

Jelena Tošić & Christa Markom

nap

new academic press

# Einführung in die Bildungsanthropologie

*Ein Lehrbuch*





new academic press

Jelena Tošić & Christa Markom

**Einführung in die  
Bildungsanthropologie**

**Ein Lehrbuch**

Jelena Tošić & Christa Markom

**Einführung in die  
Bildungsanthropologie**

**Ein Lehrbuch**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages oder der Autoren/Autorinnen reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2022 by new academic press, Wien  
[www.newacademicpress.at](http://www.newacademicpress.at)

ISBN: 978-3-7003-2215-3

Umschlaggestaltung: Peter Sachartschenko  
Satz: Patric Kment  
Druck: Prime Rate, Budapest

# Inhalt

## Einleitung

Bildungsanthropologie – Genealogien und Koordinaten eines angewandten Forschungsfeldes .....	9
<i>Christa Markom und Jelena Tošić</i>	

## I Bildungsanthropologische Praxis in Schule(n) und Kindergärten – Erfahrungen und Perspektiven

Anthropologie im Schulunterricht der Sekundarstufe in England .....	25
<i>Tomislav Marić</i>	

Ethnologie als Baustein einer transformativen Bildung in der Schule ....	41
<i>Nora Braun und Sabine Klocke-Daffa</i>	

### Über Befremdung zu anderem Wissen:

Ethnographische Erkundungen in Schweizer Kindergärten .....	69
<i>Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger</i>	

## II Bildungsanthropologie in der Arbeit mit (jungen) Erwachsenen und Pädagog\*innen – Reflexionen, Praxen und Tools

### „Die tausend anderen Leben ...“:

Strategien für den Unterricht in Sozial- und Kulturanthropologie im Rahmen des International Baccalaureate Diploma .....	91
<i>Alexander Bird</i>	

„Worldmaking“ – eine Video-Animation als Übersetzungstool zwischen Anthropologie und Pädagogik.....	123
<i>Christa Markom</i>	

Als Sozial- und Kulturanthropologin unter Lehrer*innen – ein Perspektivenwechsel .....	141
<i>Martina Sturm</i>	

Interkulturelle Kompetenz – eine praktische Umsetzung von ethnologischem Wissen.....	163
<i>Ursula Bertels</i>	

---

„Zentrum & Peripherie: Was hat das Fremde mit mir zu tun?“ Ein bildungsanthropologischer Zugang für Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen und Lehrer*innen . . . . .	185
<i>Christa Markom und Myassa Kraitt</i>	

### **III Sozial- und kulturanthropologische Konzepte zum Nachschlagen: Hintergründe, Diskussionen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen**

1. Das „verdeckte“ Curriculum (Sally Anderson) . . . . .	205
2. Embodiment (Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi) . . . . .	210
3. Essentialismus (Ioannis Manos) . . . . .	214
4. Ethnozentrismus (Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić) . . . . .	219
5. Feldforschung (Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak) . . . . .	222
6. Funds of knowledge (Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tošić) . . . . .	227
7. Gemeinschaft (Sally Anderson) . . . . .	230
8. Identität (Eni Grbić, Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak) . . . . .	237
9. Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein (Christa Markom, Anna-Lena Maria Christine Friedl) . . . . .	242
10. Intersektionalität (Christa Markom, Jelena Tošić, Indira Danae Handl) . . . . .	244
11. Kolonialismus (Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić) . . . . .	247
12. Kulturelle Praxis (Paul Sperneac-Wolfer, Christa Markom, Jelena Tošić) . . . . .	250
13. Macht (Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi) . . . . .	254
14. Menschenrechte (Ioannis Manos) . . . . .	258
15. Migration (Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi) . . . . .	263
16. Multikulturalismus (Elena Kozyrava, Jelena Tošić, Christa Markom) . . . . .	268
17. Multilingualismus (Christa Markom, Jelena Tošić) . . . . .	272
18. Othering (Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi) . . . . .	275
19. Reflexivität (Paul Sperneac-Wolfer) . . . . .	279
20. Repräsentation (Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić) . . . . .	284
21. Reziprozität (Magdalena Steger, Christa Markom, Jelena Tošić) . . . . .	289
22. Sozialität (Sally Anderson) . . . . .	293
23. The educated person (Sally Anderson) . . . . .	299
24. Umwelt in der heutigen Zeit (Jelena Kupsjak, Danijela Birt Katić) . . . . .	303
25. Verwandtschaft (Danijela Birt Katić, Jelena Kupsjak) . . . . .	307
26. Vulnerable Gruppen (Ioannis Manos, Georgia Sarikoudi) . . . . .	311
27. Weltgestaltung (Sally Anderson) . . . . .	316

---

## **IV Bildungsanthropologie unterrichten: Module zur flexiblen Anwendung je nach Unterrichtskontext**

### **Bildungsanthropologie unterrichten:**

**Module zur flexiblen Anwendung je nach Unterrichtskontext . . . . . 323**

Modul – Intersektionalität: Christa Markom/Jelena Tošić/Martina Sturm/Paul Sperneac-Wolfer . . . . .	325
Modul – Beziehungen: Jelena Kupsjak/Danijela Birt Katić . . . . .	328
Modul – Mobilität: Danijela Birt Katić/Jelena Kupsjak . . . . .	332
Modul – Rituale & Lebensabschnitte: Georgia Sarikoudi . . . . .	337
Modul – Die Welt bewohnen: Georgia Sarikoudi . . . . .	341
Modul – Kulturelle Produktion: Sally Anderson . . . . .	345
Modul – Sozialität: Sally Anderson . . . . .	351
Modul – Machtstrukturen: Christa Markom/Jelena Tošić/Martina Sturm/Paul Sperneac-Wolfer . . . . .	357

---

## Einleitung

# Bildungsanthropologie – Genealogien und Koordinaten eines angewandten Forschungsfeldes

Christa Markom und Jelena Tošić

„everything in education relates to culture – to its acquisition, its transmission, and its invention.“ (Erickson 2010: 35)

### 1. Was ist Bildungsanthropologie?

Wie das Eingangszitat des amerikanischen Bildungsanthropologen Frederick Erickson zum Ausdruck bringt, sind Bildung und Kultur engstens miteinander verwoben. Um auf dem Zitat aufzubauen, ist es nicht nur so, dass die Betrachtung und das Erlernen kultureller Inhalte und Praktiken der Bildung inhärent ist. Vielmehr ist die Erforschung von vertrauten und „fremden“ kulturellen Ausdrucks- und Lebensformen, sowie ihre Verwobenheit durch historische und gegenwärtige globale Machtkonfigurationen (wie etwa den Kolonialismus oder neoliberale Reformen), an sich eine Art Bildungsprozess, welchen die Ethnograph\*innen im Zuge ihrer Forschung transformativ durchschreiten. Andererseits ist Bildung nicht einer von vielen, sondern vielmehr ein essenzieller Teil von kultureller Praxis. „‘Education’ is hardly a mere subset of cultural practice. Educational processes pervade the everyday conduct of social life.“ (Pollock & Levinson, 2011: 1) So machen uns sowohl Bildung als auch Forschung zu „Anderen“, indem wir Neues erlernen, bestehendes Wissen erweitern oder kritisch revidieren und so auch die Welt „anders“ (er)leben.

Trotz dieser tiefen Verbundenheit von Kultur und Bildung war interessanterweise die Entwicklung der Bildungsanthropologie im deutschsprachigen Raum – wie auch in manch anderen Teilen Europas – bei weitem nicht so ausgeprägt wie im US-amerikanischen Kontext. Ein Grund dafür ist die Bedeutung der Boas’schen epistemologischen Tradition, welche durch ihre kulturrelativistische, antirassistische und „kulturbewahrende“ Ausrichtung die Bedeutung des Erlernens kultureller Inhalte und Praktiken in sich trägt. Ein zweiter hier relevanter Faktor ist die Bedeutung, die den Themen Migration und Multikulturalismus in den USA bereits früh beigemessen wurde, wobei Bildung als ein essenzieller sozialer Raum von In-/Exklusion erkannt wurde. So verwundert es nicht, dass das Fach Bildungsanthropologie (Anthropology of Education oder Educational Anthropology) im US-amerikanischen Kontext bereits seit den 1950ern



etabliert ist (Pollock & Levinson, 2011: 1) und erst in den letzten Jahren Kernkonzepte, wie etwa jenes der „Funds of Knowledge“ (siehe weiter unten) in den europäischen (angewandten) Forschungskontext „übersetzt“ und diskutiert werden. Während im britischen und skandinavischen Kontext verwandte Forschungstraditionen zu finden sind, sind im deutschsprachigen Raum Kultur- und Sozialanthropologie und Bildung einander erst durch die Themen Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus seit den 1990ern stärker näher gekommen. Dieses Lehrbuch kann als ein Baustein in dem laufenden Austauschprozess im deutschsprachigen Raum betrachtet werden, sowohl zwischen Anthropolog\*innen und Pädagog\*innen als auch zwischen Bildungsanthropolog\*innen jenseits (national)staatlicher und regionaler Grenzen.

Obwohl wir in dieser Einführung sehr wohl die unterschiedlichen Genealogien und Kernfragen der Bildungsanthropologie skizzenhaft nachzeichnen, geht es in diesem Sammelband nicht primär um eine wissenschaftshistorische Darstellung (siehe dazu bspw. Anderson-Levitt, 2012). Vielmehr ist es unser Ziel, neuere Entwicklungen und Anwendungen im deutschsprachigen Raum zusammen zu tragen sowie einige Instrumentarien vorzustellen, die eine Arbeit mit dem anthropologischen Wissens- und Methodenrepertoire in der Schule und Pädagog\*innenausbildung genutzt werden können. Somit möchten wir mit diesem Sammelband Bildungsanthropologie als ein diverses, sich im Aufbruch befindendes angewandtes anthropologisches Forschungsfeld transdisziplinärer Ausrichtung sowohl Sozial- und Kulturwissenschaftler\*innen als auch (zukünftigen) Pädagog\*innen und interessierten Praktiker\*innen (sowie idealerweise politischen Entscheidungsträger\*innen) theoretisch als auch praxisbezogen näher bringen.

In der Folge werden in dieser Einführung ausgewählte Geschichte(n) der Bildungsanthropologie, sowie ihre zentralen Fragestellungen skizziert. Dabei wird ein eigenes Unterkapitel den Entwicklungen im deutschsprachigen Raum gewidmet. Danach werden drei heuristische Dimensionen der bildungsanthropologischen Forschung dargestellt, die nicht nur die Texte in diesem Sammelband miteinander verbinden, sondern auch, wie uns erscheint, sinnvolle heuristische Koordinaten bilden für eine Weiterentwicklung bildungsanthropologischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Schließlich werden die einzelnen Abschnitte und Beiträge des Sammelbandes kurz vorgestellt.

## **2. Geschichte und Zugänge**

Bereits der Evolutionismus befasste sich im späten 19. Jhd. mit der Lernfähigkeit des Menschen und sprach im Zuge dessen außereuropäischen Gesellschaften nur selten die Fähigkeit für Erziehung und Bildung zu. Auch bei indigenen Gemeinschaften glaubte man nur unsystematische und geringfügige Erziehungsprozesse dokumentieren zu können. Auch wenn die Funktionalist\*innen (frühes 20. Jhd.) sich von dieser

Haltung distanzieren, so konzentrierten sie sich auf das Phänomen Bildung fast ausschließlich mit Blick auf die Funktion von Erziehung um die Kontinuität, Aufrechterhaltung und Reproduktion des jeweiligen Systems zu sichern. Anknüpfend daran betrachteten kulturrelativistische Theoretiker\*innen Erziehung und Bildung als relevante Instanz um für den Erhalt, die Tradierung und Vermittlung spezifischer kultureller Aspekte und Eigenschaften – also als relevanten kulturelserhaltenden Faktor (Schneeweiß, 2013: 7–17).<sup>1</sup>

In Nordamerika wurde die Etablierung der Bildungsanthropologie in den 1950er Jahren in hohem Maße von der Kulturanthropologie von Franz Boas und der Culture and Personality-Schule beeinflusst, die untersuchte, wie Kultur erlernt und weitergegeben wird und wie sie die Persönlichkeit des/der Einzelnen prägt. In der Folge entwickelte sich die Bildungsanthropologie mit einer starken psychologischen Dimension und einem großen Interesse an Sprache und Kognition sowie einem weit gefassten Konzept von Bildung. Die Begründer der pädagogischen Anthropologie, George und Louise Spindler, behielten dieses breite Interesse an allen Formen des Lernens und der Weitergabe von Kultur bei, das Teil des Vermächtnisses von Margaret Mead und Ruth Benedict war, und wandten sich der Erforschung der Rolle von Schule zu, wobei sie sowohl Studierende der Anthropologie als auch der Pädagogik in dieses Unterfangen einbanden (Spindler, 1955). Ihr Interesse galt der Konstitution des Individuums sowie der Untersuchung kultureller Systeme durch ihre Lehr- und Lerntechniken und der Forderung nach einer soziokulturellen Kontextualisierung der Bildung (Harrington, 1982; McDermott, 2008;). Das Interesse an der Schule erhielt im Zuge der Bürgerrechtsbewegung eine neue Dimension, als sich viele amerikanische Anthropolog\*innen der Untersuchung der Diskriminierung ethnisch minorisierter Gruppen und indigener Gesellschaften in den USA zuwandten. Ein Schwerpunkt war die Tatsache, dass die schulischen Ergebnisse von minorisierten Schüler\*innen kontinuierlich hinter denen der *weißen* amerikanischen Mehrheitsschüler\*innen zurückblieben. (Siehe *Funds of Knowledge* in diesem Band)

Die vorherrschende Erklärung für dieses „Versagen“ waren genetisch bedingte Intelligenzdefizite von Minderheitenschüler\*innen und, im Gegensatz zu diesen rassistischen Erklärungen, die Theorie der Kultur der Armut des Anthropologen Oscar Lewis (1966) und ähnliche Theorien der kulturellen Deprivation, die die Sozialisierung in den Familien dafür verantwortlich machten, dass die Kinder nicht die Fähigkeiten, die Sprache und das Wissen erhielten, die sie für gute schulische Leistungen benötigten.

Im Vergleich zum ursprünglichen Interesse an der Weitergabe von Kultur hat sich der Schwerpunkt eines Großteils der Bildungsanthropologie auf die Produktion von Kultur in Bildungsumgebungen verlagert und darauf, wie lokale Kontexte und Familienbeziehungen sowie soziale, ethnische und rassistische Strukturen in die Bildungs-

<sup>1</sup> Zur detaillierten historischen Kontextualisierung von Bildung, Sozialisation und Erziehungsfähigkeit im Kontext sozial- und kulturanthropologischer Forschungen siehe Schneeweiß, 2013: 7–17.

einrichtungen einbezogen und von ihnen (re)produziert werden (z.B. Brown, 2008). Ein Hauptaugenmerk liegt also darauf, wie Schulbildung soziale Ungleichheit nicht nur verringert, sondern auf komplexe Weise auch verstärkt, und wie die Erforschung dieser Dynamik die soziale Gerechtigkeit verbessern kann.

Im Vereinigten Königreich haben Bildungsethnographien seit Ende der 1960er Jahre eine Blütezeit erlebt, auch wenn sich nur wenige der dort Tätigen als Anthropolog\*innen bezeichnen. Auch in nicht-europäischen Ländern, beispielsweise in Lateinamerika, Israel, Japan, Indien und China sind unterschiedliche Formen von Bildungsanthropologie oder Bildungsethnographien entstanden (Anderson Levitt, 2012: 1).

### **3. Bildungsanthropologie des deutschsprachigen Raums im internationalen Vergleich**

Im Gegensatz zur Bildungsanthropologie im anglo-amerikanischen Raum ist die Bildungsanthropologie ein noch junges Feld im deutschsprachigen Raum und ist von einer stark interdisziplinären Ausrichtung geprägt (Sieber Egger & Unterweger, 2018). So wird vielfach etwa, vor allem in Deutschland, bildungsanthropologische Arbeit von Pädagog\*innen durchgeführt (Tervooren et al., 2014). Unsere Absicht ist es nicht hier eine genaue Darstellung von den relevanten Entwicklungen in Deutschland, der Schweiz und Österreich in ihrer Besonderheit und Komplexität zu bieten (Markom, Tošić & Walser, 2019). Stattdessen sollen hier die Grundzüge dieser erst unlängst zunehmend verwobenen Entwicklungslinien von Bildungsanthropologie skizziert werden, eines Prozesses, zu dem dieses Lehrbuch auch beitragen möchte.

Die im Kontext Deutschlands zentrale und diverse Richtung der Pädagogischen Anthropologie (philosophische, phänomenologische und integrative, siehe Wulf, 2015) war von ethnographischen Zugängen lange Zeit entkoppelt. Auch als Ende der 1990er ethnographische Zugänge vermehrt anzutreffen waren (Sieber Egger & Unterweger, 2018; Tervooren et al., 2014), führte dies bezeichnenderweise nicht zu einer Synergie mit kultur- und sozialanthropologischen Ansätzen und Theorien, sondern eher zu einem Primat soziologischer Perspektiven, wie etwa der Ethnomethodologie und Praxistheorie (Tervooren et al., 2014). Jüngst wird zu einem intensiveren Austausch zwischen Bildungsethnographie und Kultur- und Sozialanthropologie aufgerufen (Sieber Egger & Unterweger, 2018), insbesondere in Hinblick auf Themen wie soziale Reproduktion und Differenz. Inhaltlich folgte Wulf nicht der amerikanischen Tradition, sondern seine Pädagogische Anthropologie entwickelte sich zu einem zentralen Wissensgebiet der Pädagogik, das heute durch Pluralismus und Vielfalt gekennzeichnet ist (Wulf, 1994: 7). Wie Christof Wulf erläutert, liegt der Unterschied zwischen dieser Tradition und der pädagogischen Anthropologie im angloamerikanischen Raum zum einen in der regionalen Ausrichtung (im angloamerikanischen Raum liegt der Fokus auf „fremden“ Bildungskontexten, im

deutschsprachigen Raum auf dem „eigenen“), zum anderen in der erkenntnistheoretisch-methodischen Ausrichtung. Während die anglo-amerikanische Bildungsanthropologie vor allem durch ethnographische Feldforschung geprägt ist, orientiert sich die deutsche pädagogische Anthropologie an spezifischen historisch-philosophischen Traditionen (Wulf, 2015: 7–8). Neben dieser eher geschichtsphilosophischen Tradition haben sich in Deutschland aber auch andere Stränge entwickelt, die sich durch eine starke interdisziplinäre Ausrichtung auszeichnen (Sieber Egger & Unterweger, 2018). In vielen Fällen, insbesondere in Deutschland, wird Bildungsanthropologie von Pädagogen selbst betrieben (Tervooren et al., 2014).

Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen in der 2000er Jahren, als sowohl Lehr- und Forschungsinstitutionen, stellte den wesentlichen Impuls für bildungsanthropologische Forschung in der Schweiz dar. Diese besondere institutionelle Konstellation ermöglichte es auch Kultur- und Sozialanthropolog\*innen, diverse Prozesse im Bildungskontext ethnographisch zu untersuchen, wie bspw. das Alltagsleben in Kindergärten und Schulen (e.g. Jäger, Biffi & Halfhide, 2006); Differenzierungsprozesse und Exklusion in Bildungskontexten (Sieber Egger & Unterweger, 2018); oder Bildungsbiographien unbegleiteter minderjähriger Asylwerber\*innen (<http://p3.snf.ch/Project-156476>). Die Pädagogische Hochschule Zürich hat 2012 die ethnografische Forschungsgruppe „Zentrum für Kinder, Kindheit und Schule“ mit dem thematischen Schwerpunkt „Schulkultur im Alltag“ eingerichtet. Die Pädagogische Hochschule Bern hat seit mehreren Jahren einen Forschungsschwerpunkt auf Migration, Mobilität und Globale Bildung. Beide Zentren haben sich der ethnografischen Pionierforschung im Bereich Bildung und Pädagogik verschrieben. Ethnographische Methoden, insbesondere bspw. visuelle Methoden und performance ethnography, spielen hier eine bedeutende Rolle.

Trotz anthropologischer Forschung in diversen Bildungskontexten, gab es in Österreich, im Unterschied zu Deutschland und der Schweiz, bis vor kurzem keine explizit bildungsanthropologischen Initiativen und Netzwerke, wie auch Lehrschwerpunkte in der anthropologischen Ausbildung. Die Forschung in Bildungskontexten stellte außerdem tendenziell ein Randgebiet dar. Anfang der 2000er dominiert der Fokus auf Interkulturalität & interkulturelles Lernen (Fillitz, 2003), auf dem später Projekte wie etwa Interkulturelles Mentoring in Schulen (siehe Binder, 2019) aufbauten. Abgesehen von Forschung zu Differenzierungs- und Hierarchisierungsprozessen in der Bildung, fokussierten einige Projekte auf Repräsentationen in Schulbüchern aus einer diskursanalytischen und ethnographischen Perspektive (Markom & Weinhäupl, 2009; Hintermann et al., 2014). In den letzten Jahren steht der an den Universitäten eher marginalisierten bildungsanthropologischen Forschung ein immer ausgeprägteres studentisches Interesse gegenüber (Binder, Klien & Kössner, 2013). Vereinzelt Projekte wie „Translating Social and Cultural Anthropology into Education“ ([www.transca.at](http://www.transca.at)) und „Digital Inclusion in Teacher Education“ ([www.digitclue.org](http://www.digitclue.org)) sind in den letzten Jahren entstanden, beruhen aber auf den Initiati-

ven einzelner Forscherinnen ohne kontinuierlicher institutioneller Anbindung ihrer bildungsanthropologischen Expertise.

2020 wurde in Österreich das Netzwerk Bildungsanthropologie gegründet mit dem Zweck die Kooperation zwischen Wissenschaft und in-/formellen Bildungseinrichtungen zu fördern und Bildungsanthropolog\*innen im akademischen Feld der Sozial- und Kulturanthropologie sichtbar zu machen ([www.bildungsanthropologie.at](http://www.bildungsanthropologie.at)).

#### **4. Einige zentrale Fragestellungen und Problemfelder der Bildungsanthropologie**

Um das komplexe Wissensrepertoire der Bildungsanthropologie darzustellen werden in der Folge einige zentrale Fragestellungen und Problemfelder genannt. Hier wird weder ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, noch behauptet, dass dies die einzige Art und Weise ist, dieses Forschungsfeld entlang von zentralen Fragen zu strukturieren und darzustellen. Wir orientieren uns in dieser Darstellung sowohl an der Literatur als auch an unseren eigenen Forschungserfahrungen.

##### **a) (In)formelle Bildung**

Ein zentrales Forschungsinteresse der Bildungsanthropologie besteht in der Reflexion darüber, was als Bildung überhaupt, wo und für wen gilt? *Education* wird international diskutiert als „[...] all deliberate and systematic interventions in learning, whether the intervention takes place in schools, at home, or in other settings [...]“ (Anderson-Levitt, 2011: 14) Im Kontext einer Ausdifferenzierung fungiert das Begriffspaar formelle und informelle (manchmal auch non-formale) Bildung als eine Binarität, die kritisch zu hinterfragen, jedoch schwer zu umgehen ist, da sie als implizites Element unterschiedlichster Vorstellungen über Bildung jenseits von kulturellen Kontexten wirkt (Erickson, 2010). Kinder und Jugendliche neigen daher dazu, innerhalb der formalen institutionellen Struktur der Schule eine „informelle Struktur“ zu schaffen, durch die sie Bedeutungen und Identitäten schaffen, die ihre Beziehungen zu Lehrer\*innen und Eltern vermitteln. Die Erforschung dieser informellen Konstruktionen von Differenz und Gleichheit, die Kinder in der sozialen Welt der Schule herstellen, geben Aufschluss über das Verständnis der damit verbundenen gesellschaftlichen Bedeutungen.

In klassischer ethnozentrischer (kolonialer) Manier stehen sich in diesen weit verbreiteten normativen und binären Vorstellungen über Bildung implizit folgende Zuschreibungen gegenüber: Westen/Rest der Welt; modern/traditionell; konservativ/kreativ; intentional/zufällig; professionell bzw. institutionell/unprofessionell bzw. familiengebunden; sprachvermittelt/handlungsvermittelt. Ein zentrales Interesse von bildungsanthropologischer Forschung ist, diese normativen Vorstellungen (und die

historischen Machtkonstellationen, in welchen sie eingebettet sind) zu erforschen, so wie sie zu transzendieren, indem verschiedenartige Bildungsverständnisse und -praktiken erkundet und miteinander verglichen werden.

## **b) Macht/soziale Reproduktion**

Bildungsanthropologische Forschung kann wesentliche Einsichten darin liefern, wie diverse Bildungskontexte und -institutionen sich im Spannungsfeld bzw. Dilemma befinden zwischen einerseits dem Lernen als Entwicklungsraum des Potenzials eines Menschen und andererseits dem Lernen als Instrument der Macht und der Reproduktion von diversen und sich überschneidenden Formen von Ungleichheit. „[...] anthropologists of education inquire [...] into the fate of young people, about their enculturation and socialisation, and about habits of human behaviour and relationships of power that are taught and challenged in schools as cultural sites (Pollock & Levinson, 2011: 1–2). Nach Durkheim kann die Gemeinschaft in jeder Gesellschaft nicht riskieren, die Erziehung der Kinder den Eltern zu überlassen. Um die soziale Ordnung, die Arbeitskraft und die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft aufrechtzuerhalten, ist die Gesamtgesellschaft darauf angewiesen, dass die neue Generation die Gesellschaft als integriertes Gemeinwesen und ihre bestehenden Strukturen reproduziert, und muss sich daher für deren Erziehung und Bildung einsetzen (Nisbet, 1975). Dies gilt insbesondere für den Nationalstaat, der, wie Foucault beschrieben hat, durch ein doppeltes Interesse an der Kollektivität der Bürger\*innen und dem individuellen Subjekt gekennzeichnet ist (Foucault, 1972). Da die Schule in besonderer Weise geeignet ist, beides zu erreichen, ist sie eines der wichtigsten Machtorgane des Staates (ebd.). Jenseits potentieller „romantisierender“ und unrealistischer Erwartungen an bildungsanthropologische Forschung, kann man jedoch durchaus auf die Gramscische Denkweise zurückgreifen und Bildung(sprozesse) als Element der Zivilgesellschaft bzw. der Aushandlungen von „kultureller Hegemonie“ analysieren. In diesem Sinne ermöglicht bildungsanthropologische Forschung, auch durch ihren angewandten Charakter, der versucht die Kluft zwischen Forschung und (Bildungs)praxis zu navigieren, das Nachdenken über folgende Fragen. Wie nehmen Pädagog\*innen ihren gesellschaftlichen Auftrag wahr und setzen ihn um? Wie erleben sie ihre eigene Rolle und Wirkmächtigkeit in der Gesellschaft? Wie gestaltet sich die Perspektive der Kinder/Jugendlichen und ihrer Familien in Bezug darauf, wie Bildung Lebenswege eröffnet und/oder transgenerationale Ungleichheiten zementiert? Der soziale Raum der Schulklasse kann fast als eine „social laboratory“ betrachtet werden, in dem Machtprozesse, Ungleichheit sowie Handlungen (Agency) diverser sozialer Akteur\*innen mit besonderer Tiefe analysiert werden können.

### c) Differenz/Intersektionalität

„[...] we care about how people learn and use language; we care about everyday negotiations over the effects of past histories; we care about dynamics of control, power and inequality that shape everyday lives in societies.“ (Pollock & Levinson, 2011: 2)

Von besonderer Bedeutung ist in bildungsanthropologischer Forschung das Thema Differenz. Auf der Grundlage ethnografischer Feldforschung in Gemeinden und Schulen verweisen Bildungsanthropolog\*innen auf „Unterschiede“ und „Gemeinsamkeiten“ anstelle von „Defiziten“, um die mitunter schlechteren schulischen Ergebnisse von minorisierten Kindern zu erklären (siehe weiter oben). Gestützt auf ethnografisches Wissen über die betreffenden Gruppen und ihre sprachlichen Kenntnisse beschrieben die mikro-ethnografischen Studien der Anthropolog\*innen Unterschiede und Konflikte zwischen der Mehrheitskultur in der Schule und dem Kommunikationsstil sowie den sprachlichen, kognitiven und nonverbalen Formen der Minderheitengemeinschaften der Kinder (z. B. Hymes, 1972; Gumperz & Hernández-Chavez, 1971). Später wurde dieser Ansatz zur „kulturellen Differenz“ dafür kritisiert, dass er die Kultur von Minderheitengruppen essentialisiert und sich nicht mit den größeren strukturellen, historischen und machtbezogenen Prozessen befasst, durch die diese Unterschiede entstehen (Ogbu, 1987).

Ein intersektionaler Zugang kann dieser Kulturalisierung entgegenwirken und trotzdem Differenzen in ihrer komplexen und kontradiktorischen Wirkung in den Blick nehmen. Ein intersektionaler Ansatz in Klassenzimmern bedeutet, dass die vielfältigen Formen von Unterdrückung bzw. Privilegien (und wie sie miteinander interagieren), mit denen jeder Einzelne konfrontiert bzw. ausgestattet ist, sichtbar und diskutierbar gemacht werden. So haben bspw. zwei Transgender-Schüler\*innen mit unterschiedlichem Hintergrund mit Bezug auf soziale Schicht oder Herkunftsbiographie auch unterschiedliche Perspektiven und Lebenserfahrung, auch wenn sie eine gemeinsame sexuelle Identität haben (siehe forthcoming Markom & Gilliam).

## 5. Sozialität, Praxis, Übersetzbarkeit – drei heuristische Dimensionen von Bildungsanthropologie

Wir schlagen Sozialität, Praxis und Übersetzbarkeit als drei Begriffe vor, um einige Kernelemente und Herausforderungen der Bildungsanthropologie zu fassen. In diesem Sinne verstehen wir sie als heuristische Dimensionen, als Hilfsmittel Bildungsanthropologie in einer offenen Art und Weise zu denken, die es ermöglicht theorie- und praxisbasierte Sichtweisen auf dieses Forschungsfeld immer wieder neu zu entdecken. Bildungsanthropologie heuristisch zu denken, trägt auch der Bildung als einer essenziellen menschlichen Tätigkeit Rechnung, da die Bildung zu einem bedeutenden Teil darin besteht, Wissen zu erwerben, also mit noch begrenzten Mitteln und Wissensbe-

ständen Neues zu verstehen und zu entdecken. Bildung ist an sich eine Heuristik nicht nur aus der Position des/der Lernenden, sondern auch der Lehrenden heraus, also jener Personen, die immer wieder neue Wege finden können (müssen?), um Wissen zu vermitteln und in diesem Sinne auch mit stets offenen und unvollständigen didaktisch pädagogischen Wissens- und Praxisbeständen agieren. In diesem Sinne ist das Unvollständige der Heuristik kein Schwachpunkt, sondern eher die Realität bzw. die Stärke, die jeglicher Bildungstätigkeit inhärent ist.

## 5.1. Sozialität

Das Konzept der Sozialität (Toren, 2012) ändert den Ausgangspunkt der Debatte über Bildung und Bildungsfähigkeit. Ist der Mensch von Beginn an sozial, muss er/sie nicht erst sozial gemacht werden. Man verändert somit viele Ansichten über die generelle Entwicklung(sfähigkeit) von Menschen. Aus bildungsanthropologischer Sicht durchdringt die Sozialität jeden Aspekt des Menschseins. Intersubjektive Sozialität ist von Natur aus ein mikrohistorischer Lernprozess in dem Sinne, dass wir, wenn wir einander begegnen, dies immer als Träger\*innen unserer eigenen, einzigartigen Geschichte tun, sowohl der kollektiven als auch der persönlichen, und dass wir das, was andere tun und sagen, im Hinblick auf das, was wir bereits wissen, verstehen (Toren, 2012: 64). Bei allen Menschen werden neue Erfahrungen in die bestehenden Wissensstrukturen eingeordnet (Toren, 2012: 64). Somit ist alles an Menschen, einschließlich biologischer Komponenten, ein Produkt einer langen Geschichte sozialer Beziehungen – der Sozialität. Sozialität kann helfen, Konflikte und Aushandlungsprozesse zu analysieren, in denen soziale Interaktionen oder Austausch im Zentrum steht. Der prozessuale Charakter von Sozialität fordert häufig statisch interpretierte Konzepte wie Kultur, Gesellschaft oder Beziehungen heraus (Long & Moore, 2012: 41), sie ist eine „dynamic relational matrix within which human subjects are constantly interacting in ways that are co-productive, continually plastic and malleable, and through which they come to know the world they live in and find their purpose and meaning within it“ (Long & Moore, 2012: 41).

## 5.2. Praxis

Bildungsanthropologisch zu forschen ist in mehrfacher Hinsicht eine sehr interessante und herausfordernde Erfahrung. Ein Aspekt besteht darin, dass obwohl diese Art von Forschung unter Kolleg\*innen in der anthropologischen Gemeinschaft geschätzt wird, zugleich eine Art grundlagenforschungsbezogene Überheblichkeit zum Vorschein kommt. Anders gesagt, wird angewandte Forschung (Applied Anthropology) einerseits geschätzt, um dem in der Regel kritisierten „Elfenbeinturm“ zu ent-



kommen. Zugleich wird sie häufig implizit abgewertet. In diesem Sinne ist die bildungsanthropologische Forschung, die sich im Schnittfeld zwischen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung befindet und ein Teil der angewandten Anthropologie ist, ein sehr geeigneter Ort um immer wieder die Frage der Praxis, insbesondere im Sinne ihrer Beziehung zur Theorie durchzudenken.

In der bildungsanthropologischen Forschung erscheint Praxis als „Prüfstein“ theoretischen Wissens mit besonderer Klarheit. Obwohl Kultur- und Sozialanthropologie im deutschsprachigen Raum marginal in Schulen und der Lehrer\*innenausbildung präsent ist, sind die Themen anthropologischer Forschung (bspw. Beziehung zwischen Mensch und Natur, Kolonialismus, oder das Leben in kultureller Vielfalt) fester Bestandteil verschiedener Unterrichtsfächer, und somit der Unterrichtspraxis. Ein sinnvoller Weg bildungsanthropologisches Wissen anzuwenden und weiter zu entwickeln ist, in bestehende Unterrichtspraktiken anthropologische Elemente – sowohl theoretische als auch methodische – einzubauen. Ein prominentes Beispiel dafür ist jenes in den USA entwickelte Konzept und zugleich Unterrichtsmethode Funds of Knowledge (Moll et al., 1992; Gonzales, Moll & Amanti, 2005). Funds of Knowledge (hier übersetzt als Wissensbestände) stellen spezifische Arten von Wissen dar, abseits des in der Schule Gelernten. Häufig wird dieses Wissen innerhalb der Familie, von sozialen Netzwerken und Communities generiert und ausgetauscht. In weiterer Folge geht es darum, wie eine andere Art von Wissen im Schulsystem integriert werden kann und so Schüler\*innen im Schulalltag helfen kann. Denn indem man bereits vorhandenes Wissen der Kinder nutzt, kann man ihre Leistung in der Schule verbessern.

Ohne die Funds of Knowledge Methode zu idealisieren und den Blick auf ihre ebenso stets für die Beteiligten herausfordernde Umsetzung zu verlieren (und oft Frustration, die aufgedeckten Ungleichheitskonstellationen nicht verändern zu können), verkörpern die Funds of Knowledge sowohl die Synergien ethnographischer und pädagogischer Praxis, als auch die Einheit von Praxis und Theorie, die in der Bildungsanthropologie auf besondere Weise angelegt ist. Aus Bildungsalltagspraktiken entspringen hier potentiell sowohl neuartige Konzeptualisierungen von Wissen, als auch Einsichten, wieso sich bestimmte (verkörperte) Wissensformen und -praktiken auf eine bestimmte Art und Weise entwickelt haben, marginalisiert sind und was auf ihrer Grundlage entstehen könnte.

### 5.3. Übersetzbarkeit

Die Frage der Übersetzbarkeit in der Bildungsanthropologie führt gewissermaßen die beiden ersten heuristischen Dimensionen bildungsanthropologischer Forschung zusammen. Einerseits erweisen sich theoretische Begriffe erst durch ihre Übersetzbarkeit in Praxisbereiche – wie eben jenen der Bildung – als klar und sinnvoll. Das heißt nicht, dass die Praxis an sich als ultimativer und einziger Prüfstein theoreti-

schen Wissens fungiert, da bestimmte theoretische Überlegungen auch nicht in ihrer Gesamtheit und Komplexität in die Anwendung übersetzt werden müssen, um zu „funktionieren“. Wenn es sich jedoch wie im Falle anthropologischen Wissens um Kenntnisse handelt, welche direkt menschliches (und darüber hinaus) Leben und Zusammenleben betrifft, müssen die theoretischen Überlegungen bis zu einem gewissen Grad Relevanz für den menschlichen Alltag haben. Um den Kulturbegriff als Beispiel zu nehmen, ist es eindeutig, dass auch ohne einen endgültigen Konsens darüber, was als Kultur verstanden werden kann (und ob dieser Begriff im Endeffekt für jeden ontologisch/epistemologischen Zugang überhaupt sinnvoll ist und seine Berechtigung hat), das Sprechen, Bezugnehmen auf und Streiten über Kultur im Alltag und in der Politik und besonders in den Bildungsinstitutionen eine Realität (das „Kulturalisieren“) ist und bleiben wird. Somit kann als Aufgabe der bildungsanthropologischen Forschung unter anderem gesehen werden, die Komplexität und nicht-Endgültigkeit der theoretischen Begriffe auf so eine Weise mit und für Schüler\*innenn, Lehrer\*innen sowie Lehrer\*innenausbilder\*innen zu übersetzen, damit ein sinnvolles Nachdenken darüber und Agieren auf dieser Basis möglich ist.

Weiters beinhaltet der Übersetzungsbegriff in sich auch schon den Begriff der Sozialität, weil jegliche Übersetzung – beispielsweise jene im Bildungskontext – Beziehungen und Interaktion impliziert. Anders gesagt, Übersetzung entwickelt sich und passiert stets im Rahmen von sozialen Beziehungen und Interaktionssituationen, wie vielleicht am klarsten in diversen Formen des (interaktiven) Unterrichts zum Ausdruck kommt.

## **6. Kurzer Abriss des Sammelbandes**

Dieses Lehrbuch ist in vier Abschnitte gegliedert. Der Abschnitt I „Bildungsanthropologische Praxis in Schule(n) und Kindergärten – Erfahrungen und Perspektiven“ versammelt Beiträge über die Vermittlung und Anwendung von anthropologischem Wissen und Methoden in diversen pädagogischen Kontexten der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In seinem Beitrag berichtet Tomislav Marić über seine langjährige Erfahrung, Anthropologie an Sekundarschulen in England zu unterrichten. Einem autoethnographischen Bericht seiner Erfahrungen folgt ein Überblick über einige erfolgreiche Beispiele für die Präsenz von Anthropologie in Schulen und Bildungseinrichtungen in Großbritannien. Nora Brauns und Sabine Klocke-Daffas Beitrag basiert auf den Ergebnissen einer Reihe von Projekten der Tübinger Ethnologie zur Angewandten Ethnologie im Bereich Schule, die sich den folgenden drei Themen widmen: der Verankerung der Ethnologie als Schulfach; dem Einfluss soziokultureller Vielfalt in den Klassen auf den Schulunterricht; und der Sensibilisierung von Lehrkräften für ethnologische Unterrichtsthemen. Der Beitrag von Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger basiert auf der Methode der Schulethnographie und zeigt, wie durch

den ethnographischen Blick bzw. dessen Kernaspekt der Verfremdung, das alltägliche schulische Geschehen auf eine andere und neuartige Art und Weise wahrgenommen werden kann und wie dieser Perspektivenwechsel auch anderes Wissen generieren kann.

Der Abschnitt II „Bildungsanthropologie in der Arbeit mit (jungen) Erwachsenen und Pädagog\*innen – Reflexionen, Praxen und Tools“ führt Beiträge zusammen, die sich mit bildungsanthropologischer Praxis jenseits von klassischen schulischen Kontexten befassen. In seinem Beitrag stellt Alexander Bird das Fach Sozial- und Kultur-anthropologie im Rahmen des International Baccalaureate Diploma (IB-Diplom) vor und geht auf Erfahrungen und Modifikationen ein, die sich im Zuge seiner Lehrpraxis bewährt haben. Christa Markom stellt in ihrem Beitrag die Erfahrung in der Entwicklung und der didaktischen Anwendung der Whiteboard-Animation „Weltgestaltung“, die im Rahmen des bildungsanthropologischen Projektes TRANSCA an der Universität Wien entwickelt wurde, dar. Martina Sturm macht sich basierend auf ihrer Erfahrung als Pädagog\*innenausbildnerin und Kultur- und Sozialanthropologin in ihrem Beitrag zur Aufgabe, mit Hilfe von Vignetten, beide Berufsgruppen aus der Perspektive der jeweils anderen zu betrachten. Ursula Bertels erläutert in ihrem Beitrag den Begriff der Interkulturellen Kompetenz am Beispiel der Tätigkeit des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) und am Beispiel eines konkreten Workshopformates. Sie bespricht auf dieser Grundlage die Herausforderungen und Chancen sowohl für das Fach Ethnologie, aber auch für Ethnolog\*innen in ihrer Rolle als Trainer\*innen im Bereich der Interkulturellen Kompetenz. Christa Markom und Myassa Kraitt verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel, zur kritischen Bildungsarbeit auf Basis anthropologischen Wissens konkret beizutragen. Sie entwickeln und diskutieren eine konkrete Übung (Zentrum-Peripherie), deren Ausgangspunkt die postkoloniale Kritik darstellt und als Hauptziel hat, kritisch mit Vorstellungen von Zentrum-Peripherie zu arbeiten und so Beziehungen zwischen dem Eigenen mit dem Fremden für Sozialpädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen erfahrbar und reflektierbar zu machen.

Der Abschnitt III „Sozial- und kultur-anthropologische Konzepte zum Nachschlagen: Hintergründe, Diskussionen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen“ bietet eine grundlegende und vielseitig nutzbare Wissensressource, da er eine Reihe für den Bildungskontext relevante anthropologische Begrifflichkeiten (27) für Praktiker\*innen aufbereitet. Die im Rahmen des bildungsanthropologischen Projektes TRANSCA gemeinsam mit Pädagog\*innen ausgearbeiteten Begriffsdarstellungen zielen mit ihrer Struktur und ihrem Inhalt (Relevanz für den Bildungskontext, Historische Einbettung und eingehende Darstellung, Praxisbeispiel aus ethnographischer Forschung und Vorschläge für die didaktische Weiterentwicklung und Anwendung sowie Literatur) auf eine wirksame Übersetzung und Anwendung anthropologischen Wissens in den Bildungskontext ab.

Der Abschnitt IV, „Bildungsanthropologie unterrichten: Module zur flexiblen Anwendung je nach Unterrichtskontext“ beinhaltet die – ebenso im bildungsanthropo-

logischen Projekt TRANSCA – entwickelten Beispiel-Module (8), die eine Grundlage für das Vertrautmachen von Lehrer\*innen mit anthropologischen Ansätzen und Methoden darstellen. Das Hauptziel der Module ist, Lehrer\*innen zu motivieren, ihr Arbeitsumfeld, ihr Engagement und ihre Praxis auf neue Art und Weise zu erforschen, indem die pädagogische Relevanz, theoretische und ethnographische Kontexte, sowie praktische Übungen ausgeführt und bereitgestellt werden. Die vorgestellten Module stellen eine flexible Wissensressource dar, da sie sowohl als längerfristige Lernmodule oder Kurzausbildungen im Workshop-Format umgesetzt werden können.

## Literatur

- Anderson-Levitt, K. M. (2012). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn Books.
- Binder S. (2019). Diversität selbstverständlich (er)leben: Interkulturelles Mentoring in Schulen. In S. Klocke-Daffa, *Angewandte Ethnologie* (S. 315–333). Wiesbaden: Springer VS.
- Binder, S., Klien, H. & Kössner, E. (2013). Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog\*innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. *Austrian Studies in Social Anthropology*, 1–27.
- Brown, P. M. (2008). Bad Boys: Public Schools in the Making of Black Masculinity by Ferguson. *International Journal of Multicultural Education*, 272.
- Erickson, F. (2010). Culture in society and in educational practices. In J. Banks & C. Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives* (S. 33–56). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fillitz, T. (2003). *Interkulturelles Lernen: Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock.
- Gumperz, J. J. & Hernandez-Chavez, E. (1971). Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction. In C. Cazden, V. John & D. Hymes, *The functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Harrington, C. (1982). Anthropology and Education: Issues from the Issues. *Anthropology & Education Quarterly*, 323–335.
- Hintermann, C., Markom, C., Weinhäupl, H. & Üllen, S. (2014). Debating Migration in Textbooks and Classrooms in Austria. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 79–106.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings* (S. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jäger, M., Biffi, C. & Halfhide, T. (2006). *Schlussbericht: Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen – Teil 1. Eine Ethnographie des Kindergartens*. Zürich: Pädagogische Hochschule..
- Levinson, B., Foley, D. & Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press.
- Lewis, O. (1966). *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty - San Juan and New York*. New York: Random House.
- Long, N. J. & Moore, H. L. (2012). Sociality Revisited. Setting a New Agenda. *Cambridge Anthropology*, 40–47.
- Markom, C. & Gilliam, L. (forthcoming). Doing difference and sameness in European schools. Perspectives from European Anthropology of Education. Berghahn: Oxford, New York.

- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2009). „Der Islam“ im Schulbuch. In J. Bunzl & F. Hafez, *Islamophobie in Österreich* (S. 88–105). Innsbruck: Studienverlag.
- Markom, C., Tošić J. & Walser, E. (2019). TRANSCA von <https://www.transca.net/de/Countries> abgerufen
- McDermott, R. (2008). Reading George Spindler. *Anthropology & Education Quarterly*, 117–126.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*, 132–141.
- Nisbet, R.A. (1975). *The Sociology of Emile Durkheim*. London.
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly*, 312–334.
- Pollock, M. & Levinson, B. A. U. (2011). Introduction. In B. A. U. Levinson & M. Pollock, *A Companion to the Anthropology of Education* (S. 1–9). Wiley Blackwell.
- Schneeweiß, V. (2013). Perspektivenwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele globalpolitischer Bildungsarbeit. In E. Dürr, F. Heidemann, T. Reinhardt & M. Skefeld, *Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie - Working papers in social and cultural anthropology* (S. 1–76). München.
- Sieber Egger, A. S. & Unterweger, G. (2018). Ethnographic Research in Schools. In D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (ed.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (S. 233–255).
- Spindler, G.D. (1955). *Education and Anthropology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I., Reh, S. (2014). Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In S. Reh, *Ethnographie und Differenz in Pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen Erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9–22). Bielefeld: transcript Verlag.
- Toren, C. (2012). Imagining the World that Warrants Our Imagination. The Revelation of Ontogeny. *Cambridge Anthropology*, 64–79.
- Wulf, C. (1994). *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, C. (2015). Pädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 5–25.

**Bildungsanthropologische Praxis  
in Schule(n) und Kindergärten –  
Erfahrungen und Perspektiven**

---

# **Anthropologie im Schulunterricht der Sekundarstufe in England<sup>1</sup>**

Tomislav Marić

Die Disziplin der Anthropologie wird hauptsächlich an Universitäten gelehrt und hat sich aus einer Vielzahl von Gründen nicht als eigenständiges Fach auf voruniversitärem Niveau etablieren können. Es gibt viele Versuche in ganz Europa und den USA, die Anthropologie in den Schulunterricht einzubeziehen, aber sie sind zu begrenzt, um einen relevanten pädagogischen Einfluss auszuüben. Dennoch gibt es gegenwärtig ein wachsendes Interesse an der Fachrichtung der Anthropologie und wir beobachten die Entstehung von zunehmend hochwertigen Lehrmaterialien, die für Lehrer\*innen in Schulen produziert werden, damit diese sie in ihrem Unterricht verwenden können. Dieser Artikel basiert auf meinen persönlichen Erfahrungen, die ich gemacht habe als ich Anthropologie an Sekundarschulen in England unterrichtet habe. Der erste Teil dieses Beitrags stellt einen autoethnographischen Bericht meiner Erfahrungen dar, wobei der zweite Teil einen fragmentarischen Überblick über einige erfolgreiche Beispiele für die Präsenz von Anthropologie in Schulen und Bildungseinrichtungen in ganz Großbritannien ermöglicht.

## **Ein persönlicher Praxisbericht**

Ich schloss 1999 mein Anthropologiestudium an der Goldsmiths, University of London ab und hatte das Glück, von vielen erfahrenen und wichtigen Anthropolog\*innen unterrichtet zu werden, die sich leidenschaftlich für die Disziplin einsetzten. Insbesondere Brian Morris ist hier zu nennen, der einen Kurs zur Anthropologie der Religion unterrichtete. Er war gerade von einem seiner Feldforschungsaufenthalte in Indien zurückgekehrt, wo er lokale Jäger- und Sammlergesellschaften untersucht hatte. Diese Vorlesungen waren außergewöhnlich inspirierend. Seine anschaulichen Erklärungen über Schamanen, Rituale und die Einnahme von psychodelischen Substanzen ließen alle Studierenden während seiner Vorlesungen an seinen Lippen hängen. Nach jeder Vorlesung gab es eine Schlange von Studierenden, mich eingeschlossen, die mit ihm noch weiter über seine Abenteuer in Malawi, Tibet, Indien und an alle anderen Orten, an welche ihn seine Feldforschungsaufenthalte geführt haben, sprechen wollten. Er war sehr zugänglich und unterstützte uns Studierende auf vielen Ebenen. Umso mehr

---

<sup>1</sup> übersetzt von Paul Sperneac-Wolfer

freue ich mich heute, dass wir noch viele Jahre später in Kontakt geblieben sind. Es waren nicht nur Morris' bildliche Erzählungen, die mich beeindruckten, sondern auch sein umfangreiches Wissen über Anthropologie, Philosophie, Religionen und Botanik. Diese Bandbreite an Expertise übertraf alles, was mir zuvor begegnet war. Neben anderen Professor\*innen weckte speziell Morris in mir die Liebe zur Anthropologie und später zur Lehre. Ich hoffe, dass meine Schüler\*innen in meinem Unterricht einen Teil der Begeisterung spüren, wie ich sie damals in Morris' Vorlesungen empfand.

Nach Abschluss meines Studiums beschloss ich, die Möglichkeit zu prüfen, nach Südamerika zu reisen um dort Feldforschung zu betreiben. Aufgrund fehlender Finanzierungsmöglichkeiten blieb mir dieser Weg jedoch verwehrt. Ich befand mich danach in der Schwebelage und suchte nach einer Möglichkeit, wie meine erlangten anthropologischen Kompetenzen mir selbst und meinem sozialen Umfeld von Nutzen sein könnten. Vielleicht ist es an dieser Stelle angebracht zu erwähnen, warum ich mich überhaupt zu einem Studium der Sozial- und Kulturanthropologie hingezogen fühlte. Als Geflüchteter aus dem ehemaligen Jugoslawien, der sich nach der Flucht plötzlich in England wiederfand, hatte ich meine eigenen persönlichen Gründe, über das Menschsein und die Ursachen von Konflikten nachzudenken. Ich begann, Psychologie oder Soziologie als mögliche Studienrichtungen in Betracht zu ziehen, als plötzlich die Anthropologie irgendwie in mein Leben trat. Dieses faszinierende Fach gab mir die Werkzeuge und die Perspektive, um über meine Erfahrungen als Geflüchteter nachzudenken und meine Identität in dieser neuen Welt, in der ich lebte, zu verstehen. Sehr schnell wurde mir klar, dass Anthropologie meine Leidenschaft war. Ich verlor mich (und tue es immer noch) in der Lektüre von Ethnographien und den Erfahrungen von Menschen aus der ganzen Welt. Als Geflüchteter in einem anderen Land zu sein ist in gewisser Weise so ähnlich wie als unqualifizierte\*r Anthropolog\*in an einem unbekanntem Forschungsort: alles beginnt zunächst mit einem Kulturschock. Für mich persönlich waren das zuallererst das britische Wetter und das Essen, aber dann eine Mischung aus neuer kultureller Komplexität, die Anthropolog\*innen auch erleben, wenn sie eine ungewohnte soziokulturelle Umgebung betreten. Ein Hauptunterschied für mich war, dass meine Fähigkeit, mich anzupassen und mich zu entfalten, eine Frage des Überlebens war, während es Anthropolog\*innen um die Interpretation dieser kulturellen Muster und Erfahrungen geht. Ein weiterer Unterschied zwischen Anthropolog\*innen im Feld und Geflüchteten ist, dass erstere gehen können, wann immer die Forschung zu Ende ist. Trotz dieser Unterschiede ermöglicht es dieses Beispiel zu illustrieren, wie mir die Anthropologie half, mich mit meiner neuen Lebenssituation zu arrangieren und ein Interesse für die nuancierten sozialen und kulturellen Unterschiede, die ich erlebte, zu entwickeln. Dieser Prozess war sowohl bereichernd als auch herausfordernd, und es war die anthropologische Linse, durch die ich begann, mir die Gesellschaft anzueignen, in der ich mich mittlerweile angekommen fühle. Das Betreten der Welt der Anthropologie war für mich nahezu das Betreten eines Labyrinths wunderbarer unterschiedlichster menschlicher Erfahrungen und Sichtweisen, von denen sich viele ergründen lassen.



Als ich also bemerkte, dass die Feldforschung im Ausland nicht in Frage kam, wandte ich mich dem Lehrberuf zu. In England gibt es mehrere Wege, Lehrer\*in zu werden. Ein traditioneller Weg ist die Absolvierung des Postgraduate Certificate of Education (PGCE). Dieses besteht aus einem einjährigen Vollzeitkurs, der eine sehr intensive Mischung aus Unterricht und Vorlesungen an der Universität ist. Da es kein spezifisches PGCE für Anthropologie gab und gibt (zu der damaligen Zeit wurde das Fach nicht an Sekundarschulen unterrichtet), war die nächstliegende Option für mich, das PGCE Sozialwissenschaften mit Religionspädagogik zu absolvieren.

Das erstmalige Unterrichten von Soziologie und Religionspädagogik in diesem Jahr stellte sich als sehr angenehm heraus, da ich mit meinem Anthropologie-Abschluss gut vorbereitet war, um verschiedene Aspekte der Sozialwissenschaften zu verstehen und zu vermitteln. Tatsächlich bildete mein Anthropologie-Studium eine hervorragende Grundlage für meine Laufbahn als Lehrer aus vielerlei Gründen. Ich glaube, dass es uns ein breites Verständnis der Gesellschaft und ihrer Funktionsweise vermittelt, wie man Schüler\*innen und Eltern aus diversesten Erfahrungskontexten verstehen kann und wie man die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jungen Menschen, die wir unterrichten, zu schätzen lernt. Im Laufe meines Lehrer-Daseins, das sich nun über mehr als zwanzig Jahre erstreckt, habe ich viele verschiedene sogenannte „A-Level“<sup>2</sup> Klassen unterrichtet, darunter: Religionsunterricht, Geschichte, Politik, Soziologie und Psychologie. Gelegentlich unterrichtete ich jüngere Schüler (Jahrgangsstufe 9 und 10, etwa im Alter von 13 bis 15 Jahren) in den Fächern Geografie oder Religion. Bis heute bin ich fest davon überzeugt, dass mein Anthropologie-Studium mir das nötige Vertrauen und die Breite an Kompetenzen vermittelt hat, um die Bandbreite dieser Fächer zu unterrichten.

Das Unterrichten dieser Fächer in den ersten zehn Jahren meiner Lehrtätigkeit war herausfordernd und interessant, aber ich habe die Anthropologie stets vermisst. Nach vielen Jahren der Lehre habe ich bemerkt, dass rein aus persönlicher Perspektive betrachtet mir die Soziologie von Zeit zu Zeit etwas zu nüchtern ist, die Psychologie sich als eine für mich zu naturwissenschaftliche Disziplin präsentiert und mir die Religionspädagogik zeitweise zu philosophisch erscheint, während für mich die Anthropologie genau die richtige Balance aus allen Themen und Schwerpunkten bereitstellt. Dann, im Jahr 2007, wurde ich vom Royal Anthropological Institute (RAI) eingeladen, an den regelmäßigen Treffen ihres Bildungskomitees teilzunehmen. Dabei ging es um den ersten größeren Versuch des Komitees, ein eigenständiges Fach der Anthropologie in Sekundarschulen einzuführen. In den folgenden Jahren war das Bildungskomitee des RAI eine treibende Kraft bei diesem Prozess, den ich im Folgenden kurz näher beleuchten möchte. Angefangen hat es mit einer ganzen Reihe von Treffen mit Vertreter\*innen von Universitäten und Schulen in allen Regionen Englands. Ich wurde Teil

2 A-Level bezeichnet in England die Schule hin zur allgemeinen Hochschulreife, vergleichbar mit dem Abitur in Deutschland oder der Matura in Österreich.

des Lehrer\*innennetzwerks, dessen Mitglieder einige Aktivitäten erprobten, um auszuloten, inwieweit sich Anthropologie in den voruniversitären Bildungsbereich einführen ließe. Zu dieser Zeit, 2009–2010, unterrichtete ich Soziologie und Psychologie an einer gemischten staatlichen Sekundarschule im Westen Londons. Meine Klassen setzten sich aus Schüler\*innen zusammen, deren Eltern im Irak, Iran, Afghanistan, Pakistan, Libanon, Ghana, Indien, Kenia, Algerien und vielen anderen Orten aufgewachsen sind. Wie bereits angedeutet, bin ich selbst in Kroatien aufgewachsen und kam als Geflüchteter aus dem Balkankonflikt 1992 nach London. Somit bestand wirklich die ganze Klasse aus Menschen mit Migrationserfahrung. In London, wo derzeit über 250 Sprachen in den Schulen gesprochen werden, haben 69% der Schüler eine Erstsprache, die nicht Englisch ist. Neben diesen Erfahrungen hatten meine Schüler\*innen die gleichen emotionalen Probleme wie jeder andere britische Teenager, hörten populäre Musik und folgten den aktuellen Modetrends.

Nachdem von staatlicher Stelle genehmigt wurde, dass Anthropologie ab September 2010 eines der Fächer in den Sekundarschulen sein wird, konnte ich es kaum erwarten, es als Unterrichtsfach in meiner Schule einzuführen. Selbst das war jedoch keineswegs ein einfacher Prozess. Um ein neues Fach an einer Schule einzuführen, ist zusätzlich die Genehmigung der jeweiligen Schulleitung erforderlich. An meiner Schule war der Schulleiter zunächst sehr skeptisch, aber mit schlüssigen Argumenten und viel Überzeugungsarbeit habe ich es geschafft, grünes Licht zu bekommen. Die Schulleitung stellte mir ein paar Bedingungen, bevor sie mir erlaubte, einen neuen Kurs zu beginnen. Eine davon war, dass ich am Ende des Jahres hervorragende Ergebnisse erziele. Jede Schule ist von ihren Ergebnissen abhängig und der Ruf jeder Abteilung beruht darauf, wie gut die Schüler\*innen bei ihren Prüfungen abschneiden. Die andere Bedingung war, dass ich mindestens 15 Schüler\*innen rekrutiere, die diesen neuen Kurs belegen werden. Nachdem ich die Erlaubnis der Schulleitung hatte, das Fach einzuführen, war ich überzeugt, dass bei meinen Schüler\*innen das Fach Anthropologie gut aufgenommen werden würde. Es kam mir schon immer seltsam vor, dass Menschen im Kontrast zu anderen Sozialwissenschaften von dem Fach Anthropologie oft keine genauen Vorstellungen hatten. Es dauerte mehr als ein Jahr, in dem ich Schulversammlungen abhielt, mit potenziellen Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 11 sprach, einen Anthropologie-Club gründete, interessierte Schüler\*innen zum Londoner Anthropologie-Tag mitnahm und Ausstellungen in der Schule initiierte, um Anthropologie in den Alltag der Schule einzubringen.

Mein unermüdliches Streben und meine Begeisterung für die Anthropologie mündete schließlich im September 2010 in das Ergebnis, dass meine 22-köpfige Klasse von 17-jährigen Anthropologie-Schüler\*innen, ihren neuen Kurs begann. Nach der erfolgreichen Einführung des Schulfachs Anthropologie an meiner Schule wuchsen die Kurse sehr schnell in ihrer Popularität. Unsere Schulausflüge beinhalteten Museumsbesuche, Londoner Märkte, Reisen ins Ausland, Besuche von Anthropologie-Abteilungen an Universitäten und die Einladung vieler Dozent\*innen, die über ihre Feldfor-

schung und den Beruf an sich berichteten. Ab diesem Zeitpunkt stieg der Zuwachs an neuen Schüler\*innen rapide an. Hier kam mir auch die Begeisterung meiner bestehenden Schüler\*innen zu Gute, die das Fach auf dem Schulhof und bei Veranstaltungen bewarben. Während der Informationsabende für A-Level-Kurse stand ich einfach im Hintergrund und beobachtete, wie meine Studenten enthusiastisch über ihren Lernprozess im Kurs sprachen. Das A-Level Niveau enthält anspruchsvolle Kurse und die A-Level-Anthropologie behandelt einige schwierige Themen wie Rassismen, Kolonialismus, Imperialismus, Ungleichheit, Machtverhältnisse und vieles mehr. In diesen wurden viele Kompetenzen wie Reflexion, Debattierfähigkeit, Evaluation, Kritik und das Verständnis von komplexen anthropologischen Konzepten geschult.

Um die Bewertungsziele der Prüfung besser zu verstehen, wurde ich zum Hauptprüfer für die Prüfungskommission. Dies half mir enorm dabei, den Prozess der Gestaltung von Prüfungsfragen für das Fach zu verstehen. Ich war von 2010 bis 2014 Hauptprüfer in dem Prüfungsausschuss und profitierte viel von der Kenntnis der Evaluationsmethodik des Unterrichts. In diesem Prozess bot sich mir weiterhin die Möglichkeit zu vergleichen, wie das Fach von anderen Schulen interpretiert wurde. Weiterhin erschloss sich mir die Gelegenheit, meine Praxis mit anderen Lehrer\*innen durch Fortbildungskurse zu teilen.

Ich hatte das Glück, dass ich ein ausgebildeter Anthropologe bin, und es dauerte nicht lange, bis ich die Erwartungen an das Unterrichten von Anthropologie auf A-Level Niveau begriffen hatte. Andere Schulen und Institutionen, die Anthropologie als Fach aufnahmen, verfügten jedoch nicht über Lehrkräfte mit einem absolvierten Anthropologie-Studium, sondern oftmals übernahmen es die Lehrkräfte, die Soziologie, Psychologie oder andere geisteswissenschaftliche Fächer unterrichteten. Für diese war es sehr schwierig, mit diesem neuen Fach zu beginnen, sich auf neue Theorien und Konzepte einzustellen, Ethnographien zu lesen und diese im Unterricht anzuwenden. Gleichzeitig gab es kein Lehrbuch, das uns beim Unterrichten helfen konnte. Weiter unten im Text gehe ich nochmals darauf ein, wie ich ein Lehrbuch aus der Notwendigkeit heraus geschrieben habe, meine eigene und die Praxis anderer voruniversitärer Anthropologie-Lehrer\*innen zu unterstützen und zu formalisieren.

In einem gesellschaftlichen Klima voll wirtschaftlicher Kürzungen im Bildungsbe-  
reich und einer Politik der Ausdünnung des Lehrplans hatten die RAI und die AQA (Assessment and Qualifications Alliance) einen langen und harten Kampf zu führen, um das Fach Anthropologie am Leben zu erhalten und die neuen Netzwerke mit Ressourcen zu unterstützen. Ich erinnere mich daran, dass ich mich mit vielen der neuen Lehrkräfte getroffen habe und versucht habe, alle möglichen neuen Ressourcen zu teilen, die wir zu dem Zeitpunkt hatten. Auch alle neuen Lehrer\*innen, selbst wenn sie keine anthropologische Ausbildung durchlaufen hatten, entwickelten ebenfalls ihre Freude am Fach Anthropologie. Es entstand auch so etwas wie eine besondere Gemeinschaft von uns Anthropologie-Lehrenden in England – wir pflegten Netzwerke und tauschten uns regelmäßig aus.

## **Wie lernen wir zu lehren? Oder wie bereiten wir anthropologische Inhalte für Lernende auf?**

Das Besondere der Anthropologie als Fach liegt in ihrem Reichtum und ihrer Fähigkeit, soziokulturelle Erfahrungen zu identifizieren und zu reflektieren. Während meiner gesamten Lehrtätigkeit in Anthropologie war es mir wichtig, erfahrungsorientierte Methoden zu verwenden. Ich bin immer noch der Meinung, dass optimales Lernen immer dann stattfindet, wenn die Schüler\*innen das, was sie lernen, erleben und hinterfragen können. Die Besonderheit des Anthropologieunterrichts liegt in der großen Bandbreite der Themen. In London zu leben hat mir dabei sehr geholfen, denn die Stadt selbst stellt quasi das „Rohmaterial“ für unzählige verschiedene Beispiele von gelebter Diversität und konstant wechselnden kulturellen Räumen und Praktiken bereit.

Wie bereits beschrieben, organisierte ich jedes Jahr mit meinen Schüler\*innen einen Besuch des London Anthropology Day im British Museum. Diese Veranstaltung findet nun schon zum 18. Mal statt und ist ein kostenloser jährlicher Schnuppertag für Schüler\*innen, aber auch Berufsberater\*innen und Lehrer\*innen. Teilnehmer\*innen erfahren hier, worum es im Fach Anthropologie geht, welche Karrieremöglichkeiten Anthropolog\*innen offenstehen und bekommen ein Gefühl dafür, wie es ist, dieses Fach an der Universität zu studieren. Weiterhin erhalten die Teilnehmer\*innen einen Einblick in verschiedene Spezialisierungen und können Anthropolog\*innen aus verschiedenen Instituten und Organisationen in Live-Sessions befragen.

Zu den weiteren Veranstaltungen zur Förderung des Fachs gehörte eine jährliche A-Level-Konferenz, die an der Brunel University organisiert wurde und an der über 200 Schüler\*innen von 11 verschiedenen Schulen aus ganz England teilnahmen. Die Konferenz sollte den Schüler\*innen bei ihrem Studium und der Vorbereitung auf die Prüfungen im Sommer helfen. Alle Vorträge wurden von Mitarbeiter\*innen des Anthropologie-Departments der Brunel Universität gehalten und die Schüler\*innen hatten die Möglichkeit zu sehen, wie alles, was sie im Unterricht lernen, im wirklichen Leben angewendet wird. Der Tag war in zwei Teile gegliedert – am Vormittag Vorträge und ethnographische Filme und am Nachmittag Frage- und Antwortrunden.

Während des gesamten Unterrichts der Anthropologie auf A-Level Niveau wurde ich stets von einer größeren Gemeinschaft von Anthropolog\*innen unterstützt. Ich lud viele von ihnen ein, in meinen Unterricht zu kommen und mit meinen Schüler\*innen über ihre Forschung und das Fach zu sprechen. Meine Schüler\*innen hatten das Glück, viele berühmte Anthropolog\*innen zu hören, die über praktische, ethische und theoretische Fragen sprachen, denen sie während ihrer Feldforschung und darüber hinaus begegneten.

In Ergänzung zum Klassenzimmer-basierten Unterricht besuchten wir viele anthropologische Institute an Universitäten, wo Workshops und Seminare für meine Schüler\*innen abgehalten wurden. Wir besuchten oft das British Museum, wo wir anschaulich erkundeten, wie materielle Kultur mit kulturellen Praktiken zusammenhängt.

Außerdem gelang es mir, eine riesige Sammlung ethnografischer Filme anzulegen, und im Klassenzimmer sahen wir uns jene an, die für die gerade behandelten Themen relevant waren. Dies inspirierte meine Schüler\*innen dazu, ihre eigenen kleinen ethnografischen Filme zu einer Reihe von Themen zu kreieren. Die meisten Lektionen waren interaktiv und verlangten und förderten gleichzeitig in den Diskussionen hohe Kommunikations-, Abstraktions- und Argumentationskompetenzen. Die Schüler\*innen hatten ferner die Möglichkeit, kleine Auszüge aus Ethnographien zu lesen, welche für das, was sie gerade lernten, relevant waren.

Generell gibt viele Beispiele dafür, wie sich Anthropologie für Schüler\*innen im voruniversitären Lernkontext eignet. All diese Ereignisse und Praktiken machten die Anthropologie lebendiger und vor allem konkret anwendbar auf das tägliche Leben meiner Schüler\*innen. Sie begannen, anthropologische Konzepte und Theorien in ihrem Alltag zu verwenden. Weiterhin fingen viele an, unser soziokulturelles Umfeld, in dem wir lebten, aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und die Anthropologie zu nutzen, um zu erforschen, warum wir das tun, was wir im Alltag tun und was uns oft so banal erscheint.

Aus dieser Beschäftigung sind viele erfolgreiche Projekte, Kurse und Initiativen hervorgegangen. Parallel dazu hat sich mittlerweile international eine breite Sammlung von Ressourcen gebildet, die beim Unterrichten von Anthropologie helfen. Wir sehen dies an vielen kostenlos verfügbaren Online-Kursen, die von den USA bis nach Europa reichen. Im Folgenden finden Sie einige Beispiele dafür, darunter das University College London (UCL), das schottische Anthropologieprogramm und die Lehrkurse des International Baccalaureate (IB).

### **Warum ist der Umgang mit Diversität im aktuellen gesellschaftspolitischen Klima so wichtig?**

Laut des im Januar 2021 durchgeführten Schulzensus steigt in England der Anteil der Schüler\*innen aus Familien mit Migrationserfahrung seit 2006 stetig an. Im Jahr 2020 machen sie 33,9% der Grund- und 32,3% der auf Sekundarschüler\*innen aus. Gleichzeitig leben Schüler\*innen in einer durch soziale Medien vermittelten Welt, in der verschiedenste Ideen und Erfahrungen verbreitet und ausgetauscht werden. Daher ist Diversität ein fester Bestandteil der Erfahrungen junger Menschen innerhalb und außerhalb der Schule. In der heutigen Welt kann die Kulturanthropologie einen wichtigen Beitrag liefern, sich selbst und andere in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu verstehen. Es gibt eindeutig ein echtes Interesse an diesem Fach und den Vorteilen, die es für Schüler\*innen auf voruniversitärer Ebene mit sich bringt, zusammen mit einer klaren Bereitschaft der Universitäten, eng mit Schulen zusammenzuarbeiten, um solche Projekte zu unterstützen. Obwohl das politische und wirtschaftliche Klima sehr bedenklich ist und es keine Anzeichen dafür gibt, dass die Sparmaßnah-

men und Budgetkürzungen nachlassen, ist es wichtig, dass Wege gefunden werden, das Fach auf der schulischen Ebene zu fördern.

In diesem Abschnitt werden verschiedene Methoden vorgestellt, die eingesetzt werden können, um den aktuellen sozialen und politischen Kontext zu hinterfragen und vor allem den Schüler\*innen wichtige Kompetenzen zu vermitteln: sich der eigenen Geschichte, der eigenen Erfahrung und der eigenen Rolle sowie der von Mitschüler\*innen in der Gesellschaft bewusst zu werden. So werden Lernprozesse verbessert, indem sie mit Solidarität und Anerkennung einhergehen. Unabhängig davon, ob man mit Schüler\*innen oder Lehrer\*innen spricht: Junge Menschen haben wertvolle Erfahrungen, Ansichten und Ideen, die sehr nuanciert und politisch sind. Zwar nicht notwendigerweise durch konventionelle politische Diskurse, aber nichtsdestotrotz können und müssen sie auf eine Weise erforscht und entwickelt werden, die sowohl bedeutungsvoll als auch produktiv ist.

### **A-Level Anthropologie**

Der Unterricht begann im September 2010 und das Fach wurde bis 2019 in Schulen und Colleges in ganz Großbritannien angeboten. Der Kurs umfasste ein spannendes Spektrum an Themen wie „Was bedeutet es, ein Mensch zu sein?“, „Identität“, „Entwicklung“ sowie die Möglichkeit, die Methode der Ethnographie durch die Gestaltung eines Forschungsprojekts zu erkunden. Neben der Unterstützung bei der Erstellung des Lehrbuchs *Introducing Anthropology* wurden zahlreiche Kontakte zu Universitäten geknüpft sowie Konferenzen, Ausflüge und Besuche organisiert. Die Zahl der Schüler\*innen, die durch das Curriculum hinreichend inspiriert wurde, um das Fach an der Universität zu studieren, war beträchtlich – ein echter Schub für die Zahl der Bachelor-Studierenden in ganz Großbritannien und darüber hinaus. Tausende von Schüler\*innen haben zwischen 2010 und 2019 erfolgreich das Anthropology A-Level erreicht.

Das neue A-Level wurde entwickelt, um Schüler\*innen eine Grundlage in der Anthropologie über das gesamte Spektrum der Disziplin zu geben – sowohl biologische als auch soziale/kulturelle Zweige. Schüler\*innen, die das Thema weiter im zweiten Jahr verfolgen, führen eine kleine Forschungsarbeit zu einem Thema ihrer Wahl durch und erhalten auf diese Weise einen Einblick in die Forschungspraxis.

Im Februar 2015 wurde seitens der Vergabestelle für das A-Level bekannt gegeben, dass sie eine neue Qualifikation im Rahmen der Regierungsänderungen für A-Levels aussetzt. Es gab eine beeindruckende Kampagne, um die Entscheidung zu verhindern, das Fach aus der A-Level Erziehung zu streichen. Leider blieb diese Kampagne, initiiert durch das RAI, Universitäten, Lehrer\*innen und Schüler\*innen, erfolglos.

## **Ressourcen nach dem Streichen der Anthropologie aus dem A-Level Lehrplan**

### **Anthropologie an Sekundarschulen in Schottland**

So wurde als Ergebnis der Kurzsichtigkeit der konservativen Regierung in England das A-Level-Fach Anthropologie neben vielen anderen Fächern im Jahr 2018 aus den englischen Prüfungsausschüssen gestrichen. Zur gleichen Zeit versuchte die Anthropologin Professor Joy Hendry im schottischen Bildungssystem mit unermüdlichem Einsatz Anthropologie auf voruniversitärem Niveau einzuführen. Dies erwies sich als erfolgreiches Unterfangen und mittlerweile findet das Fach Anthropologie in allen Sekundarschulen in Schottland Verbreitung.

Dieses schottische Programm besteht aus vier Modulen. Jedes der Module kann für sich alleine stehen, aber sie können auch, wenn gewünscht, aufeinander aufbauen, und zwar auf einem Niveau, das dem englischen A-Level entspricht, oder auf zwei voruniversitären Jahren der Oberstufe (aber auch auf zwei früheren Jahren, so dass die Schüler potenziell im Alter von 13/14 Jahren beginnen können). Sie bieten also ein gewisses Maß an Flexibilität und können an verschiedenen Stellen aufgegriffen werden, wo sie bei älteren Schüler\*innen beliebt sind, die nach einem frühen Ausscheiden aus dem Berufsleben wieder in die schulische Ausbildung zurückkehren. Lehrer\*innen für das Modul Religions-, Moral- und Philosophiestudien (RMPS) finden die Einheiten besonders geeignet, um sie in ihre frühe Pflichtausbildung aufzunehmen.

### **Warum wir posten/Why we post**

Ein weiteres nennenswertes öffentlichkeitswirksames Projekt ist das Forschungsprojekt „Why we post“ von Professor Daniel Miller und seinem Team von Anthropolog\*innen. Sie untersuchten die Auswirkungen von sozialen Medien auf Gesellschaften aus einer vergleichenden und globalen Perspektive. Diese Forschung, die in Zusammenarbeit mit einem Team von Anthropolog\*innen am University College London (UCL) durchgeführt und vom Europäischen Forschungsrat finanziert wurde, untersuchte die Auswirkungen sozialer Medien in einem breiten Spektrum von Themen, darunter Bildung und junge Menschen, Arbeitswelt und Kommerz, Online- und Offline-Beziehungen, Geschlecht, Ungleichheit, Politik und Individualismus. Der daraus resultierende Open-Access-Vergleichsband *How the World Changed Social Media* (2016, UCL Press) wurde seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2016 mehr als 545.000 Mal heruntergeladen, und einschließlich der einzelnen Monografien der Reihe haben die Projektbücher zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels die Marke von 1 Million globaler Downloads überschritten. Diese Reihe präsentiert ein breites Spektrum an frei zugänglichen Erkenntnissen, die vorherrschende Narrative rund um soziale

Medien in Frage stellen. Dies stellt ein hervorragendes Themenfeld dar, das sich für die Schüler\*innen vor und auf dem A-Level und ihre Lebensrealitäten als sehr relevant herausgestellt hat.

### **Anthropologie darstellen/Illustrating Anthropology**

Eine Möglichkeit, ein solches Engagement bei Schüler\*innen im voruniversitären Bereich zu fördern, sind abgestimmte Bemühungen von Forschungseinrichtungen, Initiativen für öffentliches Engagement zu entwickeln. Das RAI rief 2020 das Leach Fellowship in Public Anthropology ins Leben, dessen erste Empfängerinnen Laura Haapio-Kirk und Jennifer Cearns waren (beide waren damals Doktorandinnen am UCL). Als Teil des Fellowships kuratierten sie eine Ausstellung mit dem Titel „Illustrating Anthropology“. Diese Ausstellung erforscht das Leben der Menschen auf der ganzen Welt durch Comics, Zeichnungen, Collagen und Gemälde, welche wiederum auf anthropologischer Forschung basieren. Die Ausstellung präsentierte ein breites Spektrum an Arbeiten zeitgenössischer Anthropolog\*innen – von denen, die Illustration als Feldforschungsmethode einsetzen, bis hin zu anderen, die mit Künstler\*innen und Beforschten zusammenarbeiten, um Geschichten zu erzählen. Eine Auswahl aus der Ausstellung wurde im November 2020 in der Open Eye Gallery in Liverpool als Teil des nationalen Festivals der Geisteswissenschaften in Großbritannien gezeigt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie ermöglichte die Tatsache, dass die gesamte Ausstellung online verfügbar war, jedoch viel mehr Menschen, sie zu sehen, als es in einer physischen Umgebung jemals möglich gewesen wäre. In nur 6 Monaten nach dem Start hatten über 10.000 Menschen die Seite besucht, und der entsprechende Instagram-Account hatte über 1.000 Follower. Zur Ausstellung gibt es ein entsprechendes Lernpaket, das Schüler\*innen und Besucher\*innen durch die Ausstellung führen soll und fünf Schlüsselgenres der anthropologischen Illustration untersucht. Das Paket enthält auch eine Liste von frei zugänglichen Ressourcen, ein Glossar, um denjenigen, die mit der Anthropologie weniger vertraut sind, zu helfen, das Material zu verstehen und verschiedene praktische und Diskussionsaktivitäten, die innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers durchgeführt werden können. Die Ausstellung wurde in den Unterricht an verschiedenen anthropologischen Instituten integriert, unter anderem an der Universität Oxford, Goldsmiths und UCL, und wurde unter Lehrer\*innen in Großbritannien beworben. Die positive Resonanz auf die Ausstellung zeigt die Kraft von Bildern und Illustrationen, um ein neues Publikum für die anthropologische Forschung und Lehre zu gewinnen.





„A vision of collaborative anthropology“. Illustration von Laura Haapio-Kirk.

## Das Internationale Baccalaureate-Diplom-Programm

Das International Baccalaureate (IB) Diploma Programme (DP) ist seit über einem halben Jahrhundert sehr erfolgreich und hat von Anfang an das Fach Anthropologie in das Portfolio ihrer angebotenen Fächer aufgenommen. Der Grund für die Aufnahme des Faches ist, dass das IB DP nicht ausschließlich als Bildungsweg hin in die Universität etabliert wurde, sondern dass es von seinen Gründer\*innen immer auch als eine Bildung gedacht war, die generelle Werte wie globale Verantwortung und Solidarität fördert. Das bedeutete – und bedeutet immer noch –, dass das Verständnis für Unterschiede innerhalb der eigenen Erfahrungen und denen der Mitmenschen ein wesentlicher Bestandteil ist. Zusammen mit anderen Komponenten trägt das IB DP dazu bei, junge Menschen dahingehend zu sensibilisieren, was es bedeutet, der Spezies Mensch anzugehören und die damit einhergehenden Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten zu verstehen.

## **Das Lehrbuch *Einführende Anthropologie*: Was macht uns zum Menschen?**

Nachdem wir zahlreiche Lehrmaterialien gesammelt hatten, beschlossen Laura Pountney und ich, ein Lehrbuch zu schreiben, welches widerspiegelt, was wir als Vermittler\*innen anthropologischer Inhalte selbst gelernt haben. Es war fantastisch zu sehen, wie jedes Kapitel aus dem Gebrauch der Materialien mit unseren Schüler\*innen in unserem Unterricht entstand. Sie waren während dieses Prozesses unsere größten Kritiker und besten Redakteure. Wir haben jede neue Ressource zuerst mit ihnen erprobt, bevor wir die Kapitel entworfen haben. In vierzehn Kapiteln geht das Lehrbuch auf die verschiedenen Bereiche und Ansätze innerhalb der Anthropologie ein, deckt eine breite Palette von Themen ab und betont die aktive und relevante Rolle der Anthropologie in der heutigen Welt. Die zweite Auflage stellt insbesondere die Notwendigkeit der Anthropologie für das Verständnis und die Bewältigung der heutigen ökologischen Krise in den Vordergrund, sowie die spannenden Entwicklungen der digitalen Anthropologie. Jedes Kapitel enthält klare Erklärungen zu klassischen und zeitgenössischen anthropologischen Forschungen und verbindet anthropologische Theorien mit realen Problemen auf lokaler und globaler Ebene. Die Lebendigkeit und Bedeutung der Anthropologie ist ein Kernthema des Buches, mit zahlreichen Interviews mit wichtigen Anthropolog\*innen über ihre Arbeit und die Disziplin als Ganzes, und einer Fülle von ethnographischen Studien, die Leser\*innen als Inspiration für ihre eigenen Untersuchungen nutzen können. Ein übersichtliches Glossar, eine Reihe von Aktivitäten und Diskussionspunkten sowie sorgfältig ausgewählte weiterführende Literatur und vorgeschlagene ethnografische Filme unterstützen und erweitern die Lernmöglichkeiten von Schüler\*innen. Das Lehrbuch soll eine neue Generation von Anthropolog\*innen inspirieren und begeistern. Es eignet sich für ein diverses Publikum, von Schüler\*innen, die das Thema in der Schule behandeln, bis hin zu Studierenden an der Universität, die einen klaren und ansprechenden Einstieg in die Anthropologie suchen.

### **Anthropologische Entzugserscheinungen**

Seit ich 2018 aufgehört habe, A-Level-Anthropologie zu unterrichten, kann ich nicht anders, als bei mir Entzugserscheinungen feststellen. Ich unterrichte zwar Soziologie und Psychologie auf A-Level an meiner Schule, aber wie bereits beschrieben unterscheiden sich die Fächer in Ausrichtung und Inhalt sehr von der Erfahrung des Unterrichts von A-Level-Anthropologie. Ich unterrichte an einer großen Gesamtschule für Mädchen im Nordwesten Londons. Diese Schule ist wie viele innerstädtische Schulen ein anschauliches Beispiel für das Zusammenkommen von Schüler\*innen mit diversesten Erfahrungen, so werden beispielsweise an der Schule 37 verschiedene Sprachen gesprochen. Anthropologie als Denkweise zu vermitteln, sich

selbst und andere in einer globalen Welt verorten zu können und die uns umgebende Gesellschaft zu verstehen, würde sicher auch hier faszinierende Resultate hervorbringen können.

Glücklicherweise war der Schulleiter dieser Schule aufgeschlossen und unterstützte mich bei der Einführung von Anthropologie auf A-Level, als ich 2016 an die Schule kam. Und bis zum Ende ihrer natürlichen Existenz im Spätsommer 2018 habe ich es sehr genossen, meine Klassen zu unterrichten – die Schüler\*innenzahlen stiegen übrigens jedes Jahr. Sie liebten es, über verschiedene Themen der Anthropologie zu erfahren und zu diskutieren. Zum ersten Mal in der Geschichte dieser Schule hatten wir jedes Jahr zwei oder drei Schüler\*innen, die Anthropologie auf Universitätsniveau weiter studieren wollten. Anthropologie wurde Teil der Pausendiskussionen an meiner Schule. Die Schüler\*innen machten einige fantastische Exkursionen im ganzen Land und wir hatten Anthropolog\*innen aus dem In- und Ausland, die uns besuchten und über ihre Feldforschung berichteten. Alles in allem waren diese Jahre einige der erfüllendsten und erfolgreichsten Zeiten in meiner gesamten Lehrtätigkeit.

Dann kam der plötzliche Schock, dass der Kurs eingestellt wurde und ich in England nicht mehr A-Level-Anthropologie unterrichten konnte. Es war wie ein plötzlicher intellektueller Schock, der zu Entzugserscheinungen führte. Ich brauchte einige Jahre, um mich zu erholen, und um ehrlich zu sein, bin ich immer noch dabei. Um diese Entzugserscheinungen zu überwinden, habe ich an der zweiten Auflage unseres Lehrbuchs gearbeitet, was mich in die Lage versetzt hat, mich mit den Veränderungen in der Disziplin und neuen Themen und Trends auseinanderzusetzen. Ich wurde auch zu Konferenzen eingeladen und habe in ganz Europa Vorträge über die Lehre der Anthropologie in schulischen Kontexten gehalten. Dies war jedoch nicht dasselbe wie das Unterrichten des Faches. Deshalb beschloss ich während des Lockdowns, einen Anthropologie-Club mit Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 8 zu gründen. Die Schüler der Jahrgangsstufe 8 sind 12 Jahre alt. Wir begannen, uns einmal pro Woche in Microsoft Teams zu treffen und über Themen wie Rassismus, Geschlecht, Verwandtschaft, Evolution und Ehe zu sprechen. Jetzt sind die Schüler\*innen wieder in der Schule und ich sehe meinen Anthropologie-Club der Jahrgangsstufe 8 einmal pro Woche persönlich. Jede Woche beschäftigen sie sich mit einer Reihe von Aktivitäten, zum Beispiel präsentieren sie ihre Verwandtschaftsmuster oder ihren Stammbaum. Es war eine aufregende Gelegenheit für Schüler\*innen über ihre Weltsicht und Zugehörigkeit zu sprechen und dabei anthropologische Schlüsselbegriffe und Konzepte zu verwenden. Momentan habe ich eine Gruppe von 15 Schülern in diesem Anthropologie-Club – wir nehmen TikTok-Videos über Jäger und Sammler auf, sprechen über Essenskulturen, diskutieren über Verwandtschaft, Heiratspraktiken, Rassismus, Frauenrechte und alles, was sie in ihrem Leben betrifft. Die Organisation dieses Anthropologie-Clubs hilft mir, meine persönlichen Entzugserscheinungen zu überwinden, die entstehen, wenn ich keine Anthropologie auf voruniversitärem Niveau unterrichte.

## Fazit

Können junge Menschen, Pädagog\*innen und Fachexpert\*innen gemeinsam nach neuen Antworten für unsere Zukunft suchen, auch unter Einbeziehung von Schulen und Institutionen aus verschiedenen Ländern? Wie können wir jungen Menschen Anthropologie vermitteln und gleichzeitig den Wert ihrer Erfahrungen und Forschungen, die sie in Bildungskontexten machen, mit einbinden? Dieses kurze Kapitel enthält nur einige Beispiele für das, was möglich ist, und soll klare Ideen für zukünftige und mögliche Entwicklungen liefern. Es besteht offenkundig ein echtes Interesse an diesem Thema, sowohl bei Pädagog\*innen als auch bei Schüler\*innen. Die Vorteile, die es den Schüler\*innen auf der voruniversitären Ebene bringt, liegen dank der jahrzehntelangen Anstrengungen mittlerweile auf der Hand, und dies wäre ohne die Unterstützung und Bereitschaft der Universitäten, eng mit Schulen zusammenzuarbeiten um solche Projekte zu fördern, nicht möglich. Obwohl das politische und wirtschaftliche Klima sehr angespannt ist und es keine Anzeichen dafür gibt, dass die Mittelkürzungen nachlassen, ist es wichtig, dass Wege gefunden werden, um das Fach auf der Schulebene zu fördern.

Die Anthropologie leistet einen wichtigen Beitrag zur Bildung von reflektierten und verantwortungsvollen Bewohner\*innen dieser Erde. Die Themen, Ideen, Theorien und Konzepte, die der Anthropologie zugrunde liegen, haben einen natürlichen Platz in der vor- und außeruniversitären Bildung auf allen Ebenen. Die Anthropologie bietet sowohl Schüler\*innen als auch anderen Interessierten die Möglichkeit, sich mit grundlegenden Fragen des menschlichen Lebens auseinanderzusetzen und dabei Fähigkeiten zur kritischen Untersuchung, Sensibilität und Wertschätzung aktueller Debatten zu entwickeln, z. B. über Diversität, Entwicklung, Rechte, Globalisierung, Umweltgerechtigkeit, die Kommerzialisierung des menschlichen Körpers und menschliche Reproduktion. Menschen mit unterschiedlichsten Hintergründen, ob sie nun Anthropologie an der Universität studieren oder andere Wege im Leben einschlagen, werden von dem Verständnis profitieren, das die Anthropologie für die Bedingungen des Menschseins an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bietet.

Alle in diesem Bereich aktiven Pädagog\*innen sind fest davon überzeugt, dass aus den Herausforderungen Wege gesucht werden, um die Anthropologie sowohl direkt als auch indirekt in den Unterricht zu bringen. Ein gewisses Maß an Opportunismus muss genutzt werden, um anthropologische Erkenntnisse auf bestehende Lehrpläne anzuwenden. Zum Beispiel durch Soziologie, Politik und außerschulische Aktivitäten, um nur einige zu nennen. Es gibt viele Wege, auf denen anthropologische Themen bereits implizit in der Schule angesprochen werden. Ebenso müssen Schulen auf Universitäten zugehen und Beziehungen aufbauen, um sicherzustellen, dass die Schüler\*innen in ihrer Studienplanung eine Vorstellung dieser Disziplin haben. Lehrer\*innen, Forschende und Schüler\*innen müssen weiterhin nach Möglichkeiten suchen, die Anthropologie wieder in den regulären Lehrplan zu integrieren. Universitäten und Lehrer\*innen sollten sich weiterhin bemühen, eine breite Palette an anregenden Ressourcen zu schaffen,

damit Schüler\*innen aller Altersgruppen Spaß am Fach haben, und der Austausch von bewährten Methoden und Inhalten sollte gefördert und organisiert werden.

Wir als Pädagog\*innen sind dafür verantwortlich, ein Umfeld zu schaffen, in dem nicht geurteilt wird. Alle Schüler\*innen in meiner Anthropologieklassse hatten die Erfahrung komplexer Zugehörigkeiten gemacht. Die Studenten und ich essen zu Hause Essen mit Gewürzen aus Ländern, in denen wir oder unsere Eltern geboren wurden, oder sehen uns Satellitensoap-Sendungen in unseren Muttersprachen an, aber wenn wir im Klassenzimmer sind, haben wir etwas gemeinsam, das uns die Kommunikation ermöglicht. Die Anthropologie ist ein grundlegender Weg, die Welt zu kennen und ihre gemeinsame Menschlichkeit zu schätzen. In der Tat ist es einfacher, Anthropologie zu unterrichten, wenn all diese verschiedenen kulturellen Hintergründe in meinem Klassenzimmer vertreten sind. Wir reflektieren und hinterfragen die Überzeugungen, Werte und Normen, mit denen wir aufgewachsen sind. Bald erkennen wir, dass es gemeinsame Werte gibt, die gelten, egal welchen kulturellen Hintergrund man hat. Diese sind Respekt, Liebe und Mitgefühl. Der vielleicht größte Nutzen des A-Levels ist die Verwandlung der Schüler am Ende des Kurses in weniger wertende Menschen mit mehr Respekt für kulturelle Diversität.

## Quellen

- Hendry, J. (2016). *An Introduction to Social Anthropology (3<sup>rd</sup> edition)*. London: Palgrave.  
 Hendry, J. (2021). *An Affair with a Village*. Stirling: Extremis Publishing Limited.  
 Pountney, L. & Marić, T. (2021). *Introducing Anthropology: What Makes Us Human? (2<sup>nd</sup> edition)*. Cambridge: Polity.

## Weiterführende Ressourcen

- AG Ethnological Education <https://ethnologiebildung.wordpress.com/>  
 Anthropology of Smartphones and Smart Ageing <https://www.depts-live.ucl.ac.uk/anthropology/assa/>  
 Anthropology and Climate Change <https://www.americananthro.org/anthropology-and-climate-change>  
 AQA A level Anthropology Specification <https://pastpapers.co/aqa/A-Level/Anthropology-2110/AQA-2110-W-SP-14.PDF>  
 Discover Anthropology <https://www.discoveranthropology.org.uk/>  
 Illustrating Anthropology <https://illustratinganthropology.com/>  
 Learning pack <https://illustratinganthropology.com/learning-pack/>  
 London Anthropology Day <https://londonanthropologyday.co.uk/>  
 Perspectives <http://perspectives.americananthro.org/>  
 RAI Film Festival <https://festival.raifilm.org.uk/>  
 Social Anthropology: Understanding Our Place in the World <http://www.sqa.org.uk/files/nu/HG1M45.pdf>  
 Social Anthropology: Who does it and how to do it <http://www.sqa.org.uk/files/hn/HG5533.pdf>  
 Social Anthropology: The Body and its Life Course <http://www.sqa.org.uk/files/hn/HJ2V34.pdf>

Social Anthropology: Ethnographies of Scottish Peoples <http://www.sqa.org.uk/files/hn/HK4Y35.pdf>

Scaffolded anti-racist resources [https://docs.google.com/document/d/1PrAq4iBNb4nV1cTsLcNlW8zjaQXBLkWayL8EaPlh0bc/preview?fbclid=IwAR0fu7N\\_G5wuqnKqC9o8WTmIraFbZNFiTTrhCW0XCQGr6aTJQnfIqub9htsL&pru=AAABcp55wbc\\*iwkP3\\_jlVURpplspscUK7Q](https://docs.google.com/document/d/1PrAq4iBNb4nV1cTsLcNlW8zjaQXBLkWayL8EaPlh0bc/preview?fbclid=IwAR0fu7N_G5wuqnKqC9o8WTmIraFbZNFiTTrhCW0XCQGr6aTJQnfIqub9htsL&pru=AAABcp55wbc*iwkP3_jlVURpplspscUK7Q)

SQA link with information about courses <https://www.sqa.org.uk/sqa/79675.html>

Teaching resources <https://www.ucl.ac.uk/anthropology/anthroschools/teaching-resources>

Teaching Sapiens <https://www.sapiens.org/teaching-sapiens/>

The Society for Anthropology in Community Colleges (SACC) <http://sacc.americananthro.org/>

Understanding Race <https://understandingrace.org/Resources>

Why We Post <https://www.uclpress.co.uk/collections/series-why-we-post>

## Education

Schools, Pupils and their Characteristics 2021

<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2021>

## A Level Sociology

Anthropology A Level Axed: Cultural Barbarism The Guardian, 08/02/2015

<https://www.theguardian.com/education/2015/feb/08/anthropology-a-level-axed-cultural-barbarism>

Introduction: The Anthropology A-level special issue: Vol 6 (2016): A-level Anthropology: A retrospective [https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach\\_anth/article/view/446](https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/446)

Save A Level Anthropology A Level: The Campaign which tried to retain Anthropology in British Schools [https://www.academia.edu/34906760/SaveAnthropologyAlevel\\_the\\_campaign\\_which\\_tried\\_to\\_retain\\_anthropology\\_in\\_British\\_schools](https://www.academia.edu/34906760/SaveAnthropologyAlevel_the_campaign_which_tried_to_retain_anthropology_in_British_schools)

Teaching Anthropology: In defence of standards or an act of 'cultural barbarism'? Anthropology and histories of A-level Reform

[https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach\\_anth/article/view/437](https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/437)

Teaching Anthropology: Vol 6 (2016): A-level Anthropology: A retrospective

[https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach\\_anth/article/view/439](https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/439)

## Teaching Anthropology at a Pre-University Level

Teaching Anthropology: The Chief Examiner Role in Pre-University Anthropology: personal reflections, Vol 6 (2016): A-level Anthropology: A retrospective

[https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach\\_anth/article/view/441](https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/441)The Disorienting Dilemma in Teaching Introductory Anthropology: Vol 6 (2016): A-level Anthropology: A retrospective [https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach\\_anth/article/view/432](https://www.teachinganthropology.org/ojs/index.php/teach_anth/article/view/432)