

Antirassistische Bildung im Unterrichtsfach Textiles Gestalten

V 9

Eine theoretische Auseinandersetzung
mit Konzepten der Transkulturalität und
der kritischen Weißseinsforschung im
Textilunterricht

Studien zur Materiellen Kultur – Reihe Vermittlung

Die Veröffentlichungen haben zum Ziel Forschungs- und Entwicklungsergebnisse, die aus der Lehre entweder von Studierenden oder Dozierenden und/oder aus der Forschung von Mitarbeitenden der beteiligten Institute entstehen, einem interessierten Publikum online frei zugänglich zu machen.

Das Forschungsfeld der Fachdidaktik Textiles Gestalten sowie das der Vermittlung von textilen Inhalten im Allgemeinen ist im deutschsprachigen Raum eine große Leerstelle. Die Reihe Vermittlung ist in diesem Sinn in Verbindung mit der Lehre der Fachdidaktik attraktiv, die für Lehramtsstudierende angeboten wird sowie für Studierende, die zukünftig in der außerschulischen Vermittlungsarbeit tätig sein werden. Mit den Publikationen werden Themen der Fachdidaktik sowie der Vermittlung Materieller Kultur im Bereich Textil in einer hohen Qualität und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten aufbereitet und veröffentlicht. Die Reihe ist im deutschsprachigen Raum exklusiv und sowohl für die Lehre an Hochschulen als auch für Schulen und der außerschulischen Vermittlungsarbeit von Interesse.

Mehr Informationen zu der Schriftenreihe finden Sie unter www.studien-zur-materiellen-kultur.de

Esther Maryam Ehlers

Antirassistische Bildung im Unterrichtsfach Textiles Gestalten.

Eine theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung im Textilunterricht.

Band 9 der Reihe Vermittlung in der Schriftenreihe - Studien zur Materiellen Kultur der Universität Oldenburg.

Impressum

Schriftenreihe – Studien zur Materiellen Kultur

Herausgeberin der Schriftenreihe: Karen Ellwanger für das Institut für Materielle Kultur

Erschienen in der Reihe Vermittlung

Herausgeberin der Reihe Vermittlung: Patricia Mühr & Verena Huber Nievergelt

Textsatz & Redaktion: Nele M. Fuchs

Lektorat: Stella Mucha

www.materiellekultur.uni-oldenburg.de

Copyright bei Esther Maryam Ehlers & dem Institut für Materielle Kultur

„Antirassistische Bildung im Unterrichtsfach Textiles Gestalten. Eine theoretische Auseinandersetzung mit Konzepten der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung im Textilunterricht“

Oldenburg, 2023

Umschlaggestaltung: Dalila Maganinho, Joosten Mueller [Interdisziplinäres Designlabor GbR]

Verlag: Institut für Materielle Kultur

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

26111 Oldenburg

E-Mail: materiellekultur@uni-oldenburg.de

Internet: www.studien-zur-materiellen-kultur.de

ISBN 978-3-943652-53-6

ISSN 2629-7612 (Online)

Inhalt

Vorwort	4
1. Einleitung	6
1.1 Leitfrage	7
1.2 Zielsetzung	7
2. Forschungsstand	8
2.1 Antirassistische Bildung	8
2.2 Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister:innen	9
2.3 Interkulturelle Bildung und Erziehung	11
2.4 Transkulturalität	12
2.5 Kritische Weißseinsforschung	14
3. Methode	15
4. Transkulturelle Bildung und kritische Weißseinsforschung im Textilunterricht	16
4.1 Kulturen im Fach Textiles Gestalten	16
4.2 Textilunterricht nach transkulturellen Aspekten	19
4.3 (Kritisches) <i>Weißsein</i> im Fach Textiles Gestalten	21
4.4 Ansprüche an Lehrer:innen	23
4.5 Schüler:innen als Adressat:innengruppe	24
5. Fazit und Ausblick	25
Literatur- und Quellenverzeichnis	28

Vorwort

Schule bedeutet oft Lernen in Vielfalt. In der Grundschule aber auch in Oberschulen, Gesamtschulen oder Gymnasien kommen junge Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und aus diversen Lebenswelten zusammen. Gerne wird in diesem Zusammenhang von *Kulturen* gesprochen. Aber selten wird der Begriff mit einem gemeinsamen Verständnis gefüllt, der über die Zuschreibung von nationalen Identitäten hinaus geht. Der Containerbegriff *Kultur* und weitere damit eng verknüpfte Konzepte wie interkulturelle Bildung oder auch transkulturelle Bildung bergen die Gefahr mit gut gemeinten Ideen Zuschreibungen, Stereotypen und oftmals sogar Ausgrenzungen und ungleiche Machtverhältnisse zu festigen. Sie können in einen „Kultur-rassismus“ (Ehlers 2022, S. 8) führen. In schulischen Unterrichtsfächern gilt es daher, rassistische Muster aufzudecken und zu hinterfragen. Das letzte Dokument der Kultusministerkonferenz (KMK), das als Empfehlung in diesem Bereich dienen soll, wurde 2013 mit dem Titel *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (KMK 2013) veröffentlicht. 2017 erfolgte ein Bericht zum aktuellen Stand in den Ländern (vgl. KMK 2017). Die Empfehlung benennt die *interkulturelle Erziehung und Bildung* als Querschnittsaufgabe, die alle Fächer betrifft und damit auch das von Esther Maryam Ehlers behandelte Fach *Textiles Gestalten*. Die Empfehlung und der Bericht sind im Internet unter anderem unter der Rubrik *Integration* zu finden. Bereits hier zeigen sich institutionell gefestigte Hierarchien und Denkmuster. Es geht um eine Schule, die von der Politik als Institution gedacht wird, die junge Menschen in ein vorgegebenes System integriert. Ein System das bislang vorwiegend durch eine *weiße* Mehrheitsgesellschaft geprägt ist. Mit der kritischen Weißseinsforschung, in die diese Studie einführt, können wir einen Perspektivwechsel vornehmen. Dabei ist *Weißsein* nicht eine Beschreibung von Hautfarbe, sondern von Privilegien und Macht. Es geht um die Unsichtbarkeit des Weiß-

seins (vgl. Ehlers 2022, S. 15). Wer *weiß* ist, also wer Teil der Mehrheitsgesellschaft ist, wird nicht nach seiner Herkunft oder Muttersprache gefragt und muss nicht begründen, warum er oder sie die Berechtigung hat, an etwas teilzuhaben.

Die Autor:in bezieht zunächst die Empfehlung der KMK zur interkulturellen Erziehung und Bildung auf das Fach *Textiles Gestalten*, um dann im weiteren Text darüber hinaus zu gehen. Sie macht dies einerseits aus der Perspektive einer ehemaligen Schülerin, die als Woman of Color nicht als Teil der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen wurde und gleichzeitig als Studentin und angehende Lehrerin für das Fach *Textiles Gestalten* in Niedersachsen. Das Fach verortet sich seit einigen Jahren in dem Bereich der Kulturwissenschaft und damit in einem Fach, das sich kritisch mit Kulturbegriffen und Zuschreibungen auseinandersetzt. Das birgt die Chance, antirassistische Bildungsansätze auch über ein kleines Fach in die Schulen zu tragen. Esther Ehlers arbeitet dabei einerseits die ‚kulturellen Fallen‘ aber auch die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten heraus.

Begeben wir uns in das Abenteuer gemeinsam unser Verständnis des Kulturbegriffs zu hinterfragen, wird schnell klar, dass es sich um eine komplexe Angelegenheit handelt und dass es viel um eine Reflexion der eigenen Position geht. Etwas, das Lehrkräfte anderer Fächer ohne entsprechende Ausbildung nicht unbedingt nebenbei lösen können. Mit ihrem kulturwissenschaftlichen Studium bringen angehende Lehrkräfte im Fach Textil daher etwas sehr Wertvolles an die Schulen. Je nach Studienschwerpunkt können sie die Kompetenz erwerben, nicht nur ihr eigenes Fach sondern auch die von der KMK beschriebene Querschnittsaufgabe *Interkulturelle Bildung und Erziehung* in der praktischen Umsetzung an Schulen kritisch zu beleuchten. Esther Maryam Ehlers beschreibt dies unter anderem anhand eines Unterrichtsbeispiels. In dem studentischen Projekt *This Hair is mine* geht es nicht nur um

Gestaltung und Individualität, sondern um Zuschreibungen, die wir aufgrund von Haaren und Frisuren vornehmen.

Komprimiert und dicht geschrieben führt der Text auch Einsteiger:innen in das Feld ein und schafft ein erstes Verständnis für die Begriffe und Konzepte. Esther Ehlers beschreibt dabei sowohl die antirassistische Bildung, die interkulturelle Bildung und Erziehung sowie die Bedeutung des Konzepts der Transkulturalität für eine transkulturelle Bildung und die kritische Weißseinsforschung. Sie verbindet die Theorien mit persönlichen Erfahrungen, neuen Unterrichtsideen und eigenen Zukunftsvorstellungen für das Fach. Der Text ist ein gelungener Beitrag für die Studien zur Materiiellen Kultur. Gerade für Quereinsteiger:innen in das Fach Textil oder für Studierende und angehende Textillehrer:innen bietet dieser Text einen Überblick und eine gute Orientierung.

Svenja Jessen

5

Kultusministerkonferenz (2013) Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (2017) Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

1. Einleitung

Als Woman of Color in Deutschland geboren und aufgewachsen, war und bin ich mit Rassismus im Alltag konfrontiert. Erst in meiner Ausbildung und in meinem derzeitigen Studium entwickelte ich selbst rassismuskritisches Denken und lernte das Hinterfragen und Reflektieren von Handlungs- und Verhaltensweisen. Während meines Studiums und meiner Zeit als pädagogische Mitarbeiterin an diversen Oberschulen ist mir bewusst geworden, wie eingeschränkt der aus einer rein *weißen*¹ Perspektive gestaltete Unterricht die heterogene und diverse Schüler:innenschaft repräsentiert. Als ich dann mich selbst und meinen damaligen Schulalltag als Schülerin Anfang der 2000er Jahre reflektierte, wurde mir bewusst wie stark ich ebenso vom Unterricht, den Lehrkräften, meinen Mitschüler:innen und meinem generellen Umfeld rassistisch geprägt war. Rassistische Strukturen sind in der gegenwärtigen Zeit immer noch tief in unserer Gesellschaft verankert. Dabei äußert sich nicht nur der bewusst motivierte Rassismus, sondern auch die unbewusste Form des Alltagsrassismus. Dies macht sich bspw. in verschiedenen Interaktionen bemerkbar, wie das Fragen einer nicht *weißen* Person nach ihrer:seiner Herkunft oder das Berühren ihrer:seiner lockigen Haare, die auf die Beobachtenden so ‚exotisch‘² wirken, dass es bei ihnen die Neugier weckt. Was für die Person, die nicht von Rassismus betroffen ist, aus reinem Interesse

1 *Weiß* wird in dieser Ausarbeitung kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um eine Farbbezeichnung oder Beschreibung der Hautfarbe handelt, sondern eine politische Beschreibung einer Gruppe von Menschen.

2 ‚Exotisch‘ bedeutet ‚ausländisch‘ oder ‚fremdländisch, überseeisch‘ und entstammt der Kolonialzeit zur Beschreibung und Ästhetisierung von Objekten aus nicht europäischen Ländern und nicht *weißen* Menschen. Es handelt sich hierbei um eine rassialisierte Form der Ästhetisierung, die häufig ins Sexualisierende übergeht (vgl. Danielzik/Bendix 2010).

geschieht oder als vermeintliches Kompliment gemeint war, vermittelt der nicht *weißen* Person, die dies tagtäglich erleben muss, dass sie als anders und fremd wahrgenommen wird.

Mit den aufgekeimten Diskussionen nach dem Mord an George Floyd in den Vereinigten Staaten im Jahr 2020 und den Mordtaten in Hanau im selben Jahr, rückte auch das Hinterfragen bzw. die Aufforderung zum Hinterfragen der eigenen *weißen* Privilegien zentraler in den deutschsprachigen öffentlichen Raum. Bücher wie ‚*exitRacism*‘ von Tupoka Ogette oder ‚*Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten*‘ von Alice Hasters wurden zentrale Werke der Aufklärung von Rassismus, rassistischen Strukturen und dem Leben mit *weißen* Privilegien in Deutschland. In diesen und anderen Büchern wird das Thema Schule und die bestehenden ungleichen Verhältnisse zwischen *weißen* und *BPoC*-Schüler:innen aufgezeigt. Deutlich wird, dass im Unterricht, welcher durch eine *weiße* Vorherrschaft und die Kolonialgeschichte geprägt ist, bis heute immer wieder die *weiße* Überlegenheit gegenüber den ‚Anderen‘ reproduziert wird.

Das Fach Textiles Gestalten⁴ an Grund-, Haupt- und Realschulen bzw. Oberschulen bietet zahlreiche Bezugspunkte zu Kulturen und kann zur Vermittlung dieser im Zuge der fremdkulturellen Bildung dienen. Im vorherrschenden Textilunterricht sollen mittels textiler Sachkulturen und textilpraktischen Handlungen oft kulturelle Zusammenhänge vermittelt werden. Dazu werden Textilpraktiken von ‚fremden Völkern‘ wie japanisches Shibori oder Web-/Knüpftechniken von indigenen Völkergruppen nachgeahmt. Dies geschieht meist kontextlos aus einem von oben herabschauendem Blick des

3 *BPoC* ist die Abkürzung für Black(s) and People of Color. Es ist ein politischer Begriff und eine Selbstbezeichnung von/für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Black lässt sich mit Schwarze (Deutsche) übersetzen, People of Color hat jedoch keine Übersetzung. Die Vermeintliche Übersetzung ‚Farbige‘ ist eine rassistische Fremdbezeichnung.

4 Im Folgenden beziehe ich mich auf das Fach Textiles Gestalten im Bundesland Niedersachsen.

*Weiß*en. Stereotypen und Vorurteile werden reproduziert und rassistische Begriffe und Bezeichnungen unreflektiert von Lehrer:innen und Schüler:innen genutzt. Ein (Kennen-)Lernen von Kulturen findet nicht auf Augenhöhe statt, sondern eine Zurschaustellung vom ‚Fremden‘ und ‚den Anderen‘.

1.1 Leitfrage

Das deutsche Bildungssystem und die Erziehungswissenschaften versuchen seit einigen Jahren mit Konzepten, Projekten und Empfehlungen antirassistische Bildung in Schulen zu etablieren. Bisher konnten die gewünschten Ziele nicht erreicht werden, wie die Zunahme rassistischer Ausschreitungen belegen. Die Ständige Konferenz der Kultusminister:innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland sprach erstmals 1996 Empfehlungen für interkulturelle Bildung als Ansatz für antirassistische Bildungsarbeit aus (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 2). Die Empfehlungen, die 2013 überarbeitet wurden, richten sich an Schulen und verschiedene Unterrichtsfächer. Unter den Fächern wird jedoch Textiles Gestalten nicht als Fach berücksichtigt, weshalb es für den Textilunterricht keine ausgearbeiteten Konzepte seitens der Konferenz gibt. Wie können Konzepte im Zuge der antirassistischen Bildungsarbeit für das Fach Textiles Gestalten aussehen?

1.2 Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, den Missstand um die schulische Bildung von kulturellen Zusammenhängen zu beleuchten und Perspektiven zur antirassistischen und rassismuskritischen Bildung aufzuzeigen. *Weiß*sein soll nicht weiterhin als Norm der Gesellschaft, der Schule und des Unterrichts hingenommen werden. Stattdessen soll es wahrgenommen und kritisch hinterfragt werden. Kommunikation und Interaktionen sollen nicht mehr über Kulturen sondern

mit Kulturen auf Augenhöhe stattfinden, um die Reproduktion des über allen anderen stehenden ‚Wir‘ und des unterlegenen ‚die Anderen‘ zu vermeiden. Aktuelle Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt und dem Thema Kulturen im Schulunterricht werden kritisch analysiert und reflektiert. Im Zuge dessen wird das Konzept der Transkulturalität nach Wolfgang Welsch für das Fach Textiles Gestalten rezipiert .

2. Forschungsstand

Im Folgenden werden Theorien zur antirassistischen Bildung dargelegt. Zuerst gehe ich allgemein auf antirassistische Bildung ein. Darauf folgend werde ich die bereits erwähnten ‚*Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister:innen zur interkulturellen Bildung an deutschen Schulen*‘ im Zuge der antirassistischen Bildung darlegen. Für ein besseres Verständnis der Ziele der interkulturellen Bildung, gehe ich auf das Konzept und die Ansätze der interkulturellen Bildung und Erziehung ein. Dazu stütze ich mich auf Klaus Klemm, Louis Porcher und Helmut Essinger. Um in meiner Arbeit die Konzepte der Transkulturalität und die kritische Weißseinsforschung für das Fach Textiles Gestalten begründen zu können, definiere ich zuvor allgemeingültig deren Ansätze und Perspektiven. Meine Ausführungen stützen sich dazu auf Wolfgang Welsch als Begründer der Transkulturalität. Im Bereich der kritischen Weißseinsforschung beziehe ich mich auf die Arbeiten von Susan Arndt.

2.1 Antirassistische Bildung

Für das Verständnis antirassistischer Bildungsarbeit braucht es eine Definition von Rassismus. In der Fachliteratur wird der Begriff vielfältig diskutiert, sodass es keine allgemeingültige Definition gibt. Ich stütze mich auf die Arbeiten des Soziologen Robert Miles, auf dessen Grundlage sich zahlreiche Wissenschaftler:innen beziehen. Robert Miles definiert in seiner Ausarbeitung ‚*Bedeutungskonstruktion und der Begriff des Rassismus*‘ Rassismus analytisch durch ideologischen Gehalt statt induktiv durch dessen Funktion:

„1) Gewissen biologischen Merkmalen wird eine Bedeutung zugeschrieben, wodurch sie zum Erkennungs-Zeichen bestimmter Gruppen werden. Status und Herkunft der Gruppen erscheinen als eine ihr inwohnende Tatsache. Mit anderen Worten, es kommt zu einem Prozess der Rassenkonstruktion. 2) Die so gekennzeichnete Gruppe muss mit zusätzlichen, negativ bewerteten (biologischen oder kulturellen) Merkmalen versehen und so dargestellt werden, als verursache sie negative Folgen für andere.“ (Miles 1989, S. 359)

Rassismus entstammt der Konstruktion von menschlichen *Rassen*⁵, um die *weiße Rasse* zusammen mit dem Christentum, welchem das *Weißsein* inne liegt, als vermeintlich naturgegebene Norm bzw. Normalität darzustellen und damit die „eigene[n] Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern“ (Arndt 2015, S. 15). Rassismus und die Konstruktion von *Rassen* stellt demnach Unterscheidungsmerkmale nach biologischen, kulturellen oder ethnischen Merkmalen zur Gruppenkonstruktion auf und erzeugt damit explizit oder implizit eine Negativ-Wertung (vgl. Dittmer 2008, S. 23, beruft sich auf Miles 1989, S. 359 und Terkessidis 1998, S. 74f.).

Im Kontext von Kulturen wird von Kulturrassismus oder kulturellem Rassismus gesprochen. Statt körperliche Unterschiede zu postulieren, werden kulturelle Unterschiede, etwa in der Religion, Kleidung oder den Traditionen, festgemacht (vgl. Arndt 2015, S. 29). Psychosoziale Eigenschaften und Fähigkeiten, welche das Denken, Fühlen und Handeln bestimmen würden,

⁵ *Rasse* wird in dieser Ausarbeitung kursiv geschrieben, um die kritische Bedeutung zu verdeutlichen. Der Begriff stammt aus der Biologie zur Unterscheidung von verschiedenen Pflanzen- und Tiergruppen innerhalb einer Art. Im 16. Jahrhundert wurde diese Art zur Klassifikation auf die Menschen übertragen, um sie anhand von willkürlich gewählten, meist äußeren, körperlichen Merkmalen zu unterscheiden. Die ‚Rassentheorie‘ sollte die Vorherrschaft des *Weißes* begründen und stützen. Die Unterteilung von Menschen nach *Rassen* wurde von Forscher:innen widerlegt und war nie haltbar (vgl. Arndt 2015, S. 16f.).

werden aufgrund der vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer Kultur den Einzelnen zugeschrieben (vgl. Leiprecht 2005, S. 323). Ausgegangen wird von einem kritisch zu betrachtenden Kulturbegriff, der festlegt, wer oder was dazu bzw. wer oder was nicht dazu gehört (vgl. Arndt 2015, S. 29). Kultur wird hier mit Herkunft gleichgesetzt (vgl. ebd.) und häufig als Nationalkultur gedacht. Zum Beispiel wird die ‚deutsche‘ Kultur als *weiß* und christlich angesehen und jede Kultur, die davon abweicht, ist kaum oder nicht mit ihr vereinbar und kann nicht (oder nur schwer) mit ihr gemeinsam eine Gesellschaft konstruieren (vgl. ebd.). Arndt lehnt es jedoch ab von kulturellem Rassismus (oder auch Rassismus ohne *Rasse*) zu sprechen, da Rassismus ohnehin auch kulturelle und religiöse Merkmale zur Unterscheidung für sich beansprucht (vgl. ebd.). Sie zitiert an dieser Stelle Theodor W. Adorno (1903–1969) in ‚*Schuld und Abwehr*‘ aus dem Jahr 1951:

„Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks *Rasse*, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch.“ (Adorno 1951 zit. in Arndt 2015, S. 29)

Antirassistische Bildung findet im Kontext Schule häufig in Form von Antirassismus-Workshops und/oder Fortbildungen zur Sensibilisierung und (Weiter-) Bildung von Lehrer:innen statt (vgl. Ibi 2021). Dies ist ein erster Schritt zum Abbau von Rassismen, dieser kann meist nicht als antirassistisch, sondern als rassismuskritisch bezeichnet werden (vgl. ebd.). Rassismus wird in solchen Workshops und Fortbildungen häufig nur thematisch besprochen ohne Handlungsmöglichkeiten zu bieten (vgl. ebd.). Dennoch ist ein rassismuskritischer Ansatz wichtig auf dem Weg zum Abbau von Rassismen, um ein Bewusstsein für Ungleichheit schaffen und fördern (vgl. ebd.). Mecheril und Melter (2010) entwickelten zur rassismuskritischen Bildungsarbeit sieben Schritte, auf welchen auch die antirassistische Bildungsarbeit aufbaut:

1. Reflexion bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen
2. Rassismuskritische Handlungen
3. Verstärkung von rassismuskritischen Handlungen
4. Schaffung eines Bewusstseins für Rassismus
5. Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
6. Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
7. Abbau eindeutiger Unterscheidungen (vgl. Ibi 2021, beruft sich auf Mecheril und Melter).

Allgemein hat antirassistische Bildungsarbeit das Ziel, rassistische Zusammenhänge und Strukturen in der Gesellschaft zu analysieren, zu reflektieren und zu verändern ohne Rassismus zu reproduzieren (vgl. Dittmer 2008, S. 44, beruft sich auf Osterkamp 1996, S. 6 und Holzkamp 1997, S. 299; Bürgin & Weckel 2000, S. 2). Dies sollte unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen geschehen.

2.2 Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister:innen

1996 formulierte die Ständige Konferenz der Kultusminister:innen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (auch genannt Kultusministerkonferenz, kurz KMK) erstmals ‚*Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*‘, als Reaktion auf die schnell fortschreitende Globalisierung und Migration, die Fluchtbewegung und das Zusammenwachsen Europas, und auf die ausländerfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 2). Als Orientierungsrahmen für Schulen zur interkulturellen Bildung und Erziehung für alle Schüler:innen ausgelegt, definiert es interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule (vgl. ebd.). 2013 wurden diese Empfehlungen entsprechend den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der inhaltlichen Ausrichtung interkultureller

Bildung aktualisiert und fortgesetzt (vgl. ebd.).

Der Erwerb interkultureller Kompetenz sei eine Kernkompetenz für verantwortungsvolles Handeln in einer pluralen und global vernetzten Gesellschaft (vgl. ebd.). Die KMK fordert Schulen auf, hier pädagogische Handlungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen, welche diese Kompetenz durch die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, und durch Selbstreflexion mit den eigenen Bildern von Anderen und deren Entstehung im Kontext der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kritisch zu behandeln (vgl. ebd.)

Interkulturelle Bildung und Erziehung muss als kontinuierlicher Prozess und systematisch als Teil der Schulentwicklung verstanden und gestaltet werden (vgl. ebd., S. 6), an deren Maßnahmen zur Entwicklung alle Personengruppen und Gremien der Schule beteiligt sein sollten (vgl. ebd.). Als Grundlage für die von Schulen zu entwickelnden Maßnahmen dienen Daten über Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler:innen, Schulklima, die Beteiligung von Schüler:innen, deren Eltern und des Kollegiums und die damit zusammenhängende Schulzufriedenheit sowie Daten zur Integration der Schüler:innen und ihrer Familien im Schul- und Wohnumfeld (vgl. ebd., S. 7). Die Empfehlungen der KMK dienen als Orientierungsrahmen und bilden sich aus vier Grundsätzen (die Anordnung bildet keine Rangfolge):

1. „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.
2. Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerschulische Aktivitäten bei.
3. Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.
4. Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 3f.).

Grundsätzlich hält die KMK fest, dass Schule einen Lern- und Lebensort für alle Schüler:innen bilden muss, der ihre Vielfalt und die ihrer Familien wertschätzt und als Chancen sieht. Interkulturelle Kompetenzen sollen in allen Fächern durch Erkennen, Reflektieren und Handeln auch fächerübergreifend erworben werden und gehören zudem in die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals (vgl. ebd., S. 5).

Als geeignete Maßnahmen sieht die KMK unter anderem vor, Lehr- und Lernmaterial im Hinblick auf Diversität, die Förderung von Selbstreflexion und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt und Handeln sowie auf Fremdzuschreibungen und Etikettierung von Eigenschaften zu prüfen (vgl. ebd., S. 8). In einer gemeinsamen Erklärung der KMK, zusammen mit der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund und den Bildungsmedienverlagen von 2015, wurde die Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung zwischen Ländern, Schulverwaltungen, der Organisation für Menschen mit Migrationshintergrund und den Bildungsmedienverlagen zur Umsetzung der Maßnahmen und Erreichung der Ziele beschlossen (vgl. Kultusministerkonferenz 2015).

Um den kontinuierlichen Prozess der Weiterentwicklung zu gewährleisten, müssen Schulen die Ergebnisse ihrer interkulturellen Maßnahmen regelmäßig anhand von zuvor festgelegten Indikatoren unter Einbezug der Einschätzungen von Schüler:innen, Eltern und dem pädagogischen Personal evaluieren (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 9).

2.3 Interkulturelle Bildung und Erziehung

Konzepte zur interkulturellen Bildung und Erziehung wurden erstmals in den 1980er Jahren entwickelt infolge der Arbeitsmigration und der wachsenden Pluralität der Gesellschaft in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg. Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen waren sich einig, dass es wichtig ist, dass eine gleichberechtigte Existenz von verschiedenen nebeneinander bestehenden Kulturen ermöglicht wird (vgl. Begum 1993, S. 182). Mit zunehmender Pluralität steigt auch die Angst vor Überfremdung, Intoleranz gegenüber dem Fremden¹ und die Ausländerfeindlichkeit (vgl. Hoff 1981, S. 64). Auch in aktuellen Zeiten ist durch die Geflüchtetenbewegung wieder verstärkt diese Angst in der deutschen Gesellschaft spürbar. Daraus resultierend soll(te) interkulturelle Bildung und Erziehung dieser Angst entgegenwirken.

Klaus Klemm definierte als Ziel der interkulturellen Pädagogik das ‚Miteinander-Leben-Lernen‘ von allen Angehörigen verschiedener Kulturen und brachte an, dass „die pädagogische Arbeit mit den Hinzugewanderten und ihren Kindern [...] nicht zu einer isolierten und isolierenden Spezialdisziplin von Wissenschaft und Schulpraxis werden [darf] (Beispiel: Sonderpädagogik), sondern muss aufgehen in einer Arbeit mit den Angehörigen aller Kulturen“ (Klemm 1985, S. 177). Louis Porcher sieht die Aufgabe der interkulturellen Pädagogik nicht in der bloßen Steuerung und Kontrolle des Nebeneinanderlebens von Kulturen, sondern in einer gleichberechtigten Partnerschaft bei der ein Dialog zwischen den Kulturen geschaffen wird (vgl. Klemm 1985, S. 177, beruft sich auf Porcher 1984, S. 37). Um eine Integration von Minderheiten in die Aufnahmegesellschaft zu leisten, müssen die Angehörigen der Kulturen sich in Toleranz und Akzeptanz üben. Dazu gehört das Tolerieren von abweichenden Verhaltensweisen, das Anerkennen von fremdartigen Gewohnheiten, Sprachen und Religionen als Selbstverständlichkeit ansehen (vgl. Hoff 1981, S. 63).

Auch Essinger sieht wie Porcher und Klemm die interkulturelle Bildung und Erziehung als eine Erziehung zum kulturellen Dialog (vgl. Essinger 1991, S. 7). Um dies zu erreichen, müssen sich die Kulturen gleichberechtigt auf Augenhöhe begegnen. Jedoch wird häufig die eigene Kultur als die Überlegene und die anderen Kulturen als die Unterlegenen angesehen.

Als geeignete Maßnahmen sieht die KMK unter anderem vor, Lehr- und Lernmaterial im Hinblick auf Diversität, die Förderung von Selbstreflexion und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Standpunkt und Handeln sowie auf Fremdzuschreibungen und Etikettierung von Eigenschaften zu prüfen (vgl. ebd., S. 8).

Die interkulturelle Bildung und Erziehung muss den Schüler:innen Räume schaffen in denen sie sich, durch das Erfahren von eigenen und anderen Kulturen, selbst erkennen und bei der Entwicklung eines Bewusstseins für Ungleichheit, Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus usw. unterstützt werden. Für diese Erziehung sind nach Essinger fünf Prinzipien essenziell: Erziehung zur Empathie, Erziehung zur Solidarität, Erziehung zum kulturellen Respekt, Erziehung gegen das Nationaldenken – sprich zum Universalismus – und Erziehung gegen Rassismus bzw. zur Weltzivilisation, zu humanistischer Erkenntnis sowie zu humanistischen Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 17).

Interkulturelle Bildung und Erziehung zielen also auf ein gleichberechtigtes Miteinander von Kulturen in einer Gesellschaft ab. Sie bauen auf Kommunikation, Toleranz und Akzeptanz und führen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und eigenen Normen. Neben dem wichtigen Aspekt der Herausstellung von Verbindungen zwischen verschiedenen Kulturen, ist auch die Hervorhebung von Unterschieden zwischen ihnen, die jedoch keine Wertungen beinhalten und zu keiner Hierarchisierung der Kulturen führen darf, wichtig.

Interkulturelle Bildung und Erziehung basiert auf einem erweiterten Kulturbegriff. Eine Definition für Kultur bietet Auernheimer:

„Kultur ist ein gemeinsam geteiltes System von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebenstätigkeiten mehr oder weniger mitproduziert wird. Sie ist aus der Auseinandersetzung mit den materiellen Lebensbedingungen unter bestimmten Produktionsverhältnissen hervorgegangen und wird unter Anknüpfung an die jeweils vorgefundenen Traditionen tagtäglich neu geschaffen. D.h., sie ist unabgeschlossen, prozesshaft. Sie ist klassenspezifisch, in frühen Formen der Vergesellschaftung ethnisch spezifisch und seit dem Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft nationalspezifisch. Sie ist vergegenständlicht in Ritualen, Bräuchen, Sitten, Normen, Institutionen, in der Kleidung, der Sprache, Musik usw., und sie lebt in der kulturellen Praxis und durch die kulturelle Praxis der jeweiligen Gruppen. Die Funktionen von Kultur sind Sinnkonstitutionen und Identitätsbildung (für die Gruppe und für den Einzelnen). Kultur dient der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und der Orientierung des Handelns. Man könnte sie also auch kurz als Orientierungssystem bezeichnen.“ (Auernheimer 1984, S. 23)

Kritisch zu betrachten ist, dass Kultur mit Nation gleichgestellt und als Nationalkultur angesehen wird. Kultur ist im ständigen Prozess der Veränderung. Vor allem durch die rasant wachsende Globalisierung in den vergangenen Jahrzehnten kann innerhalb einer Nation nicht mehr von der einen Kultur gesprochen werden.

Wie erwähnt, kamen Konzepte zur Interkulturellen Bildung und Erziehung erstmals in den 1980er Jahren auf. Trotz Bemühungen und Vorschlägen seitens Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen, können die Rahmenbedingungen und Lehrpläne immer noch nicht, entsprechend der vorhandenen Pluralität der Gesellschaft und der Diversität der Schüler:innen, eine gleichberechtigte Existenz verschiedener Kulturen an deutschen Schulen ermöglichen. Auch in der aktuellen Zeit werden ‚nicht deutsche‘ Kulturen exotisiert

und als fremd angesehen, auch wenn diese Kulturen über die vergangene Generation hinweg Teil der deutschen Gesellschaft geworden sind.

2.4 Transkulturalität

Zu Beginn der 1990er Jahre brachte der Philosoph Wolfgang Ivers das Konzept der Transkulturalität in die kulturwissenschaftliche Diskussion ein. Er kritisierte den vorherrschenden Kulturbegriff, welcher stark national geprägt war und nicht den zeitgenössischen Verhältnissen entspreche (vgl. Ivers 2017, S. 10). Beim traditionellen Kulturbegriff werden sinnbildlich Kulturen als Inseln oder Kugeln wahrgenommen. Johann Gottfried Herder begründet Ende des 18. Jahrhunderts einen Kulturbegriff, der die einzelnen Kulturen als abgeschlossene Einheiten begreift (vgl. ebd., S. 10). In diesem Modell seien Kulturen in sich homogen, sprich alle Angehörigen einer Kultur hätten die gleiche Lebensform. Wären die Kulturen nicht homogen, würden sie nicht als Kugeln standhalten und zerfallen (vgl. ebd., S. 10). Außerdem würden sich Kulturen nach außen von anderen Kulturen abgrenzen. Jede Kultur sei durch ihre spezifische Lebensform charakterisiert und unterscheide sich grundlegend dadurch von allen anderen. Kulturen, als Kugeln aufgefasst, können nicht miteinander kommunizieren und sich durchdringen. Sie können einander lediglich stoßen und abstoßen. Dem Kugelmodell zufolge, sind Kulturen auf Alterität, auf Differenz und auf Abgrenzung gepolt (vgl. ebd., S. 10f.). Laut Ivers entsprechen die Annahmen des Kugelmodells jedoch nicht den zeitgenössischen Verhältnissen. Kulturen haben eine neue Struktur. Eine, die von Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 12). Kulturelle Verhältnisse der Gesellschaften weisen nun Verflechtungen und Gemeinsamkeiten auf. Statt vom Kugelmodell als Leitbild auszugehen, sollte das neue Sinn- und Leitbild ein Netz oder Geflecht bilden (vgl. ebd.).

Die beiden vorherrschenden Konzepte der Multikulturalität und der Interkulturalität halten an der Theorie des Kugelmodells fest, welches diese von dem der Transkulturalität abgrenzt. Multikulturalität betrachtet die kulturellen Verhältnisse innerhalb von Gesellschaften (vgl. ebd., S. 22). Kern dieses theoretischen Konzepts ist das postulieren einer Toleranz für andere Kulturen, sodass alle Kulturen nebeneinander existieren können. Kommunikation, Austausch und Durchdringen findet nicht statt.

Das Konzept der Transkulturalität soll nun von der Idee eines Netzes oder Geflechts ausgehen. Welsch stellt dies auf der Makro- und der Mikroebene dar. Auf der Makroebene ist festzustellen, dass zeitgenössische Gesellschaften nicht mehr kulturell homogen sind, sondern intern kulturell differenziert (vgl. ebd., S. 13). Gesellschaften werden aus unterschiedlichen Lebensformen gebildet, die durch Geschlecht, Sexualität, Lebensumfelder, Beruf etc. geprägt sind (vgl. ebd.). Welsch stellt die These auf, dass eine Trennung von Eigenkultur und Fremdkultur kaum noch möglich ist (vgl. ebd., S. 14), denn jede Kultur ist mit anderen Kulturen verwoben. Lebensformen überschreiten die Grenzen der Einzelkulturen und sind längst nicht mehr national, sondern eher durch den Beruf geprägt (vgl. ebd.). Auch eine Hybridisierung der Kulturen ist festzustellen. In den meisten Ländern finden sich Menschen jeglicher Nation und Kultur. Zunehmend sind weltweit die gleichen Waren, Güter, Lebensmittel und Dienstleistungen verfügbar. Informationen und Nachrichten können fast überall (häufig zeitgleich) bezogen werden (vgl. ebd.). Allein durch soziale Medien ist es den heutigen Generationen möglich immer und überall Informationen und Wissen zu beziehen. Kulturen sind heterogen

Auch auf der Mikroebene ist Transkulturalität prägend. Von Generation zu Generation sind die Individuen von mehreren kulturellen Mustern geprägt. In der heutigen Zeit verbindet jeder einzelne Mensch unserer Gesellschaft unterschiedliche kulturelle Elemente in sich (vgl. ebd., S. 17). Gründe hierfür sind unter anderem die stetig wachsende Pluralität der Gesellschaften und

die Möglichkeit der globalen Kommunikation via soziale Medien. „Wir sind kulturelle Mischlinge“, schreibt Welsch (ebd.), und meint damit, dass jeder in sich transkulturell sei. Diese interne Transkulturalität in einem jeden von uns hilft beim Umgang mit externer Transkulturalität. Denn besteht die eigene kulturelle Identität aus vielen verschiedenen kulturellen Elementen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass es Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zu der kulturellen Identität eines anderen Individuums gibt (vgl. ebd., S. 20). Kultur wird nicht als Nationalkultur gedacht, jede:r sei von (nationalen) Stereotypen befreit und sollte als Individuum wahrgenommen werden.

Dennoch weist das Konzept der Transkulturalität Defizite auf. Die Konzentration liegt bei transkulturellen Ansätzen auf dem Verständnis von Kulturen, vernachlässigt werden jedoch bestehende Machtverhältnisse und Diskriminierungen (vgl. Nising & Mörsch 2018, S. 142). Diversität in der Gesellschaft wird auch hier positiv ausgelegt als harmonisches Miteinander und Bereicherung aller. Konflikte, Ungleichheiten und der geschichtliche Hintergrund von Machtverhältnissen werden ausgeblendet und kaum bzw. gar nicht thematisiert (vgl. ebd., S. 140f.). Das Konzept der Transkulturalität wurde aus einer *weißen* Position heraus erarbeitet und so positiv aufgeladen, dass es eigene Verstrickungen und eigene Privilegien des *Weißen* überdeckt (vgl. ebd.). Verständlicherweise ist es einfacher und angenehmer, sich dem Positiven und den Gemeinsamkeiten zu widmen, als sich eigene Rassismen bewusstzumachen und sich mit Ausgrenzung und Diskriminierung zu befassen (vgl. ebd., S. 141). Jedoch ist auch dies ein Privileg des *Weißen*.

2.5 Kritische Weißseinsforschung

Die kritische Weißseinsforschung hat ihren Ursprung im anglo-amerikanischen Raum, primär in den USA, als Critical-Whiteness-Studies (kurz CWS) zu Beginn der 1990er Jahre (vgl. Amesberge/Halbmayer 2008, S. 119). Die CWS

entstanden aus der Diskussion heraus, dass *weißen* Menschen ihr *Weißsein* als Selbstkonzept nicht bewusst ist (vgl. Arndt 2009, S. 346) und damit Rassismus, Diskriminierung und ausbleibende Gleichberechtigung nicht *weißer* Menschen aufrechterhalte. Dieser Ansatz lässt sich auf den deutschsprachigen Raum übertragen. Jedoch muss beachtet werden, dass der historische Kontext in Deutschland ein anderer ist als in den USA, weshalb einige Sozial- und Kulturwissenschaftler:innen zur Differenzierung von der kritischen Weißseinsforschung in Deutschland und der CWS in den USA sprechen. Auch ich werde diese Begriffe zur Abgrenzung verwenden.

Weiß und *Weißsein* sind keine Beschreibungen für Hautfarben, sondern ein Konstrukt eines historisch und kulturell geprägten Symbols und einer sozialen Position, der Macht und Privilegien inne liegen (vgl. ebd.). Die kritische Weißseinsforschung nimmt sich dem Konstrukt *Weißsein* an, stellt es hervor und dekonstruiert die vermeintliche Existenz menschlicher *Rassen* (vgl. ebd.). Es bereitet einen weiteren Weg zum Verständnis rassistischer Prozesse und Strukturen in der Gesellschaft.

In Deutschland setzt *Weißsein* die Norm, wodurch sich *weiße* Menschen in dieser Gesellschaft ihrem *Weißsein* und den damit verbundenen Privilegien nicht bewusst sind. *Weißsein* erfährt eine strukturelle und institutionelle Unsichtbarkeit, wodurch alles nicht *weiße* als anders und fremd wahrgenommen wird und auffällt.

Kritische Weißseinsforschung ist in Deutschland jedoch noch kaum präsent. Dies liegt zum einem daran, dass sich die Forschungsarbeit vorwiegend auf Rassismuserfahrungen von ethnischen Minderheiten konzentriert (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008, S. 119). Der Fokus liegt nicht auf der Mehrheitsgesellschaft, rassistische Denk- und Verhaltensmuster werden ausschließlich mit bestimmten politischen Personengruppen oder bestimmten sozialen Schichten verbunden (vgl. ebd.). Die Problematik hinter der normsetzenden und dominanten Position des *Weißseins* bleibt unbeachtet. Zum anderen

wird angeführt, dass sich die CWS nicht auf Deutschland übertragen ließe, da sich die gesellschaftlichen und historischen Verhältnisse und die Relation von Schwarzen und *weißen* Menschen in den USA zu denen in Deutschland bedeutend unterscheiden (vgl. Walgenbach 2009, S. 377). Jedoch geht es bei der CWS bzw. der kritischen Weißseinsforschung nicht um rassifizierte Merkmale wie Hautfarbe, sondern um Dominanz und Machtverhältnisse zwischen *weißen* und nicht *weißen* Menschen (vgl. ebd.). Mit nicht *weißen Menschen* sind Schwarze und People of Color gemeint, Personen mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen aufgrund ethnischer Zuschreibungen. Anstelle dieser Unterscheidung wird in Deutschland zwischen ‚Inländer‘ und ‚Ausländer‘ aufgrund rassifizierter Merkmale unterschieden (vgl. ebd.). Bei Gewalttaten oder Ausschreitungen bspw. werden nicht *weiße* Opfer bzw. Täter:innen als nicht deutsch definiert und der jeweiligen vermeintlichen Staatsangehörigkeit zugewiesen, ungeachtet, welcher sie in der Realität entspricht. Deutschland wird als *weiß* angesehen, auch wenn die gegenwärtige Gesellschaft von wachsender ethnischer Pluralität und Diversität geprägt ist.

Werden *weiße* Menschen mit ihrem *Weißsein* konfrontiert, flüchten sie sich häufig in Ausreden. Ihnen sei *Weißsein* und allgemein Hautfarbe und *Rasse* nicht bedeutend für ihr eigenes Leben und den Umgang mit anderen (vgl. Arndt 2009, S. 346). Das Nicht-sehen von Hautfarbe wird als ‚colorblindness‘ bezeichnet und wird/wurde fälschlicherweise als Emanzipation von der rassistischen Geschichte des *Weißseins* angesehen (vgl. Amesberger/Halbmayer 2008, S. 124). Diese vermeintlich liberale und aufgeklärte Haltung, die Hautfarbe anderer Menschen nicht wahrzunehmen, kann zur Verleugnung von Rassismus und zum Absprechen von Rassismuserfahrungen führen und erschwert den Abbau rassistischer Strukturen in der Gesellschaft. Zudem kritisieren Vertreter:innen der Postcolonial Studies, dass die *weiße* Dominanzgesellschaft sich in ein Nicht-Wissen-Wollen flüchtet, welches die *weiße* Position erlaubt (vgl. Albrecht-Heide 2009, S. 35). Immerhin profitiert der globale

Westen noch bis in die gegenwärtige Zeit von Kolonialismus und Sklaverei und sichert den Wohlstand in den *weißen* Gesellschaften (vgl. ebd.). Und die eigene koloniale Geschichte mit ihren Folgen wahrzunehmen und anzuerkennen ist zu unangenehm und bringt das Überlegenheitsgefühl euro-amerikanischer Gesellschaften ins Wanken (vgl. ebd.).

Die kritische Weißseinsforschung eröffnet die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel. Um eine ausschließliche Fokussierung auf *Weißsein* und *weiße* kulturelle Identität zu vermeiden, ist es wichtig, das Konzept mit anderen kritischen Auseinandersetzungen zu verbinden. Sonst besteht die Gefahr, dass Kolonialismus, Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen von Schwarzen und People of Color marginalisiert werden (vgl. Arndt 2002, S. 9).

3. Methode

In meiner Forschungsarbeit gehe ich methodisch entsprechend einer Literaturliteraturarbeit bzw. der Sekundärforschung vor. Zur Begründung der Konzepte der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung für das Unterrichtsfach Textiles Gestalten wähle ich Autor:innen und Literatur der Kultur- und Sozialwissenschaften aus den Bereichen der postkolonialen Pädagogik bzw. des postkolonialen Textilunterrichts aus. Die Literatur wird entsprechend der Konzepte und Ansätze kritisch verglichen und festgelegt. In meiner Arbeit fokussiere ich mich auf den Textilunterricht an Grund-, Haupt- und Realschulen in allen Jahrgangsstufen, die Textiles Gestalten als Unterrichtsfach belegen, da transkulturelle Ansätze und kritisches *Weißsein* in allen Altersgruppen entsprechend gelehrt werden sollten.

Anhand der ausgewählten Literatur werden die Grundlagen der Konzepte vorgestellt und in der Forschungsarbeit auf das Unterrichtsfach Textiles Gestalten bezogen. Wolfgang Welsch gilt als Begründer der Transkulturalität. Er führte das Konzept zu Beginn der 1990er Jahre ein. Erste Anreize für den Einbezug transkultureller Ansätze, unter Berücksichtigung des kritischen *Weißseins*, in die künstlerisch-ästhetische Bildung mit Schwerpunkt Textil geben Iris Kolhoff-Kahl, Carmen Mörsch, Birigt de Boer und Birgit Haehnel. In ihren Arbeiten zeigen sie transkulturelle Potenziale für den Textilunterricht auf, welche die interkulturellen Ansätze ablösen und durch die kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* ergänzt werden.

4. Transkulturelle Bildung und kritische Weißseinsforschung im Textilunterricht

Der Versuch, Schüler:innen Kulturen und ihre Komplexität mittels (textiler) Objekte und Geschichten aus einer einseitigen, *weißen* Perspektive heraus zu vermitteln, ist zum Scheitern verurteilt.

„Wenn man Kinder und Jugendliche für eine komplexe Welt erziehen will, muss man sich der Verantwortung gegenüber der fremden Kultur gerade dadurch stellen, dass man deutlich macht, sie nicht einfach anhand der Objekte bzw. Erzählungen erfassen zu können, mit denen die eigene Kultur die fremde Kultur beobachtet.“ (Maset 2001 zit. in Kolhoff-Kahl 2002, S. 1)

Im Folgenden wird kritisch auf die Vermittlung von textilen Sachkulturen in kulturellen Kontexten eingegangen. Dazu werden transkulturelle Aspekte für das Fach Textiles Gestalten begründen und Perspektiven der kritischen Auseinandersetzung mit *Weißsein* in der künstlerisch-ästhetischen Bildung mit dem Schwerpunkt Textil aufgezeigt. Des Weiteren werden die Ansprüche an Lehrende und Schüler:innen als Adressat:innen im Kontext dieser beiden Konzepte dargelegt. Die Konzepte werden im Zuge der antirassistischen und rassismuskritischen Bildung(-sarbeit) für das Fach Textiles Gestalten theoretisch erarbeitet.

4.1 Kulturen im Fach Textiles Gestalten

Unterrichtsfächer mit dem Ziel der künstlerisch-ästhetischen Bildung bieten Raum für das Erfahren von Kulturen. Der Textilunterricht ermöglicht Schüler:innen, Kulturen textilpraktisch anschaulich und greifbar zu erfahren. Das

niedersächsische Kerncurriculum für die Sekundarstufe I sieht für das Fach Textiles Gestalten als Bildungsbeitrag eine „Auseinandersetzung mit Textilien und den Entwicklungen und Wandlungen textiler Entstehungs- und Verarbeitungsprozesse in gesellschaftlichen und historischen Zusammenhängen“ vor, welche „einen Vergleich der eigenen mit der fremden Textilkultur“ ermöglicht (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 7). ‚Textilien in kulturellen Zusammenhängen‘ ist als aufbauendes Modul für die Schuljahrgänge 9/10 mit den Themenvorschlägen ‚Shibori, Atarashi, Mola, Nuno-Filzen‘ vorgesehen (vgl. ebd., S. 8). Die Schüler:innen sollen laut Kultusministerium Textilien in ihrem kulturellen Kontext und typischen Gestaltungen erkennen und beschreiben können (vgl. ebd., S. 13). Dazu soll ihnen ermöglicht sein, dass sie Textilien in ihrem traditionellen, geschichtlichen oder symbolischen Kontext oder in Bezug auf Geschlechterrollen untersuchen und eigene textile Flächen oder Objekte, nach individuellen Entwürfen, im Rahmen der kulturtypischen Technik, zu gestalten (vgl. ebd.). Deutungen und Reflexionen sollen in Bezug auf kulturspezifische Gestaltungsmerkmale und Prozesse stattfinden (vgl. ebd.). Auch das niedersächsische Kerncurriculum für die Primarstufe sieht eine ähnlich oberflächliche Auseinandersetzung mit Kulturen und Textilien vor. Unter anderem werden anhand der Herstellung kulturhistorischer Kontexte Textilien nach u. a. Nationalität klassifiziert oder die Produktionen in ‚Billiglohnländern‘ bewertet (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009, S. 39).

Das Fach unterliegt noch immer dem statischen Verständnis von Kulturen, das das Markieren von ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ verstärkt (vgl. de Boer 2007, S. 127). Die Schüler:innen ahmen Textilpraktiken, die mit anderen Kulturen verbunden werden, nach, oder ‚schlüpfen in die Rolle‘ anderer Kulturen indem sie sich kostümieren. Dies soll zum Einfühlen in diese und zum besseren Verständnis ‚des Anderen‘ führen. Der interkulturelle Bildungsansatz hat das Ziel, ein harmonisches Miteinander von Kulturen, geprägt von Toleranz und

Akzeptanz, zu ermöglichen. Jedoch wird dieses Ziel nicht erreicht, wenn die Realität des Textilunterrichts einer „oberflächliche(n) und undifferenzierte(n), lediglich Exotismus betreibende(n) interkulturelle(n) Pädagogik im Sinne der ‚3S‘ [...] : sari binden, samosa backen, steel-drum spielen“ (Brenner zit. in de Boer 2007, S. 127) entspricht. Das Problem ist, dass interkulturelles Lehren und Lernen meist aus einem unreflektierten Beobachtungsstandpunkt hervorgeht (vgl. Kolhoff-Kahl 2008, S. 64). Aufgaben, Materialien etc. wie ‚Indianschmuck‘ basteln oder Arpilleras sticken und applizieren, zur Vermittlung von kulturellen Lebenszusammenhängen, führen ohne Reflexion zur Bildung von Stereotypen. Ein Verständnis für andere Kulturen wird nicht erreicht, lediglich wird den Schüler:innen ein erlebnisorientierter Unterricht geboten, während die dargestellte Kultur vereinfacht, exotisiert und primitiv im Vergleich zur ‚eigenen‘ Kultur wahrgenommen wird.

Aber was genau ist die ‚eigene‘ Kultur? Das deutsche Bildungssystem und die *weißen* Erziehungswissenschaften gehen von einem ‚Norm-Kind‘ aus, welches *weiß*, heterosexuell, gesund, aus gutbürgerlichen Verhältnissen und männlich ist (vgl. Haehnel 2017, S. 33). Zu ergänzen ist auch noch christlich. Die ‚eigene‘ Kultur, aus dessen Blickwinkel die Schüler:innen in der Schule in allen Fächern lernen, entspricht diesem ‚Norm-Kind‘. Alles davon Abweichende wird als anders und ‚fremd‘ vermittelt.

Ästhetische Werte sind stets politisch, religiös und soziokulturell motiviert, anerzogen und z. B. auf Grundlage der Deklaration der Menschenrechte umkämpft (vgl. Haehnel 2017, S. 34). Lehrende und Lernende in unserem deutschen Bildungssystem müssen sich bewusstwerden, dass sie einem „eurozentrischen Denkmodell der Überlegenheit des Westens [bzw. des *Weißen*] gegenüber dem Rest der Welt“ (Hall 1992 zit. in Haehnel 2017, S. 31) folgen. Dieses Denkmodell setzt diese Überlegenheit des *Weißen* und der westlichen Kulturen als Norm fest und markiert ihre hegemoniale Position. Alles von dieser Norm Abweichende wird als ‚fremd‘, ‚exotisch‘ oder ‚beängstigend‘

wahrgenommen. In der gegenwärtigen Zeit tragen öffentliche Diskurse mit Bildern und Texten zu dieser Wahrnehmung bei. Die immer wiederkehrende Kopftuchdebatte ist ein Beispiel für die mit Textilien verbundenen Befremdungen und Ängste (vgl. ebd., S. 31). Dieses Beispiel zeigt, wie die in der europäischen Kolonialzeit entstandenen Konzepte von ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ noch bis in die Gegenwart reichen und längst überholte Kulturunterschiede zusammen mit Geschlechterklischees reproduzieren (vgl. Haehnel 2017, S. 31, beruft sich auf Mörsch 2005). Eine verstärkte Einbettung in den Unterricht der kolonialgeschichtlichen Vergangenheit von Deutschland und Europa und ihren Ausmaße bis in die gegenwärtige Zeit sollten daher Teil von kultureller Bildung sein. Zudem sollten solche öffentlichen Diskurse im Unterricht aufgegriffen, analysiert und diskutiert werden. Die Analyse und Reflexion der medialen Darstellung von textilen Sachkulturen in kulturellen Kontexten und ihre Wirkung auf die Zuschauer:innen fördert die Fähigkeit des kritischen Vernunftsgebrauchs von Schüler:innen.

Textile Sachkulturen sind ein wichtiger Bestandteil der Selbstartikulation und der Inszenierung von Zugehörigkeit (vgl. Mörsch 2005, S. 79). Vor allem Kinder und Jugendliche sind in einem stetigen Prozess der Selbstfindung und Selbstverortung, und der Lernort Schule steht in der Verantwortung sie dabei zu unterstützen. Dazu ist es wichtig, dass Schüler:innen lernen, Zuschreibungen, Wahrnehmungen und die vermeintliche Norm kritisch zu hinterfragen, zu analysieren und zu reflektieren. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einen dynamischen Kulturbegriff, orientiert an der Lebenswelt der Handelnden (vgl. ebd., S. 82, beruft sich auf Brenner 2002, S. 3f.). Betrachten wir unsere eigenen Lebenswelten mit unseren Essgewohnheiten, Modevorlieben, Musikgeschmäckern usw., entsprechen wir einer Kultur nach Wolfgang Welschs Begriff der Transkulturalität (vgl. Helmhold 1992, S. 211). Es fragt sich daher, wieso der Textilunterricht noch immer von einem statischen Kulturbegriff ausgeht und auf interkulturelles Lernen setzt. Schüler:innen und auch Lehr-

kräfte sollten lernen, dass es nicht die eine deutsche, türkische, afrikanische oder asiatische Kultur gibt, sondern wir uns alle als kulturelle ‚Mischlinge‘ (wie Welsch es schreibt) betrachten sollten und dass das ‚Fremde‘ nicht außerhalb von uns, sondern immer auch zum Teil in uns zu finden ist (vgl. Kolhoff-Kahl 2008, S. 66). Ein Beispiel für die Hybridisierung von Textilien und Mode im Zuge der Globalisierung und der stetigen Vermischung von Kulturen zeigen die Hijab-Lolitas. Eine jugendkulturelle Mode, die den viktorianischen und von Rococokleidern inspirierten Lolita-Look aus Japan mit modischen, modernen Variationen des Hjiab verbinden (vgl. Haehnel 2017, S. 31). Sie ist ein Beispiel für die Transkulturalität der modernen Gesellschaften und stellt stereotypische Bilder der einzelnen Kulturen in Frage. Kritisch zu betrachten ist jedoch die kulturelle Aneignung, die aus einer Machtposition heraus geschieht und Materielle Kultur wie Kleidung, Essen, Kunst oder Musik ins ‚Eigene integriert‘ und vermeintlich kulturelle Offenheit suggeriert. Die dominante Position entnimmt sich aber lediglich den ästhetischen Wert, ohne sich mit dem historischen Hintergrund und der kulturellen Bedeutung auseinanderzusetzen. Zum Beispiel werden immer wieder kulturelle Frisuren wie Afros und Cornrows aus afro-amerikanischen Kulturkreisen von *weißen* Prominenten adaptiert und zu modischen Trends vermarktet. Diese Aneignung und Vermarktung wird kritisiert, da *weiße* Menschen Kulturen zum ‚Trend‘ machen, während Angehörige der Kultur in der Historie und bis in die gegenwärtige Zeit, Diskriminierung und Ausgrenzung für diese Kulturgüter erfahren bzw. erfahren. Diese Problematik der kulturellen Aneignung sollte im Unterricht mit den Schüler:innen aufgearbeitet und kritisch reflektiert werden, um sie für Aneignungs- und Hybridisierungsprozessen zu sensibilisieren.

Ein weiterer wichtiger Punkt im Umgang mit Kulturen im Fach Textiles Gestalten ist der Sprachgebrauch. Viele Wörter, Formulierungen und Redensarten sind im täglichen Sprachgebrauch etabliert, ohne dass den Anwender:innen bewusst ist, welchem rassistischen Kontext diese entspringen.

Im Textilunterricht werden Begriffe wie ‚Indianer:innen‘ und ‚Häuptling‘ unreflektiert genutzt. Der Begriff ‚I.‘ entstammt der Kolonialzeit und ist eine Fremdbezeichnung für indigene Bevölkerungsgruppen in Nord- und Südamerika durch Kolonialist:innen (vgl. Duden 2021). Selbstbezeichnungen der vielfältigen Bevölkerungsgruppen sind bspw. First Nations People of America oder Pueblos Originarios, wobei es keine allgemeine übergreifende Selbstbezeichnung der Angehörigen gibt (vgl. ebd.). Das I-Wort wird unwissend und unreflektiert schon im Kleinkindalter reproduziert und damit auch ein überholtes kolonialistisches Verständnis. ‚H.‘ ist ebenfalls eine Bezeichnung, welche der Kolonialzeit entstammt und die Herrschaftsbedeutung des Machtinhabers reduziert (vgl. Arndt 2015, S. 93). Weibliche Herrscherinnen werden von vornherein mit dem Begriff ausgeschlossen (vgl. ebd.). Das Suffix ‚-ling‘ dient zur Verniedlichung, Abwertung oder um etwas als unfertig anzusehen (vgl. ebd.). Diese Deutung gilt ebenfalls für ‚Flüchtling‘, welches daher durch Geflüchtete ersetzt werden sollte. Im Umgang mit Kulturen und in der antirassistischen Bildungsarbeit ist die Reflexion von Begriffen und Redewendungen essenziell. Entstehungsgeschichte, Gebrauchsgehalt, Konnotationen und Assoziationen (vgl. ebd., S. 88f.) sollten zuvor von den Lehrenden und während des Unterrichts mit den Schüler:innen diskutiert und reflektiert werden, um die stetige Reproduktion von Rassismen durch Sprache zu mindern.

Carmen Mörsch bringt in Bezug auf ‚das Fremde‘ eine Frage von Helmholtz (1992) auf, in der sie danach fragt, „ob ‚das Fremde‘ für uns nicht ein erst noch zu Erlernendes sei“ (Mörsch 2005, S. 83). ‚Das Fremde‘ ist negativ aufgeladen worden und kann Unwohlsein und Ängste auslösen. Dies wäre ein Denkanstoß, es durch ‚das zu Erlernende‘ oder ‚noch Unbekannte‘ zu ersetzen. Denn im Grunde handelt es sich um etwas Unbekanntes, was nun erlernt oder erfahren und so zu etwas Bekanntem wird.

Das Fach Textiles Gestalten muss sich von dem statischen Kulturbegriff und dem Konzept der Interkulturalität lösen, damit sie nicht weiter Vorurteile, Rassismen und Stereotypen reproduziert, die seit der Kolonialzeit fest in unserem Denken und Handeln verankert sind. Der Textilunterricht sollte sich daher vor dem Hintergrund der antirassistischen Bildung zum Ziel machen, Schüler:innen zur reflexiv-kreativen Handlungsfähigkeit auszubilden, indem er Herrschaftsverhältnisse sichtbar und transformierbar macht, ästhetische Werte hinterfragt (vgl. Haehnel 2017, S. 34) und Sprache mit einbezieht. Erste wichtige Schritte zur Erreichung dieses Ziels können die Konzepte der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung bieten.

4.2 Textilunterricht nach transkulturellen Aspekten

Unterrichtsfächer der künstlerisch-ästhetischen Bildung und damit auch der Textilunterricht, brauchen, wie schon erwähnt, einen Perspektivenwechsel in Hinblick auf Kulturen. Dazu gehört die Vermittlung von Kultur als „ein permanenter, kollektiver und konflikthafter Prozess der Neu-Zusammensetzung und der Neu-Verhandlung von Unterschieden“ (Mörsch 2005, S. 78) und die Gestaltung dieses „Prozess[es] auf Augenhöhe aller Beteiligten“ (ebd.) im Sinne der Transkulturalität. Aufgabe und Ziel des Faches Textiles Gestalten sollte sein, Schüler:innen die Fähigkeit zu vermitteln, Zuschreibungen kritisch zu analysieren und zu reflektieren (vgl. de Boer 2007, S. 12, beruft sich auf Mörsch 2005). Doch wie lässt sich Transkulturalität in dem Fach umsetzen und etablieren?

Textilunterricht muss an die Alltagswelt der Schüler:innen anknüpfen und ihnen anhand ihrer eigenen Lebenswelt vermitteln, dass Kulturen etwas Relatives sind, das vom Menschen gemacht, stetig im Wandel ist und nicht an bestimmten Nationen festgemacht werden kann. Betrachtet man allein Deutschland ist keine Einheitlichkeit sondern Widersprüchlichkeit der ver-

meintlich deutschen Kultur festzustellen. Im Norden Deutschlands zum Beispiel identifiziert sich ein Großteil der Bevölkerung mit einer anderen Kultur als die Mehrheit der Bevölkerung im Süden Deutschlands (vgl. Kolhoff-Kahl 2008, S. 52). Vermeintliche ‚deutsche Kulturgüter‘ wie Dirndl und Lederhosen gelten nicht deutschlandweit als ‚Eigen‘ und werden in einigen Regionen als ‚Fremd‘ wahrgenommen.

Iris Kolhoff-Kahl hat in ihrer Ausarbeitung *‚Fremdkulturelles Verstehen im Textilunterricht‘* (auch in *‚Textildidaktik – Eine Einführung zu finden‘*) Kriterien für den Textilunterricht zum Umgang mit fremden Kulturen aufgestellt. Sie beschreibt darin die ‚kulturelle Brille‘ und deren Überwindung (vgl. Kolhoff-Kahl 2002, S. 6f.). Die kulturelle Brille verursacht eine eingeschränkte Perspektive auf Kulturen und führt zu Ethnozentrismus bzw. Eurozentrismus, denn „sie bewirkt, dass jedes fremdkulturelle Verstehen eine Interpretation von Wirklichkeit ist und damit eine Assimilation des Fremden in die eigenen Wahrnehmungsmuster“ (ebd.). Dieses Assimilationsschema bewirkt, dass wir nur das wahrnehmen, erkennen und deuten, was in die vorhandenen Muster hineinpasst (vgl. Kolhoff-Kahl 2008, S. 31). Jedoch bedeutet das Assimilieren nicht, dass das Wahrgenommene verstanden oder erlernt wird (vgl. ebd.). Um ein Verstehen oder Erlernen zu erzeugen, muss das bisherige Muster gestört und akkommodiert bzw. angepasst werden (vgl. ebd.). Für den Textilunterricht bedeutet dieses ‚Unruhe stiften‘, wie es Mecheril (2004) in *‚Einführung in die Migrationspädagogik‘* nennt, zum einen, dass die Vielstimmig- und Widersprüchlichkeit bei der Deutung textiler Sachkulturen in den Mittelpunkt zu stellen. Zum anderen Zuordnungen und Kategorien durch Überführung und Reflexion in neue erweiterte Kontexte und Zusammenhänge infrage zu stellen, zu reflektieren und zu diskutieren (vgl. de Boer 2007, S. 129). Individuelle und kollektive Wahrnehmungen und Grenzziehungen müssen irritiert, verunsichert und gebrochen werden indem Klischee-Bilder wie ‚Deutsch-Sein gleich Weiß-Sein‘ hinterfragt (vgl. ebd.) oder Sub- bzw. Ju-

gendkulturen wie die in 4.1 erwähnten Hijab-Lolitas diskutiert werden. Dazu muss sich durch soziale oder symbolische Interaktionen mit der eigenen Kultur auseinandergesetzt und ihre Unnormalität, Verschiedenartigkeit und Relativität bewusstgemacht (vgl. Kolhoff-Kahl 2002, S. 6) und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu anderen Kulturen wahrgenommen und gedeutet werden. Schüler:innen müssen im Textilunterricht die Möglichkeit erhalten, ihre kulturelle Lebenswelt wahrzunehmen, zu erkennen, zu deuten und neu zu konstruieren.

Kolhoff-Kahl stellt am Beispiel des Kopftuchs dar, wie kulturelle, textile Sachkulturen im Unterricht erfahrbar werden können (vgl. Kolhoff-Kahl 2008, S. 73). Das Kopftuch kann je nach Kultur eine andere Bedeutung und Erscheinung haben. Schüler:innen können im Unterricht das Kopftuch nach ihrer Kultur bzw. ihrer bisherigen Wahrnehmung erarbeiten und sich darüber mit den anderen austauschen. Dabei können unterschiedliche Deutungen und Vorstellungen aufkommen: Das Kopftuch als Hijab, als Bandana oder Durag, als modisches Accessoire, im religiösen Kontext, als Zeichen der Gruppenzugehörigkeit etc. Ziel ist es, das Kopftuch nicht an einem textilen Objekt festzumachen, sondern aufzuzeigen, dass es ein Sammelbegriff für unterschiedliche Objekte sein kann, die alle die Funktion des Kopfbedeckens erfüllen, jedoch je nach Kontext anders gedeutet werden können.

In der Auseinandersetzung mit kulturellen, textilen Objekten und den Menschen, die sie nutzen, muss der Fokus auf die Verflechtungen, Beziehungen und Abhängigkeiten im Rahmen ihrer Alltagswelten gesetzt werden (vgl. de Boer 2007, S. 128). De Boer zeigt dazu das Beispiel von Ethnologin Emma Tarlo (1996) in *„the problem of what to wear“* auf. Tarlos Fragestellungen für ihre Untersuchung textiler Sachkulturen in Indien, bieten eine Grundlage für die Erarbeitung textiler Objekte im kulturellen Kontext mit Schüler:innen:

„Was bedeutet den Menschen die Kleidung, die sie tragen? Warum entscheiden sich bestimmte Personen oder Gruppen für einen speziellen Bekleidungsstil? Wie sehen die verschiedenen Bedingungen aus, im Rahmen derer sie ihre Auswahl gestalten? Und welche Konsequenzen sind damit verbunden, dass sie ein spezielles Erscheinungsbild/Image gegenüber einem anderen bevorzugen?“ (Tarlo 1996 zit. in de Boer 2007, S. 128)

Auch de Boer formulierte Fragestellungen für den Textilunterricht:

„Wann, warum und wodurch werden Kategorien wie Fremd, Eigen, Tradition, Heimat oder Zugehörigkeit aktiviert? Wer artikuliert sie und wozu? Welche Rollen und Funktion nimmt textile Sachkultur für die Artikulation dieser Zuschreibungen ein?“ (de Boer 2007, S. 128)

Statt einer oberflächlichen auf Ästhetik ausgerichteten Betrachtung, liegt der Fokus auf der Bedeutung, der Funktion, der Abhängigkeit und der Beziehung. Die Schüler:innen werden dazu befähigt, Zuschreibungen kritisch zu analysieren und zu reflektieren und erfahren textile Objekte als Bedeutungsträger für ihre Nutzer:innen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang können Schüler:innen die Kleidung auch durch das Tragen am eigenen Körper auf Aspekte des Körpererlebens, der Körpererfahrungen und der Körpererinnerung im sozialen, politischen und ökonomischen Kontext untersuchen (vgl. ebd., S. 131). Dies muss differenziert und reflektiert im Unterricht umgesetzt werden, sonst besteht die Gefahr, dass es in einer Kostümierung zur Belustigung endet (vgl. ebd., S. 132).

Im Rahmen einer Projektarbeit des Seminars Materielle Kultur in künstlerisch-educativen Settings im 3. Bachelorsemester im Jahr 2020 erarbeite ich zusammen mit zwei Kommilitoninnen ein Vermittlungskonzept im Be-

reich rassismuskritischer Bildung. Während des Projekts ‚*This Hair is mine*‘ befassten sich die Schüler:innen einer 7. Klasse einer integrierten Gesamtschule mittels experimentellen Lernens mit Haaren und ihrer Wahrnehmung. Ziel war es, die Schüler:innen zur kritischen Auseinandersetzung gegebener Strukturen sowie Denk- und Handlungsweisen zu befähigen. Die Lerneinheit begann thematisch allgemein mit Haaren und ihren Gestaltungsmöglichkeiten. Die Schüler:innen kreierten in Gruppen eigene Frisuren aus unterschiedlichen Materialien wie bspw. Papier und Wäscheklammern. Nach den Präsentation der Ergebnisse der Schüler:innen, wurde in der abschließenden Sitzung kulturelle Aneignung, Rassismus und Diskriminierung aufgrund der Wahrnehmung von Haaren bei nicht *weißen* Menschen im Plenum diskutiert. Angeleitet hinterfragten die Schüler:innen bestehende gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse.

Das Fach Textiles Gestalten unter transkultureller Perspektive darf nicht weiter ein Exotismus betreibendes Markieren von ‚Fremd‘ und ‚Eigen‘ reproduzieren. Im Sinne des divergenten Lernens muss der Textilunterricht mittels experimentellen und entdeckenden Tuns, welches auf Veränderung und Weiterentwicklung ausgelegt ist, die Schüler:innen zur Abstraktion befähigen und Gewohntes aufbrechen (vgl. Eichelberger 2021, S. 13). Es muss den Schüler:innen ein Unterricht ermöglicht werden, der offen ist, zum Forschen ermutigt und sie zu kritischen Handlungsakteur:innen befähigt. Das Fach muss bestehende Konstellationen, Annahmen, Bilder und Vorstellungen hinterfragen, verunsichern und verschieben. Auch vertraute und gewohnte Sachverhalte und ‚das vermeintlich Eigene‘ muss dekonstruiert und neu zusammengesetzt werden.

4.3 (Kritisches) *Weißsein* im Fach Textiles Gestalten

Weißsein, mit ihm innewohnende Privilegien, ist ein sozial hergestellter und kultureller Status, der nicht schicksalhaft, sondern aktiv ausgewählt wird (vgl. Albrecht-Heide 2009, S. 444). Man entscheidet sich entweder, dem System zu folgen oder sich die eigenen Privilegien und Ungerechtigkeiten gegenüber nicht *weißen* Menschen bewusst zu machen und dieses System aufzubrechen (vgl. ebd.). In der antirassistischen Bildungsarbeit ist die Bewusstwerdung über das eigene *Weißsein* und die eigenen Privilegien ein essenzieller Schritt. Dies fordert auch Albrecht-Heide (2005), denn *Weißsein* gilt in den Erziehungswissenschaften als allgemeingültig (vgl. ebd., S. 452). Wie schon erwähnt, wird das ‚Norm-Kind‘ als *weiß*, heterosexuell, gesund, christlich, aus gutbürgerlichen Verhältnissen und männlich definiert (vgl. Hahnel 2017, S. 33). Alles davon Abweichende wird als anders bzw. ‚die Anderen‘ markiert. *Weißsein* liegt die Macht inne, die Norm zu bilden und dadurch ‚unsichtbar‘ bzw. unmarkiert zu sein und jene wahrzunehmen, die über die „herrschaftssichernden Abspaltungen denormalisiert und ausgegrenzt werden“ (Albrecht-Heide 2009, S. 453).

Die kritische *Weißseinsforschung* in der Bildungsarbeit schließt eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Wissensapparat und dessen Wertekodierung ein. Für den Textilunterricht bedeutet dies, die Auseinandersetzung mit der Vermittlung *weißer* ästhetischer Werte und der eigenen Rolle als *weiße:r* Akteur:in im Umgang mit materieller Kultur im kulturellen Kontext. Ein Beispiel für den Erhalt der Dominanzposition des *Weißes* bzw. des Europäischen gegenüber dem Rest der Welt, ist die thematische Auseinandersetzung mit dem Textilhandel. Die Produktionsketten von Kleidung sind ein wichtiges Thema im Textilunterricht, jedoch erfolgt die Vermittlung meist unreflektiert aus einer rein *weißen* Perspektive. Begriffe wie ‚Dritte Welt Länder‘ oder ‚Ärmere Länder‘ werden zur Differenzierung von

europäischen und nicht europäischen Ländern ohne kritische Reflexion der Begrifflichkeit genutzt und reproduzieren so unbewusst die Überlegenheit Europas. Dazu zählt auch die Verallgemeinerung von afrikanischen oder asiatischen Ländern zu Afrika bzw. Asien, obwohl bestimmte Länder oder Regionen gemeint sind. Dies führt dazu, dass den beiden Kontinenten ihre Vielfalt und Diversität abgesprochen und sie aus einer weißen Perspektive auf einfache Kulturen und Stereotype reduziert werden.

*Weiß*e Lehrkräfte des Textilunterrichts tappen häufig in interkulturelle Fallen. Neugier auf ‚fremde Kulturen‘ verleitet sie dazu, Schüler:innen vermeintlich anderer Kulturen zu Informationsträger:innen oder Repräsentant:innen ‚ihrer Kultur‘ zu instrumentalisieren (vgl. Castro Varela 2005, S. 3). Festgemacht wird ‚die Kultur‘ der Schüler:innen an Äußerlichkeiten oder an lückenhaftem Wissen der Lehrkräfte über die Familie und Lebenswelt der Schüler:innen. Problematisch ist, dass für die Schüler:innen das vermeintlich harmlose Fragen nach ‚kulturellen Hintergründen‘ mit einem permanenten ‚Fremd-machen‘ einhergeht und sie als ‚die Anderen‘ von den restlichen Schüler:innen differenziert werden (vgl. ebd.). Die Neugier führt zudem häufig zur Kulturalisierung der Schüler:innen, sprich Alltagspraxen und Auffälligkeiten von Schüler:innen werden mit ihrem ‚kulturellen‘ (gleich nicht ‚deutschen‘) Hintergrund erklärt (vgl. ebd.). Vorurteile und Stereotypen werden hier reproduziert. Dies führt dazu, dass individuelle Probleme oder Defizite der Schüler:innen verdeckt und ‚kulturelle‘ Konflikte zwischen ‚wir‘ und ‚die Anderen‘ verstärkt werden (vgl. ebd.). Auch der defizitorientierte Blick fördert die Ausgrenzung von Schüler:innen (vgl. ebd.: S. 4). Vielfältige Fähigkeiten wie Mehrsprachigkeit der Schüler:innen aus Migrantenfamilien werden als Defizit und Hindernis für ‚die Integration ins deutsche System‘ wahrgenommen (wenn die Mehrsprachigkeit keine westliche, europäische Sprache wie Englisch oder Französisch enthält und die Person nicht *weiß* ist), anstatt dieses Wissen und Können der Schüler:innen wahrzunehmen, anzuerkennen,

zu fördern und als Bereicherung für den vielfältigen Unterricht anzusehen (vgl. ebd.).

María da Mar Castro Varela (2005) hat dazu zwei interessante Ansätze formuliert. Zum einen sieht sie es als notwendig an, sich „die Fähigkeit sich irritieren zu lassen“ (Castro Varela 2005, S. 2) anzueignen, um die Verletzungsgewalt des *Weiß*en wahrzunehmen, ohne von ihr gelähmt zu werden (vgl. ebd., S. 3). Verletzungsgewalt meint die Gewalt, die *weiß*en Menschen durch Macht und Privilegien inne liegt, nicht *weiß*e Menschen mit ihrer Sprache und ihrem Handeln zu verletzen, zu beleidigen und zu demütigen, ungeachtet ob dies mutwillig oder unwissend geschieht (vgl. ebd., S. 2). Es ist erforderlich Sensitivität, „die eigene Wahrnehmung zu schärfen, die beschränkte Perspektive des Selbst herauszufordern und sich kritisch zu dem System, welches des Selbst mit Privilegien ausgestattet hat, zu stellen“ (ebd., S. 3), um diese Gewalt und Macht zu brechen.

Zum anderen müssen nach Castro Varela Privilegien verlernt werden (vgl. ebd., S. 5). Sie meint damit, die eigenen Privilegien und das eigene Verständnis, wie man selbst die Realität wahrnimmt, die die vermeintliche ‚Wahrheit‘ darstellt, zu hinterfragen und kritisch zu betrachten (vgl. ebd.). Diese ‚Wahrheit‘, sprich die eigene Perspektive auf die Welt, wird u. a. von der eigenen sozialen Position und wie andere einen selbst als Subjekt wahrnehmen, konstruiert (vgl. ebd., S. 6). Es muss verlernt werden, dass die Mehrheit die Minderheit alles fragen und ihr alles sagen darf. Die „Normalität der Grenzüberschreitung“ (ebd.) mag für nicht Betroffene harmlos sein, aber für Betroffene ist es ein Eingriff in ihr Privates und ihr Persönliches. Wieso müssen sich also ‚die Anderen‘ erklären, während ‚Wir‘ uns kennen und nicht erklären müssen (vgl. ebd.)? Castro Varela formuliert in diesem Zusammenhang: „Schließlich küssen wir auch nicht alle Menschen, die wir sympathisch finden“ (Castro Varela 2005, S. 6). Verlernen ist kein einfacher und kein angenehmer Akt der

Dekonstruktion (vgl. ebd.). Dennoch ist es ein wichtiger Prozess mit dem Ziel der Aufklärung, Toleranz und Gerechtigkeit (vgl. ebd.).

Lehr- und Lernmaterialien sind meist aus einer *weißen* Perspektive erarbeitet und zu bearbeiten. Daher sollten bestehende Materialien, Bücher, Vorlagen und Aufgaben von Lehrkräften bzw. der Schule kritisch wahrgenommen und analysiert werden. Potenzial zur kritischen Auseinandersetzung mit *Weißsein* im Textilunterricht sieht Carmen Mörsch in Ingrid Köllers (1999) ‚Didaktik Textiler Sachkultur‘ (vgl. Mörsch 2005, S. 79). Begriffliches und praktisches Erschließen von Textilen Sachkulturen bietet eine Grundlage und eine Einführung zur Reflexion von Machtstrukturen und kultureller Aneignungsprozesse durch historische Bedingtheit und *Weißsein* als ethisch codierte Kategorie (vgl. ebd., S. 80). Aber auch hier besteht die Gefahr der Reproduktion von Stereotypen, Vorurteilen und des Exotismus, wenn aus einer rein *weißen* Perspektive ohne Reflexion gelehrt und gelernt wird. Daher bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung der Lehrkräfte bei der Erarbeitung des Lehrmaterials und der Lernziele. Lehrkräfte müssen sich im Zuge der antirassistischen Bildung mit *Weißsein* und dessen bzw. ihren eigenen Privilegien auseinandersetzen und sich dieser bewusstwerden. Dann erst kann antirassistisch gelehrt und gelernt werden.

4.4 Ansprüche an Lehrer:innen

Lehrende sollten sich mit (ihrem eigenen) *Weißsein* auseinandersetzen, um antirassistisch und transkulturell zu lehren. Sie müssen sich bewusstwerden, dass Rassismus nicht nur ein Problem des Rechtsextremismus ist, sondern dass auch sie in einem rassistischen System leben und nicht frei von Rassismen sind. Sie müssen sich selbst den eigenen Privilegien und dem eigenen *Weißsein* bewusstwerden und die eigene soziale Position hinterfragen. Dies beansprucht viel Zeit und Arbeit, die auch außerhalb des Unterrichts und

der Schule aufgewendet werden muss. Im besten Falle sollte sich schon in der Lehrer:innenausbildung, also im Studium und im Referendariat, (fächerübergreifend) kritisch mit *Weißsein* und dem Konzept der Transkulturalität auseinandergesetzt werden. Lehrkräfte im Beruf können sich selbst mittels Workshops und Literatur weiterbilden, und sich mit anderen Lehrenden austauschen. Tupoka Ogette ist einer der bekanntesten Namen im deutschsprachigen Raum im Bereich Antirassismus. Als Autorin von ‚*exitRacism – rassistisch denken lernen*‘ leitet sie Workshops und Seminare zu Rassismus und dessen Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft. Sie formuliert in ihrem Buch treffend, dass *weiße* Menschen im ‚Happyland‘ leben, in dem Rassismus nur in Form von NPD, AFD und Rechtsextremismus existiert (vgl. Ogette 2020, S. 21). Dies ist eine Fehlvorstellung und es muss aus ‚Happyland‘ ausgebrochen werden.

Lehr- und Lernmaterialien meist noch nach interkulturellen Aspekten aus einer *weißen* Perspektive ausgerichtet. Daher sollten Lehrkräfte sie kritisch hinsichtlich Transkulturalität und *Weißsein* analysieren und reflektieren. Dies kann im Vorfeld vor der Anwendung im Unterricht von der Lehrkraft selbst (ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften oder der Schulleitung) oder während des Unterrichts zusammen mit den Schüler:innen geschehen. Die gemeinsame Auseinandersetzung am Lehr- und Lernmaterial mit den Schüler:innen bietet ihnen eine Sensibilisierung für kritische Betrachtungsweisen. Lehrer:innen sollten Schüler:innen aktiv in den Prozess der antirassistischen Bildungsarbeit einbinden und partizipieren lassen, anstatt sie ‚nur‘ antirassistisch zu lehren. Sprache und Sprachgebrauch sowie Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen sollten diskutiert und reflektiert werden. Lehrkräfte und Schüler:innen sollten dabei offen für Meinungen sein und über unterschiedliche Ansichten sprechen. Gelingende Kommunikation ist ein entscheidendes Element.

Für den antirassistischen Textilunterricht unter Beachtung der Konzepte der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung, spielen auch die Rahmenbedingungen, unter denen sich die Lehrer:innen vorfinden, eine wichtige Rolle. Zum einen ist die vorherrschende Heterogenität der Klasse ein wichtiger Aspekt für die thematische Auseinandersetzung mit Kulturen im Unterricht. Es macht einen Unterschied, ob die Schüler:innen in der Klasse selbst *weiße* oder nicht *weiße* Personen sind und ob sie ein vielfältig geprägtes kulturelles Umfeld aufweisen. Beispielsweise hat eine *weiße* Schülerin aus einem rein *weißen* Umfeld eine andere Wahrnehmung von Kulturen als eine nicht *weiße* Schülerin mit einer ausgeprägt transkulturellen Lebenswelt. Setzt sich die Klasse vorwiegend aus *weißen* Schüler:innen zusammen, mit einem ähnlichen kulturellen Kontext, sollte im Textilunterricht verstärkt kritisches *Weißsein* und der *weiße* Blick, mit dem die textile Sachkultur betrachtet wird, diskutiert und reflektiert werden. Einer Klasse mit vorherrschender kultureller Diversität und einem großen Anteil an nicht *weißen* Schüler:innen muss die Lehrkraft anders begegnen. Auch hier ist kritisches *Weißsein* ein wichtiger Aspekt, jedoch betrachten die nicht *weißen* Schüler:innen dies aus dem Blickwinkel der ‚Anderen‘. Auf sie treffen je nach Lebenswelt nicht alle Aspekte des *Weißseins* zu, weshalb sie andere Kulturen anders wahrnehmen könnten als ihre *weißen* Mitschüler:innen. Auch das Vorwissen der Schüler:innen ist an dieser Stelle ausschlaggebend. Die/der Lehrer:in muss beachten, inwieweit sich die Klasse schon im Textilunterricht oder in einem anderen Fach Kulturen nach transkulturellen Aspekten genähert hat. Müssen die Schüler:innen noch aktiv zum kritischen Denken und Reflektieren animiert werden oder haben sie diese Kompetenz bereits erlangt und nutzen sie selbstständig? Neben den direkten Einflüssen auf den Unterricht, müssen auch äußere Faktoren wie regionales Umfeld der Schule beachtet werden. Wie sieht das regionale und soziale Umfeld der Schule aus? In Städten sind Diversität und der Austausch von Kulturen erfahrungsgemäß ausgeprägter

als in ländlichen Regionen (vgl. Carstensen-Egwuom 2018). Dementsprechend weisen städtische Schulen häufig einen höheren Anteil an nicht *weißen* Schüler:innen auf, als Schulen in ländlichen Regionen und die Schüler:innen in Städten wachsen häufiger in transkulturellen Lebenswelten auf.

Lehrer:innen dürfen sich nicht von der Arbeit und dem Aufwand der antirassistischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit abschrecken lassen. Sie müssen Unangenehmes aushalten und offen für den stetigen Lernprozess sein. So können sie für sich selbst und die Schüler:innen ein offenes, kritisches und reflektives Lehr- und Lernumfeld schaffen.

4.5 Schüler:innen als Adressat:innengruppe

Transkulturelle Ansätze und die kritische Auseinandersetzung sowie die Sensibilisierung für Rassismen können jahrgangsübergreifend beginnend in der Grundschule bis in die weiterführende Schule im Fach Textiles Gestalten entsprechend der Altersgruppen vermittelt werden. Gerade junge Schüler:innen haben meist ein ausgeprägtes Verständnis für Gerechtigkeit und hinterfragen (Deutungs- bzw. Handlungs-)Muster, die sie nicht kennen und verstehen. Hier angesetzt können schon erste Auseinandersetzungen mit kulturellen Unterschieden/Gemeinsamkeiten und Machtstrukturen erfolgen, vermittelt durch textilpraktisches Handeln und begriffliches Erschließen. Auch kleine Diskussions- und Reflexionsrunden können mit jüngeren Schüler:innen umgesetzt werden.

Schüler:innen weisen in der gegenwärtigen Zeit transkulturelle Lebensstile auf. Sie sind häufig, bedingt durch soziale Medien aber auch aus dem persönlichen Umfeld, geprägt von unterschiedlichen Menschen und Kulturen aus der ganzen Welt. Für die Vermittlung von textilen Sachkulturen im Kontext der antirassistischen und rassismuskritischen Bildung bedarf es der Offenheit seitens der Adressat:innen. Tendenziell weisen Schüler:innen diese

auf, jedoch kann sie nicht vorausgesetzt werden. Trotz heutiger transkultureller Lebenswelten und steigendem politischen Interesse der Schüler:innen, kommt es immer noch zu Reproduktionen von Rassismen, Stereotypen und Vorurteilen. Daher sollte verstärkt auf deren Alltagswelt eingegangen werden, um ihnen ihre eigenen Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen und diese in Frage zu stellen. Doch wie soll mit Schüler:innen umgegangen werden, die sich nicht darauf einlassen möchten und vielleicht rassistisches Verhalten bewusst offenlegen? Diese Frage zeigt eine weitere Problematik auf, auf die ich im Folgenden nicht weiter eingehe, da der Fokus meiner Arbeit auf den unbewusst reproduzierten Alltagsrassismen liegt. In der pädagogischen Bildungsarbeit gibt es zu dieser Fragestellung Konzepte und Diskussionen.

5. Fazit und Ausblick

Wie können Konzepte im Zuge der antirassistischen Bildungsarbeit für das Fach Textiles Gestalten aussehen? Das perfekte Konzept im Zuge der antirassistischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit für den Textilunterricht wird es nicht geben. Dennoch offenbart die transkulturelle Perspektive in der Arbeit mit und über Kulturen im Fach Textiles Gestalten große Potenziale. Ein wichtiger Aspekt der Transkulturalität ist die Überarbeitung des Kulturbegriffs. Das traditionelle, statische Kulturkonzept, welches Kulturen als einzelne, in sich homogene und abgeschlossene Einheiten betrachtet, ist längst nicht mehr haltbar. Kulturen sind wie ein Netz ineinander verwoben. Jede Kultur hat Bezüge zu anderen Kulturen und verändert sich im Laufe der Zeit. Der Textilunterricht muss dies vermitteln, indem er Kulturen vielfältig darstellt und aufzeigt, dass Personen in unserer Gesellschaft von vielen verschiedenen Kulturen geprägt sind. Auch die Wahrnehmung von ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ muss im Unterricht reflektiert werden. Es muss aufgezeigt werden: Was für eine Person als ‚Eigen‘ definiert wird, kann vom Gegenüber als ‚Fremd‘ wahrgenommen werden. ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ dürfen nicht als kollektive Meinungen aus einer Perspektive vermittelt werden. Kommunikation und Reflexionen sind der Schlüssel. In einer *weißen* Gesellschaft, wie sie in Deutschland vorherrscht, reicht es jedoch nicht aus, nur transkulturelle Bildungsansätze zu verfolgen. Ohne eine kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* bleibt auch der transkulturelle Unterricht, ein Unterricht aus einer rein *weißen* Perspektive, der sich über alles andere stellt und alles nicht *weiße* aus einer hegemonialen Position betrachtet. Akteur:innen des Textilunterrichts müssen sich darüber bewusstwerden, dass sie einem eurozentrischen Denkmodell entspringen und dass das deutsche Bildungssystem auf *weißen* Erziehungswissenschaften beruht. Das System geht von einem *weißen*, gesunden, gut-

bürgerlichen, christlichen, heterosexuellen und männlichen ‚Norm-Kind‘ aus, welches jedoch nicht (mehr) der Realität entspricht. Die Schüler:innenschaft an deutschen Schulen ist von Diversität hinsichtlich Geschlechtes, Hautfarbe, Religion, nationaler sowie sozialer Herkunft etc. geprägt. Von einem ‚Norm-Kind‘ auszugehen, ist vor diesem Hintergrund der Heterogenität und Diversität nicht mehr haltbar.

Transkulturelle Bildungsarbeit und die kritische Auseinandersetzung mit *Weißsein* ist ein ständiger Prozess, der auch außerhalb des Textilunterrichts stattfindet. Für die Umsetzung und Etablierung im Textilunterricht müssen sich Lehrer:innen, zusammen mit den Schüler:innen, stetig in dem Prozess der kritischen (Selbst-)Reflexion befinden. Gemeinsam sollten sie eigene Denk- und Handlungsweisen, als auch die von ihrem Gegenüber kritisch analysieren und reflektieren. Sie sollten stereotype Bilder und Vorurteile sowie deren Entstehung hinterfragen. Die eigene soziale Position als auch die vom Gegenüber wahrnehmen.

Divergentes Lernen, mittels experimentellen und entdeckenden Handelns im Unterricht, soll die Schüler:innen zur Abstraktion befähigen und ihre gewohnten Denk- und Wahrnehmungsmuster stören und verunsichern. Im Dialog mit den Mitschüler:innen und der:dem Lehrer:in soll die Möglichkeit geschaffen werden, diese neu zusammensetzen bzw. anzupassen. Eine immer wiederkehrende wichtige Kompetenz in der transkulturellen Bildungsarbeit vor dem Hintergrund der kritischen *Weißseinsforschung* ist Kommunikation. Schüler:innen und Lehrer:innen müssen sich im Textilunterricht über ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Gedanken austauschen. Dabei müssen auch ungleiche Meinungen zugelassen und zur Diskussion gestellt werden.

Kulturen und ihre textilen Sachkulturen dürfen nicht aus einem distanzier-ten Beobachtungsstandpunkt heraus betrachtet werden, der sie als ‚fremd‘, ‚exotisch‘, ‚unzivilisiert‘ darstellt. Sie können in nahbare und für Schüler:in-

nen greifbare Kontexte gebracht werden, angeknüpft an ihre Lebens- und Alltagswelt. Kleidungsstile, Musik, Essgewohnheiten, Lebenseinstellungen usw. von Schüler:innen in Deutschland sind in der gegenwärtigen Zeit transkulturell geprägt. Sie tragen Modemarken aus den USA, trinken Bubble Tea aus Taiwan und hören koreanische Pop-Musik. In sozialen Medien sehen und hören sie täglich Menschen aus verschiedenen Ländern und finden bei ihnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie können selbst nicht in Deutschland geboren sein und/oder Freund:innen und/oder Verwandtschaft im Ausland haben. Manche definieren sich über eine Kultur und andere können oder wollen sich nicht an einer festmachen. Kulturen sind vielfältig und ihre Übergänge sind fließend. Genau dies sollte das Fach Textiles Gestalten unter der transkulturellen Perspektive vermitteln.

Zudem muss den Schüler:innen die Möglichkeit zur Partizipation geschaffen werden. Können sie sich selbst und ihre Ideen und Vorstellungen einbringen, ermöglicht es ihnen einen besseren Zugang zu den Unterrichtseinheiten. Es kann eine Bereicherung für die Mitschüler:innen sein und auch die Lehrkraft kann selbst dazulernen. Gerade im Bereich der Transkulturalität und kultureller, textiler Sachkulturen können das vorhandene Wissen und die bereits gemachten Erfahrungen der Schüler:innen zahlreiche Möglichkeiten und Perspektiven für den Textilunterricht bieten.

Sprache und Begriffe sind zentrale Elemente im transkulturellen Textilunterricht. Lehrer:innen müssen ihren eigenen Sprachgebrauch kritisch reflektieren. Rassistisch geprägte Begriffe dürfen nicht unkommentiert reproduziert werden. Es muss differenziert werden, was Selbst- und Fremdbezeichnungen sind, wann welche Begriffe entstanden sind und wie sich ihre Bedeutungen im Laufe der Zeit verändert haben. Die Sensibilisierung der Schüler:innen auf rassistisch geprägte Begriffe kann im Textilunterricht durch textilpraktisches und begriffliches Erschließen gefördert werden.

Textillehrer:innen haben als Lehrkraft eines ästhetisch-künstlerischen Faches den Auftrag, Kulturen anhand von textilen Sachkulturen zu vermitteln und Toleranz, Offenheit und Akzeptanz zu schaffen. Mit den Konzepten der Transkulturalität und der kritischen Weißseinsforschung werden dem Textilunterricht Potenziale ermöglicht, rassismuskritisch zu lehren. Diese zwei Konzepten fordern lange Prozesse, für die Zeit und Arbeit investiert werden müssen. Lehrer:innen des Faches Textiles Gestalten müssen und sollten sich diesen Herausforderungen aber nicht allein stellen, sondern zusammen mit der Schulleitung, dem Kollegium und den Schüler:innen arbeiten.

Für das Fach Textiles Gestalten braucht es eine Kombination aus kritischer Weißseinsforschung und einem transkulturellen Bildungsanspruch, um antirassistisches und rassismuskritische Bildungsarbeit leisten zu können – erste Vorschläge zur Umsetzung habe ich erarbeitet. Nun gilt es, die beiden Konzepte praktisch im Schulalltag des Textilunterrichts anzuwenden und zu etablieren. Dazu müssen deutschsprachige Lehrmaterialien und -bücher hinsichtlich transkultureller Bildungsansätze unter der kritischen Betrachtung von *Weißsein* überarbeitet werden. Zukünftige Forschungen sollten sich dieser annehmen und Materialien und Bücher, die im Unterricht des Faches Textiles Gestalten bekannt sind und genutzt werden, analysieren, zur Diskussion stellen und reflektieren. Anhand der Ergebnisse können neue Lehrmaterialien und -bücher für das Fach nach den Aspekten der beiden Konzepte erarbeitet werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Albrecht-Heide, Astrid (2009) Weißsein und Erziehungswissenschaften. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 444–459.
- Amesberger, Helga/ Halbmayr, Brigitte (2008) Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. In: Pelinka, Anton/König, Ilse (Hrsg.) Studienreihe Konfliktforschung. Band 22. Wien: Braumüller.
- Auernheimer, Georg (1984) Kultur, Identität und Interkulturelle Erziehung. In: Demokratische Erziehung 12/1984, S. 23–26.
- Arndt, Susan (2002), Weiß-Sein als Konstruktion des Rassismus und Kategorie. Berlin: Zentrum für Literaturforschung.
- Arndt, Susan (2009), „Rassen“ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung von Rasse. Der „Racial Turn“ als Gegennarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 340–362.
- Arndt, Susan (2015) Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen. München: Verlag C.H.Beck.
- Begum, Raihana (1993) Antirassistische Erziehung und Interkulturelle Bildung. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität Gesamtschule Duisburg.
- Carstensen-Egwuom, Inken (2018) Stadt und Migration. Eine Einführung. <https://www.bpb.de/themen/stadt-land/stadt-und-gesellschaft/216877/stadt-und-migration-eine-einfuehrung/> (28.07.2022).
- Castro Varela, María do Mar (2005), Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht. In: MigrantInnenbeirat der Stadt Graz.
- Danielzik, Chandra-Melina/ Bendix, Daniel (2010) Exotismus. „Get into the mystery ...“ der Verflechtung von Rassismus und Sexismus. <https://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/2010-Danielzik-Bendix-Exotismus.htm> (15.11.2021)
- De Boer, Birgit (2007) Transkulturalität und Textilunterricht. In: Becker, Christian (Hrsg.) Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125–133.
- Dittmer, Lena (2008) Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Duden (2021) Indianer, der. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Indianer> (06.10.2021)
- Eichelberger, Elisabeth (2021) Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkenntnis- und lernorientiert unterrichten. Universität Oldenburg: Band 4 der Schriftenreihe Studien zur Materiellen Kultur (2. Auflage online).

- Essinger, Helmut (1991) Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.) Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege der interkulturellen Erziehung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 3–18.
- Haehnel, Birgit (2017) Heterogene Verstrickungen. Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der critical whiteness studies bzw. Kritischen Weißseinsforschung. In: Kolhoff-Kahl, Iris (Hrsg.) Textility - kreativ, heterogen, inklusiv, Nr. 2. Paderborn: Weft Paderborn Spezial, S. 29–39.
- Helmhold, Heidi (1992) Transkulturalität und Wohnraum. In: Textilarbeit + Unterricht, 4/1992, S. 210–217.
- Hoff, Gerd (1981) „Integration“ auf dem Hintergrund Interkultureller Erziehung und Bildung. In: Essinger, Helmut/ Hellmich, Achim/ Hoff, Gerd (Hrsg.) Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts.: Athenäum Verlag GmbH.
- Ibi, Zade (2021) Antirassistische Bildungsarbeit in der Schule. <https://renk-magazin.de/antirassistische-bildungsarbeit-schule/> (27.08.2021)
- Klemm, Klaus (1985), Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Ergänzung. In: DDS 3/1985, S. 176–185.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2007), Textildidaktik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Kultusministerkonferenz (2013) Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013). Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kultusministerkonferenz (2015) Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015). Bonn: Sekretariat der Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Leiprecht, Rudolf (2005) Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht. Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Berlin: Wochenschau Verlag, S. 317–345.
- Mecheril, Paul (2004), Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz.
- Miles, Robert (1989) Bedeutungskonstruktion und der Begriff des Rassismus. In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 3/1989, S. 353–368.
- Mörsch, Carmen (2005) Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht. In: Gaus-Hegner, Elisabeth/Mätzler Binder, Regine (Hrsg.) Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurse um Kernkompetenzen. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 76–90.

Niedersächsisches Kultusministerium (2009), Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten. Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1 – 4. Niedersachsen.

Niedersächsisches Kultusministerium (2012) Textiles Gestalten. Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5 – 10. Niedersachsen.

Nising, Lena Prabha/ Mörsch, Carmen (2018) Statt „Transkulturalität“ und „Diversität“: Diskriminierungskritik und Bekämpfung von strukturellen Rassismus. Ein Gespräch von Lena Prabha Nising und Carmen Mörsch. In: Blumenreich, Ulrike/ Dengel, Sabine/ Hippe, Wolfgang/ Sievers, Norbert (Hrsg.) Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/2018. Bielefeld: transcript Verlag, S. 139–150.

Ogette, Tupoka (2020) exitRacism – rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.

Walgenbach, Katharina (2009) „Weißsein“ und „Deutschsein“ – Historische Interdependenzen. In: Eggers, Maureen Maisha/ Kilomba, Grada/ Piesche, Peggy/ Arndt, Susan (Hrsg.) Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast, S. 377–393.

Welsch, Wolfgang (2017) Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien: new academic press og.

ISBN 978-3-943652-53-6
ISSN 2629-7612

