationskonsum),
- **irritieren** und **abstrahieren** und das Gewohnte in Frage stellen,
- ein **pädagogisches Ziel verfolgen**: Sie sollen zum Nachdenken, Umdenken und ggf. auch Handeln animieren.

Damit sind diese Rundgänge auch **theoretisch** gut fundiert:

- Sie versuchen, die Ziele des Programms **Bildung für Nachhaltige Entwicklung** (BNE) aufzugreifen,
- Sie wollen die Grundlagen des **Globalen und transformativen Lernens** (Bergmüller 2018) im Rahmen eines außerschulischen Bildungsangebotes praktisch umsetzen.

**Diskussion:** Mir erscheint dieses Konzept zur Gestaltung einer neuen Gattung von Stadtrundgängen als lohnenswertes Feld für Ethnolog\*innen – auch deshalb, weil sie einen Ansatz zur theoriebasierten Praxis bieten und damit die Ethnologie aus ihrem wissenschaftlichen Turm herauslocken. Die Einbindung in Praxisseminare würde zudem die Chance auf weitere Service-Learning-Angebote bieten (Braun 2019; Braun & Klocke-Daffa 2022).

Einige Fragen möchte ich dennoch vorbringen, die vielleicht etwas provokant erscheinen:

- 1) Entsprechen unsere Angebote (wie solche Stadtrundgänge oder ähnliche Bildungsangebote) einem tatsächlichen **Bedarf** nach einer anderen Form von Bildungsarbeit oder konstruieren wir hier aus der Perspektive engagierter Bildungs-Ethnolog\*innen **Angebote**, für die es gar keine reale **Nachfrage** gibt? Müssten wir nicht erst einmal solide Recherchen durchführen, was eigentlich gebraucht, gewünscht, gefordert ist?

- 2) Wo ist der Punkt erreicht, an dem wir unsere Zuhörenden, Akteure, Mitmachenden oder Lernenden mit solcher Art ethnologisch ausgerichteter Bildung **überfordern**?
- 3) Wenn eines der Ziele die **Befähigung zu aktivem Handeln** und zum Neu-Verhandeln bestehender Stadtstrukturen ist (z.B. durch Veränderung des öffentlichen Raums, Umbenennung von Straßen, Umnutzung von Gebäuden), dann stellt sich die Frage, wer in wessen Namen aktiv wird und ob es letztlich nicht wieder um Deutungshoheit geht (die ja eigentlich überwunden werden soll).

Hier könnten gerade im großen Bereich der Bildungsethnologie noch neue Aufgaben auf uns warten.

Die Autor\*innen **Gabriel Scheidecker, Klaus Behnam Shad, Birgitt Röttger-Rössler, Hoang Anh Nguyen, Franziska Seise, Kathrin Bauer und Giang Thierbach** greifen in ihrem Beitrag „Die soziale und kulturelle Vielfalt von Kindheit, Familie und Erziehung: Zur Entwicklung eines Fortbildungsangebots für Fachkräfte der Erziehungshilfe“ ein Desiderat der frühkindlichen Erziehungshilfe auf. Obgleich dieser Bereich, wie alle Bildungseinrichtungen in Deutschland, durch ein hohes Maß an kultureller Diversität geprägt ist, folgt die Ausbildung der Praktiker\*innen aus der Sozialen Arbeit, Kindertagesbetreuung, Sozialpädiatrie und Kinderpsychologie nach wie vor den aktuellen Erziehungs- und Fürsorgestandards westlicher Gesellschaften. Die Autor\*innen sprechen von WEIRD-Gesellschaften als Akronym für *western, educated, industrialized, rich, democratic* – interessant insofern, als das Wort „weird“ auch die Bedeutung von „eigenartig“ hat.

Eigenartig ist in der Tat, dass die den Ausbildungsprogrammen zugrundeliegenden Standards auf Daten basieren, die für nur ca. 12% der Weltbevölkerung zutreffen. Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland auch die restlichen 88% der Weltbevölkerung zumindest mit größeren oder kleineren Delegationen vertreten sind (mehr als 25% der Gesamtbevölkerung hat einen Migrationshintergrund, ausländische Mitbürger\*innen stammen aus mehr als 150 Ländern der Welt<sup>1</sup>), deren Kinder dementsprechend Kindertagesstätten und Schulen besuchen, wäre zu erwarten, dass die kulturelle Diversität in den Ausbildungs- und Studienprogrammen Berücksichtigung findet. Dem ist bis heute nicht so. Nur wenig zur Kenntnis genommen werden offenbar auch die seitens der Ethnologie in weltweiten Forschungen gewonnenen Kenntnisse über alternative Konzepte von Kindheit, Familie, Sozialisation und Erziehung. Das Maß aller Dinge bleibt das westliche Modell. Es wundert daher nicht, dass es immer wieder zu Konflikten zwischen Eltern und Erzieher\*innen über Erziehungspraktiken und -ziele kommt.

Das vom Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der FU Berlin ausgearbeitete Fortbildungsprogramm für außeruniversitäre Fachkräfte im Erziehungsbereich basiert auf den Ergebnissen eines großangelegten Forschungsprojekts, ist also hinsichtlich der wissenschaftlichen Grundlagen gut abgesichert. Zu begrüßen ist, dass die Projektmitarbeitenden ihre Forschungsergebnisse nicht allein für die Wissenschafts-Community publizieren (diese Publikationen gibt es auch), sondern zusätzlich in drei anwendungsorientierten Modulen für die Praxis aufbereiten. Diese **Übersetzungsarbeit** dürfte wesentlich dazu beitragen,

<sup>1</sup>Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes, Bevölkerung und Demographie, Datenreport 2021, [https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-1.pdf?/\\_/\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-1.pdf?/_/_blob=publicationFile)

die Zielgruppe der außeruniversitären Fachkräfte zu erreichen. Drei Module stehen für Fortbildungen und kritische Reflexion zur Verfügung:

- Das Modul **Klassische Bindungstheorie** mit der Fokussierung auf enge Mutter-Kind-Beziehungen und Betonung der sensiblen Reaktion (*sensitive responsivity*) der primären Bezugsperson auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten des Kindes. Dieses Modell wird kontrastiert mit den in vielen Teilen der Welt üblichen multiplen Fürsorgesystemen, nach denen Kinder mit wechselnden Bezugspersonen aufwachsen und keineswegs immer prioritär in ihren Bedürfnissen berücksichtigt werden.
- Das Modul **Vielfalt der Erziehungsziele und Erziehungsstile**, das unterschiedliche Erfahrungen und Zielsetzungen von Eltern und deren sozio-kulturelle Hintergründe in den Blick nimmt.
- Das Modul **Fürsorge- und Erziehungssysteme im Kontext von Migrations- und Fluchterfahrungen**, welches die spezifische Situation migrantischer Familien und die Auswirkungen transnationaler Zugehörigkeiten auf die Erziehung von Kindern thematisiert.

Bisher ist erst eins der angekündigten Module in konkrete Fortbildungsangebote eingeflossen. Es bleibt zu hoffen, dass die Angebote weiter ausgearbeitet und nachhaltig eingesetzt werden.

**Diskussion:** Die Ausarbeitung von Fortbildungsangeboten für den Bereich von Erziehung und Sozialer Arbeit seitens der Ethnologie ist nicht nur ein Desiderat, sondern dürfte auch einem großen gesellschaftlichen Bedarf entsprechen. Die Ethnologie hat hier viel zu bieten, müsste aber einige Punkte berücksichtigen:

- 1) Die Öffnung der akademischen Ethnologie hin zu außeruniversitär agierenden Praktiker\*innen im Rahmen von Fortbildungen (wie dies in anderen wissenschaftlichen Disziplinen bewährte Praxis ist, z.B. in der Medizin) könnte ein großes neues Aufgabenfeld für die Ethnologie begründen, wäre aber intern noch zu bewerben.
- 2) Forschungsbasierte Fortbildungsangebote von Ethnolog\*innen (ob freiberuflich, akademisch oder in anderen beruflichen Kontexten tätig) sind unbedingt zu begrüßen und dürften die Akzeptanz der Ethnologie als praxiskompatible Wissenschaft erhöhen. Es stellt sich die Frage, wie mit Fortbildungsangeboten zu verfahren ist, die nicht auf aktuellen Forschungen basieren.
- 3) Fortbildungen wären regelmäßig zu updaten. Hier stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit: Wie kann seitens der Universität oder anderer Institutionen ein längerfristig nutzbares Angebot gewährleistet werden, das über die Laufzeit eines einzelnen Projektes hinausgeht?

In den angebotenen Modulen geht es nicht darum, spezifisches Faktenwissen zu einzelnen Herkunftsregionen zu vermitteln, sondern die Kursteilnehmenden für die Vielfalt von Erziehungspraktiken zu sensibilisieren und die eigenen Maßstäbe kritisch zu hinterfragen und deren Relativität zu erkennen.

Diesen Ansatz verfolgt auch **Judith Riepe** in ihrem Beitrag „Ethnologisches Wissen in deutschen Asylverfahren“. Es handelt sich um ethnologische Fortbildungsangebote für Akteur\*innen im Bereich des Aufenthaltsrechts wie Entscheider\*innen aus Bundesbehörden, aus dem Justizapparat und der ehrenamtlichen Asylverfahrensberatung.

Der Einsatz von ethnologisch geschulten Fachkräften als Sachverständige in Gerichtsverfahren ist nicht neu. Fortbildungen durch Trainer\*innen aus der Ethnologie sind hingegen sicherlich ein Novum in Deutschland. Ausgangspunkt sind die in Asylverfahren immer wieder auftretenden Verständnisschwierigkeiten und Missverständnisse zwischen den Beteiligten, die nicht nur aus mangelhaften Sprachkenntnissen, sondern vor allem aus dem fehlenden Wissen über die Lebensrealitäten der Schutzsuchenden resultieren. Es hat sich gezeigt, dass das Einbringen von ethnologischem Wissen und ethnologischen Methoden nützlich sein kann und damit *allen* beteiligten Parteien potentiell hilft. Einige Punkte sind besonders bemerkenswert:

- Ein erster Ansatz ist das Aufbrechen des immer noch sehr ausgeprägten **essentialistischen Kulturbegriffs**, der leicht zu Verallgemeinerungen und falschen Zuweisungen führen kann. ‚Kultur‘ bildet zwar einen Orientierungsrahmen für menschliches Handeln, ist aber kein „Beweismittel“, sondern im Kontext der individuellen Lebensumstände zu bewerten.
- **Perspektivwechsel** und **Reflexion** eigener (Vor-)Annahmen – die Grundvoraussetzung jeder ethnologischen Arbeit – sind außerhalb der Ethnologie keine Selbstverständlichkeiten, sondern müssen erfahren und eingeübt werden, auch und vielleicht gerade in Asylverfahren.
- Für Gerichtssachverständige in Asylverfahren ist die **Verantwortung** für Menschen besonders groß und erfordert daher sorgfältig ausgearbeitete Stellungnahmen. Gerichtsverfahren können das Leben der Schutzsuchenden nachhaltig – auch negativ – beeinflussen.

In Zusammenarbeit mit Nora Braun, einer der Herausgeberinnen dieses Bandes, sind eine Reihe von Fortbildungsangeboten entstanden, die bereits vielfach erfolgreich eingesetzt wurden. Sie gliedern sich in drei Schwerpunkte:

- **Perspektivwechsel:** Das Eigene wird kritisch reflektiert, um eigene Normen und Praktiken zu hinterfragen.
- **Rollenwechsel:** Thematisiert werden die Rahmenbedingungen der Gespräche in Asylverfahren, die Positionen der Akteur\*innen und die subtilen Machtkonstellationen.
- **Übersetzungsakte:** Anhand von konkreten Fallbeispielen aus der Praxis kommen eigene Erfahrungen zur Sprache, aber auch versteckte Einflussfaktoren wie Positionalität, Wertvorstellungen, persönliche Vorannahmen und die möglicherweise gefährliche Ungenauigkeit von Dolmetschertätigkeiten.

Mehr noch als in Fortbildungen für Erziehungskräfte (s.o.) besteht auch ein Bedarf an länderspezifischen Informationen. Doch primär geht es um Sensibilisierung für andere Lebenswelten, nicht um „Rezepte für den Umgang mit anderen Kulturen“.

**Diskussion:** Mit der Öffnung der Ethnologie für den Bereich der Justiz – und nicht nur in Asylverfahren – wäre ein weiterer großer Arbeitsbereich für die anwendungsorientierte und praxisrelevante Ethnologie erschlossen. Offenbar gibt es dafür eine Nachfrage, aber bisher nur ein sehr unzureichendes Angebot. Um dieses Missverhältnis anzugehen, wären einige Vorbedingungen zu erfüllen:

- 1) Eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung eines Teils der akademischen Ausbildung, um Ethnologie-Studierende mit den Grundsätzen des (deutschen) Rechtssystems vertraut zu machen.
- 2) Das Einbeziehen von Jurist\*innen in ethnologische Praxisseminare, um konkrete Fälle aus der Praxis (hier im Hinblick auf Asylverfahren) unter ethnologischen Gesichtspunkten zu evaluieren, Trainingsmodule entwickeln zu lernen und das Anfertigen von Sachverständigengutachten einzuüben.

Die hier vorgestellten Beispiele zeugen von dem großen Potential der Ethnologie für anwendungsorientierte Ethnologie und für die Nachfrage nach ethnologischem Wissen außerhalb des akademischen Umfeldes. Sie zeigen auch, wie die Verbindung von Theorie und Praxis gelingen kann. Erfassen, Vermitteln und (Mit-)Gestalten von Lebenswelten ist eine der vielen Aufgaben in einer kulturell diversifizierten Gesellschaft. Gerade im Bildungsbereich sind viele neue und ganz unterschiedliche Aufgabenspektren für die Ethnologie sichtbar geworden, wie dieser Band deutlich macht. Ethnolog\*innen können das, und nicht nur im außerakademischen Bereich.

Dass die Ethnologie gesellschaftlich „relevanter werden“ und öffentlichkeitswirksam agieren kann (Schönhuth 2009), hat sie schon bewiesen. Sie müsste aber noch mutiger werden und Rückenwind seitens der Institute, Forschungsinstitutionen und Fachgesellschaften haben, um sich den Anforderungen der heutigen Zeit an kulturelle Fachexpertise selbstbewusst und hochprofessionell stellen zu können.

Auch wenn anwendungsorientierte Schwerpunktbereiche bisher nicht prominent in den Lehr- und Forschungsplänen von ethnologischen Instituten erscheinen, so bieten sich doch reichlich Ausbaumöglichkeiten. In einem vereinten Europa mag die Priorisierung der interkulturellen Bildung zudem als gesellschaftspolitischer Auftrag formuliert werden, der Schulen und Hochschulen ganz neu fordert. Dieser Band könnte ein Baustein in einem solchen Prozess sein.

## Literatur

Bergmüller, C. (2018). Transformative Bildung im Kontext Schule. In: G. Lang-Wojtasik (Hg.). *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 75-88.

BNE 2030 – Deutsche UNESCO-Kommission (2021). *BNE 2020. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK\\_BNE\\_ESD\\_Roadmap\\_DE\\_barrierefrei\\_web-final-barrierefrei.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf) [1.6.2024]



- Braun, N. (2019). Chancen und Herausforderungen von Service Learning in der Ethnologie – Zwei Erfahrungsberichte. In: F. Müller (Hg.). *Turn Knowledge into Action. Service Learning an der Universität Tübingen*. Tübingen: Universität Tübingen, 51-57.
- Braun, N. & Klocke-Daffa, S. (2022). Ethnologie als Baustein einer transformativen Bildung in der Schule. In: J. Tošić & C. Markom (Hg.). *Einführung in die Bildungsanthropologie*. Wien: New Academic Press, 41-68.
- Schönhuth, M. (2009). Relevanter werden – Zum Verhältnis zwischen Ethnologie und Öffentlichkeit. Standortbestimmung und Perspektiven. *Ethnoscripts*, 10 (2), 12-38.

# Kommentar II

Antony Pattathu

Die drei theoretisch und methodisch weitgreifenden und versierten Beiträge in diesem Band liefern einen facettenreichen Einblick in die möglichen Handlungsfelder freiberuflicher und institutionell angebundener Ethnolog\*innen. Was sich bei allen drei Beiträgen zeigt, ist, dass sie in ihrer Ausrichtung und Darstellung durch eine dezidiert dekoloniale, rassismuskritische und intersektionale ethnologische Perspektive bereichert werden können. Diese Perspektive möchte ich in meinem Kommentar verdeutlichen.

Der Beitrag von **Verena Schneeweiß** wirft einen Blick auf das Format der Stadtrundgänge als ethnologische Bildung. Dabei identifiziert sie, mit dem Blick auf die Stadt als Lernort, die verschiedenen Ansatzpunkte der Ethnologie, die im Stadtrundgang selbst zum Tragen kommen. Neben einem reflexiven Perspektivwechsel spielen körperliche, emotionale und räumliche Aspekte eine Rolle, die zuweilen einen sogenannten „aktivistischen“ Anspruch verfolgen, zum Beispiel, wenn es, wie in den gewählten Beispielen, um den Kontext von sozial-ökologischen Transformationen, Postwachstumsthemen und postkolonialen Aufarbeitungen geht.

Die Stadtrundgänge werden von Schneeweiß als alternative Stadtrundgänge bezeichnet. Dies wirft die Frage auf, was die Bezeichnung „alternativ“ ausmacht. Auch der Begriff „aktivistisch“, den die Autorin mit Fragen nach politischer Teilhabe und Partizipation sowie subalternen Stimmen und der Rückaneignung von Räumen verbindet, ist zum einen ganz im Sinne dekolonialer Ansätze, wirft zum anderen jedoch die Frage nach der Normierung des Stadtraums auf. Wer entscheidet, dass ein Stadtrundgang alternativ oder aktivistisch ist und wie sind die Positionalitäten in einem solchen Unterfangen gelagert? Eine dekoloniale Perspektive bedeutet, auf die Zentralität der kolonialen Aufarbeitung und kolonialer Kontinuitäten hinzuweisen und darauf, dass diese Perspektivierung die Neuevaluierung einer sogenannten „herkömmlichen“ Stadtgeschichte bzw. eines Stadtrundgangs adressiert.

Die Notwendigkeit der vorgestellten Bildungsformate lässt sich nicht nur an dekolonialen Bewegungen, Fridays for Future, Extinction Rebellion und der Letzten Generation ablesen (unabhängig davon, wie die Wege und Mittel der jeweiligen Organisationen und Bewegungen beurteilt werden). Die Thematik der kolonialen Aufarbeitung ist auch fester Bestandteil der letzten beiden Koalitionsverträge der Bundesregierung. Die Bestrebungen nach Restitution und Dekolonisierung der Gesellschaft sind bereits durch fast jedes Feuilleton der deutschen Medienlandschaft gewandert und bieten immer wieder Anlass dafür, moralische Paniken auszulösen, die meist von konservativen bis rechten Kräften im Land

geschürt und gezielt instrumentalisiert werden. Leider ist diese Form der Instrumentalisierung und Mobilmachung auch an der Ethnologie nicht spurlos vorbeigegangen. Viele wichtige Forschungsprojekte, Publikationen und Initiativen müssen sich dem polemischen Vorwurf der Identitätspolitik und des Aktivismus stellen. Hier zeigen sich hegemoniale Diskursdynamiken der Einordnung des Themen- und Handlungsfeldes der Stadtrundgänge. Entgegen diesen Tendenzen macht der Artikel der Autorin die mannigfaltigen Potenziale der Stadtrundgänge als ethnologische Bildungsformate deutlich.

Zum Beispiel erlaubt der Stadtrundgang reflexive Selbst- und Fremdwahrnehmung und zeigt auf, wie hier die Grenzen verschwimmen können. Teilnehmende und Durchführende können zu teilnehmenden Beobachter\*innen werden. Dennoch stellt sich hier die grundlegende Frage: Wie wird der Aspekt der Positionierung in diesem Kontext praktisch umgesetzt und welche Potenziale des Stadtrundgangs werden dadurch in der Praxis fruchtbar gemacht, ohne bereits bestehende Hegemonien in den Diskursen zu reproduzieren? Dies beginnt schon bei dem identifikatorischen Potenzial mit der Ethnologie selbst, die von vielen nicht als benevolente Mittlerdisziplin zwischen den Kulturen verstanden wird, sondern als aus der Wiege des Kolonialismus geschaffene Disziplin. Die Komplizenschaft mit kolonialen Unterfangen sollte die Ethnologie, ihrem eigenen Anspruch nach, durchaus transparent machen. Dies beeinflusst die Adressierung von Positionalitäten bei Stadtrundgängen und bei der pädagogischen Vermittlung immens (Bhambra, Gebrial & Nişancioğlu 2018, Barnett-Naghshineh and Pattathu 2021, River and Fire Collective 2021).

Gleiches gilt für das Konzept der Fremdheitserfahrung im Kontext von postkolonialen und dekolonialen Stadtrundgängen. Während die Fremdheitserfahrung einen produktiven Referenzpunkt für die Disziplingeschichte der Ethnologie darstellt, ist sie im Kontext einer diversen Gesellschaft nicht unproblematisch. Es sollte nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass bei einem Stadtrundgang eine Fremdheitserfahrung und ein Perspektivenwechsel gemacht werden, und gerade im Kontext von postkolonialen Stadtrundgängen ist die Annahme der Fremdheitserfahrung eine, welche den potenziellen eurozentrischen Charakter eines solchen Unterfangens offenlegt. Dies lässt sich bereits daran illustrieren, dass einige der Personen, die an solchen Stadtrundgängen teilnehmen, sich mit den Kolonisierten identifizieren und andere potenziell mit den Kolonisierenden. In diesem Nexus können dabei eine Vielzahl von Emotionen aufgerufen werden, die einer vermeintlichen Fremdheitserfahrung und einem Perspektivwechsel entgegenstehen.

Hier bieten rassismuskritische und dekoloniale Ansätze und Methoden eine wichtige Ergänzung von Stadtrundgängen. In vielen Städten deutschlandweit sind daher Stadtrundgänge entwickelt worden, die sich dieser Problematik bewusst sind und aus einer rassismuskritischen Perspektive Rundgänge von und für BIPOC-Gruppen, Schwarze Gruppen oder auch Diverse Gruppen anbieten. Hierbei geht es nicht um essentialisierende Grenzen, sondern um die Notwendigkeit der Benennung von unterschiedlichen Identitäten und Positionierungen, die eine Sensibilisierung in Bezug auf die Themen der kolonialen Aufarbeitung und die Betroffenen des Kolonialismus, Rassismus und der unterschiedlichen Formen der Diskriminierung ermöglichen. Es bedarf auch hier einer intersektionalen Sensibilisierung, um die Potenziale von ethnologischer Bildung deutlich zu machen, ohne den eurozentrischen Blick zu reproduzieren. In einigen Städten werden daher bewusst Schwarze oder BIPOC-Perspektiven bei Stadtrundgängen zentriert, nicht

als Ergänzung, sondern als zentrale Perspektive bei der Konzeption, Durchführung und Weiterentwicklung solcher Projekte. Ein Beispiel hierfür sind die Gruppe Decolonize Heidelberg oder Berlin Postkolonial.

In ihrem Beitrag zur Entwicklung eines Fortbildungsangebots für Fachkräfte der Erziehungshilfe identifizieren **Gabriel Scheidecker, Klaus Behnam Shad, Birgitt Röttger-Rössler, Hoang Anh Nguyen, Franziska Seise, Kathrin Bauer und Giang Thierbach** eine entscheidende Lücke und fehlgeleitete Schlussfolgerungen in Bezug auf die Setzung von Fürsorgestandards im deutschen Kontext. Ihr Fortbildungsangebot umfasst drei Einheiten und befasst sich mit den Feldern der klassischen Bindungstheorie, der Vielfältigkeit von Erziehungszielen und -stilen sowie Fürsorge- und Erziehungssystemen im Kontext von Flucht und Migration. Die Module haben das Ziel, die Fachkräfte im Umgang mit den Eltern durch ethnographisches Wissen zu unterstützen und ihnen Handlungsspielräume aufzuzeigen, welche abweichendes Verhalten von Fürsorgestandards nicht sofort als defizitär einstufen.

Die Forschungsdaten, die der Festlegung der in der Erziehungshilfe geltenden Fürsorgestandards zugrunde liegen, wurden zu 96 % unter sogenannten „WEIRD“ (Western, educated, industrialized, rich, democratic) Menschen erhoben. Das Akronym und die hohe Prozentzahl verdeutlichen eine gesellschaftliche Schieflage im Hinblick auf Privilegien. Dennoch ist die Frage, welche weiteren Facetten bei der Festlegung von Fürsorgestandards eine Rolle spielen bzw. nicht berücksichtigt werden und wie sich der Begriff WEIRD in seinen einzelnen Facetten definiert. Eine umfassende Erhebung könnte hier sicherlich durch die Berücksichtigung Intersektionaler Kategorisierungen erzielt werden, die Positionalitäten und Privilegien genauer einbezieht, um die Lücken detaillierter benennen zu können, aber auch die Normierungen der Fürsorgestandards, die nicht nur kulturelle, sondern auch heteronormative Prägungen beinhalten (Roig 2021, Manalansan 2006). Die Autor\*innen stellen heraus, dass die Universalisierung von Erziehungspraktiken eines der Probleme und Herausforderungen darstellt. Neben Formaten, die sich hier auf die kulturelle Diversität der Stile richten, ist die Berücksichtigung einer Intersektionalen Perspektive eine weitere Grundlage, die in der Fortbildung den Perspektivwechsel bereichern dürfte, da so soziale, kulturelle und diskriminierungs- und rassismuskritische Konzeptionen von Fürsorge in die Fortbildung Eingang finden können. Insbesondere zu betonen sind hier Ansätze aus der Queertheorie und zur Erforschung von Heteronormativität und Mutterschaft, die gerade in Bezug auf die klassischen Bindungstheorien eine wichtige Ergänzung bilden (Moreira 2018).

Während zum Zeitpunkt der Publikation bereits das erste Modul erprobt wurde, machen die Autor\*innen deutlich, dass die anwendungsorientierte Arbeit innerhalb der Disziplin als wenig prestigeträchtig erachtet wird. Dies zeigt das Privilegierungsgefälle innerhalb der Disziplin auf. Anwendungsorientierte Forschungsprojekte in der Ethnologie sind immer noch marginal, hier bedarf es einer nachhaltigeren Verankerung solcher Projekte und eines Grundverständnisses der Ethnologie, bei welchem das Verhältnis von Theorie und Forschung zur Anwendung kritisch hinterfragt wird und Angewandte Ethnologie in der Fachidentität und Qualifikation zentriert wird.

Im dritten Artikel der Ausgabe berichtet **Judith Riepe** über „Ethnologisches Wissen in deutschen Asylverfahren“. Sie kontextualisiert die Verbindung von kulturellem Fachwis-

sen mit ethnologischen Methoden geschichtlich und identifiziert die Anwendungsfelder: Herkunftslandinformationen, Sachverständigengutachten und Fortbildungen und Schulungsmaterialien als Beispiele für die Implementierung von ethnologischem Wissen im juristischen Kontext des Asylverfahrens in Deutschland. Riepe weist darauf hin, dass kulturelle Expertise zwar Verhalten nachvollziehbar und übersetzbar macht, aber damit keine Handlungszwänge begründet. Das Potenzial der ethnologischen Methode liegt in der Reflexivität, die zwischen dem Eigenen und dem Fremden changiert und sich immer wieder aktualisiert.

Der Ort der ethnologischen Wissensproduktion, der dann für den Gerichtssaal nutzbar gemacht wird, vor allem für die Herkunftslandinformationen, aber auch die anderen Anwendungsfelder, ist entscheidend für eine rassismuskritische Ausrichtung. Wer bestimmt die Kriterien der Aktualisierung, wenn es um Herkunftslandinformationen geht? Wie lassen sich rassistische Stereotypisierungen in Herkunftslandinformationen vermeiden? Während das ethnologische Fachwissen einerseits ein großes Potenzial bietet, Missverständnisse und essentialisierende Repräsentationen von Kultur aus dem Weg zu räumen und für mehr Sensibilisierung zu sorgen, kann dieses Wissen andererseits – je nachdem, wie es ausgewählt und ausgelegt wird – für eine politische Instrumentalisierung genutzt werden. Dies kann zu Ablehnungen im Asylverfahren führen. Dabei geht es nicht nur darum, dass im juristischen und ethnologischen Kontext unterschiedliche Verständnisse von Kultur existieren. Vielmehr stellen sich hier zentrale Fragen nach Verantwortungsübernahme, Positionalität der Ethnolog\*in und Komplizenschaft, die an die Fragen nach der Rolle der Ethnologie im Kolonialismus erinnern.

Wenn ich hier von dem Ort ethnologischer Wissensproduktion spreche, dann beinhaltet dies für mich auch die Frage der Übersetzung, die ich hier an dieser Stelle auch gerne Intersektional denken möchte. Das heißt: Wie übersetzt sich ethnologisches Wissen auf den drei vorgestellten Anwendungsfeldern konkret in den Gerichtssaal und in das Asylverfahren und was sind die Leerstellen dieser Wissensproduktion und des Transfers aus Intersektionaler Perspektive?

Wie ist die Herkunftslandinformation Intersektional zu bespielen, wenn es beispielsweise um die Belange von LGBTQIA\*-Geflüchteten geht (Manalansan 2006)? Im Verfahren haben Geflüchtete ja ein Anrecht auf sensibilisierte Prozessbegleitung durch Befragende und Übersetzer\*innen. Wo kann hier die Rolle der Ethnolog\*innen weitergedacht werden? Die Fortbildung bietet hierfür einen Multiplikator\*innen-Effekt, der sich als enorm zukunftsweisend zeigt.

## Literatur

- Barnett-Naghshineh, O., & Pattathu, A. (2021). Introduction to the Special Issue: Decolonizing Anthropology: Race, Emotions and Pedagogy in the European Classroom. *Teaching Anthropology*, 10 (4), 1-16.
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancıoğlu, K. (2018). *Decolonising the University*. Pluto Press.

- Manalansan, Martin F. (2006). „Queer Intersections: Sexuality and Gender in Migration Studies.“ *The International Migration Review*, 40 (1), 224-49.
- Moreira, L. (2018). Queer Motherhood: Challenging Heteronormative Rules beyond the Assimilationist/Radical Binary. *Journal of International Women's Studies*, 19 (2), 14-28.
- River and Fire Collective, Pattathu, A., Barnett-Naghshineh, O., Camufingo, A. et. al. (2021). The Fires Within Us and the Rivers We Form. *Teaching Anthropology*, 10 (4), 92-109.
- Roig, E. (2021). *Why we matter: Das Ende der Unterdrückung*. Berlin: Aufbau Verlag.